

3784(478)(082)

P93

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN MUN. CHIȘINĂU



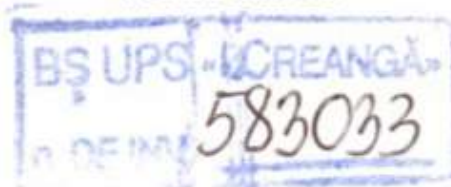
75 de ani de la fondare

PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR
SOCIOUMANISTICE ȘI
MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

*Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Seria XVII

Volumul II



Chișinău, 2015

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă"
Culegere tematică

**PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

*Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Coordonare științifică:

Racu Igor, *prorector pentru Activitatea Științifică, prof.univ., dr. hab.*

Colegiul de redacție:

Perjan Carolina, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Psihologie și PPS*

Topor Gabriela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Filologie*

Solcan Angela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Limbi și Literaturi străine*

Sadovei Larisa, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Pedagogie*

Vatavu Alexandru, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*

Musteață Sergiu, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Istorie și Etnopedagogie*

Dumbrăveanu Roza, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Științe Exacte și TII*

Cojocaru Vasile, *prof. univ., dr. hab., decan, Facultatea Formare Continuă a
Cadrelor Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*

Matieț Violeta (*redactor literar*), *dr., UPS „Ion Creangă” din mun. Chișinău*

Dumbravă Ina, *design și redactare computerizată*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**„Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării
învățământului”, conferința științifică anuală (17; 2015; Chișinău).**

Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare: Materialele conferinței științifice anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă” / coord. șt.: Racu Igor; col. red.: Perjan Carolina [et al.]. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. UPS ”Ion Creangă”). – ISBN 978-9975-46-238-9.

Vol. 2. – 2015. – 322 p. – Antetit.: Univ. Ped.de Stat ”Ion Creangă” din mun. Chișinău – Texte: lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-240-2.

082:378.637 (478-25)=00

P93

FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE

IMPROVING INTERCULTURAL COMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH PROVERBS

*Lilia HERȚA, lector superior,
Oxana GOLUBOVSKI, lector superior*

Rezumat

Articolul dat evidențiază importanța studierii proverbelor în procesul de însușire a limbii engleze. Aspectul cultural al proverbelor are un rol important în dezvoltarea competențelor culturale și interculturale a studenților. Competența interculturală implică o competență generală curriculară centrată pe capacitatea de adaptare, toleranța, acceptarea altor opinii, flexibilitate, conștientizarea culturală împreună cu cunoașterea conceptelor.

The cultural aspect of proverbs has important implications for developing learners' cultural and intercultural competence. For quite a while now, in the language profession, it has been recognized that mastering the grammar of a language in isolation from the cultural context is not sufficient to be communicatively competent. This has led to the emergence of communicative approaches. However, these approaches have not been successful enough to bring out culturally competent language learners. As for language classroom where there is an attempt to incorporate culture teaching, the problem is that teachers usually know how to teach culture but they do not know what to teach regarding the culture. The solution suggested in order to bring the cultural aspects of communication, to achieve better understanding of the language and the perspectives of the speakers is to add Intercultural Communicative Competence (ICC) as a distinct component to the kinds of competences involved in communicative competence and hence, to the aims of language teaching[4, p.67]. While communicative competence involves the ability to

communicate in four language skills with sensitivity to genres and registers, cultural competence involves the knowledge of everyday culture, popular culture, ideas, beliefs, behavior, institutions, history, geography, literature, art, music, age, gender, class, etc. and intercultural competence involves a cross curricular general proficiency including adaptability, tolerance, accepting other views, empathy, flexibility, cultural awareness along with the knowledge of the concepts such as ethnocentricity, stereotyping, and social constructivism. Overall, the goals of ICC as stated by Byram, Gribkova, and Starkey are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviors; to help them see that such interaction is an enriching experience Therefore, the aim on the part of language learners is not to become native speakers but to become intercultural speakers, who act as mediators between two cultures, interprets and understands other perspectives [1, pp.76-80].

To illustrate intercultural communication where participants are aware of the cultural differences and perspectives, the dialogue given below can be a clear example of intercultural communication in which the interlocutors are aware of the cultural aspect of proverbs. In spite of the strong connection between proverbs and culture, to the best knowledge of the author, there are few studies that promote the use of proverbs to develop learners' cultural awareness and that illustrate how they can be incorporated. To begin with, Ciccarelli encourages teachers and students to become anthropologists with the new culture as a field of study and suggests using proverbs in English and Italian that express the same concept but use different images as a way to underscore the distinctive cultural world embedded in different languages. Based on her experience, she indicates that students usually respond

enthusiastically to the various discussions stimulated by the analysis of proverbs, because most of these topics directly concern their culture, their life-style, or their perspectives on the world [2, p. 73].

Similarly, Richmond emphasizes utilizing proverbs in language classrooms particularly in teaching African languages to develop cultural awareness and communicative competence by proposing a model of target and native language proverb comparison so that teachers can select proverbs to better reflect the similarities and differences among cultures. The model can be used in the analysis of proverbs in the classroom as well [5, p.98].

To illustrate a way of incorporating proverbs in language classrooms to develop learners' ICC, a corpus of proverbs on a theme in English and Romanian .As for the procedure, the phases proposed by Johns as —*look, familiarize, practice, and create* can be followed. Johns's model is particularly useful because it is originally designed for data-driven learning which fits the aims of intercultural approach. The corpus of the proverbs can be used as the data and students can follow these stages to analyze this data. In the introduction part, the teacher can introduce the topic of the lesson and ask some warm-up questions such as:

- Do you know what proverbs are? /Do you use them in your language? When?
- What are some of the proverbs you know both in English and Romanian/What do you think about their usefulness in everyday communication? /Are they culturally important?

In the *Familiarize phase*, the teacher can get students to match both the English and Romanian proverbs with the definitions given so that students can realize that some of the proverbs in English and Romanian have similar meanings and that some of the proverbs within the same culture share similar definitions. In addition, the learners can be asked to mark the proverbs which have positive meanings about a specific theme and those which have negative

meanings. In this way, they can be made to see that even the proverbs in one language can contradict each other. In this phase, the most important step is to get students to compare the proverbs across the two cultures. This can be perfectly done using the model of target and native language proverb comparison proposed by Richmond so that students' ability to analyze cultures through language and hence, to figure out how differently the two cultures can express similar meanings can be enhanced. As for the *Practice* phase, students can be given the chance to discuss in what kind of situations and for what reasons they use proverbs followed by an activity in which they complete situations or dialogues with an English proverb. Finally, in the —*Create* phase, students can be given a proverb and then asked to write a scenario about it to be acted out. In this way, teachers can kill two birds with one stone that is they can both teach the language and increase learners' intercultural awareness and thus, contribute to bringing out intercultural language learners [3, pp. 40-46].

For this reason, ICC is even more important for English teacher trainees who are going to teach the language. As well as linguistic skills, these prospective teachers need to have an increasing understanding of the world and positive attitudes towards speakers of other cultures, be aware of the influence of culture on behaviors and language, of multiple identities and of one's own culture, be tolerant and respectful towards differences in other cultures, and they need discovery and critical skills for personal and social development which can be achieved through the study of proverbs in the classroom for the purpose of developing ICC. In this way, they themselves can transfer these knowledge and skills to their own students and achieve teaching culture through language.

Bibliography

1. Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H., *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*, Council of Europe, Strasbourg, 2002.
2. Ciccarelli, A., *Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class, Italica*.1996.
3. Johns, T. From printout to handout.*ELR Journal*.1991, 256 p.
4. Morain, G., Commitment to the teaching of foreign cultures. *The Modern Language Journal*, 1983.
5. Richmond, E. B., Utilizing proverbs as a focal point to cultural awareness and communicative competence: Illustrations from Africa, *Foreign Language Annals*, 1987.

LINGUISTIC VECTOR – A TRANSITIONAL PREREQUISITE TO A FUNCTIONAL SOCIETY

*Eugenia BABĂRĂ, Ph. D., associate professor,
Daniela TÎRSÎNĂ, post-graduate student*

Rezumat

În materialul prezentat spre publicare, autorii evidențiază importanța competenței comunicative la etapa integrării și globalizării, ca rezultat al semnificației limbii engleze în lume, și sarcinilor de a pregăti specialiști în domeniu pentru a satisface necesitățile comunicative în viața lor. Studiarea aspectelor limbii nu constituie un scop în sine, ea se efectuează din perspectiva practicii raționale și funcționale a limbii, subordonată cerinței de a dezvolta competențele lingvistice în scopuri aplicative. Competența socio-lingvistică are o mare importanță, ea demonstrează capacitatea studentului de a valorifica funcționalitatea limbii de schimb de informație. Competența de comunicare se bazează atât pe cunoștințe de limbă, cât și pe cele socio-culturale necesare de a înțelege și a transmite un mesaj. Deci, accentul trebuie pus pe aspectul funcțional al limbii. Lingviștii susțin că nu există limbă fără comunicare, nici comunicare fără limbă, fără o bună cunoaștere a acesteia. Iată de ce putem vorbi despre o funcție dinamică a limbii.

„Communicative competence is what a speaker needs to know in order to communicate in a speech community” [8, p.8]. In other words communicative competence is the ability of a learner to use the target language in communication. Communicative competence as a term was first introduced by Hymes in 1972 in reaction to the concept of „linguistic competence” by Chomsky in 1965. Later the idea by Hymes about communicative competence was developed by Canale and Swain who defined communicative competence as „the relationship and interection between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of rules of language use” [5, p.6]. The tansformation of education into an educational modern system implies the application of more factors, among which the inclusion of the obligatory list of materials. The evolution of the process of modernizing education, of teaching disciplines, in our case, of the English language, is based on various didactical undertakings.

Language teaching is based on a view of language as communication. That is, language is seen as a social tool that speakers use to make meaning; speakers communicate about something to someone for some purpose, either orally or in writing[6]. Communicative language teaching derives from a multidisciplining perspective that includes, at least, linguistics, psychology, philosophy, sociology and educational research. The focus has been the elaboration and implimentation of programms and methodologies that promote the development of functional language ability through learners’ participation in communicative events. The communicative competence comprises - grammatical competence, discourse competence, socio – cultural competence and strategic competence, all of them being interrelated and unable to be developed or measured in isolation. The art of communication and oratory science has been recognized for two and a half centuries of

evolution. The main distinction among people was and is the ability of communicating, the art of convincing, acquiring new knowledge in order to present a discourse. All this represents the cultural and instructive background of a person. Hence, the communicative competence becomes essential and dominating. Communication turns into a vital necessity of human being. Applying the communicative act, the capability of arguing, of giving logical and coherent answers to questions, to work in teams, to take decisions and to justify them develops. The critic spirit, active listening, persuasion, tolerance etc. represent, per assemble, the capacities of actioning and intelligent integration in the professional and social life. The society can't exist without communication and the communication can be realized only in it. Communication is not only o sine qua non condition of living in common, of cooperation, but a priority to manifest oneself as a social individual with regard to his peers. The human being needs communication to satisfy his condition of being a man. To know how to ask a question, to formulate a thought, to imagine yourself instead of an interlocutor, all this refers to the aspects belonging to the communicative domain. According to Şoitu L. “ communication is considered a planned organization of elements with a certain goal that ends in the organization of a message that conveys a meaning as part of the theme. But communication can be realized thanks to settling of some accounts based on a persuasive motivation with a well- determined aim” [4, p.15]. Palii A. maintains that „the language performs the function of the instrument of thinking, of material cloth, of thought and stock of information about everything that the being knows at present” [3, p.7]. Orienting the teaching-learning process to performing and developing competences, declares Gutu VI., is a priority subject for educational politics: “the curriculum based on competences, the standards of competences, and evaluation of competences” [2, p.2]. Today, when the society of communication

exists, we are in a period when the school has the mission to prepare the 21st century person, who can establish the rapport among critical thinking, responsibility, creativity, collaboration, multimedia ability communicatively etc. The world faces with a metrological chaos and the role of school is more emphasized. Şoitu L. states „school is that fundamental way of psycho-social interaction without which humans can't become humans and promote their own values” [4, p.6]. It models linguistic potential, develops the cognitive, creative capacities in order to renew a new set of values such as tolerance, goodwill, curiosity for diversity etc. In the communicative context, today the student can realize important improvements.. Coşeriu E. points out that the practice of a foreign language isn't only the activation of some stocked knowledge, but certainly, the stimulation of the communicative system in all its splendor. The language as a main and universal tool in human communication, must be understood „first as a function then as a system” because „language works not because it is a system, on the contrary, it is a system to fulfill a function and to correspond to a certain finality” [1, p.27]. Communication is a complex and important process. It grounds the social organization and evolution. It influences the horizontal and vertical accountings among people. This is due to considering it one of the most significant social competence. The concept of competence actually, has the commutation of buzz –words. It is rather often used in all spheres of educational politics; public, professional, educational and personal domains are affected by communicative activities. To realize communication, the participants have to posses a certain set of linguistic acquisition and communicative practice, which the science of linguistics distinguishes between linguistic competence and competence of communication completed during the whole life.

To sum up, communication goes hand in hand with knowledge. It is the most valuable and complex educational activity,

it has to be continuously supplied, acquired and transmitted information and attitudes. The communicative competence is the most valuable and complex educational activity during which the educator is formed as a human being, accumulating, transmitting and utilizing linguistic competences, all of them resulting in pragmatic competences applied in a functional society.

Bibliography

1. Coșeriu, E., *Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice*, Versiune în limba română de Nicolae Saramandu, Editura enciclopedică, București, 1997.
2. Guțu, Vl., *Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică*, în: revista Didactica Pro, nr 1 (65), 2011, p. 2-7.
3. Palli, A., *Cultura comunicării*, Epigraf, Chișinău, 2002.
4. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
5. Canale, M., and Swain, M., *Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics 1, 1980, p.6
6. *English Teaching Forum*, Vol. 43, No.4, 2005, p. 2-9.
7. Hymes, D., *On Communicative Competence*, UK. USA: Penguin Books Ltd. Chapter 18, 1972, p. 269 – 293.
8. Vongxay, H., *The Implementation of Communicative Language Teaching*, 2013. p.8.

TEACHING VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE: EFFECTIVE METHODOLOGIES

Olesea BUCUCI, lector

Rezumat

Vocabularul este primul și cel mai important pas în studierea unei limbi străine. Studierea unei limbi străine poate fi interactivă și interesantă prin introducerea unor exerciții de vocabular. Acest

articol este o încercare de a studia și explora diferite metode care pot fi încorporate în predarea vocabularului la lecții.

Vocabulary is the first and foremost important step in language acquisition. In a classroom where students are not finding themselves comfortable with second language, language learning can be made interactive and interesting with the introduction of appropriate vocabulary exercises. This paper is an attempt to study and explore the various methodologies that can be incorporated in the teaching of vocabulary items in a language classroom.

Robert Lado talked about patterns of difficulty in vocabulary teaching. He highlighted key issues related to words, the native language factor and about patterns. He even analyzed Spanish, French and Mexican patterns of difficulty in their respective vocabulary items. He stated that while dealing with vocabulary one should take into account three important aspects of words - their form, their meaning and their distribution - and one should consider various kinds of classes of words in the function of the language. He said that the forms, meaning distribution and classification of words are different in different languages. He revealed that these differences might lead to vocabulary problems. Visnja Pavicic dealt with a way to improve students' abilities to explore, store and usage of vocabulary items. He determined the role of vocabulary teaching and how a teacher could help their learners. He laid emphasis on self-initiated independent learning with strategies, in which formal practices, functional practices and memorizing could be included. He said that the teacher should create activities and tasks to help students to build their vocabulary and develop strategies to learn the vocabulary on their own [2, p.118].

It is noteworthy to mention here that vocabulary items are imparted mostly by translation: either a list of words with their translation at the beginning of the lesson or the translation of the

content having new words or glossaries at the very end. This is an erroneous practice as it leads to a state of confusion for the learners. On the teaching skills of vocabulary items, Frisby commented that "While the teacher is not, himself, concerned with the actual selection of vocabulary for text book purposes since practically all the books we use are based on limited vocabularies, it is important that teacher should know the principles, which underlie vocabulary selection". Thus it signifies that a language teacher should be innovative and proficient in the application of methodologies pertaining to teaching vocabulary items in a classroom situation. Following are the main methodologies for teaching vocabulary items in an English language classroom:

- **Listening Carefully.**
- **Pronouncing the word.**
- **Methods of Grasping the Meaning.**

Key Strategies in teaching vocabulary: Some of the key strategies to unfold the information and meaning of a new word to a class are as follows:

➤ **definitions** - in the target language may be very handy if they are expressed in terms that are better known or more easily guessed than the word that is defined. In this direction teachers and students can refer to authentic and reliable dictionaries;

➤ **the self defining context** - the context makes the situation clear, and this in turn illuminates the meaning of the new word. This practice saves time and develops an intensive reading habit and better understanding.

- **antonyms;**
- **synonyms;**
- **dramatization** - This method can win the favour of the students as learners like dramatizations and can easily learn through them. Many situations can be dramatized or demonstrated;

- **Pictures and Drawings;**

➤ **Series, Scales and Systems** - The meaning of words such as the months of the year, the days of the week, the parts of the day, etc. that form part of well-known series can be made clear by placing them in their natural order in the series.

➤ **Parts of Words;**

➤ **Illustrative Sentences.**

Specific techniques or special combinations of the above techniques may be applicable for particular groups of words. It has been seen that the words that are similar in form and meaning to the first language are easy to understand and comprehend. They should be taught for listening and reading rather than for speaking and writing. Words of normal difficulty are best taught in contextual realms, such as food, clothing, sports, work, and so on. There are advantages to using a connected context illustrating the words that are to be taught. Additional words can be taught as alternatives to those chosen in the connected context. Practice can be controlled in varying situations by changing a key word or phrase. Some words and sets of words are especially difficult to understand. They have to be taught as special problems with the strategy determined by the particular problem in each case [3, p. 36].

An efficient language teacher can use selected vocabulary activities or can use integrated activities. All this depends upon ability and level of understanding and interest of the learners. There is no sure fire remedy or method to enhance vocabulary in a day or two. A student's vocabulary bank can be enriched on a gradual basis and one should always show keen interest and enthusiasm in finding, learning and understanding new words.

Bibliography

1. Frisby, AW., Teaching English, The English Language Book Society and Longmans Green and Co., 1957, p.98.

2. Robert, Lado, Language Teaching: A Scientific Approach, McGraw Hill, New York, 1964, p.121.
3. Robert, Lado, Patterns of difficulty in vocabulary, International Journal Language Learning, 1955, 6, p.23-41.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ DIN PERSPECTIVA ABORDĂRII PEDAGOGICE

Ana BUDNIC, dr., conf. univ.

Summary

The article reveals the fact that intercultural education demands from the school an important process of opening and renewal, matching curricula to the reality of multicultural societies. Schools are basing their work increasingly on the principle that all are equal. Now intercultural education asks the school additionally to acknowledge and respect cultural differences between individuals. Children and young people need to learn how to live together. It is necessary to introduce intercultural elements into the school curricula that take into consideration – with objectivity and respect – the characteristics of the different cultures cohabiting within a specific area and open up the school children's view of the world.

Educația interculturală este un „demers de predare-învățare, bazat pe principii și pe valori democratice care afirmă pluralismul cultural în cadrul unor societăți diverse și al unei lumi cu un caracter puternic independent” [1, p.107] sau, așa cum afirmă Tiedt P., „reprezintă un proces de predare-învățare incluziv, care implică toți studenții în consolidarea unui puternic sentiment de încredere în sine, întărirea percepțiilor empaticе față de persoanele aparținând diferitelor funduri culturale și promovarea de oportunități egale pentru a-și atinge potențialul maxim” [3, p.18].

Problematika interculturalismului a fost tratată pe larg de Consiliul Europei. Acest termen este departe de a fi un termen neutru, suscitînd voluntar un discurs inspirat de o etica umanistă,

care aspiră la o comprehensiune mentală, la o complementaritate și la o ierarhie culturală. Astfel, o abordare a interculturalității în pedagogie îi impune persoanei, care dorește s-o implementeze, apropierea schemelor și a filtrelor sale culturale. În definiția dată de către Admiral J. și Lipianskz E., interculturalismul este „interacțiunea în care obiectele independente se constituie în aceeași măsură în care ele comunică. Se subînțelege că aici cultura nu este considerată un dat obiectiv, autonom și relativ fix. Savanții o situează într-o „perspectivă sistemică și dinamică, în care culturile apar ca procese sociale neomogene, în continuă evoluție și care definesc atît prin relațiile lor mintale, cît și prin caracteristicile lor proprii”. Grupurile culturale întrețin aproape întotdeauna raporturi cu alte grupuri, ceea ce determină conștientizarea specificității lor, dar și o constată schimbare [2, p. 107].

Abordarea interculturală în educație nu este o simplă pedagogie compensatorie, ci o abordare pedagogică bazată pe schimbarea reprezentărilor și a raporturilor, nu numai în mod ideal, între culturi, ci și între persoane purtătoare de culturi, recunoscînd fiecareia legitimitatea unui loc echivalent în instituția de învățămînt.

Interculturalitatea presupune existența a, cel puțin, două dimensiuni: o dimensiune a „cunoștințelor” și o dimensiune a „experiențelor”. Obiectivul primei dimensiuni este acela de a oferi studenților, după capacitatea lor de înțelegere, conceptele, pentru a fi apti de a percepe realitatea și de a interpreta informațiile pe care le recepționează, de a le asigura o informare vastă și pe cît posibil obiectivă, care să-i ajute la constituirea unor atitudini; pentru a devansa stereotipurile și prejudecățile, pentru a se situa și a comunica într-o lume diversă. Dimensiunea „experiențe” vizează dezvoltarea și cultivarea echilibrată a educabilului care să-i asigure deschiderea spre alte culturi și colaborarea cu semenii săi.

Educația intercultural în învățămînt formal poate avea contiguitate cu toate disciplinele de învățămînt, cursuri universitare,

pentru ca toate acestea pot favoriza formarea toleranței, respectarea drepturilor omului, dezvoltarea științelor umane și sociale. Studiarea limbilor și a literaturii stimulează interesul studenților pentru alte culturi, promovează comprehensiunea interculturală. Învățarea limbilor asigură punerea în valoare a relațiilor mutuale între limbi și relevă faptul că, culturile, limbile se transformă atunci când intră în contact unele cu altele.

Instituția de învățământ nu este numai un loc de instruire, de achiziție a cunoștințelor, este și un spațiu de viață și de experiență, de acceptare reciprocă. Întreg învățământul este un proces de comunicare. Această afirmație are drept suport cinci teme cu deschidere mondială: interdependența, adică întrepătrunderea lumii și a locuitorilor săi într-un echilibru fragil; imaginile și percepțiile, adică modul cum fiecare se recepționează pe sine și cum îi recepționează pe cei din jur; stereotipurile și atitudinile egocentriste, precum și maniera de a le preveni; conflictul, natura sa, soluțiile, variatele forme manifeste ale păcii și modalitățile de menținere a acesteia; dreptate socială – comportamentele, structurile și sistemele, favorizante sau defavorizante în implicarea reală a fiecăruia în viața societății; schimbarea și viitorul – înțelegerea modului în care activitățile de astăzi vor influența viitorul și întocmirea mai multor planuri.

Abordarea interculturală se axează pe două dimensiuni. La dimensiunea realității, a descrierii obiective și științifice, aceasta cuprinde studiul dinamicii declanșate de comunicare, migrație, mișcări ale populației și recunoașterea realității interacțiunilor care generează o anumită formă comunităților care, plecând de la ele, se transformă întreaga viață și, orice relație este dinamică, orice cultura este hibridă și noi suntem, într-un fel sau altul, emigranți sau hibrizi.

Termenul intercultural are o valoare eminentă dinamică și pedagogică. În acest sens, educația interculturală este calea obligatorie pentru educația drepturilor omului care urmărește să

depășească etnocentrismul. Ea ar trebui să fie gândită în termeni de strategie: pentru a ne formula întrebări vizavi de certitudinile ego-, socio- sau etnocentriste și normele noastre monoculturale; pentru a modifica și a devansa imaginile și reprezentările stereotipe, precum și prejudecățile generatoare de judecăți și de acțiuni; pentru a transforma și a diversifica raporturile de forță și pentru a face loc, în mod egal, celor care sunt depreciați, ca și competențelor, referințelor lor culturale și modalităților lor de expresie; pentru a favoriza decompartmentarea, recunoașterea complexității și relațiilor existente atât între culturile, clasele sociale, instituțiile, etapele de învățământ, disciplinele școlare, obiectele științifice, cât și între ființele umane indiferent de vîrstă, limbă, etnie, cultură sau religie; pentru a învăța și a dezvolta negocierea și comunicarea între indivizi, grupuri și comunități și a le face să fie benefice fiecăreia dintre părți; pentru a articula responsabilitățile care revin fiecăruia prin rapoarte la comunitățile locale și naționale, ca și prin rapoarte la comunitatea internațională.

Educația interculturală este o educație a relațiilor interpersonale care presupune prezența membrilor unor culturi diferite. Obiectivele acestui tip de educație sunt: sporirea gradului de eficiența a relațiilor interculturale; mărirea gradului de toleranță și de acceptare față de cei diferiți; instruirea persoanelor în a percepe, a accepta și în a respecta diversitatea pentru medierea raporturilor sociale.

În diverse domenii se pot atesta diferențe: limba de comunicare; religie; practici sociale de comunicare; moduri de relaționare; vestimentație; obiceiuri alimentare; petrecere a timpului liber; tradiții, norme, obiceiuri practicate; aspect fizic și diverse dizabilități. Această gamă largă de diversități condiționează din partea indivizilor reacții complexe de natură cognitivă, afectivă, comportamentală în interacțiunea cu alți indivizi, percepți ca fiind diferiți.

Educația interculturală solicită realizarea sa într-un mediu social divers, în care se pot înregistra diverse manifestări culturale. Valorile care sunt promovate de educația interculturală (toleranța, deschiderea, acceptarea diferențelor, înțelegerea diversității) se “implantează” în personalitățile celor educați prin eforturi susținute și sistematice. Diferențele trebuie abordate drept surse în dezvoltarea personală și în cea comunitară, fiind excluse așa noțiuni ca pericolul, discomfortul, tensiunile.

Interacțiunea, schimbul, comunicarea, cooperarea, depășirea barierelor culturale, solidaritatea, încrederea, respectul reciproc – iată care sunt caracteristicile educației interculturale.

Interculturalismul presupune înțelegerea, aprecierea și valorizarea culturii proprii, dar și respectul pentru cultura celorlalți, pentru valorile, obiceiurile, tradițiile acestora. În acest context, educația interculturală este una fundamentală în a aborda diferențele culturale de ordin cultural (valori, principii, tradiții) și de alt gen (diferența de sex, diferențele sociale, economice). Aceasta tratează educația reieșind din sintagma „educație pentru toți”, în perspectiva recunoașterii diferențelor existente în interiorul unei societăți.

Bibliografie

1. Cozma, T., O nouă provocare pentru educație: interculturalitate, Editura Polirom, Iași, 2001.
2. Admiral, J. R., Lipianski, E. M., La Communication Interculturelle, Armand Colin, Paris, 1989.
3. Tiedt, P. L., Tiedt, I. M., Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources, ed. A V-a, Allzn and Bacon, Boston, MA, 1993.

ERROR CORRECTION IN TEACHING PRONUNCIATION

Olimpia CARACAS, lector superior

Rezumat

Învățarea unei limbi străine depinde în mod obligatoriu de o pronunție clară și coerentă a sunetelor. În acest articol este menționată necesitatea cunoașterii în profunzime a principalelor probleme în pronunție, cu care se confruntă studenții, ce duc la comiterea greșelilor. De asemenea sunt analizate cauzele lor și propune sugestii de remediere a acestora.

Proper English pronunciation can be a big problem for some ESL learners and more difficult for some students than for others. A student's native language determines, for the most part, the degree of difficulty and the types of difficulties students will have. As far as we know, ESL students whose native language is Romanian have some difficulties in pronouncing some English sounds which do not exist in their native language, and the Romanian learners of English make a lot of mistakes in their pronunciation. So, here, in this article, I am going not only to mention which are the commonest mistakes, but also how to help our students overcome them.

Many teachers abstain from correcting the learners' mistakes because: they believe it destroys the learners' confidence in their spoken English; they are scared to do it due to their lack of skills and knowledge to carry the learner through the problem-solving process. they're afraid that if they point out a certain mistake to the learner, he or she may want to know more and start seeking answers that they do not have.

Now, in order to correct the student' pronunciation mistakes, the teacher has to possess a good knowledge of phonetics and phonology. He/she has to know how the sounds are formed and produced, how the speech organs behave and how we use the intonation to convey meanings and feelings. The teacher also needs not only to be quite knowledgeable in the area of speech production but also in the area of speech perception. In speech perception, the teachers focus on how the students perceive or hear the sounds.

The interrelationship between speech production and speech perception has been extensively investigated by scholars [2, p.634]. When the teacher pronounces the sound, for example, the sound [r], he has to understand how the students hear it. It should be pointed out the fact that the skill of error correction is enormously valuable for ESL teachers and when properly applied, it does wonders not only to the students' speaking skills, as always presumed, but also to their listening skills, which often lead to greater vocabulary retention. Many undermine the importance of clear pronunciation in confidence building and learners ought to understand that the only way to achieve an advanced level in their oral communication is by building a new muscle memory and eventually forming new speaking habits and that, requires intensive error correction. We all have a mother tongue which functions as a filter for what sounds we are able to distinguish. When we learn a foreign language, we have to understand that it uses a different set of sounds and different orthographic rules than our mother tongue.

What learners often do is that they try to approximate the sounds by the ones they are already familiar with and read words as if they were written in their native language. For example, **ps** at the beginning of a word is pronounced just as [s], such as in "psychology" [saɪ 'kɒlədʒi] **pn** at the beginning of a word is pronounced as [n], as in "pneumatic" [nju:'mætɪk], **kn** at the beginning of a word is pronounced as [n], e.g. "know" [nəʊ], **x** at the beginning of a word is pronounced as [z], not as [ks], as in "xenophobia" ['zɛ nə'fəʊbiə]; **w** is never pronounced as **v**. The students have to remember that to say "w", they have to make a narrow "slit" with their mouth with lips not touching the teeth; **e** is often not pronounced as [e] (pet) – "e" in unstressed syllables is often pronounced as [ɪ] especially in words beginning with "de-", such as "detention" [dɪ'ten-En]. When "de-" is stressed, it is usually pronounced as [de], e.g. "decorate" ['dekə'reɪt]; **th** in English is

pronounced either as [θ] or [ð]. The former is pronounced similarly as [t] and the latter similarly as [d], but the tongue touches the back side of upper teeth, not just the upper palate. They are not pronounced as “s” and “z”. These interdental sounds are pronounced differently by the Romanian learners because there are no such sounds in Romanian [5, p.157].

Another common problem is the pronunciation of the letter “o”. It is usually pronounced as [əʊ] in open stressed syllables (e.g. go, note) or [ɒ] in closed stressed syllables (e.g. pot). There is, another pronunciation of “o”, which is [ʌ]. For example the word “come” is pronounced [kʌ m]; the [ʌ] is the same sound as in “nut” [nʌ t]. A lot of students mispronounce the words “love”, “front”, replacing the sound [ʌ] with the sound [ɒ] which is a wrong pronunciation.

Taking into account the above mentioned we can say that speaking and writing with mistakes can damage our English. Let us analyse how it works in the case of pronunciation. For example our students take a guess in pronouncing the word “determine” because they think it rhymes with “mine”. That is a mistake, the student goes on practicing a wrong pronunciation, until it becomes natural for him, so in this way develops a “bad habit”. We have to point out that English pronunciation is unpredictable and guessing is a terrible strategy. It often leads to errors, which lead to bad habits. If you guess, you can teach yourself the wrong pronunciation of hundreds of words. Many students think that when they make mistakes, somebody will correct them, so in this case they won’t form a bad habit. But in reality, they can’t count on that. Correcting someone’s mistakes takes time and effort. It’s really hard to find someone who would be willing to correct all your written and spoken sentences.

The students have to recognize all the English sounds and learn their IPA symbols. Recognition is important because it lets you learn the pronunciations of words from spoken English. We can’t

learn English pronunciation if we do not know the difference between English sounds, just like we can't learn spelling if we do not know the difference between letters [4, p.62]. Our students also have to get in the habit of checking the pronunciation of English words in a dictionary. When you are speaking and you are not 100% sure how to pronounce something, do not guess the pronunciation of the word, but check the correct pronunciation before you say it. Not to make mistakes in pronunciation our students have to listen a lot and to notice. (TV, movies, podcasts, recordings in dictionaries). When listening, they have to pay attention to how sounds and words are pronounced, and think about what sounds they hear.

So your first goal in learning English pronunciation should be to “get it right in your head”. First, learn to recognize all the English sounds. Second, learn which sounds occur in which words, even if you can't pronounce them very well yourself. If your knowledge is right, your physical skills will surely follow.

Bibliography

1. BABARĂ, N., *Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză*, Tipografia Universității de Stat din Moldova, Chișinău, 1990.
2. CAROL, A., FOWLER AND BRUNO GALANTUCCI, *The Relation of Speech Reception and Speech Production*, 1982.
3. CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. M., GOODWIN, J. M., *Teaching Pronunciation. A Course Book and a Reference Guide*, New York: Cambridge University Press, 2010.
4. CHIȚORAN, D., *Ghid de pronunție a limbii engleze*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1989.
5. GOGALNICEANU, C., *Introduction to Linguistics*, Institutul European, Iași, 2003.

ЯВЛЕНИЕ СИНКРЕТИЗМА В ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЯХ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Valeriu SEBAN, dr., conf. univ.

Summary

This article investigates nominativ language units, lexical meaning of which represent different qualities as a whole. A variant of these units is a meaning of simtocomplex. Such type of lexical meaning can only be found in idioms. Another one means qualities which compile cause and effect relationship. Such type of lexical meaning is presented not only in Phraseology but also in some words.

Под синкретизмом лексического значения номинативной единицы (семантическим синкретизмом) мы понимаем способность такой единицы языка обозначать совокупность признаков, качеств как единое целое. Состав признаков или качеств, совмещающихся в одном значении, ограничен. Эта особенность лексического значения, зачастую, отражена в словарных дефинициях. Такой тип лексического значения присущ, прежде всего, многим фразеологизмам. Так, в значении ФЕ из молодых да ранний 'не по годам опытный, изворотливый, ловкий и т.п.' (ФСРЯ) совмещаются два элемента смысла, обозначающих качество лица:

1. опытный - 'обладающий опытом, практическими знаниями в какой-либо области, обладающий житейским опытом, знанием жизни' (СРЛЯ);

2. изворотливый - 'умеющий легко находить выход при затруднительных обстоятельствах; ловкий, находчивый' (СРЛЯ).

Из словарных дефиниций хорошо видно, что качества эти разные, однако в значении ФЕ они почти неразделимы.

Высокой степенью слитности элементов смысла характеризуется и фразеологизм **себе на уме**. В его значении выделяются следующие элементы смысла:

1. ***хитрый***;
2. ***не забывающий о собственной выгоде***;
3. ***скрытый***.

В лексическом значении фразеологизма **не от мира сего** выделяется несколько сложных элементов смысла:

1. ***не приспособленный практической к жизни человек***;
2. ***отрешенный от среды, обстановки, не замечающий их***;
3. ***живущий исключительно умственными интересами***.

Интерпретация содержания таких единиц как многозначность некорректна. Например, в ШФСРЯ

не от мира сего

1. *не приспособленный к практической жизни, далекий от ее забот*;
2. *со странностями*;
3. *далекый от действительности, оторванный от нее*.

Замена в контекстах таких фразеологизмов словами-идентификаторами значительно „...обузила бы содержание высказывания”¹.

Сопоставим элементы смысла, совмещенные в синкретичных значениях фразеологизма, и проанализируем их семантические связи.

1. ***изворотливый - опытный***;
2. ***скрытый - не забывающий о собственной выгоде - хитрый***;
3. ***не приспособленный к практической жизни - отрешенный от среды, обстановки, не замечающий их - живущий исключительно умственными интересами***.

1. Между разными элементами смысла одного фразеологизма нельзя поставить знак равенства: ***скрытый*** и ***хитрый, опытный*** и ***изворотливый*** и т.д. - качества разные.

2. Совмещенными оказались не случайные качества - все они обозначают разные, но при этом **однотипные** свойства личности человека.

В современной психологии структура личности рассматривается как многоуровневая система взаимных связей и организация свойств личности. Как отмечает В.А. Аверин, «Именно благодаря связям, в которые вступают между собой отдельные свойства, образуются так называемые симптокомплексы свойств личности»². Рассмотренная разновидность фразеологизмов, обладающая синкретичной семантикой, на наш взгляд, выступает как средство обозначения некоторых важнейших, по мнению носителей языка, составляющих симптокомплекса.

Другая группа фразеологизмов, обладающая синкретичной семантикой, совмещает в лексическом значении **разнотипные** свойства личности человека. Так, например, фразеологизм *от горшка два вершка* обозначает не только рост человека, но и возраст.

Таким образом, в границах одного значения совмещенными оказываются понятийно неоднородные элементы. Между элементами смысла, образующих синкретичное лексическое значение фразеологизмов этой разновидности, достаточно отчетливо просматривается причинно-следственная зависимость. Так, например, в значении фразеологизма **кровь с молоком** представлены два элемента значения:

1. здоровый,

2. цветущий, с хорошим цветом лица, с румянцем'

Следует отметить, что в лексической системе крайне мало слов, лексическое значение которых синкретично. Можно сказать, что они находятся на периферии лексической системы. Такое значение, например, отмечается у слова **Зеленый** – ‘очень юный, не достигший зрелости; неопытный вследствие молодости’ (СРЯ). Например, *На шоссе их остановил патруль военной автоинспекции. Путевка на «уазик» отсутствовала, да*

и прав водительских у Студеного с собой не было, так что таджик-инспектор, совсем еще зеленый лейтенант, долго морщил лоб, не зная как поступить (Седов Б.А Без любви).

Список сокращений

1. СРЛЯ - Словарь современного русского литературного языка, Т. I-IV, М.-Л., 1948-1965.
2. СРЯ - Словарь русского языка, Т. 1 – 4, М., «Русский язык», 1981.
3. ФСРЯ - Фразеологический словарь русского языка под ред. А.И., Молоткова, М., «Советская энциклопедия», 1968.
4. ШФСРЯ, Жуков В.П., Жуков, А.В., Школьный фразеологический словарь русского языка, М., «Просвещение», 1989.

Примечания

1. Бабкин, А.М., Идиоматика и грамматика в словаре, Современная лексикография, 1980, Л., Наука, 1981, с. 11.
2. Аверин, В.А., "Психология личности: Учебное пособие." <http://mexus.ru/psihologiya-lichnost012.html>.

TEACHING THE ENGLISH ARTICLE

Elena ROTARU, senior lecturer

Rezumat

Utilizarea corectă a articolului în limba engleză prezintă dificultăți pentru majoritatea studenților care o studiază ca o limbă străină. Chiar și acele limbi care folosesc articolele, se deosebesc de limba engleză prin regulile aplicate. Una din dificultăți constă în faptul că articolul implică cunoașterea caracteristicilor substantivului la care se aplică. În acest articol ne vom limita la studierea diferențelor în utilizarea articolului în limba engleză pentru substantivele numărabile/nenumărabile.

Mastery of the article in English is no easy matter for most EFL students. Even those languages that have an article system differ from English in the application of the rules. One difficulty lies in the

fact that the article implies a certain view of the noun to which it applies. To the surprise of speakers of those languages that do not have an article system, the failure to keep this view in mind in English can lead to confusion and sometimes even anger on the part of the listener or reader.

The view of the noun that the article implies contains information of an either/or kind that can be represented as a photographic close-up versus a distance shot. It tells us whether the noun is supposed to be (*a*) known or identified (close-up) or (*b*) unfamiliar, vague, or generalized (distance). A second piece of information that articles convey is whether the noun refers to (*a*) actual examples or (*b*) a representative of a whole class of nouns. A noun that acts as a class designator is called *generic*. On the other hand, a noun that refers to an actual example is called *specific*. Of the specific nouns, an identifiable noun that is known to the listener/reader is called *definite* and an unidentifiable noun is called *indefinite*. To establish the correct view of any noun in English, six questions must be answered [3, p. 208]:

1. Is the noun generic or specific?
2. Is the noun definite or indefinite?
3. Is the noun countable or uncountable?
4. Is the noun post-modified or not?
5. Is the noun common or proper?
6. Is the noun part of an idiomatic phrase?

One way to teach the intricacies of the article system is to break it down into its simpler components and to proceed step by step, over a great period of time, and with maximum re-cycling, in order to give students a sense of confidence that they can at least apply the major rules. To this end, among the six questions to be addressed and ranked according to their relative difficulty (from easier to more difficult) question number 3 appears to be the easiest and will be discussed first.

The countable/uncountable distinction should be reviewed thoroughly before you begin to teach the articles. The linkages of this distinction to other aspects of grammar (e.g., subject-verb agreement, adverbs of quantity, and other aspects of quantification) can serve as a basis for such a review.

The simple identification of a noun as permanently countable (e.g., *desk, star, idea*) or uncountable (e.g., *milk, gold, equipment*) is only part of the countable/uncountable distinction. Certain nouns (sometimes called dual, double-duty, or two-way nouns) can be either countable or uncountable with distinct differences in meaning [3, p. 209].

1a. *An iron* is used for pressing clothes (countable).

1b. *Iron* is used in making steel (uncountable).

1c. There's been *a change* in the weather this year (countable).

1d. I need some *change* for the cigarette machine (uncountable).

Many uncountable nouns can be made intentionally countable to indicate a particular type of the noun.

1e. Many people drink *wine* (uncountable).

1f. A connoisseur carefully selects appropriate *wines* (countable).

Changing a normally uncountable noun like *wine* into the plural countable form *wines* is very common, especially in English for Science and Technology (EST). The countable form is usually an ellipsis of *kinds of* or *amounts of* [2, p. 17].

2a. *Wheat* is usually made into flour (uncountable).

2b. Several *wheats* [kinds of wheat] have been developed (countable).

2c. *Pressure* is a function of volume and temperature (uncountable).

2d. Different *pressures* [amounts of pressure] produce different effects (countable).

Having students change nouns from their countable to their uncountable forms, and vice versa, is a good way to instill the concept of countability. It should also help students to see that the uncountable form always has a more generalized meaning, whereas the countable form has a more specified meaning, as in the difference between *stone* (the generalized material) and *a stone* (a specified object). Changing uncountable nouns into countable form usually requires some kind of container or package or unit measure. Frequently a unit-word plus *of* is used before the uncountable noun [1, p. 33].

3a. *water* ~ *a glass of water, a liter of water, a molecule of water*;

3b. *advice* - *a piece of advice, a word of advice*.

Shifting a mass noun directly to its countable form can signal „an instance or embodiment” of an abstract noun;

3c. *life* (life in general) is hard. Joan of Arc had *a difficult life* (an individual life);

3d. *time* (time in general) is a human concept. The children had *a good time* at the circus (a definite period of limited duration);

3e. *education* (education in general) is important for all societies. Becoming a doctor requires *a lengthy education* (the education of a single individual).

On the other hand, changing countable nouns into their uncountable forms usually requires changing them into a more abstract or generalized form;

4a. a chair – furniture;

4b. a book - literature, printed matter;

4c. a fact - knowledge, data.

It is helpful, particularly for those students whose languages do not have an article system, to mention the historical derivation of the article *a* or *an* (the distinction is purely phonetic) from the Old English word *one*. *A(n)* maintains the sense of *one* as a single object.

It is therefore impossible to use *a(n)* with a plural or an uncountable noun; we use the zero article (that is, no article) instead. Those students who speak languages that have an article system will have less difficulty assigning the correct article once they know whether the noun is countable or uncountable. What they need to practice is the English distinction between *a(n)* and *one*, as these two words are often identical in their own language. The following exercise gives students practice in making this decision [2, p. 19].

Directions: Fill the blanks with *a(n)* or *one*.

Since there are many fascinating fields in science and technology, it is sometimes difficult to decide on ____major. Should ____ student study ____subject that is really interesting or should the student study____subject that will pay____ high salary? What if the student is interested not just in ____subject but in two or three? ____solution is to study combined____major (e.g., biology and engineering). Many people believe that if ____ student studies for ____reason only – money – his or her career will not be so successful.

It is advisable to review all the aspects of countable vs. uncountable nouns before introducing the concept of “definite.” In other words, count/noncount exercises can be devised with *a(n)* and the zero article as the only choice.

Bibliography

1. Frank, Marcella, *Modern English, Part I*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1972.
2. Master, Peter, *Science, medicine, and technology: English grammar and technical writin*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1986, pp. 15-21.
3. Master, Peter, *Teaching the English Article System*, English Teaching Forum Anthology, 1989, vol. IV, pp. 208-215.

NUMBER PREFIXES AND THEIR VALENCY

*Tamara GOGU, dr., conf. univ.,
Laurenția DUTOVA, lector superior*

Rezumat

*Acest articol este dedicat cercetării prefixelor, în general, și a prefixelor ce denotă numărul, în particular, referindu-se la sensul, originea și valența lor. Prefixele cercetate sunt prezentate în ordine alfabetică: **bi-, demi-, di-, hemi-, mono-, multi-, poly-, tri-, uni-**.*

This article is devoted to the analysis of the prefixes in general and to the analysis of the, so called, **number prefixes** in particular, in terms of their meanings, origin and valency, being accompanied by a variety of examples. The investigated prefixes are presented in alphabetical order. These are the following: **bi-, demi-, di-, hemi-, mono-, multi-, poly-, tri-, uni-**. One of the well defined processes of word formation, i.e. derivation, results in the formation of new lexemes through the addition of affixes (prefixes and/or suffixes) (Lyons, 1977). Prefixes differ in their valency. Some of them can combine with the stems of only one part of speech; others are more productive in their functional use. For example:

- the prefix **ex-** is used only with the stem of **nouns**;
- the prefixes **be-** is used only with **verbs**;
- the prefixes **de-, en-, out-** are used with **verbs, nouns**;
- the prefixes **co-, contra-, dis-, intra-, mis-, pre-, post-, sub-, trans-, over-, under-** are used with **verbs, nouns, adjectives**.

Prefixes can be classified according to the nature of words in which they are used:

- **prefixes used in notional words**;
- **prefixes used in functional words**.

Prefixes used in notional words are proper prefixes which are bound morphemes; they are not correlated with any independent

words, e.g. **un-, dis-, re-, mis-** in the words: *unhappy, dismiss, reread, misunderstand*. Prefixes used in functional words are semi-bound morphemes because they are met in the language as functional words (such as prepositions or adverbs), e.g. **out-, over-, up-**. Prefixes **out-, over-, up-, under-**, etc are considered as semi-bound morphemes. However, this view is doubtful because these prefixes are quite frequent in speech and like other derivational affixes have a generalized meaning. They have no grammatical meaning like the independent words. We think they are bound morphemes and should be regarded as homonyms of the corresponding independent words, for example, the prefix **out-** in the words: *outdoor, outcome, outbreak* is homonymous to the preposition *out* in: *out of door* and the adverb *out* in: *He went out*. Or, the prefix **over-** in the word *overhead* is homonymous to the preposition *over* in: *over the table*. Prefixes are polysemantic. Consider for illustration the following correlative semantic groups of prefixes implying:

- **priority: ex-, fore-, pre-** in the words: *ex-minister, forethought, prehistory*;

- **space and time relations: after-, under-, for-, post-, over-, super-** in the words: *afternoon, postposition, overspread, superstructure*;

- **repetition of an action: re-** in the words: *reread, remake*;

- **negation: in-, un-, dis-, non-, a-, de-, ir-, im-** in the words: *inapt, unhappy, disappear, non-stop, defeat, decentralize, impossible*;

- **opposition: counter-, contra-, anti-** in the words: *contradiction, antipode*;

- **locality: a-, en-, sub-, supra-, trans-, hypo-, epi-, under-** in the words: *ashore, encase, transmarine, hypodermic*;

- **reversion: de-, dis-, un-** in the words: *deform, denationalize, disconnect, dissolve, unbutton*;

• **incompleteness:** **demi-**, **hemi-**, **dys-** in the words: *hemisphere, dysclimax*.

Further we'll focus our attention on the characterisation of the prefixes that mean **number: bi-, demi-, di-, hemi-, mono-, multi-, poly-, tri-, uni-**. The prefix **bi-** is a number prefix. It means (1) 'two', 'both'; (2) 'occurring at intervals of two'. The prefix **bi-** comes from [Lat. < *bis*, twice] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *biconcave, bicentennial, bicycle, bifocal, bilateral, bilingual, bipartisan, biped, biplane, etc.* The prefix **demi-** is a number prefix. It means (1) 'half'; (2) 'part', 'partly'. The prefix **demi-** comes from [Fr. < *demi*, half < Med. Lat. *dimedius* < Lat. *dimidius*, divided in half: *dis-*, apart + *medius*, half] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *demigod, demijohn, demipension, demisec, demisemiquaver, demitasse, etc.* The prefix **di-** is a number prefix. It means 'two', 'twice', 'double'. The prefix **di-** comes from [Gk.] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *diacidic, dichotomy, dichromatic, digraph, diode, dioxide, divalent, etc.* The prefix **hemi-** is a number prefix. It means (1) 'half'; (2) 'partial', 'partially'. The prefix **hemi-** comes from [Lat. *hemi-* < Gk. *hemi-*] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *hemibedral, hemicycle, hemi-cylindrical, hemimorphy, hemi-parasite, hemisphere, etc.* The prefix **mono-** is a number prefix. It means 'single', 'one', 'alone'. The prefix **mono-** comes from [ME < OFr. < Lat. < Gk. *monos*, single, alone] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *monoacid, monochrome, monochromatic, monogamy, monograph, monolingual, monolith, monologue, monoplane, monorail, monosyllabic, etc.* The prefix **multi-** is a number prefix. It means (1) 'many', 'much', 'multiple'; (2) 'more than one'. The prefix **multi-** comes from [ME < Lat. < *multus*, much] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *multi-cellular, multicultural, multicoloured, multidimensional, multifamily, multiform, multilateral, multilingual, multinational, multipurpose, multiracial, multi-storey.*

The prefix **poly-** is a number prefix. It means (1) ‘more than one’, ‘many’, ‘much’; (2) ‘more than usual’, ‘excessive’. The prefix **multi-** comes from [< Gk. *polus*, much, many] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *polyandry*, *polyatomic*, *polyglot*, *polygamy*, *polygon*, *polysemy*, *polysyllabic*, *polytechnic*, etc. The prefix **semi-** is a number prefix. It means (1) ‘half’; (2) ‘partial’; (3) ‘resembling or having some of the characteristics of’. The prefix **semi-** comes from [Lat. *semi-*, half] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *semi-automatic*, *semicircle*, *semiconductor*, *semiconscious*, *semidetached*, *semi-final*, *semi-finalist*, *semi-official*, *semiprecious*, *semivowel*, etc. The prefix **tri-** is a number prefix. It means (1) ‘three’; (2) ‘occurring at intervals of three’. The prefix **tri-** comes from [ME < Lat. (< *tres*, three) and Gk. (< *treis*, three)] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *triangle*, *tricycle*, *trident*, *trilingual*, *trimester*, *trimonthly*, *trinomial*, *tripartite*, *tripod*, etc.

The prefix **uni-** is a number prefix. It means ‘single’, ‘one’. The prefix **uni-** comes from [Lat. < *unus*, one] and it is added to **adjectives** and **nouns**, e.g. *unicycle*, *unidirectional*, *unilateral*, *unipersonal*, *unipolar*, *unisex*, *univalve*, etc.

To sum up, the investigated prefixes **bi-**, **demi-**, **di-**, **hemi-**, **mono-**, **multi-**, **poly-**, **tri-**, **uni-** come from ME < Lat. and Gk. and mean *number*. Concerning their combinatorial valency they are added to adjectives and nouns.

Bibliography

1. Adams, V., *An introduction to Modern English word-formation*, Longman, London, 1982.
2. Bauer, L., *Introducing linguistic morphology*, (2nd edition), Washington, D.C., Georgetown University Press, 2003.
3. Coleman, J., Kay, C. J., *Lexicology, Semantics and Lexicography*, John Benjamins, Amsterdam/ Philadelphia, 2000.
4. Lyons J., *Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.

Dictionaries

1. *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*. (Klein E.), Amsterdam, London - New York, 1966.
2. *Oxford English Dictionary*, (Simpson J. A., Weiner E. S. C.), (2nd Ed.), Clarendon Press, Oxford, 1989.
3. *The Concise Oxford Dictionary of Current English*, University Press, Oxford, 1991.
4. *The Cambridge Encyclopaedic Dictionary of the English Language*, (Crystal, D.), Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
5. *Merriam-Webster's Dictionary of English Usage*, Inc., Merriam-Webster, 1994.

E-PORTFOLIOS -A LEARNING TOOL AND AN ASSESSMENT INSTRUMENT

Alina MARDARI, lector

Rezumat

Articolul prezintă o metodă modernă de învățare a limbii engleze și de evaluare a cunoștințelor studenților - portofoliul electronic cunoscut sub denumirea e-portfolio. În articol sunt specificați factorii ce au contribuit la utilizarea acestei metode; sînt prezentate tipurile de portofolii electronice și avantajele utilizării acestora în procesul de predare-învățare a limbii engleze.

E-portfolios are a valuable learning and assessment tool. An e-portfolio is a digitized collection of artifacts including demonstrations, resources, and accomplishments that represent an individual, group, or institution. An e-portfolio is more than a simple collection-it can also serve as an administrative tool to manage and organize work created with different applications and to control who can see the work. E-portfolios encourage personal reflection and often involve the exchange of ideas and feedback. A teaching e-portfolio can be used to showcase a fully member's accomplishments

for career-related purpose. It can also be a collection of course- or discipline-related plans, strategies, and artifacts to be shared with colleagues, which often promotes improved teaching and learning. At the broadest level, student and teaching e-portfolios can be aggregated into an institutional e-portfolios containing a wide variety of digitized representations that provide evidence for self-study and accreditation [4, p. 183].

The sudden growth in e-Portfolio usage has been caused, according to [J. Elizabeth Clark](#), by some factors:

1. the technology itself has matured. The ability to put them online expanded their accessibility enormously. Additionally, the online platforms for making e-Portfolios have greatly improved over the past few years. Additionally, due to the popularity of social media tools such as Facebook, students are more comfortable creating digital representations of themselves;

2. a pedagogical change has occurred in higher education, one that values student-centered, active learning. The lecture-based tradition of the “sage on the stage” is being challenged by the pedagogical model of the “guide on the side.” Social Constructivism (the learning theory that proposes that people learn best when they construct their own knowledge in a social context) continues to transform how education happens;

3. for many people, especially students, life has become more “fluid” than it once was. Students are more likely than they once were to change institutions or to take courses from several institutions as the same time. Recent graduates, too, are more likely than they used to be to move from one employer to another. As a result, it’s beneficial for them to have what J. Elizabeth Clark calls an „education passport”, which helps them to „represent their learning and carry it with them as they move from one setting to another”[1, p. 178].

Advantages of the use of e-portfolios in the classroom

- E-portfolios make classroom learning more accessible to parents, teachers and administrators.
- They showcase both student achievement and student learning over time.
- They provide additional assessment information beyond what can be collected from traditional letter grade.
- They provide students with a vehicle for regular feedback and dialogue with their teachers.
- They allow students to think critically and reflect upon their work.
- They enable teachers to develop a picture of the learning that is taking place and show them areas that need more attention.
- E-portfolios increase student engagement, promote a continuing conversation about learning between teachers, parents, and students, and extend academic lessons beyond school walls.
- Digital portfolios also offer opportunity for students to showcase skills and kinds of intelligence that often are not measured on standardized tests.
- Creating digital portfolios provides an opportunity to teach students technology skills such as how to import pictures, resize images, take screen shots, or use a digital or video camera [2, p. 132].

Portfolio Types

According to teacher vision, portfolios can be divided into two groups:

Process oriented

Process oriented portfolios tell a story about the growth of a learner. They document the processes of learning and creating, including earlier drafts, reflections on the process, and obstacles encountered along the way. They may be organized into skill areas or

themes, yet each contains a student's work from the beginning, middle, and end of a learning unit. For example, there may be three drafts of a short story: a preliminary draft, a reworked draft reflecting teacher and peer feedback, and a final draft. The student can comment on the ways one is better than the other. In this manner, the artifacts can be compared providing evidence about how the student's skills have improved. In any number of ways, in writing or perhaps during a parent-teacher conference, the student would reflect on the learning process: identifying how skills have changed, celebrating accomplishments, and establishing present and future challenges.

Product oriented

Product oriented portfolios are collections of work a student considers his or her best. The aim is to document and reflect on the quality and range of accomplishments rather than the process that produced them. It generally requires a student to collect all of her work until the end, at which time she must choose artifacts that represent work of the highest quality [3, p. 247].

In general, e-portfolios are helping students become critical thinkers and aiding in the development of their writing and multimedia communications skills. E-portfolios can help students learn information and technology literacy skills and how to use digital media. Beyond academic evidence, they give students the opportunity to create digitized showcase of their work and skills that can be presented to prospective employers [4, p. 129]. For decades, students have been completing assignments in school. Often, these were seen only by the teacher, graded and returned to the student. Sometimes, the work was posted on a classroom wall or in a school hallway. Many teachers kept portfolios of student work for report card conferences, and the rare teacher taught students how to build their own portfolios from their work.

Bibliography

1. Clark, J., Elizabeth and Bret Eynon, „ePortfolio at 2.0—Surveying the Field”, *Peer Review*, 2009, p. 230.
2. Cambridge, D., B., Cambridge and K. Yancey (eds.), *Electronic Portfolios 2.0: Emergent Research on Implementation and Impact*, Sterling, VA: Stylus, 2009, p. 189.
3. Chen, H.L, and T. Penny Light, *Electronic Portfolios and Student Success: Effectiveness, Efficiency, and Learning*, Association of American Colleges and Universities, Washington, 2010. p. 268.
4. Penny Light, T., Chen, H.L., & Ittelson, J.C., *Documenting learning with ePortfolios: A guide for college instructors*, Jossey-Bass, 2011, p. 209.

THE VALUE OF DIALOGIC TEXT

Galina PLEȘCENCO, lector superior

Rezumat

Dialogul este un element integral al textului literar. Valoarea contribuției sale în dezvoltarea întregului text cu greu poate fi supraestimat. Dialogul posedă coerență, deplinătate, expresii succinte, importanță comunicativă, unitatea formei și a conținutului. Dialogul este un tip specific de text prin intermediul căruia participanții fac schimb de replici, având scopuri individuale care determină tipurile de dialoguri atât structurale, cât și semantice.

Dialogue is a specific type of the text. It is an exchange of speech acts between two speech partners (participants, interlocutors, parties) in turn-taking sequence of remarks given in a limited period of time, where each participant has an individual goal [3, p.102]. Likewise a monologue it possesses coherence, completeness, communicative significance, unity of form and content.

Characteristic Features:

- effectiveness and thriftiness of speech exchange;
- ellipsism of speech remarks;

- free arrangement of phrases;
- unmentioning of the subject of discussion if both participants know who/what they speak about;
- reduction of some letters of the words or syllables;
- spontaneity (unprepared speech);
- expressiveness and emotionality;
- ambiguity (doubled interpretation of remarks);
- abundant use of stereotyped cliché words;
- dialogic shift;
- author's intrusion;
- specific graphical arrangement.

Semantic Types of Dialogues:

- persuasion dialogue (the goal of a partner is to persuade the other one to accept some designated proposition);
- information-seeking dialogue (the goal is to transform information from one participant to another);
- inquiry dialogue (official one. The goal is to cumulate facts);
- negation dialogue (the goal of both partners is to make a deal by conceding some things while insisting on others);
- eristic dialogue (Quarrelsome dialogue). (The goal of each participant is to accuse each other, verbally defeat and even humiliate) [2, p. 187].

Structural Types of Dialogues

- Linear dialogue (an extended remark of one of the participants). It is equal to dialogic monologue where:
 - a) only one person is speaking;
 - b) the other partner reveals his presence silently expressing his participation through gestures: e.g. He nodded/shrugged his shoulders/raised his hand in protest; etc.).

- Dialogue in reported speech (Interactive speech activity is revealed through: „He said/ he asked/ explained , noticed, informed”, etc.).

- Blocked dialogue (Combinations of remarks).

- Mixed dialogue. Mixed dialogues are often used by writers while presenting dialogic texts. In such dialogues readers differentiate two principal parts presented both in the reported and direct speech. It's a kind of mixture of linear, blocked and presented in reported speech dialogues.

Dialectal shift.

There may be dialectal shift from one type of the dialogue (like a critical discussion) to a quarrel. When the context of the argument has changed, as well as the topic, we observe dialectical shift from one type of the dialogue to another. A dialogue can be “sandwiched in” between the prior and subsequent parts of an enveloping sequence of dialogue of another part. Practical reasons can cause an interruption, but then the dialogue can quickly shift back to the original type. In this case, we deal with legitimate (licit) shift (when there's an immediate practical need to talk about something urgent). Sometimes the first type of dialogue may be resumed with no real loss, except for a small inconvenience.

However, in other cases the shift is definite and sharp where there is a displacement of one type of dialogue by the other.

In some cases there is gradual shifting or glide from the one type of dialogue to the other [1, p.218].

Combinations of Remarks.

a) Question-answer:

e.g. – Did you always want to be a doctor?

- No, I didn't .

- When did the call come to you?

- In 1980.

b) Question- counterquestion:

e.g. – What is it good for?

- What do you mean?

- How can it be used?

- How do I know?

c) Statement- return statement:

e.g. – Surely you believe that science will discern all the secrets of nature.

- I believe that your science will find answer to all the questions about nature .

d) Statement (or question)- catching remark (which prolongs to the idea of the first remark and is connected with it syntactically)

e.g. – Our receiver will be a device that shows a living picture of motion a thousand miles away.

- Which is already in existence at least in an experimental stage.

e) Statement – question: (provoked by the statement)

e.g. – All I have is a number of questions to answer.

- Do you mind if I help you?

- I'll be disappointed if you don't.

f) Question (or question) – repetition – remark:

e.g. I intend to develop a theory of nuclear process.

- Is that all? It's rather ambitious, isn't it?

- Ambitious? Naturally. It's the most ambitious project I can think of [4, p. 78].

Bibliography

1. Blaze, O., Studies in Fiction, Harper and Row, New York, 2011, pp. 217- 230.

2. Douglas, N., Types of Dialogues, Cambr. Univers. Press, 1998, pp. 186 – 201.

3. Kenworthy, J., Language in Action, Penguin Books, London, 2003, pp. 102- 118.

4. Searle, J., *Studies in the Theory of Speech*, Oxford Univers. Press, 2002, pp. 77 – 98.

BORROWING IN THE ENGLISH LANGUAGE

Tatiana PORTARESCO, lector

Rezumat

Creativitatea lexicală nu poate fi înțeleasă decât în cadrul teoriei generale a dinamicii limbii, dominată de ideea de schimbare.

Înnoirea lexicului se realizează prin intermediul celor două surse: împrumutul și crearea lexicului. Cu aceste precizări, se poate considera că împrumuturile lexicale sunt inovații de proveniență externă care constau din cuvinte și expresii luate de-a gata dintr-o limbă străină și adăugate fondului lexical existent. Împrumutul este o consecință a contactului cultural dintre două comunități de limbi.

No language is entirely pure. The vocabulary of every language continually adopts from the language of other nations with whom they come into contact. Borrowing is a consequence of cultural contact between two languages communities. In this case the source language community has some advantages of power, prestige and/or wealth that makes the objects and ideas it brings desirable and useful to the borrowing language community. For example, the Germanic tribes in the first few centuries A.D. adopted numerous loanwords from Latin as they adopted new products via trade with the Romans. Few Germanic words, on the other hand, pass into Latin. Generally, some speakers of the borrowing language know the source language too, or at least enough of it to utilize the relevant words. They adopt them when speaking the borrowing language. If they are bilingual in the source language, which is often the case, they might pronounce the words the same or similar to the way they are pronounced in the source language. For example, English speakers adopted the word *garage* from French, at first with a

pronunciation nearer to the French pronunciation that is now usually found. Presumably the very first speakers who used the word in English knew at least some French and heard the word used by French speakers [5, p. 55-56]. In time more speakers can become familiar with a new foreign word. The following list of loanwords came into English in different periods and from different languages:

Old English. The first Latin words in the language were borrowed before Angles and Saxons left the continent. The chief occupation of the German in the Roman Empire was war, and this is reflected in such words as: *battle, banner, wall, pit, street, mile, courtesan, port*, etc. More numerous are the words connected with trade. They are *bargain*, and „to trade”, with its derivatives *monger, trade, commerce, shop, pound, bushel, burden, loan, coin*. The wine-trade was one of the most important branches of Roman commerce with the Germans, hence such words in English as *wine, vinegar, bottle*. The Roman mode of life and habits are reflected in such loanwords as *kettle, table, bench, stool, carpet, curtain, necklace, kitchen, cup, dish, spoon, line, rope, gem, cheese, onion, plum, chalk, pipe*. The greatest influence of Latin upon Old English was due to that contact with the Roman nation which began with the conversion of the English to Christianity at the end of the sixth century and many ecclesiastic terms were introduced into English: *abbot, anthem, candle, cowl, disciple, mass, noon, nun, martyr, offer, priest, provost, shrine, provost*. Some names of articles of clothing, household use, food, names of trees, plants and herbs also penetrated into the language at this period. E.g. *sock, silk, chest, mat, beet, lentil, radish, pear, mussel, lobster, cook, pine, box-tree, aloes, balsam, lily, mallow, plant, savory, rue, myrrh*. Some important words of Latin origin connected with education which made their way into English must also be mentioned here: *school, master, grammatical, meter, the gloss, explain, scribe* [1, p.26].

