

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL
REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR
SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

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

Seria XIX

Volumul III

Chișinău, 2017

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:

Verdeș Angela, *conf. univ., dr., decan interimar, 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 Științe ale Educației și Informatică*
Simac Ana, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*
Tverdohleab Aureli, *decan interimar, Facultatea Istorie și Geografie*
Ciorbă Constatin, *prof. univ., dr. hab., decan, Facultatea Formare Continuă a Cadrelor
Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*
Matiș 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", conferință științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă" (19 ; 2017 ; Chișinău). Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetărilor UPS "Ion Creangă", Seria 19 : [în vol.] / coord. șt.: Racu Igor ; col. red.: Verdeș Angela [et al.]. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-333-1.
Vol. 3. – 2017. – 253 p. : fig., tab. – Antetit.: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă". – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-336-2.
[37.0+7]:378.637(478-25)(082)=00
P 93

FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE

MAN-KONSTRUKTION UND DEREN SZNONZME IM DEUTSCHEN

Victor CHISELIOV, dr., conf. univ.

Rezumat

În acest articol autorul analizează structurile sintactice tipice pentru limba germană modernă, elementul determinant fiind considerat pronumele nehotărît „man”. Aceste structuri sintactice sunt în relații de sinonimie cu alte elemente din cadrul categoriei gramaticale «Genus verbi», fiind denumite „primare” în raport cu celelate elemente. Din aceste considerente, propozițiile introduse cu pronumele „man” reprezintă unitatea de bază a Gramaticii Constructive – curent actual din Lingvistica modernă. Prinipalele indicii ale construcției sunt dublete de formă și sens și necompoziționalitatea și convenționalitatea lor. Construcția sintactică a pronumelui nehotarît „man” corespunde acestor indicii.

Im vorliegenden Beitrag werden speziell die syntaktischen Strukturen behandelt, deren Subjektstelle durch das Indefinitpronomen *man* besetzt ist. Es ist jedem Deutschkenner wohl bekannt, dass die sog. man-Sätze sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch einen recht hohen Häufigkeitsgrad aufweisen, „wenn sich der Sprecher bzw. Schreiber auf **nicht näherbestimmte Personen** bezieht” [2, p.350]. Die Bedeutung des Pronomens *man* kann demzufolge mit Stichwörtern „Indefinitheit bzw. „Unbestimmtheit“ der handelnden Person (=Agens) wiedergegeben werden und ist etymologisch zu erklären:

„Das Pronomen man ist der zum unbestimmten Pronomen der 3. Person gewordene Nominativ Singular des Substantivs Mann, bedeutet also ursprünglich ‚irgendein Mensch’” [2, p. 350].

Als Stellvertreter des Substantivs weist das Indefinitpronomen *man* folgende strukturelle Merkmale auf: es ist undeclinabel, kommt

nur Nominativ vor. Im Dativ und Akkusativ bedient sich *man* der Formen des verwandten unbestimmten Pronomens wie *einem* und *einen*, z.B.:

*Mit **einem**, der Mohamad heißt, will keine Frau in Deutschland Kaffee trinken gehen* (fluter.de)

Warum sind in diesem Beitrag die man-Sätze als Untersuchungsgegenstand gewählt worden? Dafür sprechen folgende Gründe:

1. Ihr recht häufiger Gebrauch in der mündlichen und der schriftlichen Rede;

2. Man-Sätze lassen sich leicht, z.B. im Rahmen der grammatischen Kategorie des Genus verbi, transformieren, und treten dann in synonymische Beziehungen mit anderen grammatischen Phänomenen;

3. Sie weisen je nach dem Satztyp nur eine begrenzte Anzahl von prototypischen Satzmustern auf und lassen sich deswegen aus konstruktionsgrammatischer Sicht behandeln.

Zu 1. Um man- Sätze nach ihrem Häufigkeitsgrad im Sprachgebrauch prüfen zu können, wurden sie in zwei Textgattungen statistisch erfasst und nach ihrem Verhältnis zu synonymischen Passivsätzen überprüft. Die eine Textgattung ist ein journalistisches Essay, das repräsentativ für den schriftlichen Sprachgebrauch steht, die andere ist ein Interview, das den mündlichen Sprachgebrauch repräsentieren soll. Zunächst wurden man-Sätze im Vergleich zu ersetzbaren Passivsätzen in zwei Essays aus der deutschsprachigen Zeitschrift „Fluter“, 2016-2017, Nr. 61, statistisch erfasst. Die Ergebnisse der statistischen Analyse lauten:

a) In beiden Essays von insgesamt 230 Sätzen bzw. Teilsätzen sind nur noch 16 man-Sätze vorgefunden worden, was im Prozentverhältnis lediglich 6,9 % von der Gesamtzahl der Sätze ausmacht. Passivsätze kommen fast so oft vor wie man-Sätze vor: 14 von 230, was 6,08% ausmacht. Daraus ist ersichtlich, dass die

unbestimmten man-Sätze in einem schlichten Verhältnis zu übrigen, meist persönlichen Sätzen stehen; man-Sätze und ihre Kontraststrukturen im Passiv weisen im schriftlichen Sprachgebrauch praktisch die gleiche Prozentrate auf.

b) Im zweiten analysierten Text, der ein Interview darstellt und als solches den mündlichen Sprachgebrauch repräsentieren soll, sind die Ergebnisse der statistischen Analyse folgendermaßen ausgefallen: im Text, der rund 158 Sätze bzw. Teilsätze enthält, sind 20 man-Sätze (12, 6%) und nur noch 5 (3,1%) austauschbare Passivsätze vorgefunden worden.

Die Ergebnisse der statistischen Analyse weisen darauf hin, dass die man-Sätze im mündlichen Sprachgebrauch gegenüber ihren Kontrastsätzen im Passiv dominieren, während im schriftlichen Sprachgebrauch ihre Häufigkeitsraten etwa gleich sind. Diese Ergebnisse entsprechen etwa der allgemeinen Vorstellung in Bezug auf den Gebrauch von Aktiv- und Passivsätzen: „Aktiv und Passiv sind in Texten der deutschen Gegenwartssprache ungleich verteilt: Auf das Aktiv entfallen im Durchschnitt etwa 93%, auf das Passiv etwa 7% der finiten Verbformen“ [2, p. 170-171]. (Es sei bemerkt, dass für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch nur zwei Textsorten aus der Sprache der Medien analysiert wurden. In Texten, die zu anderen funktionalen Stilen gehören, insbesondere in wissenschaftlichen Fachtexten, können sich die Häufigkeitsraten zugunsten der passivischen Satzformen ändern.)

Zu 2. Man-Sätze, die in ihrem Satzbauplan kein semantisches Subjekt bzw. keinen Täter enthalten, weisen aber eine für das Aktiv typische Struktur auf, und werden allgemein als Aktivsätze behandelt. In der deutschen Grammatik hat sich aufgrund der statistischen Untersuchungen die Überzeugung durchgesetzt, dass man „... das Aktiv als Erst- und das Passiv als Zweitform bezeichnen kann“ [2, p. 171]. Bei der Beschreibung dieser Formen im Rahmen des verbalen Genus kann man so verfahren, „...dass man das Aktiv als einfache,

mehr oder weniger merkmallose Ausgangsform ansetzt und das Passiv als davon abzuleitende Kontrastform” [2, p. 171].

Diese These ist für die weitere Analyse von synonymischen Beziehungen dieser Strukturen sowie für die Behandlung der man-Sätze als Konstruktionen relevant. Es ist bekannt, dass die man-Sätze sich leicht in die unpersönlichen Passivsätze transformieren lassen. Illustrieren wir das an einigen Beispielen:

man-Sätze	Passivsätze
1. <i>Man fällt die Bäume.</i>	1. <i>Die Bäume werden gefällt</i>
2. <i>Man muss die Bäume fällen.</i>	2. <i>Die Bäume müssen gefällt werden</i>
3. <i>Hier darf man nicht fotografieren.</i>	3. <i>Hier darf nicht fotografiert werden</i>
4. <i>Man half ihnen nicht.</i>	4. <i>Es wurde ihnen nicht geholfen</i>
5. <i>Die Todesstrafe hat man in den meisten europäischen Ländern abgeschafft</i>	5. <i>Die Todesstrafe ist ... abgeschafft worden</i>

Bei der Transformation treten die man - Sätze in synonymische Beziehungen mit passivischen Kontrastformen. Hier setzen wir uns mit einem Fall der sog. grammatischen oder syntaktischen Synonymie auseinander, wenn man als „*grammatische Synonyme grammatische bzw. syntaktische Phänomene mit unterschiedlicher Struktur und gleicher oder ähnlicher Bedeutung*“ behandelt [dazu siehe auch: 1, p.181-182]. Es sei aber bemerkt, dass die man-Sätze praktisch unbegrenztes Gebrauchsspektrum haben, wobei die Bildung von Passivsätzen durch das Merkmal der Passivfähigkeit der Verben eingeschränkt wird. Nach diesem Merkmal bilden solche Verben wie *haben, besitzen, bekommen, erhalten, beinhalten, umfassen, bedeuten, bilden, brennen, blühen, scheinen, schmecken, sein*, sowie Modalverben u.v.a. wegen ihrer Angehörigkeit den besonderen strukturell-semanticen Klassen kein Passiv [dazu siehe z.B.: 3, p. 68-69]. Demgegenüber können sich diese Verben ohne weiteres mit dem Indefinitpronomen *man* verbinden, z.B.:

- *Wenn man das erkennen kann, ist man aus dem permanenten Druck der Selbstoptimierung raus. (Fluter)*
- *„Darf man eintreten“ fragte mein Vater. (Th. Mann)*
- *Man braucht hier keine Uhr. Man bleibt, wo man mag, und geht weg, wenn man mag. (Binding)*

Anhand der angeführten Beispiele wurden die synonymischen Beziehungen der man – Sätze innerhalb der grammatischen Kategorie der Genus verbi, deren Basis die Opposition „Aktiv“ – „Passiv“ bildet, veranschaulicht. Innerhalb des verbalen Genus „Aktiv“ können man – Sätze in synonymische Beziehungen mit sog. „Passivumschreibungen“, die ebenfalls aktivische Strukturen aufweisen, treten [dazu siehe: 3, p. 72-73] davon zeugen folgende Beispiele:

Man - Sätze	Passivumschreibungen
<i>1. Den Text kann man leicht übersetzen</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Der Text ist leicht zu übersetzen;</i> b) <i>Der Text lässt sich leicht übersetzen;</i> c) <i>Der Text übersetzt sich leicht.</i>
<i>2. Die Uhr kann man noch reparieren</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Die Uhr ist noch zu reparieren;</i> b) <i>Die Uhr lässt sich noch reparieren;</i> c) <i>Die Uhr ist noch reparierbar.</i>

Schlussfolgernd lässt sich sagen,

- dass die man-Sätze im Rahmen der grammatischen Kategorie des Genus verbi in synonymische Beziehungen sowohl innerhalb des passivischen, als auch innerhalb des aktivischen Paradigmas treten können.

- In diesem, wie übrigens in vielen anderen Fällen der grammatischen Synonymie, handelt es sich nicht um vollständige Synonymie. Die Glieder der Synonymenpaare weisen unterschiedliche

Nuancen sowohl im Gebrauchsumfang, als auch Nuancen funktional-stilistischer Art auf.