Middle English. Part of words that entered English from Latin at this time can be assigned to specific conceptual sphere or specialized areas of human activities such as Church and Christian doctrine, education, and the administration of law or neighboring fields. These include borrowings such as the following : *congregation, monastery, scripture, catholic, evangelic, ceremonial, eternal, immortal, absolve, celebrate, consecrate, doctrine, cognition, alphabet, desk, abstract, extract, comment, educate, instruct, explain, describe, discuss, comprehend, translate, graduate, pedagogue, literate, literature, supplement, adversary, advocate, testament, forum, certificate, contract, tribute, legitimate, elect. Prosecute, interrogate, etc.*

A substantial part of the large number of Latin loans which have survived to the present day were , therefore, first introduced as particular terms in science or its various branches and have either remained purely technical terms or later become part of the vocabulary used by educated people in their day-to-day conversation.

Low German. Maritime relations: *boom, bow, cruise, dock, freight, keel, leak, pump, reef, scoop, sloop, smuggle, splice, tackle, yacht, freebooter, smack, cruise, yawl, reel, walrus, holster, furlough*, etc. Military terms: *beleaguer, raster, blunderbuss*. Cloth industry: *bale, fuller's earth, mart, nap, selvage, spool, stripe*. Art: *easel, landscape, sketch*. Food and drink: *booze, brandy, cookie, gin, hops, waffle, stockfish*. Other domains: *crap, curl, dollar, scum, split, uproar*.

Scandinavian. Most of these first appeared in the written language in Middle English; but many were no doubt borrowed earlier , during the period of the Danelaw (9th -10th centuries). E.g. *anger, by-low, cake, call, clumsy, doze, egg, fellow, get, give, hit, husband, kick, kill, kindle, law, raise, root, score, scrub, seat, skin, skirt, sky, take, they, them, their, ugly, want, window, wing*, etc. Place name suffixes: *-by, -thorpe, -gate*.

French. Law and government: *chancellor, chattel, country, bailiff, court, crime, defendant, evidence, government, jail, judge, jury, noble, parliament, plea, prison, revenue, stat, tax, verdict.* Nobility: *baron, baroness, count, countess, duke, duchess, marquis, prince, princess, noble, royal.* Cooking: *beef, boil, butcher, dine, fry, pork, poultry, roast, salmon, veal, stew.* Culture and luxury goods: *art, bracelet, claret, clarinet, dance, diamond, fashion, fur, oboe, paintings, pendant, satin, ruby, sculpture.* Other: *adventure, change, chart, dignity, fruit, letter, magic, male, female, mirror, proud, question, regard, special* [3, p.46].

Modern English: Borrowings from Contemporary language in New English. Next to French, Latin and Scandinavian, English owes the greatest number of foreign words to **Italian**, though many of them, like Latin loanwords, entered the English language through French. The vast majority of words are related to art, music and literature. Examples of musical terms adopted in English are : *aria, bass, cello, concerto, duet, finale, piano, solo, sonata, violin.* The Italian loanwords *balcony, cameo, corridor, cupola, design, gallery, granite, studio* reveal the priority of the Italians in certain spheres of culture. Borrowings from Spanish came as a result of contacts with Spain in the military, commercial and political fields, due to the rivalry of England and Spain in foreign trade and colonial expansion. E.g. *banana, canoe, chocolate, cocoa, colibri, maize, mosquito, Negro, potato, ranch, tobacco, tomato.* **Dutch** made abundant contribution to English, particularly in the 15th and 16th c. when commercial relations between England and the Netherlands were at their peak. Dutch artisans came to England to practice their trade and sell their goods. E.g. *pack, scour, spool, stripe, hops, tub, scum.*

Bibliography

1. Geipel, John, *The Viking Legacy*, David & Charles, Newton Abbot, 1971.
2. Gramley, Stephan, *The vocabulary of World English*, Arnold, London, 2001.
3. Johanness, Huhmann, *The Scandinavian influence on the English language*, Auflage Verlag, Berlin, 2005.
5. Leech, Geoffrey N. & Rayson, Paul & Wilson, Andrew, *Word Frequencies in written and spoken English*, London: Pearson, London, 1980, 173 p.

TRADITIONAL AND NON- TRADITIONAL METHODS OF TEACHING ENGLISH TO EFL LEARNERS

Angela PUȘCAȘU, lector superior

Rezumat

Folosirea noilor tehnologii în predarea unei limbi străine a devenit tot mai populară în ultimul timp. Este bine știut faptul că materialele audio-vizuale sunt de mare ajutor în predarea limbii străine. Ele stimulează și facilitează predarea și învățarea unei limbi străine. Studenții de astăzi sunt născuți în perioada noilor tehnologii informaționale, comparativ cu studenții precedenți. Iată de ce profesorii sunt nevoiți să-și ajusteze metodele și strategiile de predare conform noilor cerințe ale societății moderne de astăzi, pentru a motiva studenții să învețe. Metodele tradiționale de predare continuă să fie folosite cu succes mai departe, deoarece o limbă străină este predată și învățată cu succes numai integrând cele două metode: metoda tradițională și cea netradițională. Un profesor de succes știe a selecta metodele în așa fel ca să motiveze studentul și să-l pregătească pentru viața de mai departe de adult.

Teachers of English as a foreign language (EFL) who want to develop successful lessons face numerous challenges, including large class sizes and inadequate instructional materials and technological support. Another problem is unmotivated students who refuse to

participate in class activities. Uncooperative and unmotivated students are a serious problem and can easily disrupt the instructional process.

Often, routine activities structured around whole class lectures and drills can contribute to the lack of motivation, especially when the students are children or adolescents. As many teachers know, project-based tasks alleviate this problem by allowing students to use their imagination and creativity and actively express themselves in a variety of interesting and enjoyable tasks. As teachers, we continue to search and explore new ways to design and deliver instruction in order for our students to reach their learning potential, starting them from where they are and moving them forward on a learning continuum. But for many of students, the traditional approaches to learning seem limiting and many of them feel frustrated and discouraged [1, p. 9].

Our language classrooms are tapestries of the world around us. Students come to us with varying ability levels, a myriad of language and cultural backgrounds, an abundance of interests, and an assortment of learning profiles. These students need inspiring, engaging lessons that will permit them to reach their highest potential and meaningful tasks that are relevant both to them and to the world in which they live. These students need variety, choices, challenges, complexity and opportunities to demonstrate their capabilities.

Learners nowadays think and behave differently than those from previous generations. These students were born into a world of information technology, they prefer to multitask rather than focus on one thing at a time, and they can be attracted to the ideas of a peer or a web video than what their teachers have to offer. To increase motivation for these students to work, we as teachers need to get students moving and include visuals when teaching English. Teachers need to update their teaching strategies. They need to adopt

more technology-based tasks, to include visual content and provide the opportunity to be physically active in the classroom. If students are not given ample opportunities to practice and to receive feedback, then the classroom experience wanes in comparison with learners' personal lives. The relationship between teacher and student becomes more tenuous, and student interest in learning drops. English teachers must ask themselves how to combine most effectively the value of personal interaction with the glittery attraction of the digital world [4, p. 36].

Some teachers might object to this call to change. Why should we teachers adjust to our students' expectations? This may be true. Teachers and students may need to meet each other halfway. The problem is that often both parties operate in ways that do not take the needs of the other into consideration.

Having many years of experience does not guarantee expert teaching. Experience is useful only when the teacher continually engages in self-reflection and modifies classroom techniques to better serve the needs of students. Teachers must prepare to teach a wide range of students in terms of interest, motivation and ability, some of whom may need additional assistance. Effective teachers assess needs, abilities and preparedness on a class-by-class basis and respond to these needs accordingly.

Effective teachers adjust their lessons based upon the needs and abilities of their students. They always keep abreast of development in their field or discipline and incorporate these ideas into their lessons. They also organize the material in such a way as to best facilitate learning. Good teachers formulate specific goals and objectives and then select the best methods for meeting those objectives. They establish a productive learning atmosphere and use effective communication skills.

To teach is to engage students in learning; thus teaching consists of getting students involved in the active construction of

knowledge. A teacher requires not only knowledge of subject matter but also knowledge of how students learn and how to transform them into active learners. The aim of teaching is not only to transmit information but also to transform learners from passive recipients of other people's knowledge into active constructors of their own. That's why it is very important to combine traditional and non-traditional methods of teaching: to use these old and new strategies when teaching and create a positive learning atmosphere in the classroom [2, p. 29].

What is effective teaching and who are effective teachers? The components of effective teaching are as follows:

1. knowledge of basic principles and procedures (pedagogical theory);
2. planning and preparation;
3. teaching experience (practice);
4. self-reflection and modification of techniques;
5. flexibility.

Learning is a social process, students interact with each other, they work together, construct and share what they have learned. We need to be experimenting with new methods in education, so that we are better able to adapt to the dynamics of our changing world. Games, simulations and social networking are already permeating our workplace as productive and development tools. But we don't need to wait for the distant future to understand if and how we can implement these technologies. Students today are using these technologies now. It is teachers who are building the steps towards the future. Young people learn best when it's relevant to them, when there's social connection tied to it, and when they actually have a personal interest.

Bibliography

1. Brown, H. D., Principles of Language Learning and Teaching, 3rd edition, Prentice Hall, 1994.
2. Deborah, J., Innovative Classroom Techniques, TESOL Series II, 1999.
3. Harmer, J., The Practice of English Language Teaching, Longman, 4th edition, 2007.
4. Sharma, P., Using the Technology in and Beyond the Language Classroom, Macmillan, 2007.

RECOGNIZING AND AVOIDING LOGICAL FALLACIES IN PARAGRAPH WRITING.

Oxana GOLUBOVSKI, lector superior,

Lilia HERȚA, lector superior

Rezumat

Deficiențele în exprimarea scrisă sunt numite erori logice. Acest articol abordează tema recunoașterii și evitării erorilor logice în procesul de scriere a unui paragraf. În articol sunt evidențiate tehnici primare și modalități de evitare a erorilor logice care pot apărea pe parcursul procesului de scriere. La fel, sunt menționate posibilele probleme și cauzele apariției lor. Scopul principal fiind dezvoltarea abilității de prelucrare a informațiilor, care urmărește dezvoltarea competențelor de scriere la studenți.

When you know how sentences are formed, you have one tool for understanding the art of writing. The sentence has several definitions each of which views it from a different perspective. On its most mechanical level, a sentence starts with a capital letter and finishes with a period, question mark, or exclamation point [3, p. 104]. A sentence can be defined according to its purpose. Most sentences are **declarative**; they make a statement: *Sky diving is dangerous*. Some sentences are **interrogative**; they ask a question: *Is sky diving dangerous?* Some sentences are **imperative**; they give a

command: *Be careful*. Some sentences are **exclamatory**: *How I love sky diving!* Grammatically, a sentence contains an independent clause, a group of words that can stand alone as an independent unit: *Sky diving is dangerous*. An infinite variety of sentences can be composed, but all sentences share a common structural foundation. These are common rules known by all writers and people who are engaged in the process of writing. As to the problem of how to write correctly, especially from the point of view of meaning (semantic) and comprehension, is quite a laborious process that needs much effort, skill and understanding.

Flaws in reasoning that lead to illogical statements are called **logical fallacies** [3, p. 121]. Logical fallacies tend to occur most often when ideas are being argued, although they can be found in all types of writing. Most logical fallacies masquerade as reasonable statements, but they are in fact attempts to manipulate readers by reaching their emotions instead of their intellects, their hearts rather than their heads. Most logical fallacies are known by labels. Each indicates a way that thinking has gone wrong during the reasoning process.

A **hasty generalization** occurs when someone generalizes from inadequate evidence. Supporting the following statement with only two examples creates a hasty generalization: “*My hometown is the best place in the state to live.*” **Stereotyping** is a type of hasty generalization that occurs when someone makes prejudiced, sweeping claims about all of the members of a particular religious, ethnic, racial, or political group: “*Everyone from country X is dishonest.*” **Sexism** occurs when someone discriminates against people on the basis of sex [2, p. 94].

A **false analogy** is a comparison in which the differences outweigh the similarities, or the similarities are irrelevant to the claim that the analogy is intended to support. Homespun analogies often seem to have an air of wisdom about them, but just as often

they fall apart when examined closely: *Old Joe Smith would never make a good President of the United States because an old dog cannot learn new tricks.* Learning how to be a good President of the United States is hardly comparable to a dog's learning new tricks.

A **circular argument**, sometimes called a *circular definition*, is an assertion merely restated in slightly different term: *Boxing is a dangerous sport because it is unsafe.* Here, „unsafe” conveys the same idea as „dangerous” rather than adding something new. This „**begs the question**” because the conclusion is the same as the premise.

Self-contradiction occurs when two premises are used that cannot simultaneously be true: *Only when nuclear weapons have finally destroyed us will we be convinced of the need to control them.* This statement is self-contradictory in that no one will be around to be convinced after everyone has been destroyed.

A **red herring**, sometimes referred to as *ignoring the question*, sidetracks an issue by bringing up a totally unrelated issue: *Why worry about pandas becoming extinct when we should be concerned about the plight of the homeless?* Someone who introduces an irrelevant issue hopes to distract the audience, as a red herring might distract bloodhounds from a scent [4, p. 78].

An **appeal to the person**, also known as *ad hominem*, attacks the appearance, personal habits, or character of the person involved instead of dealing with the merits of the issue: *We could take her plea for money for the homeless seriously, if she were not so nasty to the children who live next door to her.*

The **bandwagon approach**, also known as *going along with the crowd*, implies that something is right because everything is doing it. Truth, however, cannot be determined by majority vote: *Smoking is not bad for people because millions of people smoke.*

Using **false or irrelevant authority**, sometimes called *ad verecundian*, means citing the opinion of an „expert” who has no

claim to expertise about the subject. This fallacy attempts to transfer prestige from one area to another. Many television commercials rely on this fallacy — a famous tennis player praising a brand of motor oil or a popular movie star lauding a brand of cheese.

Card-stacking, also known as *special pleading*, ignores evidence on the other side of a question. From all the available facts, the person arguing selects only those facts that will build the best (or worst) possible case. Many television commercials use this strategy. When three slim, happy consumers praise a new diet plan, they do not mention (1) the plan does not work for everyone and (2) other plans work better for some people. The makers of the commercial selected evidence that helps their cause, ignoring any evidence that does not.

The either-or fallacy, also known as *false dilemma*, offers only two alternatives when more exist. Such fallacies often touch on emotional issues and can therefore seem accurate at first [5, p.56]. When people reflect, however, they come to realize that more alternatives are available. Here is a typical example of an either-or fallacy: *Either go to college or forget about getting a job*. This statement implies that a college education is a prerequisite for all jobs, which is not true.

Taking something out of context separates an idea or fact from the material surrounding it, thus distorting it for special purposes.

Appeal to ignorance assumes that an argument is valid simply because there is no evidence on the other side of the issue [4, p. 234]. Something is not true merely because it cannot be shown to be false. Conversely, something is not false simply because it cannot be shown to be true. Appeals to ignorance can be very persuasive because they prey on people's superstitions or lack of knowledge. Here is a typical example of such flawed reasoning. *Since no one has proven that mental depression does not cause cancer, we can assume*

that it does. The absence of opposing evidence proves nothing. Writing is an ongoing process of considering alternatives and choosing the best variant. When one better understands the writing process then better one is to write and the more he or she will enjoy this fascinating process.

Bibliography

1. Bolinger, Dwight, *Language - The Loaded Weapon: The Use and Abuse of Language Today*, Longman, London and New York, 1980.
2. Longman *English Dictionary of Language and Culture*, Longman, New York, 1992
3. Lynn Quitman Troyka, *Simon and Schuster Concise Handbook*, Prentice Hall, New York, 1992.
4. Mary, Stephens, *Practice Advanced Writing*, Longman, New York: Ninth impression, 1996.
5. Рязанцева, Т.И., *Practical Guide to Analytical Writing*, Infra-m, Moscow, 2000.

SPELLING AND PRONUNCIATION CORRESPONDENCE IN TEACHING VOCABULARY

*Eraneac SAGOIAN, ph.d, associate professor,
A. SAGOYAN, english teacher , „Dm. Cantemir” Lyceum*

Rezumat

În acest articol este accentuată importanța predării pronunției și ortografiei. La fel, sunt evidențiate tehnici și metode eficiente de predare a pronunției și a ortografiei pentru a facilita înțelegerea sensului și scrierea corectă a cuvintelor în limba engleză.

The teaching of English to speakers of other languages has, in recent years rightly given emphasis to the students mastery of the sound system of the language. In contrast, English orthography is not emphasized, and is in part often replaced by a more regular transcription in which each graphic symbol has a consistent value

and every unit of sound system has a consistent representation. Yet the new speaker of English will eventually need to deal with the spelling system – to translate Graphic symbols into sound –and he should be taught to do this

Pronunciation can give you clues and offer you tactics in how you teach spelling, and vice versa. Using pronunciation-based activities and games when teaching spelling will help your students understand spelling patterns easier and faster, and minimize misspellings in the future by drawing on their knowledge of pronunciation.

There are some ways how to use pronunciation in teaching spelling:

- Raise Awareness of the Pronunciation-spelling Relationship

Children are never too young to learn that pronunciation and spelling are closely interrelated. Students should know that spelling is rarely faithfully reflected in pronunciation. For instance, *Wednesday* is pronounced [wenz()dā], where the first ‘d’ is silent. This lack of complete letter-to-sound matching is the case for many more words than we would like to admit, such as *Worcester*, the name of an English city which, to many students’ surprise, is pronounced [wɪs-tər].

It’s important to make students aware of how differences in spelling affect pronunciation. For instance, **moral** and **morale** are stressed differently when spoken out loud, and this is a clue they can use to learn to understand which spelling to use for which concept [2, p. 25].

Another way to reinforce spelling and pronunciation is to teach similarly spelled words in sets. For instance, the sentence „The farmer’s crop didn’t **yield** as expected and he feared the King’s Knights would **wield** their swords to collect the tax" help students memorize the letter patterns as well as the sounds. You can also choose to contrast the pronunciation of words that are spelled with

the same letter groupings, as with the sentence "Adding too much flour will make the **dough** too **tough** to work with. Such sentences emphasize that even if these words eye-rhyme, (seem as though they have the same sound) they don't.

In this manner, even if the student forgets say how to spell morale, knowing its pronunciation will more likely help the student retrieve/recall the correct spelling form.

Silent Letters

Another spelling-pronunciation challenge is the many silent letters children are expected to omit when pronouncing certain words, but write when spelling them. Examples include:

B - debt, doubt ,dumb, subtle

K – know, knee, knob, knock

Using spelling lists and silent-letter word exercises will allow students to better process the idea that even when a letter is not pronounced it should still be included in the word's spelling. On top of teaching silent letter words, you have to teach the exceptions where the silent letter is not silent, such as with the word sandwich.

- Words with –ough, -ent/-ant and Other Troublesome Letter Clusters [4, p.67].

Teach notoriously idiosyncratic words in isolation, to ensure children are paying attention to their complexities.

Enough / cough / through / although / plough have the same spelling **–ough**, but are pronounced differently nonetheless.

Making children aware of this linguistic feature will ensure they learn it and never misspell these words. Create spelling lists for words that are commonly misspelled or hard to learn. Focus on spelling forms such as –tial and –cial (as in substantial and crucial), or endings such as –ence and –ance (as in pretence and significance).

- Teaching Spelling Through Pronunciation [1, p.48].

This is a fun activity that teaches students how a single sound can take different spelling forms. Such activities can be

particularly helpful when teaching common English sounds such as the schwa (/ə/) as in sofa, supply, incredible, gallop, enemy. All these words spell the schwa sound differently. In fact, any vowel can be pronounced as the schwa sound.

A great exercise is to take any grade-appropriate text and omit all /ə/ sounds and ask students to retrieve the right schwa spelling. This is an effective exercise to make students aware of how flexible and common the /ə/ sound is in English.

Other eye rhymes such as heard/beard are not pronounced the same and might often cause confusion because despite similarities in spelling, their pronunciation is a lot different. For instance, lore and love have different vowel sounds, even using the same vowel. The pair of words dear/pear also visually deceive the speaker making a student believe they would be pronounced the same, although they are actually not.

Eye-rhyming exercises will make students conscious of how deceitful spelling can be and how important it is to resort to pronunciation and other linguistic parameters to figure out the correct spelling of words.

Exaggerated pronunciation can help students visually represent a word's spelling and so avoid misspelling it. Students' writing often suffers from unaccented syllable misspellings, where you see words such as library, probly and Wensday.

To help your students spell these words correctly you can have them exaggerate the pronunciation of the word. This will ensure they've learned the correct correspondence between spelling and pronunciation and whenever they suspect a misspelling, they can "pronounce for spelling" to get it right [3, p.17].

- **Poems**

An indispensable teaching aid for spelling is to use poems. In view of their rhyming features, poems can help you teach spelling through pronunciation.

Again, find or create your own rhyming poems and omit the last word. You can provide the words in brackets if the words are hard to guess. Here's a fun excerpt from the poem, „Our Strange Lingo,” which in all its grandeur expresses the absurdities that torment English spellers and speakers,

Teaching spelling is an admittedly arduous process that requires persistence and patience.

Children are often befuddled by the absurdities of the English language and your sustained support and guidance will help them use pronunciation to learn or improve their spelling skills.

Bibliography

1. August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C, The critical role of vocabulary development for English language learners, *Learning Disabilities Research and Practice*, 2005, 20, 50–57.
2. Baker, S. K., & Good, R., Curriculum based measurement for English reading with bilingual Hispanic students: A validation study with second-grade students, *School Psychology Review*, 1995, 24, 561–578.
3. Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. L., Ogle D., & Watts-Taffe, S. Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 2006, 41, 524–539.
4. Geva, E., & Yaghoub-Zadeh, Z., Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes, *Scientific Studies of Reading*, 2006, 10, 31–57.
5. Lafrance, A., & Gottardo, A., A longitudinal study of phonological processing skills and reading in bilingual children, *Applied Psycholinguistics*, 2005, 26, 559–578.

THE ISSUE OF FEMALE INDEPENDENCE IN CHARLOTTE BRONTE'S JANE EYRE

*Olga SMOCHIN, senior lecturer,
Nina TATARU, senior lecturer*

Rezumat

Articolul oferă o prezentare generală a caracteristicilor de bază a personajelor feminine din romanul Jane Eyre de Charlotte Bronte. În baza materialelor autobiografice, în roman este analizată starea interioară a personajului principal feminin din literatura Gotică – Jane Eyre.

Charlotte Brontë's *Jane Eyre* was first published in England in October, 1847, and it made a huge splash among the Victorian reading public. The novel was subtitled, „An Autobiography”, and readers through the years have been charmed by the strong voice of the heroine who tells the story of her life. The narrator's habit of addressing the reader directly throughout the book, making statements such as „Gentle reader, may you never feel what I then felt”, and „reader, forgive me for telling the plain truth!” are quite effective in drawing the reader into the action of the novel.

Jane Eyre is a character whose strength and individuality are remarkable for her times. As a model for women readers in the Victorian period and throughout the twentieth century to follow, *Jane Eyre* encouraged them to make their own choices in living their lives, to develop respect for themselves, and to become individuals. But the early readers of *Jane Eyre* were not all charmed by the heroine's bold personality. Many readers objected to the novel because they felt that it was „unchristian”, taking offense at Brontë's often bitter attacks on certain aspects of religion and the church in contemporary England.

Other Victorian readers felt that the novel was „coarse” because it addresses issues and incidents that were not „proper” for a

female narrator to discuss. When Edward Rochester tells Jane of his past history with women, for example, and his possible fathering of Adele Varens, many readers found it highly improper to imagine a man speaking of such matters to a young girl of eighteen. Moreover, Mr. Rochester's plans to marry Jane even though he was married already was a rather shocking situation for a novel to explore. Many readers believed that the writer of the novel was a man, not able to imagine that a woman could possibly write such a story. Brontë's use of the pen-name, „Currer Bell" encouraged this assumption for some time. Many women writers like Brontë chose to publish under a man's name because publishers, critics, and readers were much more likely to respond well to a work by a man, and because the general belief was that it was Improper for ladies to write at all [1, p.45].

The issue of female independence is central to *Jane Eyre*. Much of the strength of Jane's character comes directly from Brontë who was able to voice a lot of her own thoughts and feelings concerning the life of women in the nineteenth century. Additionally, Brontë based a fair amount of the material in the story on actual events from her own family's life.

In the nineteenth century women had far less personal freedom, and there were few options available for them to support themselves outside of choosing to marry and raise children. Jane's work as a governess represents one of the only respectable ways in which a woman could employ herself if she lacked personal wealth. Even so, governesses were typically treated only a little better than servants, as seen when Mr. Rochester brings his wealthy houseguests to Thornfield and they disdain to interact with Jane at all.

Finally, Jane chooses to return to Mr. Rochester, at a new place, Ferndean, hidden deep in the woods. Ferndean represents a separation from the rest of society which is appropriate, since her relationship with Mr. Rochester is to be a new kind of relationship--

one between equals, and based on spiritual love, a concept of marriage quite unusual for its time [3, p.98].

One of the most unusual aspects of *Jane Eyre* is the depiction of Jane's relationship with Mr. Rochester. From the beginning, the novel defies contemporary conventions of the romance in its emphasis on Jane as a plain woman, lacking the physical beauty which usually characterized fictional heroines. As mentioned previously, Mr. Rochester is also described as being physically unattractive, dark, and sullen. At one point soon after their meeting, Mr. Rochester asks Jane if she finds him attractive, and she surprises him and the reader with a firm „No". Jane and Mr. Rochester's early conversations also progress in unusual ways; characteristically with his questioning her in terms of her beliefs and opinions, and her honest, if restrained, answers to his unusual questions. As the relationship progresses, Mr. Rochester tests Jane more and more. His first test is with statements desired to provoke a certain response. Then he tests her with his manipulative disguise as the old gypsy woman to try to discover her feelings for him, and with his cruel manner of proposing marriage by first allowing Jane to believe that he intends to marry Blanche Ingram. If Jane is not the typical Victorian heroine, Mr. Rochester is certainly not the typical Victorian hero.

Another fascinating aspect of *Jane Eyre* is Mr. Rochester's mad wife, Bertha Mason Rochester. Some critics, including Sandra Gilbert, interpret Bertha as a double of Jane--representing her „dark side" in psychological terms. Bertha can be said to represent Jane's anger and rage at society's attempts to control her and imprison her in a particular role. Perhaps Bertha's imprisonment at Thornfield can be related to the horrible fear of imprisonment that Jane suffered at being shut up in the terrifying red room at the Reeds' house as a child. Moreover, Bertha appears or is heard laughing at times that mark developments in the relationship between Jane and Mr.

Rochester. Many readers feel that the treatment of the pathetic Bertha in the novel undercuts any effort on the author's part to provide an encouraging story for women in presenting Jane as a woman who insists on her own independence.

The language of this novel is the language of the Gothic novel. The story is written in a way so as to make the reader feel the eeriness and the dark nature of the story and surroundings. The Gothic language includes stormy weather, darkness, eerie laughter, unexplained secrets, dreams and signs. The novel is written in a way that makes it very easy and enjoyable to read and understand. The language draws the reader into the story and keeps them interested in what will happen next [4, p.105].

All in all, *Jane Eyre* is the story of an unusual woman who finds a family, who finds a lover, and who finds herself in a world that has not made her growing into adulthood an easy process in any way. Jane progresses from being an unwanted member of a cruel family of cousins who are forced to help her, to finding the ideal family of cousins in the Riverses, who *she* is able to help when she comes into her inheritance from her uncle John. It is this inheritance that gives Jane the freedom to make her own choices and to choose never to be dependent on anyone again. But the choice she makes is to return to the man she loves, who, chastened by his symbolic injuries in the burning of his old home and freed from his earlier marriage by the death of his first wife, is at last able to enter into the kind of spiritual relationship of equality that Jane desires as an independent woman and a strong woman who has always managed to remain true to herself.

Bibliography

1. Miriam, Allott, editor, *The Brontë s: The Critical Heritage*, Routledge, 1974 .
2. Juliet, Barker, *The Brontë s*, St. Martin's Press, 1994.

3. Barbara and Gareth Lloyd Evans, *Everyman's Companion to the Brontë s*, J M. Dent and Sons, 1982.
4. Pat Mac Pherson, *Reflecting on „Jane Eyre”*, Routledge, 1989.

STAGES OF TEACHING ENGLISH TO BEGINNERS

Andrei VASILACHE, lector superior

Rezumat

Acest articol prezintă un șir de idei și reflecții referitor la unul dintre cele mai dificile procese și anume, cel de predare și instruire a limbii engleze pentru începători, în deosebi, și studenților la nivel intermediar. Drept rezultat al citirii și analizei mai multor surse tematice, așa ca: manuale de limba engleză, cărți de metodică predării limbii engleze, dicționare, surse din internet în formă de prezentare Power Point, materiale vizuale, audio și video didactice suplimentare etc., a fost stabilită caracterizarea comună pe etape de predare a limbii engleze studenților începători și celor la un nivel mai avansat.

Teaching the English language is a very responsible thing and exactly because of that, it requires an absolutely serious attitude toward the matter. If there is a reference to the aspect of teaching it to the pupils, students or learners who are being at their initial stage of studies or the beginners, then the strategy and structure of the model of teaching process must be definitely an accurate, well-organized and motivated one. As a support of the above-enumerated thoughts and ideas, to mind, there can be the following quotation sentences: „There are lots of different methods and approaches to teaching, but no single one is ‘the best’ or the ‘right way’. Some methods work for some people and not for other people” [2, p. 8]. It is no doubt, true to be right, especially if viewed by a person with at least a couple of years of pedagogical experience, as such. The given article represents some more reflections upon one of the most difficult processes referred to teaching the English language to

beginners, especially, and to post-beginners pupils. As a consequent result of reading and analysis of a number of topical sources, like: text-books, books, exercise-books, dictionaries, internet sources in the form of Power Point presentations, worksheets and cards etc. there was set out the common average procedures of acquiring English by beginners and the steps of progressing within the domain. Defining the concepts and strategies of methods and techniques of implementation of this process is quite important for the teachers of English, firstly. That is the reason why, following their everyday experience, they are the ones who must determine the items of studies. Resulting my personal experience within teaching I agree completely with the following statement that says: “As a teacher you will never meet a class where learners don’t make mistakes. In fact, mistakes help the teacher plan their lessons as it gives them an idea of the learners’ problems and progress. Taking into account the mistakes made by learners is a step in improving your teaching”[2, p.61]. It can be always right in the class of beginners no matter of the age or gender of the learners. The biggest problem is that you will have a classroom with some absolute beginners and it is necessary to know how to teach them this foreign language. Teaching someone this mode can be difficult, but it is not always impossible. With good planning and organization, teaching English to beginners can be a stimulating and useful experience. The most important piece of advice for teaching someone who doesn’t speak any English is to be very careful with what you say. They won’t understand you if you speak the way you do with your friends, by using a lot of new vocabulary, words, expressions, idioms and speaking to them without writing on the blackboard. You have to be very controlled, motivated and only speak words that are relevant to what you are teaching. Remove unnecessary words, filler words and find the simplest way possible to say what you are saying. You will have to rely heavily on the use of props, hand motions and other verbal cues

to explain what you're teaching. To teach numbers you might point to your fingers and count out 1-10. To teach occupations, print out cards with pictures of people doing those jobs. A fun way to teach fruits would be to bring a bunch of them to class and talk about different smoothie combinations. Teaching beginner students requires a lot more preparation, but in some ways they are easier to teach. When they come to you without knowing any English, you know exactly what they don't know, which makes it easier to decide what they should know. They also come without any bad habits learned from other teaching methodologies, so you will have the chance to mold them according to your own philosophy. When you first come to the class and start teaching English at a school, you will probably be given intermediate and advanced level students to teach to. Once you sit down at the table and start conversing with your student you will realize how unnecessary the native language is for you to carry out your job. In a typical class, you will work through whatever book or teaching materials you are using all while talking in English. Even if you spoke fluent Romanian or Russian it wouldn't be appropriate for you to speak it during the classroom. The only place it might help is if they want to use a word but don't know the English equivalent and want you to translate. Even then, Romanian isn't necessary because they should be able to explain the word they are looking for using English. When a student pays for an hour of English class, he is expecting to get 60 minutes of instruction in English. If it was Romanian class that he was looking for, he could go outside and talk to anyone on the street. Your beginner, intermediate and advanced students all want to learn English with you, so it is English that you must teach them that new language for them. The idea and the message here is that Romanian language ability is not a prerequisite for teaching English in the classroom. This research can be classified as an action of research in pedagogical science. According to more sources this action research

can be utilized as a means of remedying problems diagnosed in specific situations, or improving in some way a given set of circumstances; as a means of in-service training, providing teachers with new skills and methods and heightening self-awareness. Also, it can be used as a means of injecting additional or innovative approaches to teaching and learning into a system which normally inhibits innovations and change. The purpose of the study was to implement a proposal with innovative language teaching methodologies in order to make the language learning process fun and meaningful for children. During this process the English teachers can reflect on these new practices, analyze what works or does not work, and make changes based on the reflection. During classes they become familiar with research techniques, syllabus design, and story teaching methodology. Once the teachers analyze the results of the needs analysis, they started to design the course syllabus and create the agenda and planning. The purpose is to teach the language in a meaningful, funny and interesting way for learners. In order to reach this goal, the teachers plan classes around the stories which they wrote and illustrated as big books. For reading each story, the teachers follow the steps of pre-reading, while reading, and post reading. During the pre-reading stage they create a good environment to introduce the story by decorating the room with big posters about the story. Then they do some vocabulary work through games, songs, poems and matching activities. After that they start reading the story using body language and pictures in order to help students understand better. Also during reading, the students activate their prior knowledge by making connections between the story and their life, making predictions about what could happen next, and answering questions about the story. Through predicting and questioning, the teachers can check comprehension and determine which students started using the new language vocabulary. During the implementation of the method, one of the teachers is in charge of

teaching the lesson while the other one observes and take notes of the process. The next lesson they exchange roles. After each lesson the teachers meet, analyze the notes in the journal, discuss the strengths and weaknesses of the lesson, the activities and strategies that work or do not work, as well as the students' learning process. Based on this information the teachers write a reflection about the lesson. If they find any difficulties during the lesson related with classroom management or teaching strategies, they need to implement new strategies in order to improve and get better results next time by reading new bibliography or by following their supervisor's advice. As a teacher supervisor, his role consists of guiding teachers in the research process and also supervising the implementation of the teaching proposal in the class of English. At the beginning of the whole process, teachers need help to study resources.

Bibliography

1. Baudains, M., and Baudains, R., Alternatives, Longman/Pilgrims, Harlow, 1990.
2. Blandine Akoue, Jean-Clair NguembaNdong, Justine OkomoAllogo, Adrian Tennant Starter Teachers, A methodology course for the classroom
3. Mbodj, NB, Dieng, A, Pouye, MF, Faye, M and Tennant, A., Teaching in low resource contexts: a methodology and training book, British Council, Senegal, 2013.
4. Moon, J., Children Learning English. Macmillan, Oxford, 2000.
5. Tennant, A., (2006) Key issues in classroom observation, Voices. IATEFL newsletter 191, Canterbury. Thornbury, S (2001) Uncovering Grammar. Macmillan Education: Oxford.
6. Watkins, P., Learning to Teach English, DELTA Publications, London, 2005.

**LINGUISTISCHE STRÖMUNGEN IN DER
ÜBERSETZUNGSTHEORIE. TYPEN UND FORMEN DER
ÜBERSETZUNG**

*Emilia DENISOV, dr., conf. univ,
Ninel BARBAROS, lect. sup.*

Rezumat

În prezentul articol este abordată problematica traducerii, analizându-se formele și tipurile ei. Mi-am propus să comparăm mai multe forme de traducere, pentru a o determina pe cea mai efektivă. În central atenției a fost suprapunerea traducerii fidele și libere, care a provocat dezbateri și contraverse în teoria și practica traducerii. Am încercat să dezvăluim misiunea traducătorului în societatea europeană multiculturală, care servește ca punte de legătură între culturi. Pornind de la ideea că echivalența totală e un ideal irealizabil al traducerii, ne-am axat pe necesitatea transformărilor care au loc în timpul unui proces adecvat de traducere a textelor literare din limba-sursă în limba-țintă.

Die Übersetzungstheorie ist nicht heute und nichtgestern entstanden. Sie hat eine lange Geschichte, die durch soziale, menschliche Bedürfnisse bedingt wird. Die Übersetzungstheorie kann heutzutage tatsächlich als recht selbstständige Wissenschaft betrachtet werden und erweist sich sogar unentbehrlich für die Gesellschaft. In diesem Sinne wird das 20. Jahrhundert, Jahrhundert der Übersetzung genannt.

Mehrere linguistische Strömungen aus dem 20. Jahrhundert sowie aus den vergangenen Jahren befassten sich lange Zeit mit der Übersetzung, ihre Typen und Formen. R. Jakobson versteht demzufolge unter Übersetzung eine Art Erklärung oder Interpretation. In seinem Studium „Aspects linguistiques de la traduction“ unterstellt er die Übersetzung folgender Klassifikation [4. S.48]:

Die intralinguale Übersetzung (linguistische Zeichen werden demgemäß durch andere Mittel derselben Sprache erklärt).

Die interlinguale Übersetzung (linguistische Zeichen werden mit Hilfe einer anderen Sprache interpretiert oder bzw. substituiert).

Die intersemiotische Übersetzung (linguistische Zeichen werden anhand von extralinguistischen Mitteln erklärt)

Daher sehen wir ganz gut, dass diese drei Interpretationsweisen, bzw. Übersetzungsformen im Rahmen einer oder mehrerer Sprachen vollzogen werden können. Wir interessieren uns vor allem für die bilinguale Übersetzung. Aus diesen Gründen wird eben die interlinguale Übersetzung zum Gegenstand unserer Untersuchungen. Diese Übersetzungsart setzt die zwischenkulturelle Kommunikation voraus und kommt im Gegensatz zu anderen Interpretations- bzw. Übersetzungsformen am häufigsten im wissenschaftlichen sowie im alltäglichen Sprachgebrauch vor. Die interlinguale Übersetzung stellt einen allgemeinen Begriff dar. Das bedeutet, dass ihr noch andere Übersetzungsarten unterlegen sein können. Darüber hinaus wird die interlinguale Übersetzung einer weiteren Analyse ausgesetzt. In Anlehnung daran legen wir Kloepfers Klassifikation dar [4. s.296]:

1. die Übersetzung aus göttlicher ins menschliche Sprache;
 2. primitive Wörtlichkeit(Interlinearversion);
 3. freie Übersetzung;
 4. treue Übersetzung
- Aus allen diesen Übersetzungstypen werden insbesondere die letzten zwei im Mittelpunkt des Interesses gerückt.

Wollen wir im Weiteren die freie Übersetzung der treuen gegenüberstellen: Die freie Übersetzung geht tatsächlich auf Ciceros Aussage zurück: „Ich übersetze die Gedanken, ihre Formen oder ihre Figuren.Daher hatte ich nicht Wort für Wort wiederzugeben,vielmehr die allgemeine Stilart und die Bedeutung der fremden Wörter“ [4.S.292]. In Bezug darauf können wir

feststellen, dass die freie Übersetzung auf den Stil und auf die allgemeine Bedeutung großen Wert legt. Ihre Aufgabe besteht darin, dem übersetzten Text Lebendigkeit und Originalität in der Zielsprache zu verleihen. Ein gut übersetzter Text soll sich demzufolge von den anderen Originaltexten der Zielsprache nicht unterscheiden. Er soll sich an die innere Struktur der Zielsprache ganz unauffällig anpassen und auf den Leser als etwas Einheimisches, als etwas Bekanntes wirken. Aber eine zu freie Übersetzung wird von uns nicht besonders effektiv gefunden. Sie entfernt sich nicht nur von der Form, sondern auch von der Bedeutung des Originals. So übersetzt man nicht das Original, sondern die Interpretation des Originals. Eine zu freie Interpretation und die Abschweifung von dem Original werden als Nachteile der freien Übersetzung bezeichnet.

Die treue Übersetzung entsteht gleichzeitig mit der Übersetzung der Bibel. Das heilige Buch wurde in die deutsche Sprache von Martin Luther übersetzt. Das Wort Gottes sollte demzufolge mit höchster Genauigkeit wiedergegeben werden, denn jede Abschweifung wurde damals als große Sünde bewertet. Die treue Übersetzung veranschaulicht tatsächlich die zweifache Verantwortung dem Original und dem Leser gegenüber. Der Übersetzer legt das Original in den Vordergrund, während der Leser im Hintergrund bleibt. Die treue Übersetzung versucht, alle Einzelheiten des Originals zu bewahren. Das bezieht sich besonders auf die Gedichte, in denen die künstlerische Form (Reim, Rhythmus) die wichtigste Rolle spielt. Als Beispiel dafür dient die Übersetzung „Er fliegt nach Deutschland“- „El zboara in Germania“. Richtig muss man so übersetzen: „El pleaca in Germania“. Der Fehler besteht darin, dass es im Deutschen Verben gibt, die die Verkehrsmittel spezifizieren: fahren, fliegen, gehen. In der rumänischen Sprache bezieht sich das Verb „a zbura“ nur auf die Vögel und nicht auf die

Menschen. George Mounin nennt diese Übersetzungsart: „Hypertraduction“.

Nachdem wir die treue und die freie Übersetzung behandelt haben, entsteht die Frage: Was ist in einer Übersetzung am wichtigsten(die Seele oder der Buchstabe; die Bedeutung oder die Form)? Wir sind jedoch der Auffassung, dass eine Mittellinie zwischen treuer und freier Übersetzung gefunden werden muss. Man muss sowohl die Form als auch die Bedeutung, sowohl die Seele als auch den Buchstaben des Originals wiedergeben. Es hängt auch von Texttyp ab. Wenn wir lyrische Texte übersetzen, so nehmen wir besonders die künstlerische Form in Acht. Der Übersetzer muss sich nach dem Prinzip richten: Gedicht soll Gedicht bleiben, Märchen – Märchen, Drama – Drama. Die Sprachwelt des Übersetzers muss im Ringen mit der Sprachwelt des Originals im zielsprachigen Wortlaut neu errichtet werden.

Die Übersetzungstheorie im 20. Jahrhundert bewegt sich vorwiegend im Rahmen dieser Fragen. Berühmt ist der Vergleich der Übersetzung mit einer Frau: Wenn sie treu ist, so ist sie nicht schön, wenn sie schön ist, so ist sie nicht treu. Die Übersetzung muss schön und zugleich treu sein. Danach strebt jeder Übersetzer, der auf seinen Ruf große Stücke hält.

Im Buch „The Art of Translation“ werden diese Probleme gründlich verallgemeinert. Th Savory verarbeitet dabei antithetisch gebaute Übersetzungsprinzipien.

Beim Übersetzen müssen wir uns auf bestimmte Regeln stützen, die noch im 16. Jahrhundert von Etienne Dolet formuliert wurden:

1. Der Übersetzer muss den übersetzten Text seinen Sinn und seine „Seele“ perfekt verstehen.
2. Der Übersetzer muss sowohl die Ausgangssprache als auch die Zielsprache gründlich beherrschen.

3. Der Übersetzer muss die Bedeutung des Satzes und nicht die Wortfolge berücksichtigen.

4. Der Übersetzer soll Neologismen und „syntatische Beschmückungen“ vermeiden. Die Sprache muss klar und einfach sein.

5. Der Übersetzer muss den entsprechenden Stil übernehmen und damit schöne und expressive Rhythmen leisten.

Bibliografie

1. Bantaş, A., *Didactica traducerii*, Bucurşti, 1998.
2. Barhudarov, L., *Sprache und Übersetzung*, Moskau, 1979.
3. Jakobson, R., *Essais de linguistique generale*, Paris, 1963.
4. Reiß, K., *Grundlegung einer allgemeinen Translations- theorie*, Berlin, 1991.

ZUM PROBLEM DER GLIEDERUNG DES WORTSCHATZES NACH WORTARTEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE DER GEGENWART

Victor CHISELIOV, dr., conf. univ.

Rezumat

Prezentul articol abordează problema de clasificare a vocabularului limbii germane moderne în conformitate cu părțile de vorbire. Această problemă rămâne relevant, deoarece încă nu este creată o clasificare unitară care ar satisface atât cerințele științei lingvistice, cât și nevoile de învățare a gramaticii germane.

Autorul examinează dificultățile și contradicțiile în selectarea criteriilor pentru crearea unei astfel de clasificari, precum și tentativele de a o crea din punctul de vedere al tendințelor moderne în lingvistică. În partea finală a articolului autorul face propria încercare a unei astfel de clasificari, care, în opinia sa, vine în întâmpinarea nevoilor de predare a gramaticii limbii germane.

Die Kategorie der Wortarten ist ein grundlegender Begriff für die gesamte Grammatik. Das ist eine klassifizierende Kategorie, die den Wortschatz in Wortklassen (Verben, Substantive, Adjektive usw.) gliedert und somit die Beschreibung seines Funktionierens in der Sprache ermöglicht. Das Problem der Wortarten gehört aber zugleich zu einem der kompliziertesten sprachwissenschaftlichen Probleme, um welches auch heute heftig diskutiert wird. Wo liegen denn die Schwerpunkte für Streitfragen um die Wortartentheorie? Diese wären:

1. Es gibt bisher keine einheitliche Definition der Wortarten. Dies erklärt sich dadurch, dass sie innerhalb von mehreren Strömungen in der wissenschaftlichen Grammatik, die es jemals gab und die es heute gibt, vorgenommen wurden. Als Arbeitsdefinition für diesen Beitrag wurde von uns die von O. Moskalskaja gewählt: „Wortarten sind die Wortklassen, in die die Grammatik den Wortschatz einer Sprache gliedert“ [4, p. 87].

2. Die moderne Grammatik verfügt über keine einheitliche Klassifikation des Wortschatzes in Wortarten.. Das Nichtvorhandensein einer einheitlichen Klassifikation des Wortschatzes in Wortarten erklärt sich auch dadurch, dass es für diese Klassifikation kein einheitliches Kriterium gibt. Die meisten Sprachforscher haben sich darüber geeinigt, drei Kriterien für diese Klassifikation gleichzeitig zu verwenden. Diese wären: 1) das semantische Kriterium; 2) das syntaktische Kriterium und 3) das morphologische Kriterium.

Dieses Problem hängt unter anderem auch mit Versuch der Vertreter der funktional-kommunikativen Sprachlehre sprachübergreifende (funktionale) Kriterien für die Wortartenklassifikation zu finden. Die Funktionalisten befassen sich u.a. verstärkt mit sog. „mündlichen Sprachen“, die nicht in der schriftlichen Form existieren; sie erforschen verstärkt den Spracherwerb durch die Vorschulkinder, „die nicht über die bequeme

Eselsbrücke zum Wort verfügen“ [3, p.27]. Wie steht es in diesem Fall mit „Ausgliederung wortartiger Einheiten aus dem Redestrom?

Unabhängig von den möglichen Antworten auf diese „rhetorischen“ Fragen unterschied man noch seit der Antike in den Sprachen, wo das WORT als eine Einheit aus Bedeutung, Flexion und Satzgliedfähigkeit bzw. Distribution existiert von 7 bis 10 Wortarten, unter denen das Verb, das Substantiv, das Adverb, die Partikel, die Interjektion usw. zu nennen sind. In den Schulgrammatiken der deutschen Sprache findet man traditionell Klassifikationen von 9-10 Wortarten, die dem Lernenden einen systematischen Überblick über den grammatischen Bau ihrer Muttersprache darbieten. Doch in der linguistischen Literatur mangelte es nicht an Versuchen, dieses System zu revidieren je nach dem Belieben der Vertreter einzelner linguistisch-grammatischen Strömungen. Bekannt sind die Klassifikationen von W. Schmidt, W. Admoni, W. Jung, L. Sütterlin u.a.[5, p.58-63]. Die erwähnten und andere bekannten Wortartenklassifikationen weisen die variierte Anzahl der Wortarten der deutschen Sprache von 4 bis 14. In dieser Vielfalt von Revisionsversuchen bleiben nur das Verb und das Substantiv (häufig als *Nomen* bezeichnet) unangefochten. Dabei hat jeder Klassifikationsversuch einen Anspruch auf effektivere Beschreibung des grammatischen Systems der Sprache bezogen auf den Fremdsprachenunterricht. Die Autoren der ausgebauten und detaillierten Klassifikationen gehen vom „atomistischen“ Beschreibungsprinzip aus und verfahren also d e d u k t i v. Demgegenüber gibt es Klassifikationen, die i n d u k t i v ausgerichtet sind, und nur 4 bis 5 Wortklassen angeben, also das Substantiv, das Verb, das Adjektiv, manchmal auch die Interjektion, und alles andere unter dem Terminus „Partikel“ [1, p. 369-375] vereinigt. Bei den letzteren Klassifikationen könnte man meinen, dass sie den Schülern eine wesentliche Erleichterung bei der Bewältigung des grammatischen Stoffes anbieten, etwa nach dem

Prinzip: je „fassbarer“ ist die Klassifikation, desto weniger hat der Schüler zu lernen. Doch bei näherem Betrachten erweisen sich solche Klassifikationen viel komplizierter als herkömmliche. nehmen wir als Beispiel die neueste Klassifikation von Ulrich Engel:

Für Engel bleibt unter der Wortarten nur das Verb unangefochten. Dann folgt der sog. „Nominale Bereich“. In diesem Bereich stehen :

- Das Nomen, erweitert durch Nominalphrase*
- Das Adjektiv, erweitert durch das Determinativ*
- Der Artikel (bestimmter, unbestimmter und Nullartikel)
- Die Partikel (Präpositionen, Subjunkoren, Adverbien, Kopulapartikeln, Modalpartikeln, Rangierpartikeln, Konjunkoren, Gradpartikeln, Satzäquivalente, Vergleichspartikeln, Abtönungspartikeln, Negationspartikeln) [2, p. 87].

Auf den ersten Blick ist es eine recht einfache und leicht einprägsame Klassifikation, tatsächlich ergeben sich daraus mindestens 11 Wortarten: 1. Verb, 2. Nomen, 3. Determinativ, 4. Adjektiv, 5. Pronomen, 6. Präposition, 7. Subjunktor, 8. Konjunktur, 9. Adverb, 10. Partikel (Kopulapart., Modalpart., Rangierpart., Gradpart., Vergleichspart., Abtönungspart., Fokuspart., Negationspart., grammatische Part.) 11. Satzäquivalent (unter SÄ versteht Engel die Einwortsätze, die für die Sätze stehen wie z.B. *Ist das so? – Ja.*)

Bei dieser Vielfalt der Klassifikationsversuche wollen wir in diesem Beitrag noch eine vorschlagen. In unserem Klassifikationsversuch werden 4 Wortarten bestehen, und zwar: das Substantiv, das Verb, der Artikel, die Interjektion, die anderen werden revidiert. Die Klassifikation würde dann etwa so aussehen: 1. das **Substantiv** und seine SUBSTITUTE; (Unter Substituten des Substantivs fallen folgende Wortklassen der herkömmlichen Klassifikation: die Personalpronomen und die Numeralien, die substantivisch gebraucht werden, wie *die Eins, eine Eins, eine*

Million usw., also die Kardinalzahlen; 2. die **Artikelwörter** (der Artikel selbst als Begleitwort des Substantivs sowie die Demonstrativ- und Possessivpronomina) 3. das **Verb**; 4. das **Beiwort** (in dieser Wortklasse werden die sog. Adjektiv-Adverbien, sowie die adjektivisch gebrauchten Ordnungszahlen aufgelöst. Wir schlagen vor, unter **flektierbaren** und **unflektierbaren Beiwörtern** zu unterscheiden. Die ersteren stehen bei dem Substantiv: *guter Freund, eine schwere Arbeit, erste Geige* usw., die anderen bei dem Verb: *Du arbeitest gut; Sie singt schön* usw.

Somit wird die Frage beantwortet, was ist das ein Adjektiv oder ein Adverb? Das ist also ein Beiwort, das in der flektierten Form als ein Attribut und in der nicht flektierten Form als Adverbiale der Art und Weise (= Artwort) erscheint. Und im Übrigen verbleiben noch die Wortarten 5. die **Partikel**, die auf den ersten Blick in zwei Gruppen eingeteilt werden können, in grammatische und lexikalische, und nicht in 11 wie bei U.Engel [2, p. 386] und 6. die **Interjektion**, die keiner Kommentare bedarf.

Der Vorteil der angebotenen Klassifikation besteht wohl darin, dass sie funktional-morphologisch ausgerichtet ist und im wesentlichen dem Bedarf des DaF-Unterrichts Rechnung trägt.

Bibliographie

1. DUDEN BAND 4, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 5.Aufl., hrsg. und neubearb. von Günter Drosdowski, DUDENVERLAG, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, 1996.
2. ENGEL, U., Deutsche Grammatik, Neubearbeitung, IUDICIUM Verlag GmbH, München, 2009.
3. Knobloch, C., Schaefer, B. Das Wort, in: Handbuch der deutschen Wortarten., hrsg. von Ludger Hoffmann. Walter de Gruyter, Berlin-New-York, 2009.
4. Moskalskaja, O., Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 5. verb. und erw. Aufl., Vyssaja Skola, Moskau, 1983.

5. Schmidt, W., Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre, Volk und Wissen-Verlag, Berlin, 1977.

**LESEN ALS KOGNITIONSTHEORIE UND ALS
SOZIALISATIONSFORSCHUNG. VERGLEICHASPEKTE**

Ninel BARBAROS, lector superior

Rezumat

În timp ce cercetările (PISA), privind promovarea lecturii în rândurile tinerilor din Europa, vizează mai mult extragerea corectă de informații din texte, cercetările de socializare a lecturii accentuează din în ce mai puternic manifestările active și realizările constructive ale cititorilor.

Competența lectorală cuprinde, de asemenea, capacitățile motivațional-emoțive și comunicativ-interactive. Prin urmare, competența lecturală e definită ca, capacitatea de a înțelege textul într-un anumit orizont cultural, unde se completează, se intersectează și se intercalează: înțelegerea cognitivă a textului, participarea motivațională și emoțională, reflectarea și comunicarea în continuare cu alți cititori.

Lesekompetenz ist ein basales Kulturwerkzeug, das erforderlich ist, für die Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein durchschnittlicher Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet [1; S.13].

Eine wichtige Rolle des Lesens ist, die Grundlage für das Lernen zu bilden. Daher ist das Ziel jedes Lesenunterrichts die Entwicklung der Lesekompetenzen. Was wird darunter verstanden? Die Lesekompetenz bedeutet mehr als einfach nur lesen zu können. Unter diesem Begriff versteht man geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren

Zusammenhang einordnen zu können. Man sollte auch in der Lage zu sein, Texte für verschieden Zwecke angemessen zu nutzen. Lesekompetenz ist also nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für weitere Entwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten [1 ; S.34].

Nach PISA Studie werden 5 Kompetenzdimensionen festgestellt:

1. ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln;
2. Informationen ermitteln;
3. eine textbezogene Interpretation entwickeln;
4. über den Inhalt eines Textes reflektieren;
5. über die Form eines Textes reflektieren [2 ; S.23].

Diese fünf Kompetenzdimensionen werden zu drei Dimensionen zusammengefasst:

1. Informationen ermitteln;
2. textbezogenes interpretieren;
3. reflektieren und bewerten.

Während sich also bei PISA der Lesebegriff auf die korrekte „Informationsaufnahme“ aus Texten konzentriert, akzentuiert die Lesesozialisationsforschung stärker die aktive und die konstruktive Leistung des Lesers. Lesekompetenz umfasst auch motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Fähigkeiten. Lesekompetenz ist damit definiert als Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich kognitives Textverständnis, Motivation und emotionale Beteiligung, Reflexion und Anschlusskommunikationen (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen (Hurrelmann 2002). Bezüglich der motivationalen Komponente geht es nicht nur um die Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubringen, sondern auch um die Mobilisierung positiver Erwartungen, die Überwindung von Schwierigkeiten, die Balancierung der Lesebegleitenden Gefühle. Die emotionale

Dimension betrifft vor allem das Involviert-Sein beim Lesen: Neugier und Spannung. Die Textreflektion kann die kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen betreffen. Zum Lesen aus kultureller Praxis gehört auch nach dem Modell der Lesesozialisationsforschung die Fähigkeit, mit anderen in einen kommunikativen Austausch über das gelesene einzutreten [2 ; S.25].

Zwei Konzepte von Lesekompetenz – ihre wissenschaftlichen Voraussetzungen und ihre Konsequenzen für die Lesedidaktik:

Wissenschaftliche Orientierung. Zielsetzung der Forschung	
PISA Konzept	Konzept der Lesesozialisationsforschung
Kognitionstheorie; Messung der leseleistung	Lesen im Beruf; Modellierung des Prozesses der Lesesozialisierung
normative Begründung	
PISA Konzept	Konzept der Lesesozialisationsforschung
gesellschaftliche Anforderungen: Lesen als Voraussetzung für beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg.	historisch bestimmte Bildungsnormen, Lesen als Mittel der Subjektbildung.

Differenzierung in Teilkompetenzen	
PISA Konzept	Konzept der Lesesozialisationsforschung
Lesen als Informationsaufnahme, informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren Reflektieren und Bewerten.	Lesen als Rekonstruktion von Bedeutung und Form kultureller Praxis. Kognitives Textverständnis, Motivation und emotionale Beteiligung, Reflexion und Fähigkeit zu Anschlußkommunikationen

Konsequenzen für den Leseunterricht. Tendenzen der Textauswahl
--

PISA Konzept	Konzept der Lesesozialisationsforschung
eher Alltagstexte, insbesondere Sach und Informationstexte; eher geschlossene Unterrichtsformen; Einsatz von Förderprogrammen mit Effektivitätsprüfung.	eher ästhetisch künstlerische Texte, insbesondere fiktionale literatur; eher offene Unterrichtsformen, Lesemotivation und Praxis als Einübung in kulturelle Teilhabe.

Bibliografie

1. Bertschi-Kaufmann, Andrea, *Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen. Modelle und Materialien*, Klett und Barmher Verlag Zug, 2011.
2. Funk, Hermann, *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachtexten arbeiten*, Klett und Barmher Verlag Zug, 2011.
3. Buhlmann, R., Fearn, A., *Wirtschaftsdeutsch von A-Z*, Langenscheidt, 1999.
4. Buhlmann, R., Fearn, A., *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf, Europa-Lehrmittel*, 2013.

DER EINSATZ VON LERNSTRATEGIEN IM DAF-UNTERRICHT

Liliana LUPAȘCU, lector superior

Rezumat

*Este foarte important să realizăm/învățăm cât mai devreme importanța identificării și folosirii diverselor strategii de învățare. Unele persoane reușesc singure să identifice și să folosească eficient strategiile de învățare, cele mai optime pentru diverse domenii de activitate, altele, nu. Acestea din urmă însă **pot fi învățate cum să învețe eficient, adică repede și bine!***

„Lernstrategie“ ist ein Begriff aus der Fremdsprachendidaktik, der in der fachwissenschaftlichen Literatur und in diversen Lehrwerken häufig erwähnt wird, was jedoch nicht

bedeuten muss, dass die Vermittlung von Lernstrategien in den Lehrwerken konsequent thematisiert wird. Im Studium lernt man als angehende DaF-Lehrende, dass es sehr wichtig ist, den Deutschlernenden spezifische Lernstrategien zu vermitteln bzw. diese in den Unterricht einzubauen. In der Praxis stellt man allerdings fest, dass Lernstrategien in der Schullaufbahn nicht in allen Lernkulturen verwendet werden. Dies bedeutet folglich, dass viele Lernende zu Beginn ihres DaF-Kurses noch nie von Lernstrategien gehört, sie bewusst angewendet und bezüglich deren Effektivität auf ihren individuellen Lernprozess reflektiert haben. Daher sollte man den Lernenden diese Schritte zunächst näher bringen und ihnen dabei bewusst machen, wie ihnen diese konkreten Handlungen beim Erlernen der neuen Sprache helfen können.

Als Lehrende oder Lehrender im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist es sicherlich sinnvoll, Sprachlernstrategien von Beginn an in den Unterricht einzubauen. Hier möchte ich eine der zahlreichen Lernstrategien beschreiben, die ich in meinem eigenen Unterricht als äußerst hilfreich empfunden habe und bei der auch von den Lernenden positive Resonanz zurückkam: kognitive Lernstrategien innerhalb der Wortschatzarbeit. Man muss und sollte mit der Strategievermittlung nicht warten bis die Lerner ein fortgeschrittenes Sprachniveau erreicht haben, denn es gibt einige Lernstrategien, die das Erlernen einer Fremdsprache von Beginn an begleiten und erleichtern können. Eine Strategie, die man sicherlich bereits auf Anfängerniveau anwenden kann, ist die Suche nach Synonymen, Antonymen oder auch Umschreibungen bestimmter Wörter beim Sprechen. Diese Strategie kann helfen, Wortfindungsstörungen zu vermeiden und den Lernenden zeigen, dass sie auch mit geringem Wortschatz bereits mehr ausdrücken können als sie vielleicht denken. Ein Beispiel: dem Lerner fällt das Wort *Montag* ein, aber das Wort für den Wochentag *Dienstag* hat er noch nicht gelernt bzw. die Vokabel vergessen. In dem Fall könnte er

sagen: *Der Tag nach Montag*. Ein anderes Beispiel wäre anstatt *Samstag* und *Sonntag* zusammenfassend von *Wochenende* zu sprechen. Beim Strategietraining ist es wichtig, den Lernenden diese Strategien stets bewusst zu machen, sodass sie neben den kognitiven Lernstrategien auch metakognitive Lernstrategien in ihre individuellen Lernprozesse einbeziehen. Dies können sie tun, indem sie beispielsweise ihre Lernfortschritte in einem Lerntagebuch dokumentieren oder anderen Kursteilnehmern bereits Gelerntes erzählen, um so das eigene Verständnis zu prüfen.

Für die Vermittlung von Strategien ist es sicherlich ein guter Ansatz, mit den Lernenden „Strategieplakate“ zu gestalten, mit denen der Unterrichtsraum dekoriert werden kann. Mit den erstellten Plakaten kann eine Erfahrungs- und Austauschplattform geschaffen werden. Beispielsweise könnte man in einem relativ frühen Lernstadium mit einer Gedächtnisstrategie beginnen, indem man die drei Artikel *der, die, das* mit spezifischen Vokabeln aus dem Grundwortschatz verknüpft. Man kann zum Beispiel folgendes festlegen: *die Ballerina, der Mann* und *das Kind*. Lernt man beispielsweise in naher Zukunft *die Sonne*, so kann man die Lerner auffordern, sich im Gedächtnis vorzustellen wie die Ballerina um die Sonne tanzt. Somit verknüpft man beide Substantive, kann diese dem femininen Artikel zuordnen und im Gedächtnis speichern.

Sicherlich ist bei der Vermittlung, Anwendung und Kontrolle der Strategien das Interesse und Bemühen seitens der Lehrperson unerlässlich. Diese Mühen können sich aber durchaus auszahlen und einige Lerner werden Ihnen langfristig sehr dankbar dafür sein! So ging es mir zumindest, als ein Schüler auf mich zukam und sagte: *Danke. Ich weiß das Wort nicht, Lehrerin. Ich habe eine gelbe, lange Frucht dabei. Was esse ich?*

Bibliografie

1. Bimmel, P., Rampillon, U., Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit, 23, Langenscheidt, Berlin, 2000.
2. Tönshoff, W., Lernerstrategien, in: Bausch, K.R., Christ, H., & Krumm, H.J., (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5, Auflage, 331–335, Tübingen etc., Francke, 2007,
3. Wolff, D., Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick, in: Bausch, K.R., Christ, H., & Krumm H.J., (Eds), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5, Auflage, 321-326, Tübingen etc., Francke, 2007.

CONSTRUCTIVISMUS VERSUS INSTRUCTIVISMUS

Iuliana TIOSA, lector superior

Summary

This article is a critical depiction of two important currents in pedagogy: instructive learning and structural learning. The basic principles of each pedagogical current and the opinions of different researchers, who, eventually, plead for the structural learning, are enumerated; the key-steps of structural and instructive learning are emphasized; important moments of structural learning are established. The conclusion is drawn, that instructive learning completes effectively the structural learning but it cannot be the basic current in teaching and learning of foreign languages.

Învățarea instructivistă este strâns legată de behaviorism. La baza psihologică a acestui curent stau concepțiile behavioristice despre învățare prin condiționare. Elevul achiziționează învățarea. Unul din principiile cardinale ale didacticii enunță că sistemul de învățământ trebuie să fie sistematic și rezultatele trebuie să fie durabile. Deci, sunt de părerea că la baza acestui sistematism se află achiziționarea cunoștințelor zi de zi. Aceasta duce la formarea unei rutine universitare. Avem nevoie mare de această rutină, deoarece ea

are punctele ei forte. Datorită acestei rutine, studenții se acomodează la procesul de învățământ, la cursurile, seminarele care sunt organizate ierarhic, la sesiunile, examenele care urmează după fiecare semestru. Comportamentul lor este măsurabil, observabil (de exemplu, raportat la bursă) și contribuie la crearea unui anumit regim, a unui anumit sistem. Dar dacă analizăm învățarea instructivistă din alt punct de vedere, observăm că studentul rămâne pasiv în această instruire. Lingvodidactica are o istorie foarte bogată: de la metoda care punea accent pe gramatică și traducere, am ajuns la o altă treaptă. Acum scopul primar în studierea limbilor străine devine comunicarea, accentul se pune pe competența de a comunica situativ, adică persoana instruită în acest sistem să înfrunte cu succes o anumită activitate de vorbire. Universitatea trebuie, mai întâi de toate, să ofere studentului deprinderi de cercetător, de gândire critică. Acest lucru este posibil doar cu însărcinări care trezesc în mintea studentului diverse operații mentale de prelucrare, analiză, proiectare, sintetizare, reflecție.

În viziunea cercetătoarei Daniela Mair [1], învățătura instructivistă înseamnă *a ordona, a ghida, a învăța, a instrui, a da indicații* cuiva. Elementul de bază al acestei învățări este recepționarea pasivă a noului material. Poate fi, de asemenea, învățarea prin stimuli, de exemplu, atunci când cuvintele noi se învață pe de rost. Învățarea constructivistă, în opinia ei, este *a construi, a face, a instala, a ridica, a înălța*. Elementele de bază enumerate aici sunt: învățarea activă, autoghidată într-un context situativ; învățarea bazată pe probleme; învățarea ca un proces social; cunoștințele nu sunt transportate ca la abordarea cognitivă, ci, cursantul își construiește individual cunoașterea; aici se insistă pe ideea ca noile cunoștințe să fie achiziționate și întrebuințate în diverse perspective.