- Über grammatische Synonymie lässt sich in Anlehnung an lexikalische Synonymie reden. Gleich wie die lexikalischen Synonyme können sich die grammatischen Synonyme durch ideographische (nach Gebrauchsumfang), funktional-stilistische (Häufigkeitsgrad in den Texten, die zu verschiedenen Funktionalstilen gehören, sowie durch landschaftliche Merkmale (z.B.: Vgl. *Ich **habe** gesessen /gelegen/ gestanden* im Binnendeutsch, und *Ich **bin** gesessen/gelegen/gestanden* in der deutschen Sprache Österreichs und der Schweiz) unterscheiden.

Zu 3. Von der konstruktionsgrammatischer Perspektive können die man-Sätze als

K o n s t r u k t i o n e n behandelt werden. Dafür brauchen sie den Hauptkriterien der Konstruktionsgrammatik, die sich in den letzten Jahrzehnten als ein gebrauchsbasiertes und empirisches Modell der Sprachbeschreibung etabliert hat, zu entsprechen. Ein man – Satz könnte erst dann als Konstruktion behandelt werden, wenn er als Form-Bedeutungspaar gilt, ein prototypisches Satzmuster darstellt sowie den Merkmalen der Nicht-Kompositionalität und der Konventionalität entspricht:

1) Man – Sätze sind „**Form-Bedeutungspaare**“ [dazu siehe z.B.: 4, p.6]. Der Form nach weisen sie nur zwei mit der Stellung des formalen Subjektes *man* verbundene **prototypische** Satzmuster auf, die unter Umständen je nach der Art des Finitums zu Rahmenstrukturen ausgebaut werden können. Ihre Bedeutung könnte als „*Bezug des Geschehens auf eine bzw. mehrere unbestimmte Personen*“ formuliert werden.

2) Man – Sätze sind **nicht-kompositionell** in dem Sinne, dass sie sich aus anderen Strukturen nicht ableiten lassen, denn, wie bereits oben erwähnt, sie sind primär gegenüber den von ihnen abgeleiteten Passivsätzen [dazu siehe z.B.: 5, p. 17].

3) Man-Sätze entsprechen auch dem **Konventionalitätskriterium** in dem Sinne, dass „... sie bei typischen Sprechern der betreffenden Sprache eine eigene mentale Repräsentation haben“ [5, p. 17].

Bibliographie

1. Chiseliov, V., Jalba, L., Passiv und Passivumschreibungen als grammatische Synonyme//Probleme ale stiintilor socio-umane si modernizarii invatamantului. Materialele conferintei de totalizare a muncii stiintifice si stiintifico-didactice a corpului profesoral-didactic, vol. II, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chişinău, 2011, p. 181-192.
2. Duden „Grammatik der deutschen Gegenwartssprache“ / hrsg. u. bearb. von Günther Drosdowski in Zusammenarbeit mit Peter Eisenberg..., - 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl., Dudenverlag, Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, 1995 (Der Duden, Bd.4).
3. Hall, K, Scheiner, B., Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache, Max Hueber Verlag, D-85737 Ismaning, 2001,
4. Lasch, A., Ziem, A., Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze. Walter de Gruyter GmbH, Berlin, Boston, 2013
5. Stefanowitsch, A., Konstruktionsgrammatik und Grammatiktheorie, in: „Konstruktionsgrammatik III”, hrsg. von Alexander Lasch u. Alexander Ziem, Bd. 58 - Staufenburg Verlag, Tübingen, 2011.

ROLUL HĂRȚILOR COGNITIVE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ

Ninel BARBAROȘ, lector superior

Summary

The cognitive maps have a positive impact on the reading competence. Through this method the university teachers lead the reading activity, which implies decoding, comprehension and interpretation. The cognitive maps method contributes to the

competence of understanding and the read texts interpretation. The role of the cognitive maps does not limit itself to the mentioned competences, but includes also their evaluation.

În ultimele decenii, din perspectiva învățământului formativ centrat pe competențe, se atrage atenție deosebită lecturii textelor de specialitate, reieșind din faptul că necesitatea de a cunoaște limba germană la nivel de comunicare profesională este într-o continuă ascensiune. Orizontul cultural-profesional se constituie ca unitate dintre cultura intelectuală și cea profesională. Aceasta impune ca în procesul de predare a limbii germane de specialitate să imprimăm o finalitate tehnologică cunoștințelor asimilate prin dezvoltarea competențelor lectorale și prin sublinierea și demonstrarea valențelor aplicative.

Metoda apare ca o tehnică de acțiune practică, în mod sistematic și planificat, implicând mai multe procedee didactice. Metodă hărților cognitive își are originile în filosofia cognitivă și anume în conceptul de gândire vizuală, promovat de filosoful german R. Arnheim [1, p. 27].

Gândirea vizuală asigură crearea reprezentărilor vizuale, codarea și decodarea lor în direcția cerută, poziționarea lor adecvată într-un sistem de referință, evidențierea pe imagine a diverselor criterii și proprietăți ale obiectului cercetat. Așadar, gândirea vizuală e o activitate cognitiv-constructivă, care generează imagini cu o anumită încărcătură semnificativă, făcând cunoașterea vizibilă.

Lectura, fiind un proces mental, antrenează gândirea vizuală, formând în imaginația cititorilor scheme, care încadrează informația factuală într-o ordine logică, ceea ce contribuie la înțelegerea și memorizarea ei pe termen mai îndelungat. Prin urmare, ar fi eficient de redat aceste scheme grafic, ca suport sugestiv pentru textele de specialitate, care au o încărcătură semantică destul de complexă. Reprezentarea vizuală a textelor de specialitate e, de fapt, materializarea procesului mental prin intermediul unor organizatori

cognitivi, care transmit informațiile factuale, sintetizând într-o formă rezumativă mesajul unitar al textului de specialitate.

În această ordine de idei, mijloacele cele mai efective ar fi diagramele, care, potrivit cercetătorului W. Schnotz [5, p. 95], reprezintă fenomene abstracte, sesizate de psihicul uman, nefiind percepute în viața reală; indică invenții culturale, care vizualizează structuri, relații, valori și procese prin intermediul codurilor convenționale, sunt niște pictograme speciale înzestrate cu un limbaj convențional, cunoașterea căruia asigură înțelegerea și interpretarea corectă a conținutului textual și grafic; reprezintă mijloace didactice, care reflectă conținutul global al textului.

Ca metodă, diagrama reprezintă o hartă cognitivă, care reflectă informațiile cheie din text și relațiile dintre ele. Această metodă a fost folosită încă în sec. al XIII-lea de către filosoful R. Llull, pentru care, sistemul conceptual avea structura unui arbore, relațiile de interdependență fiind evidențiate prin ramificații. Abia în sec. al XVIII-lea, economistul englez W. Playfair a redescoperit această metodă, utilizând-o extins în economie.

Din perspectiva teorii cognitiviste promovată de psihologul D. Ausubel [6], harta cognitivă este unul dintre cei mai sugestivi organizatori cognitivi și anticipativi de progres, care cuprinde conținutul unui text într-o asamblare logică, integrând noi achiziții în contextul cunoștințelor însușite anterior.

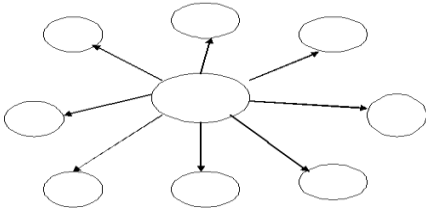
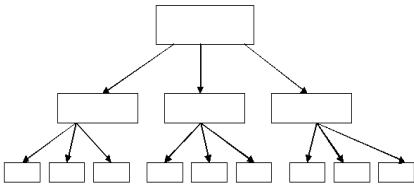
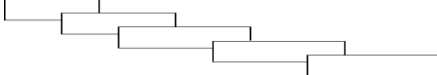
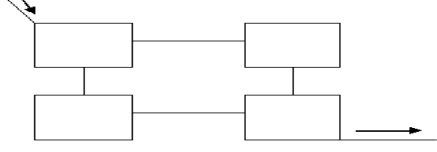
Începând cu anii '70, cercetătorul J. Novak a dezvoltat conceptul de hartă cognitivă, subliniind că această metodă de reprezentare vizuală se bazează pe faptul că învățarea temeinică a noilor concepte depinde de cele existente și de relațiile care se stabilesc între acestea.

Cercetătorul I. Neacșu [4, p. 62] a denumit conceptul vizat hartă mentală. Nucleul central al hărții mentale vizează, de regulă, o temă reflectată într-un câmp conceptual, cu reprezentări grafice, organizate radial, ierarhic sau nonlinear.

Alți cercetători folosesc termenul de hartă conceptuală. De exemplu, cercetătoarea E. Joiță [3, p. 22] susține ideea că harta conceptuală capătă forma unei diagrame care permite vizualizarea organizării procesărilor mentale ale informațiilor legate de o problemă ce ține de conținut sau concept.

Analizând cercetările efectuate de savanții B. Weidenmann [7], conchidem că în practica educațională se pot utiliza următoarele tipuri de hărți cognitive, diferențiate după forma de reprezentare a informațiilor:

Tabelul 2.1. Tipologia hărților cognitive

<p>Hărți cognitive sub forma „pânzei de păianjen” – în centru se află un concept central, o temă unificatoare de la care pleacă legăturile sub formă de raze către celelalte concepte secundare.</p>	
<p>Hartă cognitivă ierarhică – presupune reprezentarea grafică a informațiilor, în funcție de importanța acestora, stabilindu-se relații de supraordonare/subordonare și coordonare.</p>	
<p>Harta cognitivă lineară – informațiile sunt prezentate într-un format linear.</p>	
<p>Sisteme de hărți cognitive – se diferențiază de celelalte tipuri de hărți conceptuale prin adăugarea <i>inputs</i> și <i>outputs</i> (intrări și ieșiri).</p>	

Utilizarea hărților cognitive e o modalitate eficientă de a-i face pe studenți să gândească, să vizualizeze și să-și aranjeze cunoștințele.

Crearea unei hărți cognitive solicită efort mental susținut din partea subiectului în realizarea legăturilor între concepte, contribuind la memorizarea informațiilor și la aplicarea lor în activitățile de învățare prin colaborare.

Pentru a construi o hartă cognitivă, mai întâi se realizează o listă cu 10-15 concepte-cheie sau idei despre ceea ce interesează și câteva exemple. Plecând de la o singură listă, se pot realiza mai multe hărți cognitive diferite, în funcție de structura specifică a diagramelor. În această ordine de idei, cercetătoarea A. Cișman [2] propune indicații concrete, privind elaborarea hărților cognitive:

- **faza de brainstorming** presupune înregistrarea într-o ordine aleatoare a ideilor, cuvintelor, propozițiilor care au legătură cu subiectul pentru care trebuie întocmită harta conceptuală;

- **faza de organizare** presupune notarea structurată a ideilor din faza de brainstorming, grupând sintagmele-cheie după diverse criterii: importanță, relevanță, utilitate etc;

- **faza de așezare în pagină** asigură claritate, ușurință și accesibilitate pentru că, atât persoana care a creat harta conceptuală, cât și o altă persoană care nu știe despre ce este vorba, să înțeleagă ierarhizarea și legăturile dintre concepte;

- **faza de legătură** fixează relațiile de legătură dintre elemente, evidențiind conceptul-cheie și relațiile pe care le are în interiorul hărții cognitive, prin utilizarea săgeților;

- **faza de finalizare** constă în a oferi o imagine de ansamblu și de a detalia aspectul acesteia.