Viziunea noastră tradițională despre asimilarea cunoștințelor și competențelor este incorporată într-o gândire schematică input-output. Instruirea este orientată spre predarea cunoștințelor și abilităților, mai puțin spre însușirea lor. Aceasta înseamnă că învățarea este un proces condus de profesor și rezultatele acestei învățări pot fi prezise. În concluzie, sunt de părerea Gerhard Bach și Britta Vierbrock [2, p.9-15], polaritatea sau (constructivism)-sau (instructivism) în practică n-ar avea o perspectivă durabilă, deoarece nu s-au făcut cercetări destule referitor la interacțiunea dintre profesor, elev și fazele lecției. Ca această decizie să fie luată în favoarea constructivismului, ar trebui, mai întâi de toate, să știm cum construim cunoașterea, cum o adaptăm, cum o modificăm și cum o valabilizăm. O părere asemănătoare au exprimat Dieter Wolff cu Michael Wendt. Ei afirmă că în acest discurs există necesitatea de a diferenția abilitatea de a **preda** cunoștințele la lecția de limbă străină și abilitatea de a **învăța** cunoștințe la lecția de limbă străină.

Markus Reinfried [3, p.162-180] propune să ne orientăm spre un constructivism moderat cognitiv (criticând pe cel radical), care se orientează spre un realism critic. După părerea savantului, lecția de limbă străină se desfășoară într-o relație tensionată a tendințelor constructiviste și instructiviste; între învățare conștientă și asimilare semiconștientă; alternează între faze de predare instructiviste și faze de învățare constructiviste.

Elena Joița [4, p.81-86] a analizat desfășurat dimensiunile care opun instructivismul și constructivismul și a abordat acest subiect din prisma mai multor criterii: esența, baza teoretică și ontologică, baza epistemologică, baza psihologică, finalități, curriculum, rolul elevului, rolul profesorului, rolul motivației, diferențele individuale, metacogniția, condiții inițiale, organizarea activității, strategii și metode, obstacole în învățare,

evaluare, avantaje. La fel ca alți cercetători, și E.Joița accentuează la constructivism rolul interactiv, de organizare a profesorului, în timp ce la instructivism, rolul profesorului este pus pe activitatea sa de predare. Dacă în instruirea tradițională elevii receptează informațiile transmise, după noua orientare constructivistă este nevoie ca ei să analizeze critic, să rezolve variat, să coopereze, profesorul având aici rolul de a îndruma și de a facilita. Finalitățile principale la constructivism sunt formarea de abilități, competențe, formarea pentru cunoaștere științifică și cercetare; în schimb, instructivismul se axează pe obținerea de rezultate în termeni de reușită, conform standardelor oficiale, cunoștințe, deprinderi măsurabile. Chiar dacă în rubrica avantajelor, atât la constructivism, cât și la instructivism, sunt multe puncte și aceste puncte sunt vizibil diferite, autoarea rămâne ferm convinsă că aceste sugestii trebuie privite ca etape în dezvoltarea instruirii, ca alternative utilizabile în situații diferite și în momente diferite, iar, nu prin excluderea lor, ci prin combinare.

Wolff 1994[5, p.407-429], unul dintre primii, trasează un drum care pentru cititori este ca o matriță cu 4 factori: instrucțiune, construcție, moderat și radical. Wolff schițează în 20 de teze necesitatea diferențierii dintre predarea de cunoștințe și asimilarea cunoștințelor și competențelor la limba străină. Învățarea este, după părerea lui Wolff, parțial influențabilă, poate însă fi favorizată prin punerea la dispoziție a unui mediu bogat de învățare care, în special, favorizează utilizarea noilor mijloace interactive. Pentru proiectarea didactică a lecției, aceasta înseamnă că învățarea nouă, din punct de vedere constructivist, pune învățarea autonomă în centrul lecției. Succesul depinde de factorul cât de bine profesorul poate percepe poziția sa de facilitator.

Manfred Overmann[6, p.45-79], de asemenea, ocupă o poziție intermediară și își pune, mai întâi, întrebarea ce învață cu adevărat elevii în conexiunile instituționalizate, cum se poate evalua această învățatură rezonabil și util. El propune un model sintetic. În acest model se pune accent pe autonomia cursantului, răspunderea personală și construcția individuală a realității. Overmann ajunge la concluzia că schimbările efectuate la lecție vor avea perspective pozitive, atunci când zona de conflict dintre reglementare și transparență va ajunge la o concordanță didactică bine fundamentată.

Toate părerile sus-enumerate nu exclud instructivismul. Din contra, suntem de părerea că instructivismul trebuie să completeze constructivismul.

Bibliografie

1. Mair, Daniela, *E-Learning - das Drehbuch*. Handbuch für Medienautoren und Projektleiter, Springer, Berlin, 2005.
2. Bach, Gerhard, Vierbrock, Britta *Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven-Konzepte-Forschungsprogramm*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 2002.
3. Reinfried, Marcus, *Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?*, Fremdsprachen lehren und lernen 28, 1999.
4. Joiță, Elena, *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Aramis, București, 2006.
5. Wolff, Dieter *Der Konstruktivismus: ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* Die neueren Sprachen 93/5, Narr, Tübingen.
6. Overmann, Manfred, *Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen* în cartea Bach, Gerhard/ Vierbrock, Britta (Hrsg.), *Die Aneignung fremder Sprachen. Prozesse - Kontexte - Kontroversen*. Peter Lang , Frankfurt am Main.

LA SECURITÉ ET L'INSECURITÉ LINGUISTIQUE AUX COURS DE FRANÇAIS

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.

Rezumat

La cursul de limbă franceză, atât studenții, cât și profesorii, pot fi într-o insecuritate lingvistică. Insecuritatea sau securitatea țin de raportul pe care îl stabilește un locutor între propria performanță verbală și norma socială externă, insecuritatea apărînd atunci cînd constatăm că prestația noastră este inadecvată față de un standard, un nivel de excelență pe care altul mai „competent”, mai „legitim” este gata să-l respecte.

«Les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants» [1, p.111].

Cet aspect du comportement de l'enseignant est essentiel car c'est par une constante autoévaluation qu'il sera en mesure de progresser dans sa pratique pédagogique et dans la langue utilisée.

«L'insécurité ou la sécurité linguistique tient au rapport qu'établit un locuteur entre sa propre performance langagière et une norme sociale externe. Il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme que d'autres, plus „compétents”, plus „légitimes” sont à même de respecter» [2, p.10].

Certainement les attitudes des enseignants dans la classe sont influencées par leur propre regard sur leurs compétences langagières.

Nous aborderons l'observation et la description des phénomènes linguistiques se produisant dans la classe en faisant appel à la linguistique interactionnelle. Nous focaliserons notre

approche sur les actes langagiers des enseignants durant leurs séquences de cours. En adoptant une démarche ethnométhodologique au sens de D.H. Hymes, nous inscrivons notre recherche dans un travail de terrain dans laquelle nous voulons circonscrire la dimension linguistique et communicative des enseignants. Parler n'est pas uniquement connaître le système linguistique d'une langue mais utiliser ce système en adéquation avec le milieu dans lequel le locuteur évolue. En développant le modèle SPEAKING, que nous reproduisons ci-après, D.H. Hymes analyse tous les aspects de toute situation communicationnelle.

Le modèle SPEAKING de D.H. Hymes :

- le cadre physique –soit le temps et le site – et psychologique de l'interaction ;
- l'ensemble des individus présents et qui sont plus ou moins impliqués dans le déroulement de l'action, qu'ils prennent effectivement part ou non aux échanges verbaux ;
- les finalités de l'activité communicative se décomposent en but (ou en intention) et en résultat, qui ne sont pas nécessairement concordants ;
- cette notion assez générale englobe en fait deux aspects de la réalité du message : les thèmes abordés au cours de l'échange en forment le contenu ; la forme procède de la dimension stylistique du fait discursif (référentielle, expressive, ludique, etc., de façon absolue ou mixte). Cette catégorie s'avère en fait assez délicate à distinguer de la composante qui suit ;
- la tonalité est donnée dans l'activité linguistique et paralinguistique. Elle permet de rendre compte de la façon dont on peut transiter d'une attitude ou d'un ton à l'autre ;
- les instruments de la communication regroupent l'ensemble des canaux (la gestuelle, le langage tambouriné) qu'ils soient linguistiques (langage parlé, écriture) ou paralinguistiques

(kinésiques, proxémiques), et les codes qui leur sont associés (linguistiques, vestimentaires) ;

- les normes (ou les conventions, voire les habitudes) sont de deux types. Les normes d'interaction en premier lieu, concernent le système conversationnel (tour de parole, interruptions, chevauchements). Celles d'interprétation nécessitent une connaissance préalable des présupposés sociaux et culturels du milieu. Elles permettent ainsi de lever l'ambiguïté du contenu communicatif ;

- cette composante correspond au type d'activité du langage. Cette catégorie permet d'affiner la connaissance de la situation de communication [3, p.198].

«Il s'agit de décrire les méthodes (procédures, savoirs et savoir-faire) qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer adéquatement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne» [4, p.61-62].

Tout individu s'exprimant dans une langue étrangère peut se trouver dans la situation où il va être confronté à des doutes quant' à la qualité de son expression, à l'oral mais aussi à l'écrit.

«Est-ce que j'ai bien utilisé le mot?»; «J'engage la conversation mais vais-je comprendre le message qui me sera destiné.»; «Mon interlocuteur va-t-il me comprendre?». Nous pourrions multiplier les exemples. Les apprenants et les enseignants de langue étrangère ne perçoivent pas toujours les enjeux de cette insécurité ou sécurité linguistique qui peut les habiter.

«Les notions de sécurité et d'insécurité linguistique permettent de porter un nouveau regard sur les situations de contacts en les envisageant du point de vue des rapports qu'entretiennent les locuteurs d'un espace sociolinguistique donné avec les normes qui fondent la communauté en présence, de la façon dont ces locuteurs envisagent, (dé)légitiment, (dé)construisent, négocient, transmettent, ces normes, se positionnent par rapport à elles en interactions, et par

là même agissent sur la délimitation et la construction de la communauté linguistique» [5, p.123].

Calvet emploie pour la première fois le terme d'insécurité linguistique dans un contexte plurilingue, en tant que résultat des rapports entre les langues [6, p.32].

Il pose que le locuteur va établir lui-même son niveau d'insécurité linguistique en comparant son parler avec la norme admise. Il sera confronté alors à un problème de forme linguistique dans le cadre d'une même langue. Il en sera de même du statut accordé à ce parler et intériorisé par ce locuteur qui résulte de la comparaison avec le statut d'une autre langue.

Après avoir aussi souligné l'apport de M. Francard à partir de la situation francophone belge, Calvet distingue trois types d'insécurité qu'il désigne respectivement «insécurité formelle», «insécurité identitaire», «insécurité statutaire»

L'insécurité formelle correspond à la situation d'un locuteur qui pense ne pas posséder les compétences linguistiques liées à la norme. L'insécurité identitaire fait état d'une situation dans laquelle le locuteur pense ne pas être en mesure de s'identifier à une communauté linguistique.

L'insécurité statutaire renvoie à un locuteur qui pense posséder un parler qui n'est pas légitimement reconnu. Par ailleurs, Calvet reprend les notions relatives au couple sécurité/insécurité linguistique proposées par C. Canut pour s'appuyer sur les représentations des locuteurs. Nous les reprenons dans le tableau à la page suivante que Canut a nommé le complexe linguistique [7, p.51].

Le complexe linguistique

1. La sécurité linguistique évaluative (Le locuteur affirme parler A et parle A).
2. L'insécurité linguistique évaluative (Il affirme parler A et parle B).

3. La sécurité linguistique (Il parle la même langue que son groupe).
4. L'insécurité linguistique (Il parle autre langue que son groupe).
5. La sécurité linguistique évaluative (Il affirme parler A, parle A/B, mais pense qu'il faut parler A).
6. L'insécurité linguistique évaluative (Il affirme parler A, parle A, mais pense qu'il faut parler B).
7. L'insécurité évaluative totale (Il affirme parler A/B, parle A/B, mais pense qu'il faut parler C).

Dans le contexte d'un enseignement des cours en français le professeur aura recours au discours scientifique. Sous cette acception nous retrouverons tout ensemble de messages écrits ou oraux, documents imagés, vidéos ou audio qui s'échangent dans un domaine particulier. Le professeur doit donc maîtriser la langue de sa discipline, mais aussi la L2 « ordinaire » et la L2 de scolarisation. Le contexte de la classe fait nécessairement naître ce que nous nommerons des récurrences discursives qui permettront à l'enseignant comme aux élèves de s'approprier peu à peu l'environnement linguistique de la discipline. Néanmoins, le professeur, n'étant pas un locuteur natif, peut se trouver en situation d'insécurité linguistique.

Se sentant du même niveau de langue que les étudiants, ils utilisent une langue très proche similaire, l'enseignant se rassure et du même coup, se place automatiquement en situation de sécurité linguistique.

Références bibliographiques

1. Conseil de l'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001.
2. COSTE, D., *Compétence bi/plurilingue et insécurité linguistique. Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa : l'Educazione bi*

- / plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea. *L'Ecole Valdotaïne*, (supplément au n 54), 2001.
3. HYMES, D. H., (1982) *Vers la compétence de communication*, Hatier-Didier, Paris, 1982.
 4. KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales*, Armand Colin, Paris, 1994.
 5. BRETEGNIER, A., IN BRETEGNIER, A., LEDEGEN, G., *L'insécurité linguistique dans le contexte francophone périphérique*, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain-la-Neuve, 2008, vol. 1,2.
 6. CALVET, L.-J., *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris, 1999.
 7. CANUT, C., *Dynamisme et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale*. Thèse de doctorat sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, Université Paris III, 1995.

L'APPROCHE DE LA LITTÉRATURE DANS LE CECRL : ENJEUX ET INTERPRÉTATIONS

Natalia SOFRONIE, enseignante de FLE

Rezumat

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) reprezintă, la momentul actual, un document de politică educațională în domeniul predărilor Limbilor Străine. Printre numeroasele aspecte pe care le cuprinde, găsim și abordarea literaturii, conform principiului că aceasta din urmă contribuie la dezvoltarea diferitor competențe. Raportul dintre nivelele limbii și literatură, utilizarea estetică și poetică a limbii, înțelegerea unui text scris, lucrul cu textul sunt doar câteva nuanțe reflectate în CECRL. Toate aceste aspecte fiind sursă de interes atât pentru cadrele didactice ce predau limba franceză, cât și pentru autorii de manuale.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) représente un document de politique educationnelle qui concerne les orientations modernes des produits curriculaires. Dans

cet article nous nous proposons d'aborder les différents aspects de la littérature présentés dans le Cadre et quelle est la place de celle-ci dans l'enseignement d'une langue étrangère. L'importance de la littérature est la première perspective à découvrir, celle-ci est argumentée d'une manière subtile. Le chapitre 4.3.5 du Cadre analyse l'utilisation esthétique ou poétique de la langue. Ici, une composante est représentée par :

« la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme :

- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) ;
- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents » [2, p.47].

Il faut mentionner que le texte se retrouve dans le CECRL plusieurs fois il est abordé de plusieurs points de vue. Par exemple, dans le chapitre « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », il existe un sous-chapitre appart 4.6. qui porte le titre « Le texte » [2, p.75], c'est bien évident qu'ici on ne parle pas seulement du texte littéraire, mais de tout autre texte. Un argument dans ce sens est la définition donnée par le Cadre « le texte est au centre de toute communication langagière. C'est le lien extérieur et objectif entre le producteur et le récepteur, qu'ils communiquent en face à face ou à distance » [2, p.78] .

Pour continuer, il est à mentionner que le type de texte qui nous intéresse c'est celui littéraire et bien sûr les autres genres de la littérature. C'est pour cette raison qu'on trouve dans le Cadre les différents types de textes écrits, parmi lesquels on peut citer ceux qui concernent la littérature : « les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires » [2, p.76]. Dans le tableau du contexte externe d'usage [2, p.43], on a plusieurs exemples concernant le texte. Pour le domaine personnel, on a les romans et pour celui éducationnel on a les livres de lecture.

Un aspect important de notre étude représente les niveaux de langue d'après le CECRL et comment le texte littéraire peut être exploité pour chaque niveau. Les nombreuses discussions sur le texte littéraire en classe de FLE restent actuels et suscitent l'intérêt pas seulement des enseignants, mais aussi des auteurs des manuels.

Si on analyse le CECRL du point de vue du rapport entre le texte littéraire et le niveau de la langue dans la grille d'auto-évaluation, on observe que pour le niveau B2 [2, p.27] on trouve la caractéristique suivante « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » pour la catégorie de compréhension. Pour la même catégorie, au niveau C1, on trouve « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. » Le plus haut niveau, le niveau C2 comprend la caractéristique suivante : « Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire » [2, p.27].

Marie Claude-Albert et Marc Souchon sont les auteurs qui abordent dans leur ouvrage « Les textes littéraires en classe de langue » les différents aspects de la littérature. C'est dans cet ouvrage que les auteurs se prononcent sur le rapport entre le niveau de la langue et le texte littéraire : « le choix d'un texte littéraire ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des étudiants que des activités que l'on prévoit de proposer autour de ce texte. Un même

texte peut être utilisé au niveau élémentaire et au niveau avancé, ce qui ne veut pas dire que n'importe quel texte puisse être proposé au niveau élémentaire » [1, p.56]. On observe ici une petite contradiction entre les affirmations des auteurs et les principes du Cadre où dans la grille d'auto-évaluation le texte apparaît au niveau B2. Les activités possibles prévues pour un texte représente un autre aspect du problème visé. À la page 19 [2, p.19], est abordé la relation entre le texte et la tâche, « La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé) ».

Riquois Estelle dans son article « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile » parle d'une étude sur 20 méthodes de l'enseignement du FLE destinées à un public d'adultes et de grands adolescents. « Les 20 méthodes observées couvrent les niveaux A1 à C1 du CECRL. Logiquement, les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels de niveau 4. Au niveau 1, on observe un pourcentage de 2,2 % de pages présentant un document littéraire (une reproduction de couverture et/ou un texte appartenant à la littérature). Ce pourcentage double au niveau 2 pour atteindre 4,6 %, puis 9,2 % au niveau 3 et enfin 13,6 % au dernier niveau. La poésie est le genre majoritaire proposé aux débutants, pour laisser la place au texte romanesque dans les niveaux suivants ». [4] Cette étude nous montre que les auteurs des méthodes ont respecté en lignes générales le cadre avec quelques petites exceptions. Même si dans le Cadre on ne trouve pas d'éléments de la littérature au niveau élémentaire, les méthodes introduisent quand même quelques petits textes littéraires.

Pour la compréhension, il y a la composante « lire » dans le CECRL, qui est décrite de la manière suivante d'après les niveaux de la langue, A2 : « Je peux lire des textes courts très simples » [2, p.26].

La compréhension générale est décrite dans le schéma pour chaque niveau de la langue, on y reflète et le texte littéraire au niveau C2. Pour les autres niveaux présentés, les caractéristiques ne contiennent pas le mot « littéraire », on parle seulement d'un « texte », sans indiquer son type.

Un cadre général de travail est proposé par les auteurs de l'ouvrage « Le point sur la lecture » [3, p.80]. « Les activités qui sont proposées seront directement reliées à l'enseignement des stratégies suivantes : tolérer l'imprécision et contourner une difficulté ; reconnaître rapidement un mot, une phrase, percevoir un groupe de mots ; formuler des hypothèses ; utiliser ses connaissances référentielles ; utiliser ses connaissances textuelles et faire des inférences. » Cette approche est bien pertinente, car une possible classification complète des activités serait impossible à rédiger.

Le registre reste un thème actuel dans l'enseignement de la littérature. Celui-ci n'est pas négligé dans le CECRL où on le traite de la manière suivante : « La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents, en particulier des romans. Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule » [2, p.97].

Pour conclure, on peut souligner que le CECRL met en avant l'aspect esthétique de la littérature. Les auteurs des manuels restent devant la tâche de trouver les activités appropriées à chaque extrait d'un roman, d'une poésie ou à tout autre genre de la littérature. La littérature reste une composante dans la formation des différentes

compétences, ce sont les manières d'exploiter la littérature qui changent avec le temps.

Références bibliographiques

1. Albert, M-C., Souchon, M., *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris, 2000.
2. Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Didier, Paris, 2001.
3. Cornaire, C., Germain, C., *Le point sur la lecture*, Clé International, Paris, 1999.
4. Riquois, Estelle, *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile*, Genève, 2010, http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf (visité le 10.03.2015).

LE NOM PROPRE DANS LA LANGUE ET DANS LA LITTÉRATURE

Vasilisa RUSU, lector superior

Rezumat

Limba franceză este foarte bogată în nume proprii. Între numele proprii și cele comune sunt asemănări și deosebiri, atât din punct de vedere semantic, cât și sintactic. În limba franceză se întâlnesc o mare varietate de nume proprii, care își au originea în cele comune. S-ar părea că asocierea a două cuvinte- unul propriu și altul comun - pare imposibilă, însă prin intermediul creativității, imaginației proprii unui individ iau naștere aceste asemănări și deosebiri.

Substantivul propriu denumește individual o ființă sau un lucru pentru a le deosebi de alte ființe sau lucruri din aceeași categorie. Substantivele proprii se scriu cu inițiala majusculă : Franța, Simon, etc.

Poartă nume proprii, privind lucrărilor franceze de gramatică și lexicografie (normativă, mai ales), persoanele (prenume, nume de

familie, pseudonime), personajele (religioase, literare, mitologice), animale, sărbători, clădiri publice, ordinile de stat, organisme politice, simbolurile științifice, ș.a.m.d.

Les noms propres sont ceux qui ont éveillé le plus d'intérêt dans des domaines divers : philosophie, logique, anthropologie, onomastique, psychanalyse etc.

Chaque homme adulte a une intuition claire de la différence entre le Nom Propre et Nom Commun. On peut aborder le Nom Propre à partir d'une description des objets typiques de cette catégorie, qui sont les noms des personnes, sur lesquels l'intuition d'une opposition entre Nom Propre et Nom Commun est très claire. Pierre/pierre, le Havre/un havre/. Quelquefois l'intuition se reflète dans les grammaires et les dictionnaires.

Dans la grammaire le terme Nom Propre apparaît lorsqu'il s'agit de présenter les noms comme partie du discours, la catégorie qui est aussi ancienne que notre tradition grammaticale. M. Noailly a souligné dans la thèse le glissement qui aboutit à l'interprétation actuelle, en « nom propre » est compris comme « nom qui apparaît en propre à un individu ».

La situation des noms propres dans les grammaires peut se résumer de la situation suivante, distinguée d'abord des noms communs sur une base *sémantique*.

Lorsqu'on s'intéresse au fonctionnement d'une classe lexicale il faut consulter aussi et un dictionnaire. Puisqu'il existe des dictionnaires des noms propres on peut trouver des informations complétant celles des grammaires. En les examinant on peut voir l'opposition entre noms propres et noms communs.

Le Petit Larousse Illustré se divise en deux parties enregistrant d'abord les noms communs et puis les noms propres, tandis que Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, comporte, lui, la description des noms communs. Dans sa

présentation du Petit Robert 2, Rey souligne que cet ouvrage vise à compléter le Petit Robert 1.

Comme l'écrit A. Rey :

« ... les dictionnaires ne comportant que des noms propres appartiennent obligatoirement au type encyclopédique (...) Les dictionnaires qui "traitent" les noms propres le font tout autrement que ceux qui analysent le reste du lexique» (p.73).

C'est d'ailleurs ce caractère encyclopédique qui justifie, sur le plan linguistique, l'existence de dictionnaires spécifiques pour les noms propres.

Le premier problème auquel on se heurte est de savoir quel statut syntaxique accorder aux noms propres. On constate que dans une phrase les noms propres peuvent aussi avoir ce statut de syntagme nominal. Ex. :

- (a) Le garçon court.
- (b) Le Pierre court.
- (c) Pierre court.

Toute définition de sous-catégorisation stricte est donc vouée à l'échec en français ; c'est la conclusion à laquelle arrive Kleiber au terme du chapitre qu'il consacre à la syntaxe du Nom Propre.

Mais la démarche est la même : il s'agit d'établir des sous-classes sur la base d'une différence de comportement des noms dans la langue. On ne peut nier encore la présence d'une majuscule qui traduit en français la distinction entre Nom Propre et Nom Commun, mais pas toujours.

Ex. : L'empereur peut servir à désigner Napoléon, le continent à désigner la France vue de Corse. On remarque la tendance de certains noms abstraits pourvus d'une majuscule à fonctionner comme de noms propres.

Si on nous demande ce que veut dire : *sound, jar, palm ou tract*, nous ne pourrions répondre que ceci : montrez-nous le contexte où ce mot est employé, et nous dirons ce qu'il veut dire. Dans un cas,

le mot *pipe* désigne une pipe que l'on fume, dans un autre un *tuyau* de canalisation, ou bien un porte-voix, ou encore un tuyau d'orgue.

Il ressort deux idées importantes :

- le Nom Propre, visant un individu, a plus de propriétés sémantiques qu'un Nom Commun ;
- il n'y a pas de différence radicale entre le sens d'un Nom Propre et celui d'un Nom Commun.

Une autre construction spécifique qui a été proposée par M. Noailly, c'est qu'elle ne tolère aucun Nom Propre, alors qu'elle est très productive pour certains noms propres : *Alger la blanche*, *Adam le bossu*, *Thomas le fidèle*...

L'importance du Nom Propre se manifeste dans tous les domaines, et dans la vie courante et dans la littérature où les noms jouent les rôles les plus divers, depuis la surprise et l'étrangeté créées par des noms propres jusqu'à la cristallisation d'émotions et de souvenirs qu'ils provoquent chez Proust, Rolland, Bazin. Avec la naissance de la linguistique historique et comparative se constitue une discipline, l'**onomastique** qui étudie l'origine, l'étymologie des noms propres, noms de personnes et noms de lieux.

Pour désigner une personne on utilise un Nom Commun à la place d'un Nom Propre. Ou inversement un Nom Propre à la place d'un Nom Commun. Par ex. : les mots neutres comme *praline*, *bougie*, *nicotine* ne se distinguent en rien d'autres. Mais en réalité ce sont des noms propres devenus communs. En 1598 – 1679 le cuisinier du maréchal Pralin a inventé le fameux bonbon, baptisé praline.

Les stylisticiens s'intéressent surtout à l'emploi des noms propres visant un effet stylistique.

1. „*Marc n'avait aucun goût pour les esclaves des mots. Ce petit Diogène était en quête d'un homme qui fût homme*” (R. Rolland, *L'Âme Enchantée*).

Diogène – philosophe grec de l'École cynique.

Les noms propres des héros mythologique symbolisent souvent un trait, une particularité quelconque.

2. Le nom d'un lieu peut devenir symbolique s'il y a un événement historique remarquable qui s'y rattache. Ceux qui ont les horreurs de la deuxième guerre mondiale, s'exclament : „*Nous ne voulons plus d'Oradour, d'Auschwitz, de Maidanex, de Dachau*”.

3. Les noms propres des personnages historiques dont l'activité s'est distinguée par un trait quelconque sont employés de nos jours comme mots – symboles : un *Marat* de nos jours, un *Gagarine* du XXs, les *Eminescu* du XXI.

On entend souvent caractériser : c'est un *Harpagon* de belle époque, le destin d'un père *Goriot*.

Dans le contexte poétique l'antonomase reste toujours un mot-clef à déchiffrer.

Certains noms propres sont devenus communs et s'écrivent le plus souvent avec une minuscule, ex. : *Une morale de pharisienne de Pharisien – hypocrite*.

Un petit Gavroche, personnage de l'épopée de V. Hugo, „*Les Misérables*” qui évoque l'image du gamin de Paris. Or, le lien rompu entre le mot symbole et le mot – parrain se rétablit facilement.

Les noms propres qui désignent un nom de famille, un nom de personnage, d'un fleuve, d'une mer ou océan sont dépourvus (privés) de toute valeur émotive ou expressive, ces noms sont dénotatifs.

Mais un nom propre qui fait partie d'une structure bien déterminée d'une oeuvre littéraire cesse d'être une simple étiquette. *Lolcoche* – nom de la Mère Rezeau, personnage principal du roman de H. Bazin „*Vipère au poing*”, car dans un texte de belles-lettres un nom n'est pas asémantique, mais au contraire.

Dans la langue poétique il y a des noms propres à valeur connotative positive : *Annette Rivière, Louis Lambert*, il y a aussi des noms propres à valeur connotative négative : *Mme Vauquer*.

On considère que les noms propres sont à l'origine des noms communs, dont la valeur linguistique a changé grâce à la fonction sociale spécifique qu'ils accomplissent. Beaucoup de noms communs sont d'anciens noms propres :

1. produits alimentaires : sardine, sandwich, vins, liqueurs, cognac, champagne;
2. tissus : cachemire, mousseline ;
3. unités de mesure : ampère, volt, watt ;
4. types humains de caractère : cicerone, hercule, tartuffe, harpagon ;
5. jeux et sports : jockey, marathon, rugby ;
6. des monnaies : louis, napoléon ;
7. moyens de transport : berline, fiacre, limousine;
8. objets et produits : faïence, maroquin, baïonnette ;
9. actions, attitudes, notions abstraites : panique, sadisme, vandalisme.

Quelques noms propres ont donné naissance à des noms communs :

Barème remonte au nom d'un arithméticien du XVII^e.

Calepin – à l'italien Calepino, auteur d'un dictionnaire de la langue latine.

Jobard est dérivé du personnage biblique Job à qui sa femme et ses amis reprochaient sa résignation.

Pamphlet est l'altération du Pamphilet, nom d'une comédie en vers latins du XII^e.

Pépin nom familier du parapluie, personnage d'un vaudeville qui entraînait en scène avec un grand parapluie.

En raison de son fonctionnement complexe le Nom Propre peut devenir un Nom Commun et fonctionner comme un pur symbole, désignant non un individu particulier mais toute une classe d'êtres : un harpagon, un tartuffe, un gargantua, un hercule etc.

Références bibliographiques

1. Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M., La Grammaire d'Aujourd'hui, Flammarion, Paris, pp.416-418.
2. Balzac, Le Père Goriot, Livre de Poche, p.63.
3. Dictionnaire universel des noms propres. Le Petit Robert, Larousse, Paris, 1984- 626 p.
4. Manoli, I. : Stilistica Limbii Franceze: probleme de teorie și practică, Bălți, 2004.
5. Molino, J., Le nom propre dans la langue, în Langages, Larousse, Paris, 1982, N 66, pp. 5-20.
6. Rey (1977), Cf. Note 13.

STATUTUL ADJECTIVULUI CA TERMEN SUPUS TRANSPOZIȚIEI. ADJECTIVIZAREA SUBSTANTIVELOR

Angela COPACINSCHI, lector superior

Summary

It should be noted that the adjective is not the only way express the quality of an object. French language has multiple ways of highlighting the quality of an object, for example a noun used in postposition towards the determined term, an adnominal complement, a relative sentence. Summing up these notices we can say that at least the category of adjective has some similarities through semantic-pragmatic characteristics, particularly the ability of subdivision.

The translation usually known as transposition marks the evidence of the functional equality among the elements of the nature and the diversity inside the phrase. Summing up these notices we can say that at least the category of adjective has some similarities through semantic-pragmatic characteristics. Semantically, adjectives are used to characterize a noun designating a person or an object in terms of quality.

Din sursele studiate se desprinde ideea că valoarea semantică de bază a adjectivului, în diverse construcții nominale, rezidă în a

caracteriza și a specifica cuvântul determinat, iar funcția sa sintactică de bază este cea de atribut, menit a dezvălui însușirea substantivului dominant. În lucrarea de față intenționăm să punem în discuție statutul termenului supus transpoziției din sintagmele: *une discussion marathon* (o discuție maraton), *une histoire cochonne* (o istorie mârșavă), *un meeting monstre* (un miting enorm). Soluționarea acestei probleme are o importanță deosebită, preconizându-se abordarea unor aspecte controversate: remanieri privind apartenența categorială a unităților lingvistice la nivel morfologic; implicațiile atribuite poziției termenilor asupra funcției lor în expresii de tipul celor citate mai sus, adică N+N. Lingviștii au emis teorii neunivoce: unii consideră că termenul postpus realizează funcția de apozitie, alții îl califică drept atribut substantival, care îndeplinește o nouă funcție sintactică.

Revenim la câteva exemple concludente:

„*J'ai fait du héros, c'est-à-dire de moi, un peintre donjuanesque, et de vous que dans la pièce j'appelle Bernard, un sentimental...*” [3, p.110]. (Eu am făcut din erou, adică din mine, un pictor donjuanesc, și din Dumneavoastră pe care eu în piesă îl numesc, Bernard, un sentimental...), *donjuanesque* fiind un adjectiv format de la numele Don Juan, erou al unei legende spaniole și a mai multor opera literare și muzicale, faimos prin numeroasele sale aventuri amoroase.

Sur la scène presque nue, un acteur vint s'asseoir devant un bureau Empire [3, p.112].

(Pe scena aproape pustie, un actor numai ce s-a așezat la un birou stil Imperiu), unde *Empire* este numele propriu adjectivizat utilizat pentru a descrie stilul de modelare a mobilei de birou caracteristic epocii imperiale.

Transpoziția este studiată de către mulți lingviști, fiind adesea interpretată ca o modalitate morfologico-sintactică de formare a

cuvintelor (Tesnière, Guiraud, Socolova, Șeremeta, Pavlovskii) [6, p.123-128]. Savanții Broendal V., Șigarevskaia N. definesc transpoziția drept întrebuințarea funcțională a unor unități lingvistice în calitatea altora. În mod special, ne vom opri la adjectivizarea substantivelor [7, p. 70-75]. De amintit concepția savantului francez J. Marouzeau, care distinge patru etape ale adjectivizării. Una dintre fazele acestui proces presupune atribuirea substantivului categoriei de intensitate: *un aspect très guerre* [2, p.102-103]. Este elocventă părerea savantului Cressot M.[1, p.102-103], care citează exemplul: „*Nous disons d' une personne qu'elle a une allure provinciale, ou une allure province, très province*”. Autorul analizează sintagma: *une allure province, très province*, ce inserează două unități, dintre care cel de-al doilea element este cu valoare de adjectiv ce denotă gradul superlativ.

G. Socolova emite o părere similară despre fenomenul sus-numit, dar se bazează pe alte criterii. Lingvista nu examinează unitatea transpusă, studiul căreia permite a constata gradul de adjectivizare [5, p. 102-103].

A. Rîmbu, în articolul „Fenomenul adjectivizării substantivelor invariabile ” [4, p.73], relevă adjectivizarea deplină a substantivului, de exemplu, *une armée fantoche* (o armată fantoșă), *un café nature* (o cafea naturală), *un gouvernement fantoche* (un guvern marionetă), *une armée fantôme* (o armată fantomă), *une université fantôme* (o universitate fantomă), etc., exemple, în care cercetătorul L. Guilbert subliniază necesitatea de a delimita formațiunile menționate de substantivele compuse. Se preconizează analiza semantică, pentru a clarifica dacă cel de-al doilea substantiv își păstrează sensul denominativ : *dîner-spectacle* (cină-spectacol), *navire-hôpital* (navă-spital) sau îl pierde, obținând sensul atributiv în construcția N+N. Analiza semantică a termenului secund ne-ar permite să elucidăm, dacă el își păstrează valoarea de substantiv

juxtapus primului element prin relația de identitate sau printr-o relație de adăunare, sau, dimpotrivă, el rămâne un semn esențial confirmând valoarea de determinant al primului termen.

În final concluzionăm, este evident, formațiunile analizate din exemplele semnalate anterior în acest articol diferă după legătura gramaticală și semantică între părțile componente. Un rol important revine semnului ce marchează calitatea și care facilitează trecerea substantivului în clasa adjectivului.

Bibliografie

1. Cressot, M., *Le style et ses techniques. Précis d'analyse stylistique*, Quatrième édition, Presses Universitaires de France, Paris, 1959, p. 102-103.
2. [Marouzeau, J.](#), *Lexique de la terminologie linguistique français, allemand, anglais, italien*, Librairie Orientale Paul Geuther, Paris, 1951, p.103-104.
3. Maurois, A., *Novellî, Prosvescenie*, Leningrad 1975, p. 110-112.
4. Rîmbu, A., *Fenomenul adjectivizării substantivelor invariabile*, in *Probleme actuale ale științelor umanistice*, Conferința științifică anuală a Universității Pedagogice de Stat «Ion Creangă», Chișinău, 2013, p.73.
5. Socolova, G., *Transpoziția prilagatelinîh i sușcestvitelinîh*, Moskova, 1973, p. 109.
6. Șeremeta, N.V., Pavlovski, V.A., *Sravnitelinaia tipologhia franțuzskogo, russkogo i belorusskogo iazîkov*, Minsk, 1982.
7. Șigarevskaia, N.A., *Ocerki po sovremennoi franțuzskoi razgovornoj reci*, Leningrad, 1977, p.73.

RIFLESSIONI DIDATTICHE SULLA FRASEOLOGIA ITALIANA

Olga SCOLNII, lector

Summary

A face diferența între proverbele și zicalile limbii italiene nu este un lucru ușor de deșășit. În mod schematic, putem să afirmăm că într-un proverb distingem un principiu moral și didactic, o recomandare. O zicală („modo di dire”- it.), însă, este ca o comparație încrucișată, o metaforă simplificată. Competența comunicativă constă în capacitatea de înțelegere și percepere a „trecerii” de la sensul literar la cel figurat al unei zicale, al unui proverb.

Qual è il dilemma dell’insegnamento e dell’apprendimento dei proverbi e dei modi di dire ?

La replica è immanente alla loro natura. I modi di dire o espressioni idiomatiche sono „locuzioni di una lingua o di un dialetto caratterizzate da una forma fissa ed un significato convenzionale generalmente diverso da quello letterale” (Pichiassi, Zaganelli, 2003, 82). La difficoltà risiede perciò nella spiegazione e nella successiva comprensione del loro senso figurato, che non si può ricavare in modo logico dalla „somma” dei significati denotativi delle singole parole che li compongono, ma solo apprendere nella loro struttura semantica predefinita e complessiva. Ad esempio, il modo di dire „fare i portoghesi” non corrisponde all’atto di imitare il comportamento degli abitanti del Portogallo, ma indica il tentativo di esimersi dal pagamento di servizi dei quali si desidera usufruire. La connotazione culturale dei modi di dire costituisce un ulteriore elemento problematico nei contesti di apprendimento e LS. Le espressioni idiomatiche, infatti, sono culturalmente connotate, ovvero sono fortemente legate alle radici storiche, sociali e culturali dei Paesi in cui si sono originate ed evolute.

Fare differenza tra proverbi e modi di dire non è una cosa facile. In modo schematico possiamo affermare che nel proverbio è sempre sottinteso un principio didattico e morale, una raccomandazione o una massima che hanno origine dall’esperienza. Per questo il proverbio è chiamato anche „sapienza dei popoli”. A

differenza del proverbio, il modo di dire è nella maggior parte delle volte un „paragone accorciato”, una metafora semplificata, per esempio: litigare sempre o intendersi come un cane con un gatto diventa *essere come cane e gatto*. Nell’insegnamento i proverbi vengono trattati quindi in modo differente che li distinguono chiaramente dai modi di dire. Non sempre si capisce il senso reale di una frase anche se si capiscono le singole parole che compongono questa frase. Il significato di „Andarsene con la coda tra le zampe” non è uguale alla somma dei significati delle singole parole, eccetto che non ci si abbia l’intenzione riferirsi alla descrizione di una scena di un film comico-fantastico in cui un eventuale protagonista con delle zampe se ne va con con la coda tra esse. Nell’uso comune la frase significa „Andare via sconfitti e umiliati”. La frase andarsene con la coda tra le zampe è cioè un modo di dire: una frase composta da parole il cui senso non corrisponde alla somma del significato solito dei suoi componenti. Non sarà inutile precisare che i modi di dire siano delle frasi formalizzate delineate da un’unità semantica, che vanno dunque studiate in quanto somma e apprese come un tutto indivisibile.

La determinazione culturale delle implicazioni glottodidattiche legate ai modi di dire e ai proverbi comporta due ulteriori conseguenze sul piano didattico: da un lato, esse sono difficili da comprendere per la stratificazione storico-culturale che li ha generati e trasformati, dall’altro sono rilevanti, in una impostazione interculturale della didattica di una lingua straniera o seconda, perché cristallizzano le forme dinamiche di una cultura. Come afferma Freddi (1994: 27) a tal proposito: la lingua è un “precipitato della cultura” in quanto „codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi del vivere e del pensare, i modelli culturali, insomma, che segnano e dirigono il suo cammino nella storia”.

Di conseguenza, la conoscenza degli aspetti culturali che influenzano una lingua è molto importante per la profonda comprensione e il successivo apprendimento del senso figurato dei modi di dire. A questo proposito, Giddens (2000: 30) sostiene che „una cultura deve essere studiata sulla base dei significati e dei valori che le sono propri”, a dimostrazione ulteriore del legame indissolubile tra lingua e cultura che si riflette nella costruzione dell’identità linguistica di un popolo.

In che modo le espressioni idiomatiche affondano le loro radici nella cultura di un popolo? L’origine dei loro significati può essere legata ad avvenimenti o a personaggi storici, a usanze tipiche della tradizione. In origine, infatti, i modi di dire possedevano un significato reale, concreto e letterale. Successivamente, però, per estensione metonimica essi sono passati a rappresentare situazioni più astratte e generiche, acquisendo nuovi significati simbolici, metaforici e figurati. A questo proposito, Pichiassi e Zaganelli (2003: 82) affermano che „il significato di un modo di dire si basa spesso su analogie, su immagini fantasiose, è frutto di metafore e corrispondenze che si perdono nella storia delle singole espressioni”. Per riprendere l’esempio sopraccitato, il modo di dire „fare i portoghesi” ha un’origine storica e rimanda ad un evento realmente accaduto a Roma, nel XVIII secolo. L’ambasciatore portoghese dello Stato Pontificio invitò i suoi connazionali risidenti a Roma ad uno spettacolo presso il Teatro Argentina. L’evento era gratuito per i portoghesi e faceva fede la dichiarazione della propria nazionalità, ma non lo era per i romani, i quali, tuttavia, cercarono di fingersi portoghesi per godere anch’essi dello stesso privilegio, e da qui l’origine del modo di dire.

In conclusione di questo contributo si vuole riprendere gli elementi che sostengono la complessità e, nello stesso tempo, l’importanza dell’insegnamento dei modi di dire. Da un punto di vista strettamente linguistico, „il raggiungimento degli aspetti

formali del linguaggio avviene con relativa facilità, mentre afferrare le sfumature e le implicazioni di un codice espressivo più elaborato, che si stacca dalla realtà percettiva, richiede l'attivazione di molteplici funzioni legate a fattori quali le capacità cognitive, le conoscenze acquisite tramite contesti educativi e sociali e il livello linguistico raggiunto" (Rolla, Sciutto, 2003: 9). La competenza comunicativa risiede quindi anche nella capacità di comprendere e attuare il trasferimento dal significato letterale a quello figurato di un'espressione idiomatica a partire dal riconoscimento della relazione analogica che intercorre tra i due.

Dal punto di vista linguistico-culturale, i modi di dire permeano diverse aree tematiche (come la religione, la mitologia, la storia ecc.) e molto spesso veicolano valori e rivelano schemi di pensiero culturalmente determinati: se l'obiettivo di una competenza comunicativa interculturale (cfr. Balboni, Caon, cds) è anche quello di comprendere il legame delle espressioni linguistiche odierne con la storia linguistica e culturale di una nazione, è allora fondamentale non solo conoscere il senso figurato delle espressioni ma anche la loro origine ed evoluzione nel tempo. Esplicitati i problemi, quali sono le soluzioni teoriche e pratiche tentate finora?

A livello teorico, in un discorso generale e non esclusivamente tarato sull'italiano, ricordiamo, ad esempio, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico* di Porcelli (2004), il quale definisce le coordinate glottodidattiche del *Lexical Approach* considerando l'importanza della conoscenza delle espressioni idiomatiche e dei riferimenti culturali ad esse sottese per il raggiungimento della competenza comunicativa. Nello specifico dell'italiano, alcuni contributi teorici si dedicano esclusivamente allo studio dei modi di dire, focalizzandosi sugli aspetti pragmatici e sulle conseguenze glottodidattiche della loro conoscenza.

Bibliografie

1. Pichiassi, M., Zaganelli, G., *Contesti italiani. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi. Materiali per la didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia, 2003.
2. Aprile, G., *Italiano per modo di dire*, Alma, Firenze, 2008.
3. Balboni, P.E., Caon, F., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
4. FREDDI, G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet Libreria, Torino, 1994.
5. Giddens A, 2000, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna, Il Mulino.
6. Porcelli G., *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, Torino Utet Libreria.
7. Rolla R., Scitutto C., *Capire le metafore e i modi di dire. Attività di recupero del linguaggio pragmatico*, Centro Studi Erickson, Trento, 2003.

ANALIZA CONTRASTIVĂ VERSUS ANALIZA ERORILOR

Natalia CELPAN-PATIC, lector superior

Summary

In this succinct research we will start from the idea promoted as early as the Enlightenment era by the philosopher J.-J. Rousseau in the eighteenth century. According to Rousseau, in the teaching process, the teacher must take into account not only the specifics of age or group, but also the individual ones. In other words, each student is entitled to an individual approach when studying. In this context we support the idea that contrastive analysis and error analysis can be useful both for teacher and student in the teaching/studying/evaluation process. Even the researcher Vigotskii was mentioning the close connection between language and speech. Therefore, the person who is learning a foreign language far away from a real context is first thinking in her native language and then formulating the structures in the foreign language. It is here that interferences occur, i.e. errors caused by modeling of structures from the native to the foreign language.

„Chacun a le droit d'apprendre à son propre rythme et de prendre son temps... Chacun a le droit de bénéficier d'une aide didactique différenciée au cours de ses apprentissages.” (J. Therer)

Introducere. Pornind de la ideea cercetătorului J. Therer, conform căreia oricine are dreptul să învețe după propriul ritm și să beneficieze de ajutor didactic diferențiat, în caz de necesitate, dorim să accentuăm, din start, că procesul de învățare a unei limbi străine nu poate face abstracție absolută de limba maternă a celui ce învață, din simpla cauză că orice vorbitor gândește *a priori* în limba sa maternă (Lm). Or, când înveți, judeci, dar cel mai bine și rapid se judecă în limba maternă. Aceste idei au fost emise încă de către cercetătorul rus Vigotsckii în lucrarea sa *Gîndire și limbaj (1936)*, care pare a avea o legătură strînsă cu *Gramatica de la Port-Royal*, ce datează încă din 1660 și care sublinia legătura strînsă între limbă și vorbire. Însă acest contact între Lm și cea străină poate accelera sau, invers, poate frîna învățarea unei limbi străine. Astfel, profesorul trebuie să prevadă momentele de interferență între limbi, pentru ca discipolii săi să poată evita erorile.

Tipologia erorilor. Erorile pot fi diferite, ele depind de diverse cauze, astfel ele pot fi: *interferențiale, interne, proactive sau retroactive, absolute sau relative, orale sau scrise* [7, p.32].

Cercetătorul F. Debyser numește *transfer*, efectul pozitiv în învățarea Ls, iar *interferență* – efectul negativ. Interferența, la rîndul ei, poate fi psihologică (caracteristică unui individ) sau lingvistică, care se datorează unui accident de bilingvism sau pedagogic [1, p.40].

Unele erori au ca și cauză asimilarea incompletă a regulilor sau a unor forme din limba țintă și ele se numesc respectiv, *proactive (sau de performanță)*. Altele, reprezintă extensia analogică a unei reguli sau a unei unități asimilate anterior, mai fiind numită

suprageneralizare, aceste erori se numesc *retroactive* (sau de *competență*). Spre exemplu, când studentul adaugă flexiunea s la rădăcina verbală pentru a desemna persoana a III plural, în loc de sufixul **ent**, adică el a aplicat regula de formare a pluralului substantivelor și la verbe, prin suprageneralizare.

Mai sunt erori *absolute* și *relative*. În timp ce primele constau în întrebuițarea imitațiilor din limba sursă, ce nu aparțin limbii țintă, atunci celelalte contractează între ele relații de implicare. Privitor la erorile *scrise* și *orale*, în limba franceză, spre exemplu, ele sunt destul de dese, deoarece diferența între codul scris și cel oral este impunătoare.

O altă abordare a tipologiei erorilor propune cercetătoarea C. Tagliante: erori lingvistice, fonetice, socioculturale, discursive și strategico-pedagogice [4, p.157]. Însă ele se pot înscrie în rîndul celor amintite mai sus.

Prevenirea sau corectarea erorilor? O întrebare stridentă este cine și cum ar trebui să se ocupe de corijarea acestor erori, care ar fi procedeele ce pot fi aplicate pentru a preveni, corecta erorile celor ce învață o limbă străină? Iată aici putem să afirmăm cu siguranță că este nevoie de studii lingvistice contrastive care să vină în ajutor profesorilor.

Rezultatele analizei contrastive (AC) constituie, în viziunea noastră, punctul de plecare în reflectarea asupra mecanismelor de învățare a limbii străine în dezvoltarea didactică și în elaborarea tehnicii de corectare a greșelilor. De aici rezultă că AC este deseori confundată cu Analiza erorilor (AE), metodă ce a prins poziții înalte în ultimii ani, în detrimentul celei contrastive. De această părere este cercetătorul Jamet [3, p.101]. AC nu se identifică cu analiza erorilor interferențiale. Obiectul său de studiu îl constituie divergențele celor două limbi și posibilele surse de interferență. De toate aceste lucruri trebuie să se țină seama în didactica limbilor [2, p. 29]. Totuși AE și

AC prezintă zone comune (analiza erorilor interferențiale). Ele prezintă deasemenea zone de complementaritate: AC întreprinde o comparare sistematică a două limbi pentru a izola ariile erorilor potențiale, în timp ce AE include și erorile care nu sunt cauzate de influența limbii sursă, adică erorile interne.

La prima vedere, ar fi mai eficientă AC, pentru că se spune că e mai bine de prezis ceva, decît de remediat, dar aceasta e mai degrabă o teză teoretică, or practic, cel ce învață trebuie să vorbească mereu, să se exprime, ca să învețe, astfel el comite erori, de aici reiese că AE este necesară.

Analiza erorilor. Sunt două metode de abordare a erorilor: *inductivă* și *deductivă* [4, p. 110]. Prima constă în alegerea corpusului de erori supuse ulterior analizei. Cea de-a doua implică o comparare a sistemelor a două limbi: studierea sistemului primei limbi, apoi celei de a doua și de asemenea studierea sistemului mixt al interlimbii, al bilingvismului debutant. Astfel, se poate elabora o gramatică generativă a erorilor care să le anticipeze și să le prevină. Iar aceasta din urmă poate fi evaluată prin teste de provocare a erorilor.

Remedierea erorilor. În opinia noastră, este de datoria profesorilor să-i convingă pe discipoli că erorile sunt un fenomen natural în procesul de predare/învățare a unei Ls, care este inevitabil, dar corigibil. Este oportună, la acest capitol, părerea cercetătoarei C. Tagliante, care subliniază că erorile sunt inseparabile de procesul de predare/învățare, dar ele trebuie să fie considerate de către profesor mai mult un atu decît un inconvenient [6, p.34].

O bună remediare didactică a erorilor propune cercetătoarea Harriet K. Namukaya [5, p. 222]: *lecturi autentice* (precum lectura colectivă, individuală, lecturile de la cursurile teoretice, texte publicistice autentice, etc.) și aplicarea cît mai des a *metodelor audio-vizuale autentice* DAV și SGAV (precum secvențe

cinematografice, documente TV5, secvențe didactice, kit-uri didactice, etc.). Acestea se aplică pentru o memorare mai bună și corectă a structurilor specifice Ls.

Concluzii și propuneri. În concluzie, putem spune că suntem de acord cu cercetătorul C. Jamet, conform căruia un profesor de Ls, chiar de cunoaște la perfecție limba predată, are nevoie să cunoască și limba maternă a celui ce învață, pentru a putea să ajute în cazurile de interferență, iar dacă nu o cunoaște, atunci AC în tandem cu AE ar putea fi eficientă [3, p. 110]. În acest context, putem spune că pledăm pentru tipul de evaluare formativă pe tot parcursul anului, unde să lipsească notele, dar să fie prezentă analiza erorilor cu o remediare ulterioară.

Dacă vom reveni la citatul lui J. Therer și învățăturile filozofului iluminist J.-J. Rousseau, atunci am putea sublinia cu certitudine că succesul procesului de învățămînt rezidă în abordarea individuală a capacităților și dificultăților fiecărui elev în parte, deci, profesorul nu trebuie să țină cont doar de particularitățile de vîrstă, clasă, grup, ci și de particularitățile individuale pentru a atinge scopurile și obiectivele didactice propuse.

Bibliografie

1. Debyser, F., *La linguistique contrastive et les interférences*. In: *Langue française*, Vol. 8 N°1, 1970. Apprentissage du français langue étrangère, pp. 31-61.
2. Ivanov, D., *Analiza contrastivă și analiza erorilor*.// In *Analele universității creștine Dimitrie Cantemir*, nr. 7, 2008, Pp. 24-29. < <http://afils.ucdc.ro/doc/analelells/2008.pdf>, consultat la 16.03.2015>.
3. Jamet, C., *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France: Approche anthropo-didactique*, Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université Lyon 2 (Sciences de l'éducation), Lyon, 2000.

4. Jamet, C., *Identification de problèmes et contrastivité* // In *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 2005/3 vol. 38, p.95-113.
5. Namukwaya, H., *Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere* // în *Synergies. Afrique des Grands Lacs*, n.3, 2014, p.209-223.
6. Tagliante, C., *La classe de la langue*, Internationale, Paris, 1994.
7. Rego, B., *Analyse d'elements de la grammaire de l'apprenant lusophone étudiant le FLE et essai de remediation mediatisee par ordinateur*, Dissertation présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Éducation. Université de Mons-Hainaut, Paris, 1998.

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE PRIN
INTERMEDIUL LITERATURII LA ORELE DE LIMBĂ
SPANIOLĂ**

Dorina SURUGIU, lector superior

Summary

A special role in the development of intercultural competence at foreign language classes is played by literature. Through text explorations, the student can acknowledge his own culture and learn to understand and respect the culture of the country whose language he is studying. This way, literature becomes a means of interaction and persuades the student to recognise extralinguistic references, activate his own cultural references and to connect them with relevant stories and situations that talk about people, customs, behaviours, visions about the surrounding world and others. The exploration of literary texts offers us the possibility to motivate the student to acquire knowledge about a country, its culture, history, helping him get closer to it through the perspective of the text's main characters. Texts offer us the opportunity to enter an unknown world and to get closer, without leaving our current place, to another culture that is often very different. Without further doubts, literature

can help us find common elements and to acknowledge that there are more things that bind us than separate us, thus contributing to the intercultural development of the student and at the same time, improving his communicative skills.

Lumea care ne înconjoară se transformă treptat într-un univers multicultural, în care conviețuiesc împreună reprezentanți ai diferitor culturi. Pentru a putea comunica în acest mediu intercultural, nu este suficient să se posede anumite competențe lingvistice, devine tot mai evidentă necesitatea formării și dezvoltării **competenței interculturale**. Competența interculturală presupune totodată și dezvoltarea personalității elevului, de aceea achiziționarea cunoștințelor culturale, ce caracterizează limba-țintă, este fundamentală pentru obținerea unei adevărate competențe comunicative [1, p. web]. Prin urmare, elevul trebuie să cunoască diferențele culturale între limba maternă și limba- țintă, dar și să știe cum să aplice aceste cunoștințe într-un context pluricultural. Totodată, el trebuie să conștientizeze faptul că interculturalismul presupune respectul reciproc și principiul egalității între două culturi diferite, precum și că în acest context nu poate fi vorba despre superioritatea unei sau altei culturi.

În procesul de predare/învățare a unei limbi străine, în care necesitatea unei metode de lucru bazată pe interculturalitate este evidentă, textele literare ne oferă oportunitatea de a da un impuls contactului cu, cultura țării, limba căreia se studiază. Putem spune, fără îndoială, că literatura ne oferă o posibilitate unică de a substitui lipsa contactului direct cu, cultura dată și de a o cunoaște - ea poate fi folosită atât ca instrument estetic și cultural, cât și ca un instrument lingvistic. În cadrul procesului de predare/învățare interculturală, textele literare capătă o valoare specială, deoarece incită și trezesc anumite așteptări, confirmându-le sau anulându-le, punând în valoare

propriile percepții și convingeri [3, p. 16]. Lectura oferă un mijloc de comparație între cunoștințele oferite de propria cultură și cele pe care le oferă textul, de aceea textul literar poate servi drept bază nu numai pentru activități de lectură, scriere, vorbire, ci și pentru activități menite să formeze și dezvolte competența interculturală.

Din prisma formării și dezvoltării competenței interculturale la orele de limbă spaniolă, obiectivele acestor activități ar putea fi următoarele:

- a descoperi, a cunoaște și a înțelege literatura spaniolă și hispano-americană, identificând diversele aspecte ale textelor literare (valori, principii etice, teme, personaje, conflicte, istorii, etc.);
- a înțelege semnificația învățămîntului intercultural prin intermediul acestor aspecte;
- a analiza componentele ce integrează competențele interculturale și a identifica propriile prejudecăți culturale despre alte culturi prin intermediul literaturii;
- a activa propria comprehensiune culturală și cunoașterea altor culturi prin intermediul comunicării;
- a dezvolta strategii de învățare, empatie și comunicare interculturală pornind de la cunoștințele oferite de literatură ca punte între două culturi.

Posibilitățile de a provoca niște reacții în cititorul/elev sînt foarte variate și depind de vîrsta lui și de nivelul de cunoaștere al limbii. Pentru a folosi un text literar cu un scop intercultural la lecțiile de limbă spaniolă, este convenabil să-i motivăm emoțional pe elevi și să-i facem să dorească să-și lărgească orizontul de cunoaștere al culturii țării date. Aici ar trebui să ținem cont de:

- Ce teme îi interesează pe elevi?

- De ce cunoștințe preliminare dispun, pentru a putea înțelege opera dată sau de ce informație suplimentară ar avea nevoie pentru a o înțelege?

- Cum s-ar putea conecta conținutul textului la experiența de viață a elevului?

- Ce aspecte ale culturii țării date prezintă textul?

- Ce ar putea învăța elevii despre contextul social, cultural sau istoric al acestei țări în baza textului studiat? [2, p. 13].

Atunci cînd ne dăm seama, că o limbă nu este altceva decît o lume reală, ce reprezintă o anumită cultură, înțelegem, că predînd o limbă străină nu putem să ne limităm doar la o reproducere a modelelor de vorbire sau la formarea abilităților și deprinderilor de a le folosi. A învăța o limbă străină presupune, în afară de aceasta, a învăța să cunoști această lume. Formînd și dezvoltînd competența lingvistică (**interlimba**), dezvoltăm, în același timp, și competența interculturală (**interculturala**). Lucrînd cu un text literar, această activitate de explorare, identificare și descoperire interculturală se transformă într-un proces interactiv și intersubiectiv de comunicare între autor și text, text și cititor (elevul), cititor și alți subiecți (profesorul și colegii-cititori), ce culminează cu achiziționarea competenței lingvistice și apropierea dintre două culturi prin intermediul predării-învățării textelor literare, folosindu-le atît pentru a lucra cu exponenții lingvistici, cît și cu conținuturile ca atare. Astfel, textele generează o comunicare autentică, ce se produce la lecție, în baza diferitelor interpretări ale ideilor acestora de către elevi. Rolul profesorului, în acest caz, este al unui interlocutor, ce intervine doar în caz de necesitate, pentru a explica detalii tipice ale culturii limbii-țintă. În mediul autentic ce favorizează comunicarea reală în baza textului, elevii utilizează limba spaniolă pentru a descifra și interpreta semnele și conținuturile lingvistice și culturale

propriei lumii hispanice pe care le găsim în texte. Pe parcursul acestei activități de decodificare se descoperă valori și se profilează idei, iar în timp ce încearcă să înțeleagă o altă lume, elevii învață să înțeleagă propria lume și cultură [5, p. 5]. Astfel, prin intermediul literaturii, elevul cunoaște varietatea lexicală și culturală a limbii spaniole: varietățile dialectale și culturale, diferențele lexicale și sintactice regionale - tot ceea ce înseamnă moștenirea culturală comună a lumii hispanice și indigene. Textul literar nu este altceva decât o oglindă a acestei lumi, iar sala de clasă se transformă într-un loc de întâlnire a diferitor manifestări culturale ale ei: în afară de literatură, aici se descoperă pictura, muzica, cinematografia, etc. spaniolă și hispano-americană. Cunoașterea unei opere literare din punct de vedere intercultural înseamnă deci, o deschidere largă a orizonturilor acestei lumi și o invitație de a o explora [4, p. 60].

În concluzie, literatura joacă un rol triplu în formarea și dezvoltarea competenței interculturale și comunicative - este un stimul, un vehicul și un instrument de lucru, și în această calitate a sa îl incită pe cititorul-elev să exploreze, să descifreze și să interpreteze conținuturile și structurile lingvistice și stilistice ale unui text literar și totodată îi deschide larg ușile spre o cultură străină și îl ajută să-și dezvolte o conștiință culturală mai amplă, pentru a putea să evalueze această cultură. Cu ajutorul profesorului, aceste texte devin un loc de întâlnire între două culturi, ce stimulează comunicarea, îmbunătățesc nivelul lingvistic al elevului și îi trezesc interesul pentru lumea culturală a limbii-țintă.

Bibliografie

1. González, M., *La Competencia Intercultural*, 2014, <http://www.cuadernointercultural.com>

2. Leibrandt, I., *El aprendizaje intercultural a través de la literatura, Espéculo, Revista digital cuatrimestral, N 32*, Universidad Complutense de Madrid, 2006.
3. Ortí Teruel, R., *Estudios de la competencia intercultural, Tonos digital, Revista electrónica de estudios filológicos, N 8*, 2004.
4. Sáez, B., *Texto y literatura en la enseñanza de E/LE*, XXI congreso de ASELE, Salamanca, 2010.
5. Sitman, R., Lerner I., *La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: Espéculo, N 12*, Universidad Complutense de Madrid, 1999.

CATEDRA LIMBA ENGLEZĂ

TEAM BUILDING CREATIVITY

Galina GRĂDINARI, dr., conf. univ.,

Ahmet YILDIZ, doctorand, UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Creativitatea presupune idei care, uneori, pot fi transformate în activități extraordinare desfășurate în echipe: jocuri, simulări, poezii, activități artistice și culturale. Activitățile de dezvoltare a creativității desfășurate în echipe are multiple avantaje: eficientizează comunicarea între elevi/studenți, dezvoltă imaginația, spiritul de colegialitate, stimă reciprocă, convingere, negociere, care pot duce și la descoperiri științifice, la crearea de noi produse, metode și procedee îmbunătățite, stiluri inovatoare în pedagogie și psihologie.

Schools want teachers who are dedicated, well-qualified, have a good command of English, who work well with their colleagues, who can engage and motivate their students and who are committed

to helping their learners succeed. But above all they want individuals who are good teachers. The notion of what it means to be a good teacher is a complex one, since good teaching draws on many different qualities that teachers bring to their classes – reflecting the knowledge, skills and understanding they have built up from their professional education and from their experience of teaching. One quality among the many that characterize effective teachers is the ability to bring a creativity to teaching.

Ministries of education in different parts of the world have encouraged schools to focus more on creativity in the curriculum across all subject areas – something that is believed to have widespread consequences. For example a recent report in the UK concluded that „Britain’s economic prosperity and social cohesion depended on developing a national strategy for creative and cultural education”. Creative teaching is said to increase levels of motivation and self-esteem on the part of learners and to prepare them with the flexible skills they need for the future. Developing the capacity to be creative is believed to have the potential to enrich lives and help contribute to a better society [2, p. 19].

Many of the language tasks favoured by contemporary language teaching methods are believed to release creativity in learners – particularly those involving student-centred, interaction-based, and open-ended elements, and are therefore in principle ideally suited to fostering creative thinking and behaviour on the part of learners. Creative intelligence seems to be a factor that can facilitate language learning because it helps learners cope with novel and unpredictable experiences. Communicative teaching methods have a role to play here since they emphasize functional and situational language use and employ activities such as role-play and simulations that require students to use their imaginations and think creatively.

Creativity is usually described as having a number of different dimensions:

- ◆ the ability to solve problems in original and valuable ways that are relevant to goals;

- ◆ seeing new meanings and relationships in things and making connections;

- ◆ having original and imaginative thoughts and ideas about something;

- ◆ using the imagination and past experience to create new learning possibilities [3, p. 83].

Some of the features that Dörnyei identifies as productive language learning tasks can also be seen to promote creative responses:

Challenge: tasks in which learners solve problems, discover something, overcome obstacles, or find information.

Interesting content: topics that students already find interesting and that they would want to read about outside of class, such as stories we find about sports and entertainment personalities we find on YouTube and the internet.

The personal element: activities that make connections to the learners' lives and concerns.

The novelty element: aspects of an activity that are new or different or totally unexpected.

The intriguing element: tasks that concern ambiguous, problematic, paradoxical, controversial, contradictory or incongruous material stimulate curiosity.

Individual choice: they look for tasks which give students a personal choice. For example students can choose their own topics to write about in an essay or choose their own topics and group members in a discussion activity.

Tasks that encourage risk taking: they don't want their students to be so worried about making mistakes that they feel

reluctant to take part in activities. Reward them for effort and not only for success.

Tasks that encourage original thought: activities that require an original response. So instead of comprehension questions after a reading passage that test recall, they seek to use tasks that encourage a personal and individual response to the what the student has read.

The fantasy element: activities that engage the learners' fantasy and that invite the learners to use their imagination for creating make-believe stories, identifying with fictional characters or acting out imaginary situations [3, p. 107].

Team Building Creativity Games

Going to New York

Students are divided into working teams (desirable 2,4 or 6). They are told that they are going on holiday and have to decide what ten objects to take with them. They will have to reach a consensus on these objects.

Stage 1. Each team has to write down the ten items they would choose to have in their luggage if they were going to stay in New York for two weeks.