Astfel, se dezvoltă gândirea, crește capacitatea de cunoaștere, se extinde sfera cunoștințelor, se îmbogățește lexicul profesional și, prin urmare, se antrenează competențele de a înțelege și de a interpreta într-o formă laconică și concisă esența textului de specialitate. Aceste activități contribuie implicit la dezvoltarea gândirii, atenției, imaginației și memoriei.

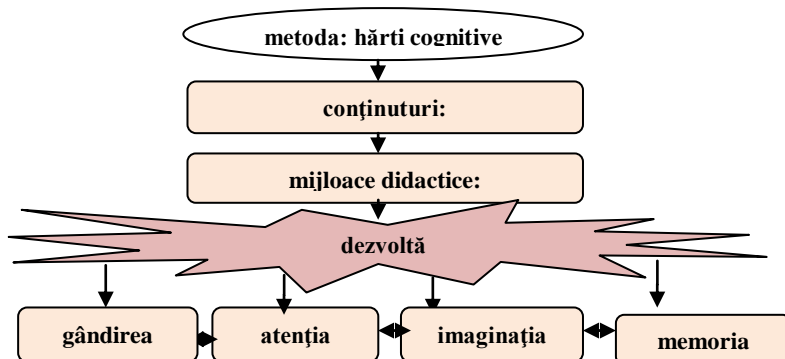


Fig. 2.3. Impactul hărților cognitive asupra proceselor psihice

Așadar, hărțile cognitive stimulează gândirea vizuală, gândirea logică și operațiile acesteia: analiza, sinteza, generalizarea și interpretarea. Hărțile cognitive crează, prin urmare, premise favorabile pentru dezvoltarea competențelor lectorale și, mai ales, ale celor de comprehensiune și interpretare, îmbogățind experiența perceptivă și facilitând achizițiile în sfera cunoașterii. Din aceste considerente, progresia interactivă a strategiilor receptiv-cognitive de analiză, de sinteză, de generalizare și de interpretare asigură, prin intermediul hărților cognitive, parcursul treptat de la lectura textelor de specialitate la comunicarea profesională.

Hărțile cognitive dezvoltă capacitatea de a gândi într-o limbă străină, devenind premise obligatorii pentru o lectură efectivă, care implică comprehensiune și interpretarea textelor de specialitate în scopul dezvoltării profesionale. Prin urmare, întrebuițarea reprezentărilor vizuale ilustrează conținutul gândurilor. Din aceste considerente, diagramele reprezintă mijloacele didactice, care reflectă conținutul global al textului, iar hărțile cognitive sunt metodele didactice aplicate în scopul de a dezvolta și de a evalua comprehensiunea și interpretarea textelor de specialitate.

Bibliografie

1. Arnheim, R., Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff, DuMont Taschenbuch, Köln, 1996.
2. Cișman, A., Programul de formare C. Dezvoltatori de instrumente de evaluare a competențelor profesionale, Colegiul Tehnic „Dimitrie Leonida”, Iași, 2007.
3. Joița, E., *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, E.D.P., București, 2007.
4. Neacșu, I., Metode și tehnici de învățare eficientă, Militara, București, 1990.
5. Schnotz, W., Wissenserwerb mit logischen Bildern, in: Wissenserwerb mit Bildern, Huber, Bern, 1994, p. 95–147.
6. Teorii ale învățării
<http://www.qreferat.com/referate/psihologie/TEORII-ALE-INVATARI255.php> (vizitat 29.05.2014).
7. Weidenmann, B., Informierende Bilder, in: Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Huber, Bern, 1994, p. 9–58

COMPETENȚA DE COMUNICARE: MODELELE LUI CANALE ȘI SWAIN, BACHMAN ȘI PALMER

Iuliana TIOSA, lector

Summary

Before the CEFRL there were more models of communication competence, which led to CEFRL. This article tends to analyze only two of them. It speaks about the model of Canale and Swain which comprises 4 main components and served to the development of the foreign language courses and of the linguistic tests. The second is the model of Bachman and Palmer, the speaking ability, which developed methods and instruments for the linguistic competence measurement.

1. Modelul de competență de comunicare al lui Canale și Swain

În 1980 Canale și Swain definesc trei componente ale competenței de comunicare: 1) componenta gramaticală, care se referă

la regulile gramaticale, normele și cuvintele unei limbi; 2) competența strategică, care reprezintă folosirea adecvată a tuturor strategiilor comunicaționale în raport cu contextul comunicării. Această strategie implică negocierea rândului-la-vorbire (turntalking) ca abilitate importantă în viața socială; 3) competența sociolingvistică, care vizează aspectele de adecvare socială a conținutului lingvistic. În modelul din anul 1980 [4, p. 1-47], competența sociolingvistică este alcătuită din 2 feluri de reguli: 1) reguli socioculturale ale utilizării limbii, adică modalitatea adecvată în care sunt produse și înțelese expresiile; 2) regulile de a ține un discurs centrat pe combinația expresiilor și funcțiilor comunicative și nu pe corectitudinea gramaticală a fiecărei expresii în parte, nici nu pe mulțimea de propoziții și funcțiile comunicative într-un context anumit. În 1983 Canale adaugă a patra componentă: 4) componenta discursivă, care presupune coeziunea și coerența necesară actului comunicațional într-un context dat. Toate componentele au aceeași valoare [3, p. 2-28].

Johnson și Johnson [6] definesc aceste subcompetențe în felul următor: competența gramaticală se referă la cunoașterea codului lingvistic și include cunoștințe lexicale și reguli din morfologie, sintaxă, semantică și fonologie. Competența socioculturală reprezintă cunoștințe despre raportul limbii cu contextul ei nonlingvistic. Competența discursivă este cunoașterea regulilor de combinare a exprimărilor lingvistice cu funcțiile lor comunicative. Competența strategică include strategii de comunicare verbale și nonverbale pentru evitarea insuccesului în comunicare.

În modelul lui Canale și Swain se evidențiază, mai întâi, diferența dintre cunoștințele despre limbă și competențele lingvistice, pe de o parte, iar pe cealaltă parte – abilitățile situative. În afară de aceasta, e important că acest model conține atât cunoștințe cognitive, cât și competențe performante. Anume modelul lui Canale și Swain a servit la dezvoltarea cursurilor de limbă străină și a testelor lingvistice corespunzătoare, astfel servind drept fundament teoretic pentru

învățarea comunicativă a limbii străine. Canale și Swain văd competența de comunicare ca o componentă a competenței generale lingvistice. Ei preiau conceptul lui Hymes și îl restructurează. În primul rând, exclud componenta *ability for use*, deoarece nu se edifică pe o bază teoretică solidă. Canale și Swain neagă rolul dominant al funcțiilor lingvistice la lecția de limbă străină, în schimb ei accentuează importanța competenței gramaticale, a competenței sociolingvistice și a strategiilor.

Canale și Swain spun despre modelul lor că este integrativ și poate fi văzut ca o sinteză dintre competență și performanță. Competența de comunicare nu poate fi direct observată, ci doar percepută în formă de performanță comunicativă. Deci, în definiția lor comunicarea este un comportament reciproc, multimodal, interactiv, final, care este încadrat într-un context caracterizat de restricții și succesul căruia este măsurat în conformitate cu rezultatul acestui comportament.

Totuși în literatura de specialitate modelul este criticat, mai întâi de toate, sub aspectul componentei competența strategică și interacțiunea componentelor între ele. Taylor [7, p. 148-168] spune că în competența strategică se vorbește doar despre strategii compensatorii, că nu se face diferența dintre cunoaștere și abilitate, că nu se vorbește despre tot spectrul de strategii.

2. Modelul lui Bachman și Palmer(1996) *abilitatea de a vorbi*

Bachman vorbește despre *communicative language ability* – abilitatea lingvistică, pe care o definește ca fiind compusă din ambele cunoașteri (cunoștințe lingvistice și competența strategică), sau competență și capacitatea de implementare, sau execuție a acesteia în uzul lingvistic comunicativ, corespunzător și contextualizat.

Limbajul este o negociere dinamică și interactivă a intereselor vizate între doi sau mai mulți indivizi într-o situație specifică. Bachman și Palmer [2, p. 60] afirmă că utilizatorilor lingvistici le corespund

următoarele caracteristici: variabile ce țin de personalitate; cunoștințe generale (topical knowledge); scheme afective; abilitatea lingvistică.

Grotjahn [5, p. 77-81] spune că modelul lui Bachman a apărut, mai întâi de toate, din necesitatea de a testa limba străină. El trebuia să dezvolte metode și instrumente de măsurare a rezultatelor în baza unui model teoretic al competenței lingvistice.

Abilitatea lingvistică este compusă, mai întâi, din trei componente: 1) competența lingvistică, 2) competența strategică, 3) mecanisme psihofiziologice (se referă la procese neurologice și fiziologice care se folosesc în timpul vorbirii, de ex., diferențierea dintre canalul auditiv și vizual). În anul 1996 apare modelul simplificat al lui Bachman și Palmer. În acest model, ei renunță la mecanismele psihofiziologice, înlocuiesc termenul de competență ilocuționară prin cunoștințe funcționale, în domeniul cunoștințe lingvistice se înlocuiește termenul competență prin cunoaștere (knowledge) și la aceasta se adaugă o componentă care *se referă la conținut*, adică cunoștințe bazate pe conținut.

Conform noului model, abilitatea lingvistică este alcătuită din:

1) cunoștințe lingvistice, care se împart în a) cunoștințe structurale (competența organizatorică) și b) pragmatice;

2) competența strategică, care este capacitatea mentală de a implementa competența lingvistică în utilizarea contextualizată a limbii, care conține următoarele componente: a) decizia referitor la obiectivele care urmează să fie realizate; b) evaluarea; c) planuirea în sensul formulării și alegerii planurilor pentru soluționarea unei probleme [5, p. 77-81].

Partea din model care se referă la componenta lingvistică este cea mai voluminoasă. Competența lingvistică este clasificată în 2 tipuri: competența organizatorică și cea pragmatică. Competența organizatorică include abilitățile care sunt necesare pentru structura formală a limbii, cu scopul de a realiza propoziții corecte gramatical, ca să stabilească o legătură dintre propoziții, ca să fie posibilă apariția

textelor [1, p. 87]. Această competență organizatorică este împărțită în competență gramaticală și textuală. Competența gramaticală se referă la cunoștințe despre lexic, morfologie, sintaxă, fonetică, iar competența textuală iese în afara propoziției și se referă la cunoștințe despre convenții, cum expresiile în ansamblu fac un text, ca să corespundă regulilor de coeziune și retorice ale textelor.

Competența pragmatică include în sine felurile de competență, respectiv cunoștințele care se utilizează în uzul lingvistic contextualizat și în interpretarea actelor ilocuționare potrivite discursului. Cunoștințele pragmatice se referă la cunoștințe funcționale (funcția de prezentare, de exprimare, funcțiile manipulative, euristice, imaginative) și cunoștințe sociolingvistice (dialecte, idiomatice, referințe culturale) [5, p. 77-81]. Competența sociolingvistică constă în conștientizarea convențiilor dependente de contextul în care se utilizează limba. La aceste convenții se referă, după Bachman, diferențele în ceea ce privește noțiunile de dialect sau varietate, nativitatea și autenticitatea exprimării, referințele culturale, precum și idiomele cu referință culturală.

Competența strategică implică abilitatea mentală de a traduce componentele competenței lingvistice în uzul real comunicativ lingvistic și de aceea se află între competență și performanță.

Competența de comunicare a lui Bachman conține câte o componentă de evaluare, de planuire și de realizare. Aceste componente permit vorbitorului să cântărească obiectivele comunicative, să evalueze resursele prezente pentru realizarea acestor obiective, să evalueze succesul acțiunii realizate [8, p. 24-26].