Stage 2. When all the teams have completed their lists they have to justify their choices and negotiate with the other team a new/common list of ten items.

Stage 3. When the teams have completed their lists they have to negotiate a new list that all four teams can agree to.

Stage 4. Teams can now be joined together and the lists re-negotiated.

Stage 5. When the teacher thinks the activity has gone on for long enough a feedback session is conducted with the whole class in which they explain and justify their choices.

This activity can be used from the elementary level upwards and is great fun, produces a lot of English, makes students listen to

each other, cooperate, persuade, give reasons for their choices, work on a team. Of course there is no particular reason for selecting New York as the destination. Other places can be used.

Job Prestige

Students work in teams.

Step 1. The teacher outlines the task. „You are going to be given a list of 14 occupations. You have to rank them according to two criteria. First arrange them in the order in which these jobs are regarded and paid for in our society. Secondly make a list in which you show how important you think each job should be.”

- | | |
|----------------|-------------------|
| 1. dentist | 8. shop-assistant |
| 2. accountant | 9. policeman |
| 3. taxi driver | 10. librarian |
| 4. actor | 11. lawyer |
| 5. secretary | 12. engineer |
| 6. nurse | 13. journalist |
| 7. teacher | 14. farmer |

„Work with your neighbour team. You should — as far as it is possible — reach agreement in both rankings. Where you cannot agree, mark the difference of opinion on your list”.

Step 2. The results are presented by the teams and noted on the board. The first list will probably be very similar in each case, with clusters of high prestige and low prestige job emerging clearly. The ranking of the jobs according to the importance may differ wildly and should stimulate a discussion on the criteria for „upgrading” or “downgrading” certain occupations.

Desert Island

Students work in teams.

Step 1. The teacher tells the situation and sets the task: „You are on a desert island in the Pacific. All you have is the swim-suit and sandals you are wearing. There is food and water on the island but nothing else. Here is a list of things you may find useful. You

have 8 minutes to choose the eight most useful items and rank them in order of usefulness.

a box of matches	a camera and five rolls of film
a magnifying glass	ointment for cuts and burns
an axe	a saucepan
a bottle of whisky	a knife and fork
an atlas	20 metres of nylon rope
some metal knitting-needles	a blanket
a transistor radio with batteries	a watch
a nylon tent	a towel
	a pencil and paper

Step 2. Teams present their solutions and defend their choices against the others' team arguments and try to persuade the other team on their choice. Finally they have to make up a common list of items.

Qualities

Students work in groups of three or four students.

Step 1. The teacher presents the group with the following list:

reliability

being a good listener

strength

honesty

intelligence

generosity

caution

being funny

stubbornness

helpfulness

Each group should think about how important they consider each quality. Then they rearrange the list in order of importance, starting with the most important quality.

Step 2. The team renegotiates their list with the other team until the whole class agrees about the same order of the quality.

Variations: The same procedure can be followed for different lists, which have been adapted to group interests and the age of the

students. Suggestions: reasons for wanting/keeping a pet, things to make a holiday worthwhile, qualities a good car should have, reasons for watching TV, qualities of good parents/friends/politicians/scientists/nurses/doctors, etc.

Bibliography

1. Bruner, J., *On knowing: Essays for the left hand*, MA: Harvard University Press, Cambridge, 1962.
2. Cremin, Teresa, Barnes, Jonathan and Scoffham, Stephen, *Creative Teaching for Tomorrow: Fostering a Creative State of Mind Deal*, Kent, UK: Future Creative. 2009.
3. Dörnyei, Zoltan, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, U. K. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
4. Fisher, Robert, *What is creativity?*, in Robert Fisher and Mary Williams (eds.) *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum 6–20*, Routledge, New York, 2004.

ESTONIAN EXAMPLE OF USING ICT IN EDUCATION (BASED ON TALLINN UNIVERSITY EXPERIENCE) AND ITS DO'S AND DONT'S FOR MOLDOVAN EDUCATION

Olesea GANGAN, senior lecturer

Rezumat

Articolul este o sinteză a bunilor practici de utilizare a învățământului electronic (e-learning) în cadrul Universității din Tallinn (Estonia). Autorul pune accent pe utilizarea modelului flipped classroom (clasa inversată) și a tehnicii BYOD (Bring Your Own Device), precum și a utilizării codurilor QR la lecțiile de limbă engleză, specificându-se avantajele și dezavantajele în cadrul sistemului educațional din RM (luându-se în considerare posibilitățile tehnice ale universității de origine (UPSC)).

Estonian education is an integral part of the social and cultural life of the people of this European country. Education in Estonia was

an important facet, on which great importance was laid from the old times. Estonian education does not only deal with theoretical education. It also lays equal stress on vocational and adult education. Higher education in Estonia is both academically and practically oriented. Teaching is carried out in various forms such as lectures, seminars, group work, laboratory work and independent studies. In the process of learning, the students' responsibility and individual performance are considered important and the grades obtained reflect not only the results of the final examination but also the participation in the course. Science degrees may also include laboratory and practical work requirements. A significant feature in all teaching and studying at the Tallinn University is the use of modern technology that is conveniently accessible to all staff and students [5].

We should first mention that everything started in Estonia in 1986 with the digitalization of schools using Juku computers produced in Estonia and went on until now with several projects designed by Estonian specialists such as Tiger Leap, Learning Tiger, and Nat-I Strategy for Lifelong Learning 2020 (2013). Though the Professional Qualification standard for Estonian Teachers still has the status of a draft, there are several digital competence frameworks used, such as International/European Computer Driving License (ICDL/ECDL), UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, European Pedagogical ICT Driving License (EPICT), ISTE National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T), that help teachers identify the level of their digital literacy, in order to perform further training and get the necessary qualifications for the sake of productive use of ICT in the classroom[2]. And it is not only about using Power Point Presentations (as far as a PPP is a supportive material for the teacher, not for the student) or MOODLE (which is productively used in Estonian HEIs, but rarely used in Moldovan ones, including Chisinau “Ion Creanga” State Pedagogical University, where a few professors

are striving to excel in using it), but also about using efficient techniques and strategies for different subjects and different types of learners such as flipped classroom, E-Didaktikum, QR-Codes, RÕÕM (meaning joy), BYOD (Bring Your Own Device) etc.

It should be stated that out of 1000 people employed at Tallinn University, 500 are actively using ICT in their classes. Of great help for those who are not very proficient in the use of ICT are the educational technologists and multimedia specialists who are working at the E-Learning Center which provides a number of technical solutions for E-learning and provides advice to the academic staff on e-learning environments [4]. The Centre also provides consultancy services for building e-courses and creating e-learning materials. The existence of various e-courses at Tallinn University makes it easier for the students (especially working master's students) to perform their academic duties, as the problem of attendance is solved automatically (the students meet with the teachers directly 3-4 times per semester usually during week-ends, the rest of the process being internet-based).

Another motivating factor for designing a good e-course is the e-course quality label awarded by Estonian e-Learning Development Center. This is part of the e-learning quality system with a main objective of harmonizing activities related to e-learning and the level of e-courses within the member institutions of the Estonian e-University and e-Vet consortia. The quality label confirms the excellent level of the e-course and is an acknowledgement to the designer and/or teacher. It must be noted that the process evaluates only criteria related to e-learning design and elements and not to the content of learning materials. The evaluation of the e-courses within the process is structured at three levels:

- self-evaluation level (done independently by the applicant based on the available form);

- institutional level (completed by the institution (e.g. programme leader, head of the department, etc.) and signed by the direct superior of the applicant);
- expert level (a panel of experts will evaluate the e-course based on strict guidelines) [2].

E-courses meeting the quality criteria will be awarded quality labels. This will allow the author to apply the visual image of the quality label in the course learning environment and also with promotion of the course. Candidates for “the best e-course of the year” get two grants (each 30000 EEK). Estonian e-Learning Development Center reserves the right to abstain from awarding the grants due to the lack of suitable candidates.

The concept/model that had the deepest impact while analyzing best practices at Tallinn University was that of the flipped classroom, the one that has been intuitively used during the master course at home university (though not in its extended version). The flipped classroom inverts traditional teaching methods delivering instruction online outside the class and moving „homework” into the classroom [3], i.e. the teacher/the instructor is recording/video-recording his lecture and sending it to students (or is uploading it on a common educational platform, on-line); students watch the lecture at home at their own pace, discuss it with peers or/and the teacher on-line. Concept engagement takes part in the classroom with the help of the instructor/teacher. Educational technology and activity learning are two key components of the flipped classroom model that influence students’ learning environments in fundamental ways, as they can watch the short videos of the lectures (5 to 7 minutes) as often as they need, in order to understand and assimilate the information taught. Some learners (in my case, those studying a foreign language) are frustrated by the fact that there are stronger students in the class who manage learning things (in many cases grammar and pronunciation) quicker, so, in many cases they are

tempted to give up interfering with the group, and learning the language efficiently. Using flipped classroom as a model for teaching theoretical aspects might help in these situations. This does not mean we need to skip teaching grammar in class, this means, giving students the opportunity to additionally revise the information as many times they need and to ask you the very questions that bother them. This will give the opportunity to escape extra explanation during several classes on controversial topics such as Reported Speech or Passive Voice, or Perfect Tenses etc. and will save room for practicing drills or communication. Flipped classroom might become a good opportunity for students missing classes for certain reasons, for instance, for master's students who are employed or live far away. This does not mean, they are allowed to miss all the course (periodic meetings with the teacher, at week-ends, for example, are necessary for getting answers to questions that appear during the course, which on-line communication will not always solve). This might also solve the problem of individual study somehow, as the students will have the opportunity to study extra information in order to find responses to appeared questions individually. The problems that may appear in our system can refer to the difficulty of teachers to structure and to record materials in short videos and share them on-line (fortunately, our teachers are willing to learn, so, employing IT specialists willing to share their experience and assist would be a solution to this problem). On the other hand, students might complain about lack of possibilities to access the videos, i.e. no necessary devices (computers, i-pads, telephones), no Internet connection, etc. this is not grounded, in fact, as there are computer rooms in all Moldovan universities and in many residence halls. It is necessary, perhaps, to design an introductory course on how to use electronic devices, social networking, blogs, Internet for an efficient learning activity, not just for fun.

In this respect, BYOD (Bring Your Own Device) would be a solution for lack of technologies in many institutions, as many youth own nowadays performant smartphones, i-pads, and lap-tops. A great asset in this case would be using QR-codes (QR=quick response). In order to use these, the learner will need a modern cellphone, smartphone or tablet and an application for scanning the QR-codes that is free. You can hide everything under QR-codes: video files, quizzes, audio files, short information on discussion topics. All the teacher needs is some time and experience in order to generate QR-codes with interesting activities for their students. The problem for Moldovan institutions for both BYOD and QR-codes use is the lack of wireless networks and the fear that our students will not take the activities seriously and will use their devices just for accessing their social networks profiles and chat with friends.

We would like to believe that Moldovan teachers and students will acquire the culture of using technologies for their benefits: intellectual and cultural development, sharing knowledge and experience, searching for new opportunities, enhancing their skills, because we usually associate technologies to some monsters whose purpose is to waste our time and resources.

Bibliography

1. Bergmann, Jonathan, Sams, Aron, *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, 2012.
2. <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>
3. *Quality of e-Courses, Innovative Curricula and Modules in Pre- and Continuous Teacher Training*, Tallinn, May, 26-30, 2014, (Conference materials).
4. www.tlu.ee
5. www.wikipedia.org

THE ANCIENT GREEK CONTRIBUTIONS TO MODERN SOCIETY

Sergiu AUZEAC, senior lecturer

Rezumat

Articolul dat conține informație despre contribuțiile grecilor antici aduse societății moderne. În rezultatul cercetărilor efectuate s-a stabilit că Grecia antică a adus contribuții considerabile societății contemporane. Grecii antici au contribuit enorm în toate domeniile, inclusiv în domenii precum știința, medicina, politica și sportul. De asemenea cuvintele și expresiile de origine greacă au contribuit imens la formarea și diversificarea limbilor europene. În baza celor expuse putem constata că Grecia antică a pus bazele civilizației moderne europene.

The ancient Greek civilization made significant contributions to modern society. They made contributions practically to all the fields of the modern world. The ancient Greeks made considerable contributions to the vocabulary of many languages, to modern government, to modern medicine, to modern history and science and to modern sports [1, p. 175].

Today the ancient Greek terminology can be found in different areas. Medicines are named after the characters of famous myths. Morphine, a pain reliever, dates back to the mythology of the Greeks. The name of this popular narcotic is derived from the Greek God of Sleep, Morpheus. Chronic is another medical term that derives from the Greek „khronos” which means „time”. It’s interesting to point out that the word „aphrodisiac” roots back to the Greek goddess of beauty , Aphrodite. The modern atlases received their name from the Titan who held the Earth upon his shoulders. The term „Herculean task” came from the feats accomplished by the famous demigod. It means a task that is very hard to perform. And this is only a small

part of the ancient Greek words and phrases that are used in different fields of the modern world [2].

The ancient Greeks invented a new form of government called „democracy”, which means „power to people”. In the year 507 BC the Athenian leader Cleisthenes introduced a system of political reforms that he called „demokratia”. There were no representatives in the Greek system of government. Instead the citizens of Athens ruled themselves directly, each man was a life long member of the decision making body, called Assembly. This was almost a total democracy except for the fact that women and slaves (over 50 % of the population) were not considered citizens and were not allowed to vote. Despite this, many later civilizations have incorporated this Greek idea as part of the foundation for their government [3].

The Greek contributions to modern medicine are connected with Hippocrates. Hippocrates, often called the father of medicine, was the first to separate the magic from medicine. For the first time a new framework was introduced based on reason and scientific knowledge. Besides the new approach of treating illnesses, Hippocrates was also the author of the Oath which bears his name. The Hippocratic Oath is an ethical standard among doctors and is still sworn by medical students throughout the world [4].

Ancient Greece has importantly influenced the western science. The most famous ancient Greek scientists and researchers are: Archimedes, Pythagoras, Aristarchus of Samos and Herodotus of Halicarnassus. Archimedes was the greatest mathematician of ancient times. He is famous for his discovery known as the „Archimedes Principle”. Pythagoras gave his name to a number of theories. The Pythagorean Theorem is the most important among them and represents a major step in the development of geometry. Aristarchus of Samos was the first who declared that the sun is situated in the centre of the known universe and the Earth revolves around it. This theory was not accepted at that time. The 16th century

Polish astronomer Nicolaus Copernicus, who showed that the sun rather than the Earth is the centre of the solar system is thought to have read Aristarchus' writings on the subject. Herodotus is known as the father of history. He is famous for taking a new approach and writing on known events of the past, as opposed to other historians of his time who dealt with gods and myths in their works [5].

The Olympic Games are the main contribution of the ancient Greeks to modern sports. The ancient Olympics first took place in 776 BC at a place called Olympia and were dedicated to Zeus, king of the gods. Today's Olympic Games are based on what took place at Olympia, in Greece, nearly three millennia ago.

In conclusion we'd like to mention that the Greek contribution to modern world was enormous. Today a lot of ancient Greek terms are used in different fields, from medicine to business. The ancient Greeks invented a new system of government called „democracy”, which today is used all over the world. Hippocrates laid the foundation of the modern medicine that's why he is called the Father of Medicine. Ancient Greece has importantly influenced the western science in many ways. Archimedes, Pythagoras, Aristarchus and many others made a lot of discoveries and inventions, like Pythagorean Theorem or Archimedes Principle and thus they laid the foundation of the modern science. Another important invention of the ancient Greeks was the Olympic Games. Today they are still held every four years.

Bibliography

1. Rhys, Carpenter, Edith Hamilton, National Geographic Society, Washington DC, 1961, p.169- 183.
2. www.ahistoryofgreece.com | Athens- democracy.
3. www.historymuseum.ca |cmc |exhibition| civil |Greece.
4. www.history.com |ancient- history |ancient- Greece.
5. www.Ancienthistorylists.com |greek- history.

TENSES EXPRESSING FUTURE MEANING

Veronica BALTAG, lector superior

Rezumat

Studierea gramaticii limbii engleze este foarte importantă. Toate aspectele sunt importante, dar gramatica este important să o înțelegi, deoarece în limba română nu avem unele timpuri pe care le avem în limba engleză. Pentru a vorbi corect limba engleză este important să știi gramatica foarte bine.

For many years, „learning the grammar" has assumed a central a central role in students' expectations about what learning a language involves. Nowadays, however there are many other views about what learners need to learn and how best to go about teaching it.

There are several ways of expressing future time in English.

Present Continuous is the most common way to talk about arrangements fixed plans for future, when the time and place have been decided.

Ann: Are you doing anything this evening?

Nick: I'm going to an ice hockey match.

The tigers are playing the Kings.

I bought my ticket yesterday.

We use Present Continuous for what someone has arranged to do in the future [1, p. 150].

Here Nick has arranged to go to the match. He has already bought a ticket. He has a plan to do something.

- Kate is going to the dentist on Friday. (She has an appointment with a dentist).

- They are going to a concert tomorrow evening. (They have tickets for the concert).

- Are you meeting John this evening? (Have you and John arranged to meet?).

- What are you doing at the weekend?

Present Continuous emphasizes that you have made the arrangements.

- We are getting married on July 12th. (They have booked the church).

To be going to is the most common way to express future plans and intentions, and to imply that a decision has been made.

- I'm going to have my hair cut tomorrow.

- She is going to visit her parents.

You can say something is going to happen when it is clear now that it is sure to happen:

- Look at the sky! It's going to rain. (There are some black clouds in the sky).

- Oh dear! It's 10 o'clock and I'm not ready.

- I'm going to be late. (10 o'clock and not ready-late).

- Oh, I feel terrible. I think I'm going to be sick. (I feel terrible now).

WE use going to when we say what we think will happen. Usually there is something in the present situation that makes the speaker sure about what will happen.

e. g. - The man can't see where he is going. There is a hole in front of him.

- He is going to fall into the hole.

Here the speaker is saying what he thinks will happen. Of course he doesn't mean that the man intends to fall into the hole.

WE prefer to use the present continuous (i am doing) when we say what someone arranged to do -for example, arranged to meet someone ,arranged to travel somewhere [2, p. 88].

In most cases you can use either going to or present continuous, but there is a subtle change of emphasis. The present continuous emphasizes that a time and place to do something has been decided; going to emphasize the intention [3, p. 58]:

e. g. - I'm meeting Cathy.(=We have arranged to meet).

e. g. - I'm going to meet Cathy. (It's my intention, but arrangements may or may not have been made).

We do not use present continuous when it is clear that something is just an intention, not something that has been arranged.

e. g. - What time are you meeting Ann? (or 'are you going to meet').

e. g. - I'm travelling to Scotland on Monday. (or ' I'm going to travel').

THE future continuous can often be used instead of present continuous to refer to future arrangements.

We sometimes use it to emphasize that we are talking about something that will happen anyway rather than something we arranged [4, p. 10].

e. g. - I'm seeing Sarah tomorrow. (I have arranged it).

e. g. - I'll be seeing Sarah at the party tomorrow. (=It will happen anyway, but i didn't arrange it).

It is often used to make polite enquiries about arrangements,

e. g. Will you be meeting us at the airport?

WE can also use the present simple to talk about future events which are part of a timetable or a regular schedule.

e. g. 1. My sister is due to arrive at 7.30. Can you meet her at the station?

2. My sister is about to have a baby, so i need to keep my mobile switched on.

It is believed that the chancellor is on the point of resigning.

3. It has been announced that the Prime Minister is to visit Moldova next week.

Be due to - infinitive can be used to say that something is arranged or expected [5, p. 130].

A. We also use due to on its own to mean 'expected', e.g. The next train is due in five minutes.

B. We use **be about to-infinitive** to say that something is going to happen very soon.

C. We can also use **be on the point of-gerund** with similar meaning, but this is slightly more formal and implies something is more imminent.

D. We can use **be-to-infinitive** in a formal style to talk about official plans and arrangements.

Bibliography

1. *Advanced English grammar*, Oxford.
2. Betty, Schramper Azar, *Understanding and Using. English Grammar*.
3. Bygate, M. , Tonkyn, A., & Williams, E., (Eds), *Grammar and the language teacher*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, England 1994.
4. *English Grammar in Use*, Cambridge University Press.
5. *New English File*.
6. Michael, Swan, *Practical English Usage*.
7. Thompson and Martinet, *Practical English Grammar in Use*.

BORROWINGS IN ENGLISH FROM EUROPEAN LANGUAGES

Olga COVALIOV, lector superior

Spheres of Application of Borrowings from German and Dutch

Rezumat

În acest articol autoarea abordează tema cuvintelor împrumutate, care este un fenomen caracteristic pentru toate limbile și care au fost întotdeauna o sursă importantă de dezvoltare a vocabularului limbii engleze. Unele cuvinte împrumutate se numesc articole și fenomene noi, altele înlocuiesc concepte deja cunoscute de către omologii lor străini, care, mai târziu, au devenit neclare din cauza asimilării lor cu cuvintele native.

In contrast to French, Spanish and Italian, German and Dutch are the languages of the Germanic group as well as English. Thus, the borrowings from these languages are closer to English in grammatical structure and sounding than words from Romance languages.

The first borrowings from German date to „the 16th century and the process continues till our days” [4, p. 106]. The majority of the borrowed words refer to those branches of science and technique that have been developed in Germany.

German borrowings are connected mainly with mining and are represented by the following words that denote newly - discovered metals and minerals: *zinc, cobalt, gneiss, shale*, etc.

German borrowings process was more developed in the 19th century. Coleridge and Carlyle contributed to the appearance of new terms mainly of the so-called loan – translations. Here we can mention the following words:

„Class struggle – Klassenkampf

Dictatorship of the proletariat - Diktatur des Proletariats

World market – Weltmarkt

Masterpiece – Meisterstück” [3, p. 32].

The development of new philosophical ideas of Kant, Nietzsche contributed to the introduction of new words in English as, for example, dynamism, transcendental, etc. „The word that is very famous nowadays Superman is also a loan – translation from

the German *Uebersensch*.. The earlier translation of this word are quite interesting: *beyond – man and overma*” [2, p. 107].

Development of the medicine, chemistry, and physics led to the introduction of new words.

Medicine: *aspirin, heroin, inferiority, complex, psychoanalysis, Roentgen – rays*.

Physics: *relativity, ohm*.

Chemistry: *ether, molecule, aniline, cadmium saccharine*.

Quite abundant are words that refer to foods as *sauerkraut, noodle frankfurter, schnitzel, hamburger*, etc.

There were borrowed some words pertaining to the mountaineering: *alpenstock, alpinism and rucksack*.

Other words that cannot be grouped into specific fields of activity are *kindergarten, seminar, swindler, carouse*, etc.

These borrowings refer to the earlier of the relations between the two countries. Recent borrowings are *Blitzkrieg, fuhrer, Gestapo, Nazi*, etc.

Dutch borrowings. Dutch had not so great impact on the English language as the languages mentioned above. “It made abundant contribution to English, particularly in the 15th and 16th centuries, when commercial relations between England and the Netherlands were at their peak” [5, p. 312]. Borrowings from Dutch may be divided into the followings groups:

- the first group includes words connected with painting:
easel, landscape and sketch;
- the second group represents the words that refer to ships and sea.

This group is quite abundant and includes the most important borrowings as *yacht, schooner, bowsprit, reef, cruise, skipper, freight, iceberg, dock, deck, commodore, buoy, pump, etc.*;

- the third group includes words referring to military service: *onslaught, drill, knapsack* and *blunderbuss*;

- the fourth group unites words connected with the most well – developed industry of Holland – wool trade: *pack, spool, stripe, scour*.

Such words as *Santa Claus, sleigh, waffle, cookie, boss* and even *dollar* are of Dutch origin, „*Yankee*, the most famous word in the world that defines Americans is also from Dutch. It is supposed that this word comes from *Jan Kees* a Dutch derisive nickname for the English” [1, p. 49]. In spite the fact that these words are considered to be Americanisms, they are of Dutch origin.

„The Dutch of South Africa contributed some words into English as *baobab, commandeer, apartheid, commando, trek, etc.*” [6, p. 52].

As we may see, the influence of these languages was not so great in comparison with French, Italian and Spanish. While the latter contributed words that are used in the everyday speech, borrowings from Dutch and German are mostly terms and are used only in special fields of activity as, for example, navy or physics. However, other words as those pertaining to foods or office (*the word boss*), holidays (*Santa Claus*) are widely used not only in America or Great Britain but also in other languages as well.

Bibliography

1. Marckwardt, A. H., *American English*, Oxford University Press, New-York, 1958, p. 49.
2. Pei, Mario, *The Story of English: the Past, the Present, the Future*. London: ed. George Allen, 1953, p. 107.

3. Rayevskaya, N., *English Lexicology*, 2nd ed. Rev., Радянська школа, Kiev, 1961, p. 32.
4. Orembovskaya, M. and others, *English Lexicology*, Tbilisi, Tsodna, 1964. p. 106
5. Rastorguyeva, T. A., *History of English*, Высшая школа, Moscow, 1983, p. 312.
6. Torben, Kisbye, *A Short History of the English Language*. Ed. Knud Sorersen – Aarhus: Aarhus University Press, 1992, p. 52.

TRENDS OF WORD-FORMATION IN MODERN ENGLISH

Tatiana CRAVCENCO, senior lecturer

Rezumat

Acest articol prevede schimbări depistate în lexical englezii moderne din realitatea zilelor de astăzi. Aceste schimbări au loc aproximativ în toate sferele activităților omenești, reflectându-se în limbaj, iar modul acestora, bogat, are scopul formării cuvintelor noi. Împreună cu largul și tradiționalul mod de formare a cuvintelor, îmbogățirea acestora, astăzi, primesc posibilitatea de compoziții, abrevieri și altele.

On April 3, 1989 the most respectable American newspaper New York Times wrote that „annually the vocabulary bulk of the English Language grows by 15-20 thousands lexical units. Bill Bryson well-known American writer and journalist provides the following data: «When in 1987 the publishing house Random House published its second edition of the recognized dictionary it included over 50 000 words absent from the one 21 years before, and 75 000 new definitions for the old words. From 315 000 dictionary articles 210 000 were to be revised. These were the amazing changes which took place in only twenty years» [1, p. 187].

The reasons for such changes in the vocabulary bulk are mostly obvious: social and cultural changes within the modern society, technical revolution, globalization, etc.

The system of English language word-formation is well studied and described in various sources. However modern trends demonstrate the shift in the models of new lexical units formation. Alongside with the traditional types of word-formation productive methods (derivation, compounding, abbreviation, conversion, clipping) we can observe the increasing popularity of the use of such rather rare method as blending and various types of mixed lexical units.

Several decades ago the words formed through blending were absolutely rare and the very way of blending as a method of word formation was an exotic trend intended for stylistic purposes. Now the number of such words is quite large and they are perceived as an exiting way of expression of ideas [4, p. 17]. Such word as transistor, motel, medicare and many others entered the general bulk of the English vocabulary and some of them were borrowed by other languages.

The most actively developing style and registers of speech are, first of all, scientific style (registers of science and technology, military, medical technologies), advertising style (consumer advertising) and publicistic style.

Blending and abbreviation meet these requirements best..

Blending is considered by many linguists as a very rare type or word-formation combining compounding and abbreviation [6, p. 206]. The words of the type motel< motor + hotel, brunch< breakfast + lunch, transistor< transfer + resistor, stagflation< stagnation + inflation, funemployment< funny+employment and many others are formed through combining parts of morphemes into a complex, if similiated to single-morpheme, lexical unit. The new unit formed in this way meets two requirements of the language to nomination: integrity of the form and the conciseness of the linguistic means. Most spread blended words were found in military terminology, technology, medicine and some other spheres of science where the

speed of information conveying is very important. Here we found the words which are already an integral part of the bulk of English vocabulary: Bionics < biology + electronics; camporee < camp + jamboree; guesstimate < guess + estimate [7].

This list may be continued. The examples show that the semantics of the blended words is formed from the semantics of the both components, that is the meaning structure of the resulting word reflects the structure of logic-semantic relations between the combined notions.

In dictionary articles we find direct indication on the complex character of the new notion [a combination of...], [a mixture of...]:

Glasphalt – a mixture of asphalt and crushed glass; brunch – meal...intended to combine breakfast and lunch; celtuce – type of lettuce that combines flavors of lettuce and celery; redox – producing or containing the processes of reduction and oxidation [3; 5].

The examples demonstrate the fact that formed through blending are semantically global and formally have form integrity. At the same time the morphological structure turns to be to certain extent dimmed. While, for example in the word glasphalt the morphological structure is to certain extent transparent and the word semantics can be drawn from the meanings of the components.

The semantic globality of the blending is formed through the connections and relations between the phenomena of the extra-linguistic reality for which the new word is created. However, the role of the form should not be underestimated for the semantic realisation. In blending formation the word forms seem to have major importance. Semantic globality is the main point but blending is impossible without formal conditions. In their formation the rules of phono-tactics are extremely important.

We can consider the types of these lexical formations or their models.

1. The most frequent type – combination of two abbreviated semes with insertion of a phoneme or a group of phonemes on the joint. This type covers such words as: smog < smoke + fog; medicare < medical + care; bionics < biology + electronics; motel < motor + hotel; Spanglish < Spanish + English; pennant < pennon + pendant; transistor < transfer + resistor.

2. Combination of the initial fragment of one word with the end fragment of the second word without insertions: Oxbridge < Oxford + Cambridge; brunch < breakfast + lunch; celtuce < celery + lettuce; galumph < gallop + triumph.

3. Combination of a complete seme of one initial word with the abbreviated seme of another word with insertion of phonemes or without it: camporee < camp + jamboree; spansule < span + capsule; workaholic < work + alcoholic; narcoma < narcotic + coma.

4. Combination of two full semes with intermediary insertion (haplology): glasphalt < glass + asphalt; guesstimate < guess + estimate; slanguage < slang + language.

Some studies point out another type: combination of two or more initial fragments of words: cyborg < cybernetic + organism. This type of word-building is close to abbreviation and is on the border-line of the two methods, but there is no principal difference between it and blending: the fragments of morphemes are combined and pseudo-morphemic unit is formed perceived as a single word. That is why this type can be referred to blending.

In general we can state that new words formation through blending of two fragments of semes at the current stage of the English language development is an active process: increasing number of lexical units is formed in this way in various styles of speech. Still, they are not very usual, which gives them certain expressiveness. That is why they are popular with advertising texts intended to attract attention. That is why many blendings remain occasion formations and do not enter the general bulk of the

language. Among such units we can mention: netiquette = etiquette in writing messages in Internet; Skycago = skyscrapers of Chicago; Harvestore = a firm specializing in storing harvest.

We should also mention that the word expressiveness persists until the transparency of its structure is preserved. When this play upon form is not perceived the word becomes neutral, like such words as – pulsar, transistor, motel, telex, modem, Internet and many others, they are not expressive any more and have no value for advertising. .

The same features can be found with another word-forming process- abbreviation. Abbreviations are «...the words made up from abbreviated initial elements (morphemes) of a word combination or made through combining of the initial letters or sounds» [6, p. 27].

Abbreviations may be divided into the following groups:

1) Initialisms:

a) letters – are pronounced in accordance with the names of letters in the alphabet: BBC, MP, PC, etc;

б) letters-and-sounds: VTOL [vi:tol] <VerticalTake-Off and Landing;

в) sounds (acronyms) – pronounced as words: NATO [‘neitou], UFO [‘ju:fou].

2) Combines, that is combining abbreviation with the initial abbreviation: Univac < Universal automatic computer.

Many linguists note that abbreviation is the most subjective and artificial way of word-building in a language. Like with blending variability and occasionality is characteristic of it, obscure etymology

In forming abbreviation we find the same rules as with blending. Depending on the use of these rules the abbreviation either becomes a single word or not. Those abbreviations where the language phonetic laws are implemented get fixed in the vocabulary system of the language due to similarity to words, these words

entering word-changing paradigm and word-building system. Such formations as Teflon < tetrafluoroethylene, tacan < Tactical Air Navigation, seal < sea, air, land (kind of military forces, in Russian «морские котики» in accordance with the direct translation of the abbreviated form); Aids < acquired immunodeficiency syndrome; laser < light amplification

by simulated emission of radiation and many others are pronounced and perceived as independent words with own paradigm and word-building system.

The analysis of the two types of word-building gaining increasing productivity in the Modern English – blending and abbreviation allows the assumption that de-morphologiation and partial de-etymologisation of these new lexical units facilitates the process of secondary nomination and appearance of the new «non-motivated» morphemes. Certainly, they are only conventionally non-motivated, based upon abbreviating of the existing morphemes.

CONCLUSIONS

1. In the course of the English language development in modern times we can observe the shift in patterns of new vocabulary formation. Such patterns of word-building as blending and abbreviation become much more popular than they used to be in previous periods.

2. One of the sources providing the inflow of blending and abbreviation neologisms is slang, not only youth language but also professional slang.

3. The resulting vocabulary units demonstrate the trends of de-morphologisation and partial de-etymologisation with formation of conventionally „non-motivated” morphemes, though based on the existing lexical units, and as a result may cause serious difficulties in understanding and, accordingly, in translation.

Bibliography

1. Bryson, B., Order Out of Chaos // Roberts, W. H., Turgeon, G., (eds.), About Language. A Reader for Writers, 3rd edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1992, p. 184–196.
2. Davidov, M.V., Segmental Phonology, M.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. 43 p.
3. Longman Dictionary of Contemporary English, Harlow, 1995, 1668.
4. Marchand, H., The Categories and Types of Present Day English Word Formation // Readings in Modern English Lexicology, Изд-во Моск. ун-та, М., 1973.
5. Thorndike, E. L., Barnhart, C. I., Thorndike – Barnhart, Student Dictionary, Harper Collins Publisher, N. Y., 1993.
6. Ахманова, О.С., Словарь лингвистических терминов, Сов. энциклоп., М., 1969.
7. Заботкина, В.И., Новая лексика современного английского языка, Высш. шк., М., 1989.

A PSYCHOLOGICAL - LINGUISTIC APPROACH TO FAIRY TALE

Jana GRECU, PhD., associate professor

Mircea GRECU, BA in Psychology

Rezumat

În acest articol sunt prezentate esența didactică și psihologică a povestii, cât și funcțiile ei terapeutice în viața unui copil. De asemenea, este bine fundamentată importanța povestii în lupta împotriva consumului de droguri.

A fairy tale plays a significant role in a child's life. It develops imagination, thinking and literacy. It also helps to form a system of moral values, a basis for communication and behavior. The most important thing in a fairy tale is „that good always triumphs over evil” [5, p. 308]. A child of a preschool age has a very developed mechanism to identify himself or herself with a positive character. This means that by reading books children learn to distinguish good

from evil. What is evil nowadays? What is it, which spreads as a malignant tumor affecting not only the body but also the soul of a human being? What is evil that rolls the dice turning people's lives into hell? What is evil challenging mankind at large? Of course, it is drugs...

Prevention of drug consumption, as well as alcohol and tobacco, represents a necessity and a national priority in many countries. Firstly, this is due to the fact that the age of the consumers of narcotic substances is becoming younger and younger. The latest data reflect that 90% of first attempts of drug consumption occur by the age of 16. There are more and more cases of children aged between 10 and 12 years old using psychoactive substances.

The earlier is the debut of drugs consumption the faster is the addiction and the more disastrous are psychological, physiological and social consequences. Under these circumstances, the rehabilitation programs become less efficient. „Those who start using drugs at the age of 25 become on average completely addicted in 10-12 years; 20 year olds in about 5 years; whereas a 15 year-old teenager can become addicted in 5-6 months. Therefore, it is not the chemical nature of the drug that provokes addiction, but the influence of drugs on person's feelings and behavior” (Ralph Schneider, Ingrid Lux, 1999).

That is why the modern approach to this issue prioritizes, chiefly, the prevention activities, which should be applied before “teenage crisis” starts, and the beneficiaries are children aged from 5 to 9. At this age, it is important to assist the child to acquire the correct behavior. It is useless to explain to a 14-16 year-old teenager the consequences of drug consumption, if he completely lacks some of behavioral patterns and moral values. Which is the most accessible language to speak to preschool children about drugs?

Some psychopedagogists think that using the sense of “fear” by threatening with deceases and death can have a beneficial effect.

Nevertheless, the users of this method did not take into account that preschool children do not generally value their health and life. Therefore, the information provided by these “prevention experts” often does not match the age, psychological and physiological characteristics of children’s development.

Researches show that until the age of 10 children are right-brained, which means that they are creative. That is why, any information necessary for children’s development and socialization must be adapted and presented as a fairy tale. Fairy tales, in this case, “have real therapeutic power in children’s life; they can influence deeply and positively, because they address a symbolic and accessible language, using images and feelings” [1, p. 47].

Bruno Bettelheim, an expert in children’s psychology, focused on individuals with emotional problems, thinks that “in order to enrich the child’s life, one should stimulate his/her imagination” [2, p. 21]. They should also help children to develop their intelligence and express their emotions; to be more aware of their fears and aspirations; to take seriously the difficulties they experience, and, at the same time, promote the child’s confidence and help him believe in his future. It is important to know that some fairy tales can help achieve all those things. Another children’s psychologist, Doris Brett, thinks that „children tend to identify themselves with the positive character from the fairy tale, trying to copy his/her behavior in the fight against own fears and problems” [4, p. 114]. Furthermore, fairy tales are extremely beneficial for children’s psychological development, because they can give hope, confidence and courage. The child, „who lost his hope or confidence, gives up and risks not succeeding at all” [2, p. 59].

There is a great selection of fairy tales, among which there are therapeutic ones. A therapeutic fairy tale uses metaphors and symbols in order to penetrate our filters and conscientious resistance and settle safely in the unconscious, where it will produce its effects.

„A Story about Lost Happiness” [3] is a fairy tale that was especially designed for this purpose: to help prevent drug, alcohol and tobacco consumption, to deliver certain behavioral patterns and moral values, to develop problem-solving skills, to help those who listen to make certain decisions.

The well-known American psychotherapist Milton Erickson was among first who used fairy tales as a therapeutic method. Answering the question how he manages to cure by telling fairy tales he said, „People come and listen to me telling them fairy tales and then they leave and change their behavior” [2, p. 68].

The fairy tale therapy can be used by those who do not have a special training in psychology, namely by educators and parents. In order to do this, it is necessary to follow some principles:

- *dosing the information during cognitive process. Initially, it is enough to read the fairy tale, watch the pictures and identify the characters;*

- *afterwards, the fairy tale must be interpreted, thus staged by grown - ups and children;*

- *after interpretation, help the child analyze the characters' behavior and express their attitude regarding the fairy tale;*

- *the content of the fairy tale should match the child's age as well as particularities of his psychological and physiological development;*

- *grown-ups will abstain from commenting the moral (did you see that) because there is a risk of canceling it, and awake, because of our emphasis, exactly those defense and resistance mechanisms, which we try to avoid by telling fairy tales;*

- *to believe in power of fairy tales and children's power to use the message.*

As modern scientific research shows in the fight against such an illness as drug addiction, a highly important place is occupied by preventive measures. It is proved that the earlier a child learns about

the harm caused by drugs the sooner he or she will be negatively predisposed towards them. That is the reason why psychologists recommend starting prevent alcohol abuse, tobacco or drugs consumption by reading a fairy tale.

Bibliography

1. Arbutnot, M. N., Time for Fairy Tales Old and New, Scott, Foresman and Company, Chicago, 1992.
2. Bettelheim, B., The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales, Vintage Books, 1989.
3. Grecu, M., Grecu, J., A Story about Lost Happiness, Chişinău, 2015.
4. James, Reeves, Fairy Tales from England, Oxford University Press, Oxford, 1999.
5. Once Upon a Time ... English Fairy Tales, Progress Publishers, Moscow, 1975.

A MODERN METHOD OF TEACHING – A CHALLENGE FOR STUDENTS

Eudochia NICOLAEV, senior lecturer

Rezumat

Acest articol vă aduce la cunoaştinţă cum metoda jigsaw-ului poate fi adaptată la evaluarea lecturii individuale, la nivel diferit de cunoaştinţe ale studenţilor. De asemenea, articolul aduce la cunoaştinţă opinii, concluzii de experiment, descrieri bazate pe practica reală de la universitatea dată.

Modern methods tend to ease the teacher's work in class and responsibility for the results in learning and form a critical and thinking approach to students' learning process. Being aware of the fact that practising means learning, we, teachers have to lead students to the necessity of self responsibility and activity at any stage of

learning. Students have gradually to change from passive learning toward active learning.

Jigsaw grouping is one type of cooperative learning comprising instructional methods in which instructors divide students into small groups and they then work together to help one another learn academic content [4].

The way I use this method in any type of activity is sometimes differently from the original type, taking into consideration that every method should be adapted to students and not vice-versa. This is my favourite one as every student has to work hard and none can sit and wait for the ready made result, more than that, students depend on each other and become very responsible. First I tried this method in the English practical course about 5 years ago and it worked very well, except with the students who really lack knowledge, as you know one needs to have some base in order to work with the language. I use it in evaluating home individual reading to make it more interesting and motivated.

After the first time I used it, some students were really pleased as they learnt three times more than in pair work, for example.

It goes like that; every student reads a short story, chapters from the individual reading book, about 10 pages (each one chooses a book to read according to his ability and interests) and one day per week we dedicate to reporting about what the students have read. At this class we make groups of three students, where each has to teach his own story to the two other students and learn the other ones in order to report to other group who will have to do the same thing in their own group. While teaching the story they have to clarify things, details, ask questions, express opinions, so that in the end when they retell should be able to answer every possible question. In such away students have to work and develop fluency as to retell somebody's story is not as is easy as that, students are beginners and are only in the second course. At the end they can retell three stories and enjoy

six ones. Along with that they learn more vocabulary, too. I give them 30 minutes all in all then they have to report to all the others. Each student gets 2-3 marks it depends on how many students there are in the group.

Jigsaw technique has been proven to be effective in the development of critical thinking process of the students and in the learning process of the theoretical courses [1].

In the English lexicology classes it works a bit differently, as it is a theoretical one. At the beginning we form home groups of students (3-5) 12345, 12345, 12345, where they will teach afterwards. Here every student gets the task and does some individual preparation, sees what she/he does not understand, prepares the questions to be discussed in the expert group. A limit of time is given for this, then they form groups of experts, 1111, 2222, 3333, 4444, where they discuss thoroughly the task, think together the best way of teaching the other students including mind maps, plans, diagrams, etc. and rehearse the presentations. The time is limited too and depends on the complexity of the task. After expert-group discussion, each member goes back to his/her Jigsaw team and presents the assigned part to the group. The rest of the members propose questions for clarification. So every student takes turns and presents his/her task. In case some group is having trouble the teacher gives a hand to the group.

At the end every student is graded by the peers according to how well he/she understood the task. The teacher asks students to make a review of what they have learnt [3].

- It avoids the situation where one or two team members may do all the work while others do nothing
- Everyone gets the status of a teacher
- Every student feels important member of the group
- Everyone evaluates and is evaluated according to the results [2].

In conclusion, it should be pointed out that Jigsaw learning method represents a challenge for students, who have to undertake a guided search for information, assimilate it and organise it for the classmates. The need to cooperate with classmates and peer learning increases flexibility and student involvement in the learning process [4].

Bibliography

1. Aronson, E., Patnoe, S., The jigsaw classroom, Addison Wesley Longman, New York, 1997.
2. Bratt, C., The Jigsaw classroom under test., J., Community, Appl. Soc Psy, 2008, 18(5), 403-419.
3. Johnson, D. W. and Johnson, R. T., Cooperation and competition: theory & practice, Edina, MN: International Book Company, 1989.
4. Johnson, D. W. & Johnson, R. T., Cooperative learning: what special education teachers need to know, Pointer, 1989a, 33(2), 5-10.

SARTRE'S EXISTENTIALISM ON MODERN EDUCATION

Lucia ȘCHIOPU, lector superior

Rezumat

Existențialismul este o doctrină filozofică caracterizată printr-o accentuare a individualității, propagarea libertății individuale și a subiectivității. Sartre evidențiază crearea unei individualități ce se bazează pe: existența omului, silirea de a deveni, prin raportare la colectivitatea umană. Începutul existenței umane poate echivala cu un proces complex de modelare și de prelucrare a ego-ului. Astfel, odată cu ivirea unei percepții de autodefinire și precizie, omul se regăsește, prin reflex, constrâns de a-și întemeia un rost. În consecință, fiind într-un mediu, care îl stimulează de a concepe propriile sale forme de independență și de relaționare, individul este desemnat, prin spectrul propriilor dorințe și expectante, în funcție de totalitatea de stimuli exteriori create de rutină.

Existentialism is a doctrine that defines human life as possible; a doctrine, which states that every reality implies both an

environment and a human subjectivity. A human being is a subject that acts, feels and simply lives. Otherwise saying the human being exists and gives meaning to his life. A central statement in Existentialism is existence precedes essence [1, p. 158].

What does it mean that existence precedes essence? It means that The Man exists, encounters himself, struggles in the world – and defines himself afterwards. If the man is not definable, it is because he is nothing. He will not be anything until later, and then he will be what he makes of himself. Thus, there is no human nature, because there is no God to have a conception of it. Man simply exists. Not that he is simply what he perceives himself to be, but he is what he wants to be or he wills, and as he conceives and creates himself after already existing. Man is what he makes of himself. That is the first principle of existentialism.

„Man can will nothing unless he has first understood that he must count on no one but himself; that he is alone, abandoned on earth in the midst of his infinite responsibilities, without help, with no other aim than the one he sets himself, with no other destiny than the one he forges for himself on this earth.” — [Jean-Paul Sartre](#)

And this is what is called “subjectivity”. Subjectivity means - man primarily exists – that man is searching for his way and oath in the future and is completely aware of what he is going to do. Man is a reflection which has a subjective life. Otherwise saying subjectivity is the starting point. It is identical with the terms autonomy and self-reflection. E.g. a man may wish to marry – but in such a case what is usually called a will is probably a manifestation of a prior and more spontaneous decision. This decision did not appear out of nowhere, it is true that existence is prior to essence: man is responsible for what he is.

Thus, the first effect of existentialism is that it puts every man in possession of himself as he is, and places the entire responsibility

for his existence only upon his own shoulders. And, when it is said that man is responsible for himself, it does not mean that he is responsible only for his own individuality, but that he is responsible for all men.

A man is seen as a being. There are two types of being which Sartre calls the for-itself ('pour-soi') and the in-itself ('en-soi'). One way of understanding how they relate to each other is to think of being-in-itself as another word for *object* and the being-for-itself as another word for *subject*. The being-in-itself is something that is defined by its physical characteristics, whereas the subject is defined by consciousness, or nonphysical attributes.

Sartre states that the in-itself exists without justification independently of the for-itself, and thus constituting an absolute 'plenitude or completeness'. It characterizes its transcendence of the conscious experience. Compared with the in-itself, the for-itself is mainly featured by a lack of identity with itself. Consciousness is always a state of something, and therefore is defined in relation to something else. So, the for-itself always goes farther than the particular conscious experience, because consciousness is so spontaneous and unpredictable. It is impossible to involve it in a conscious experience.

Sartre finds the key concept that enables him to investigate the nature of the for-itself. He makes an analysis of the notion Nothingness and according to him it plays an important role in the being [2, p. 159]. The nothingness in question is also not simply the result of applying a logical operation, or negation to a proposition. This means that it is the very negation involved in characterizing something as destructible which makes destruction possible. For Sartre nothingness equals with destruction. The power of negation is an internal characteristic of the intentionality of consciousness.

A deeper analysis of the nothingness discovers the phenomenological understanding of the SELF. This means that the

Self is presented as a unity for the for-itself, which has the task to seek for itself. Here should be mentioned and the temporal component that is the point, when the for- itself and itself coincide. So, the for- itself is not identical with its past or future. And, as Sartre says that I am therefore no longer who I am. Similarly with the future: I never coincide with that which I will be. First, „the past corresponds to the facticity of a human life that cannot choose what is already given about itself“. Second, the future opens up possibilities for the freedom of the for-itself. Otherwise saying if there is the case of the lack of coincidence between the for- itself and in- itself then there should be introduced the term as the lack of self-identity.

Sartre's primary idea is that humans, are „condemned to be free“. This means that freedom is fundamental to being human; each human being must make his or her own choices. This theory is based upon his position that there is no creator and that human beings have no essence before their existence because there is no Creator. Thus: „existence precedes essence“. From this can be concluded that since one cannot explain one's own actions and behavior, they are necessarily fully responsible for those actions.

Freedom is not defined by an ability to act. Freedom is rather to be understood as characteristic of the nature of consciousness, i.e. as spontaneity. But there is more to freedom. Sartre introduces the notion of freedom as a perspective to make choices, in any circumstances. In fact all human life consists in making choices [1, p. 157]. The further question is if this choice is the right one? But only with time it can be found an answer on this question.

Freedom is the main feature of man, each individual is free to add to their essence but cannot change that fundamental aspect [1, p. 159]. Because freedom defines man, man is obliged to act upon his freedom and change it through his choices and then to take responsibility. Sartre claims that man must admit that he is self-

determined. Sartre himself is not a determinist. He believes that through different various targets, it is hidden the idea of absolute freedom. Sartre states that human beings have the choice to do whatever they want. They are still responsible for their actions and their consequences.

Sartre's conception of choice is viewed as an entire process that he calls the project. It starts with the original process that evolves in time. Sartre defines a philosophical doctrine based on an existentialist study of the nature of being. He states that values are never objective, as they are created by the choices and actions of free individuals. In his theory there is always room for hope. Freedom is humanity's curse as well as its blessing, and what the humanity makes of that freedom is our own decision.

Bibliography

1. Cooper, D. E., *Existentialism: A Reconstruction*, Basil Blackwell, 1990.
2. Ernst, Breisach, *Introduction to Modern Existentialism*, New York, 1962.

FACULTATEA FILOLOGIE

STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI LINGVISTICE/PRAGMATICE PRIN ABORDAREA DIDACTICĂ A TEXTELOR FUNCȚIONALE

Olga COSOVAN, dr., conf. univ.

Summary

The studying of functional texts at gymnasium level is aligned to the establishing and developing of the actional-strategic competence. In the current education system of Moldova, this aspect of learning is marginalised, which both national and international testing confirms. In order to redress the situation, there ought to be

consecutively applied a strategy comprising all types of intellectual operations, which would constitute an opening towards the solving of relevant issues.

Demersul didactic la limba și literatura română include, în conformitate cu standardele și curriculumul național, studiul unor texte literare și nonliterare. Textele literare urmează o tradiție testată pe parcursul mai multor decenii de abordare exhaustivă, iar didactica propune scenarii alternative de desfășurare a demersului pentru poezia lirică, basm, povestire, nuvelă etc. Valențele formative ale textelor literare, valoarea lor artistică și numeroasele aprecieri critice atribuie le rolul de preferate. În opoziție cu ele, textele nonliterare sunt marginalizate și, în linii mari, orientate spre elaborare. În viziunea majorității profesorilor și elevilor, studiul unor texte funcționale este la periferie, elevul trebuie să poată scrie un atare tip de text, deși deseori nu o poate face. În viața de dincolo de pereții școlii, *extra muros*, absolventul va fi pus adesea față în față cu variate texte funcționale, la acestea raportându-se nu doar textele oficiale (cererea, CV-ul, procura, anunțul etc.), ci și rețeta, instrucțiunea, scrisoarea, invitația, texte de popularizare a informațiilor științifice, articole de enciclopedii. Rezultatele evaluărilor [3] arată că elevii nu știu nici să citească, nici să producă adecvat texte funcționale corespunzătoare vârstei și prevăzute de curriculum.

Competența pragmatică, examinată ca parte a competenței lingvistice, reclamă strategii specifice de formare și dezvoltare, mai ales în contextul comunicării în lumea contemporană, poliglotă, multiculturală, dar totodată supusă globalizării și vitezomană în raport cu tehnologiile. Or, **competența de comunicare lingvistică** este competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice[1, 16]. Pentru ca elevul/absolventul să facă dovada acestei competențe, sunt necesare

strategii specifice, care ar permite ca o invitație să fie și descifrată adecvat, și produsă în conformitate cu circumstanțele; un anunț să fie înțeles la auz sau lectură fără explicații suplimentare, o rețetă sau instrucțiune să fie urmată sau prezentată coerent și logic.

Situația actuală ne face să credem, în baza unor evaluări pe curriculumul realizat (cl. a VIII-a) [4], că, în cazurile fericite, sunt asimilate modelele de scriere a câtorva texte (cerere, CV, anunț), mai ales în procesul de pregătire pentru examene. Celelalte texte nu sunt nici înțelese la lectură independentă, nici produse conform legendei.

Schimbarea de paradigmă care trebuie să se producă vizează următoarele aspecte:

A. Textul funcțional trebuie să fie supus aceluiași proceduri de lectură, înțelegere, aplicare, analiză ca și textele literare.

Nivelurile de alfabetizare în lectură, stabilite de organismele internaționale, sunt comparabile cu operațiile intelectuale prescrise de taxonomia lui Bloom. Cunoașterea textului funcțional se poate realiza prin lectură, dar lectura este diferită de sonorizarea unui text literar. Examinarea vizuală a paginii, estimarea aranjării în rubrici, coloane sau în alt fel a textului non-continuu, a unui bilet, orar, afiș sau poster, cere înțelegerea tuturor convențiilor, siglelor, abrevierilor, semnelor, culorilor. Înțelegerea textului, rezolvarea unor probleme legate de interpretarea informației, exersarea competenței acțional-strategice sunt pași de interogare multiprocesuală, prin care se poate ajunge la esență. Nu mai puțin importantă este examinarea imaginilor adiacente, înțelegerea și comentarea lor, procesarea referințelor (de exemplu, într-un articol de enciclopedie sau o instrucțiune).

Operațiile de ordin superior, analiza și sinteza, solicită efortul de a selecta datele, pretind determinarea și organizarea câtorva fragmente de informație incluse; implică extragerea de informație și cer ca cititorul să găsească și să organizeze câteva fragmente de informație plasată adânc, deducând-o pe cea relevantă; reclamă ca

cititorul să facă deducții, comparații și contrapunerii multiple, care ar fi detaliate și precise.

Ca procedură de evaluare (a textelor funcționale, nu a competențelor elevilor), se va urmări înțelegerea importanței acestui tip de texte în viața de zi cu zi, sensibilizarea în legătură cu necesitatea de a le redacta și prezenta adecvat, a le plasa în locurile cele mai potrivite etc. [2, 35-45].

B. Trebuie elaborată și experimentată, iar ulterior promovată prin auxiliarele didactice și formarea profesorilor, strategia generală de abordare a textului funcțional, ca studiu integrat.

Această strategie se poate materializa prin parcurgerea câtorva traiecte clare, care vor constitui o paradigmă didactică.

a) Textul funcțional este nucleu al unității. În modul acesta, unitatea de învățare pornește de la un anumit tip de texte funcționale, iar exersarea include, cum am arătat mai sus, diverse operații intelectuale și se orientează spre formarea de competențe, spre examinarea circumstanțelor de aplicare a acestor texte. Studiul limbii, conexiunile cu textele literare sunt de fundal – elevul revine în repetate rânduri la acest tip de text (scrisoarea, CV-ul, rețeta sau oricare altul din lista celor prevăzute de curriculum). Dacă în miezul unității se află rețeta, în demersul didactic de la clasă vor fi puse diverse rețete, incluse în manual sau accesibile din alte surse. Deschiderea pentru studiul limbii, pentru inovațiile lexicale (și aici terenul este fertil!) și numele proprii, denumirile comerciale ale produselor și preparatelor, pentru construcția specifică și aranjarea în pagină a textului sunt largi. Este oportun ca aici să fie actualizate sau asimilate denumirile specifice ale instrumentelor, ustensilelor, vaselor de care e nevoie, la fel, se va insista asupra exactității numelor de operații și procese. Parcurgând diferite rețete din reviste, cărți de bucate, site-uri și emisiuni specializate, elevii trebuie ghidați să conștientizeze cum se elaborează și se prezintă o rețetă, de ce e nevoie de asemenea texte și cui se adresează. Nu vom expune aici

posibilitățile de abordare interdisciplinară a rețetelor, insistăm doar asupra alocării de timp suficient pentru ca tipul de text să intre în uzul conștientizat al elevilor.

b) Textul funcțional este adiacent studiului textului literar: fără a fi citat, prezența lui este sugerată de povestire, nuvelă, roman, dramă; textul studiat servește ca legendă pentru elaborarea textelor funcționale necesare. Dacă vom renunța din start la abordări comice și neîntemeiate, acest demers va contribui la sesizarea importanței textelor funcționale, care se află în preajma derulării evenimentelor. E adevărat că unele texte literare citează integral sau parțial scrisori, telegrame, cereri, iar acestea pot fi examinate în detalii vs. situație. În majoritatea cazurilor, analiza detaliată a pânzelor epice și experiența de viață ne fac să restabilim elementele lipsă, dar coerente cu textul: cum trebuie să arate „marele semnal” din romanul lui A. Busuioc *Singur în fața dragostei*? Cererile de angajare și concediere? Ce acte include dosarul lui Radu Negrescu, al Vioricăi Vrabie? Cum sunt CV-urile lor? Sunt informații deductibile din text, care trebuie traduse în alt limbaj și considerăm exercițiul util. Reportajul, ca alt text non-literar, poate însoți studiul variatelor texte literare, de la basm și snoavă la romane de proporții.

c) Textul funcțional este un pretext pentru scrierea reflexivă sau scrierea de ficțiune. Am recomanda acest demers pentru situațiile când se revine asupra unui tip de text. Studiile de psihopedagogie susțin că, pentru eficiența demersului și asimilarea unor noțiuni, informații, modele, e necesar un număr minim de 3 ore de studiu și exersare. Eficiența crește, dacă aceste 3 ore sunt eșalonate în timp, în clase diferite ale aceluiași ciclu de școlarizare. Diverse tehnici de scriere creativă permit exersarea competenței de a produce texte coerente cu tentă artistică, iar în calitate de suport poate fi utilizat un document sau alt text funcțional autentic. Un anunț sau certificat de epocă, un exponat de muzeu sau din arhiva casei, o listă de catalog poate declanșa creativitatea și trezi talentul de povestitor. Firește,

este important ca elevii să se documenteze și narațiunea lor să corespundă circumstanțelor, să înțeleagă ce rămâne în spatele unor secvențe seci de text funcțional. În ultimă analiză, asemenea abordare trebuie să sensibilizeze asupra diversității modurilor de a spune (sau masca) ceva. Nu mai puțin important este să se simtă diferența de stil.

Demersul didactic include texte artistice care au titlu de text funcțional sau respectă în linii mari stilistica speciei, dar limbajul, mai ales incoerența intenționată, erorile, gafele trădează esența de stil beletristic. Textul are un titlu provocator de text funcțional, dar este un text artistic, preluând de la omonimul său doar anumiți parametri de stil. Texte poetice cu titluri precum *Cerere*, *Autobiografie* sau *Formular*, schițe de I. L. Caragiale și T. Mușatescu, secvențe din scrierile lui Ioan Groșan (*Telegrame*, *Proces-verbal sau Raport*) urmează a fi privite ca punct inițial, evocare și provocare, sau ca final într-un modul de studiu, servind ca antiexemplu.

d) Textul funcțional este o continuare logică a studiului limbii și se anexează la unitățile de conținut din practica rațională și funcțională. În acest caz, se pot anticipa anumite probleme de ortografie sau punctuație, inerente producerii textelor funcționale, aranjarea în pagină a unor tipuri de texte și chiar completarea formularelor standardizate. Problemele de ortografie a substantivelor proprii-denumiri geografice, de străzi, de instituții și subdiviziuni ale acestora vor apărea în procesul elaborării CV-ului, a unor invitații sau scrisori; aceleași probleme vor putea fi identificate în redactarea reportajelor, a anunțurilor ș.a. texte funcționale. Tot în situațiile de redactare a unor texte funcționale trebuie actualizate regulile de aplicare a semnelor de punctuație (adresări, apoziii, complemente circumstanțiale în serie, urări – toate acestea reclamă atenția autorului, dat fiind specificul comunicării scrise). Ceea ce va fi urmărit, la dimensiune existențială și atitudinală, va fi

responsabilitatea față de aspectul de limbă al textului pe care îl expediezi, afișezi; care vorbește despre tine în absența ta.

e) Textele funcționale, prevăzute pentru studiu, trebuie să se constituie ca module independente în fiecare clasă de gimnaziu, astfel încât să se poată urmări, pe verticală, de la o clasă la alta, și pe orizontală, în aceeași clasă, logica elaborării tipului respectiv de text. În acest caz, ar fi necesară o ușoară rearanjare a conținuturilor în curriculum, iar în miezul aceluși modul ar trebui plasată problema, pentru a cărei soluționare este nevoie de anumite scrisori, acte, formulare.

Un asemenea modul în clasa a V-a trebuie să includă conținuturile: Biletul. Mesajul telefonic. Mesajul electronic. Felicitarea. Ca problemă cotidiană, ar fi elementara necesitate de comunicare a unei informații, cu examinarea alternativelor posibile; necesitatea și contextele în care este adecvat a adresa felicitări orale sau scrise, urările potrivite la diverse ocazii și sărbători. Asimilate în bloc, modalitățile de a transmite o informație vor forma un sistem operațional, care va facilita comunicarea interpersonală. Elevul trebuie să caute soluția pentru o problemă de comunicare, să se civilizeze învățând limba, ca pe durata vieții să poată respecta o etichetă socială și verbală.

Modulul corespunzător clasei a VI-a va include: Notițele. Rețeta. Instrucțiunea. Situația ține de competența acțional-strategică și implică variate modalități de a înregistra și transmite o informație, tehnologia sau algoritmul unui proces. Învățând în continuare „de-a lungul vieții” (LLL), elevul de azi va avea de descifrat sute de instrucțiuni și rețete, de asemenea, va avea de înregistrat o informație și de lansat instrucțiuni, rețete. Puse alături și examinate consecutiv, aceste tipuri de texte funcționale converg spre o disciplină tehnologică și promovează un model sobru de comunicare, exactă și explicită.

Pentru clasa a VII-a, este recomandabil modulul Forumul. Anunțul. Invitația. Orientat spre comunicarea publică, adresându-se unui cerc larg de persoane cunoscute și necunoscute, textul postat pe forum, făcut public în calitate de anunț sau invitație trebuie să corespundă situației de comunicare, iar elevii să perceapă în detalii cui se adresează, ce riscuri comportă o exprimare ambiguă sau incorectă. Formularea problemelor care se pot rezolva prin anunțuri și invitații ține de cotidianul vieții școlare, iar textele respective se pot completa și suplimenta reciproc.

Textele modulului dat în clasa a VIII-a țin de aspectul reglementării relațiilor cu angajatorii: cerere, CV, urmate de formulare completate, biografie și autobiografie, constituie un dosar minim. Este bine ca elevul să fie ghidat sau ajutat să-și facă manu propria un atare portofoliu, prototip al dosarelor și portofoliilor pe care le va prezenta la angajare, solicitare a unui loc de muncă sau la înscrierea în concurs. Acest modul trebuie să ordoneze anumite aspecte de autoevaluare și autoprezentare, dincolo de asimilarea modelului de cerere sau CV.

În clasa a IX-a textele din modulul respectiv țin mai cu seamă de publicitate și implică nu numai înțelegerea anunțului de reclamă și a spotului publicitar, ci și producerea lor, manifestarea de creativitate și gândire nestandardizată. Expus diferitor variante de publicitate, uneori chiar deranjante și excesive, elevul oricum va fi influențat de ele, dar nu întotdeauna va percepe informațiile ascunse; nu întotdeauna va citi textele non-continui ale afișelor, panourilor etc. Și în aceste cazuri, examinate în bloc, panourile și spoturile publicitare trebuie să intre în demersul didactic respectând integral taxonomia sarcinilor didactice, după Bloom, dar în ceea ce ține de producere și apreciere a valorii estetice, e firesc să se aplice și taxonomiile lui Dave și Krathwohl.

Bibliografie

1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, Chișinău, 1993.
2. COSOVAN, Olga, *Formarea competenței acțional-strategice prin studiul textelor funcționale*, în: *Competența acțional-strategică?! Coordonator Viorica Goraș-Postică. Ch., Pro Didactica*, 2012.
3. *Raportul PISA 2009+*, www.aee.edu.md.
4. Studiu de evaluare a impactului în clasele a VIII-a și a X-a în anul de studii 2009-2010, www.civis.md.

MODALITĂȚI DE ORGANIZARE A LEXICULUI LIMBII ROMÂNE ÎN CÂMPURI LINGVISTICE

Aliona ZGARDAN-CRUDU, dr., conf. univ.

Summary

Linguistic field represents a way of organizing and systematizing vocabulary units.

Linguistic fields are classified in: notional, semantic, derivative, conceptual, lexical-semantic classes etc.

Within the notional field, specific relationships are established among vocabulary units, besides those of synonymy and antonymy, are also established those of hyperonymy and hyponymy. The interest for analysis of notional fields is justified on the one hand, by theoretical and methodological aspects, and, on the other hand, by applicative ones. Thus, the comparison of the same field in two or more different languages highlights the differences in meaning and metaseme, but referral of these differences aims both at the topology of language and at the learning of vocabulary from one language or from different languages.

Lexicul unei limbi apare ca un tot complex, structurat riguros,

iar ceea ce caracterizează în mod special sistemul lexical este mobilitatea lui, dinamismul, capacitatea de a fi supus mereu schimbărilor. Or, societatea umană se află într-un proces de eternă evoluție, iar aceasta se reflectă în mod inevitabil în lexic.

În urma analizei onomasiologice a cuvintelor se realizează gruparea lor în funcție de sfera realității desemnate. Modalitățile de clasificare și sistematizare a cuvintelor dintr-o limbă reprezintă câmpuri lingvistice, iar acest lucru constituie principiul obiectiv al segmentării vocabularului.

Câmpurile lingvistice se clasifică în: câmpuri noționale/grupuri lexico-semantice, câmpuri semantice, câmpuri derivative, câmpuri conceptuale, clase lexico-semantice etc.

În cadrul *câmpului noțional*, unitățile constituente sunt din categoria aceleiași părți de vorbire. Câmpul are caracter deschis, se completează permanent.

Câmpul semantic este format și el din unități din categoria aceleiași părți de vorbire. În cadrul câmpului semantic, cuvintele realizează mai multe relații semantice pentru diferite sememe ale unui semantem. Limitele câmpului sunt incerte. Este cel mai dezvoltat câmp, din punct de vedere cantitativ.