Majoritatea cercetătorilor sunt de părerea că modelul lui Bachman și Palmer este reușit, deoarece a dezvoltat metode și instrumente pentru măsurarea competenței lingvistice.

Bibliografie

1. Bachman, L.F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford, 1990.

2. Bachman, L.F., Palmer, A.S., Language Testing in Practice, Oxford University Press, Oxford, 1996.
3. Canale, M., From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, în: Richards, Jack C. și Schmidt, Richard W., Language and Communication, Longman, Harlow, 1983, pp. 2-28.
4. Canale, M. și Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics, 1980, 1(1), 1-47.
5. Grotjahn, R, Leistungsmessung und Leistungsevaluation, Narr, Tübingen, 2001, pp. 77-81.
6. Johnson, K. și Johnson, H., Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics, Blackwell, Oxford, 1998.
7. Taylor, D., The Meaning and Use of the Term Competence, în: Linguistics and Applied Linguistics, 1988, 9(2), pp. 148-168.
8. Vogt, K., Fremdsprachliche Kompetenzprofile, Narr, Tübingen, 2011, pp. 24-26.

DIE SPRACHLICHEN PHÄNOMENE IN DER FUNKTIONALEN GRAMMATIK UND DIDAKTISCHE ASPEKTE

Tatiana GUZUN, lector

Rezumat

Acest articol prezintă abordarea fenomenelor lingvistice din perspectiva Gramaticii Funcționale și aspectele didactice ale acestui curent lingvistic. În lucrare este specificată o descriere a taxonomiei Gramaticii Funcționale și a conceptului de reflexie asupra limbii prin accentuarea importanței funcției și semnificației fenomenelor lingvistice în cadrul predării gramaticii la lecția de limbă străină. Articolul ilustrează funcțiile limbii și modul în care acestea se realizează la lecția de limbă străină conform principiilor gramaticii funcționale.

Die funktionale Grammatik versucht, die Struktur der Sprache anhand der Funktion der Sprache zu erklären. Ausgehend von der Annahmen, dass die zentrale Funktion der Sprache der Ausdruck von

Erfahrungen und Gedanken ist, Erfahrungen aber auf die Gegebenheiten der Wirklichkeit und Gedanken auf die mentalen Konzepte des Sprechers verweisen, bezieht die funktional-typologische Betrachtung das Außersprachliche explizit in die Untersuchung übereinzelsprachlicher Invarianz mit ein. Dadurch werden semantisch-kognitive und pragmatisch-situative Faktoren als Erklärung für übereinzelsprachliche Tendenzen und Universalien verfügbar. [2, S. 370]

Mit der Berücksichtigung kognitiver und pragmatischer Aspekte möchte sich der funktional-typologische Ansatz eine Dimension des Erklärens erschließen, die über jene des strukturalistisch orientierten Sprachvergleichs hinausgeht. Im Grunde werden zwei unterschiedliche Ebenen des Nicht-Sprachlichen betrachtet, nämlich die Wirklichkeit, d.h. die Referenzebene der Sprache und ihre Konzeptualisierung durch die Sprecher. [Ibidem, S. 371]

Der Grundgedanke der systemisch-funktionalen Grammatik besteht darin, dass die Sprache ohne die Kontexte ihrer Verwendung nicht denkbar ist. Es wird angenommen, dass bestimmte Aspekte von Kommunikationssituationen einen nicht zu vernachlässigen Einfluss auf sprachliche Bedeutungen haben und darüber hinaus auf die sprachlichen Mittel und Strukturen, mit denen diese Bedeutungen ausgedrückt werden.

Es werden fünf funktionale Grammatiktheorien bekannt: Funktionale Grammatik, Systematisch-Funktionale Grammatik, Kognitive Grammatik, Konstruktionsgrammatik und Grammatikalisierungstheorie. Die systemisch-funktionale Grammatiktheorie sieht die Sprache als ein System, das der menschlichen Kommunikation dient. Die primäre Funktion der Sprache ist laut dieser Theorie das Erzeugen und Kommunizieren vielfältiger Bedeutungen in spezifischen Verwendungskontexten. [3, S. 15]

Die funktionale Grammatik legt den Grammatikunterricht seit den 90er-Jahren als *integrierten Grammatikunterricht* an. Dabei meint

die *Integration*, dass die Gegenstände und Operationen im Bereich *Reflexion über Sprache/Grammatikunterricht* dort aufgesucht werden, wo die Sprache originär benutzt wird und wo sprachliche Phänomene *in Funktion* beobachtet werden können. „Ein formaler Grammatikunterricht motiviert weder Schüler noch Lehrer und wird als Erwerb nutzlosen, toten Wissens empfunden, als eine vom Lehrplan auferlegte Pflicht. Die Bessere versprechende Alternative ist eine funktionale Sprachbetrachtung, bei der nicht die Form, sondern die Bedeutung sprachlicher Erscheinungen (Grammatik möglichst nie ohne Semantik!), ihre Leistung und Funktion im Kontext und in Sprachverwendungssituationen im Vordergrund der Betrachtung stehen: Wann und zu welchem Zweck verwendet man den jeweiligen sprachlichen Ausdruck? Was will man mit ihm im Unterschied zu anderen Formulierungen zum Ausdruck bringen? Wie wirkt er auf Hörer oder Leser?“, meint W. Ulrich. [4, S. 8]

Der Grammatikunterricht ist nur Teilbereich des umfassenderen Bereichs *Sprachreflexion*. Die Sprachreflexion wurde dafür eingeführt, den traditionellen Grammatikunterricht zu überwinden und den Arbeitsbereich zu erweitern (Mündlichkeit, kommunikative Prozesse, etc.). Zur systemisch-funktionalen Sprachauffassung haben sich Elena Smirnova und Tanja Mortelmanns geäußert. Wenn Menschen miteinander kommunizieren, tun sie das meist mittels Sprache. Mit der Sprache können sie einander Gedanken und Gefühle mitteilen, Befehle erteilen, Fragen stellen oder um etwas bitten. Auch können sie sich gegenseitig etwas versprechen, Hilfe anbieten, Neuigkeiten erzählen und vieles mehr. Darüber hinaus wird in unterschiedlichen außersprachlichen Situationen kommuniziert. Ein Gespräch unter Freunden unterscheidet sich von einem Prüfungsgespräch, und dieses ist wiederum anders als eine feierliche Eröffnungsrede oder z.B. ein Dialog im Sprechzimmer eines Arztes. Wenn Menschen mit unterschiedlichen Absichten und in unterschiedlichen außersprachlichen Situationen miteinander kommunizieren, verwenden

sie variable sprachliche Formen und Muster. Der Grundgedanke der systemisch-funktionalen Grammatik besteht darin, dass die Sprache ohne die Kontexte ihrer Verwendung nicht denkbar ist. Die systemisch-funktionale Grammatiktheorie sieht die Sprache als ein System, das der menschlichen Kommunikation dient. [3, S. 50]

Die Entscheidung für die funktionale Grammatik in einem integrierten Grammatikunterricht lässt sich unter folgenden didaktischen Aspekten nachvollziehen: der Aspekt der Motivation, der Komplexität sprachlicher Phänomene, des Verwendungszusammenhangs, der sachlogischen Differenzierung. Für die Schüler müsste deutlich werden, dass eine genauere Auseinandersetzung mit einem sprachlichen Gegenstand einen übertragbaren Nutzen hat. Diese Transfererwartung ist bei den Schülern sehr stark und sollte als Chance genutzt werden. Den Nutzen der Arbeit an der Sprache können die Schüler auf zweierlei Wegen erfahren: Zum einen können sie synchron merken, dass das Kennen und Beherrschen grammatischer Elemente eine Funktion beim Umgang mit Texten und bei der Interpretation, beim Schreiben und in der mündlichen Kommunikation haben: Die *Pronominalverknüpfung* benötigt man z.B. beim Schreiben von Texten. Zum anderen können sie diachron erleben, dass die Erarbeitung grammatischer Phänomene eine Funktion in ihrer Schullaufbahn besitzt. [1, S. 10]

Will man die Besonderheit grammatischer Phänomene (z. B. Wort, Satz, Text, zugehöriger Formenbestand, grammatische Verfahren wie Flexion oder Kongruenz etc.) erfassen, dann ist es nach ihrer Leistung und Funktion im Kontext größerer grammatischer Strukturen, Aussagen und Texte zu fragen. Die besondere Art und Funktion lässt sich im Unterricht nicht ohne den Zusammenhang mit rezipierten Texten (Literatur) oder produzierten Texten (Aufsätze) erarbeiten. Die grammatischen Phänomene sind also nicht aus den Zusammenhängen herauszureißen, sondern in einem lernfeldübergreifenden Unterricht beim Umgang mit Texten sowie bei der mündlichen oder schriftlichen

Textproduktion zu behandeln. Im außerschulischen Umgang mit Sprache machen die Schüler regelmäßig Erfahrungen auch mit grammatischen Phänomenen. An solche Verwendungssituationen, in denen den Schülern ein grammatisches Phänomen *natürlich* begegnet, sollte die Reflexion über Sprache anknüpfen. Diese Situationen lassen sich im Unterricht real erfahren (z. B. in Projekten) oder simulieren (z. B. im Rollenspiel) oder rekonstruieren (z. B. aus Texten). Bei der Konzentration auf den Verwendungszusammenhang von Sprache muss die inhaltliche Ebene des Unterrichts wichtig genommen werden: Der Unterricht müsste etwas mit der Vorbereitung auf *Lebenssituationen* zu tun haben, meint Einecke Günter. [1, S. 12]

Die Autorin erklärt, dass bei der funktionalen Betrachtung grammatischer Phänomene man zudem nach der Rolle des sprachlichen Elements auf drei Ebenen fragt: *Syntax*: „Welche Rolle spielt z. B. das Prädikat im Satz?“, *Semantik*: „Welche Rolle spielt z. B. das Adjektiv bei Wertungen?“ und *Pragmatik*: „Welche Rolle spielt z. B. der Kausalsatz in einer Rechtfertigungssituation?“. Diese Fragen richten sich zunächst konkret auf die gerade vorliegenden Sätze, Wertungen, Situationen. Sie werden dann verallgemeinert: die grundsätzlichen Leistungen von Prädikaten in der Syntax, von Adjektiven in der Konstitution von Bedeutungen, der Kausalsätze in ihren Verwendungszusammenhängen. So findet hier, didaktisch gesehen, ein Aufstieg vom Konkreten zum Abstrakten, vom Besonderen zum Allgemeinen statt. Dieser Vorgang der Abstraktion ist ein wesentlicher Ablauf der funktionalen Betrachtung. Die *sprachlich-stilistische Funktion* und die *kommunikative Funktion* eines sprachlichen Phänomens wären in der Planung sachanalytisch vorzubereiten. [Ibidem, S. 15]

Das fachdidaktische Prinzip der funktionalen Grammatik im integrierten Grammatikunterricht bedeutet für den planenden Lehrer:

- eine Abkehr vom isolierten, an einzelnen künstlichen Beispielsätzen durchgeführten Grammatikunterricht, der das grammatische System möglichst vollständig abbilden will, und
- eine Hinwendung zu einem Unterricht, in dem nicht einfach grammatische Formen gelernt werden, sondern über die sprachlichen und kommunikativen Funktionen nachgedacht wird; es bedeutet somit eine Hinwendung zur *Reflexion über Sprache*. [Ibidem, S. 25]

Zusammenfassend lässt sich zu sagen, dass die Beschreibung und Erklärung sprachlicher Phänomene durch deren Funktion das Wichtigste für die funktionale Grammatik ist. Der Vorteil gegenüber dem strukturalistischen Ansatz bestehen darin, dass die Funktionen universell sind; der funktionale Einsatz ist von morphosyntaktischen Eigenschaften unabhängig und fordert einen integrierten Grammatikunterricht. Als weitere Forschungsrichtlinie wäre die Untersuchung einzelner Arten von Übungen zur Vermittlung der linguistischen Phänomene in einem funktional-integrierten Grammatikunterricht.