Câmpul derivativ este format din cuvinte care au aceleași morfeme (rădăcini, afixe). Unitățile constituente pot fi din diferite clase morfologice. Câmpul se completează odată cu formarea unităților noi în limbă prin derivare afixală.

Câmpul conceptual este cel mai complex câmp, unitățile lui constituente făcând parte din diferite clase morfologice. În aceste câmpuri, cuvintele se asociază în baza unui concept general.

Clasele lexico-semantice sunt formate din cuvinte care au aceleași valori morfologice. Formează clase lexico-semantice substantivul, verbul, adjectivul, adverbul, numeralul. Nu formează clase lexico-semantice interjecția, pronumele, articolul, prepoziția și

conjuncția.

În continuare, ne vom referi la câmpul noțional, în calitate de câmp de organizare și sistematizare a unităților de vocabular.

Termenul *câmp noțional* este cunoscut și cu denumirile *grup lexico-semantic*, *câmp lexico-semantic*, *câmp lexical*.

Câmpurile noționale sunt fragmente din ansamblul lexical al unei limbi care cuprind numai denumiri înrudite din punct de vedere al sensului. Înrudirea se poate stabili la nivelul unor componente ale sensului (seme) pe care le au toate cuvintele grupate împreună într-un câmp. Aceste componente ocupă primul loc în definiția sensului; de exemplu, sememele care corespund denumirilor de plante se definesc prin componentul comun (semul) „plante”, sememele care corespund obiectelor de vestimentație conțin semul „îmbrăcăminte” etc. După cum am mai spus, termenii unui câmp noțional aparțin obligatoriu unei singure părți de vorbire, în timp ce câmpurile morfologice (derivative sau familiile lexicale) sau câmpurile asociative întrunesc cuvinte reprezentând părți de vorbire diferite. De exemplu, în câmpul noțional al denumirilor de plante intră substantive, în cel al numelor de activități intelectuale, verbe etc.

Când cuvintele sunt polisemantice, ele intră într-un câmp noțional numai cu unul dintre sensuri. Astfel, unele cuvinte polisemantice care sunt nume de culori exprimă nu numai sensul de „apreciere cromatică”, ci și alte sensuri, ca *alb* „limpede, luminos”, *negru* „rău, crud, hain, întunecat, obscur” etc. Evident, în câmpul noțional care conține denumiri de culori aceste cuvinte vor intra doar cu sensul de o anumită culoare.

Câmpul noțional include unitățile care se subordonează unei noțiuni generale (categoriale): timp, spațiu, alimentare, artă, tehnică, floră, faună, cosmos etc.

În cadrul câmpului noțional, între unitățile de vocabular se stabilesc relații specifice, în afara celor de sinonimie și antonimie: de

hiperonimie și hiponimie.

Hiperonimul, în raport cu hiponimul, este cuvântul cu sens mai larg, general, care include hiponimul. Relația dintre hiperonim și hiponim este de incluziune, doar că se realizează într-o singură direcție: hiperonimul include hiponimul și-l poate substitui în orice context, dar nu și invers (Bidu-Vrânceanu, 1988). De exemplu, cuvântul *culoare* (hiperonim) subordonează, prin relația de includere, cuvintele *roz*, *gri*, *oranj*, *vernii*, *ciocolatiu* etc.; hiperonimul *floare* include hiponimele *trandafir*, *lalea*, *zambilă*, *dalie* etc. Astfel, *culoare* înseamnă și *roz*, și *gri*, și *oranj*, și *vernii*, și *ciocolatiu*, așa cum *floare* poate însemna și *trandafir*, și *lalea*, și *zambilă*, și *dalie*. Or, fiecare dintre acestea este o culoare, o floare, dar *culoare* nu înseamnă doar *roz* sau *oranj*, așa cum *floare* nu înseamnă numai *trandafir* sau *dalie*. Prin urmare, în enunțul *Am cumpărat ghiocei*, prin *ghiocei* înțelegem *flori*; deci cuvântul *ghiocei* poate fi înlocuit prin cuvântul *flori*. În schimb, în enunțul *Am cumpărat flori*, prin *flori* nu vom înțelege doar *ghiocei* sau *mimoze*, dar orice *floare*. Astfel, cuvântul *flori* poate înlocui în orice context orice denumire de floare; în felul acesta, în enunțurile în care apare unul dintre cuvintele: *lalele*, *bujori*, *trandafiri*, în locul lor poate fi utilizat cuvântul *flori*. În schimb, cuvântul *flori* nu poate fi înlocuit, în orice context, cu fiecare dintre aceste cuvinte. Așadar, câmpurile noționale se formează prin stabilirea unui hiperonim și a hiponimelor lui.

Interesul pentru analiza câmpurilor noționale este justificat de aspecte teoretice, metodologice, pe de o parte, și aplicative, pe de altă parte. Astfel, compararea aceleiași câmp în două sau mai multe limbi diferite pune în evidență diferențele de sens și de lexicalizare (seme deosebite, cuvinte inexistente și opoziții diferite de la o limbă la alta) (Bidu-Vrânceanu, 1984). Sesizarea acestor diferențe vizează atât topologia limbilor, cât și învățarea lexicului dintr-o limbă sau din

limbi diferite.

Totodată, delimitarea câmpurilor rămâne o problemă actuală, rezolvarea ei fiind complicată și de faptul că majoritatea cuvintelor unei limbi aparțin în mod curent mai mult decât unui singur câmp.

Bibliografie

1. Bidu-Vrănceanu, A., Forăscu, N., *Modele de structurare semantică*, Facla, Timișoara, 1984.
2. Bidu-Vrănceanu, A., Forăscu, N., *Cuvinte și sensuri*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988.
3. Cosovan, O., Cartaleanu, T., *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu*, Chișinău, Cartier, 2001.
4. Coșeriu, E., *Lección de lingvistică generală*, Chișinău, Arc, 2000.

ASPECTE ALE SEMNIFICAȚIEI LINGVISTICE A „NOULUI TESTAMENT” (1648) DE SIMEON ȘTEFAN

Petru BUTUC, dr., conf. univ.

Summary

The Romanian language text structure of the New Testament, translated from medieval Greek to Romanian by the Ardeal Metropolitan – Simeon Ștefan, establishes the first step toward the unification through the standardization of the literary Romanian language. Some of these standardized aspects, implemented through this holy book, turned to be actual nowadays, and this is what establishes the worth of this intrinsic work.

După biruința limbii române asupra slavonei (1643), Mitropolitul ardelean Simeon Ștefan este primul cărturar care acordă

o atenție specială normării limbii române literare medievale, de rând cu răspândirea și promovarea ei. În „**Predislovia către cetitori**” a Noului Testament”, tradus din greaca medievală și tipărit prin grija Măriei Sale, la Bălgrad (Alba Iulia), în anul 1648,¹ sunt puse în discuție câteva dintre problemele fundamentale ale exprimării culte românești în textele biblice scrise. Conștient de unitatea românilor din Transilvania, Țara Românească și Țara Moldovei, precum și de deosebirile regionale („*Rumânii nu grăiescu în toate țările într-un chip*”), Simeon Ștefan se pronunță în mod categoric pentru crearea unei limbi literare comune, unice. În scopul realizării acestui obiectiv, pentru prima dată, preconizează, drept criteriu de selectare a materialului factual de limbă, principiul răspândirii geografice a cuvintelor („*Cuvintele trebuie să fie ca banii, că banii aceia sînt bani carii umblu în toate țările, așa și cuvintele acelea sînt bune care le înțeleg toți*”). Tot în „**Predislovie...**”, cărturarul ardelean pledează și pentru un text biblic românesc, scris pe înțelesul unei mase cât mai largi de cititori („*Noi drept aceea ne-am silit, den cît am putut să izvodim așa cum să înțeleagă toți, iară de nu vor înțeleage toți, nu-i vina noastră, ce-i de vina celuia ce-au răsfirat rumânii printre alte țări, de s-au mestecat cuvintele cu alte limbi, de nu grăiescu toți într-un chip*”).²

La traducerea „Noului Testament”, Mitropolitul Simeon Ștefan s-a ciocnit și de lipsa unor termeni necesari redării unor noțiuni abstracte, problemă pe care a rezolvat-o, doar parțial, pe calea introducerii împrumuturilor de cuvinte noi cu tot cu noțiunea din original, corespunzătoare limbii din care s-a făcut traducerea („*De acesta încă vom să știți, că vedem că unele cuvinte unii le-au izvodit într-un chip, alții într-alt chip, iară noi le-am lăsat așa cumu-i au fostu în izvodul grecescu, văzînd că alte limbi încă le țin așa, cumu-i synagoga și poblican, și gangrenă...*”).

Și sub aspect fonetic, „Noul Testament” de la Bălgrad face un progres, întrucât autorul utilizează la traducere alternanțele fonetice (*latinește-latinește, să-l cheme - să-l chiiame, trimis-tremes, nici-nece* ș.a.), care, deși sunt puțin numeroase, totuși sunt foarte semnificative (în textele biblice, traduse anterior, până la 1648, alternanțele fonetice nu erau încă intrate în practica traducerii și scrierii în limba română).

De asemenea, rămâne a fi o inițiativă inovatoare a traducătorului acestei cărți sfinte și utilizarea fondului fonetic al uzului general al limbii române vorbite în acea vreme, ceea ce indirect însemna un apel la limba populară vie. În acest sens se impune vocala „ă”, în loc de „e” (*șădea, să chiamă, să cuvine* ș.a.).

Din domeniul structurii morfologice, ne atrage atenția genitiv-dativul sintetic (nou) al substantivelor feminine (*„neînțeleșul cărții grecești”*), care este mult mai frecvent în raport cu cel vechi (*„cărții grecești”*). Sunt prezente în aceste texte biblice mai multe aspecte ale timpului trecut al modului indicativ, dintre care se impune mai mult forma structural-gramaticală a perfectului simplu (*„spălaiu, văzuiu* ș.a.”).

„Noul Testament” de la Bălgrad conține un vocabular alcătuit, în general, din cuvinte luate din uzul curent al epocii, ceea ce a condus la neutilizarea abuzivă a slavonismelor, fenomen atât de caracteristic cărților românești din sec. al XVI-lea. Elementele noi de alte origini sunt incluse în text într-o măsură mai mică și sunt glosate, de regulă, pe marginea cărții.

Ca neologisme, se manifestă doar lexemele de origine latină (adverbul „acicea” cu sensul de „aici”, conjuncția „au” cu sens lexical de „ori” ș.a.)

Dintre fenomenele sintactice, noi și semnificative pentru „Noul Testament”, pot fi menționate : a) complementul direct

exprimat prin substantiv cu prepoziția „pre”, plasat imediat după regentul său, verbul-predicat, („*Nu ne vom înceta a ne ruga pre Dumnezeu*”); b) folosirea prepoziției „de” cu valoare morfologică de conjuncție ce introduce o subordonată consecutivă („*Măria Ta încă te-ai milostivit mult de ne-ai adus meșteri străini*”).

În concluzie, la cele menționate până acum, susținem că structura lingvistică a textului „Noului Testament” de la Bălgrad se caracterizează mai cu seamă prin apropiere de limba populară, ceea ce ne vorbește despre o grijă aparte a Mitropolitului ardelean nu numai pentru un lexic accesibil, dar și pentru o exprimare clară. Textul acestui monument de limbă română scrisă exprimă o strădanie a Măriei Sale Simeon Ștefan pentru implementarea unei norme literare , prin care se va pune începuturile unificării întru gramaticalizare a limbii române literare medievale.

Bibliografie

1. Rosetti, Al., Cazacu, B., Onu, L., Istoria limbii române literare, Minerva, București, 1971.
2. Materialul faptic este selectat din: „Crestomație romanică, I-II, București, 1962-1965 (Academia R.P.R., Institutul de lingvistică).

TEXTUL NONCONTINUU: STRATEGII DE FORMARE A COMPETENȚEI DE LECTURĂ

Tatiana CARTALEANU, dr., conf. univ.

Summary

The article deals with certain aspects in the study of the noncontinuous text: the author suggests a classification of such texts as approached in school and examines the didactic opportunities for their examination and composition.

Din perspectiva informației explicite sau implicite, textele se clasifică în **continui** și **noncontinui**. Textele continui oferă pe tavă toată informația, astfel încât cititorul o primește gata preparată (deși operația de înțelegere și interpretare îi revine integral); textele **noncontinui** sunt sublimite și pe hârtie apar doar date și cifre, sigle și simboluri, a căror înțelegere cade pe seama / pe umerii cititorului; textele **mixte** combină secvențele continui cu cele noncontinui.

Textele continui – cele considerate din start că ar corespunde definiției textului (*Succesiune de propoziții sau de cuvinte, care constituie o comunicare (scrisă), construită conform regulilor unei limbi*) [4] – sunt abordate din mai multe unghiuri și clasificate în conformitate cu parametrii sau principiile alese. Textul continuu poate ține de stilul oficial-administrativ, publicistic, științific, artistic, iar din perspectivă didactică, tipologia care se aplică mai frecvent textului continuu este: *descriere, narațiune, reflecție, argumentare, instrucțiune*.

Textele noncontinui sunt cele întrerupte, intermitente: informația se prezintă secvențial, în forme sau rubrici prestabilite; ea se oferă la anumite intervale, fiind înscrisă în structuri grafice specifice (tabele, diagrame, matrice); se plasează în formulare aprobate instituțional; respectă semnele convenționale și simbolurile; operează cu abrevieri, sigle, coduri, culori etc. Un aspect mai puțin vizibil al textului respectiv: din unele limbi dispărute s-au păstrat doar texte noncontinui, însă în baza lor cercetătorii încearcă, și uneori chiar reușesc, să identifice trăsăturile gramaticale, specificul fonetic și lexical al limbii. De exemplu, limba etruscă este cunoscută astăzi din circa 9000 de inscripții, majoritatea foarte scurte; limba hitită – din inscripțiile de pe ziduri și de pe tăblițele de lut [1, p. 246; 248].

Elevul care știe să citească este capabil să sonorizeze textul continuu; pentru a-l citi pe cel noncontinuu – de exemplu, un articol de dicționar – este necesar să se știe că, în locul tildei (~), se va plasa

cuvântul-titlu; că *f.* se citește *feminin*; că *mai ales la pl.* sună ca *mai ales la plural*; că *fig.* înseamnă *figurat*; că G.D. semnifică *genitiv-dativ*, iar *pl.* – *plural*; *orig.nec.* – *origine necunoscută*. Importanța acestei competențe crește multiplu dacă dicționarele pe care le consultă elevul sunt bilingve: pentru a percepe și a utiliza corect informația, el trebuie să cunoască faptul că rombul separă sensurile libere de cele legate, că textul din paranteze indică specificul de combinatorică al cuvântului; că semnul două puncte (;) separă definiția propriu-zisă de sinonimele lexemului etc.

Despre modalitățile de predare a textului continuu, de toate stilurile, s-au scris studii, monografii, capitole în manualele de didactică a limbii și literaturii; despre strategiile de formare a competenței de interpretare a textului noncontinuu, în didactica limbii și literaturii, precum și în didactica altor discipline, nu s-a scris aproape defel. Se afirmă, în literatura didactică din țările anglofone, că este necesară alfabetizarea media, că elevii nu știu să interpreteze un panou publicitar sau să înțeleagă o știre, că nu se pot orienta pe un plan sau pe o schemă și că școala ar trebui să-i formeze copilului deprinderile respective. Se descrie experiența țărilor nordice – elevii din Finlanda arată cele mai bune rezultate la testul PISA – în predarea tuturor tipurilor de texte, ca parte firească a formării competențelor din domeniul *savoir-vivre*. Că lucrurile trebuie schimbate în mai bine și că situația este gravă la noi a demonstrat-o recenta evaluare PISA [5] – și țara noastră nu este singura care bate alarma [6].

Din perspectivă didactică, varietatea de forme ale textelor noncontinui se poate grupa în:

1. formulare (cerere, chestionar, anchetă, factură);
2. informații (orar, lista prețurilor curente, etichetă, catalog, rețetă);
3. înscrisuri (bilet, recipisă, chitanță);
4. certificate (atestat, diplomă, contract);

5. avize (anunț, invitație, citație);
6. tabele / grafice;
7. diagrame;
8. tăblițe / matrice;
9. liste;
10. panouri / postere;
11. hărți (cu și fără legende) etc.

Formarea competenței de lucru cu hărțile și legendele îi revine profesorului de geografie și celui de istorie (iar profesorul de limbă și literatură va recurge la ea când va simți nevoia: să examineze harta călătoriei Vitoriei Lipan; să semnaleze locurile legate de viața și activitatea scriitorului studiat; să descrie natura unei zone geografice din cronotopul romanului, în baza hărții fizice a zonei etc.); metodologia interpretării și construirii graficelor și a diagramelor se deprinde la matematică, informatică, chimie, fizică, educație tehnologică (și noi, filologii, recurgem la *diagrama Venn*, *tabelul trăsăturilor semantice*, *graficul conceptual*, *graficul T*, *graficul M*, *tabelele sinoptice*); examinarea și elaborarea posterelor ar putea să fie abordată la lecțiile de artă plastică, iar a celor publicitare – la educația tehnologică etc. Ce le revine profesorilor din aria *limbă și comunicare* (pentru că nu doar în cadrul limbii de instruire, ci și în studiul oricărei limbi străine trebuie să i se facă loc textului noncontinuu) este *interogarea multiprocesuală* pe textul noncontinuu: (1) înțelegerea literală a informației; (2) traducerea termenilor, a semnelor, siglelor, simbolurilor; (3) interpretarea datelor; (4) analiza conținutului; (5) aplicarea informației și rezolvarea problemelor; (6) sinteza și (7) evaluarea.

Abordarea materialului fragmentat, intermitent, implicit, care se va solda cu explicitarea datelor și verbalizarea informației exprimate în cifre sau simboluri ține de competența lectorală mai mult decât de cea lingvistică, iar din subcompetențele lingvistice aici se actualizează cea *semantică* [3, 25] și cea *pragmatică* [3, 38-39].

Este firesc să ne întrebăm ce tipuri de texte ar trebui să învețe a citi și a interpreta elevul, cum se eșalonează ele pe traiectul instructiv și ce competențe specifice ale disciplinelor implicate sunt vizate sau evaluate. *Cadrul european comun de referință pentru limbi* – document de prim rang în elaborarea unor standarde din care să rezulte / derive strategii de învățare a limbii – reperează câteva texte din această categorie, în raport cu care competențele sunta *percepe textul scris și semnele lui; a înțelege conținutul, tema, problema textului*.

La nivelul A1 vorbitorului i se cere să citească *anunțuri, afișe și cataloage* (de exemplu, *Pagini de aur*); să scrie *o carte poștală*, să completeze *un formular simplu*.

La nivelul A2 – să citească *reclame, prospecte, meniuri, pliante, anunțuri, inventare, orare*.

La nivelurile B și C – *scrisori, pliante, documente oficiale scurte, graffiti, indicații și instrucțiuni, regulamente, contracte, bilete, orare, meniuri, etichete și ambalaj, cărți de vizită, dicționare monolingve și bilingve* [2, 48].

Exercițiile și probele de evaluare vor fi specifice pentru textul noncontinuu, chiar dacă acesta se studiază în cadrul disciplinei care se ocupă curent și firesc de evaluarea competențelor de lectură.

Curriculumul la limba și literatura română stipulează explicit doar *cererea, formularele tipizate, anunțul și invitația*. Din când în când, la diferite materii studiate, profesorii se văd nevoiți să lucreze cu texte noncontinui și atunci iese la iveală inteligența logică și cea spațio-vizuală a unor elevi și totala dezorientare a altora. Cum ar putea să se abordeze diferite tipuri de texte noncontinui, pentru ca lectura lor să devină la fel de automatizată ca și cea a textului continuu? Ne adresăm doar materiei de limba și literatura română – ceea ce nicidecum nu exclude adaptarea tehnicilor recomandate la alte discipline de studiu. Ne vom opri la câteva sugestii în raport cu textele care apar ca inovative în învățământul nostru, adresându-ne

profesorului care își pune obiectivul de a-i învăța pe elevi să citească un text noncontinuu. Orele puse la dispoziția profesorului, alături de natura orientativă a distribuirii lor în curriculum, ar trebui să-i permită oricărui cadru didactic să proiecteze activități cu impact formativ major.

În raport cu o **factură**, o **chitanță**, o **recipisă** se va pune accentul pe informația care trebuie înțeleasă. Întrebările literale sau de traducere ar fi prima etapă de lucru, care ar asigura cunoașterea și înțelegerea: cine a emis documentul, ce se conține în fiecare rubrică, cu ce unități de măsură se operează (pentru gaz sau energie electrică ele vor fi diferite), cât costă un metru³ sau un kilowatt, care este termenul de plată, la ce instituții bancare se poate achita factura. Pornind de la nivelul de cunoștințe ale elevului și ghidându-i imaginația, am putea să interpretăm în continuare datele: în comparație cu familia voastră, această familie / gospodărie achită mai mult sau mai puțin; ce aparate electrice credeți că au; cât consumă ele; ce s-ar putea face pentru a economisi energia electrică etc. Pentru exerciții de sinteză, am putea recomanda jocuri situaționale: *Ai întârziat cu plata facturii și urmează să depui o cerere prin care să îți se mai acorde o săptămână*(scrie textul cererii); *Crezi că în factură s-a strecurat o greșeală și încerci să o corectezi: ai sosit la ghișeul de deservire a clienților și discuți cu funcționarul* (improvizați în doi dialogul).

Dacă textul examinat este cel al unei **anchete** sau al unui **chestionar**, se va rezerva timp pentru înțelegerea și interpretarea întrebărilor și a opțiunilor de răspuns; se vor examina diferite modalități de a răspunde textual atunci când itemul necesită un răspuns scurt sau deschis; se vor cerceta grilele de scorare și textele interpretative ce le însoțesc; se va exersa completarea chestionarelor și a testelor on-line (se găsesc foarte multe, rezultatele sunt prelucrate instantaneu și elevul primește un răspuns sau o interpretare), pentru ca ulterior să se compileze, să se cloneze sau să

se elaboreze anchete și chestionare proprii (cu un obiectiv clar formulat și instrucțiuni de scorare).

Anchetele-formulare (pe care le completăm solicitând viza de intrare într-o țară) pot fi, la fel, accesate on-line pe site-urile ambasadelor și completarea lor va deveni un prilej de asimilare a sintagmelor din limbajul oficial-administrativ, de examinare a propriilor acte de identitate. Cu această ocazie, se pot cerceta anunțurile publicitare care conțin ofertele de servicii (rezervare de hotel, asigurare medicală, rezervare de bilet), aplicându-le o lectură interogativă: *pânăcând este valabilă rezervarea; ce servicii medicale gratuite se asigură; în ce condiții poateți anulat contractul; cum pot returna biletul etc.* Nu este imposibil să se facă rost de asemenea documente și învățarea să se desfășoare în condiții autentice. Aceeași sugestie este valabilă și pentru formularele pe care le completăm cazându-ne la un hotel.

Orarul școlar îi este familiar elevului, dar **orarul circulației** trenurilor, autobuzelor sau orarul zborurilor ar putea fi ușor indescifrabil pentru copilul care nu călătorește de unul singur sau nu o face frecvent. În scopul formării unor deprinderi de lectură analitică, se pot urmări două direcții distincte: selectarea independentă a informațiilor și căutarea datelor cerute. Nu are rost să se suprapună activitățile, dar ele pot fi diferențiate ca sarcini de grup. Rezolvarea unor probleme „de timp și viteză” ar putea încheia frumos acest exercițiu: *cum ajungi de la Chișinău la Ocnița; ce variante ai; care este varianta cea mai ieftină; care este varianta cea mai rapidă?*

Cercetarea **etichetelor** și a **listei prețurilor curente**, la fel ca și a **meniului**, necesită cunoștințe din diverse domenii ale vieții cotidiene: interpretarea simbolurilor de pe etichete și ambalaje se va face consultând surse demne de încredere, iar produsul evaluabil al acestei activități de descifrare ar putea fi un text coerent (deci continuu) în care se relatează toată informația desprinsă din textul

noncontinuu. Jocuri de simulare, activități de evaluare autentică, sarcini care dezvoltă inteligențele multiple ar putea veni în sprijinul profesorului care s-a pătruns de importanța problemei respective.

Cu unele dintre textele sus-pomenite elevul intră în contact înainte de a începe frecventarea școlii, cu altele se familiarizează pe parcurs, sporadic, ocazional sau cu ajutorul adulților – dar în toate cazurile introducerea lor și a competențelor pe care le reclamă în curriculum, la revizuirea următoare, ar contribui la apropierea formării instituționalizate de cerințele vieții adevărate, de adult.

Bibliografie

1. AUSTIN, Peter K., *1000 de limbi*, Art. București, 2009.
2. CADRUL, *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, S.n., Chișinău, 2003.
3. GHID, *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială*, Lyceum, Chișinău, 2011.
4. NODEX, *Noul dicționar explicativ al limbii române*, Litera, Chișinău, 2002.
5. <http://edu.gov.md/en/evenimentele-saptaminii/13680/>
6. <http://publicatii.arhivafoto.ro/2011/03/22/testarea-pisa-esecul-reconfirmat-al-sistemului-de-invatamant-romanesc/>

MIRALOLUL CLIPEI LA JORGE LUIS BORGES

Victoria BARAGA, dr., conf. univ.

Summary

In the creation of the Argentinian writer – Jorge Luis Borge, the time topic has a particular place. We aimed to investigate the approach of the moment as a temporal element in the creation of Jorge Luis Borges and to reveal the meanings given by the writer to this tiny temporal sequence. Both in the poems and the stories, the author mentions the priceless potential of the moment revealed when being lived fully. The plasticity of the Borges poetic image supports the concept of the moment as an exponent of the absolute time in the

linear historical sequence of daily events. Moreover, Jorge Luis Borges challenges the vitality of the moment and its creative function.

Opera scriitorul argentinian Jorge Luis Borges (1899 – 1986) marchează o cotitură în istoria literaturii hispano-americane. Temele și motivele cultivate de Borges – precum visul, oglinda, labirintul, evadarea, eul, infinitul, absolutul – au fost ulterior preluate și dezvoltate cu entuziasm. În creația lui Borges un loc aparte îl ocupă tema timpului. Autorul distinge variate forme temporale: timpul linear, timpul ciclic, timpul labirintic, timpul absolut etc. (*Istoria eternității, Scrierile lui Dumnezeu, Grădina potecilor ce se bifurcă, Biografia lui Tadeo Isidoro Cruz, Nemuritorul, Tema trădătorului și eroului, Aleph* etc.).

Valențele clipei. Gândirea clasică la antipodul eternității plasează clipa, drept cel mai minuscul element temporal. Clipa simbolizează efemerul temporal, anularea duratei. Ea este doar legătura sau puntea dintre trecut și prezent. Însă ineditul viziunii borgesiene prezintă clipa dintr-o perspectivă neașteptată, chiar paradoxală. Atât în poeme cât și în povestiri, autorul argentinian menționează potențialul inestimabil al clipei, care se dezvăluie, atunci când aceasta este trăită plenar. Acea sintagmă minimă nu mai este la polul opus al eternității, ci chiar este un exponent al acesteia în lumea fenomenală. Autorul conștientizează că suntem plămădiți din timp „Tu plămădit ai fost din timp. Ești vis. Ești fiecare clipă-nsingurată” (*Nu ești ceilalți*). Sau „Timpul este substanța din care sunt făcut” (*Noua vindecare de Timp*). Adică timpul macină și consumă în goana sa ireversibilă. În pofida acestui fapt, în aparență irecuperabil, **Borges săvârșește un gest sateriologic: propune revendicarea eternității prin clipă.** Autorul este prolific și, în acest sens, având multitudini de variante ce nu se încadrează în tiparele logicii lineare. (*Emma Zunz, Biografia lui Tadeo Isidoro Cruz, Funes*

cel ce nu uită, *Miracolul secret*, etc.). Acum ne vom referi doar la o povestire, care ilustrează plenitudinea clipei: *Miracolul secret*.

Dilatarea clipei prin actul creator. În nuvela *Miracolul secret*, naratorul omniprezent relatează istoria scriitorului evreu Jaromir Hladík. Al Treilea Reich asediase Praga și, în curând, pe nouăsprezece martie 1939, Jaromir Hladík este arestat, și condamnat la moarte, pentru că niște adjective scrise cu litere gotice au părut suspecte. Execuția a fost fixată tocmai pentru douăzeci și nouă martie, la orele nouă dimineața. Inițial nutrea un sentiment de teroare, pentru că va muri împușcat, apoi își imaginează conjunctura ce va avea loc, tratând-o în multitudinea variantelor posibile. Conducându-se de superstiția că realitatea nu obișnuiește să repete previziunile, Jaromir anticipează la nesfârșit circumstanțele spre a împiedica decizia. Pe de altă parte, se străduia să trăiască din plin timpul avut la dispoziție, căpătând sentimentul că este „invulnerabil și nemuritor”. Chiar de la început, se spune că Hladík este autorul unui studiu cu un titlu semnificativ povestirii date *Revendicarea eternității*, cercetează influențele evreiești în creația lui Jakob Boehme și scrie o tragicomedie neterminată cu titlul *Dușmanii*. El simțise un profund regret că va muri în curând fără să încheie lucrarea. Astfel, în ultima noapte, Jaromir se adresează lui Dumnezeu cu rugămintea de a-i îngădui să ducă la bun sfârșit opera: „Dacă exist în vre-un fel, dacă nu sunt o repetiție a ta sau o erată, exist ca autor al *Dușmanilor*. Pentru a duce la capăt această dramă care mă poate justifica și te poate justifica, am nevoie de un an în plus. Dă-mi aceste zile, Tu, cel care ești stăpânul veacurilor și timpului” [1, p. 180]. În visul dinspre dimineață, se văzuse căutându-l pe Dumnezeu într-o bibliotecă, unde bibliotecarul îl lămurește că Dumnezeu se află într-una din litere a celor patru sute de mii de volume. Întâmplarea face că ținând în mână un atlas declarat inutil, pune degetul pe o literă minusculă și atunci o voce vecină îi spune „Timpul cerut de tine ți-a fost acordat”. În dimineața zilei de douăzeci și nouă, soldații

au venit în celulă după el, a observat că-i respingeau privirile, sergentul i-a dat o țigară, așteptând ora nouă, vorbeau în șoaptă ca și când era deja mort. Plutonul era pregătit, Hladík stătea la locul indicat și a simțit cum o picătură grea de ploaie i s-a rostogolit pe obraz și când sergentul a dat ordinul final, universul fizic parecă se opri. L-a început stupefiat de noua condiție a nemișcării, apoi înțelesese că Dumnezeu a realizat pentru el acel miracol secret, conform căruia între ordinul morții și îndeplinirea acestuia să treacă un an de zile. A avut suficient timp la dispoziție pentru laboratorul creației, să prescurteze, să lungească, să aleagă dintre mai multe variante, să redacteze etc. Și când a găsit ultimul epitet, picătura de ploaie s-a scurs de pe obraz, iar Hladík stătea răpus la pământ.

Naratorul prezintă existența personajului în două regimuri temporale, care se interferează. Hladík trăiește într-o lume a legităților macrofizicii, care operează cu linearitatea timpului cronologic, calendaristic. El este situat într-o realitate istorică concretă: Praga, 14-29 martie 1939. În această dimensiune temporală nu există miracole, totul se întâmplă după principiile deterministe, fără excepții. În pofida doleanțelor personajului, la nivel fizic datul destinului se realizează. Însă naratorul dezvăluie existența încă a unui regim temporal, cel realizat la nivel spiritual. În decursul scurgerii unei picături pe obraz, Hladík trăiește la nivel mental și emotiv experiența temporală a unui an. Reușește să lucreze la drama sa încât să fie împăcat cu sine, își echilibrează sentimentele până la a îndrăgi garnizoana și curtea temniței. Acest timp afectiv-mental funcționează după alte legități, fără a fi apt de a interveni în ordinea timpului fizic, acesta își desfășoară existența într-un spectru mai elevat ce își recunoaște sursa alimentației în sfera sacralului. Atunci când gândul planează pe aripile visului sau altor forme de evaziuni, conștiința timpului este deluzorie și aparentă. Acest fapt îl confirmă epigraful selectat de autor: „Și Dumnezeu l-a făcut să moară pentru o sută de

ani,/ apoi l-a înviat și l-a întrebat:/ – Cât timp ai stat aici?/ – O zi sau poate mai puțin/ De-o zi, a răspuns el” (Coranul, II, 261).

Cele două visuri din povestire prevestesc și ele cele două regimuri temporale. Visul despre o partidă de șah interminabilă între două familii ilustre, care începuseră cu multe secole în urmă și în care Hladík urma să participe, dar alergând prin „nisipul unui deșert ploios”, dar nu-și mai amintea nici figurile, nici regulile jocului, sugerează postura sa într-o lume istorică a războiului, dominată de groază și imposibilitatea de a acționa. Atâta timp cât personajul se află în captivitatea acestei dimensiuni, el este înfrânt.

Celălalt vis prevestește șansa miracolului secret de a exista și în alt timp. Dumnezeu îi oferă lui Hladík timpul solicitat pentru realizarea dramei. Fapt care se și întâmplă la nivel mental, grație extinderii timpului spiritual. Acest univers temporal ține de lumea interioară a personajului, unde **forța creatoare realizează o deschidere a clipei spre tărâmurile miracolelor tainice**. Dilatarea clipei prin actul creator constituie una din soluțiile de depășire a timpului liniar.

Bibliografie

1. Borges, Jorge Luis, *Moartea și busola*, Editura Univers, București, 1972.

VAL BUTNARU ȘI TEATRUL PREZENTULUI

Viorica ZAHARIA, dr., conf. univ.

Resumé

Val Butnaru est un dramaturge contemporain qui prend les données esthétiques d'un théâtre ancoré dans la réalité. Ses pièces combinent des éléments poétique avec la parabole philosophique et cr »e plusieurs symboles significatifs pour la façon d'être du lecteur et du spectateur actuel. Le thème majeur de son théâtre est les problèmes de l'homme contemporain. La drame exemplaire pour son style d'écriture est Avant de mourir

Diferitele ipostaze ale definirii conceptelor de teatru și dramaturgie subliniază caracterul reflectoriu al spectacolului teatral, capacitatea dramaturgiei și a artei interpretative de a exprima o poziție, o atitudine, un ideal sau un crez. Și deși teatrul și dramaturgia, azi, nu mai sunt principalul canal de comunicare, totuși, teatrul rămâne un mijloc de schimbare a lumii.

„Sunt un dramaturg de modă veche. Pentru mine mai rămâne valabilă observația lui Erick Bentley, aceea că o piesă de teatru este un roman condensat în 60 de pagini. Cred în Aristotel, în „Ars Poetica” și în Catharsis. Cred că oamenii citesc un roman, privesc un film sau un spectacol fiindcă au nevoie de un fluviu de emoții, cum spunea același Bentley. Cred, de asemenea, în Ibsen și în Cehov, părinții metodei „biografice” de construire a caracterelor”[1], afirma dramaturgul Val Butnaru, autor ce completează firavul șir al artiștilor contemporani care-și asumă datele *estetice* ale teatrului prezentului. Dramaturgia sa îmbină elemente ale imaginației poetice cu parabola filozofică, în care abundă simboluri cu semnificații multiple pentru modul de a fi și simți al cititorului și spectatorului contemporani.

Supratema teatrului său e acest ținut fost comunist, într-o tranziție fără final previzibil, cu tineri visând la Occident, copii ai nimănui, bătrâni dați uitării, numit Basarabia. Personajele sunt întruchipări ale unei disperări ce rezonază cu starea de spirit a întregii societăți. Disperarea de a fi tânăr/ matur într-o țară care-și reneagă copiii, parte a unei lumi de surogate și obsesii consumeriste, luminată intens, dar artificial, și îngrozită de întunericul propriei ființe.

Dramaturgul Butnaru adoptă implicitul și elipticul noii structuri dramatice a teatrului contemporan, unde „între replici sunt incluse evenimente ipotetice și virtuale ce transformă adesea textul într-o șaradă care te silește să ghicești ceea ce nu este explicit în destinele „vorbite” ale personajelor” [2]. Teatrul său creează

impresia că se află în permanentă căutare a unei formule dramatice și a unui limbaj care să-i permită reliefaarea stării de criză a ființei și a literaturii contemporane. În acest sens, scriitorul Vladimir Beșleagă afirma că „Val Butnaru este un dramaturg înzestrat cu har, un talent nativ, de o mare finețe și pătrundere psihologică, [...] conectat la marile modele europene și universale, depășind cadrul îngust al provincialismului care a ținut atâtea decenii în ghearele lui scrisul nostru, inclusiv dramaturgia” [3].

Formulei teatrale angajate social, Val Butnaru îi adăugă ceva lirism și o manieră personală de a „spune” povestea. Discursul său dramatic este structurat într-o manieră specifică dramei de idei, în care acțiunea, conflictele, replicile personajelor se intensifică, ajung la paroxism, „propunând” situații de viață și sensuri filozofice cu deschideri multiple către orizonturile intelectuale și afective ale publicului de astăzi. Dramaturgul cultivă un teatru al lucidității, al decantării esențelor conținute în alegorii și parabole, surprinzând personajele în momentele lor de introspecție și meditație zbuciumată.

Piesa ce întrunește majoritatea acestor trăsături este *Avant de mourir*, text ce abordează problema emigrației într-o manieră inedită. Povestea, pusă în scenă de mai multe teatre de la noi și de peste Prut, se înscrie și în noua linie a dramaturgiei românești. Dar Val Butnaru, cu bună știință, nu renunță, în favoarea mesajului, și la alte criterii ce definesc textul dramantic. Și, mai mult decât orice, dânsul ignoră supoziția că a fi „contemporan” înseamnă a fi preocupat aproape exclusiv de ceea ce s-ar putea numi categorii marginale sau de diverse tipuri de minorități.

Avant de mourir este o dramă tulburătoare despre exil, despre artistul dezrădăcinat, despre momentele de cumpănă prin care trec cei nevoiți să emigreze. În același timp esete o piesă despre rostul iubirii și al artei în lume. Textul plin de romantism și pasiune emoționează și pare să sugereze că se poate dansa tangou chiar și atunci când ești emigrant. Personajele sunt doi oameni care se iubesc,

se disprețuiesc, se urăsc, dansează și visează. Acțiunea are loc la Paris, unde cei doi basarabeni se întâlnesc întâmplător. El se află la ora bilanțurilor vieții. O viață trăită ca un continuu rateu, motiv pentru care decide să-și încheie socotelile cu aceasta, dar și acest pas e un rateu. Debutul primei scene este de-a dreptul șocant. Un bărbat trecut de jumătatea vieții, brusc își dă seama că și-a ratat-o și caută, zvârcolindu-se printr-o încăpere la un subsol închiriat, un cârlig de care să-și agățe ștreangul și... nu-l găsește. Iar când îl găsește, acesta se... rupe. Deși inițial lectura îți dă certitudinea că nu e decât o convenție, că se joacă... teatru, desfășurarea alertă a acțiunii te duce într-o altă lume, imaginară – cea plăsmuită de autor, unde volens nolens devii actor în acest act magic, în acest *teatru fără nume* improvisat la acest *subsol*, retrăind același destin vitreg. Plecat în străinătăți din Mugurele de „paisprezece ani”, pe când „se apropia de 50”, să câștige un ban pentru familia sa, a încercat mereu să supraviețuiască și a ajuns la capătul puterilor, Ovidiu este prototipul sutelor de mii de basarabeni ce traversează de atâția ani întunecatul tunel al interminabilei tranziții din neunde spre nicăieri. Ea e la începutul unei noi vieți, în căutarea reușitei și idealurilor, plină de speranțe, și totuși marcată deja de disperarea condiției de emigrant, deoarece elanul ei idealist trece prin probe dure în „parisurile și romele împuțite”, iar sălășluirea în spațiul de adopție îi este condimentată cu o suită de deziluzii însoțite de întrebarea „La ce bun să supraviețuiești aici, printre străini?”.

Avant de mourir este un text ce-l determină pe receptor să-și reevalueze propria viață. Ovidiu și Magdalena, doi emigranți, care, în afara unui tangou dat uitării, aproape că nu mai au nimic de regretat, par două personaje capabile să trăiască o vreme în imaginar. Parisul – locul întâlnirii lor – e doar un alt oraș de-a lungul itinerarului de emigrant, „orașul visurilor deșarte și al îndrăgostiților leșinați”, iar tangoul lui Pantazi, alias Georges Boulanger, ilustrează drama acestor oameni fără țară. Preocupat de om și de zbuciumul său

sufletesc, autorul realizează în piesă o analiză a subtilelor procese psihologice. Cuvintele, replicile, scenele, emoțiile personajelor se înlănțuie în acorduri de tangou, asamblate fiind într-o structură ideatică, urmăresc etapele existenței umane: nașterea, copilăria, dragostea, căsătoria, îmbătrânirea, moartea. Bucuriile vieții, tristețea, durerea, împlinirile și neîmplinirile își găsesc expresia autentică și sinceră asumându-și stări și sentimente de o mare diversitate dramatică, pe care le comunică cititorului receptor cu o acuratețe aparte, reușind să-l implice pe acesta în jocul / tangoul *de-a viața, de-a dragostea, de-a moartea* („Sărmanul Pantazi, să fi știut el că peste 70 de ani doi rătăciți în lumea mare vor încerca să-i danseze tangoul într-un subsol din Paris...”). Textul este, în fond, al unei „dramaturgii în doi”, cele două personaje completându-se reciproc în acest „tangou de adio”. Lectura atentă a piesei lasă impresia că autorul ar scrie de fapt despre o sinucidere în doi.

În aceste vremi când, în cea mai mare parte a literaturii violența, sexualitatea și cruditatea limbajului agresează cititorul, trimițându-l spre realitatea străzii și periferiei vieții cotidiene, recursul la veșnica dezbateră a rostului iubirii și al artei în lume – teme mereu inepuizabile – este încă o dovadă a valențelor estetice ale dramaturgiei lui Val Butnaru. Dialogurile despre iubire, suferință, trădare și moarte te mișcă pentru că autorul știe să „citească gândurile”, să ordoneze structurile amorfe din mintea cititorului, iar romantismul și pasiunea emoționează.

Impresia de ansamblu cu care rămâne cititorul după lectură este aceea de a se afla în miezul aceluși „coșciug cenușiu”, în care Ovidiu nu vrea să se mai întoarcă în finalul piesei, preferând un altul – care, deși „în culori mai vii, tot coșciug rămâne” –, unde absurdul și fantasticul conviețuiesc, unde domină neliniștea și îndoiala, întrebările fără răspuns și sentimentul devorării de sine în lumea deconstrucției postmoderniste.

Bibliografie

1. Butnaru, Val., *Text – teatru – viață*, Contrafort, 2011, Nr. 7-8, p. 13.
2. Ghițulescu, Mircea, *Literatura viitorului*, Drama, 1/ 2001.
3. Beșleagă, Vladimir, *El și ea în teatrul lui Val Butnaru (câteva reflecții după spectacolul Avant de mourir) // Limba română*, Nr. 1-3, anul XVII, 2007.

CONSTRUCȚIA HIBRIDĂ ÎN DISCURSUL ROMANESC

(„Viața și moartea nefericitului Filimon...” de Vladimir Beșleagă)

Oxana GHERMAN, lector

Summary

The present article represents a short analysis of the narrative discourse in the Vl. Beșleagă's novel Viața și moartea nefericitului Filimon.... The author states that novel's discourse internalizes the peculiarities and devices specific not only to epic, but to lyric and dramatic genres as well. The literary strategies from each genre features distinctive perspectives on the world and human being. Inside the narrative structure the genre's elements originate multiple lines of story, potentiating the dialogic interaction of different textual and extratextual voices from diverse hermeneutic levels.

Poemul tragic *Viața și moartea nefericitului Filimon...* asimilează elementele mai multor genuri și specii literare, textura lui narativă constituindu-se, la nivel poetic, stilistic, sintactic etc., pe baza construcției hibride. În structura internă a romanului, procedeele epice, lirice și dramatice nu presupun doar simple modalități de expunere sau de codificare semnificațiilor, ci „date ontologice, esențe, unghiuri de percepție a universului” [3], care reflectă raportul fundamental dintre eu și lume. Discursul profund hibridizat proliferază o multitudine de perspective asupra realității textualizate, lărgind, astfel, spațiul hermeneutic al romanului.

La nivel poetic, romanul nu aparține în exclusivitate convenției epicului românesc, chiar dacă, în aparență, acesta își păstrează particularitățile de bază: narațiunea la persoana a III-a, naratorul omniscient și omniprezent, compoziția tradițională (capitole) etc. De fapt, epicul este diluat substanțial de elemente „străine”. Fenomenul hibridizării are efecte ineluctabile asupra textului. Ritmul și ceremonialul narativ tradițional este neutralizat de reflecție și analiză. Narațiunea este profund subiectivizată. Ea nu transpune evenimente, ci procese de conștiință, stări spirituale, senzații, experiențe, trăiri. Acestea nu sunt expuse într-un mod ordonat, ci în flux dezinvolt. Naratorul cu statut demiurgic, extradiegetic, nu este purtătorul de cuvânt al autorului sau scriitorului, ci reprezintă o instanță supraindividuală, care cuprinde în conștiința sa toate conștiințele străine, implicate în lumea romanului, fără să și le supună voinței sau viziunii proprii, să etaleze sau să neglijeze vreuna. Totodată, cuvântul narativ nu aparține exclusiv naratorului, ci este un cuvânt bivoc, în care se întâlnesc și se contrazic idei străine.

Discursul cu un vădit caracter analitic, reflexiv, include o serie de expresii și imagini de un lirism impozant. Atestăm în *Viața și moartea nefericitului Filimon...* o suită de gradații ascendente și descendente (precum e zborul/urcarea și căderea) care se succed sau alternează între ele de nenumărate ori. De notat însă că gradațiile sunt reiterate până la limita expulzării de semnificații, până la confuzii: „Urcam scara cu trepte albe, adică o coboram, pentru că cealălalt capăt – auziți el o cobora, el urca, el singur nu știe ce făcea...”; „Zbooor! aripile mele - privește în sus, poate în jos, de acum nu mai e în stare să priceapă: zboară ori cade...”. Aceste gradații alcătuiesc micro sisteme de opoziții, care accentuează caracterul eterogen și contradictoriu al lumii romanului.

Un alt exemplu este cel al metaforelor care creează inițial imaginea luminii („Din toate părțile se înalță pereți uriași de gheață

prin care curge o lumină albă”) și celor care formează imaginea întunericului („și întunericul lipicios îi curge pe la pulpe, pe la subsuori, peste față...”; „mi se bagă un întuneric în ochi, uite așa mă apucă, și întunericul miroase a lână...”) – ele vor alcătui ulterior expresii unitare din punct de vedere sintactic, dar antitetice în interior (semantic): „de sub talpa întunericului bate o lumină albă și vin valuri calde asupra lui...”; „...de sus pe stiva de scânduri curge o lumină cenușie”. Imaginile vizuale parcă se suprapun, iar lumina/întunericul se materializează, capătă formă, miros, poate fi perceput prin diferite organe senzoriale. Trans-substanțializarea imaginilor prin sinestezie este un procedeu predilect al autorului. Astfel, lirismul se automulează, contururile îngoșându-se în așa mod, încât devin la un moment dat antilirice.

Pe de altă parte, lirismul romanului, ca și epicul, este pulverizat. În text apare frecvent antanaclaza, un procedeu de ambiguitate poetică, prin „repetarea aceluiași cuvânt cu sensuri diferite”[2, p. 137], proprii și figurate (metaforice, simbolistice). În incipitul a romanului (dar nu numai) se evidențiază prin frecvență, varietate morfologică și semantică, lexemul *mână*. Deși enunțurile care îl conțin sunt succedate de secvențe narrative, de monolog sau dialog, frecvența cuvântului nu poate rămâne neobservată. El este repetat de peste 20 de ori, în diferite contexte, pe primele pagini ale romanului. Acestea, reluate în succesiunea în care apar, formează un adevărat poem al mâinilor. În acest poem dispersat, se evidențiază „ideea-forță” a autorului, pe care o exprimă (de notat: prin procedee poetice) paralel cu ideile naratorului și eroilor.

Percepția poetică asupra lumii romanului și a lumii interioare a protagonistului, exprimată prin mijloace lirice de o expresivitate ingenuă (antanaclaze, repetiții, metafore, simboluri, epitete, antiteze, gradații etc.), aparține autorului-poet. Punctul lui de vedere se manifestă printr-o „convergență de efecte, o sinteză de puncte de vedere, mai exact, un punct de vedere sintetic, deductibil din

ansamblul textului” [1, p. 8]. Poetul este cel care creează imaginile artistice în roman prin mijloace lirice, vocea sa distigându-se, la nivel hermeneutic, printr-o rezonanță aparte. Nu întâmplător, A. D Rachieru constată: „în scrisul lui Vladimir Beșleagă zace ferecat un poet reprimat”[4, p. 93].

Realitatea interioară și cea exterioară în roman sunt expuse compozițional și prin interacțiuni dialogice, prin monolog, soliloc, prin mijloacele *showing-ului*. Discursul uneori laconic și fragmentat al naratorului, care apare printre replici de tot felul, are un caracter accentuat de didascalie: „vede în fața ochilor o scăriță ce duce în sus – să urc pe acoperiș, mă așez în dosul unui coș pe unde iese căldura – se uită și vede în sus o mână întinsă spre dânsul: dă mâna! – pe o clipă apare la marginea acoperișului o față țepoasă, o spinare, un gheb – Guja! iar mă urmărești, corcitură? – Ușa vagonului se deschide și o nămilă în uniformă de feroviar îi zice politicoasă: „Intră, tovarășe, ai să cazi!”. Detaliile expuse de narator (cu atribuții regizorale) de multe ori se reduc la indicii nonverbalului și paraverbalului. În textele narative tradiționale aspectele de anturaj și cele nonverbale sunt mult mai extinse și bogate prezentate, dar în romanul lui Beșleagă acestea ajung să dispară dintre replici, oferind astfel cititorului libertatea de a crea contextul spațio-temporal al dialogului și de a intui nuanțele supraverbale.

Romanul este apropiat însă nu atât de genul dramatic, ci anume de tragedie. Transfigurarea artistică a tragismului condiției umane, esența eroului angajat în lupta contra a ceea ce îi este aparent predestinat, atmosfera tensionată și derutantă, violența conflictelor etc., sunt de natură tragică. Dar tragismul lui Filimon, spre deosebire de cel clasic, este dus la limitele suportabilului. Iar dialogurile repetitive, halucinante, gesturile stranie, mișcările ritualice, eroii-marionetă, cadrul oniric, care inspiră groază, confuzie, incoerența, nonsensul (creator de noi sensuri) apropie romanul de teatrul absurdului.

Deci, în cadrul discursului românesc din poemul tragic *Viața și moartea nefericitului Filimon...*, mijloacele lirice exprimă viziunea poetică asupra realității, procedeele tragicului accentuează momentele de „tensiune dialogică”, iar epicul integrează toate aceste elemente în cadrul unui discurs unitar, profund hibridizat. Strategiile fonetice, lexicale, sintactice, stilistice și compoziționale reflectă sisteme de idei și viziuni aparținând diferitor voci textuale, care interacționează simultan, după principiul polifonic. Construcția hibridă în discursul românesc potențează interacțiunea diverselor limbaje artistice, asigurându-i un plurilingvism intern activ.

Bibliografie

1. Linvelt, L., *Punctul de vedere. Încercare de tipologie narativă*, București, 1994.
2. Mancaș, M., *Limbajul artistic românesc în sec. XX*, București, 1991.
3. Marino, A. *În jurul genurilor literare* // <http://www.alil.ro/wp-content/uploads/2012/05/%C3%8EEn-jurul-genurilor-literare.pdf>
4. Rachieru, A. D., *Vladimir Beșleagă, poetul „sugrumat”*, Metaliteratură, nr. 1-2 (20), 2009.

MEANDRELE DEVENIRII ANEI ÎN „MOARA CU NOROC” DE IOAN SLAVICI

Vlad CARAMAN, dr., conf. univ.

Summary

All the characters in Lucky Mill (Moara cu noroc) are designed and constructed as images of man in the making, but the evolution Ana presents a special thematic development. The core of the entire artistic universe, which is the chronotope character structure and the thematic unity of the entire chrono-spatial image, is revealed through all conflicting relationships between the main characters, namely towards an integrative interpretation of the text.

Personajele principale ale nuvelei *Moara cu noroc* sunt concepute și realizate ca imagini ale omului în devenire, însă evoluția Anei prezintă o evoluție tematică aparte. „Condițiile de viață, aspre, care îi rămân străine acesteia, o maturizează. Ana ni se dezvăluie un personaj cu mari disponibilități sufletești” [1, p. X]. Procesul acesta de maturizare își găsește reprezentare într-un aspect esențial al conflictului istoric reprezentat prin sfârșitul tragic al unei familii. Relațiile intime ale soților reprezintă un conflict istoric concret, care are ca sursă principală voința tot mai hotărâtă a femeii de a i se recunoaște personalitatea matură. Tocmai acest proces al maturizării Anei este neglijat și de mama ei, și de soțul ei. Amândoi o iubesc foarte mult, dar continuă s-o trateze ca fiind încă o copilă candidă și fără experiența vieții. Încă din capitolul-prolog, în care Ana e absentă ca locutor, ne este sugerată imaginea unei mezină alintate prin spusa mamei-sii „Ana îmi părea prea tânără, oarecum prea blândă la fire, și îmi vine să râd când mi-o închipuiesc cărciumăriță”. Aceeași imagine apare și în penultimul capitol, în care bătrâna plecând la rude fără Ana și ginere „își sărută la despărțire copila, o sărută o dată, de două, o sărută de mai multe ori, ca și când s-ar despărți pe veci de dânsa, ca și când acum o ar mărita...”. Și Ghiță, când în sala de judecată o aude pe Ana suspinând din greu „... Și își simți firea prefăcută... Se adună deodată în sufletul lui toată dragostea pe care o simțise din clipa când o văzuse pentru întâia-și dată”, adică vede și el ca și bătrâna nu pe Ana mamă a doi copii, ci pe copila de altădată. El poartă în sine această imagine a copilei, de care s-a îndrăgostit, până în ultima clipă când o ucide ca pe copilul său drag, pentru a-i salva sufletul. Doar Lică descoperă în final în „femeia tânără și frumoasă”, pe care o admiră toți bărbații „omul în om” când își dă seama că ea nu este o mostră pentru teza sa „așa sunt muierile” pe care el voia să i-o illustreze lui Ghiță, dar și sie însuși

care se teme că are față de ea „slăbiciunea de o singură femeie”, cum definește el dragostea.

Transfigurarea sufletească, în evoluția Anei de la un pol la altul este cea mai radicală: de la femeia-copilă la femeia rebelă. Această metamorfoză, care își găsește o expresie surprinzătoare, la prima lectură, în opțiunea ei între cei doi bărbați ai triunghiului erotic prin judecata categorică: „Tu ești om, Lică, iar Ghiță nu este decât o muiere îmbrăcată în haine bărbătești”. Este o judecată eronată, după cum ea însăși își va da seama în ceasul morții, dar este totuși pe deplin motivată psihologic și situațional prin starea ei emotivă cauzată de comportamentul soțului și de plecarea lui subită, inexplicabilă. Într-adevăr, „destinul tragic al Anei este nemeritat” [1, p. X]. Scenariul tragediei erorilor e al celor trei bărbați: înțelegerea dintre Ghiță și Pinte, pe de o parte, și „înțelegerea” dintre Ghiță și Lică de a o pune la încercare pe Ana, pe care Ghiță o acceptă nu fără o grea îndoială: „... nu credea că e cu puțință ca Ana, Ana lui, să se dea vie în mâinile unui om ca Lică”. Oricum Ana a fost lăsată în neștire de toate motivele jocului periculos pus la cale de către bărbați, care într-un fel o folosesc în miza lor.

Urmărind evoluția conflictului în relațiile intime familiale dintre soți sub aspectul tematic al procesului maturizării Anei ca personalitate umană, observăm că el se acutizează din momentul în care Ana într-o sâmbătă, ziua când în familie se numără banii câștigați, „un obicei păstrat din vremile bune”, observă că sunt prea mulți bani de astă dată, fapt ce îi sporește suspiciunea că acest surplus provine din implicarea soțului în afacerile necurate ale Sămădăului. Dialogurile ei cu bătrâna, apoi și cu soțul marchează momentul de cotitură în procesul ei de maturizare. Ea îi cere părerea bătrânei: „Cum ți se par lucrurile la noi aici la cărciumă? (...) Nu-l vezi pe Ghiță că e mereu pe gânduri?, că nu se dă în vorbă cu noi; nu vezi tu că de câtva timp parcă nu mai suntem nevastă și bărbat?”. Bătrâna încearcă să o liniștească, zicând că așa sunt vremurile, dar

Ana nu-i dă ascultare. E prima dată când Ana nu ascultă de cuvântul autoritar al bătrânei, ea vrea să știe adevărul. Conflictul dintre „cuvântul autoritar” (religios, politic, moral, cuvântul tatălui, adulților etc.) și „cuvântul lăuntric convingător” definește un moment de cotitură în devenirea „ideologiei vitale” a personajului românesc și „condiționează istoria conștiinței ideologice individuale” [2, p. 204]. Acum Ana face primul pas în devenirea personalității sale femeia-om. Prin confruntarea fățișă cu soțul său ea își revendică dreptul de a lua o decizie de sine stătătoare cu privire la căsnicia sa, pe care o vrea întemeiată pe respectul reciproc al responsabilității, inteligenței și intuiției: „Prea mă crezi tu proastă, dar nu sunt (...) - De unde ai tu banii ăștia? ...

Și acum Ana îi dovedește, ca și-n alte dăți, că „nu sunt o proastă, cum crezi tu”, dar Ghiță continuă să o creadă până în scena finală o copilă care a greșit în „nesocotință copilărească”. O asemenea deculpabilizare Ana ar fi primit-o ca pe o nouă insultă. Ea nu a fost răpită de Lică, nu a căzut ca o muscă în păienjenișul „Răului corupător”, dimpotrivă, a fost decizia ei liberă când îl oprește pe Lică să plece.

Frica aceasta cu privire la relațiile suspicioase ale lui Ghiță cu Lică o face să se simtă părăsită și însingurată: „Ana tot mai mult se lăsa în voia presimțirilor”. Este pentru ea o experiență existențială și mai dramatică decât pentru Ghiță. Nevoia de certitudine în viața sa familială care-i provoacă atacuri de panică o împinge la concluzii pripite, dar care inspiră admirație față de onestitatea și curajul gândirii cu care trece prin suferințele sufletești cu trebuința de a cunoaște adevărul.

Metamorfoza în percepția evaluativă a figurii lui Lică detaliază și plasticizează schimbarea în maturizarea spirituală a Anei, care învinge în sine frica emotivă copilăroasă față de asprimea rece a feții lui Lică și cu experiența nouă, făcută în condițiile aspre de la Moara cu noroc, și cu dragostea de mamă, vede acum în el putința-

de-a-fi altfel, un tată iubitor și grijuliu ca și Ghiță. Această nouă atitudine față de Lică nu a putut-o clinti nici avertizarea bătrânei pe care le-o face lui Ghiță și Anei în final, aproape în aceleași cuvinte în care și Ana îl avertiza pe Ghiță: „Lică e om rău și om primejdios: asta se vede din ochii lui, din rânjetul lui și, mai ales, din căutătura ce are când își roade mustața cu dinții”. Ana depășește astfel cuvântul autoritar parental, al mamei și al soțului, pășind mai înainte pe calea autonomiei „cuvântului lăuntric convingător”, singura cale a devenirii ideologice individuale, și ea cade în erori tragice.

O dată cu schimbarea orientării către noul obiect de reprezentare artistică – de la trecutul mitic al „secolului de aur” spre prezentul realității istorice a contemporaneității imperfecte, în continua devenire către viitorul istoric, toate componentele structurii cronospațiale învelite în formele perfecțiunii clasice: (subiectul, acțiunea, compoziția, imaginea artistică a omului) s-au deschis către întruchiparea „devenirii întru ființă”, care nu are un sfârșit absolut. Nici moartea eroilor nu pune capăt dialogului existențial dintre realitatea istorică, care, fiind reprezentată în realitatea romanească, continuă să existe în realitatea istorică creatoare și în istoria reală a literaturii.

Bibliografie

1. Vatamaniuc, D., *Prefață*, în: *Ioan Slavici, Nuvele*, Ediție îngrijită de Vatamaniuc, D., Ed. Porto-Franco, Galați, 1991.
2. Bahtin, M., *Probleme de literatură și estetică*, trad. de Iliescu, N., prefață de Marian Vasile, Univers, București, 1982.

EUGEN CIOCLEA: POEZIA „AUTOFICTIUNII”

Alexandru BURLACU, dr. hab., prof. univ.

Summary

In the context of the eighties of last century 's poetry is the opposite Eugen Cioclea starts the lyrical generation of the seventies. The poet defies the ars poetica centred on the reflexive language, on the magic of the sound, on metaphor and global symbol, on messianic visionary, on Orphism and on metaphysics and transcendence. Elements of "Poetry and Modern", displayed programmatically through commonplace, vitalism and gigantism, essences impregnated ironic. Cioclea language relies on transitive, transparent, shaken by metaphors.

Deși publică versuri din anii '70, Eugen Cioclea debutează editorial târziu, la patruzeci de ani, cu volumul „**Numitorul comun**” (1988) care, alături „Cămașa lui Nesos”(1988) de Andrei Țurcanu și „Cuvinte și tăceri” (1989) de Vsevolod Ciornei constituie începutul unei etape de tranziție spre o nouă poezicitate, spre un nou fel de poezie. După „Numitorul comun” urmează „**Alte dimensiuni**” (1991), „**Dați totul la o parte ca să văd**” (2001), „**Subversiunea poetului revoltat**” (2002), „**Vreau să distrug uniVersul**” (2007), „**Ofsaid**” (2011), „**Căderea liberă**” (2012), care se mențin, în general, în aria aceluiași imaginar, acelorași teme cu variațiuni, motive obsedante, însă fără careva metamorfoze substanțiale.

Este timpul în care lumea totalitară, aflată în derivă, dă primele semne de agonie, iar în contextul unei masive literaturi oportuniste, scrise la comandă, ia amploare, atât cât permitea cenzura, așa-zisul fenomen al literaturii subversive, vede lumina tiparului „literatura de sertar”. Cum era de prevăzut, la sfârșitul anilor '80, în toiul evenimentelor lui 1989, caracterul subversiv al acesteia e trecut cu vederea, minimalizat sau tratat superficial, acceptat mai mult ca o bufonadă a copiilor teribili pentru că poezia dogmatică ia alte forme de oportunism, de angajare politică, în scenă revin mesianicii.

Cioclea scrie o poezie a anti-poeticului, conceput ca o reacție la lirica intimă, cuminte, blândă, liniștită, la elogiul rînduieților și

gesturilor ritualice, el contestă valorile consacrate, idealitatea falsă, maximalismul etic, monumentalizările goale, e susceptibil la prețiozitatea poeziei arcadice, enervat pe accepțiunile permanente ale convenției literare, pe scurt, pe sistemul de referințe ale canonului tradiționalist, conceput ca unul nenatural, contrafăcut, în care „soarele-i cu coadă de păun”.

Poeticului artificializat i se ripostează cu o nouă estetică, o poetică a cotidianului, a corporalității, a minimalismului etic. Iată de ce, în poezia lui, totul e supus interogației incomode, sfidării ostentative a maximalismului programatic al generației lui Grigore Vieru și Liviu Damian. Există, mai peste tot, trimiteri, citate ascunse, cuvinte-semnale; uneori ai impresia că nu e poezie fără ținte critice precise.

„Numitorul comun” sfidează manierismul stilurilor în vogă, etalând, paradoxal, o pretinsă impersonalitate chiar în primul poem cu statut de *ars poetica*, „La persoana a treia”, care șochează nu atât prin modul autodefinirii, cât prin ceea ce spune poetul despre poezia raportată la scrisul ambiguu, evaziv al șaizeciștilor: „Poezia lui Eugen Cioclea/ este o poezie declarativă./ El vă face declarații de iubire din mers”. E în aceste declarații un mod tranșant de a fi al lui Cioclea în poezie, de autopersiflare, prin care se afirmă tocmai contrariul.

Poezia lui Cioclea e în contrasens evident cu lirica generației „ochiului al treilea” din care, biografic, face parte, dar care anticipează o nouă epocă literară, postmodernismul soft. Înainte de toate, Cioclea este un poet anticalofil despărțindu-se programatic de poezia lui Grigore Vieru, de un sistem consacrat de referințe tradiționale, de spațiul arcadic al mitopo(i)eticii șaptezeciște. Poezia reneagă imaginarul emblematic, valorile și idealurile înainte-mergătorilor, în contra-sens cu moda poetică, el se arată oripilat de figura festivă a plugarului (elogiat cu atâta evlavie de Grigore Vieru), dar care, de mult timp, se află în respirație artificială. El

deconstruiește lumea poeziei calofile. Simptomatic în acest sens e mitul cu „piciorul de plai/ gura de rai”, despre plugarul/ țăranul ideal („Impertinența poetului”).

„Impertinentul poet” are conștiința lucidă a realităților civilizatorii, persiflând subtil deformările de natură protocronistă privind vechimea și întâietatea noastră. Eul poetic încearcă histrionic sentimente cvazipatriotice în elogierea persiflantă a plaiul mioritic, pentru că, în viziunea lui, în fiecare târlă de oi am avea conservat un cosmodrom („Rampa”).

În fond, se sfidează poeticitatea axată pe limbajul reflexiv, pe magia sonoră, pe metafora și simbolul global, pe orfismul și vizionarismul mesianic, pe metafizica și transcendența, de regulă, în descendența genetică pe linia lui Eminescu, Blaga sau Arghezi, modele care copleșesc debuturile șaptezeciștilor, parodiind idolatria aberantă, elucubrațiile poeziei stupide. („Poemul apocrif”).

În subtextul unor predispoziții ludice, poezia lui E. Cioclea este expresia unei conștiințe de sine. Descoperim în flash-uri de lumină conștiința de sine, poezia ca un șir de „autoficțiuni” (Serge Doubrovsky), cipuri de memorie. E foarte probabil ca titlul volumului de debut să fi urmărit mai multe ținte care ne scapă. Metafora matematică a numitorului comun între fracții și întreg, între conștiința de sine și conștiința întregului, presupune și identificarea raportului dintre eul poetic și starea lui de integralitate care nu poate fi redusă la suma părților sale componente. Într-un plan mai larg, numitorul comun se stabilește între eul poetic și lumea înconjurătoare, exprimat într-un sistemul de imagini coerent. Numitorul comun îl intuim și stabilim între diverse existențe aleatorii, între fragmente de amintiri, niște puzzle existențiale. Astfel, în poemul „Mesaaj” asistăm la un discurs în care ni se spune: „și-i păcat să nu fim de folos./ enigmatici trăind ca-n Bermude”.

„Numitorul comun” mai e și o replică la gestică, ritualurile și convențiile consfințite de șazizeciștii basarabeni, conectați, de fapt, cu

întârziere la poezia lui Nichita Stănescu sau Marin Sorescu. Cu toate acestea, poetica lui Cioclea este oarecum eclectică, pendulând între mai multe structuri ale poeziei moderne și de „factură nouă”, cu reminiscențe din Whitman și Maiakovski, Blaga și Esenin, din Prévert sau Marin Sorescu, din *star*-urile poeziei ruse „de estradă”. Elemente ale „poeziei de estradă”, etalate programatic prin prozaism, vitalism și gigantism, sunt impregnate de esențe vitriolante. Cioclea mizează pe limbajul tranzitiv, transparent, scuturat de metafore. În consecință, estetica anti-poeticului anticipează o replică de amploare la poezia arcadică, un argument solid pentru altă scriitură, pentru un alt fel de poezie.

Cioclea e un anti-mioritic, un sfărâmător de icoane, iar poezia lui se înscrie în demersul artistic reductibil la un nou avangardism, specific epocii de tranziție, el râvnește o poezie cu „ușa spartă în realitate”, înspre cotidian, către un „nou antropomorfism”.

În inerția unor prejudecăți ale criticii conservatoare, anchilozată în adevăruri definitive, noua poezie e suspectată de lipsă de profunzime și de orice valoare. Mai cu seamă a înfuriat „Cina irodică”, foarte incomodă pentru climatul literar provincial. „Marele Cod” (Northrop Frye) constituie temeiul mai multor imagini ale generației șaptezeciste, dar, de regulă, mitologia biblică, folclorică sau livrescă, la Eugen Cioclea, este deconstruită cu inteligență și presupune un mod propriu de lectură în „Cina irodică” sau în „Arca”, în care cuvântul (mitemul) e corporalizat. Revelatoriu pentru rescrierea mitului este poemul „Ucenicul lui Manole”, în care elementele structurii narative sunt aplicate în mod inventiv asupra condiției creatorului și a modului său de definiție: Poezia lui e mereu „transparentă” (T.S.Eliot), referențială, jucăușă. Peste tot plutește un aer de lejeritate. Eugen Cioclea este un poet inventiv, cu vocația insolitului. Zborul lui e un „zbor invers” (ca în „Aripi pentru Manole” de Gheorghe Vodă), un zbor în cădere: („Căderea liberă”). Limbajul tranzitiv are un sens dincolo de cuvinte.

Poezia exprimă dezechilibrul, starea unei lumi absurde, fie întoarsă „pe dos”, fie sărită de pe fix, o lume a vitezelor, a crizelor confuze, de unde și căutarea unui numitor comun, altfel, crede poetul, sfârșitul nostru este iminent („Numitorul comun”). Este probabil poemul cel mai reprezentativ în care spiritul veacului e la el acasă. Discursul poetic are un caracter profund referențial și rămâne inconfundabil chiar și prin unele neglijențe de stil.

NU DE EUGEN IONESCU ÎNTRE FRONDĂ ȘI NIHILISM

Sergiu COGUT, dr., lector superior

Summary

In his volume Non first published in 1934 Eugen Ionesco the critic already displays his unique characteristics: humour, spontaneity, rebelliousness, playfulness, recalcitrance. His contradictory spirit demolishes traditional values and respected literary figures. The young iconoclast enjoys overthrowing hierarchies and challenging the Romanian literary milieu; he demonstrates that any point of view can be valid when writing a critical essay.

Personalitatea literară a lui Eugen Ionescu este integrabilă în istoria literaturii a două națiuni. În cazul lui, e vorba de cea română și cea franceză. Printre cele câteva publicații apărute în România se evidențiază volumul intitulat *Nu*, a cărui influență considerabilă se explică prin aceea că a ajuns să fie una din cele mai intens discutate lucrări de critică literară ale perioadei interbelice. Apărut în 1934, el avea pe contrapagina de titlu o notă în care se menționa: „Operă selecționată și publicată de Comitetul pentru premiera scriitorilor tineri needitați, cu împotrivirea a doi din cei șapte membri ai comitetului”, Tudor Vianu și Șerban Cioculescu, ceilalți fiind Mircea Vulcănescu, Mircea Eliade, Petru Comarnescu, Ion I. Cantacuzino și Romulus Dianu, un rol deosebit de important în luarea deciziei de a

premia volumul tânărului critic avându-l Mircea Vulcănescu prin poziția sa pe care a argumentat-o în raportul prezentat, intitulat *Pentru Eugen Ionescu*.

O asemenea reacție a celor două somități ale criticii autohtone se explică prin consternarea și chiar indignarea pe care a provocat-o în mediul literar românesc interbelic considerațiile autorului formulate în trei studii critice despre Tudor Arghezi, Ion Barbu și Camil Petrescu care alcătuiesc prima parte a volumului. Așa cum remarcă M. Cărtărescu în lucrarea intitulată *Postmodernismul românesc*, „... în perioada interbelică, tensiunea valorilor a fost remarcabilă – în așa măsură, încât un foarte tânăr și necunoscut critic ca Eugen Ionescu putea pune în discuție, în cartea sa *Nu*, multe dintre cele mai reputeate figuri ale literaturii vremii” [1, p. 224]. În partea a doua, intitulată *Fals itinerar critic*, tânărul iconoclast evidențiază că „subsemnatul nu se ia în serios nici pe el (când face literatură), nici literatura; cum, de altfel, e lipsit de orice stereotipie (da! da!) nu va face carieră și nu va avea un loc literar” [2, p. 146].

Accentuând importanța prezentării, Eugen Ionescu precizează că mizează pe vervă, ironie, siguranță, aparență logică și inflexibilă, șarjă, polemică, pentru ca să remarce în finalul eseului despre Barbu: „«Poezia barbiană» este o poezie proastă, asta și atâta tot trebuie să rămână. Argumentele nu interesează. Ele se dizolvă în incandescența elocvenței. Cititorului aiurit să nu-i rămână în urechi decât ecouri de îndepărtate clinchete; în ochi, fumul bătăliei” [2, p. 73]. Astfel, este expusă franc năzuința tânărului de a epata prin cele afirmate în eseul respectiv („cititorului aiurit...”).

Raportorul Mircea Vulcănescu atenționează că tripticul, cele trei studii critice din prima parte, „nu constituie un exemplu de critică academică, ci un specimen de ceea ce Thibaudet a numit cândva «*une critique de combat*». Nu e deci atât vorba de o verificare a solidității pedestalului celor trei «idoli» ai literaturii românești contemporane, cât de o încercare dinamică de a zdruncina,

din complexul cultural și social al vremii, tipul de sensibilitate artistică și literară care i-a impus acestuia” [2, p. 272].

Referitor la **nihilismul** eseistului, remarcăm aceste precizări foarte importante din raportul prezentat de M. Vulcănescu: „Negația lui Eugen Ionescu nu se referă deci decât subsidiar celor trei valori literare cercetate-n prima parte. Altceva neagă în fond Eugen Ionescu. Negația lui se referă principial la conținutul întregii cărți, adică tocmai împotriva acestei neputințe pe care o constată de a rosti o judecată absolută, dezlegată de presiunea circumstanțelor. Primele trei negații (Arghezi, Barbu, Camil Petrescu) nu valorează deci prin ele însele, ci prin raportul lor cu negația principală. Ele sunt numai procesele-verbale ale flagrantului delict în care se surprinde criticul, în momentul în care încearcă să formuleze o judecată care s-ar dori eternă”, după care citim că negația din volumul respectiv, care e una „a neputinței actului critic autentic și definitiv”, trebuie echivalată cu un protest, „cu o afirmație de ordin *etic* a necesității unei altfel de judecăți critice, absolute” [2, p. 278].

În legătură cu această atitudine față de critica incapabilă de o judecată justă și eternă, e cazul să remarcăm că în *Identitatea contrariilor* din partea a doua a cărții, care este intitulată *Fals itinerar critic*, autorul își propune realizarea următorului exercițiu, un fel de experiment în materie de critică literară: „...vom lua o carte, de pildă romanul lui Mircea Eliade *Maitreyi*, pe care îl vom privi din două puncte de vedere total contrarii și egal de juste” [2, p. 155], menționând: „Țin, încă o dată, să reamintesc că orice atitudine critică este valabilă sau nevalabilă (e același lucru) pentru că pornește de la un punct de vedere fatal injust și incontrolabil și că, de altminteri, toate punctele de vedere, dar absolut toate punctele de vedere și toate ipotezele se verifică în mod egal, simultan, succesiv sau succesiv-simultan” și imediat își avertizează cititorii: „Prima cronică este integral favorabilă. Dinadins e prima, pentru ca să-mi poată justifica toate răutățile din a doua cronică” [2, pp. 157-158].

Abordând problema sincerității în activitatea unui critic literar, el accentuează că, de fapt, aceasta este neapărat trădată de oricine profesează în domeniul respectiv: „...nu e nevoie să fiu sincer. Deși această durere constituie esența cărții, deși mă leagă de ea numai această mărturisire; deși cartea întregă mi-e neutră, indiferentă – datorită nesincerității mele (altminteri n-aș fi critic și nu aș putea să am un sistem de clasare, valorizare, ierarhizare etc.) este să nu mă ocup decât de zecile și sutele de pagini inesențiale. Ca să pot *trăi*, ca să pot fi critic, mă văd obligat – trebuie s-o recunosc, fără multe remușcări – să trădez sinceritatea mea și durerea autorului care de altfel însuși s-a trădat pe sine ca să poată fi literat” [2, p. 207]. Astfel că toate „cronicile și studiile mele critice – se confesează tânărul înclinat spre maximizare, ca toți tinerii, de fapt, – nu s-au fondat niciodată pe credințele mele personale. Ele s-au fondat întotdeauna – ați ghicit-o – pe necredințele mele și ale voastre. De altfel, nici literatul nu are dreptul să pretindă ceea ce am putea numi, pentru circumstanță, o privire sinceră și onestă a cărții sale” [2, p. 208]. Afirmările date sunt făcute de un autor care, ne atenționează cercetătorul Gelu Ionescu în studiul său monografic despre scrierile lui Eugen Ionescu în limba română, „respinge literatura ca «inumană» (...), căutând între paginile cărților fiorul umanității, adică al sincerității”, anume al sincerității, „mărturisirea directă, neliterară a «țipetelor» de disperare. Acestea «îl dezarmează», îl împiedică să facă «critică literară», dar îi relevă «adevărata valoare umană» a scrierilor” [3, p. 31] ce se datorează anumitor fraze-țipăt, asupra cărora insistă tânărul eseist.

O altă înclinație a lui Eugen Ionescu a fost cea care îl caracterizează drept un spirit **frondeur**. În legătură cu această particularitate definitorie a lui, M. Vulcănescu semnalează paradoxala inconsecvență a candidatului care a pus juriul de premiere a volumului său într-o situație cu adevărat neordinară, delicată: „...prezentarea unei lucrări care tăgăduiește existența

obiectivității critice la aprecierea unui juriu executat în total și în parte în lucrare dă naștere unui sistem de relații prea interesante și pune atât pe autor, cât și pe juriu în situațiuni prea amuzante” [2, p. 276].

Pentru aceștia se conturează două posibilități de luare de atitudine față de lucrarea tânărului: „a) premiind – prin imposibil – lucrarea, membrii juriului și-ar da singuri vot de blam, recunoscând prin aceasta explicit exactitatea caracterizărilor nu tocmai măgulitoare ale autorului despre dâșii; b) în vreme ce, respingând lucrarea pe acest motiv, juriul confirmă implicit – prin actul său – exactitatea tezelor esențiale ale autorului despre relațiile critice cu scrupulele sentimentale”. Totodată, autorul raportului remarcă: „Trebuie să recunoaștem aici o trăsătură măiastră a spiritului *frondeur* și amator de farse și scandaluri literare al lui Eugen Ionescu” [2, pp. 276-277].

În concluzie, remarcăm că Eugen Ionescu respinge obiectivitatea în critică, specificul căreia este, în concepția tânărului polemist, datorat faptului că ea trebuie înțeleasă drept o experiență a spiritului, sinceră, în mod necesar subiectivă, nefiind altceva decât o expresie a unei sensibilități incontrollable și strict personale.

Bibliografie

1. Cărtărescu, Mircea, *Postmodernismul românesc*, Humanitas, București, 2010.
2. Ionesco, Eugène, *Nu*, Humanitas, București, 2011.
3. Ionescu, Gelu, *Anatomia unei neștiințe. Scrierile lui Eugen Ionescu în limba română 1927-1940*, Minerva, București, 1991.

STRUCTURI NARATIVE ÎN *O SAMĂ DE CUVINTE...* DE ION NECULCE

Dumitrița SMOLNIȚCHI, dr., conf. univ.

Summary

Legends of Ion Neculce are structurally varied. Some of them are simple observations, others are legends themselves or is the like novelist cores; some take the form of a dialogue, others - literary portrait; ironic story focuses on some others have a serious tone etc. The variety of narrative structures of its legends, Neculce confirms the finding that he was the first historian to make the transition to the art historical literature, and his works are included in the bud a good part of modern narrative structures.

Majoritatea „cuvintelor” neculceene își au începutul în tradiții istorice din epoca feudală, altele – în mediul de curte, cel mănăstiresc și boieresc. În aceste legende se întrevăd *însemnele vremii* [1, p. 12]. Ele se referă aleatoriu la figuri și evenimente din perioade istorice diferite ale trecutului Moldovei. Multe sunt închinat lui Ștefan cel Mare, în altele apare figura lui Petru Rareș, Alexandru Lăpușeanu, Despot Vodă, Radu Mihnea, Miron Barnovschi, Vasile Lupu, Gheorghe Ștefan ș.a.

Nu se poate pretinde nici că aceste tradiții reflectă strict adevărul istoric, căci Neculce interpretează istoria printr-o prismă proprie, imaginând scene, dialoguri, situații și trăsături de caracter, potrivit fanteziei și concepției sale artistice. În viziunea sa asupra istoriei, cronicarul se situează la mijlocul distanței dintre adevărul verificabil documentar și legendă.

Particularitatea fundamentală a legendelor neculceene este structura lor asociativă. Textul nu expune o succesiune cronologică, liniară, de evenimente, cum se întâmplă în cazul cronicilor. G. Călinescu remarcă „[...]ingenuitatea șireată [...], proverbialitatea, filozofia bătrânească, minunarea, văietătura și, în fine, acel lucru învederat, dar inanalizabil ce se cheamă *darul de a povesti*” [2, p. 24]. Neculce, înzestrat cu mare talent literar, a selectat din memorie faptele și amănunțele care pot contura sugestiv scene, portrete,

evenimente, devenind un neîntrecut evocator al trecutului. În acest caz, totul se subordonează epicului: memoria afectivă, subiectivitatea, factorul emotiv. Arta de povestitor a cronicarului se manifestă mai ales în prezentarea nuvelistică a unor episoade din trecut. Aceste nuclee epice (de exemplu legenda despre fiica lui Radul (Mihnea), care a fugit din curtea domnească de la Hârlău cu o slugă și s-a ascuns în codru; sau cea despre Gheorghe Ghica, copilul de arbănaș, care, după o viață plină de peripeții, ocupă, spre bătrânețe, tronul Moldovei, cu ajutorul tovarășului său de joacă, ajuns, tot în urma unor aventuri extraordinare, mare vizir al împărăției turcești) prin dezvoltare, ar putea sta la baza unei lucrări narative, apropiindu-se de nuvelă, poate chiar de intriga și dramatismul unui roman. Povestirea este sobră și condensată, faptele complexe se îmbină firesc și sunt pline de neprevăzut.

În primele manifestări de proză narativă forma cea mai frecvent utilizată este *relatarea în stil indirect*. Manieră deosebit de simplă, deoarece nu necesită variația structurii compoziționale, narațiunea indirectă ocupă primul loc, în istoria prozei românești, atât din punct de vedere cronologic, cât și ca întindere în opera a diferiți scriitori. Dar, pentru a da autenticitate celor relatate, Neculce încearcă să folosească dialogul pe care îl introduce așa, cum va proceda mai târziu I. Creangă, printr-o formulă invariabilă: „dzic să fi dzis”.

Umorul, ironia, sarcasmul, o gamă întregă de nuanțe punctează adeseori narațiunea, scoțând în evidență atitudinea cronicarului față de cele relatate. I. Neculce știe să și-o exprime laconic, ușor, apropiindu-se de povestitorii populari, de unde, dealtfel, își trage seva. Situația în care nimerise la Poarta Otomană logofătul Tăutul, nefamiliarizat cu obiceiurile turcești, este plină de haz, pe măsura comicalului creat de V. Alecsandri sau I. Luca Caragiale. „[...] Și așa vorbescu oamenii, că l-au pus viziriul de au ședzut înaintea viziriului pre măcat, și n-au fost având mestei la

nădragi, că, trăgându-i ciubotile, numai cu colțuni au fost încălțat. Și dându-i cafe, nu știe cum o va be. Și au început a închina: „Să trăiască împăratul și viziriul!” Și închinând, au sorbit felegheanul, ca altă băutură” [3].

În afară de darul povestirii, Neculce are, ca nimeni altul, *darul portretizării* figurilor evocate. E o însușire de romancier și personalitățile sale istorice sunt, în marea lor majoritate, eroi de roman. Cu deosebită măiestrie I. Neculce știe să schițeze doar prin câteva trăsături figura unui om, făcând-o să trăiască înaintea ochilor noștri. „Neculce nu caută ca din faptele unui om să scoată figura abstractă, istorică a lui, nici nu e psihologul care să pătrundă în sufletul celor ce conduc politica unei țări și să descopere cauzele acțiunilor lor – acest fel de a scrie aparține istoricilor moderni – ci el e povestitorul de talent, care vede limpede lucrurile și persoanele și are darul să ni le evoce tot atât de clar, cum le-a văzut el” [1, p. 13].

În opera neculceană nu se perindează oameni care se deosebesc unul de altul numai prin nume sau rang, fiecare personalitate apare cu un exterior bine conturat și cu o fire deosebită. Chiar atunci când aceștia nu sunt personalități istorice și n-au roluri epice, cronicarul știe să le sugereze caracterul printr-un gest, o acțiune simplă, o predispoziție, un obicei, un tic. Deci, nu prin descrieri amănunțite, ci prin câteva trăsături caracteristice, prin amănunte particulare, I. Neculce evidențiază întregul.

Portretele create de Neculce se circumscriu unei sfere mult mai largi decât cea a epitetelor morale și fizice. Personajele sunt plasate într-un cadru concret istoric și sunt surprinse în situații caracteristice mentalității și obiceiurilor timpului. Antecedentelor, notate succint, le sunt asociate elemente ale biografiei prezente a personajului, contrapunțată de comentariul incisiv al autorului, cu umor sarcastic, abundență exclamativă etc. – specifice pamfletului.

I. Neculce deseori își urmărește eroii în evoluție. El reține schimbările survenite în firea lor de la un moment la altul; sau

realizează portrete-biografii, cum e cel al lui Nicolae Spătarul sau Dosoftei.

Pentru a reuși să nareze cât mai viu, cronicarul apelează des la elementele naturii. Natura nu mai este un cadru decorativ, ca în creația populară, un fundal; vechea schițare localizatoare se preschimbă, în opera neculceană, într-o ambianță sensibilă la vibrațiile sufletești ale omului.

Specifică pentru opera lui I. Neculce este realizarea imaginilor artistice cu cele mai simple mijloace ale exprimării. Acestea se încadrează în structura narativă a textului. Caracterul oral și limba lipsită de artificii a cronicarului, îl integrează literaturii populare. Comparațiile lui nu sunt inedite sau surprinzătoare, necesitând un efort artistic deosebit, ca în literatura de ficțiune, totuși ele contribuie la potențarea imaginii artistice și ideii exprimate; epitete de felul celor folosite de scriitorii culți nu întâlnim la Neculce, în schimb găsim câteva epitete populare, majoritatea conținând adjectivul *bogat*; metaforele sunt și mai rare în opera neculceană, pentru că sunt rare în vorbirea orală. Opera lui Neculce, cumulând virtuți caracteristice artei povestirii și nuvelei, celei dramatice și comediografice, aliind umorul cu satira, conține în embrion aproape întreaga viitoare proză narativă românească.

Bibliografie

1. Sorohan, E., Legenda – o poveste exemplară: [Ion Neculce], în: Convorbiri literare, nr. 7, iul. 1978.
2. Călinescu, G., Istoria literaturii române de la origini până în prezent, Minerva, București, 1982.
3. Neculce, I., Letopisețul Țării Moldovei și O seamă de cuvinte, ediție îngrijită cu glosar, indice și o introducere de Iorgu Iordan, E.S.P.L.A., București, 1955.
4. Zumthor, P., Încercare de poetică medievală, Univers, București, 1983.

СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

Юлиана БОБРОВА, преподаватель

Summary

There are always changes that happen in our life because of the evolution processes, reforms and transformations. As a result, these novelties have consequences on both the environment and the population. The transformations also have an influence on the schooling. Nowadays, the introduction of the competitive approach in the theoretical as well as in the practical component of the educational system is not up-to-date any more. The current requirements lead to the teachers' new tasks on the one hand and the whole educational system on the other hand.

Опыт работы показывает, что использование на уроках, (в данном случае – русского и литературы), компетентностного подхода позитивно влияет на изменение личностных характеристик учащихся: развивается готовность познавать новое, формируется умение определять цели своей деятельности, планировать, делать осознанный выбор. У многих старшеклассников закрепляется навык к непрерывному образованию, а за счет широкого применения межпредметных связей не только расширяется кругозор учащихся, но и повышается общий уровень их образованности и культуры. Бесспорно, сегодняшние гимназисты и лицеисты научились и умеют работать с огромным количеством источников информации. Метод переработки информации в различные модели, схемы и графики, учащиеся успешно применяют в процессе своего обучения, что в конечном итоге, получает выход, как собственный продукт, представленный в виде проекта, доклада, презентации или эссе.

К сожалению, в погоне за специфическими средствами работы в классе и с повышением самостоятельности учеников, учителями упускается профессиональность деятельности последних, появляются пробелы в сфере их обучения, например при выполнении ими определённых творческих и исследовательских работ. Проблема заключается в том, что самостоятельно подготовленный и представленный продукт учащегося, как правило, получается, либо чрезмерно абстрактным, либо излишне теоретизированным, либо вовсе далёким от содержания учебного предмета и заданного задания. Данные пробелы не только снижают качество дальнейшего образовательного процесса в целом, но и понижают интерес многих учащихся к конкретно - изучаемой дисциплине.

Исходя из понимания компетентности, образовательный процесс в учебных заведениях должен быть построен таким образом, чтобы перед самостоятельной работой учащихся возникали пробные, реально существующие коммуникативные ситуации, в которых учителя могли бы не только правильно мобилизовать все ранее имеющиеся знания учеников в оформлении индивидуальных работ, но и наглядно продемонстрировать конкретный пример компетентной реализации материала. Ещё И.А. Зимняя [2, стр.27] в своих трудах подчёркивала, что самостоятельная работа школьника (студента) есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, и только правильная организация мотивирует самостоятельное её расширение, углубление и продолжение в свободное время. Чтобы задания для самостоятельных работ могли быть выполненными, надо, чтобы они соответствовали условиям, а именно: в первую очередь, были доступными и понятными для ученика (студента), а уже потом, содержали элементы новизны, давали возможность корректировать и контролировать их выполнение. Во избежание

нерациональной траты времени учителю предлагается существенно снизить учебную нагрузку, но не за счет уменьшения часов на изучение той или иной дисциплины, или сокращения объема ее содержания, *а за счет чётко и правильно указанной педагогом траектории учащихся в их индивидуальной творческой деятельности.*

Анализ работ учёных показал, что существует много путей организации условий для самостоятельной работы учащихся. Не стоит также забывать, что самостоятельная работа рассматривается как высший тип учебной деятельности, требующий от учащегося достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, ответственности, и в тоже время – *подобный вид работы, как процесс самосовершенствования и самосознания должен доставлять ученику удовлетворение[5].* Именно поэтому, творческие способности, как формирующее понятие, представляется особенно важным и актуальным сегодня.

Итак, каждой индивидуальной работе учащегося должна обязательно предшествовать подготовка со стороны преподавателя. Подготовка к индивидуальной работе может быть разной, в зависимости от количества часов, отведённых на дисциплину, от степени сложности изучаемого предмета, от уровня развития учащихся, и т.д. Данная подготовка может и должна быть реализована на любой ступени образования, так как самостоятельные задания, в любом случае, являются творчеством, которое должно развивать воображение, дисциплинировать мысль и речь, производить акт самовыражения, т.е. формировать профессиональные компетенции. Таким образом, в ходе подготовки учащихся к выполнению сознательного творческого задания, педагог, используя основные принципы по руководству самостоятельной работой, в целях достижения требуемого результата, *должен*

обязательно изыскать возможность провести дискуссию (мастер-класс, тренинг, презентацию), в которой наметит подходы к решению поставленных задач и укажет перечень основных требований к работе.

На едином базовом содержании знаний преподаватель, безусловно, может варьировать и индивидуализировать свой процесс обучения для максимального развития ритма учебных заданий и занятий, но как уже было отмечено, не забывать об основных правилах его выполнения.

Памятка к выполнению творческого самостоятельного задания:

1. Целенаправленность

- учащийся должен четко понимать формулировку цели работы, чтобы самостоятельная работа носила целенаправленный характер;

- понимать заданную ему тему или уметь правильно определять свою собственную;

- понимать ее содержание, знать объем, ее границы и придерживаться темы на всех этапах оформления своей работы;

- правильно уметь систематизировать материал, приводить его в порядок, т.е. отбирать нужное, раскрывать главное, отмечать имеющиеся особенности;

- располагать материал в нужной последовательности, составлять план и придерживаться его в конструировании связного текста, а в случае необходимости изменять последовательность;

- знать требования к оформлению проекта;

- отбирать нужные слова и другие средства языка, строить синтаксические конструкции и связный текст;

- орфографически и каллиграфически правильно записывать текст, расставлять знаки препинания, делить текст

на абзацы, соблюдать красную строку, поля и другие требования, если это сочинение или эссе;

- уметь извлекать из текста нужную информацию, составлять и записывать только главную, в случае работы с видео - презентацией;

- обнаруживать недочеты и ошибки в своих работах самостоятельно, на этапе проверки собственной работы, исправлять свои и чужие (в случае групповой работы) ошибки, совершенствовать написанное;

- чётко знать графики, сроки выполнения работы.

2. Планирование

- уметь правильно, грамотно составлять план предстоящей работы (письменной программы, устного высказывания, выступления в целом);

- знать хотя бы один вариант структуры для любой работы, например:

1. титульный лист

2. введение

3. основная часть

4. заключение

3. Реализация программы

- учащийся должен понимать, что важнейшими требованиями к работе являются не только глубокие знания профессиональной направленности, но и умение грамотно, связно, доступно и красиво формулировать свои мысли в соответствии с заданным планом;

- постараться избежать распространённых ошибок.

4. Контроль

- учащийся должен понимать, из чего будет складываться итоговая оценка, по каким параметрам и критериям будет оцениваться его труд.

Все сказанное выше позволяет уточнить категории, которые относятся к умениям, приобретенным ранее, уже сформировавшимся в результате учебной деятельности, но которые нуждаются в совершенствовании и более полном и точном понимании. Привитие умения самостоятельно решать задачи - одна из наиболее трудных проблем, требующих постоянного пристального внимания учителя. Трудно переоценить в этой связи роль педагогической поддержки, которая выступает как процесс взаимодействия между учителем и учеником, направленной на развитие личностного саморазвития, самопознания и самореализацию учащегося, формирования у него эмоционально – волевой сферы, стимулирующей развитие интеллектуальной и мотивационной сфер[5].

Литературы

1. Сузанская, Т., Горленко, Ф., Русский язык и литература: Методологический гид для лицеев с русским языком обучения, Cartier, Chişinău, 2010.
2. Зимняя, И.А., Педагогическая психология, Логос, Москва, 2004.
3. Меньшиков, Т.Н., Методика написания сочинения, Экзамен, Москва, 2003.
4. Жарова, А.В., Управление самостоятельной деятельностью учащихся: Учебное пособие, ЛГПИ, Ленинград, 1982.
5. Научная библиотека диссертаций и авторефератов <http://www.dissercat.com> [02/04/15].

РОМАН «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» В ПЕРЕВОДЕ РОЛЬСТОНА КАК ОТРАЖЕНИЕ ДИАЛОГА ДВУХ КУЛЬТУР

Валентина КАРЧА, др., конф.

Summary

I.S. Turgenev is the great Russian writer, who created the poetic images of estates. The author of this article considers the uniqueness of Turgenev's novel and English manor novel based on the English translation.

Название художественного произведения – одна из главных его составляющих. В нем заложена символическая, семантическая, а подчас и жанровая природа текста. Поэтому правильный перевод заглавия не менее важен, чем перевод самого произведения.

Предметом данной статьи стала англоязычная рецепция названия романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо». Обращает на себя внимание тот факт, что у названия этого произведения очень широкий диапазон вариантов переводов, что, в свою очередь, приводит к различным искажениям. Филологический метод анализа художественного текста позволяет показать, к каким серьёзным семантическим искажениям на лингвистическом и литературоведческом уровнях приводит неправильный перевод только заглавия тургеневского романа. При жизни Тургенева роман «Дворянское гнездо» несколько раз был переведён в Англии и Америке. Лучшим переводчиком, по мнению самого писателя, стал англичанин В. Рольстон. Отказавшись от заглавия «Дворянское гнездо», которое составляло явную переводческую трудность, Рольстон мог бы назвать роман именем Лаврецкого, по аналогии с «Рудиным», но вместо этого он озаглавливает его именем героини и – приближает к типу английского усадебного романа.

В английской литературе конца XVIII - начала XIX века было множество нравоописательных романов, озаглавленных именем добродетельной героини и посвященных ее судьбе («Кларисса», «Памела», «Амелия», «Эмма», «Елена»).

В.Рольстон сделал Лизу главной героиней произведения, настраивая читательское сознание на прочтение знакомого и любимого типа романа, соотнес сочинение Тургенева с определённой традицией в национальной литературе. В русской же традиции усадебные романы, напротив, назывались именем героя («Евгений Онегин», «Дубровский», «Рудин», «Обломов») и подчёркивалась связанная с образом героя общественная проблематика. В одном из писем к Рольстону сохранилось очень интересное замечание Тургенева : «Я нахожу, что заглавие «Лиза» очень удачное – тем более что название «Дворянское гнездо» не совсем точное – и было выбрано не мной, а моим издателем» [1,360]. Действительно, в 1869 г. в лондонском издательстве Chapman – Hall вышел первый перевод тургеневского романа, получивший название по имени главной героини – Лизы Калитиной. Тургенев не ошибся: перевод В. Рольстона был настолько удачен, что неоднократно переиздавался в Англии и Америке. В примечаниях к этому письму раскрываются причины привлекательности названия Lisa: «Выбор заглавия, - писал академик М.П. Алексеев, - был обусловлен трудностью передачи на английском языке русского понятия «дворянское гнездо» [1;361]. Эта точка зрения находит подтверждение и в письмах самого Тургенева к иностранным адресатам, в которых многие названия своих произведений он писал только на русском языке.

В актуализации общественного содержания заключается основополагающее отличие русских романов о «дворянских гнёздах» от английских, в которых деревня выступает убежищем от суеты политической и идеологической жизни. Для русского сознания «дворянское гнездо» - не «моя крепость», а родина[3,38]. Изменив заглавие, переводчик переориентировал восприятие жанровой природы тургеневского текста: сконцентрировал внимание на любовной коллизии, внес

иерархичность в рецепцию системы персонажей – сузив «Дворянское гнездо» до «Лизы», роман о России – до романа частной жизни.

Рольстон обрамляет тургеневский текст рамкой собственного текста, адресованного современному английскому читателю. На сложную взаимосвязь текста художественного произведения с текстом посвящения, с учётом функции последнего в структуре целого, указывал на примере поэмы А. С. Пушкина «Полтава» Ю. М. Лотман: посвящение всегда содержит биографический элемент, создающий интимную атмосферу вокруг фигуры автора, уравнивающий общий пафос произведения.

В начале «Лизы» стоит посвящение Тургеневу: «Dedicated to the author by his friend the translator» («Посвящается автору его другом-переводчиком»). Помимо выражения признательности Тургеневу, Рольстон указанием на свою дружбу с самым известным в Англии русским писателем подкреплял в английском мнении собственную роль ведущего эксперта по русской литературе. Кроме того, обозначением в посвящении отношений дружественности между русским и англичанином органично соответствовало целям Рольстона развивать англо-русские литературные симпатии. В условиях напряжённых политических отношений между Россией и Англией во второй половине XIX века искусство в своих вершинных образцах должно было способствовать разрушению барьеров и неприязни между двумя народами.

Не сливаясь с текстом романа и не ломая художественного стереотипа английского читателя, тексты переводчика в структуре книги «Лиза» выступили как единое целое, раздвигая традиционные представления о России, вводя русский контекст, частично восстанавливая историческую полноту романа и отражая диалог культур.

Так же стоит подчеркнуть добросовестность переводчика и его подчас чрезмерное желание сохранить верность букве оригинала (частотность описательного перевода, буквализм в переводе русских идиом), на этом фоне анализируются случаи расхождения перевода с подлинником, которые, как правило, являются следствием непонятности или неактуальности для Рольстона определённых смыслов романа, связанных с реалиями русской жизни, а так же сложности для англичанина современника ощутить всецело своеобразие поэтики Тургенева.

Образцовым эпизодом, когда Рольстону не удалось прочувствовать и транслировать английскому читателю - особенности поэтики Тургенева, его «тайной психологии», может считаться фрагмент, когда Лаврецкий после свидания с Лизой слышит чудесную музыку Лемма, отразившую его чувства, и затем говорит о ней с Леммом. В реплике **«Вы меня слышали, - возразил Лемм, - разве вы не поняли, что я всё знаю?»**. Лемм имеет в виду музыку: именно посредством музыки Лаврецкий мог и должен был догадаться, что Лемму известно о его счастье. В переводе Рольстона **«You have heard what I said»** («Вы слышали, что я сказал») данная фраза звучит как повторение предыдущих слов Лемма, а музыка оказывается ни при чём. Из-за этой мелкой детали эффект одной из самых поэтических глав романа оказывается снижен.

Этот перевод стоил Рольстону огромного труда и во многих отношениях может считаться образцовым: он переиздавался много раз в Англии и Америке и был сочувственно отмечен критикой [M. Turgenieff's Liza. «Every Saturday», 1869, Э 203, p. 656; «Saturday Review», 1869, vol. XXVIII, Э 718, pp. 163 – 164; американское переиздание романа приветствовал в своей статье будущий видный писатель У. Д. Хоуэллс (W.D.Howells), «Atlantic Bonthly», 1873, Э XXXI, p. 239-241. См. Olov W. Frycktedt. In Quest of America. A Study of

Howells. *Early Development as a Novelist*, Upsala, 1958, pp.167-172, 176, 178].

Свидетельством широкой популярности «Дворянского гнезда» в Англии и Америке может служить большое количество изданий романа, многократно выпускавшегося в новых переводах и под самым разнообразными заголовками: буквальный перевод русского заглавия представлял явные стилистические трудности. В английских переводах заглавие варьировалось на разные лады (*A Nest of Gentlefolk*, *A Nest of the Gentry*, *A Nest of Nobles*, *A Noble Nest*, *A Nobleman's Nest* и в 1914 г. Даже почти юмористически звучащее – *A Nest of Hereditary Legislators*’’).

В самом конце века в соперничество со старым переводом Рольстона вступил новый английский перевод «Дворянского гнезда» , выполненный Констанцией Гарнетт под заглавием «*A House of Gentlefolk*»(напечатанный в 1894 г., во втором томе её известного «Собрания Сочинений» Тургенева); этот перевод также издавался очень часто (1900, 1911, 1913, 1914, 1915, 1917, 1920, 1921, 1922, 1930 и т. д.) [*Turgenev in English. A Checklist of Works by and about him. Compiled by R. Yachnin and D.H.Stam. N.Y., 1962*].

На рубеже двух столетий, в период нового увлечения творчеством Тургенева, именно этот перевод закрепил в сознании английских читателей представление о «Дворянском гнезде» как об одном из шедевров русской и мировой литературы.

Литература

1. Алексеев, М. П., Вильям Рольстон – пропагандист русской литературы и фольклора, М.,1994.
2. Атарова, К.Н., Англия, моя Англия: Эссе и переводы, М.,2006.

3. Легонькова, В., Образ дворянской усадьбы в произведениях И.С. Тургенева, Магнитогорск, 1991.

FORMAREA COMPETENȚELOR DE SRIERE LA STUDENȚII STRĂINI

Lilia GĂLUȘCĂ, lector superior

Summary

In the given article our goal is to highlight the most important moments related to the formation of the writing proficiency in the Romanian language for foreign students. There are listed and described the stages of writing proficiency training, the compliance with which guarantees success. The Common European Framework of Reference for Languages distinguishes three types of writing competence: beginner, intermediate and advanced. We also present the writing skills that a foreign student must have from each of the three periods referred to above. We offer a short description of the moments that are taken into account by the teacher in planning the writing activities. For the guaranteed formation of the writing skill the foreign students have to go through the following steps: prescription, writing, after-writing.

Predarea-învățarea limbii române este un proces complex, desfășurarea cu succes a căruia depinde atât de măiestria profesorului, cât și de srtăduința studentului străin. Acesta din urmă întâlnește chiar de la debutul studierii limbii române o serie de dificultăți. O primă piedică poate fi reprezentată chiar de sistemul fonetic al limbii române, deoarece aici avem câteva sunete (chiar litere) și îmbinări de sunete specifice limbii noastre. Ele sunt reprezentate de *ă, â, î, ș, ț, x*, îmbinările de sunete *che, chi, ghe, ghi*.

Predând limba română studenților turci și arabi, nivel A1-A2, am observat că aceștia asimilează mai ușor vocabularul, pot face față unei situații de comunicare orală, însă mult mai dificil se isprăvesc cu sarcini de comunicare scrisă, în special studenții arabi. Problemele

cu care se confruntă studenții arabofoni derivă dintr-un șir de diferențe care există între limbile română și arabă: scrierea cu ideograme, sensul în care se citește, absența vocalelor scrise, lipsa literelor majuscule, etc. Iată de ce dintre cele patru competențe – exprimarea orală, exprimarea scrisă, receptarea unui text și receptarea orală, - cele care vizează mesajul scris, adică formarea competenței de scriere, trebuie să fie favorizate.

Competența de scriere(C) este un ansamblu de cunoștințe (c^1), capacități (c^2) și atitudini (c^3) necesare pentru receptarea și comprehensiunea vorbirii scrise: $C = c^1 + c^2 + c^3$. Astfel competența de scriere solicită cunoștințe fonetice, lexicale, gramaticale și ortografice; capacități de clasificare, transcriere, completare și redactare, precum și atitudini pozitive, binevoitoare față de limba ce se studiază.

Scrisul nu se învață izolat, el este în strânsă legătură cu lectura, vorbirea, gramatica și vocabularul. Pierre Martinez afirmă că „didactica scrisului trebuie să fie una intergrativă”[2, p.112].

Formarea competențelor de scriere prevede dezvoltarea abilităților axate pe două obiective majore [3, p. 103]:

- formarea deprinderilor de scriere necesare în viața cotidiană (corespondența personală și corespondența profesională);
- consolidarea deprinderilor obținute în cadrul celorlalte activități integratoare (vorbirea, audierea, citirea) și a competențelor lingvistice (vocabular, gramatică).

În formarea competențelor de scriere studenților străini vom respecta mai multe faze succesive, propuse de cercetători:[4, p. 39]

Faza de orientare - învățătorul explică elementele grafice fundamentale și studenții încep să le însușească.

Faza analitică - are loc trecerea de la semnul vizual al sunetului la semnalul auditiv și se însușesc literele într-un scris cursiv (dificil, în special, pentru studenții arabi, care au alt sistem grafic).

Faza analitico-sintetică - are loc unificarea unor sintagme grafice în structurimai complexe – îmbinări de cuvinte, propoziții.

Faza sintetică – scrierea devine mijloc de redare grafică a ideilor personale, a sentimentelor.

Cadru European Comun de Referință pentru Limbi distinge următoarele tipuri ale competenței de scriere[1, p.30]:

- competență incipientă (inițială / de bază) – A1-A2;
- competență intermediară (medie) B1-B2;
- competență avansată C1-C2.

În perioada incipientă cel ce învață trebuie să dea dovadă de următoarele abilități:

- să poată ortografia corect cuvintele;
- să poată completa propozițiile cu informația cerută de context;
- să poată termina propozițiile;
- să poată scrie începutul propozițiilor;
- să poată combina propozițiile simple într-o frază;
- să poată combina propozițiile într-un text.

În perioada intermediară studenții trebuie:

- să poată citi formularul propus și să alcătuiască unul asemănător;
- să poată scrie sfârșitul unui text;
- să poată formula întrebări simple;
- să poată formula concluzia proprie a celor citite;
- să poată scrie un anunț publicitar...;

În perioada avansată studenții străini trebuie:

- să poată elabora în scris un text, fără repere;
- să poată argumenta în scris o idee dată, o părere proprie;
- să poată argumenta un mesaj pentru a convinge pe cineva să facă ceva;
- să poată descrie o persoană în scris;
- să poată formula întrebări;

- să poată redacta un text...

Cadrul de referință definește nivelurile de competență de scriere care permit a măsura progresul studentului la fiecare etapă a procesului de învățare în orice moment al vieții.

Pentru reușita formării competenței de scriere trebuie să se respecte următorii pași:

- stabilirea competenței, identificarea obiectivelor;
- selectarea unor conținuturi adecvate;
- selectarea instrumentarului didactic: metode, mijloace de învățământ, forme de învățare;
- evaluarea la finele unui capitol, modul, unitate de învățare;
- formarea concluziilor corespunzătoare dacă rezultatele obținute (prin evaluare) constituie un succes, apoi reluarea procesului cu stabilirea altor obiective, unor noi conținuturi, selectarea metodelor și a procedeeleor adecvate;
- obținerea unor rezultate negative implică examinarea cauzelor, reluarea obiectivelor, completarea cu altele necesare, selectarea altor conținuturi sau a unui alt instrumentar mai eficient.

Proiectând activitatea de scriere în grupele de studenți străini, profesorul trebuie să țină cont de următoarele momente:

Cu ce scop scrie studentul?	<ul style="list-style-type: none"> - să învețe ortografia literelor, cuvintelor; - să poată răspunde în scris la unele întrebări (scrierea propozițiilor) - să redea un gând pe baza unei imagini; - să-și expună în scris unele idei despre un fenomen;
Cît scrie studentul?	Profesorul va stabili volumul celor scrise și timpul alocat, care va depinde de nivelul cursanților, obiective, temă, etc.
Cum scrie?	Clar, lizibil, corect, expresiv, respectând anumite repere...
Cine va citi cele scrise	<ul style="list-style-type: none"> - poate citi profesorul pentru a verifica și aprecia; - poate citi elevul pentru autoevaluare (având un

	suport); - poate citi colegul pentru a-și exprima opinia;
Când scrie studentul?	Activitățile de scriere pot fi folosite la orice etapă a lecției, acestea vin să formeze, să consolideze și să evalueze cunoștințele studenților.
Ce scrie elevul?	Cuvinte, îmbinări de cuvinte, propoziții simple, dezvoltate, dialoguri, o felicitare, un bilețel, un anunț, un text, un eseu...

Pentru formarea garantată a competenței de scriere la studenții străini e nevoie să se parcurgă următoarele etape: **prescrierea, scrierea și postscrierea.**

În cadrul fiecărei etape se urmăresc anumite obiective. Scopul prescrierii este de acumulare a informației, de adunare a gândurilor. Când proiectează activități pentru etapa de **prescriere** profesorul trebuie să se gândească la câteva aspecte: cum să prezinte activități de scriere; ce vocabular și ce fenomene gramaticale vor fi actualizate de către elevi în procesul scrierii, etc.

Scrierea propriu-zisă poate fi realizată la ore, poate fi începută la ore și finalizată acasă, poate fi concepută la ore și efectuată acasă. Aceasta depinde de obiectivele pe care le urmărește profesorul și de timpul necesar pentru a realiza activitatea de scriere. La etapa incipientă e bine ca activitățile de scriere să fie ghidate de profesor, să se ofere modele, repere, plan, etc. Este foarte important ca sarcina de scriere să fie formulată clar, pe înțelesul studentului, iar profesorul să dea indicații referitoare la conținutul și modul de realizare a sarcinii. Scrierea poate fi *controlată, ghidată și liberă*. Dacă e să vorbim despre tipurile de scriere propuse studenților străini de la nivelul A1-A2, atunci la această etapă propunem mai mult scriere controlată și ghidată.

Activitățile de scriere controlată trebuie să includă următoarele acțiuni: copierea directă (de pe tablă, manual sau fișă de lucru); copierea, prin selectare, numai a unor cuvinte, enunțuri; clasificarea

după un criteriu indicat; corelarea unor cuvinte, enunțuri cu imagini, definiții, continuarea propozițiilor, întrebărilor cu răspunsuri; restabilirea unor enunțuri din cuvinte dispersate; scrierea după dictare, etc.

Scrierea ghidată solicită mai puțin control din partea profesorului. Cadrul didactic poate ghida studenții prezentându-le un text scurt ca model, dar organizând o pregătire orală ce va anticipa activitatea de scriere. Scrierea ghidată poate include următoarele tipuri de sarcini: combinarea propozițiilor simple în fraze; alcătuirea unui text după repere; completarea unui formular sau a unei scheme, etc.

Respectând toate indicațiile promovate mai sus în raport cu dezvoltarea competenței de comunicare scrisă, putem asigura corectitudinea scrisului în limba română la studenții străini.

Bibliografie

1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, Strasbourg, Diviziunea Politicii Lingvistice, Consiliul European, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
2. Pierre Martinez, „Didactica limbilor străine”, București, 2008.
3. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului, Chișinău, 2003.
4. Vrăjmaș, Ecaterina, Învățarea scrisului o perspectivă comprehensivă și integrativă, Ed. Pro Humanitate, București, 1999.

SPECIFICUL TEXTULUI DE SPECIALITATE CA MATERIAL DIDACTIC

Larisa ȘATRAVCA, lector

Summary

This article describes the specifics of the specialized text, its selection criteria, and is giving a brief description of the role of texts in the Romanian language learning process of students who speak

other languages than Romanian. The paper describes the development of oral and written communication skills, of reading and understanding a scientific specialized text. Starting from the idea that sometimes didactic texts can be adapted we could mention that a text must be authentic, one that students could encounter in the everyday life, from the simplest advancing towards more difficult texts, enabling the students to initiate a communication situation.

Cunoașterea limbii române și a limbajului de specialitate de către studenții alolingvi ai facultăților de *Psihologie și Arte Plastice și Design*, este o necesitate generată de mediul socioprofesional, existent în Republica Moldova. Este cunoscut faptul că studierea limbii române la aceste facultăți diferă foarte mult de cele de profil. În cazul acestor două se pune accentul pe dezvoltarea gândirii critice, pe formarea competenței de comunicare orală și scrisă, precum și obținerea unor performanțe care să-i permită studentului să citească literatura de specialitate și să poată realiza discursuri orale și în scris în baza unei teme respective în domeniul de specialitate, spre care tinde studentul. Formarea competențelor presupune atât asimilare de cunoștințe și formare de capacități, cât și actualizarea și corelarea lor în diverse contexte și circumstanțe.

Un mijloc de atingere a competențelor comunicative este și capacitatea studentului de a poseda capacități de actualizare și structurare a cunoștințelor și capacităților în vederea realizării înțelegerii textului. În acest sens, selectarea textului ca material didactic practic reprezintă o prioritate în procesul de predare-învățare.

Din cauza lipsei unor materiale didactice care să corespundă rigorilor din sistemul educațional modern și care să reflecte la justa valoare situația actuală în aceste domenii, astfel facilitându-le studenților integrarea socio-profesională, profesorul este nevoit să selecteze anumite texte pentru procesul didactic. La alegerea textului profesorul trebuie să pornească de la conștientizarea faptului că

textele sunt de două tipuri: texte autentice și texte didactice. Textele autentice reprezintă pentru profesor o sursă primordială în selectarea materialului didactic [2].

Textele autentice însă nu pot fi totdeauna utilizate în forma lor primară fie din cauza proporției, volumului, fie din cauza limbajului necorespunzător modulului predat (prea neologic, prea științific, prea colocvial etc.) [2]. În acest sens, în funcție de obiectivele propuse textele pot și chiar e recomandabil să fie adaptate, adică să fie supuse unor operații de reducere și modificare, de substituire sinonimică pentru a-i oferi un grad de dificultate ajustat la nivelul competențelor comunicative ale studenților.

Sub aspectul dimensiunii, textele trebuie să fie finite, de dimensiune redusă, cu structură compozițională strictă.

Evident, bine este să se țină cont de gradarea dificultăților în raport cu nivelul de posedare al limbii.

Alegerea și adaptarea reușită a textului va stimula atât exprimarea orală, cât și cea scrisă, prin:

- însușirea practică a limbajului uzual (priceperea de a conversa pe diverse teme vizând aspecte din viața cotidiană);
- însușirea terminologiei;
- formarea deprinderii de a citi literatura de specialitate (să selecteze din textul citit informația necesară, adecvată intenției autorului; să interpreteze, să-și formuleze pe baza textului citit propriile enunțuri);
- formarea deprinderii de a conversa pe teme legate de specialitate;
- formarea priceperii de a utiliza diferite tipuri de dicționare;
- formarea deprinderii de a se exprima în scris, etc. [4]

Textele recomandabil este de a le ajusta în așa fel încât acestea să solicite gândirea și imaginația studenților, să le servească drept bază, dar și să-i provoace la crearea de noi discursuri orale sau mesaje scrise adecvate. De asemenea, la selectarea textelor se ține

cont și de rolul lor în ceea ce privește formarea atitudinilor, cultivarea pluriculturală și multiaspectuală a studenților.

Din punct de vedere teoretic, învățarea limbajului de specialitate vizează două aspecte: lingvistic și metodic.

Aspectul lingvistic se referă la minimizarea materialului lexical și gramatical, selectarea textelor cu conținut științific. Astfel de texte trebuie să aibă pentru studenți un caracter comunicativ, să fie interesante, să aibă o încărcătură informativă, să fie problematice, să țină seama nu numai de nivelul de cunoaștere a limbii române de către studenții alolingvi, ci și de nivelul cunoștințelor lor în domeniul viitoarei specialități (nivelul de competență profesională a studenților).

Aspectul metodic se referă la organizarea materialului selectat, determinarea succesiunii textelor, sistemul de exerciții și forme de control, de verificare a abilităților și deprinderilor lingvistice formate [3].

Stăpânirea limbajului specializat presupune evident, cunoaștere foarte bună a lexicului textului științific. Lexicul acesta este foarte larg și se compune din câteva straturi lexicale [1].

a) Cuvinte din fondul literar comun utilizate și în textul științific fără nici o modificare. Acestea sunt mai ales cuvinte auxiliare, pronume, numerale, adverbe, unele verbe copulative și un număr nesemnificativ de substantive și adjective.

b) Cuvinte științifice cu caracter general, utilizate în majoritatea disciplinelor științifice, indiferent de viitoarea specialitate a studenților.

c) Lexicul de profil ce variază în funcție de specialitate, mai puțin numeros dar foarte important, orientat spre o sferă mai îngustă de utilizare, nu ca și lexicul științific general și de aceea cu caracter mult mai informativ pentru specialist.

d) Lexicul special, terminologic (terminologia lexicală îngustă), limitat în utilizare în cadrul unei singure discipline științifice, foarte numeros și înțeles, de regulă, doar de specialiști.

Având în vedere cele menționate, trebuie să selectăm texte care să conțină, în afară de cuvintele literare comune deja cunoscute de studenți, mai ales lexic științific general și lexic de profil, cunoscute atât de profesor cât și de studenți în mare măsură.

Legat de acest lucru, se pune întrebarea: ce texte pot favoriza formarea la studenți a deprinderilor de utilizare a literaturii de specialitate? – fără a neglija nici una din cele patru competențe (de citire, scriere, audiere și vorbire).

Textele didactice se aleg după următoarele criterii:

- unitate tematică;
- conținut informativ;
- unitate de conținut;
- textul să dezvăluie doar probleme esențiale;
- accesibilitate (să fie în concordanță cu nivelul cunoștințelor de limbă și de specialitate ale studenților);
- autenticitate;
- textele să fie scurte;
- sistemul de exerciții trebuie să cuprindă probleme de gramatică specifice limbajului științific; exerciții de elaborare a deprinderilor de citire, de selectare a informației de bază, de fixare a informațiilor etc.;
- textele trebuie să stârnească interesul studenților și să se bazeze pe cunoștințele deja acumulate în specialitatea respectivă (în limba maternă);
- să țină cont de capacitățile intelectuale ale studenților;
- unitatea de bază a textului trebuie să fie paragraful și nu propoziția independentă;
- plus alte cerințe cu caracter general, ca: respectarea principiului gradăției dificultăților, accesibilitatea materialului,

introducerea succesivă a materialului, ținându-se cont de necesitatea consolidării și verificării lui etc. [3].

Așadar textele didactice deși pot să difere prin domeniu și terminologie, totuși au în comun o serie de strategii comunicative, având menirea de a dezvolta capacități comunicative și a atinge anumite scopuri instructive.

Bibliografie

1. Chirilă, F., *Обучение языку специальности*, București, 1989.
2. Hodinitu, Elena, *Principii de selectare a textelor de specialitate folosite ca material didactic* <http://www.uamsibiu.ro/publicatii/Conf-UAMS/2012%20Conf%20UAMS%20vol2%20web/2012%20Conf%20UAMS%20Vol2%2034%20Paper%20Hodinitu.pdf> din 25.03.2015.
3. Oltean, Maria, *Specificul textelor de specialitate* <http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/SPECIFICUL.pdf> din 20.3.2015.
4. Rivenco, Rodica, *Specificul textelor de specialitate și metodele de lucru asupra lor în procesul de predare/învățare a limbii engleze la facultatea design* http://rrivenco.ulim.md/?page_id=53. din 01.04.2015.

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA STUDENȚII ALOLINGVI PRIN METODE INTERACTIVE

Liuba PETRENCO, dr., conf. univ.

Summary

With social change, political and cultural that occurred in recent years is an increase in the need for training communicative competence in Romanian, both at native speakers and for people who are Romanian is a second language for communication, be a foreign language. This quantitative change is dictated by the opening of our country obtained for European countries has heightened interest in the Romanian language from foreigners, but the need for accurate and fluent communication, from the natives. The formation

of this competence in didactic Romanian as target language has become a priority.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi specifică că pentru a comunica este nevoie de a poseda abilitatea de exprimare și de interpretare a gândurilor, sentimentelor, faptelor și opiniilor, atât în formă scrisă, cât și orală. Este necesară formarea vorbitorului pe cele patru deprinderi integratoare: audiere, vorbire, citire și scriere, și o interacțiune lingvistică adecvată și creativă, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber [1].

Comunicarea reprezintă nu doar schimbul de mesaje între cel puțin două persoane, din care una emite (exprimă) o informație și cealaltă o recepționează (înțelege), cu condiția ca partenerii să cunoască codul (să cunoască aceeași limbă). Limbajul corpului (mesaje transmise prin tonalitatea vocii, expresia feței, poziția corpului, gesturi, etc.) reprezintă, de asemenea, o parte importantă a comunicării. O bună comunicare presupune combinarea armonioasă a limbajului verbal (mesaje transmise oral, scris și citit) cu cel nonverbal (exprimat prin semne, gesturi, desene).

După cum menționează Gheorghe Cristina [3], comunicarea se realizează pe trei niveluri – dintre care, cel *logic* (cel al cuvintelor), reprezintă doar 7% din totalul actului de comunicare, 38% are loc la nivel *paraverbal* (ton, volum, viteză de rostire) și 55% la nivel *nonverbal* (expresia facială, poziția, mișcarea etc.)

Această informație este necesară în condițiile în care formarea competenței de comunicare este realizată prin aplicarea unor tehnici de lucru interactiv, de grup.

Noua perspectivă pedagogică deplasează accentul de pe acumularea de cunoștințe pe dobândirea de competențe și propune aplicarea modelului comunicativ-funcțional în predare. Acest lucru presupune studiul integrat al limbii române, al comunicării în baza

textului literar și nonliterar. În acest context, competența de comunicare presupune nu atât reproducerea itemilor memorati, cât un sistem de strategii creative care îl ajută pe student să înțeleagă unitățile lingvistice studiate în text. Așadar, în procesul de formare a competenței de comunicare accentul se pune nu pe dobândirea unui anumit volum de cunoștințe despre sistemul fonetic, gramatical etc. al limbii studiate, ci pe utilizarea în practică a cunoștințelor, fapt care stă la baza unei comunicări interpersonale.

În așa fel, procesul de învățare apare ca o înlănțuire de situații de comunicare cu specific didactic. Fiecare situație este interpretată ca un ansamblu de circumstanțe în cadrul cărora se aplică actul de comunicare, anturajul fizic și psihosocial în care acest act are loc [2,52].

În procesul de formare și dezvoltare a competenței de comunicare responsabil de rezultat este nu doar profesorul, ci și studentul. Efortul personal depus de fiecare student în înțelegerea și conștientizarea fenomenelor lingvistice este deosebit de important în aplicarea lor în relațiile interpersonale, de grup. Activitățile de grup sunt un factor indispensabil apariției și construirii învățării personale și colective.

Activitatea în grup facilitează efectuarea sarcinii, deoarece în cadrul grupului se vehiculează și se pune în valoare o cantitate de informații mai mare decât cea a oricărui dintre membrii sai.

Activitățile în cadrul grupului de studenți pe lângă faptul că necesită efort comun în rezolvarea unor probleme de interes general, contribuie la socializarea membrilor grupului prin educația ajutorului reciproc, acceptării unor puncte de vedere diferite, ascultarea activă, toleranță etc., contribuind la stabilirea unui climat de înțelegere în interiorul grupului.

Strategia învățării prin metode interactive oferă studenților ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună într-un climat colegial de cooperare și de sprijin reciproc. Activitățile în grup

completează posibilitățile învățării individualizate prin desfășurarea proceselor interpersonale, prin stabilirea unor contacte interpersonale, prin acomodarea la situații noi, prin respectarea și tolerarea opiniilor celorlalți. Menționăm următoarele avantaje ale activităților interactive de grup:

- activitatea de grup este stimulativă, generează responsabilitate în rezolvarea sarcinilor complexe, în obținerea soluției corecte;
- stimulează efortul și productivitatea individului;
- este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare;
- oferă posibilitatea de aplicare și sintetizare a cunoștințelor în moduri variate și complexe;
- însușirea unor cunoștințe prin comunicare, ce aduce la o memorare mai bună a materiei decât în cazul lucrului individual;
- dezvoltă capacitățile studenților de a lucra împreună, componentă importantă pentru viitoarea lor activitate profesională.

Propunem cele mai eficiente metodele și tehnicile interactive de grup, care pot fi clasificate în:

1) metode de predare-învățare interactivă în grup:

- metoda predării/învățării reciproce;
- mozaicul;
- citirea cuprinzătoare;
- cascada;
- metoda învățării pe grupe mici;
- metoda turnirurilor între echipe;
- metoda schimbării perechii;
- metoda piramidei;

- învățarea dramatizată etc.
- 2) *metode de cercetare în grup:*
- proiectul de cercetare în grup;
 - experimentul pe echipe;
 - portofoliul de grup etc.

Este necesar de subliniat că învățarea prin metode interactive presupune observarea, implicarea și participarea directă a profesorului. Aprobarea sau dezaprobarea de către grup, evaluarea, recunoașterea și acceptarea în grup sau, din contră, marginalizarea și respingerea de către membrii grupului vor influența comportamentul studentului.

Pentru a facilita și moderniza învățarea prin metode interactive se recomandă organizarea lecțiilor desfășurate pe grupuri mici.

În așa fel, învățarea prin metode interactive dezvoltă capacitatea de a lucra împreună, completând învățarea individualizată, și acordă, în același timp, o importanță considerabilă dimensiunii sociale, prin formarea competenței de comunicare interpersonală. Aplicând metodele interactive de grup în lucrul cu studenții alolingvi este important să ținem cont de avantajele și dezavantajele acestor metode, având în vedere că doar o bună organizare a acestor activități vor aduce la rezultatele așteptate.

Bibliografie

1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, Starsbourg, Diviziunea Politicii Lingvistice, Consiliul European, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
2. Cristea, S., Dicționar de termeni pedagogici, Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
3. [www.psiholog-logoped.ro/doc_4_Ce-este comunicarea...](http://www.psiholog-logoped.ro/doc_4_Ce-este_comunicarea...)[2.04.2015].

**ПОЗНАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО
ХАРАКТЕРА ЧЕРЕЗ КУЛЬТОВЫЕ ЦЕНТРЫ КИШИНЕВА**

Надежда ДАМЬЯН, стар. препод.

Summary

The author refers to the religious and cultural sites of Chisinau (Moldova Republic). The students led by the professor visit the main religious centers in the frame of the classes of speech culture ("Communication" topic). The purposes of these tours-sessions are to expand the students' horizons and personal experience in the issue of houses of worship and religious symbols, to teach how to behave in the temple, to establish a dialogue with representatives of different faiths.

Богата молдавская земля памятниками архитектуры, являющимися своеобразными свидетелями героических и трагических, радостных и печальных событий, из которых складывалась история края. Мощные фортификационные сооружения, своеобразные по конструктивным и стилевым решениям культовые религиозные сооружения (церкви, костелы, синагоги, монастыри), создававшиеся с учетом конкретных условий архитектурные ансамбли, – все это стало не только летописью страны, но и посильным вкладом народа Молдовы в сокровищницу мировой культуры [3, с.23].

Уникальным явлением в истории Молдовы является культовое зодчество. Из числа сохранившихся на территории Кишинева культовых сооружений особый интерес вызывают, на наш взгляд, храмы, сооруженные в разных стилях, принадлежащие к религиозным памятникам разных культур.

Во время бесед на религиозные темы студенты часто утверждают, что они религиозные люди. Согласно словарю В.И. Даля, религиозный человек – верующий, твердый в вере [1, с.562].

Изучая творчество того или иного писателя, знакомясь с историческими письменными памятниками, у студентов часто возникают вопросы, связанные с религиозным аспектом.

Проведение занятий–экскурсий может стать, на наш взгляд, дополнительным материалом, позволяющим многое понять, в том числе, связанное с религией.

В рамках дисциплины «Культура речи» при рассмотрении темы «Общение» стало традицией посещать религиозные центры Кишинева. Занятие-экскурсия, как правило, начинается с места памятка Штефану Великому и проходит по маршруту: центральный кафедральный собор Рождества Христова – церковь св. Теодоры – Греческая церковь св. Пантелемона – Армянская церковь пр. св. Богородицы – Мазаракиевская Благовещенская церковь (старообрядческая) – церковь св. Константина и св. Елены – Георгиевская церковь – Синагога – Католический костел.

Знакомство студентов с религиозными центрами Кишинева позволяет расширить кругозор, связанный с особенностями культовых сооружений, с особенностями их стиля, убранства, религиозными символами, традициями, а вступая в беседу со служителями храмов (а такая возможность всегда есть), научиться правильно вести себя в храме, вести диалог с представителями разных конфессий.

Интересны для студентов факты, имевшие место в истории и повлиявшие на развитие Молдовы. Так, например, торговые связи, переселение разных народов не могли не сказаться на развитии молдавской архитектуры, не способствовать строительству по разным образцам и стилям: старомолдавскому, римско-католическому и др.

Во время экскурсии отмечается, что в стиле отдельных церквей обнаруживаются элементы, характерные для украинской и русской архитектуры конца XVIII века, классицизма [3, с.79].

На территории Кишинева сохранились памятники и армянского и еврейского зодчества, которые свидетельствуют о массовой миграции армян и евреев в Молдову.

В итоге, студенты познают, что каменное культового зодчество Молдовы отличается чрезвычайным богатством и разнообразием планировочных конструктивных и стилевых решений, узнают, что у каждого культового центра свои легенды и предания, дошедшие до нас.

Так, сохранилось предание об истории Мазаракиевской Благовещенской церкви. Суть его такова: на сердара Мазаракия написали донос, и Мазаракий получил приказ немедленно явиться к турецкому вали (губернатору) в Бендеры. А в те давние времена попадавшие в Бендерскую крепость живыми от туда не возвращались. Отправляясь на суд, Мазаракий поклялся, что если останется жив и невредим, то по возвращению построит церковь на месте разрушенного монастыря. Сердар Мазаракий был оправдан и выполнил свой обет [3, с.81].

Предание об армянской церкви гласит о том, что церковь поднялась на руинах старого молдавского храма.

Известный писатель, наш соотечественник, Ион Друцэ, заканчивая свой известный роман «Белая церковь», замечает, что «сегодня мы уже не слепые, ибо с высоты нашего храма виден мир далекий: и не безгласные мы, ибо при нашем храме есть колокол, и в трудную минуту, когда он позовет, будет услышан, ибо от жарких стран земли Господней до вечных снегов далекого севера вся земля полна такими же храмами, которые соседствуют в дружбе и согласии» [2, с.642].