Bibliographie

1. Eisenberg, P. Funktionsverbgefüge – Über das Verhältnis von Unsinn und Methode. In: Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Strecker, Bruno (Hgg.): Grammatische Untersuchungen, Analysen und Reflexionen. Tübingen: Narr, 2006. S. 297-318.
2. Helbig & Buscha. Deutsche Grammatik. Leipzig: Langenscheidt: 1998. 540 Seiten.
3. Sommerfeld K. E., Starke G. Einführung in die Grammatik der Deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer, 1998. 301 Seiten. ISBN: 3-484-73001-3.
4. Ulrich W. Grammatikunterricht: Funktional und Lernfeldübergreifend. Flensburg: Mskr, 1988. 250 Seiten.

DIMENSIUNEA ETIMOLOGICĂ A CONCEPTULUI DE BILDUNG ÎN CULTURA GERMANĂ

Lilia LUPAȘCU, lector asistent

Summary

Bildung is a process which starts with the first moment of human life and ends only when we die; this is “socialization”. It means the processes of formation and development of a personality in the interdependence of the environment which is mediated socially and physically. The view of socialization considers a child’s education mainly under the perspective of moulding him or her to a social and civilized being by omitting other important components like the historic dimension. The question for meaning, corporeality, personal biography, etc.

„Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden! Von dem, was wir als Menschen wissen und als Jünglinge gelernt haben, kommt unsere schönste Bildung und Brauchbarkeit für uns selbst her, noch ohne zu ängstliche Rücksicht, was der Staat aus uns machen wolle. Ist das Messer gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden.”

Johann Gottfried von Herder

Concept specific, elaborat și valorificat în filozofia și pedagogia germană, intraductibil datorită complexității sale istorice, interpretabil sincron și diacronic, definit în termeni de cultură, formare, educație, instruire. Are un sens global și deschis, care nu se reduce la educația profesională sau la o simplă operă psihologică desfășurată instituțional la nivel de „închipuire” sau de „ideologie“. Etimologic, concentrează o combinație originală între acțiunea verbului, a crea, a construi (imaginar), a forma (bilden) și produsul acestuia, exprimat prin substantivul das Bild – tablou, imagine a unei realități psihosociale complexe, reflectată istoric prin diferite mijloace teologice, filozofice, pedagogice, artistice, științifice, tehnice etc. Angajează „un înțeles activ de «creare» și «formare», cel mai pregnant exprimat în imaginea

olarului care dă formă unui vas din lutul amorf, sens transferat apoi și creației spirituale”. Evoluează, astfel, dincolo de sensul religios inițial, un sens „mai degrabă pasiv, care provine din teologia Genezei”, conform căreia „Dumnezeu l-a creat pe om după chipul și asemănarea sa”. Conceptul modern și postmodern de Bildung evidențiază capacitatea omului de autoformare prin cultură, prin educație.

Bildung, abordat la nivel de concept pedagogic, are o semnificație complexă, situată la linia de intersecție istorică dintre cultură, instruire, educație, formare, cu deschidere amplă spre toate zonele spiritualității socioumane. Este centrat asupra formării, înțeleasă ca funcție activă a educației, cu caracter general, obiectiv, permanent, angajată profund, intern, individual, ca sursă originală, dar și ca normă socială a autoeducației. În această perspectivă, conceptul de Bildung **nu** se reduce la: a) educația profesională realizată după scopuri externe; b) cultura tratată în sociologie (inclusiv în sociologia germană, vezi conceptul de Kultur) ca o creație umană opusă naturii, prin operele sale ierarhizate valoric. În sensul specific filozofiei și pedagogiei germane, conceptul de Bildung definește formarea ca funcție activă, generală a educației, bazată pe toate valorile culturii, care includ și resursele, valorile naturii, angajate individual și social, în sensul dezvoltării fiecărei personalități umane la un nivel superior, posibil și necesar prin autoformare/ autoeducație.

Din perspectivă istorică, Bildung este la origini un termen teologic, care are semnificația de „zidire spirituală”. Ulterior, la granița dintre secolele XVIII-XIX, termenul a fost conceptualizat prin „preluare în limbaj iluminist pedagogic”, dobândind în modernitate „un sens emfatic, autoreflexiv”. Evoluția sa semantică, înregistrată în timp, între modernitatea timpurie și cea avansată, orientate spre postmodernitate, a condus la o extindere și aprofundare a conceptului de cultura/bildung care „a ajuns să vizeze formarea individului și garantarea unicității lui în interiorul societății tocmai prin socializare”.

bazată pe valorificarea tuturor resurselor sale naturale, biologice și psihologice.

Originalitatea conceptului pedagogic de Bildung este confirmată istoric, prin preluarea tradiției teologice a termenului și prelucrarea sa la nivel de „religie seculară“, de pietate, modern, într-un cadru spiritual activizat, tipic protestantismului, în care „canonul îndoielilor morale devine rețeta personală de angajamente statutate prin muncă”.

Analiza conceptului de Bildung valorifică resursele epistemologice ale cercetării istorice și hermeneutice, fundamental necesară în contextul științelor socioumane. Identificarea și valorificarea sensului specific pedagogic al termenului de Bildung implică o metodologie de cercetare istorică bazată pe analiza relației dintre: a) concepte și semantica lor evolutivă; b) istoria socială – istoria conceptelor; c) istoria evenimentelor – istoria conceptelor, „cele două abordări fiind în tensiune, dar și în interdependență”; d) evoluția societății – reflectarea lingvistică a acestei evoluții, „caracteristică a timpului istoric care reproduce perpetuu tensiunea“ existentă la acest nivel; e) interpretare sincronică – diacronică a conceptelor și a faptelor istorice semnificative, abordabile la nivelul a două strategii complementare de cercetare istorică.

Analiza semantică, susținută și din perspectiva istoriei sociale a conceptului, confirmă faptul că „Bildung este un termen specific german care își găsește cu greu un echivalent în alte limbi”. Explicația provine din faptul că „limbile germanice și slave” nu au preluat „tezaurul terminologic greco-latin” ca sursă principal de îmbogățire a limbajului filozofic, teologic, umanist, juridic etc. Anumite concepte din zona social-politică și pedagogică (precum cel de Bildung) „au fost create pe teren propriu, neputând fi traduse pur și simplu din latină, așa cum au procedat alte limbi europene (franceză, italiană, engleză etc.). Dificultățile asumate au fost compensate prin faptul că au stimulat inovația, exemplară la nivelul construcției unice a conceptului german de Bildung”.

Ca tip de construcție epistemologică, Bildung este raportabil la un alt „concept fundamental” al limbii germane – istoria. Spre sfârșitul secolului al XVIII-lea, cele două concepte „s-au îndepărtat atât de mult de contextul general european, încât pot fi privite ca o contribuție specific germană la experiența revoluționară care susține modernizarea socială, prin: a) trecerea de la abordarea plurală a realităților reflectate pasiv, reproductiv sau descriptiv, narativ (istorii, culturi)” la „singulare colective în care coexistă modul activ și reflexiv de realizare a semantismului” (istorie, cultură/ Bildung); b) tratarea istoriei ca „spațiu empiric al evenimentelor istorice” (religioase, politice, economice, pedagogice, culturale, comunitare etc.), dar și ca „spațiul lingvistic în care sunt enunțate reflecțiile referitoare la aceste evenimente și la istoria însăși”, c) abordarea diferită a culturii, nu ca „o formă prestabilită care trebuie pusă în practică”, ci ca „o stare procesuală, în permanentă remodelare, datorită reflexivității care o animă”.

De la acest nivel pot fi deduse două principii/axiome ale definiirii istorice a culturii concepută ca Bildung / formare / educație / autoformare / autoeducație: a) cultura este atât procesul producției creatoare, cât și rezultatul producției creatoare (formulă adoptată după Goethe); b) cultura este în strânsă interdependență cu istoria; „de la Herder încoace, istoria nu mai poate fi înțeleasă fără cultură/ Bildung, la fel nici cultura/ Bildung fără istorie”.

În plan istoric, este evidențiată evoluția conceptului de Bildung, „lansat în Evul Mediu de unul din primii mari mistici speculativi – Johannes Eckhart (1260-1327) – cu semnificația formării omului de către Dumnezeu”. Afirmarea sa în limbajul de specialitate este realizată în secolul al XVIII-lea „prin operele iluminiștilor”. Bildung „devine un termen-cheie pentru pedagogie ca doctrină a educației și instruirii într-o viziune mai largă a culturii, separând omul luminat, educat, știutor, de tenebrele teologice și de închistarea clasei dominante”. Are drept conținut toate laturile educației (morale, practice, fizice), analizate de „pedagogie sau de știința educației”, subordonate unui scop care

vizează formarea și dezvoltarea „omului însuși” ca ființă liberă, „capabilă de a avea prin ea însăși o valoare internă” (Im. Kant, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, trad.1922). Reprezintă „maximumul și cea mai echilibrată dezvoltare a forțelor proprii” ale educatului. În această perspectivă, la începutul secolului al XIX-lea, este propus de Wilhelm von Humboldt ca model de proiectare a sistemului de învățământ din Prusia, care are în vedere „dezvoltarea fiecărui individ în raport cu capacitățile sale și cu cerințele sociale”. Evoluțiile ulterioare, delimitate istoric în secolele XIX-XX, prelungite până în prezent, confirmă semnificația Bildung-ului de: a) „concept central al noii antropologii și pedagogii a umanismului”; b) „concept complex cu impact major asupra dezvoltării gândirii și practicii educaționale europene în general și a celei germane în special”.

Bibliografie

1. Becker, C.H., *Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart*, Leipzig, 1930.
2. Benner, D.,F. *Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*, Reclam, Stuttgart, 2011.
3. Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1994.
4. Cojocaru-Borozan, Maia, *Teoria culturii emoționale*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2010.
5. Cristea, Sorin, *Curriculum Pedagogic*, I, Editura Didactica și Pedagogică R.A., 2006, 2008.
6. Cristea, Sorin, *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul I, Editura Didactica Publishing House, București, 2015.
7. Cristea, Sorin, *Pedagogie generală*, Managementul educației, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1996.
8. Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002.

STRATEGII EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PERSONALIZATE A LIMBII ENGLEZE LA NIVEL UNIVERSITAR ÎN DOMENIUL COGNITIV

Lucia ȘCHIOPU, dr., lector

Summary

Personalized learning system is based on sharing learning experiences, promoting responsibility, critical thinking, value system. Functional curriculum outcomes can be achieved through instructional strategies that promote independence and personal and professional growth. Educational strategies within cognitive domain help to build the students strengths, to attain student's goals and satisfy student's needs.

Proiectarea și implementarea strategiilor didactice necesită pregătire riguroasă, deoarece ele desemnează anumite modalități de execuție a operațiilor implicate în realizarea sarcinilor de predare-învățare. Profesorul investighează modalitatea, care îi va permite să obțină performanțe mai bune cu studenții pe care îi îndrumă. Strategia educațională este definită ca:

- Rezultat al interacțiunii mai multor procedee sau ansamblul de procedee prin care se realizează conclucrarea dintre profesor și elevi în vederea predării și învățării unui volum de informații [10, p. 307].

- Demersuri acționale și operaționale flexibile coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse [2, p. 282].

- Sistemul teoretico-acțional global, fundamentat de principiile didactice care asigură orientarea, desfășurarea și finalitatea educației pe termen lung, folosind caracteristicile și valențele resurselor, conținuturilor, metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a procesului de învățământ [1, p. 146].

- Ansamblul de acțiuni întreprinse într-o organizație educațională pentru atingerea obiectivelor stabilite pe termen lung sau mediu [5, p. 325].

Strategiile de învățare se clasifică în:

Strategii directe	Strategii indirecte
Strategii cognitive (practicarea, primirea și trimiterea de mesaje, analizarea)	Strategii metacognitive (planificare, modelare, reglare)
Strategii de memorare	Strategii afective (dirijarea anxietății)
Strategii de compensare (depășirea limitelor, ghicirea inteligentă)	Strategii sociale (formularea, cooperarea, empatia)

Strategiile cognitive sunt modalități / tehnici de procesare, de înțelegere a informației pe baza cărora putem selecta, achiziționa și integra informațiile noi în baza proprie de cunoștințe [4, p. 42]. Strategiile cognitive au fost clar elucidate în teoria învățării cumulative – ierarhice de Robert Gagne. Strategiile metacognitive vizează procesele reflexive și capacitatea subiectului de a-și controla propriul proces de învățare [11, p. 4].

Joița delimitează următoarele strategii cognitive, care, de altfel, sunt eficiente și obligatorii în procesul de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar; cele privitoare la construcția învățării, formarea competențelor, ca activitate dominantă când educatul le combină în realitate: strategie algoritmică (prin imitare, prin repetare, prin cunoaștere concret-intuitivă, prin algoritmizare), strategie euristică (prin observare nemijlocită, prin experimentare, prin simulare, prin dezbateri, prin tehnici de creativitate, prin combinare variată ș.a.), strategie determinată de tipul de raționament folosit (inductivă, deductivă, analogică, combinativă), strategie de tipul de acțiune implicată (de comunicare, de cercetare, practic-aplicativă, ameliorativă, de schimbare de transfer de procedee, tehnici, algoritmi), strategie

determinată de combinare a elementelor sale componente (fie după caracteristicile lor constructive, fie după suportul lor de prezentare, fie după rolul dominant în activitate, fie prin combinare variată), strategie determinată de combinarea formelor de organizare a activității educaționale (frontală, independentă individuală, prin pregătire anticipată pentru lecție prin rezolvare în afara clasei) [6, p. 141].

Proiectând și realizând activități de predare-învățare-evaluare personalizată a limbii engleze bazate pe strategii didactice interactive, cadrul didactic oferă discipolilor multiple ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunta cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele cognitive, metacognitive și sociale [3, p. 125].

La elaborarea strategiei educaționale în contextul învățării personalizate a limbii engleze se iau în considerație mai multe direcții:

1. elaborarea obiectivelor pentru anumite însărcinări educative pentru structurarea curriculumului;
2. restructurarea conținuturilor didactice pentru nivelul specific de personalizare a fiecărui student și delimitarea strategiilor didactice;
3. metodele prin intermediul cărora se stabilește profilul strategiei și modalitatea de livrare a conținutului;
4. resursele umane: relația profesor-student;
5. determinarea componentei de evaluare.

Domeniul cognitiv încorporează procese cognitive care sunt organizate în 4 categorii: stocare și retragere; procesarea informației; intrarea/ieșirea informației în domeniu; utilizarea cunoștințelor [8, p. 36]. În predarea-învățarea-evaluarea personalizată a limbii engleze în domeniul cognitiv trebuie să se ia în considerație următoarele principii [7, p. 32]: stabilirea sensului; predarea pentru transfer; aplicarea în contextul de utilizare; izolarea atributelor cheie; progresia de la concret – semiabstract – abstract; modelarea; similaritatea mediului; participarea activă; menținerea energiei; afectivitatea; divizarea materialului; ghidarea; crearea confuziilor; relația Say-Do;

mnemonicele; lanțurile secvențiale; practica; contiguitatea; revizuirea cumulative; conștientizarea rezultatelor; întărirea; elaborarea obiectivelor.

În studierea unei limbi străine se utilizează strategii de învățare a limbilor străine (Language Learning Strategies-LLS), care determină pașii utilizați de studenți, care însușesc o limbă străină. Cunoștințele asimilate nu pot rămâne în faza de memorare/stocare, ci trebuie să fie implicate în procese noi de explorare/valorificare de situații noi. Strategiile de utilizare ale limbii (Language Use Strategies – LUS) sunt strategiile ce sunt implicate în procesul de transfer al cunoștințelor, care se împart în: strategii de regăsire (retrieval), repetare (rehearsal), acoperire (cover), comunicare (communication).

Privind studiul limbii engleze din perspectiva personalizată se pune accent pe: metacogniție, componenta lingvistică, componenta socială, trăsăturile de personalitate, conceptualizarea teoretică. Învățarea personalizată a limbii engleze la nivel universitar, în domeniul cognitiv, stabilește (împreună cu studenții) competențele ce se vor dobândi prin următoarele obiective:

- a transforma procesul de predare-învățare-evaluare dintr-un proces bazat pe memorare într-un proces comprehensibil;
- a distinge esențialul de ceea ce este mai puțin semnificativ, a învăța să se implementeze cunoștințele în situații concrete, și stabili legături dintre valori și cunoștințe sau finalități;
- a relaționa diferitele noțiuni studiate și aplicarea lor în mediul social, să rezolve probleme și să negocieze rezolvarea problemelor cu membrii grupului.

În predarea limbii engleze se cunosc mai multe abordări de predare-învățare. Abordarea cerută în învățarea personalizată a limbii engleze este abordarea bazată pe competențe:

1) Abordarea bazată pe dezvoltarea deprinderilor de scriere, vorbire, citire și ascultare poate fi sintetică și accentul se pune pe modelul de limbă, se ascultă limba vorbită de nativi și se tinde spre

varianta ideală [9, p. 1266]; și poate fi analitică, când deprinderile se predau și se învață separat, accentul punându-se pe învățare.

2) O altă abordare benefică pentru paradigma de predare-învățare-evaluare personalizată a limbii engleze este abordarea procedurală, care tinde spre a găsi metode și procedee care să îl ajute pe educabil să învețe limba engleză în funcție de stilul său personal de învățare.

3) Abordarea de tip proces, e abordarea când profesorul renunță la stilul său autoritar de predare și se adresează direct nevoilor și preocupărilor studentului.

4) Abordările sintetice sunt focalizate pe conținut, învățare pe bază de sarcină.

5) Abordarea bazată pe formarea de competențe. Competența este o cerință standard pentru un individ, atunci când se află în situația de a efectua o sarcină în mod corespunzător, la un anumit loc de muncă. Aceasta cuprinde o combinație de cunoștințe teoretice, aptitudini și cunoștințe practice, utilizate pentru a îmbunătăți performanța. Spre deosebire de singularul competență, pluralul competențe se referă la un grup de abilități legate de nivelul de excelență într-o activitate specifică, competența indicând doar nivelul de suficiență în ce privește cunoștințele și abilitățile care permit acțiunea într-o varietate de situații [3, p.85].

Învățarea personalizată este o abordare mixtă care combină procesul de livrare educațională în limitele și în afara clasei și pune accent pe formarea parteneriatului dintre profesor, părinte, student și unitatea educațională, care elaborează programul ajustat pentru fiecare student. Învățarea personalizată este cu siguranță o teorie a educației secolului XXI, care prin programul său flexibil și opțional onorează și recunoaște talentul unic, aptitudinile, pasiunile și atributele fiecărui student precum și obstacolele și provocările învățării.

Bibliografie

1. Bontaș, I., *Pedagogie Tratat*, Editura Bic All, București, 2001.
2. Cucoș, C., *Pedagogie*, Polirom, Iasi, 2002.
3. Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L., *Educație și dezvoltare profesională*, Scrisul Românesc Fundația Editura, Craiova, 2011.
4. Grigore, E., Macri, C., *Stiluri de predare, stiluri de învățare, modulul trei*. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 –2013, 2011.
5. Jinga, I., Istrate, E. I., *Manual de Pedagogie*, All Educational S.A, București, 1998.
6. Joița, E., *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*, Institutul European, Iași, 2010.
7. Lightbrown, P. M., Spada, N., *How Languages are Learned*, 3rd Edn, Oxford University Press, Oxford, 2006.
8. Marzano, R. J., *A Theory-based Meta-Analysis of Research on Instruction*, Aurora, McREL, 1998.
9. Mekheimer, M., Aldosari, H., *Evaluating an Integrated EFL Teaching Methodology in Saudi Universities, A Longitudinal Study*, in: *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, (6), November, 2013 Academy Publisher Manufactured in Finland, pp. 1264-1276.
10. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucuresti, 1994.
11. Veenman, M.V.J., Van Hout Walters, Afflerbach, P., *Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations*, in: *Metacognition and Learning*, 1(1), 2006, pp. 3-14.

EXPLORING THE USE OF ANTI-PROVERBS

Lilia HERȚA, lector,
Oxana GOLUBOVSKI, lector

Rezumat

Proverbele pot fi studiate în comparație cu cu alte expresii apropiate lor, cum ar fi expresii fraziologice, zicători, aforisme, maxime, metafore și anti-proverbe, deoarece caracteristicile distinctive ale proverbelor pot fi identificate în raport cu alte expresii de același tip. Acest lucru este important pentru studierea proverbelor, de aceea

acest articol trasează o paralelă între anti-proverbe și proverbe cât și importanța cunoașterii și studierii acestora. Chiar dacă proverbele sunt considerate drept expresii stabile, ele sunt și flexibile, în sensul că permit crearea unor expresii umoristice și ironice așa ca anti-proverbele ce derivă din proverb.

One can gain more insight into proverbs by comparing them to other related expressions such as idioms, sayings, aphorisms, maxims, metaphors and anti- proverbs, because the distinct features of proverbs can be identified in relation to other expressions of similar type. This is also important for this study so that proverbs are not confused with their neighbours.

Annette Sabban [1, p. 83] distinguishes two types of proverb variation: expression variants and new creations. Expression variants are proverbs which differ in one or more expressions but keep the same meaning due to the synonymic nature of the varying words. It follows that anti-proverbs have to belong to the category of new creations, since they are “the results of deliberate proverb innovations that may or may not negate the truth of the original piece” [2, p. 134]. These innovations can be substitutions of essential parts of an existing proverb or reversions of its original meaning. In most cases, the original structure remains the same, since aspects like “alliteration, rhyme, paronomasia, metaphor and many others are very effective for carrying different ideas to the society in a very compact form and thus provide the possibility of making changes in traditional English proverbs” [3, p. 379]. Even though proverbs are said to be fixed expressions, they are flexible in the sense that they allow creative play with their language as speakers have been changing the language and the message of proverbs or the way it is used to create humour and irony. This has resulted in the formation of anti-proverbs which are - parodied, twisted, or fractured proverbs that reveal humorous or satirical speech play with traditional proverbial wisdom [2, p.137]. The term anti-proverb that is

widely accepted by scholars is coined by Wolfgang Mieder who has published several collections of anti-proverbs. It is not a term that is against the concept of proverb. Proverbs are still very useful and valuable in modern society and anti-proverbs which have become new proverbs appropriate for the modern age question the wisdom of proverbs and play with the proverb to create humour [2, pp. 145-146]. As well as these, anti-proverbs can simply be proverb variation in terms of wording to fit a particular context better. They show that proverbs have never been considered absolute truths and holy expressions. Mieder claims that anti-proverbs are as old as proverbs themselves and they are becoming more popular through mass media and internet [2, pp. 145-146].