Мысль классика оказалась верной: на территории Кишинева соседствуют храмы, архитектура которых вбирала все то лучшее, что было в соприкасавшихся с нею на протяжении столетий культурах других народов.

После окончания занятия-экскурсии студенты пишут эссе на темы по выбору: «Религия в моей жизни», «Что нового я узнал после экскурсии ?», «Можно ли понять характер народа, посещая храмы?» и др.

Литература

1. Даль, В.И., Толковый словарь русского языка, Москва, 2006.
2. Друцэ, И.П., Одиночество духа, Москва, 2013.
3. Тарас, Я.Н., Памятники архитектуры Молдавии, Кишинев, 1986.

METODE INTERACTIVE DE PREDARE A VERBULUI STUDENȚILOR STRĂINI

(modul indicativ, timpul prezent)

Liliana NEAGA, lector

Summary

Interactivity involves learning through communication, collaboration, producing a confrontation of ideas, opinions and arguments, create learning situations centered on the availability and willingness of cooperation of students, their direct and active involvement on the mutual influence within the micro-groups and social interaction members of a group.

Limba română ca limbă străină este o disciplină prin studierea căreia se intenționează atingerea unor obiective și competențe specifice, iar finalitățile generale ar fi următoarele:

- formarea unui sistem de atitudini, valori și comportamente axate pe structurarea unui sistem axiologic deschis, interiorizarea valorilor democratice, ale toleranței și ale dialogului intercultural;
- formarea unui ansamblu de cunoștințe privind sistemul și subsistemele limbii, ca elemente de construcție ale comunicării

sociale eficiente, diversitatea, valoarea estetică a creațiilor beletristice din literatura națională și universală;

□ valoarea unor deprinderi integratoare de exprimare și receptare orală corectă, exprimarea în scris a unor idei, într-o formă ordonată, clară și corectă, lectura și interpretarea apropiată a unor texte;

□ formarea unor capacități intelectuale, a reprezentărilor culturale prin intermediul limbii, însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală;

□ practica rațională a limbii (în scopul înțelegerii structurii și funcționalității limbii, ca sistem unitar, în permanentă evoluție, stabilirea unor reguli și modele de bază ale comunicării orale și scrise, activarea cunoștințelor de limbă și adaptarea acestora la particularitățile situației de comunicare, comunicarea ideilor și sentimentelor într-un mod original, accesibil și armonios.

Metodele de predare – învățare specifice limbii române ca limbă străină sunt multiple. Pentru a putea dezbate importanța unor metode în asimilarea unor deprinderi și abilități, trebuie să cunoaștem semnificația conceptului. „Privită sub raport funcțional și structural, metoda poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedeelelor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor parcurse în comun de profesori și elevi și care conduc în mod planificat (programat) și eficace la realizarea scopurilor propuse” [1].

A preda limba română ca limbă străină este o muncă grea , o artă! Să-l faci pe student să simtă frumusețea limbii, să pui în practică ultima cucerire a tehnologiei educației, și anume aceea a deplasării accentului de la învățarea acasă pe învățarea în clasă, creând așa-zisele situații de învățare, să trăiești clipa în care studentul însuși dă reguli de gramatică la examen, te înțelege și se face înțeles înseamnă să demonstrezi că orice lucru bine făcut este, în primul


rând, rezultatul unui proiect didactic bine gândit și al unei strategii de predare bine structurate.

Unui curs de limbă româna ca limbă străină, în cadrul anului pregătitor, îi sunt alocate douăzeci de ore, săptămânal, în care cadrul didactic trebuie să-i determine pe studenții străini să înțeleaga regulile limbii române și, mai ales, să opereze cu ele în situații concrete sau în exerciții gramaticale și nu numai. Propunem câteva metode utilizate în cadrul orelor de limbă română, la predarea modului indicativ, timpul prezent.

1. Exercițiile de încălzire. Studenții alcătuiesc propoziții cu verbele „a fi” și” a avea”.

2. Piramida. Studenții au de completat fișe de lucru cu sinonime și antonime ale unor verbe întâlnite până în acest moment în textele studiate. Exemplu:



3. Metoda cubului . Pe fiecare față a unui cub profesorul va scrie verbe pentru toate cele cinci conjugari (care, deși patru în limba română, în predarea ei ca limbă străină, ele sunt împărțite astfel pentru o bună asimilare de către studenții străini). Prin rotirea cubului studenții vor citi și vor nota verbe pentru fiecare dintre clase. Astfel predarea nu va fi monotona și statică, dând posibilitatea acestora de a interacționa activ, atât cu colegii, cât și cu profesorul și de a comunica, condiție, sine-qua-non în învățarea unei limbi străine.

-a	-ea	-e	-i	-î
----	-----	----	----	----


a cânta a saluta a dansa a vizita	a vedea a tăcea a bea a avea	a merge a culege a deschide a trimite a aduce	a fugi a dormi a vorbi a pregăti	a coborî a hotărî a doborî a urî
--	---------------------------------------	---	---	---

4. Metoda Graffiti [4, p. 94]. Se poate folosi pentru a integra regimul prepozițional al verbelor. Grupa de studenți va fi împărțită în trei subgrupe, astfel că, un grup va deține o fișă cu verbe, un grup, o fișă cu prepoziții și ultimul grup, o fișă cu substantive. Studenții vor trebuie să coreleze informațiile de pe cele trei fișe, astfel încât la final să reiasă tema propusă.

Exemplu:

I grupă	II grupă	III grupă
INTRU	ÎN, LA, ÎN	cameră, facultate, casă
IESE	DIN, DE LA, DIN	teatru, bloc, bibliotecă
PLEC	ÎN, DE LA, LA	parc, școală, munte
COBOR	LA, ÎN, DIN	stație, gară, avion



5. Jurnalul cameleon . Va fi utilizat pentru înțelegerea alternanțelor fonetice ale conjugării verbelor la timpul prezent, modul indicativ. Studenții vor lucra în cinci grupe, notând pe o pagină de jurnal conjugarea a câte unui verb din fiecare clasă de verbe.

Exemplu:


1. cânt \emptyset
2. cânți -i
3. cântă -ă
4. cântăm -m
5. cântați -ți
6. cântă -ă

- a saluta (\emptyset)
- a discuta (\emptyset)
- a accepta (\emptyset)
- a proba (\emptyset)
- a aduna (\emptyset)

1. danzez - o
2. dansezi - i
3. dansează - ă
4. dansăm - m
5. dansați - ți
6. dansează - ă

- a vizita (ez)
- a traversa (ez)
- a conversa (ez)
- a fuma (ez)
- a lucra (ez)



6. Metoda Diamantul  . Se poate utiliza pentru a avea un feedback pe parcursul învățării active (o evaluare continuă). Studenții fie vor fi așezați sub forma unui diamant și vor utiliza structuri verbale în contexte diferite, conform întrebărilor puse de profesor, fie vor completa unul, reprezentat pe tablă.

Exemplu:

- cine?
- cu cine ?
- ce?
- cu ce?
- unde?
- de unde?/pînă unde?
- cînd?
- de cînd?/pînă cînd?
- cît timp?
- cum?
- de ce?
- În ce scop?

Studentul merge.
Studentul merge cu colegul din Turcia
-El merge cu troleibuzul.
El merge la UPS Ion Creangă
Studentul merge de la gazdă pînă la facultate.
El merge dimineața la cursuri.
Studentul merge de la ora 8.00 pînă la ora 8.30
el merge o jumătate de oră.
el merge repede.
el merge repede, deoarece troleibuzul e rapid.
Studentul merge la cursuri pentru a studia limba română.

7. Scaunul autorului. Se poate folosi pentru a citi un text, a-l înțelege și a-l rezuma. Această metodă se poate utiliza atât la începutul secvenței didactice, cât și ca evaluare a acesteia. Un student, (autorul) lecturează textul, care conține probleme gramaticale studiate anterior sau în cursul prezent, iar ceilalți studenți rezolvă situațiile problemă, pe care profesorul le enunță.

Exemplu: Eu sunt Alim Bezar. Eu sunt student turc. Sunt în anul pregătitor. În fiecare zi, dimineața, eu merg la baie, fac un duș, iar după aceea, mănânc ceva și plec la facultate. În stația de troleibuz aștept troleibuzul sau microbuzul. Când acesta vine, eu urc și stau pe scaun sau în picioare. La stația de la Universitate, eu cobor și alerg spre sala de curs, pentru că lecția începe la ora 9.00. La curs, eu scriu, citesc, rezolv exerciții și discut cu doamna profesoară. În pauza mare, eu merg la cantină cu colegii pentru a bea o cafea și pentru a conversa despre viața de student și despre cursul de limbă română. După aceea, alerg spre sala de curs pentru a continua lecția. La ora 14.00, noi terminăm cursurile și plecăm acasă pentru a mânca și pentru a dormi două ore. Seara, eu scriu temele și învăț la L.R. După aceea privesc la televizor un film sau merg în vizită la niște colegi. La ora 23, eu merg acasă pentru a dormi. Așa este, în general, o zi de lucru din viața de student.

Situații de discuție: 1. formulați 10 întrebări în baza textului; 2. treceți verbele la infinitiv la indicativ prezent; 3. transcrieți textul la persoana a III-a plural; 4. rezumați în trei rânduri textul.

Metodele participative sunt mult mai obositoare pentru actorii actului didactic, spre deosebire de cele clasice care sunt mai pasive și mai relaxante. Chiar și în activitățile participative, în situația lucrului în echipe, aceștia se relaxează imediat după raportarea sarcinilor, ca reacție de răspuns la efortul depus și nu mai receptează informațiile celorlalte echipe. Metodele participative reclamă un număr mare de ore de pregătire a lecțiilor din partea profesorului, eforturi de proiectare, eforturi de timp, materiale mari și măsuri speciale de

diminuare a riscului de a apărea situații neprevăzute, care ar distruge întreaga activitate. De aceea, profesorul trebuie să aibă mai multe alternative de abordare a lecției [3]

Așadar, metodele activ–participative trebuie utilizate cu prudență. Însă metodele nu trebuie ignorate, pentru că dinamizează procesul de învățare și motivează studenții. Scopul urmărit de noi nu este doar formarea, într-un timp relativ scurt, a unor deprinderi de exprimare, orală și scrisă, și de precizare a cunoștințelor de limbă, ci și realizarea uneia dintre cerințele didacticii moderne, aceea care preconizează participarea directă și activă a cursanților la explicarea, înțelegerea și automatizarea faptelor gramaticale.

Bibliografie

1. Cerghit, I., Metode de învățământ, EDP, București, 1973.
2. Cuceș, C., Pedagogie, Ed. Polirom, Iași, 1996.
3. Iliescu, A., Manual de limbă română pentru studenții străini, EDP, București, 1999.
4. Kieran, E., Imaginația în predare și învățare, Ed. Didactica Publishing House, București, 2008.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ДОМИНАНТ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ) В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Ирина ЦВИК, др.

Summary

In the article "Methodological aspects of the study of national-cultural dominants of works of art in an intercultural perspective", the author argues the idea that literary education should also be directed at the desire to understand another culture. Artistic text should be considered as a fact of national culture of the people and

to learn to work with him in this paradigm. To achieve this goal, the author has developed the corresponding algorithm of learning activities, which has demonstrated in the article.

В мировое сообщество сегодня озабочено о проблемами, связанными с необходимостью пересмотра образовательной парадигмы, что связано с проблемой глобализация, которая как реальность нашего времени, выдвигает ряд существенных проблем, важнейшей из них «является поиск нового видения культурно-национальных образовательных парадигм, их сохранения и функционирования в современных условиях» [1, стр. 105]. Современное общество озабочено, с *одной стороны*, проблемой сохранения национально-культурного своеобразия, а с *другой* – стремлением к открытости и демократизму. В этой связи, целевые установки литературного образования свидетельствуют о его жизненной важности, возрастающей при рассмотрении литературных явлений в этнокультурном аспекте.

Сегодня большинство методистов, как теоретиков, так и практиков обращается к новым подходам к литературе, в основе которых лежит *культурная парадигма*. Так, ряд авторов выдвигают **культурологический подход** к литературе, который предполагает «рассматривать художественный текст как культурный универсум. <...> Он являет собой обобщённую модель мира, весь комплекс миропредставлений писателя, его философские, эстетические, религиозные и нравственные взгляды и их выражение при помощи системы знаков, кодов, мотивов, мифологем, символов и т.д. В каждом конкретном случае можно говорить о национальном культурном универсуме». Л.А.Крылова также убеждена, что «внедрение культурологического аспекта преподавания литературы способствует плодотворному вхождению учащихся в контекст

культуры через реализацию основных его направлений – аксиологического, этнокультурного» [4].

Однако мы считаем, что данный важный подход следует расширить до **межкультурного**, т.к. только он в полной мере способствует истинному пониманию *иной* национально-культурной парадигмы мышления, готовит к участию в межкультурной коммуникации, формируя межкультурную компетенцию. Литературное образование должно быть нацелено, в том числе, и на стремление понять национальную аксиологию, гносеологию, национальную художественную логику, на выработку умений видеть, как мир отражается в сознании народа, что диктует ему ту или иную модель поведения, исторически апробированную веками. *Межкультурный подход* предполагает *сравнение культурно-ценностных доминант* различных национальных сообществ на основе изучения художественного текста, он делает возможным *обновление содержания литературного образования* в целом. Национальный художественный текст – основа обучения литературе – обладает потенциальными дидактическими возможностями как средство укрепления национально-культурной идентичности и развития межкультурной компетенции студентов. Действительно *Межкультурный подход к художественному тексту* способствует:

- *глубокому пониманию* содержания произведений на основе культурно-сопоставительного анализа;
- *объяснению* мотивированного поведения представителей своей и иной культур;
- *овладению* различными *способами понимания* художественного текста своей и другой национальных культур;
- *формированию умений определять* ключевые ценности и идеалы национального менталитета при изучении национальных художественных произведений;

- *умению сопоставлять* факты национально-культурной действительности изучаемой литературы: родной и чужой;
- *развитию* эмоциональной культуры, толерантности, эмпатии, интеллектуальной гибкости;
- *выработке* положительного образа иной культуры, запечатлённой в произведении.

Художественная литература воспроизводит образ жизни общества, картину мира, национальный характер и мировоззрение народа. На формирование национальной картины мира влияют язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание и обучение, и другие социальные факторы. Ключевые слова формируют систему ценностей и используются авторами для описания национального характера. *Разные народы обладают одними и теми же ценностями*, но они расположены в различной иерархии. При рассмотрении художественного текста как факта национальной культуры особую роль играют *прецедентные тексты*. Впервые термин «прецедентный текст» в лингвистике использовал Ю.Н.Караулов. Прецедентные тексты считаются важными для данной культуры. Прецедентным текстом называется произведение, являющееся фактом национально-культурной жизни. Как отмечает Д.Б.Гудков, «прецедентные тексты в определенном отношении образуют прототексты национальной культуры, тот фундамент, на котором основываются все другие тексты» [2, стр. 226]. Основными источниками прецедентных текстов являются в первую очередь *произведения фольклора*. Психолог и философ Карл Юнг говорил, что сказка – это кодовый язык, шифр нации. Как известно, у большинства сказок бродячие сюжеты. Однако один и тот же сюжет, попадая в различную национально-культурную среду, меняется, исходя из национального стереотипа, кодекса поведения, ментальности, которые и отражаются в литературном произведении.

Рассмотрим *алгоритм межкультурного подхода* к анализу художественного текста на примере *двух сказок русской «Морозко» и немецкой «Госпожа метелица».*

Предтекстовые задания

1. Прочитайте заглавия сказок. В чём их различия и почему?

2. Какие качества, с вашей точки зрения, свойственны русским и немцам? Составьте кластер.

Работа с текстами

1. Прочитайте тексты и выделите слова и выражения, имеющие, с вашей точки зрения, национально-культурные смыслы и выражающие национально-культурные особенности.

2. Кто такие Морозко и госпожа Метелица? Почему события связаны с символами зимы, случайно ли это?

3. Найдите в текстах описания героинь, их дела и поступки и прокомментируйте их.

4. Что случилось с героинями-девочками и почему?

5. Ответьте на вопросы

Русская сказка «Морозко»

А) Почему, если «падчерица и скотину поила-кормила, дрова и воду в избу носила, печь топила, избу мела – еще до свету...», то «мачеха придумала падчерицу со свету сжить и велела мужу взять девушку, куда хочет, но чтобы глаза её не видали!»? Кто тогда будет по дому работать?

Б) Почему, «старик затужил, заплакал», однако спорить с женой не стал?

В) Почему, когда «Морозко еще ниже спустился, пуще затрещал, сильнее защелкал и спросил: – Тепло ли тебе, девица? Тепло ли тебе, красная? Тепло ли тебе, лапушка?» То девица, хоть и «окостеневать стала, чуть-чуть языком шевелит: – Ой, тепло, голубчик Морозушко!». Почему она не сказала правду, как знала, что нужно отвечать?

Г) За что наградил Морозко девушку?

Немецкая сказка «Госпожа Метелица»

А) За что наградила госпожа Метелица девушку?

Выделите основные характеристики в поведении девушки у госпожи Метелицы по тексту.

Б) Прокомментируйте отрывок и ответьте на вопрос: «Почему Госпожа Метелица выбрала столь странное наказание»?

«А мачехина дочка – нерадивая, ленивая. В конце концов, госпоже Метелице надоело, и она отказала ленивице в работе. Госпожа Метелица повела её к тем же воротам, но когда девушка проходила под ними, то не золото на неё полилось, а опрокинулся огромный котел смолы».

Послетекстовые задания:

1. Составьте таблицу *сходств и отличий трактовок сюжета* в русской и немецкой сказках. Определите, что и как изменилось и заполните таблицу:

2. Охарактеризуйте *изменения в трактовках образов героинь*: как и почему они изменились?

3. Определите *национальные особенности* русских и немцев, исходя из текстов сказок, сравните с вашими предположениями, данными в кластерах?

Итоговый комментарий преподавателя

В *русской сказке нет мотивации* немилости мачехи. В русской сказке логика *не важна и не нужна*. Правда героини Настеньки в **терпении и смирении**, через **страдание и испытание** она идёт к счастью. Идёт *от противоположного* – полюби меня неказистой, за то, что у меня душа чистая и светлая, как и в сказке «Аленький цветочек». У русских импульс к действию идёт от сердца (души), у европейцев – от разума. У русских нет прагматизма поступка, в русском сознании в коллизии сердце-

ум побеждает сердце (по-русски – так правильно!), а расчёт – ошибка, хотя, логически рассуждая, должно быть наоборот.

В *немецкой сказке важна мотивация немилости*, т.е. рациональное объяснение событий. Мачеха – вдова, т.е. за девочку не кому заступиться. Поощряется **трудолюбие и прилежание**. Немец любит основательность в делах, **аккуратность и порядок** во всем. Очень важное значение немцы уделяют правилам. Особое место у немцев занимает концепт «экономность», который наряду с концептом «порядок», является одним из основополагающих и формирующих немецкую ментальность. Экономность выражается, прежде всего, в бережливом отношении к вещам. Наказание специфическое: *национальная логика*: что может быть страшнее для немцев телесной грязи: чем быть немывтым, не чистым.

Таким образом, опора на принцип межкультурного подхода, который должен стать одним из ведущих в системе литературного образования, предполагает, *во-первых*, знание ценностных основ своей и изучаемой национальных культур, определение и сопоставление их в художественном тексте; *во-вторых*, понимание национальных концептов и архетипов родной и изучаемой культур и обнаружение их в художественном произведении; *в-третьих*, знание, понимание и сопоставление прецедентных текстов родной и изучаемой национальных культур. Этот принцип может формировать *понимание мотивированного поведения* представителя иной культуры; выработать *положительный образ* чужой культуры и воспитать *толерантность*.

Библиография

1. Балханов, В.А., Имихелова, С.С., Методологические аспекты национально-образовательной парадигмы в эпоху глобализации,

- // ЭТНО: литературоведение, литературное образование, культура, Межвузовский научно-методический сборник, 2009.
2. Гудков, Д.Б., Теория и практика межкультурной коммуникации, М., 2003.
3. Доманский, В.А., Культурологические основы изучения литературы в школе, Дисс. доктор педагогических наук, 2000.
www.dissercat.com/.../kulturologicheskie-osnovy-izucheniya-literatur.
4. Крылова, Л.А., Культурологический аспект преподавания литературы в школе, Дисс. доктор пед. Наук, Петропав-к, 2001,
<http://www.dissercat.com/content/kulturologicheskii-aspekt-prepodavaniya>.

ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Марина ГОРШКОВА, ст. преп.

Summary

The article investigates the role-playing games in teaching Russian as a foreign language. The author gives examples of non-communicative games, communicative games from his own practice.

Исследования психологов, социологов, педагогов, методистов в области преподавания иностранных языков (в том числе русского как иностранного), а также практический опыт преподавания разнообразных дисциплин убедительно показывают, что игра, как неотъемлемая часть человеческой жизни, заключает в себе богатые ресурсы для повышения

эффективности методик и технологий обучения, в том числе обучения иностранным языкам.

При обучении языку, в том числе русскому языку как иностранному, игра мотивирует деятельность, при которой речь является средством достижения реальной цели. Игровые формы работы в процессе обучения увеличивают степень мотивированности учащихся, повышая интерес к самому учебному предмету. Игровые задания способствуют тому, что учащиеся усваивают знания и приобретают речевой опыт не по принуждению, а естественным путём, в соответствии с собственными желаниями и потребностями. Помимо этого, игра даёт возможность её участникам оценить себя на фоне других, создаёт атмосферу здорового соревнования, благодаря чему мобилизуется творческий потенциал учащихся [1, с.15].

Чрезвычайно важным моментом при обучении неродному языку является то, что игровые задания формируют психологическую готовность учащихся к речевому общению, снимают многие «психологические барьеры», связанные с неумением вести коммуникацию в иноязычной и/или инокультурной среде. Другая, не менее важная функция игр на уроке иностранного языка заключается в том, что игровые задания определённого типа позволяют обеспечить многократное повторение (в увлекательной форме!) языкового и речевого материала, усвоение которого необходимо при подготовке к речевой деятельности. Многие преподаватели с большим успехом применяют эти упражнения в своей работе по обучению русскому языку как иностранному: практическое усвоение русского языка, в силу его флективного характера – наличия развитой системы падежных и глагольных форм, требует большого объёма тренировки, а использование игровых форм работы вместо заданий, базирующихся на механическом

повторении, делает учебный процесс более увлекательным, разнообразным и эффективным.

Коммуникативные игровые задания (конкурсы, ток-шоу, конференции и пр.), в свою очередь, весьма эффективно служат формированию и развитию тех сторон коммуникативной компетенции, которые связаны с освоением речевых и коммуникативных стратегий и тактик, речевых сценариев, а также усвоению на практике необходимых для осуществления реальной коммуникации речевых и языковых средств в процессе самого общения.

Чтобы игра на уроках русского языка прошла успешно, следует учитывать некоторые условия и хорошо подготовить её.

1) Следует заранее продумать, отвечает ли игра цели данной темы занятия.

2) Игра должна строиться на материале, который знаком студентам. Накануне или перед началом игры полезно повторить его.

3) Игра должна служить для закрепления или повторения учебного материала. Не рекомендуется использовать игру для изучения нового материала, так как учащиеся будут делать много ошибок, и это нарушит течение игры.

4) Игра должна иметь добровольный и спонтанный характер: у учащихся должно быть желание играть.

5) Правила игры нужно формулировать коротко и ясно. Не задерживать ход игры разъяснением допущенных кем-либо ошибок, а быстро исправлять их.

6) В игре студенты должны чувствовать себя свободно, непринуждённо. Не следует делать много замечаний дисциплинарного характера. Игра должна проводиться оживлённо, но не шумно. Если кто-то из студентов не хочет или не может отвечать, его не принуждают, отвечают другие.

7) Темп игры должен соответствовать темпу речи студентов.

8) Полезна, прежде всего, та игра, в которую может играть большое количество учащихся.

Результаты игры можно записывать. Активность учащихся повышается, если результаты записаны на доске, чтобы все могли следить за ними.

9) Игра создаёт в аудитории радостную атмосферу, но никогда не следует играть очень долго, до усталости учащихся.

10) В каждую команду лучше включать студентов с различной подготовкой, чтобы по возможности в командах были равные силы. Желательно, чтобы не выигрывала одна и та же команда, так как побеждённые могут потерять интерес к игре.

11) По окончании игры обязательно подводятся итоги.

12) К использованию игры в каждом случае надо подходить творчески: решать, что в этой игре может увлечь учащихся, что будет полезно повторить. Преподаватель может изменить условия игры, упростить или усложнить задание, учитывая подготовленность группы [2, с.29].

Таким образом, в игре учащиеся максимально приближаются к реальному общению, сначала имитируя реальное речевое поведение, а затем самостоятельно осуществляя речевую деятельность в определённых ситуациях, реализуя ресурсы своей коммуникативной компетенции.

В практике преподавания русского языка как иностранного выработано немало разнообразных форм игровых заданий. Многие из них представлены в учебных пособиях по РКИ и описаны в методической литературе. При знакомстве с описанием игровых заданий, преподавателю-практику важно не только понять ход выполнения задания, но и чётко определить

методические задачи, которые решаются с помощью данного задания.

Во многих игровых заданиях реализуются конкретные варианты определённой **игровой оболочки**, т.е. при определённых правилах игры, её наполнение языковым и речевым материалом может варьироваться. Освоение преподавателем некоторого количества таких игровых оболочек позволяет ему использовать в практике неограниченное количество игровых заданий, составляемых самим преподавателем для конкретного контингента и конкретной учебной ситуации.

В зависимости от методических задач, которые преподаватель ставит и решает в процессе обучения, применяя игровые задания, целесообразно различать **три типа** игровых заданий: **игровые некоммуникативные** задания, **игровые предкоммуникативные** задания и **игровые коммуникативные** задания [3,с.48].

1. ИГРОВЫЕ НЕКОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ

Определение «некоммуникативные» применительно к данному типу заданий означает, что в процессе игры учащиеся, манипулируя каким-либо языковым или речевым материалом, не решают собственно речевых задач, а условия игры и, соответственно, выигрыша и проигрыша, связаны не с речевыми, а какими-либо иными действиями. К играм такого типа относятся, например, многочисленные игры типа «Буква пропала», «Кто быстрее составит слово», хорошо всем известные игры типа «Кроссворд» (если слова, которые нужно отгадывать, заданы рисунками, а не словесным описанием), а также лексические командные игры «Кто больше» (например, «Кто знает больше профессий, видов спорта, транспорта и пр.»),

«Снежный ком», «Эстафета», различные лото, лексические игры с карточками и пр. Задания этого типа обеспечивают многократное повторение, необходимое для усвоения языковых форм, лексики, интонационных конструкций, речевых моделей. Кроме того, некоммunikативные игровые задания используются для формирования речевых механизмов (мотивационных, осмысления, долговременной и кратковременной памяти; фонационных, внутреннего и внешнего оформления высказывания и др.).

2. ИГРОВЫЕ ПРЕДКОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ

Задания этого типа, способствуя формированию и развитию языковых и речевых навыков и умений, позволяют осуществить переход от овладения языковым инструментарием к общению на изучаемом языке. Следует подчеркнуть, что задания этого типа по своей сути не являются коммуникативными, так как не реализуют задачи речевого общения, однако предкоммуникативные задания представляют собой необходимый этап на пути к реальной коммуникации на изучаемом языке. Многие представленные в учебной литературе предкоммуникативные задания, нацеленные на развитие навыков диалогической речи, помогают учащимся освоить формы выражения различных интенций и способы их употребления в речи. Это задания типа: «Разыграйте диалоги по модели» (учащиеся знакомятся с диалогом-моделью, а затем разыгрывают диалог либо без изменений, либо с небольшими изменениями, не затрагивающими ни грамматического строя предложений, ни структуры диалога: это может быть замена имён, географических названий, времени и т.п.); «Составьте и разыграйте диалоги по описанной ситуации» (учащимся предлагаются ситуации, аналогичные тем, с которыми они уже познакомились, разыгрывая диалоги по моделям, либо

читая/слушая диалог из учебника; таким образом, для создания диалога не требуется проявлять самостоятельное речевое творчество). При всей очевидной полезности заданий такого типа, учащиеся часто выполняют их механически. Чтобы активизировать творческий потенциал, мотивацию, полезно дополнить формулировку задания, например, введя соревновательный компонент: «Вы актёры разных театров. Подготовьте диалог из пьесы для театрального конкурса». Учащиеся репетируют диалоги в парах (группах), а затем «представляют на конкурсе» свои «сцены из спектакля», затем оценивают игру друг друга. Игровая театрализация при выполнении заданий, основанных на воспроизведении «чужих» текстов, – это весьма эффективный приём повышения мотивированности учащихся за счёт активизации творческого отношения к «нетворческому» материалу.

3. ИГРОВЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ,

Коммуникативные и ролевые игры – это высший уровень коммуникативных упражнений, которые решают языковые, коммуникативные и деятельностные задачи. Их цель – активизировать совместную речевую деятельность учащихся, совершенствовать различные речевые умения и навыки, в том числе и грамматические. Приведем примеры некоторых из них:

Игра 1.

Цель: активизировать навыки и умения построения монологического высказывания типа «описание», «доказательство», «сравнение», включение их в диалог.

Описание игры: играющие получают по открытке (открытки парные). Не показывая открытки другим участникам игры, задают друг другу вопросы, описывая, что изображено на открытках. Выигрывает тот, кто первым найдет пару к своей открытке.

Игра 2.

Цель: активизировать навыки и умения формирования связного текста.

Описание игры: каждый участник получает карточку с одним предложением из небольшого рассказа. Ему не разрешается показывать карточку другим играющим, записывать предложение – он должен запомнить его за две минуты. Затем преподаватель собирает все карточки и зачитывает каждое предложение в произвольном порядке. Играющие прослушивают все предложения, и затем каждый называет свое предложение в соответствии с их логической последовательностью. Таким образом, восстанавливается целостный текст, рассказ.

Рольевые игры наиболее приближены к реальным ситуациям общения, к решению реальных коммуникативных задач; они позволяют учитывать и межличностные отношения, отстаивать точку зрения персонажа игры, искать пути речевого воздействия на собеседника с учетом его социально-ролевого поведения. Игры подобного рода целесообразно проводить после изучения лексических тем (например, «Семья», «Место жительства», «Род занятий» «Знакомство» и др.).

Литература

1. Игры – обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрусинского, Новая школа, М., 1994.
2. Гренарова, Р., Применение игр на уроках русского языка / Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век, МПГУ, ч. 1, 2007.
3. Акишина, А.А., Жаркова, Т.Л., Акишина, Т.Е., Игры на уроках русского языка: учебное наглядное пособие, Рус. яз., М., 1988.

PREDAREA LEXICULUI LIMBII ROMÂNE ÎN GRUPELE DE STUDENȚI STRĂINI

Tatiana UNTILĂ, lector

Summary

Our world is permanently changed, fact that can be observed in the scientific area, at the instrumental level, at the level of techniques and technologies, attitudes and behavior. These changes are obvious, also, in the educational system. The methods used during the process of teaching should be modern, interactive, being able to make the lesson interesting and dynamic.

În articolul dat vom prezenta unele dificultăți cu care se confruntă studenții care însușesc limba română ca limbă străină și unele metode de învățare mai eficientă a lexicului.

Este necesar să menționăm, că didactica limbii române ca limbă străină se deosebește esențial de cea a predării limbii române ca limbă maternă, sau limba a doua. În termeni generali, ne referim la materna L1, atunci când vorbim despre limba pe care un individ o însușește încă de la naștere și pe care o stăpânește cel mai bine. În același timp, pentru persoanele de alte etnii (ucraineni, ruși, bulgari, găgăuzi), care trăiesc pe teritoriul țării noastre, ea este limba secundară, sau L2, deoarece ea este însușită după limba maternă și în alt context, decât cel familial. Pentru cetățenii străini, care vor să învețe limba română, aceasta este o limbă străină.

Atât pentru cei care studiază limba română ca limbă țintă, cât și pentru cei care o studiază ca limbă străină, apar un șir de dificultăți ce țin de structura gramaticală specifică.

O primă piedică poate fi reprezentată chiar de sistemul fonetic al limbii române, deoarece aici avem câteva sunete (și litere) specifice limbii noastre. Ele sunt reprezentate de *ă, î, ș, ț*. Pentru unele dintre acestea se pot stabili asociații cu unele sunete din limba nativă celui care învață, pentru a-i facilita, în acest fel, însușirea și recunoașterea acestora.

O altă problemă, cu care m-am confruntat în predarea limbii române studenților străini, este accentul, care spre deosebire de alte limbi, variază [2].

Scopul propus este acela de a crea și dezvolta abilități comunicative, adică, atât interacțiunea orală, cât și comunicarea scrisă, la studenții străini.

Majoritatea manualelor existente la moment, recomandate drept suport pentru însușirea limbii române ca limbă străină, sunt repartizate în 15 unități tematice. De exemplu, „Limba română”, manual elaborat de Corpul Păcii, „Limba română, ca limbă străină” de Ioana Sonea, Elena Platon și Dina Vilcu și altele. Pentru fiecare unitate tematică sunt propuse circa 20-35 de cuvinte noi, pe care studentul străin trebuie să le însușească în decursul a 3 - 4 lecții (aproximativ 6 – 8 ore de curs), rezervate pentru fiecare unitate în parte.

Nivelul 1 constă într-un inventar de acte de vorbire, de cuvinte, de structuri gramaticale, necesare unui anumit nivel de competență în însușirea limbii române.

Întru facilitarea însușirii lexicului nou (20-30 de cuvinte, spre deosebire de metodica predării limbii române ca limba a doua – 5-7, sau 9- 11 cuvinte, în dependență de vârsta celor ce însușesc limba), predarea lexicului se va efectua cu ajutorul tehnologiilor informaționale, adică prezentări Power Point, înregistrări audio, etc. Spre exemplu, la tema „Casa”, manualul de limbă română, elaborat de Corpul Păcii, propune circa 20 de cuvinte noi, pe care studentul trebuie să le însușească din start. Acestea sunt: *casă, apartament, cameră, dormitor, bucătărie, salon, coridor, balcon, antreu, baie, veceu, toaletă, etaj, hol, scară, bibliotecă, piscină, bazin, garaj, fereastră, ușă, poartă, gard, grădină, scară*.

Evident, că volumul de cuvinte este foarte mare, de aceea, profesorul propune spre atenția studenților o prezentare Power Point, în care încadrează aceste cuvinte, însoțite fiind de imagini relevante.

Pentru început, studenții privesc imaginile și ascultă pronunțarea corectă a cuvintelor noi, care sunt atașate. Fiecărui slide îi revine câte un cuvânt nou, sau o îmbinare de cuvinte. După care, sunt îndemnați să repete în cor, împreună cu profesorul fiecare cuvânt. Apoi, fiecare student, este provocat să citească câte un cuvânt, pentru a înlătura, din start, posibilele greșeli de pronunție, ținând cont de particularitățile fonetice ale limbii native ale fiecărui student.

Studenții, văzând imaginile bine alese, își notează și-și traduc în limba sa nativă lexicul. După ce studenții au văzut imaginile, au repetat împreună cu profesorul, la început în cor, apoi fiecare în parte cuvintele noi, sunt provocați să își amintească cuvintele însușite. Acest lucru poate fi făcut, utilizând imaginile vizionate anterior (dar deja cuvintele nu sunt prezentate pe slide), sau pur și simplu prin interogare: ce cuvinte, din cele însușite astăzi, ați reținut?

În cazul studenților alolingvi, evident șirul cuvintelor noi va fi mai scurt. Deoarece, aceștia locuind în spațiul românesc, nu necesită să li se explice ce înseamnă cuvintele: *casă, coridor, garaj, etaj, bibliotecă, balcon, bazin, ușă* și altele, deoarece acestea reprezintă cuvinte pe care ei le aud și le folosesc destul de des în comunicarea vie cu vorbitorii de română de aici.

Dacă la moment profesorul nu dispune de tehnica necesară, atunci pot fi propuse imagini colorate, imprimate pe hârtie, sau fișe de lucru, sau fotografii, care vor duce la rezultatul scontat.

În cazul în care, lexicul cuprinde substantive abstracte, adjective sau verbe, ce nu pot fi ilustrate, profesorul face apel la limbile vehicul (engleza, franceza, rusa, etc.), în dependență de auditoriu.

Binevenite sunt și înregistrările audio, în care sunt imprimate dialoguri, descrieri, etc, și care slujesc drept model de pronunție și de utilizare în anumite contexte a cuvintelor proaspăt învățate.

Metoda exercițiului rămâne în continuare eficientă, contribuind la automatizarea lexicului și a noțiunilor de gramatică. Pentru ușurarea studierii limbii străine, studenților li se propun modele de comunicare, sub formă de exerciții, în care sunt incluse cuvintele noi. Aceștia citesc, memorizează și chiar sunt provocați să alcătuiască dialoguri, sau propoziții în baza modelului propus. De exemplu:

1. citiți și practicați pe roluri:

- *Bună ziua.*
- *Bună ziua.*
- *Veniți aici. Aceasta este camera dumneavoastră.*
- *Ce frumoasă este! dar unde este baia?*
- *Baia este acolo, la stânga.*
- *Când pot să fac un duș?*
- *Când doriți.*
- *Mulțumesc.*
- *Cu plăcere. ... etc. [1, p. 48].*

În baza modelului propus, ei pot alcătui în perechi alte dialoguri, utilizând lexicul proaspăt învățat.

În cazul în care studenții deja au însușit lexicul, putem să le propunem următorul exercițiu pentru a întări rezultatul. Studenților li se propune un șir de obiecte de mobilă: *canapea, fotoliu, lampă, masă, pat, oglindă, chiuvetă, mașină de spălat, frigider, aragaz, cadă, closet, covor, bibliotecă, birou, etc*, prezentate în imagini și li se dă cerința:

2. puneți obiectele de mai jos în camera potrivită și apoi adăugați forma de plural:

Cameră de zi	Dormitor	Baie	Bucătărie	Birou

[5, p. 56].

Ei trebuie să recunoască obiectele, să - și amintească poziționarea lor în casă și să le repartizeze conform camerelor propuse.

Sau, spre atenția studenților se propune un material audio, în care sunt folosite cuvintele noi, iar aceștia trebuie să le recunoască.

Apoi studenții sunt antrenați să răspundă la întrebări de genul:

3. priviți imaginile și răspundeți la întrebări:

- *Ce este acesta?*

- *Acesta este un salon.*

- *Ce e în salon?*

- *În salon sunt o canapea...*

La sfârșitul lecției, profesorul va face o mică recapitulare, în care va folosi cuvintele noi. Recapitularea se va efectua sub formă de dialog, pentru a implica studenții și a-i provoca să actualizeze cuvintele proaspăt învățate. De exemplu:

4. vorbiți cu un coleg despre casa sau camera dumneavoastră.

Evident, că accentul se pune pe comunicare, deoarece scopul primar este de a forma niște cunoștințe lingvistice suficient de bune, pentru a-i permite celui care și le-a însușit să ducă o viață independentă, atât în plan personal cât și social, în noul mediu lingvistic.

Bibliografie

1. Bărbuță Ion, Callo Tatiana, etc. Limba care ne unește. Manual nivelul 1. Chișinău, 2003.
2. Ferezan Teodor. Dificultăți în predarea limbii române vorbitorilor de alte limbi. iTeach: Experiențe didactice. 03.04.2015.

3. Limba română, Pre Service Training Language Manual, Chişinău 2001.
4. Moldovan Victoria, Pop Liana, Uricaru Lucia. Nivel prag. Pentru învăţarea limbii române ca limbă străină. Strasbourg, 2001.
5. Platon Elena, Sonea Ioana, Vîlcu Dina. Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2: Editura Casa cărţii

М.Ю. ЛЕРМОНТОВ И АМЕРИКАНСКИЙ РОМАНТИЗМ: К ВОПРОСУ ВОСПРИЯТИЯ ТВОРЧЕСТВА Ф. КУПЕРА

Габриэлла ТОПОР, др., конф.

Summary

This article concerns the problem Mikhail Lermontov and the American literature which is little studied in contemporary literary science. From comparative-typological perspective are examined the novel The Red Rover by James Fenimore Cooper and the literary heritage of the Russian poet. In this article is revealed the creative influence of this sea novel of the American writer on the short poem The Sail and the poem Ismail-Bei and is determined what is common and what is different in the Lermontov's development of separate themes and images.

М.Ю.Лермонтов и творчество И.-В.Гете, Г.Гейне, Т.Мура, В.Скотта ... В этот ряд вписывается и имя Фенимора Купера. В связи с этим неизбежно **встает** вопрос, в какой мере знакомство с романами американского романтика повлияло на творческое развитие великого русского поэта, каким образом оно его обогатило? До сего времени эта проблема мало привлекала внимание лермонтоведов, но это одна из тех проблем, с разрешением которой можно в чем-то по-новому осмыслить некоторые из недостаточно проясненных моментов его творческой биографии и увидеть поэта с еще неизвестной читателю стороны. Главная трудность для каждого, кто обратится к данной теме, как отметил В.И. Глухов, почти полное отсутствие документальных источников [1, стр. 17].

Поэтому приходится полагаться на сравнительный анализ художественных текстов того и другого автора.

Какой же из романов знаменитого американца могли оставить неизгладимый след в душе юного поэта? Конечно же, речь идет, прежде всего, о романе «Красный Корсар» (1827), переведенный и изданный на русском языке в 1832 году под названием «Красный морской разбойник». Из всех романов Ф.Купера – это, если так можно выразиться, «самый что ни на есть «лермонтовский» роман» [1, стр. 17], поскольку в центр его поставлен импонирующий молодому романтику байронический герой.

Следует отметить, что следы знакомства с куперовским морским романом, оставившим в поэте глубокое впечатление, просматриваются в его стихотворении «Парус» и в поэме «Измаил-Бей».

Так, в лермонтовском «Парусе» зазвучат поэтические мотивы, непосредственно восходящие к роману «Красный Корсар». И в первую очередь мотив, в основе которого лежит противопоставление безмятежного состояния природы («Под ним струя светлей лазури, // Над ним луч солнца золотой») и захватывающей отважного смельчака жажды бури и борьбы («А он, мятежный, просит бури»). Во второй половине романа сталкиваемся с антитезой такого рода неоднократно. К примеру, рассказ о сражении между кораблем Красного Корсара и английским военным судном тоже предваряется зарисовкой прекрасного солнечного дня: «До сих пор день был безоблачен, и никогда еще лазурный свод, осенявший бескрайние равнины океана, не сиял такой яркой синевой, как небеса над головами наших храбрых моряков. Но вдруг природа словно возмутилась их кровавыми замыслами: зловещие черные тучи затянули горизонт» [2, стр. 230]. Жестокое морское сражение закончилось так же быстро, как и внезапный шквал,

пронесшийся над фрегатом, но «покой после бури – улыбающиеся небеса и яркое солнце Карибского моря – являл собой разительный контраст с ужасающей картиной только что закончившейся битвы» [2, стр. 358].

С отмеченным мотивом корреспондирует другой, тесно с ним связанный и акцентирующий несовместимость спокойной мирной жизни на земле и полного опасностей существования человека на море. Гувернантка Уиллис и ее юная воспитанница Джертред, волей судеб попавшие на корабль Красного Корсара, недоумевают, убеждаясь снова и снова в неестественной, как им казалось, привязанности моряков к своей профессии. Уиллис говорит Уайльдеру: «Неужели радостная, благословенная американская земля настолько потеряла свою прелесть в ваших глазах, что вы приближаетесь к ней с таким унылым видом? Увлеченность людей вашей профессии коварной морской стихией всегда была для меня загадкой. <...> Они любят море больше, чем покой и тишину родного дома». А Джертред, не продолжая этого разговора, «потупила взор, словно удивляясь, как может человек предпочесть опасности, <...> тихим радостям домашнего очага» [2, стр. 229-230]. Вот и признание самого Корсара: «Наша жизнь полна бурь, за это я и люблю ее: для меня и мятеж имеет свою прелесть» [2, стр. 255]. Впервые у М.Ю.Лермонтова этот мотив прозвучит в его поэме «Моряк» («Я, как цепей, земли боялся»), но он в подтексте содержится и в «Парусе».

Сделанные наблюдения дают основание заключить, что лермонтовский «Парус» в значительной степени является словно бы квинтэссенцией тех поэтических мотивов, которые нашли впечатляющее и грандиозное развитие во втором маринистском романе Ф.Купера. Хотя это стихотворение небольшого объема, но изобразительно-выразительная мощь его такова, что оно в данном отношении оказывается в чем-то

адекватным куперовскому роману: в нем внутренняя настроенность мятежного свободолюбца и влекущий его к себе бурлящий морской простор воссоздаются во многом с не уступающей этому роману художническим изяществом, простотой и силой. М.Ю.Лермонтов создал настолько совершенное стихотворение, что ни у кого не **может** возникнуть и мысли о его подражательности.

Общий эмоциональный настрой и некоторые из сюжетных ходов и ситуаций, задействованных в «Красном Корсаре», по всей видимости, в той или иной мере повлияли на М.Ю.Лермонтова и в процессе создания им поэмы «Измаил-Бей».

Заглавный герой романа – один из зачинателей освободительной борьбы американцев против владычества Великобритании, а у М.Ю.Лермонтова – один из организаторов борьбы кавказских горцев против проводившей захватническую политику царской России. Арена борьбы у куперовского героя – океан, у лермонтовского – горы Кавказа.

Опозитизированные обоими писателями центральные персонажи – «идейные разбойники» с чертами демонической натуры, но возглавляют они шайки отчаянных, готовых на все головорезов, однако же покорных их воле. Как тот, так и другой не созданы для мирной жизни и личного счастья.

Для вольнолюбивых героев М.Ю.Лермонтова любовь – превыше, всего, как и свобода. Даже потеряв возлюбленную, остаются верными себе и не утрачивают мятежного духа. Такими очерчены герой поэмы «Исповедь» (1830), Вадим из «Последнего, сына вольности» (1831), центральные лица лермонтовских драм «Испанцы» (1830), «Люди и страсти» (1830), «Странный человек» (1831) – Фернандо, Юрий Волин, Владимир Арбенин.

Измаил-Бей – первый у поэта герой, который, будучи захваченным духом борьбы, не ищет любви и счастья. Его ожесточенной душе отрадны «одна война, одни тревоги боевые». Измаил – натура, в общем, такого же склада, как и Красный Корсар, образ которого, конечно же, не мог не очаровать молодого романтика. Под впечатлением этого образа Измаил, надо думать, и был обрисован, что подтверждается и конкретными наблюдениями сравнительного характера. В романе «Красный Корсар» и в поэме «Измаил-Бее» встречаются сходные положения и эпизоды, которые появятся в двух последних в результате заимствования.

При Красном Корсаре на его корабле также на его корабле находится в качестве не то пажа, не то юнги молодой человек Родерик: и здесь перед нами, как и в поэме Дж.-Г. Байрона «Лара», в мужской одежде беззаветно любившая отважного моряка девушка. В поэме М.Ю. Лермонтова влюбленная Зара в одежде юного воина тоже присоединяется к отряду Измаила и, будучи неузнанной, сопровождает его повсюду.

Еще один пример. Однажды в каюту, в какой располагались Уиллис и Джертред, входит командир судна и, находясь в хорошем расположении духа, вступает с ними в разговор. Когда речь зашла о музыке, он попросил Родерика спеть что-нибудь. Тот поет песню о прекрасной стране за западным морем, где «правит тишина» и где в предзакатный час «девушек веселый рой ведет свой хоровод». Неудовлетворенный услышанным, Корсар сам запевае песню, прославляющую боевую жизнь пиратов.

В лермонтовской поэме перед боем Селим (под этим именем скрывалась Зара) поет песню о том, что верный любви воин может в сражении смелее вверяться року: кто любит, будет награжден при любом исходе боя, а любви изменивший, «Врага

не сразивши, // Погибнет без славы». Прослушав песню, Измаил возмущен:

Прочь эту песню! – как безумный
Воскликнул князь, – зачем упрек?..
Тебя ль послушает пророк?..
Там облит кровью, в битве шумной
Твои слова я заглушу,
И разорву ее оковы...
И память в сердце удушю!.. [3, III, стр. 210].

Итак, между образами Красного Корсара и Измаил-Бея возникает многоговорящая красноречивая параллель, так же как между рядовыми сподвижниками корсара и героем лермонтовской поэмы «Моряк».

И в «Герое нашего времени» есть немало мест, которые явственно обнаруживают его знакомство с романом «Красный Корсар». В частности, не принимая перспективы мирной семейной жизни, Печорин, только что отвергнувший любовь Мери, размышляет в духе главных героев этого романа: «<...> отчего я не хотел ступить на этот путь, открытый мне судьбою, где меня ожидали тихие радости и спокойствие душевное... Нет! я бы не ужился с этой долею! Я как матрос, рожденный и выросший на палубе разбойничьего брига; его душа сжилась с бурями и битвами, и, выброшенный на берег, он скучает и томится, как ни мани его тенистая роща, как ни свети ему мирное солнце» [3, VI, стр. 338].

Этот русский сухопутный офицер, не умеющий даже плавать, вдруг выказывает здесь образ мыслей, довольно близкий к строю дум и чувств, характерный для таких персонажей Ф.Купера, как Уайльдер и Красный Корсар. Они-то и в самом деле родились и выросли на боевых кораблях, отчего души их с детства действительно сжились с бурями и битвами. Иного же образа существования они для себя не представляют.

В.А.Мануйлов, комментируя приведенный выше лирический пассаж, замечает, что М.Ю.Лермонтов с детских лет имел достаточное представление о пиратских кораблях и жизни самих пиратов по романтическому разбойничьему роману [4, стр. 253]. К этому следует добавить: первым писателем-маринистом, истинным певцом моря и отважных моряков, включая и «благородных» пиратов, был в мировой художественной литературе не кто иной, как Фенимор Купер, автор романа «Красный Корсар».

Литература

1. Глухов, В.И., Лермонтов, М.Ю. и Купер, Ф., // Русская словесность, 2001, №7, стр. 17 – 23.
2. Купер, Ф., Красный Корсар, М., 1990. В дальнейшем ссылки даются по этому изданию с указанием страниц в тексте статьи.
3. Лермонтов, М. Ю., Сочинения, В 6 т. М.- Л., 1954, т. VI. В дальнейшем ссылки даются по этому изданию с указанием тома и страниц в тексте статьи.
4. Мануйлов, В.А., Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Комментарий , Л., 1975.

UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND FORMAREA VORBITORULUI CULT DE LIMBA ROMÂNĂ ÎN GRUPELE DE STUDENȚI STRĂINI (ARABI)

Svetlana DERMENJI-GURGUROV, dr., lector sup.

Summary

According to foreign language studies' research, the difficulty level of a new studied language depends on many factors. For example how closely is the new language to the native one, or of the known ones, how difficult is it, how many hours are weekly given for its study, as well as the motivation. In the presented article we will take into discussion some of the romanian language difficulties met by the arabian students in the romanian language learning. We will

also exemplify some methods and efficient interactive techniques applied during.

Eficiența calității învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului Strategic pentru Educație și Formare Profesională ("ET 2020"). În respectivul cadru se stipulează ideea precum că este absolut imperios de a permite cetățenilor să comunice în două limbi străine, pe lângă limba maternă, precum și oferirea emigranților, studenților străini a oportunității de a învăța limba țării gazde. Potrivit studiilor despre învățarea limbilor străine, nivelul de dificultate al unei limbi nou învățate depinde de mai mulți factori. Spre exemplu cât de apropiat este noul limbaj de cel nativ sau de altele știute, cât de complex este, câte ore se alocă în fiecare săptămână studierii sale, precum și motivarea. Atât pentru cei care folosesc limba română ca limbă secundară, cât și pentru cei care o studiază ca limbă străină, pot apărea o serie de dificultăți ce țin de structura gramaticală specifică. În cazul nostru, o primă piedică poate fi reprezentată chiar de sistemul fonetic al limbii române, deoarece aici avem câteva sunete (și litere) specifice limbii noastre. Ne permitem constatarea că, dintre sunetele specifice limbii române, nu consoanele prezintă dificultăți. Marea majoritate a erorilor se comit în pronunțarea și scrierea vocalelor. Astfel, în proporție mai mare sau mai mică, apare confuzia între „ă” și „î” inexistentă în limba maternă (arabă). În unele cazuri apar dificultăți în pronunțarea corectă a diftongilor *ia* și *ea*, care rezultă din faptul că în limba arabă există numai un echivalent al celui dintâi. O altă eroare fonetică este accentuarea mobilă, instabilă, neregulată în limba română. Spre deosebire de alte limbi, poziția accentului variază. Acesta poate sta la începutul, la mijlocul sau la sfârșitul cuvântului fără să fie vreo regulă precisă în acest sens. Pentru un vorbitor de limba arabă o astfel de deplasare a accentului produce numeroase dificultăți. Drept

concluzie, se poate spune că, erorile fonetice sunt cauzate în procent foarte ridicat de influența sistemului fonator al limbii materne, araba. Scrierea în alfabetul arab se face de la dreapta la stânga, așadar, invers față de direcția scrierii în alfabetul latin. Alfabetul arab are douăzeci și nouă de litere (inclusiv semnul suplimentar hamza, „pinten”, care notează consoana oclusivă, glotală, sonoră cunoscută sub numele de stop glotal) care notează consoanele și vocalele lungi. Comparativ cu alfabetul latin, alfabetul arab nu cunoaște litere mari (majuscule) sau mici (minusculi). De asemenea, nu există litere specifice de tipar ori specifice de mână, ci doar stiluri de scriere diferite. În schimb, deoarece literele se leagă între ele, în cea mai mare parte a situațiilor, au forme diferite în funcție de relația lor cu celelalte litere din cuvânt. De asemenea, în limba arabă nu există vocalele **o** și **e**, astfel ei pronunță, de fiecare dată vocala **u** – atestată în alfabetul arab. Cu privire la sistemul consonantic este și mai complicat, deoarece mai multe consoane nu se atestă în sistemul fonetic arab. De exemplu: bilabiala **p** nu există, studenții pronunță bilabiala **b**; labiodentală **v**, este înlocuită cu **f**. De asemenea, sistemul fonetic arab se distinge printr-o duritate mai pregnantă a consoanelor dentale **d** și **t**. Cu referire la consoana **h** există dificultăți în pronunție, deoarece aceasta este de trei tipuri în limba arabă. În sensul acesta trebuie de lucrat foarte mult asupra pronunției. Pentru unele dintre acestea am încercat să stabilim asociații cu unele sunete din limba nativă pentru a le facilita însușirea și recunoașterea. Am apelat imediat la metodele contrastive – (folosirea limbii materne (L1) nu se poate realiza din simplul fapt că alfabetele diferă totalmente) am recurs la utilizarea unei limbi de contact (L3) și traducerea elementelor lexicale în L3 (engleză sau franceză) și apoi în L1. De asemenea confruntarea /suprapunerea sistemelor gramaticale prin metoda gramatică - traducere: caracter abstract, învățarea pe de rost a regulilor gramaticale, a listelor de cuvinte. Din

pacate fără a folosi dicționarul, deoarece în librăriile Republicii Moldova nu există. Astfel, de exemplu, pentru învățarea lui **ă**, putem asocia cu articolul hotărât din limba engleză **a** sau **an**, în timp ce pentru **ș** și **ț** se pot da ca exemple cuvintele englezești **she**, **sheat** etc. Problematică este și înțelegerea flexiunii verbale și a celei nominale. Cuvântul în limba română își schimbă forma foarte mult și asistăm la alternanțe fonetice care sunt relativ greu de explicat și foarte greu de înțeles: de ce la prezent indicativ, persoana I-a sg se conjugă - **eu mănânc**, iar la persoana I-a, pl - **noi mâncăm**? La nivel morfologic, am observat probleme în înțelegerea acordului în gen a adjectivului cu substantivul, deoarece în arabă acesta nu există. Astfel, este foarte plauzibil ca ei să spună, spre exemplu, „băiatul este bună” sau „este frumoasă copil”. Ca sugestii metodologice, evident, ne axăm pe pornirea de la elementele de bază către cele complexe în învățarea limbii române, în baza principiului cercurilor concentrice, pentru a se obține un fond minim bine fixat pe care apoi să se poată preda elemente mai complexe de gramatică. Astfel, metoda exercițiului este foarte eficientă: *exerciții de identificare a formelor corecte, exerciții de traducere, de completare a spațiilor libere cu formele potrivite, exerciții de stabilire a oridinii cuvintelor în propoziție, exerciții de substituie* etc. În cazul în care învățarea limbii române se face sub îndrumarea directă, este evidentă opțiunea pentru metoda conversației, a dialogului euristic. Dialogăm la fiecare lecție, alcătuim dialoguri noi, modificăm conținutul acestora, realizăm diverse simulări etc. Menționăm faptul că utilizarea diverselor metode și tehnici interactive a dezvoltat în sufletul studenților străini: altruismul, încrederea în sine, activismul, creativitatea și chiar bunăstarea lor la ore. În scopul acesta pledăm pentru practicarea metodelor și tehnicilor interactive de învățare: *prin imitare de*

modele; de repetare, exersare, memorare; prin observare nemijlocită; prin simulare, modelare, aplicativitate.

În cele ce urmează vom prezenta câteva metode și tehnici interactive care, în opinia noastră, au creat situații eficiente de predare-învățare în grupele de studenți arabi.

1. TEHNICA FOTOLIMBAJULUI - exersează creativitatea și sensibilitatea față de realitățile vizuale, ce au impact cognitiv și estetic puternic asupra studenților. Am utilizat-o cu succes la predarea unității de învățare: ***Membrii familiei (Gradele de rudenie)***. La prima lecție am realizat o prezentare în power point despre membrii familiei mele și am selectat o serie de fotografii cu rude mai apropiate și mai îndepărtate. Interesul imperios a apărut atunci când prin intermediul întrebărilor studenții îmi arătau corect care este bunica, mătușa, verișoara mea sau bunelul, unchiul, tatăl, verișorul, cumnatul meu etc. În același timp, lexemele date se pronunțau în egală măsură de către toți studenții. Ulterior, ca temă pentru acasă, a fost propusă o situație similară celei din cadrul orei de curs, adică studenții urmau să aducă niște imagini, foto cu familia și rudele, pentru a le prezenta în fața colegilor. Finalmente, fotografiile au derulat consecutiv sub forma slide-urilor, iar colegii, foarte interesați și activi, pronunțau și recunoșteau persoanele din imagini: *Aceasta este sora lui Hasan! Acesta este tatăl lui Joseph!*

2. TEHNICA FILMULEȚULUI TEMATIC – una dintre preferatele studenților, în care noul, necunoscutul, căutarea de idei, conferă activității un „mister didactic”, în care studentul este participant activ pentru că el reflectă imediat asupra unor probleme, situații complexe, dar gândește și în grup, prin analize, dezbateri, descoperă răspunsurile la toate întrebările, se simte responsabil și mulțumit în finalul lecției. O reușită a acestei tehnici este creativitatea, care se oglindește în „a ști ce să faci cu ceea ce ai învățat”. În felul acesta m-am străduit ca fiecare unitate de învățare

să finalizeze creativ și cu un efect moralizator. Ca exemplu putem aduce parcurgerea tematicii *Ce purtăm? Îmbrăcămintea și încălțăminte*. După două lecții de însușire a vocabulrului și a conjugării verbului *a purta* la prezent, am propus spre vizionare un filmuleț foarte scurt (3.53 minute), intitulat în engleză *My shoes*, care prezenta sensibilizant câteva minute din viața unui băiat de vreo 10 ani, ce purta haine rufoase și încălțăminte ponosită. Băiatul din filmuleț vorbește în limba engleză, dar foarte puțin, deoarece acțiunea se prezintă mai mult silențios. Finalul filmulețului este deosebit de sensibilizant și, cum am mai spus, moralizator. După vizionare studenții mi-au descris cu mult entuziasm și lux de amănunte - băiețelul, au precizat ce haine purta și culoarea acestora etc. Punctul culminant al tehnicii date a ieșit la lumină atunci când au formulat pe rând morala filmulețului: *Nu sunt importanți banii, importantă este sănătatea!* (Saif); *Nu trebuie bani, trebuie sănătate!* (Mustafa, Mohamed, Kholdun) etc.

3. TEHNICA: EXPRIMĂ SENTIMENTUL. Recunoasterea emoțiilor din expresiile faciale a fost ținta unui număr mai mare de lecții care se axau nemjlocit pe descrierea unor oameni și sentimente ale acestora, dar și pe însușirea unor teme de gramatică importante ca: *adjectivul, adverbul, gradele de comparație, acordul adjectivului cu substantivul*. De fiecare dată, la etapa *reflecție* propuneam studenților, de exemplu, să descrie sentimentele redade de niște nutrițe diverse, pe care le adunam într-un *plic cu surprize*. Fiecare student avea posibilitatea să extragă din plic o nutriță și apoi, prin intermediul gestului, mimicilor s-o poată descrie în așa fel încât colegii lui să descopere despre ce sentiment este vorba: tristețe, bucurie, mândrie, încăpățănare, frică etc.

4. TEHNICA: CE? PENTRU CE? Am concluzionat că are o serie de avantaje ca:

- dezvoltarea competențelor cognitive, de comunicare;
- dezvoltarea inteligenței interpersonale;
- promovarea interînvățării; participarea activă, implicarea tuturor studenților în realizarea cerințelor de învățare;
- formarea și dezvoltarea capacității reflective;
- dezvoltarea responsabilității individuale etc.

Ca exemplu putem menționa unitatea de învățare **Rechizitele școlare / de birou**. La prima lecție, de însușire a vocabularului, am adus 28 de obiecte ce reprezentau diverse rechizite școlare și, arătându-le, pronunțam denumirea acestora în limba română. De asemenea, consecutiv, explicam necesitatea acestora printr-un verb la infinitiv, de exemplu: Ce ? *Pix/stilou*; Pentru ce ? *Pentru a scrie*; Ce ? *Riglă*; Pentru ce ? *Pentru a linia, a măsura, a trasa linii*. Un interes deosebit a încolțit atunci când îi chemam în fața colegilor câte doi și continuau jocul: Ce ? Pentru ce ? Tema a fost însușită rapid, iar studenții au trecut cu plăcere rând pe rând să se întrebe despre rechizitele însușite. În aceeași ordine de idei se mai puneau întrebări recapitulative de tipul: ce culoare are?

5. MIJLOACELE LEGATE DE TEHNOLOGIA INFORMAȚIEI ȘI A COMUNICĂRII (TIC), PREZENTĂRILE ÎN POWER POINT sunt utilizate în mod regulat în timpul orelor de curs. Atunci când se însușeau diverse unități de învățare ca: *La cumpărături; /La magazinul de produse alimentare/ La supermarket; Fructele și legumele; Îmbrăcămintea și încălțăminte* etc., prezentam studenților imagini și discutam pe marginea acestora, alcătuind dialoguri libere, așa cum ar comunica ei într-un supermarket, piață etc. Astfel, studentul străin este angajat să înțeleagă lumea în care trăiește și să aplice în diferite situații de viață ceea ce a învățat. Am concluzionat faptul că utilizarea comunicării TIC prezintă numeroase avantaje, printre care: atrage și determină

interesul studenților, realizându-se interacțiuni între ei; promovează interacțiunea studenților, ducând la o învățare mai activă; stimulează efortul și productivitatea studentului și este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare; există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității, iar subiecții care dialoghează sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate; dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile sociale ale studenților; se reduce la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității.

Foarte important este faptul că trebuie să conștientizăm valoarea implementării în cadrul lecțiilor a situațiilor interactive de învățare și, totodată, asimilarea deprinderii de a folosi unitatea minimală de studiu - enunțul, nu cuvântul izolat; lexicul - semantizat în contexte lingvistice și situaționale; conversația și exercițiile de exprimare orală – esențiale; gramatica și explicațiile gramaticale, necesare înțelegerii fenomenului lingvistic; nu pot fi excluse dificultățile de limbă - selecționate și gradate pe principiul accesibilității, după criterii de frecvență etc.

Calitatea activității noastre în grupele de studenți străini este „cartea de vizită” din care „banalul, tradiționalul și rutina” trebuie șterse, iar interactivitatea, jocul și altruismul trebuie să inunde sufletele lor. De multe ori am admirat entuziasmul lor atunci când descopereau lexeme împrumutate din limba maternă: *cifră, catifea, chef, fitil, habar, hambar (anbar), hal, dugheană, mahala* etc. sau încercau să găsească similitudini între regulile de gramatică. Concluzionăm de fiecare dată că este foarte important să avem curaj, dorință, încredere în noi și în metodologia pe care o propunem, să fim binevoitori și foarte creativi!

Bibliografie

1. Limba română. Partea I, Manual pentru studenți străini, Chișinău, 2001.
2. Limba care ne unește. Manual nivelul I, Lecțiile 11-20, Chișinău, 2003.
3. Limba care ne unește. Caiet de exerciții I, Chișinău, 2004.

CUVINTE MARCATE STILISTIC – ELEMENTE ALE EXPRESIILOR VERBALE

Violeta PARASCHIV, dr., lector superior

Summary

Numerous verbal expression have inside their structure archaic elements, words that belong to the informal or the folk expression (from the active or passive lexic), regional words.

These composing elements, utilized with their own or figurate meaning, bring their contribution to the stylistic colour of the expression and to the lexical “decoding”, in a grater or smaller sense.

Numeroase expresii și locuțiuni înregistrează în structura lor elemente arhaice ce țin de exprimarea familiară sau populară (din lexicul activ sau pasiv), regionalisme, datorită cărora acestea devin mai expresive și mai pitorești.

Unele elemente – componente ale expresiilor verbale sunt înregistrate doar în îmbinarea fixă respectivă și nu sunt cunoscute ca elemente lexicale de sine stătătoare.

În lingvistica rusă, spre exemplu, asemenea elemente conservate doar în cadrul îmbinărilor lexicale fixe (fie ele arhaisme sau cuvinte „intraductibile” lexical) sunt numite „*necrotisme*” [5, p. 115]. Florica Dimitrescu le numește „arhaisme care nu sunt vii în limbă” [2, p.52]. Vom folosi în continuare termenul de *element necrotic* (necro – „mort, cadavru”), adică element mort în vocabularul activ.

Conform DEX, majoritatea acestor cuvinte sunt menționate ca lipsite de sens lexical, multe având și o etimologie necunoscută. Articolul lor lexicografic constă doar din menționarea caracterului popular sau regional și atestarea expresiei în care și-au păstrat existența.