The truth of a proverb can be questioned by adding - but! followed by a short commentary (e.g. money talks but nobody notices what kind of grammar it uses); by adding – may be to a positive statement and - may not to a negative statement (e.g. money may not buy happiness but most of us are willing to make the experiment); by asking a question related to the truth of the proverb (e.g. if love is blind, how can there be love at first sight?); by changing a positive proverb statement into a negative one and vice versa (e.g. politics doesn't make strange bedfellows – marriage does; putting off for tomorrow what you can do today has one advantage: you may be dead tomorrow and then you won't have to do it); and by introducing a proverb with phrases such as —used to, —in the good old days, —there was a time and after the proverb, using phrases such as —nowadays, —then, —now (e.g. there was a time when a fool and his money were soon parted but now it happens to everybody) [2, p. 178].

The common types of proverb alterations are; (1) replacing a single word as in A good beginning is half the bottle; (2) substitute

ing two or more words as in One man's meat is another man's poison; (3) changing the second part of the proverb as in If at first you don't succeed, give up; (4) adding new words as in An apple a day

keeps the doctor away and an onion a day keeps everyone away; (5) adding literal interpretations as for example When one door shuts, another opens which means that you live in a drafty house; Where there's smoke, there's pollution; (6) punning through the use of a word that is polysemous or two words that are homonymous as in Where there's a will (referring to future) there's a wait and time is money as the man said when he stole the patent lever watch; (7) miscellaneous that involves word-repetition as in The man who lives by bread alone, lives alone or the mixing of two proverbs as in A penny saved gathers no moss and (8) simultaneous employment of several methods in which the original text becomes almost unrecognizable with the survival of few words as in When the boss tells a joke, he who laughs, lasts [2, p. 177].

The popular proverb structures that have become the baseline formulas for many proverb alterations are —One X is worth a thousand Y's, —Where there's X, there's Y, One man's X is another man's Y, —An X a day keeps the Y away, —A(n) X in the hand is worth Y in the bush, —An ounce of X is worth a pound of Y, and —different X's for different Y's [184]. To illustrate, the proverb parodies based on the proverb An apple a day keeps the doctor away are: a chapter a day keeps the devil away; a crisis a day keeps impeachment away; a joint a day keeps reality away; a laugh a day keeps the psychiatrist away; a strike a day keeps prosperity away; an effort a day keeps failure away [2, p. 189].

Anti-proverbs in particular are important for studying as they are frequently used in every domain of life. For this reason, anyone learning English should have an active knowledge of proverbs so that they can recognize the changes made in them to understand the underlying message.

Bibliografie

1. Mieder, Wolfgang, Proverbs are Never out of Season. Popular Wisdom in the Modern Age, Oxford University Press. Oxford, 1993.
2. Sabban, Annette, Die dümmsten Bauern haben nicht mehr die dicksten Kartoffeln – Variationen von Sprichwörtern im und als Text”, in: Annette Sabban & Jan Wիրrer (eds.). Sprichwörter und Redensarten im interkulturellen Vergleich, Westdt Verlag, Opladen, 1991.
3. Valdeva, Tatiana, Anti-Proverbs or New Proverbs: The use of English Anti-Proverbs and their Stylistic Analysis Proverbium, 20, 2003.

IMPROVING WRITING COHERENCE WITH PARAGRAPH HOOKS

Polina GORDZEI, lector

Rezumat

Acest articol își propune să examineze probleme cu care se confruntă studenții în ceea ce privește coerența textului. Coerența textului este exprimare scrisă corectă, idei coerente care se succed după o anumită logică. Ea reprezintă o componență esențială în deținerea textului, se referă la un ansamblu de trăsături care asigură unitatea semantică a unui șir de propoziții, fraze, astfel încât acestea să formeze o unitate din punctul de vedere al semnificației. Obiectivele acestei lucrări sunt de a prezenta idei și sugestii pentru îmbunătățirea coerenței în exprimarea scrisă la studenți.

This article sets out to examine the problems faced by ESL learners in relation to coherence in writing. The objectives of this work is to present ideas and suggestions to help students to improve coherence in their writing. It would provide insights to the language teachers on how to help students become more aware of elements of coherence in writing and what can be done to improve coherence in writing.

We must remember, however, that no matter how well a paragraph stands alone it is always just one small part of a larger

whole-the essay itself. And in order to do its part in the whole operation, it must connect smoothly with the parts around it.

Transitions between paragraphs fall roughly into three categories:

1. Standard or transitional devices.
2. Paragraph hooks.
3. Combinations of # 1 and #2 [8, p. 31].

The standard devices are simple and obvious; they are specific words and phrases, and using them is hardly more than a matter of selection. The paragraph hooks are more sophisticated.

Transitions can be useful between paragraphs to connect two ideas. Effective transitions highlight the key information from one paragraph to the next and help to create a logic flow between ideas. These transitions do not always have to use transitional words or phrases; however, they can be useful. Using transitions within paragraphs helps a writer stick to each paragraph's main idea. Effectively using transitions between paragraphs helps him connect them so they flow in a logical manner to help readers understand writing's central idea and to emphasize those connections. It should be pointed out that the transitions could be made between paragraphs by using a single transition word, a transitional phrase and complete sentences. While it is common to see transitions at the beginning of paragraphs, it is possible to use them at the end of paragraphs to connect them to the ones that follow.

Although transitional devices are indispensable to the writer, enabling him to make dozens of connections neatly and efficiently, they can't handle the whole transitional load. Even if they could, no writer would depend upon them exclusively, for they can become painfully obvious when they are used over and over again. So if a writer wants his readers to be pleasantly aware that his paragraphs are firmly linked, but he doesn't want them to see the chains too clearly or hear them clank too audibly into place, he might need another kind of transition,

something that is both stronger and subtler, i.e. paragraph hooks. Beginning paragraphs with paragraph hooks requires only a little more effort than using the basic transition terms, but it goes a long way toward making a smoother and more coherent essay. To create a paragraph hook, it is necessary to include an important word or idea from the previous paragraph in the first sentence of the next paragraph. The idea of hooks is that the first sentence of the new paragraph will briefly remind the reader (through the use of that keyword) of the topic that has just been covered, while introducing the new idea to be covered in the new paragraph, and showing the connection between the two.

It is worth mentioning that paragraph hooks are simple, concrete techniques that writers can employ to improve the connections between paragraphs and thus improve the overall coherence of a text. Below are two sample paragraphs which we will use to illustrate the different kinds of hooks: „Mark Twain is established in the minds of most Americans as a kindly humorist, a gentle and delightful "funny man" No doubt his photographs have helped promote this image. Everybody is familiar with the Twain face. He looks like every child's ideal grandfather, a dear old white-thatched gentleman who embodies the very spirit of loving kindness. But Twain wrote some of the most savage satire ever produced in America" [6, p. 22].

The first type is paragraph hook, the simplest kind of hook. The last word of the first paragraph is "hooked" into the first sentence of the second paragraph and used as a point of departure for introducing another idea This repetition hooks the paragraphs together solidly. The hook need not be one word; it can be a phrase. It should not, however, exceed two or three words: e.g.: „This loving kindness begins to look a little doubtful in view of some of his writing. For Twain wrote some of the most savage satire ever produced in America" [6, p. 24]. Generally speaking, the last sentence of a paragraph is the best place to find the hook for a new paragraph, for this sentence is the one freshest in the reader's mind.

The second type of hooks is a deeper hook, i.e. going further back in the last sentence of the first paragraph for the hook:

e.g. „The dear old white-thatched gentleman happens to be the author of some of most savage satire ever produced in America” [6, p. 25].

The third type is multiple hook, e.g. going back past the last sentence of the first paragraph for the hook, but including an additional hook from the last sentence for “insurance”: e.g. „To accept such an image is to betray greater familiarity with the spirit of the photograph than that of the writing. For Twain wrote some of the most savage satire ever produced in America” [6, p. 27]. Here both “image” and “photographs” are repeated, thus “double hooking” the paragraphs to make up for the greater distance between their first and second appearance. The greater the distance, the more likely a writer is to need a multiple hook. But no arbitrary rule in this matter is possible. The important thing is to remember the reader. The writer should make certain that the connection is clear to his audience. But on the other hand the connection should not be too clear—that is, it is useless to repeat huge sections or whole sentences from the preceding paragraph. One or two key words will do the job.

All the examples so far have been simple word or phrase hooks. Another variation of the paragraph hook is the idea hook, i.e. the third type. The principle is the same; a writer hook into the preceding paragraph, but instead of repeating an exact word or phrase he refers to the idea just expressed, compressing it into a single phrase: e.g. „Such a view of Twain would probably have been a source of high amusement to the author himself. Twain wrote some of the most savage satire ever produced in America.” [6, p. 29] or e.g. „Any resemblance between this popular portrait and the man who reveals himself in his writing is purely imaginary. For Twain wrote some of the most savage satire ever produced in America” [6, p. 29]. In neither of the above examples is an exact word or phrase from

the first paragraph repeated. But the hook is clearly there; the referential “such a view” and “this popular portrait” fasten the paragraphs firmly together.

Transitions of this kind require some of the subtlest skills of writing—the ordering of ideas, the use of inference and allusion, the creation of “echo effects,” the unobtrusive handling of time and emphasis. All these are skills that derive from an intimate understanding of language—and from experience

The last but not the least point is combinations of standard transitional words and paragraph hooks as a very effective way of linking paragraphs.

e.g. „This loving kindness begins to look a little doubtful, however, in view of Twain’s writing, for he wrote some of the most savage satire ever produced in America Yet this dear old white-thatched gentleman wrote some of the most savage satire ever produced in America

But to accept such an image. . . Nevertheless, such of view of Twain would probably...” [6, p. 30].

Whether or not to use a single transition or a combination depends partly upon the writer’s sense of what readers requires for clarity and partly upon his own view of his material and his natural rhythm in writing. If you a writer is certain that he has made himself perfectly clear with a single transition, let it stand. If he is not certain, or if the rhythm of the sentence seems to need an extra beat, it is better to use the combination.

But to take full advantage of possibilities of paragraph hooks, a writer should learn to use the paragraph hook consciously, to direct and control it for his own purposes. Control, remember, is the essence of style, and the handling of transitions is an important part of any writer's style. One kind of link is not necessarily better than any other kind, but variety is better than sameness. But we should remember that any transitional method can become annoyingly

obvious to a reader if it is overused. So any writer should vary his practice, never permitting one method of handling transitions to take over the job exclusively.