Să urmărim în continuare câteva asemenea exemple:

- **bleau**, subst. (reg.; în expr.) **A nu zice nici bleau** „a tăcea din gură, a nu mai scoate o vorbă”. (Etimologie necunoscută);

- **dodii**, s.f.pl. (pop. și fam.; în expr.) **A vorbi (sau a grăi) (cam) în dodii** „a vorbi fără șir, a aiura”.

- **rapanghel**, pl. **rapanghele**, s.n. (pop.; în expr.) **A lua pe cineva la rapanghel (sau rapanghele)** „a certa”. Din ngr. *paranghelia* „instrucție”.

După cum putem constata, elementele necrotice înregistrate în exemplele de mai sus nu fac parte din vocabularul limbii literare, ci sunt elemente ale vocabularului familiar sau popular, care este destul de variat, eterogen și instabil chiar.

Numeroase sunt situațiile în care expresiile verbale păstrează în structura lor elemente arhaice, întrebuințate odinioară în exprimarea literară, familiară sau populară, numite de unii specialiști în domeniu *arhaisme vii* sau *inteligibile* [2, p. 41].

Spre deosebire de elementele necrotice, arhaismele propriuzise pot fi întâlnite în texte cu caracter istoric sau pot fi folosite de sine-stătător în vorbirea regională, populară.

În unele situații, însă, e dificil să vedem deosebirea dintre elementele necrotice și arhaisme. Astfel, în expresia **a da (sau a trage) cuiva un perdaf** (fam.) „a certa, a muștra aspru pe cineva”, substantivul *perdaf* („radere de jos în sus, în contra direcției în care crește părul”) și-a pierdut aproape în întregime utilizarea individuală.

Aceeași situație o înregistrăm și în cazul substantivului *tală*, pl. *tale* (reg.) din expresia **a sta de tală** „a sta la taifas”. (*Tală* „adunare gălăgioasă de oameni; ceartă, mulțime).

Să urmărim în continuare câteva exemple de expresii verbale în a căror structură surprindem arhaisme semantice.

În expresia **a înșira moși pe groși** „a spune tot felul de lucruri fără importanță și fără succesiune logică; a pălăvrăgi” se păstrează lexemul arhaic *groși*. Conform DEX, *gros, groși* – s.m. are următorul articol lexicografic „monedă străină de argint, care a circulat odinioară în Moldova” [1].

La fel se păstrează și substantivele *ișlic* în **a călca pe cineva pe colțul ișlicului** sau **a pocni pe cineva pe coada ișlicului** „a jigni pe cineva”, *opincă* în **a călca pe cineva pe opincă** „a jigni pe cineva, a ofensa”, *para* în **a face pe cineva de două parale** sau **a lua pe cineva la trei parale** „a certa aspru pe cineva, a muștra” sau *price* în **a se pune de price** „a contrazice pe cineva”.

Expresia **a lua (pe cineva) la rost** „a muștra pe cineva, a-i cere socoteală” păstrează arhaismul semantic *rost* care are sensul arhaic de „gură” sau poate fi și sensul de la „țesut”. Același lexem este inclus și în locuțiunea adverbială **pe de rost** cu sensul „pe din afară, din memorie”.

Arhaism morfologic este forma *câmpii* (pluralul substantivului câmp) păstrată doar în expresia **a bate câmpii** „a spune cu totul altceva decât ceea ce se discută, a divaga, a vorbi aiurea”. Normele gramaticale actuale cer forma morfologică câmpuri.

Exprimarea populară și familiară, care implică un alt registru de comunicare, mai multă simplitate, colocvialitate, intimitate chiar, folosește cuvinte uzuale, binecunoscute, argotisme, regionalisme, precum și unii termeni triviali. Ele exprimă înțelepciunea poporului, felul lui de a trăi, de a gândi și de a-și „colora” exprimarea, unele fiind încărcate de ironie, iar altele de umor.

Astfel, multe expresii verbale înregistrează în structura lor cuvinte de factură populară sau argotisme, cu etimonul cunoscut sau necunoscut, care, capătă evident o valoare metaforică:

- **a face pe cineva de dârvală** „a ocări, a batjocori, a face de două parale” (*Dârvală, dârvală*, s.f. (pop.) „muncă grea și istovitoare, corvoadă”);

- **a vorbi în papainoage** „a vorbi în aroganță, a lua pe cineva peste picior” (*Papainoage*, s.n.pl. (pop.) „picioroage, tăpălige”);

- **tine-ți clanța!** sau **tacă-ți clanța!** „nu mai vorbi!, taci!”. Asocierea substantivului *clanță* cu verbul dicendi *a tăcea* trezește imaginea sensului figurat (peiorativ și familiar) al cuvântului *clanță* „gură”<

- **a vorbi în ponturi** „a da să se înțeleagă, a sugera, a vorbi în pilde” (*Pont*, pl. ponturi, s.n. (fam.) = aluzie răutăcioasă, ironie, împunsătură);

- **a vorbi în tâlcuri** „a vorbi figurat, alegoric” (*Tâlc* (pop.) „înțeles, sens, rost, semnificație”).

Vorbind despre apartenența unor cuvinte din expresii la vocabularul familiar, colocvial, observăm că valoarea figurată a acestora, cunoscută în exprimarea familiară și populară, contribuie la formarea sensului lexical al întregului și totodată influențează substanțial expresivitatea și coloritul unităților fixe.

Tot aici putem înscrie și expresiile verbale care reflectă ocupațiile, îndeletnicirile și profesiile caracteristice poporului nostru. Înregistrăm un număr substanțial de expresii în componența cărora sunt incluși termeni ce țin de diferite ocupații și meserii, care, la rândul lor, sunt utilizați cu sens propriu sau figurat. St. Dumistrăcel include multe dintre aceste expresii în în categoria „expresiilor din terminologia industriei casnice” [4].

De obicei, suportul lexical al expresiei este explicat prin termenul care aparține terminologiei în cauză. Și aici merită a fi

menționate expresiile verbale cu elemente metaforice izvorâte din diferite terminologii profesionale, evocând mediul rural: țesutul torsul, pescuitul, morăritul, agricultura, albinăritul: *a depăna, a îndruga, furcă, grapă, meliță, refec, tighel* etc.

Accepțiunea figurată a termenilor în discuție a luat naștere în vorbirea celor ce foloseau curent uneltele sau cunoșteau îndeaproape realitățile denumite:

- **a avea stupit la furcă** „a avea ușurință la vorbă, a vorbi cu multă plăcere”;

- **a îndruga (la) verzi și uscate** „a înșira, a spune fleacuri”;

- **a lua (pe cineva) la refec sau a trage (cuiva) un tighel (un refec)** „a dojeni pe cineva, a muștra pe cineva cu asprime”;

- **a-i umbla (ori a-i merge, a-i toca) gura ca o moară stricată** „a vorbi repede și fără întrerupere, a flecări”;

- **a fi cu limba (fagure) de miere** „a vorbi cu pricepere, prietenos, amabil”.

Și argotismele s-au strecurat printre elementele componente ale expresiilor verbale. Fapt este că nu totdeauna reușim să facem deosebirea dintre un element argotic și unul familiar, colocvial, datorită pierderii caracterului criptologic al lexemelor. Aducem drept exemple câteva expresii: **a lua pe cineva la mișto** „a-și bate joc de cineva, a-l ironiza” (< țig. *mișto* „(foarte) frumos”), **a da cu sictir** „a sictiri” (< tc. *sictir*; a sictiri „a alunga pe cineva (înjurându-l); a înjura pe cineva”).

Așadar, ajunși la finalul acestei sumare prezentări, putem susține cu deplină îndreptățire că termenii analizați din expresiile de mai sus – elemente ale limbajului familiar și popular: arhaisme, regionalisme, argotisme – contribuie la culoarea stilistică a expresiei și la „codificarea” lexicală (într-o măsură mai mare sau mai mică) a întregului.

Bibliografie

1. DEX online.
2. Dimitrescu, Fl., Locuțiunile verbale în limba română, Ed. Academiei, București, 1958.
3. Dicționar de expresii și locuțiuni românești, Mydo-Center, 1997.
4. Dumistrăcel, S., Lexic românesc. Cuvinte, metafore, expresii, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1971.
5. Plotnicov, B., Frazeeologhija, în Obscee yazykoznanije, pod red. A.E.Supruna, Izdatelistvo Universiteta, Minsc, 1993.

CATEDRA EDUCAȚIE FIZICĂ

METODOLOGIA ÎNVĂȚĂRII SERVICIILOR CU STUDENȚII SPECIALIZAȚI LA BADMINTON

Alexandru ANGHEL, lector superior

Summary

Badminton has become one of the most favorite games among students of institutions of higher education, which is a simple game and accessible to all. We proposed in sections badminton with students specializing in this sample, we use an experimental methodology that would allow the successful acquisition of services in playing badminton at a high quality level.

Analizând literatura de specialitate ce se referă la jocul de tenis de câmp, s-a constatat că serviciile sunt procedeele cele mai des folosite în joc, în funcție de nivelul de pregătire al sportivilor.

Astfel, jucătorii de performanță folosesc, în mediu, pe parcursul unui joc, până la 18-200 de servicii, în funcție de nivelul jocului și numărul de partide jucate. Nu întâmplător se zice, că cel ce câștigă serviciul, câștigă și mieciul.

Acest fapt impune antrenorii să învețe și să perfecționeze acest element tehnic pe tot parcursul pregătirii sportive, indiferent la ce nivel se află aceștia. În practica sportivă există mai multe metode de învățare și perfecționare a acestui element tehnic.

Cel mai frecvent este folosită metoda repetării, unde sportivii, peste o anumită perioadă de timp, își formează un stereotip motric pe care-l mențin pe tot parcursul pregătirii acestora, aducându-l în ultima instanță la faza de automatism, acest element fiind posibil de îndeplinit automat, în orice condiție de joc.

Pentru a aprecia eficiența aplicării metodologiei experimentale în însușirea serviciilor, la începutul experimentului au fost formate două grupe. Grupa experimentală era acea grupă care, pe parcursul unui an de pregătire, a folosit permanent la lecțiile de antrenament metodologia experimentală de însușire a serviciilor și a doua grupă a fost numită grupa martor, care a lucrat pe parcursul anului de studii conform programei școlii sportive specializate, fără a folosit în procesul de instruire metodologia din grupa experimentală.

Schema metodologică propusă pentru grupa experimentală este prezentată în figura de mai jos.

Metodologia experimentală a fost divizată în două părți: prima reprezenta formarea imaginii despre procedeul tehnic însușit, aici fiind vorba despre:

- *demonstrarea video;*
- *demonstrarea foto;*
- *demonstrarea planșelor;*
- *demonstrarea schițelor;*
- *demonstrarea naturală.*

A doua parte reprezintă forma propriu zisă a actului motric și se exprimă prin efectuarea următoarelor exerciții ajutătoare, adică exerciții ce au o structură asemănătoare cu procedeul tehnic care urmează să fie însușit:

- *imitarea serviciului fără rachetă;*
- *aceiași cu rachetă;*
- *execuție liberă la perete;*
- *aceiași peste fileu de la distanță mică;*
- *aceiași măbind distanța de la fileu și viteza de execuție;*
- *aceiași schimbând direcția de execuție;*
- *aceiași în condiție de joc.*

Pentru a aprecia eficiența aplicării metodologiei experimentale, la începutul și la sfârșitul experimentului studenții au fost testați la câteva probe de însușire a serviciilor, care, de fapt, a fost subiectul cercetării noastre (tabelul 1).

Noi ne-am propus pentru însușire mai multe procedee de executare a serviciilor în jocul de badminton. Acestea au fost cercetate atât la executarea lor la precizie, cât și executarea din punct de vedere biomecanic corect, adică tehnica de execuție a procedeelelor. Dacă privim atent serviciile propuse în tabelul 1, se observă clar că aici sunt prezentate majoritatea serviciilor clasice existente în jocul de badminton. Aici se întâlnesc servicii cu partea deschisă și cu partea închisă a paletii, precum și servicii cu diferită traiectorie de zbor a parașutei de joc.

Tabelul 1. Rezultatele însușirii serviciilor de către studenții specializați la jocul de badminton

	Procedeu tehnic	Grup a	Testarea inițială $\bar{X}_1 \pm m$	Testare a finală $\bar{X}_2 \pm m$	T	P
1.	Serviciul la precizie în coridorul stâng, nr. ori din 10 încercări.	M	2,6±0,33	5,2±0,34	5,53	< 0,01
		E	2,7±0,53	8,3±0,45	6,67	<0,001
2.	Serviciul la precizie în coridorul drept, nr. ori din 10 încercări.	M	2,9±0,49	6,2±0,48	5,0	< 0,01
		E	2,8±0,53	8,4±0,64	6,7	<0,001

3.	Serviciul scurt la precizie din coridorul stâng, nr. ori din 10 încercări.	M E	3,6±0,26 3,7±0,53	5,5±0,25 7,2± 0,34	2,97 3,01	<0,05 <0,05
4.	Serviciul scurt la precizie din în coridorul drept, nr. ori din 10 încercări.	M	2,6±0,35	5,2± 0,31	5,53	< 0,01
		E	2,7±0,53	8,3±0,45	6,67	<0,001
5.	Serviciul înalt la precizie din coridorul drept, nr. ori din 10 încercări.	M	2,9±0,49	6,2±0,48	5,0	< 0,01
		E	2,8±0,53	8,5±0,54	6,4	<0,001
6.	Serviciul înalt la precizie din coridorul stâng, nr. ori din 10 încercări.	M	3,8±0,54	8,9±0,63	6,3	<0,001
		E	3,9±0,51	8,7±0,64	6,7	<0,001

Analizând calitatea însușirii serviciilor, e de menționat faptul că metodologia experimentală propusă a contribuit la însușirea la un nivel superior al acestora, sporind esențial atât numărul de servicii îndeplinite la precizie, cât și micșorarea numărului de greșeli la executarea acestora. În al doilea caz este vorba despre tehnica de execuție a procedeele tehnice, care s-a îmbunătățit esențial la finalul experimentului pedagogic.

Astfel, s-a demonstrat în mod experimental, că metodologia experiemntală propusă este una destul de eficientă, care poate fi recomandată pentru aplicare în procesul de instruire, în cazul nostru, a studenților din instituțiile de învățământ superior în cadrul secțiilor de badminton.

Bibliografie

1. Ababei, R., Teoria și metodologia antrenamentului sportive, Vol.2., Editura corpului didactic, Bacău, 2006.
2. Segărceanu, A., Tehnică, tactic și metodică, Guasar, București, 1998.

3. Лифшиц, В.Я., Бадминтон, Ступени мастерства, Йошкар-Ола, 1994.
4. Смирнов, Ю.Н., Бадминтон. Учебное пособие, Изд-во Университета дружбы народов, М., 1988.
5. Смирнов, Ю.Н., Бадминтон. Учебник для институтов физической культуры, Ф и С, М., 1990.

**METODOLOGIA ÎNVĂȚĂRII SERVICIILOR A
STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR,
SPECIALIZAȚI LA TENISUL DE MASĂ**

Marcel BODIU, lector superior

Summary

In institutions of higher ănvățământ much of the students are involved in sports sections, and one of them is the table tennis. Here students face many problems related to learning the technical elements of the game. In the given article proposes an experimental methodology for service learning table tennis, which is quite effective in preparing students tennis players.

Tenisul de masă este tot mai mult solicitat la diferite trepte de instruire, inclusiv și la nivel de învățământ superior, unde, conform planului de activitate a catedrelor de educație fizică, studenții sunt în drept să frecventeze una din secțiile sportive, în cazul dat fiind vorba despre secția de tenis de masa. De regulă, mulți studenți, fiind înscriși la această secție, au un nivel destul de scăzut, când este vorba de pregătirea sportivă a acestora. Ei destul de des demonstrează un nivel relative scăzut privind stăpânirea elementelor și procedeele tehnice de joc, cum ar fi serviciile, loviturile de atac și altele.

În acest context ne-am propus aplicarea în practica pregătirii sportive a studenților tenisiști, a unei metodologii experimentale de învățare, în mod special a serviciilor în tenisul de masa, acesta fiind, de fapt, unul dintre elementele de bază ale jocului de tenis.

Analizând literatura de specialitate ce se referă la jocul de tenis de masă s-a constata că serviciile joacă un rol destul de

important în pregătirea teniștilor la toate nivelele de pregătire (Амелин А.Н., Захаров Г.С.).

Astfel, jucătorii de performanță folosesc, în mediu, pe parcursul unui joc, până la 10-15 tipuri de servicii, de care depinde în mare măsură și disputarea punctelor în joc (Барчукова Г.В., Борушас М.В.). În total numărul de servicii într-un meci disputat ajunge până la 40-50, în funcție de numărul de seturi de desfășurare a jocului (din cinci sau din șapte).

Acest fapt impune antrenorii să învețe și să perfecționeze acest element etnic chiar de la etapa de inițiere a tinerilor tenismani.

În practica sportivă există mai multe metode de învățare și perfecționare a acestui element tehnic. Cel mai frecvent este folosită metoda repetării, unde sportivii, peste o anumită perioadă de timp, își formează un stereotip motric pe care-l mențin pe tot parcursul pregătirii, aducându-l, în ultima instanță, la faza de automatism, acest element fiind posibil de îndeplinit din orice poziție, de la orice distanță, în orice direcție.

Pentru a aprecia eficiența aplicării metodicii de însușire a serviciilor, la începutul experimentului au fost formate două grupe. Grupa experimentală era acea grupă, care pe parcursul anului de studii s-a condus permanent, în partea de bază a lecțiilor, de antrenament, până la 15-20 minute de metodica experimentală pentru însușirea serviciilor. A doua grupă a fost numită grupa martor, care a lucrat pe parcursul anului de studii conform programei de specializare la tenis de masa, fără a folosi în procesul de instruire unele metodici experimentale pe care le-a folosit grupa experimentală.

În continuare vom prezenta metodologia de instruire propusă pentru însușirea serviciilor existente în tenisul de masă. Metodologia experimentală a fost divizată în două părți: prima reprezenta formarea imaginii despre procedeul tehnic însușit, aici fiind vorba despre:

- *demonstrarea video;*
- *demonstrarea foto;*
- *demonstrarea planșelor;*
- *demonstrarea schițelor;*
- *demonstrarea în condiții de joc.*

A doua parte reprezintă forma propriu zisă a actului motric și se exprimă prin efectuarea următoarelor exerciții ajutătoare, adică exerciții ce au o structură asemănătoare cu procedeul tehnic care urmează să fie însușit:

- *servirea mingii lovită de masă;*
- *aceeași cu partea deschisă și închisă a paletii;*
- *aceeași schimbând locul servirii;*
- *aceeași la precizie;*
- *aceeași în condiții de joc.*

Unul din criteriile de bază în pregătirea tenismenilor este pregătirea calitativă a acestora, care se exprimă prin însușirea corectă din punct de vedere biomecanic a tuturor elementelor și procedeele tehnice. În cazul nostru, acestea sunt serviciile din serviciu și preluările în condiții de joc după fiecare lovitură. Rezultatele în acest sens sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele însușirii serviciilor de către studenții cuprinși în experimentul pedagogic (n=24)

Procedeu tehnic	Grupa	Testarea inițială $\bar{X}_{1 \pm m}$	Testarea finală $\bar{X}_{2 \pm m}$	T	P	T Final	P
servicii la precizie din dreapta, nr. ori din 10 încercări.	M	2,5±0,33	5,7± 0,34	5,52	< 0,01	4,56	< 0,01
	E	2,4±0,53	8,6±0,45	6,64	<0,001		
servicii la precizie din	M	2,8±0,49	7,1±0,48	5,03	< 0,01	2,71	< 0,05

stânga, nr. ori din 10 încercări.	E	2,8±0,53	9,3±0,64	6,71	<0,001		
Greșeli la îndeplinire a serviciilor din dreapta, (5 serv.) nr.	M	7,4±1,86	4,7±1,95	2,88	<0,05	5,74	< 0,01
	E	7,3±1,73	2,3±1,98	9,56	<0,001		
Greșeli la îndeplinire a serviciilor din stânga, (5 serv.) nr.	M	8,3±1,96 4	4,7±1,99	4,47	< 0,01	5,79	< 0,01
	E	7,8±1,87	2,3±1,88	10,13	<0,001		

Astfel, conform tabelului de mai sus studenții tenismani au fost testați la două procedee tehnice de bază ce țin de servicii, care, de fapt, se întâlnesc cel mai des la această perioadă de pregătire a sportivilor, este vorba despre serviciile din stânga și din dreapta. Tot aici am examinat și numărul de greșeli efectuate, fapt ce vorbește, la fel, despre nivelul calitativ de însușire a preluărilor.

Dacă urmărim atent evoluția însușirii calitative și cantitative a serviciilor, se observă clar prioritatea grupei experimentale, care a înregistrat rezultate remarcabile în ambele cazuri. Deși grupa martor la fel a progresat la acest capitol, rata creșterii rezultatelor a fost mult mai mică în comparație cu rezultatele studenților din grupa experimentală.

Prin urmare, aplicarea metodologiei experimentale de însușire a serviciilor în tenisul de masă de către studenții specializați la proba dată a demonstrat faptul că aceasta a dus la o îmbunătățire esențială a rezultatelor atât din punct de vedere calitativ, cât și din punct de vedere cantitativ.

Această metodologie este una simplă și accesibilă pentru cadrele didactice din învățământul superior și poate fi aplicată cu eficiență în practica pregătirii studenților tenismani.

Bibliografie

1. Амелин, А.Н., Современный настольный теннис, ФиС, Москва, 1982.
2. Барчукова Г.В. Учись играть в настольный теннис, Совспорт, Москва, 1989.
3. Барчукова, Г.В., Настольный теннис, ФиС, Москва, 1990.
4. Богушас, М.В., Играем в настольный теннис, Просвещение, М., 1987.
5. Захаров, Г.С., Настольный теннис: Теория и основы, Верх-Волг. Книга, Издательство Иван. Отделение, Иваново, 1990.

ANALIZA NIVELULUI PREGĂTIRII MOTRICE A ELEVILOR CLASELOR PRIMARE LA NIVEL NAȚIONAL

*Constantin CIORBĂ, dr. hab., prof. univ.
Svetlana CIORBĂ, lector universitar*

Summary

Improve the driver training primary school students is one of the main objectives of physical education in schools. In this experiment was organized ascertaining national Entitlements with purpose to assess the level of their driving training and its findings can be used to create levels of training primary school students driving each sample separately, both boys, as and for girls.

Unul din obiectivele de bază ale educației fizice școlare este sporirea nivelului pregătirii motrice a elevilor, care, la rândul său, va favoriza sporirea nivelului pregătirii funcționale, a capacității de muncă, dezvoltarea armonioasă a corpului acestora. De acest lucru este foarte important să se țină cont chiar din primele zile de înscriere în sistemul educațional, adică începând cu clasele primare și terminând cu vârsta liceală. Vorbind desupra clasele primare, această vârstă, conform constatărilor savanților Gujalovschii A.A., Холодов Ж.К., Кузнецов В.С., este cea mai propice pentru

dezvoltarea calităților motrice, acestea fiind numite perioade critice de dezvoltare a capacităților motrice.

Actualmente în Republica Moldova au fost întreprinse un șir de modificări în sistemul educațional, inclusiv și la disciplina educație fizică, unde, cu părere de rău, nu s-a ținut cont de mai multe lucruri și situații specifice pentru țara noastră. Nu este clar care a fost motivul că s-au scos baremurile de pregătire motrică a copiilor de vârsta școlară mică. Acest lucru ar fi fost posibil atunci când majoritatea copiilor de această vârstă ar fi frecventat diferite secții sportive în cadrul școlii sau în diferite cluburi sportive în afara școlii. Practica însă demonstrează că procentul copiilor ce frecventează secțiile sportive este foarte redus, prin urmare, unicul loc unde copiii au posibilitatea de a practica exercițiul fizic este școala.

Prin urmare, școlii trebuie să-i revină rolul de organizator al activităților motrice, iar copiii trebuie să aibă posibilitatea de ași verifica nivelul pregătirii motrice fie o dată în simestru, fie o dată în an, pentru a cunoaște nivelul pregătirii fizice la momentul dat [Badiu T., Ciorbă C., Badiu G. Roman C., Холодов Ж.К., Кузнецов В.С.].

O altă variantă, care ar putea înlocui lipsa notării elevilor la disciplina educație fizică, ar fi, după părerea noastră, crearea nivelelor de pregătire motrice a elevilor. Acest lucru prevede redarea standardelor pregătirii motrice pentru toate vârstele școlare pe nivele de pregătire cum ar fi: nivel foarte înalt, nivel, înalt, nivel mediu, nivel slab, nivel foarte slab și altele.

În acest context a fost organizat un experiment constatativ cu elevii claselor primare din mai multe raioane ale Republicii Moldova, unde a fost analizat nivelul pregătirii motrice al acestora, atât la băieți, cât și la fete. În total au fost testați circa 4800 de elevi, adică aproximativ câte 1200 de băieți și 1200 fete de fiecare vârstă, la 6 probe, care se regăsesc în programul școlar pentru vârsta

respectivă. La final aceste date au fost prelucrate statistic și sunt prezentate în tabelele 1 și 2.

Tabelul 1. Rezultatele pregătiri motrice a elevilor claselor primare pe plan național (băieți)

VÂRSTA, CLASA	PROBELE MOTRICE					
	Alergare 30 m, s	Alergare de rezistență 500m, min, s	Tragerea la bara fixă, nr. repetări	Săritura în lungime de pe loc. cm	Test de coordonare, 3x10m, s	Mobilit atea, cm
6-7 ani, cl 1	6,78	2,38,14	3,18	111	9,87	11
7-8 ani, cl. 2	6.57	2,33,21	3,78	124	9,34	12
8-9 ani, cl.3	6,39	3,52,26	4,52	137	9,14	12
9-10 ani, cl.4	6,08	3,47,43	4,24	152	8,45	13

Aceste date au fost comparate cu baremurile de note pentru fiecare probă, acestea fiind prezentate în lucrarea sa de către autorii moldoveni I.Boian și L.Hâncu [2, p.118-121]. Confor datelor acestora, sunt stabilite standardele pentru fiecare probă, pentru fiecare vârstă și sex.

Tabelul 2. Rezultatele pregătiri motrice a elevilor claselor primare pe plan național (fete)

VÂRST A, CLASA	PROBELE MOTRICE					
	Alergare 30 m, s	Alergare de rezistență 500m, min, s	Flotări, nr. repetări	Săritura în lungime de pe loc. cm	Test de coordonare, 3x10m, s	Mobilitat ea, cm
6-7 ani, cl 1	6,81	2,38,11	4,12	107	9,88	13
7-8 ani, cl. 2	6.68	2,34,17	6,23	118	9,37	14
8-9 ani, cl.3	6,38	2,32,34	10,52	122	9,31	14

9-10 ani, cl.4	6,27	2,27,24	13,34	137	8,54	15
---------------------------	------	---------	-------	-----	------	----

Analizând rezultatele pregătirii motrice la băieți (tabelul 1) și comparându-le cu standardele descries mai sus, se observă foarte clar că la majoritatea testelor analizate, acestea se înscriu în jurul notelor 6 și 7. N-a fost înregistrat nici o probă unde acestea ar depăși baremurile stabilite cu nota de 7. Cele mai slabe rezultate sunt înregistrate în cazul alergărilor de viteză - 30 metri, unde elevii claselor 1-3 au înregistrat rezultate de nota 6 și doar în clasa a 4-a s-a înregistrat media ce corespunde notei 7. Destul de slabe sunt rezultatele la băieți și în cazul probelor de forță-viteză (săritura în lungime de pe loc), precum și în cazul probei de coordonare a mișcărilor, cum este alergarea de suveică 3x10 metri, unde pentru elevii claselor întâia și a 2-a media rezultatelor a fost egală cu nota 6, iar pentru cei din clasele a 3-a și a 4-a, egală cu nota 7.

Aproximativ aceiași tendință se observă și în cazul analizei rezultatelor pregătirii motrice pentru fetele din clasele primare (tabelul 2). În comparație cu rezultatele înregistrate la băieți, fetele au înregistrat rezultate mai bune la trei teste, cum ar fi cel de rezistență (alergare la 500 m), la testul de coordonare a mișcărilor (alergare 3x10 m) și în cazul mobilității (aplecarea înainte pe banca de gimnastică). În primele două cazuri mediile înregistrate au corespuns cu nota 7, iar în cel de-al doilea, clasele 1-a și a 2-a cu nota 8, iar în clasele a 3-a și a 4-a cu nota 7. În rest toate celelalte probe testate au înregistrat rezultate aproximativ egale cu cele ale băieților testați la aceleași probe.

Astfel, analizând rezultatele testării elevilor claselor primare s-a scos în evidență faptul că aceștia au nivel destul de redus ce ține de dezvoltarea calităților motrice de bază. Spre exemplu, nici un rezultat la nici un test n-a fost mai sus de nota șapte, atât la băieți, cât

și la fete. Cele mai slabe rezultate au fost înregistrate la probele de viteză și cele de forță. Anume în această direcție cadrele didactice vor ține cont de situația creată și vor întreprinde măsurile de rigoare în acest sens. Considerăm că este absolut necesar să se întreprindă un șir de măsuri organizatorice, chair și legislative, privind îmbunătățirea situației în acest sens.

Bibliografie

1. Badiu, T., Ciorbă, C., Badiu, G., Educația fizică a copiilor și școlarii (metode și mijloace), Editura Garuda-Art, Chișinău, 1999.
2. Boian, I., Hâncu, L., Proiectarea didactică desfășurată a lecțiilor de educație fizică în școala primară, Maxtipar, Ch., 2012.
3. Roman, C., Studiu privind potențialul motric al elevilor din clasa a IV-a la evaluarea predictivă. // Analele Univ. Oradea, 2002.
4. Гужаловский, А.А., Основы теории и методики физической культуры, ФиС, М., 1986.
5. Холодов, Ж.К., Кузнецов, В.С., Теория и методика физического воспитания и спорта. Учебник для институтов физкультуры, Academia, М., 2003.

АНАЛИЗ МНЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ С УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Светлана ЧОРБЭ, преподаватель

Summary

In theory and methodology of physical education there are a number of ways to increase the efficiency of education, including at primary school level. However, not all reserves are exhausted in this regard. Thus, it is proposed to apply the circuit training method in physical education lessons with primary school pupils, which we believe will enhance the effectiveness of the training of students in the primary stage.

Одной из задач настоящих исследований было определение наиболее эффективных путей совершенствования системы физического воспитания учащихся начальных классов, для чего был проведён социологический опрос среди специалистов в области физического воспитания, то есть среди учителей, которые ведут занятия по данному предмету в школах и лицеях республики. Анкетирование проводилось на протяжении трёх лет, с учителями физического воспитания, в рамках курсов повышения квалификации в Государственном Университете Физического Воспитания и Спорта. Всего в анкетирование приняли участия 310 учителей из различных учебных заведений нашей республики, из них 108 имеют дидактические степени, более 50% имели стаж работы от 15 лет и выше по данной специальности.

Анкета состоит из 16 вопросов и для каждого из них представлены несколько вариантов ответа, где специалисты должны были отметить те варианты ответов, которые на их взгляд, были правильными. Если таких ответов, по мнению специалистов, в перечисленных вариантах ответов не было, они смогли дописать свой вариант. Большинство вопросов в основном касались организации физического воспитания учащихся начальных классов, а также содержание уроков физического воспитания, как основная форма организации физического воспитания школьников данного возраста.

Полученные данные были обработаны и представлены в специальные таблицы, а также в виде графиков и рисунков.

Таким образом, согласно разработанной анкеты первый вопрос был общего характера, где специалисты должны были дать оценку уровня физического воспитания в школьном образовании. Анализ полученных результатов показал, что мнения специалистов в основном совпадают и большинство из них оценивают состояние физического воспитания как низкое

(58%), то есть больше половины специалистов не довольны состоянием физического воспитания в школах республики. Ни один из них не отметил «очень высокий» уровень физического воспитания в школах, в то время, когда на «средний» уровень указали 23% и 18% отметили, что уровень физического воспитания является «очень низкий».

Полученные результаты говорят о проблемах различного характера существующих в системе физического воспитания в школах и лицеях республики. Проблемы в учебных заведениях республики связаны не только с материальным положением школ, но и с использованием методических подходов специалистов для решения задач физического воспитания на различных этапах.

На вопрос: *«Каким школьным возрастом необходимо уделять больше внимания по физическому воспитанию?»*, специалисты должны были ответить какой возраст является наиболее важным в процессе физического воспитания школьников. Согласно полученных результатов чуть больше половина специалистов (52%) считают, что необходимо уделять больше внимания ученикам начальных классов, так как данный возраст в основном совпадает с возрастом критических периодов развития физических качеств (Гужаловский А.А.), а также является наиболее приемлемым для формирования необходимых двигательных умений и навыков (Холодов Ж. К., Кузнецов В. С., Курамшин Ю. Ф.).

Таким образом, согласно мнению большинства специалистов, возраст 7-10 лет, то есть возраст, соответствующий начальным классам, является очень важным при организации физического воспитания школьников данного возраста. Именно здесь нужно использовать весь имеющийся на практике материальный и методический потенциал для решения основных задач школьного физического воспитания.

Следующий вопрос был: *«Какие формы организации физического воспитания учащихся начальных классов нуждаются в большем внимании со стороны специалистов?»* Как и следовало ожидать главный акцент специалисты ставят на основную форму организации физического воспитания - урок физической культуры (63%). Однако, и остальным формам организации физического воспитания также необходимо уделять должное внимание. Так, например, за регулярное проведение утренней гигиенической гимнастики были 27% из общего числа специалистов, 18% - за проведение так называемых активных перемен, 39% считают, что спортивные секции могут сыграть очень важную роль в физическом воспитании учащихся начальных классов, а 14% указали на другие формы организации физического воспитания в данном возрасте как школьные, так и внешкольные.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что урок физкультуры был и остаётся основной и обязательной формой над которой специалисты должны сосредоточиться в организации физического воспитания учащихся начальных классов. В то же время, не следует отрицать роль остальных форм организации данного процесса и максимально их использовать в данном процессе.

Другой вопрос нашей анкеты был связан с применением круговой тренировки на уроках физического воспитания с учащимися начальных классов и звучал таким образом: *«Как часто Вы используете круговую тренировку на уроках физического воспитания с учащимися начальных классов?»* Здесь следует отметить, что ни один из опрошенных специалистов не указал на то, что данную организационно-методическую форму организации занятий использует очень часто. Очень большой процент специалистов (42%) указали на то, что вовсе не используют круговую тренировку на уроках физического

воспитания, 2% отметили что используют её редко и 38% - очень редко.

Полученные результаты говорят о том, что большинство специалистов знают о важности применения круговой тренировки на уроках физического воспитания, однако, по разным причинам, большинство из них очень редко, или вовсе не используют данную организационно-методическую форму организации занятий. Причины, на которые ссылаются учителя — это плохие материальные условия, отсутствие нужного инвентаря, сложности в организации и другие.

Следующий вопрос был: *«Какие преимущества, на Ваш взгляд, имеют уроки физического воспитания в начальных классах с использованием круговой тренировки?»* По данному вопросу мнение специалистов распределилось следующим образом. Так, за то, что круговая тренировка будет способствовать повышению интереса учащихся к занятиям физическими упражнениями высказались 32% из общего числа опрошенных. За то, что применение круговой тренировки на уроках физического воспитания будет способствовать повышению уровня моторной плотности уроков высказались 43% преподавателей, для решения основных задач уроков – 34% и 25% опрошенных указали на другие преимущества.

Полученные ответы на данный вопрос ещё раз доказывает тот факт, что специалисты очень хорошо понимают роль применения круговой тренировки на уроках физического воспитания с учащимися начальных классов, в то же время по различным причинам, они довольно редко используют на практике данную организационно-методическую форму организации занятий.

Один из вопросов был: *«Какие задачи, на Ваш взгляд, может решать применение круговой тренировки на уроках физического воспитания с учащимися начальных классов?»*

Согласно полученным результатам, около половины опрошенных специалистов (53%) считают, что применение круговой тренировки на уроках физического воспитания, будет способствовать повышению уровня физической подготовленности учащихся. По всем остальным ответам мнения педагогов разделились. Так, например, за то, что применение круговой тренировки на уроках физического воспитания будет способствовать всестороннему развитию учащихся были 21% из общего числа педагогов, участвующих в анкетировании, 23% считают, что применение данной формы организации занятий будет способствовать повышению качества освоения двигательных умений и навыков, 14% - развитию чувства коллективизма у детей, 15% - повышению уровня психологической подготовки учащихся и 10% имели другое мнение по данному вопросу.

Таким образом, отчётливо видно, что согласно мнению большинства специалистов, круговая тренировка в основном предназначена для решения задач связанными с физической подготовкой учащихся, то есть развитию основных физических качеств, что совпадает с мнением других общепризнанных отечественных и зарубежных специалистов (Гуревич И., Гужаловский А.А., Матвеев, Л.П. Moroşan I.). Вместе с тем, применение данной формы организации занятий успешно может решать и другие важные задачи физического воспитания школьников, такие как как повышение качества освоения двигательных умений и навыков, развитие чувства коллективизма, повышение уровня психологической подготовки учащихся.

Анализируя в целом результаты опроса можно с уверенностью сказать, что большинство специалистов в курсе всех существующих проблем в физическом воспитании в целом и в начальных классах, в частности. Они едины во мнение, что

из всех существующих форм организации физического воспитания в начальных классах, больше всего нуждается в совершенствовании урок физического воспитания как основная и обязательная форма организации занятий. Именно здесь не исчерпаны все резервы по улучшению качества организации и содержания уроков физического воспитания. Что касается содержания уроков физического воспитания в начальных классах, то авторы настоящего опроса сходятся во мнении, что наиболее эффективными средствами на уроках физического воспитания являются подвижные игры в различных формах и сочетаниях. Из организационно-методических форм авторы подчёркивают поточный, группой и метод круговой тренировки. Что касается метода круговой тренировки, большинство отмечают важность применения данного метода, но вместе с тем, они довольно редко его применяют на практике. В данном контексте существуют ряд объективных и субъективных причин. Так на пример, многие специалисты указывают на организационные сложности данного способа организации занятий, другие - на отсутствие необходимого спортивного инвентаря для этих целей.

В конечном счёте, большинство опрошенных специалистов за то чтобы данная форма организации физического воспитания активно использовалась с учащимися начальных классов и совершенствовалась различными путями, что приведёт к повышению интереса учащихся к физическим упражнениям и к процессу физического воспитания в целом.

Литература

1. Гужаловский, А. А., Основы теории и методики физической культуры, Физкультура и спорт, М., 2005.

2. Гуревич, И.А., Круговая тренировка при развитии физических качеств / И.А. Гуревич, 3-е изд. перераб. и доп., Выш. шк., Мн., 1985.
3. Курамшин, Ю. Ф., Теория и методика физической культуры, Советский спорт, М., 2003.
4. Матвеев, Л.П., Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев, Физкультура и Спорт, СпортАкадемПресс, М., 2008,
5. Холодов, Ж. К., Кузнецов, В. С., Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 2-е изд., испр. и доп., Академия, М., 2001.
6. Moroşan, I., Optimizarea motricităţii generale şi funcţionalităţii organismului elevilor de 10-11 ani în cadrul lecţiilor de educaţie fizică, Autoreferat al tezei de doctor în ştiinţe, USEFS, Chişinău, 2014.

METODOLOGIA ÎNVĂȚĂRII ARUNCĂRILOR LA COȘ ÎN BASCHET A STUDENȚILOR INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Ion ȚAPU, lector superior

Summary

The game of basketball has a positive and multilaterally on the human personality development, which makes it very sought among students in higher education institutions. In the given article we proposed experimental methodology applied learning shooting in basketball game that allowed increasing the quality properties of throws by students specializing in the game of basketball.

Baschetul este un joc sportiv colectiv ce face parte din categoria mijloacelor de perfecționare a dezvoltării fizice și a aptitudinilor de mișcare ale oamenilor.

Practicarea jocului de baschet contribuie la formarea și perfecționarea unor mișcării coordonate, la formarea capacității de

antrenare rapidă în timpul și ritmul activităților sociale, prin cumulul unor influențe și efecte pozitive cu caracter sportiv și educativ [Colibaba- Evuleț, Ciorbă, C., Fleancu, J.,L, Predescu T., Ștefan C.].

Prin practica jocului de baschet se acționează pozitiv și multilateral asupra dezvoltării personalității omului, implicit a tineretului. O bună organizare și conducere a procesului instructiv determină factori educaționali ce vizează dezvoltarea spiritului de colectiv, a inițiativei, perseverenței, a disciplinei conștiente, a calităților morale.

Baschetul, ca probă sportivă, reprezintă un obiect de specializare, folosit ca mijloc al educației fizice având un caracter de formare și pregătire a tinerii generații, corespunzător cu cerințele formulate de societate pentru întreaga activitate de educație fizică.

Teoria jocului de baschet constituie un ansamblu de cunoștințe, ordonate sistematic conform principiilor biomecanicii și a legăturilor psiho-fiziologice ale formării și perfecționării deprinderilor și calităților motrice, la care se adaugă cunoștințele de specialitate ordonate sistematic după necesități de ordin practic, de aplicație tactică în joc. Ea stabilește și apreciază conținutul real al jocului competițional, lucru necesar pentru fundamentarea științifică și metodică a bazelor antrenamentului sportiv [Predescu T., Ștefan C., Нестеровский Д.И.].

În această lucrare se studiază tehnica jocului, în special a aruncărilor la coș, ca element de bază a jocului de baschet, precum și bazele metodologice de învățare și perfecționare a acestui element.

Marea majoritate a specialiștilor au accentuat permanent atenția învățării și perfecționării diferitor elemente și procedee tehnice și pe nedrept, nu tot timpul se acordă atenția cuvenită aruncărilor, care, de fapt, și este premisa succesului în pregătirea jucătorilor de baschet. Anume din aceste considerente și ne-am ales

ca studiu de cercetare, învățarea și perfecționarea aruncărilor ca element de bază în jocul de baschet.

Experimentul s-a desfășurat cu studenții anului întâi și doi de studii, care frecventau secțiile sportive de baschet în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

După cum s-a menționat mai sus, unul dintre elementele de bază ale jocului de baschet sunt aruncările la coș, unde, de numărul de coșuri înscrise, de fapt, se apreciază echipa învingătoare. În jocul de baschet există mai multe clasificări a aruncărilor la coș, iar una dintre cele mai reușite, după părerea noastră, este clasificarea lui C. Ciorbă (fig.1.).

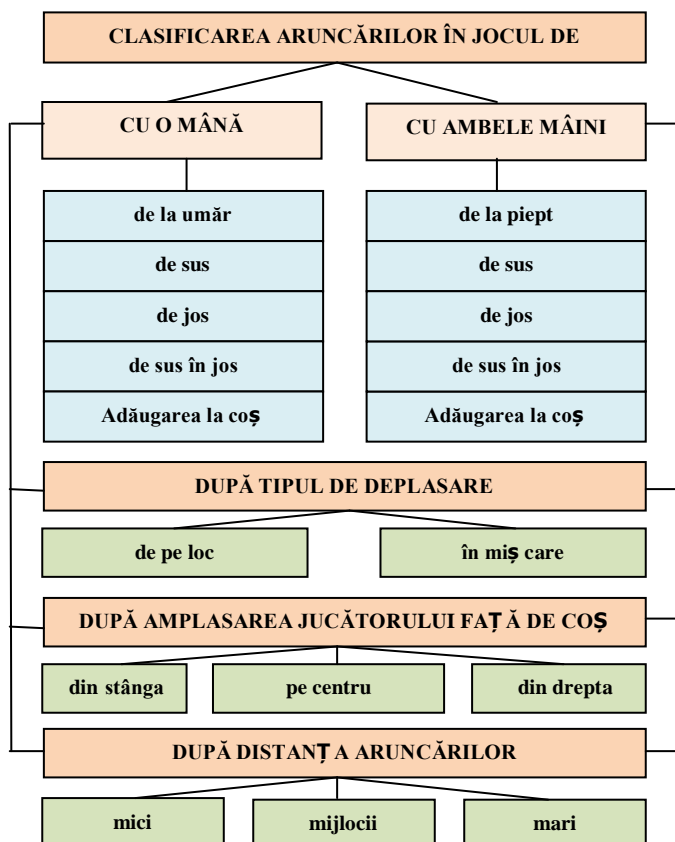


Fig.1. Clasificarea aruncărilor la coș (după C.Ciorbă, 2006)

Aici este prezentă, practic, toată gama de aruncări clasice întâlnite în jocul de baschet la orice nivel de joc. Din toate aceste aruncări, noi ne-am propus să ne oprim asupra aruncărilor cu o mână de la umăr, acestea, de fapt, fiind cele mai răspândite în rândurile baschetbaliștilor cu diferit grad de pregătire. Anume pentru aceste aruncări am aplicat o metodologie experimentală de însușire a acestora, care era alcătuită din două compartimente de bază, cum sunt formarea imaginii despre procedeul tehnic însușit, aici fiind vorba despre:

- *demonstrarea video;*
- *demonstrarea foto;*
- *demonstrarea planșelor;*
- *demonstrarea schițelor;*
- *demonstrarea naturală.*

A doua parte ține nemărginit de formarea propriu-zisă a actului motric și se exprimă prin efectuarea următoarelor exerciții ajutătoare, adică exerciții ce au o structură asemănătoare cu procedeul tehnic care urmează să fie însușit:

- *poziția de bază a atacantului cu un picior scos în față, efectuarea unei fondări, revenirea și ridicarea pe vârfuri;*
- *aceeași cu imitația brațelor;*
- *brațul cu mingea sus, răsturnarea mingii peste degetul arătător cu rotirea mingii înapoi;*
- *aceeași cu eliberarea mingii de la mână;*

- *aceeași cu traectorie înaltă;*
- *aceeași în perechi;*
- *aceeași la coș, al doilea braț la spate;*
- *îndeplinirea aruncării propriu- zise;*
- *aceeași în diferite condiții de joc.*

Metodologia experimentală descrisă a fost aplicată în cadrul antrenamentelor sportive cu studenții specializați în jocul de baschet, pe parcursul unui semestru, unde acestui element i s-a acordat, în mediu, până la 20-25 minute din cadrul unui antrenament sportiv, ceea ce constituie circa 20% din timpul total prevăzut pentru un antrenament sportiv. Aici ne-am axat pe două aruncări, cele mai răspândite în jocul de baschet, acestea fiind aruncările cu o mână de la umăr din partea dreaptă și stângă a panoului. Studenții au fost testași atât la începutul experimentului pedagogic, cât și la finalul acestuia. Rezultatele experimentului au fost apreciate după calitatea însușirii tehnicii aruncărilor la coș, adică după tehnica de execuție a fiecărei aruncări. Mai mult decât atât, au fost calculate greșelile de execuție a fiecărei aruncări, care, în ultimă instanță, își apreciază corectitudinea executării elementului dat. Aceste date sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Numărul de greșeli înregistrate la începutul și sfârșitul experimentului pedagogic

Nr. or	Element tehnic	Testarea Inițială	Testarea finală
1.	Aruncarea cu o mână de la umăr din partea stângă a panoului	11	5
		12	2
2.	Aruncarea cu o mână de la umăr din partea dreaptă a panoului	13	6
		11	2

Conform tabelului prezentat se observă clar că baschetbaliștii, la începutul experimentului pedagogic admiteau, aproximativ, același număr de greșeli, ca, la finalul acestuia, numărul greșelilor comise, în

ambele cazuri, să se reducă esențial, ceea ce ne vorbește despre eficacitatea aplicării în practică a metodologiei experimentale pentru învățarea aruncărilor la coș cu o mână de la umăr, de pe loc.

Prin urmare, metodologia propusă pentru învățarea aruncărilor la coș, în jocul de baschet este una destul de eficientă și poate fi recomandată pentru implementare în practica pregătirii baschetbaliștilor, îndeosebi la etapa inițială de instruire a acestora.

Bibliografie

1. Ciorbă, C., Baschet, curs grafic, Pim, Iași, 2006.
2. Ciorbă, C., Fleancu, J.L., Pregătirea specifică a pivoților în jocul de baschet la 15-16 ani, Editura Universității din Pitești, Pitești.
3. Colibaba, D. E., Bota, I., Jocuri sportive. Teorie și metodică. Editura Aladin, București, 1998.
4. Predescu, T., Ștefan, C., Pregătirea stadială în jocul de baschet, Editura Semne, București, 2005.
5. Нестеровский, Д.И., Баскетбол: теория и методика обучения: Учеб. пособие для пед. Вузов, Пенза, 2001.

ÎNVĂȚAREA PRELUĂRILOR LA STUDENȚII SPECIALIZAȚI LA VOLEI

Adrian LUNGU, lector

Summary

Joule volleyball occupies a very important place in the training of students in higher education, having the opportunity to improve their sports training in the sports sections organized outside physical education classes. This article contains an experimental methodology takeovers learning the game of volleyball, which is quite effective in preparing studentiolr volleyball players.

Jocurile sportive, inclusiv și jocul de volei, ocupă un loc foarte important în procesul de instruire a studenților din învățământul superior. Studenții, în cazul când doresc să frecventeze o secție

sportivă, au posibilitatea să se înscrie în una din secțiile sportive din cadrul universității sau din afara ei, pentru a practica exercițiul fizic la un nivel sporiv mai superior. În acest sens, în cadrul universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” sunt organizate astfel de secții, iar una dintre cele mai solicitate este secția de volei, unde sunt înscriși studenți și studente, prioritar din anii întâi și doi de studii.

E de menționat faptul că o bună parte din studenți nu au o pregătire prea bună, nivelul acestora fiind stabilit încă din sistemul educațional preuniversitar. Aceștia au un nivel destul de scăzut la capitolul pregătire tehnică, adică nivelul de însușire a elementelor și procedeele tehnice din jocul de volei.

Dacă elementele tehnice de atac, cum sunt serviciile, pasele, loviturile și altele sunt însușite într-o măsură oarecare, atunci când este vorba de elementele din apărare, aici lucrurile stau cât se poate de rău. În primul rând, ne oferim la preluări – elemente obligatorii în jocul de volei, la care antrenorii și profesorii nu tot timpul atrag atenția cuvenită.

De faptul cum au fost însușite elementele și procedeele tehnice depinde, în mare măsură, nivelul pregătirii în jocul de volei, în general, a oricărui student. De aceea, fiecare cadru didactic trebuie să cunoască foarte bine aceste elemente și procedee, să știe să le aplice în joc și, în mod obligatoriu, să cunoască metodologia învățării și perfecționării acestora.

În acest sens vă propunem un model metodologic experimental, care ușor poate fi pus în aplicație cu studenții instituțiilor de învățământ superior (Fig.1.).

În practica sportivă există mai multe metode și procedee de învățare și perfecționare a deplasărilor în jocul de baschet. Cel mai frecvent este folosită metoda repetării, unde sportivii, peste o anumită perioadă de timp, își formează un stereotip motric pe care-l mențin pe tot parcursul pregătirii acestora, aducându-l în ultima

instanță la faza de automatism, acest element fiind posibil de îndeplinit automat, în orice condiție de joc.

Metodologia instruirii reluărilor a fost divizată în două părți: prima reprezintă formarea imaginii despre procedeul tehnic însușit, aici fiind vorba despre:

- *demonstrarea video;*
- *demonstrarea foto;*
- *demonstrarea planșelor;*
- *demonstrarea schițelor;*
- *demonstrarea naturală.*

A doua parte reprezintă forma propriu zisă a actului motric și se exprimă prin efectuarea următoarelor exerciții ajutătoare, adică exerciții ce au o structură asemănătoare cu procedeul tehnic care urmează să fie însușit:

- *imitarea preluărilor fără minge;*
- *preluarea mingii atârnată;*
- *aruncarea mingii în sus – preluarea;*
- *aceeași minge este aruncată de partener;*
- *aceeași mărind distanța dintre parteneri;*
- *preluarea din lovitură de atac;*
- *preluarea prin cădere;*
- *preluarea în diferite condiții de joc.*

Conform legilor teoriei educației fizice și sportului există acțiuni motrice care pot fi învățate în întregime, adică tot actul motric în întregime, sau există acțiuni motrice care nu pot fi însușite în întregime fără ca acestea să fie divizate pe secvențe de mișcări, ca, la final, să se însușească întregul act motric – în cazul nostru, procedeul tehnic din jocul de volei, numit preluare.

De fapt, preluările nu se consideră procedee tehnice cu o structură motrice sofisticată, motiv pentru care acestea vor fi însușite

în întregime, însă vor fi respectate un șir de cerințe metodice absolut necesare pentru o mai calitativă și mai rapidă însușire a acestora. Demersul metodic prezentat în figura 1 este axat pe două compartimente de bază necesare pentru însușirea oricărui act motric – formarea imaginii actului motric ce urmează a fi însușit și mecanismul formării actului motric, adică succesiunea metodologică a mijloacelor de acționare necesare pentru însușirea acestuia. Anume această schemă metodologică a fost aplicată în practica pregătirii studenților specializați în jocul de volei pe parcursul unui semestru de studii.

Referitor la primul compartiment ce ține de formarea imaginii, aici există mai multe variante pentru a forma la studenți o imagine clară despre procedeul ce urmează a fi însușit. Nici într-un caz nu se recomandă începerea însușirii procedeului tehnic fără ca acesta să fie clar înțeles la nivel imaginar de către studenți. Astăzi, posibilitățile tehnice sunt foarte mari pentru a face acest lucru la un nivel calitativ destul de înalt. Printre cele mai răspândite căi de formare a imaginii copiilor despre procedeul tehnic ce urmează a fi însușit sunt: demonstrarea diferitor filme de instruire video, care ușor pot fi amplasate în orice edificiu sportiv; demonstrarea diferitor planșete cu imaginile respective; demonstrarea imaginilor foto și, în sfârșit, demonstrarea propriu zisă a procedeului în condiții de joc, la început într-un tempou mai lent, apoi în condiții reale de joc.

E de menționat faptul că în experimentul pedagogic au participat două grupe - una experimentală, unde a fost aplicată metodologia descrisă mai sus și una martor, care s-a pregătit în acest sens conform metodicii tradiționale, adică executarea elementului în întregime, fără a folosi vreun complex de exerciții ajutătoare în procesul de învățare. Rezultatele însușirii preluărilor sunt prezentate în tabelul 1. Rezultatele însușirii au fost apreciate prin note de

experți, reieșind din sistemul național de notare din zece puncte, testările fiind făcute la începutul și sfârșitul experimentului, iar datele fiind introduse în tabel.

Tabelul 1. Rezultatele însușirii preluărilor în jocul de volei

Nr. ord	TIPUL DE PRELUARE	Grupa	Testarea inițială	Testarea Finală	Diferența
1.	Preluarea de sus	M	4,3	7,3	3,0
		E	4,5	8,4	3,9
2.	Preluarea de jos	M	3,6	6,8	3,2
		E	3,9	7,7	3,8
3.	Preluarea din cădere de sus	M	3,4	6,9	3,5
		E	3,5	7,6	4,1
4.	Preluarea din cădere de jos	M	3,1	7,2	4,1
		E	3,2	8,3	5,1

Analizând rezultatele obținute în cadrul experimentului pedagogic, s-a observat clar faptul: prioritatea grupei experimentale la însușirea tuturor procedeele tehnice de preluare a mingii în jocul de volei. În unele cazuri, creșterea rezultatelor finale față de cele inițiale este aproape de două ori mai mare. Această tendință se păstrează în majoritatea cazurilor cercetate.

Prin urmare, aplicarea metodicii experimentale de învățare a preluărilor în jocul de volei, la nivel de studenți, a avut o contribuție benefică asupra acestora, privind însușirea elementului ethnic, cum este preluarea, prevăzut de programul secțiilor sportive pentru studenți la această probă. Această metodică este una simplă, destul de accesibilă pentru profesori și studenți, fiind foarte ușor de aplicat în practică, motiv pentru care recomandăm acest demers metodologic pentru aplicarea cu succes în practică.

Bibliografie

1. Niculescu, M. și alții, Volei sub formă de întrebări și răspunsuri, Universitaria, Craiova, 2008.

2. Păcuraru, A. și alții, Manualul profesorului de volei, Helios, Iași, 2000.
3. Păcuraru, A., Volei, tehnică și tactică, Editura Fundației Universitare „Dunărea de jos”, Galați, 2002.
4. Железняк, Ю.Д., Портнов, Ю.М., Спортивные игры, техника, тактика, методика обучения, Академия, М., 2002.
5. Конохова, Т., Волейбол. Профессиональная подготовка студентов высших физкультурных учебных заведений, Valinex, Chișinău, 2006.
6. Фурманов, А.Г., Подготовка волейболистов, Met, Минск, 2007.

CUPRINS

FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE

Lilia HERȚA, Oxana GOLUBOVSKI IMPROVING INTERCULTURAL COMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH PROVERBS	3
Eugenia BABĂRĂ, Daniela TÎRSÎNĂ LINGUISTIC VECTOR – A TRANSITIONAL PREREQUISITE TO A FUNCTIONAL SOCIETY	7
Olesea BUCUCI TEACHING VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE: EFFECTIVE METHODOLOGIES	11

Ana BUDNIC EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ DIN PERSPECTIVA ABORDĂRII PEDAGOGICE	15
Olimpia CARACAS ERROR CORRECTION IN TEACHING PRONUNCIATION	19
Valeriu CEBAN ЯВЛЕНИЕ СИНКРЕТИЗМА В ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЯХ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ РАЗЛИЧНОГО ТИПА	24
Elena ROTARU TEACHING THE ENGLISH ARTICLE	27
Tamara GOGU, Laurenția DUTOVA NUMBER PREFIXES AND THEIR VALENCY	32
Alina MARDARI E-PORTFOLIOS -A LEARNING TOOL AND AN ASSESSMENT INSTRUMENT	36
Galina PLEȘCENCO THE VALUE OF DIALOGIC TEXT	40
Tatiana PORTARESCO BORROWING IN THE ENGLISH LANGUAGE	44
Angela PUȘCAȘU TRADITIONAL AND NON- TRADITIONAL METHODS OF TEACHING ENGLISH TO EFL LEARNERS ...	48
Oxana GOLUBOVSKI, Lilia HERȚA RECOGNIZING AND AVOIDING LOGICAL FALLACIES IN PARAGRAPH WRITING	52
Eraneac SAGOIAN, A. SAGOYAN SPELLING AND PRONUNCIATION CORRESPONDENCE IN TEACHING VOCABULARY	56
Olga SMOCHIN, Nina TATARU THE ISSUE OF FEMALE INDEPENDENCE IN CHARLOTTE BRONTE'S JANE EYRE ..	61
Andrei VASILACHE STAGES OF TEACHING ENGLISH TO BEGINNERS	65
Emilia DENISOV, Ninel BARBAROS LINGUISTISCHE STRÖMUNGEN IN DER ÜBERSETZUNGSTHEORIE. TYPEN UND FORMEN DER ÜBERSETZUNG	70
Victor CHISELIOV ZUM PROBLEM DER GLIEDERUNG DES WORTSCHATZES NACH WORTARTEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE DER GEGENWART	74
Ninel BARBAROS LESEN ALS KOGNITIONSTHEORIE UND ALS SOZIALISATIONSFORSCHUNG. VERGLEICHASPEKTE	79

Liliana LUPAȘCU DER EINSATZ VON LERNSTRATEGIEN IM DAF-UNTERRICHT	82
Iuliana TIOSA CONSTRUCTIVISMUS VERSUS INSTRUCTIVISMUS	85
Angela SOLCAN LA SECURITÉ ET L'INSECURITÉ LINGUISTIQUE AUX COURS DE FRANÇAIS	90
Natalia SOFRONIE L'APPROCHE DE LA LITTÉRATURE DANS LE CECRL : ENJEUX ET INTERPRÉTATIONS	95
Vasilisa RUSU LE NOM PROPRE DANS LA LANGUE ET DANS LA LITTÉRATURE	100
Angela COPACINSCHI STATUTUL ADJECTIVULUI CA TERMEN SUPUS TRANSPOZIȚIEI. ADJECTIVIZAREA SUBSTANTIVELOR	106
Olga SCOLNII RIFLESSIONI DIDATTICHE SULLA FRASEOLOGIA ITALIANA	109
Natalia CELPAN-PATIC ANALIZA CONTRASTIVĂ VERSUS ANALIZA ERORILOR	114
Dorina SURUGIU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE PRIN INTERMEDIUL LITERATURII LA ORELE DE LIMBĂ SPANIOLĂ	119

CATEDRA LIMBA ENGLEZĂ

Galina GRĂDINARI, Ahmet YILDIZ TEAM BUILDING CREATIVITY	124
Olesea GANGAN ESTONIAN EXAMPLE OF USING ICT IN EDUCATION (BASED ON TALLINN UNIVERSITY EXPERIENCE) AND ITS DO'S AND DONT'S FOR MOLDOVAN EDUCATION	130
Sergiu AUZEAC THE ANCIENT GREEK CONTRIBUTIONS TO MODERN SOCIETY	135
Veronica BALTAG TENSES EXPRESSING FUTURE MEANING	138
Olga COVALIOV BORROWINGS IN ENGLISH FROM EUROPEAN LANGUAGES	142

Tatiana CRAVCENCO TRENDS OF WORD-FORMATION IN MODERN ENGLISH	145
Jana GRECU, Mircea GRECU A PSYCHOLOGICAL - LINGUISTIC APPROACH TO FAIRY TALE	152
Eudochia NICOLAEV A MODERN METHOD OF TEACHING – A CHALLENGE FOR STUDENTS	156
Lucia ȘCHIOPU SARTRE’S EXISTENTIALISM ON MODERN EDUCATION	159

FACULTATEA FILOLOGIE

Olga COSOVAN STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI LINGVISTICE/PRAGMATICE PRIN ABORDAREA DIDACTICĂ A TEXTELOR FUNCȚIONALE	163
Aliona ZGARDAN-CRUDU MODALITĂȚI DE ORGANIZARE A LEXICULUI LIMBII ROMÂNE ÎN CÂMPURI LINGVISTICE	171
Petru BUTUC ASPECTE ALE SEMNIFICAȚIEI LINGVISTICE A „NOULUI TESTAMENT” (1648) DE SIMEON ȘTEFAN	175
Tatiana CARTALEANU TEXTUL NONCONTINUU: STRATEGII DE FORMARE A COMPETENȚEI DE LECTURĂ	178
Victoria BARAGA MIRALOLUL CLIPEI LA JORGE LUIS BORGES	185
Viorica ZAHARIA VAL BUTNARU ȘI TEATRUL PREZENTULUI	189
Oxana GHERMAN CONSTRUCȚIA HIBRIDĂ ÎN DISCURSUL ROMANESC („Viața și moartea nefericitului Filimon...” de Vladimir Beșleagă)	193
Vlad CARAMAN MEANDRELE DEVENIRII ANEI ÎN „MOARA CU NOROC” DE IOAN SLAVICI	198
Alexandru BURLACU EUGEN CIOCLEA: POEZIA „AUTOFICȚIUNII”	202
Sergiu COGUT NU DE EUGEN IONESCU ÎNTRE FRONDĂ ȘI NIHILISM	206

Dumitrița SMOLNIȚCHI STRUCTURI NARATIVE ÎN <i>O SAMĂ DE CUVINTE...</i> DE ION NECULCE	211
Юлиана БОБРОВА СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ	215
Валентина КАРЧА РОМАН «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» В ПЕРЕВОДЕ РОЛЬСТОНА КАК ОТРАЖЕНИЕ ДИАЛОГА ДВУХ КУЛЬТУР	221
Lilia GĂLUȘCĂ FORMAREA COMPETENȚELOR DE SRIERE LA STUDENȚII STRĂINI	226
Larisa ȘATRAVCA SPECIFICUL TEXTULUI DE SPECIALITATE CA MATERIAL DIDACTIC	232
Liuba PETRESCO FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA STUDENȚII ALOLINGVI PRIN METODE INTERACTIVE	237
Надежда ДАМЬЯН ПОЗНАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ЧЕРЕЗ КУЛЬТОВЫЕ ЦЕНТРЫ КИШИНЕВА	241
Liliana NEAGA METODE INTERACTIVE DE PREDARE A VERBULUI STUDENȚILOR STRĂINI (modul indicativ, timpul prezent)	244
Ирина ЦВИК МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ДОМИНАНТ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ) В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА	251
Марина ГОРШКОВА ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	258
Tatiana UNTILĂ PREDAREA LEXICULUI LIMBII ROMÂNE ÎN GRUPELE DE STUDENȚI STRĂINI	265
Габриэлла ТОПОР М.Ю. ЛЕРМОНТОВ И АМЕРИКАНСКИЙ РОМАНТИЗМ: К ВОПРОСУ ВОСПРИЯТИЯ ТВОРЧЕСТВА Ф. КУПЕРА	270
Svetlana DERMENJI-GURGUROV UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND FORMAREA VORBITORULUI CULT DE LIMBA	

ROMÂNĂ ÎN GRUPELE DE STUDENȚI STRĂINI (ARABI)	277
Violeta PARASCHIV CUVINTE MARCATE STILISTIC – ELEMENTE ALE EXPRESIILOR VERBALE	284

CATEDRA EDUCAȚIE FIZICĂ

Alexandru ANGHEL METODOLOGIA ÎNVĂȚĂRII SERVICIILOR CU STUDENȚII SPECIALIZAȚI LA BADMINTON	289
Marcel BODIU METODOLOGIA ÎNVĂȚĂRII SERVICIILOR A STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR, SPECIALIZAȚI LA TENISUL DE MASĂ	293
Constantin CIORBĂ, Svetlana CIORBĂ ANALIZA NIVELULUI PREGĂTIRII MOTRICE A ELEVILOR CLASELOR PRIMARE LA NIVEL NAȚIONAL	297
Светлана ЧОРБЭ АНАЛИЗ МНЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ С УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	301
Ion ȚAPU METODOLOGIA ÎNVĂȚĂRII ARUNCĂRIILOR LA COȘ ÎN BASCHET A STUDENȚILOR INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPRIOR	308
Adrian LUNGU ÎNVĂȚAREA PRELUĂRIILOR LA STUDENȚII SPECIALIZAȚI LA VOLEI	313