Bibliography

1. BROWN, G. & YULE, G., *Discourse Analysis*, Cambridge University, Cambridge, 1983.
2. CAROLL, B.C. & HALL, P.J., *Make Your Own Language Tests: A Practical Guide to Writing Language Performance Tests*, Pergamon Press, Great Britain, 1985.
3. CARTER, R. AND MCCARTHY, M., *Vocabulary and language teaching*, Longman, London, 1988.
4. CARTER, R., *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*, Routledg, London, 2007.
5. COADY, J. AND HUCKIN, T., *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
6. DONALD, H., *Word Works: Learning through writing at Boise State University*, Boise State University, The BSU Writing Center, 1995.
7. ELLIS, R., *Second language acquisition and language pedagogy*, Multilingual Matters, Avon, U.K., 2011.
8. ENKVIST, N.E., *Seven Problems in the Study of Coherence & Interpretability*, in Connor, U. & Johns, A.M., *Coherence in Writing: Research & Pedagogical Perspectives*, TESOL, Inc., Virginia, 1990.
9. GRABE, W. & Kaplan, R.B., *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*, England: Pearson Education Limited, Harlow, 1996.
10. HALLIDAY, M.A.K., *Language as social semantic*, Edward Arnold, London, 2012.
- 11.. HALLIDAY, M.A.K. & Ruqaiya Hasan, *Cohesion in English*, Longman, London, 1976.
12. MCCARTHY, M., *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 1990.

13. NATTINGER, J. AND DECARRICO, J. Lexical phrases and language teaching, Oxford University Press, Oxford, 1992.
14. RICHARDS, J.C., PLATT, J. AND PLATT, H. Dictionary of language teaching and applied linguistics, Longman, Harlow, 1992.
15. TAYLOR, L., Teaching and learning vocabulary, Prentice Hall, Hertfordshire, 1990.
16. WILLIS AND D. WILLIS eds., Challenge and change in language teaching, Heinemann, Oxford, 2013.

DIFFICULTIES ROMANIAN SPEAKERS ENCOUNTER IN LEARNING ENGLISH CONSONANTS

Olimpia CARACAS, lector superior

Rezumat

În acest articol se abordează unele dificultăți întâlnite la vorbitorii de limbă română, la pronunțarea unor consoane englezești și pune accent pe unele indicații ce pot să le ajute să înfrunte aceste dificultăți.

In English, by means of a process of communication, twenty four consonantal units have been distinguished from the point of view of their function (they have a marginal position in the syllable) and of their phonetic nature (their articulation involves an obstruction or a narrowing of the passage of the air stream having as a result a noise component) [2, p. 148].

Some consonants may be articulated with a total closure, others with a stricture causing friction, while some others are articulated with a partial closure or an unimpeded oral or nasal escape of air.

In the paragraphs below a summary of the main difficulties for pronunciation of consonants for Romanian speakers is offered.

The distinction between fortis and lenis consonants in English does not operate in Romanian and so Romanian find it difficult to make this distinction, especially in word final position. Romanians should also take into account the fact that English fortis consonants are

aspirated in initial accented position, and they reduce the length of a preceding vowel or diphthong. Aspiration accompanies only the Romanian voiceless consonants in final position.

In English there are only two dental consonants [ð, θ] while in Romanian there are seven [t, d, s, z, n, l, r]. There are no equivalent Romanian sounds for the English [ð, θ], and frequently Romanians replace them by sounds like [s, z, t, d].

Romanians should be advised to place the tip of the tongue between the teeth and not against the alveolar ridge.

Romanian speakers have difficulties in pronouncing these consonants especially when they are followed by other fricatives.

Care should be taken to render correctly the English alveolar consonants [t, d, z, s, n] which are dental in Romanian.

In Romanian there are only two nasal consonants [m, n], [ŋ] does not exist as a phoneme, but only as an allophone of [n] in words like: *Anca, lângă* and they are not syllabic.

The consonant [l] is dental in Romanian, while in English it is alveolar; in English this sound has three allophones: *clear, dark* and *devoiced*, which occur in different phonetic contexts. The consonant [l] has syllabic function in English.

The consonant [r] in English has several allophones, while in Romanian it is a dental, fricative, voiced consonant, produced by repeated taps, made by the tongue against the upper teeth. In English the tongue should not touch the palatal or the alveolar ridge; it must not roll or trill and its tip must be slightly retroflex in the production of [r].

In both languages [l] and [r] are liquid consonants.

Romanian learners of English can face some difficulties in pronouncing the English glottal stop which is a plosive, glottal, fortis consonant.

Although the glottal stop is not a significant sound in RP, it serves as a syllable boundary marker, when the second syllable begins with a vowel, for example „*reaction*” [2, p. 152].

As Romanians do not have this sound, they may pronounce it without being aware of it. Sometimes they insert this sound in the middle of a word before a stressed vowel.

Interesting things should be remembered concerning the pronunciation of affricate consonants. Most frequently the affricates of English are considered to be phonemic entities [tʃ, dʒ, tr, dr, ts, dz, tʃ, dʒ]. [7, p. 52].

As far as we know English people do not palatalize affricate consonants while the Romanian consonants are pronounced with palatalization. In the Romanian words *raci*, *fulgi* the affricates [c, g] can be followed only by [e, i], while the English ones may be followed by other vowels too.

As for the articulation of the affricate [tr, dr] Romanian learners should take care to achieve a correct place of articulation and to avoid a lingual roll.

The Romanian [tʃ] is produced with an obstruction for [t] and a constriction for [s] which is considered to be one articulatory unit. [dz] does not exist in Romanian.

The first impact of any language comes from the spoken word. The basis of all languages is sound. Words are merely combinations of sounds. It is in these sound sequences that the ideas are contained. Listening is the first experience; the attempt to understand accompanies it.

The acquisition of good pronunciation depends, to a great extent, on the learners; ability of listening with care and discrimination. One of the tasks of the language teaching consists in devising ways to help the learners “aud” the unfamiliar sounds. The hearing of a given word calls for the acoustic image of that word from which a meaning is obtained. Therefore, Pronunciation Teaching is of great importance in developing students’ hearing and speaking habits and skills [1, p. 92].

Pronunciation is of no less importance in developing reading and writing habits and skills, since writing is a graphic presentation of

sound sequences. In reading the visual images become acoustic images. These are combined with kinesthetic images, resulting in inner speech.

Wrong pronunciation often leads to misunderstanding. When a speaker or a reader replaces one phoneme with another, he/she unintentionally uses quite a different word in this way altering the sense of what he/she wanted to say, e.g., *vet* instead of *wet*, *taught* instead of *thought*.

Bibliography

1. BOGDAN, M., *Fonetica limbii engleze*, Bucuresti, 1962.
2. GOGALNICEANU, C., *Introduction to Linguistics*, Iasi, 2003.
3. JONES, D., *An Outline of English Phonetics*, Cambridge, 1932.
4. LEONTYEVA, S., *A Theoretical Course of English Phonetics*, Moscow, 1988.
5. PARLOG, H., *English Phonetics and Phonology*, Bucuresti, 1997.
6. *Practical English Phonetics*, Moscow, 1982.
7. ROACH, P., *English Phonetics and Phonology*, University Press, Cambridge, 1992.
8. Vassilyev, V., *English Phonetics, a Theoretical Course*, Moscow, 1970.

PARALLELS BETWEEN ENGLISH AND RUSSIAN BORROWINGS FROM FRENCH AND THEIR SEMANTIC ANALYSIS

Olga COVALIOV, lector superior

Rezumat

În acest articol este abordată 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 conceptul deja cunoscut de către analogii lor străini, care mai târziu au devenit neclare din cauza asimilării lor cu cuvintele native.

Russian as well as English borrowed words from French. In both cases it was one the main sources of loan words. Not only words were borrowed but phrases as well. Some of them are still alien in these languages, others have been assimilated and cannot be recognized as borrowed and are frequently considered to be native words.

The influence of the French language on the American English was much less than on the English language in general. In spite this fact borrowed words enriched the vocabulary of American English and are used in everyday life, especially ones which refer to coinage, furniture and building.

The majority of borrowed words have approximately the same pronunciation and spelling in both languages. Thus, French is the etymological source of borrowings. In English they are more widely used than in Russian and in some cases have synonyms composed of native words and very often preference is given to the latter.

In the following example there are several variant of translation of the borrowed word *tête-à-tête*:

„If you are not compassionate as to dine today with Louisa and me, we shall be in danger of hating each other for the rest of our lives, for a whole day's *tête-à-tête* between two women can never end without a quarrel” [1, p. 26].

According to the Oxford Advance Learner's Dictionary *tête-à-tête* is a private conversation between two people. However, in the given example it does not fully correspond to the mentioned sense, but acquires new semantic meaning: it does mean private conversation, but presupposes that two people are obliged to stay together because of the lack of company.

Russian borrowed the word *tête-à-tête* as well and it sounds as *mem-a-mem* which has the same meaning as given in the Dictionary, but in this case it is not the correct variant of translation. We would prefer the following variant: *вынужденное пребывание вдвоем*.

Another word that has some differences in the meaning is *favourite*:

„How long has she been such a *favourite*? - and pray, when am I to wish you joy?“ [1, p. 23].

Favourite is a person liked more than others. It has also another meaning, that of the horse expected to win. The former variant is more suitable for the example. In Russian we also have the word, *фаворит* but is not widely used and has a foreign shade of meaning. It was used earlier to signify people whom Russian emperors singled out from their escorts. However, in Russian there is more frequently used the word *любимец* to define a *favourite*. Wide semantic aspects of the word *favourite* contribute to the fact that different people perceive its meanings differently. For some people in the phrase *this girl is his favourite* this word may possess insulting meaning, for they imagine a horse, when see the word *favourite*.

The meaning of the word *angel* depends on the context as well. In the following example:

„I am going to Gretna Green, and if you cannot guess with who, I shall think you a simpleton, for there as but one man in the world I love, and he is an *angel*“ [1, p. 223].

The word *angel* does not mean a spirit that lives the heaven and has two wings, but a person who possesses all positive features a human being can have: gentleness, sweetness, kindness.

In the other example:

„All Meryton seemed striving to blacken the man who, but three months before, had been almost an *angel* of light“ [1, p. 225].

The word acquires another semantic meaning: an ideal person.

In Russian the word *angel* may be translated as in both cases and it has the same slight semantic differences in the meaning.

The word *cousin* represents a great interest. It means a child of one's uncle and aunt and the gender of the child may be guessed due to the context:

„When the ladies were separating for the toilette, he said to Elizabeth – „Do not make yourself uneasy, my dear *cousin*, about your apparel”.

„You want a candle to rub on it make it proper slippy, Bert had said and Brian was impressed with the useful know-how of his much-travelled *cousin*” [5, p. 66].

In Russian there are two variants: *кузен* (a boy) and *кузина* (a girl). However, these words are not used and have become obsolete. They have a foreign shade of meaning and they have completely been assimilated grammatically. Instead of these words in Russian there are used the following words: *двоюродный брат* and *двоюродная сестра*. These words, *кузен* and *кузина*, have been used in earlier times and translators prefer them in transferring the message of the 19th century books.

The words *Sir* and *Madam* are widely used in English, while in Russian their counterparts *сэр* and *мадам* are seldom met. These words signify a person widely respected or of higher rank. Original Russian words for this phenomenon are *барин*, *боярин* and *барыня*, *боярыня*, but today these words are obsolete. However, French variants did not replace them and did not pass into the use. Moreover, these words are used in translating to render the epoch and relations between people. *Sir* and *madam* are used in modern English in reference to people of higher rank or to unknown people.

„You may depend upon it, *Madam*,” said Miss Bingley, with cold civility, “that Miss Bennet shall receive every possible attention while she remains with us” [1, p. 35].

„Certainly, *sir* and it has the advantage also of being in vogue amongst the less polished societies of the world” [1, p. 22].

Some words have the same meaning in both languages. In the following examples words are translated into Russian using borrowings:

„Miss Bingley was engrossed by Mr. Darcy, her sister scarcely less so and as for Mr. Hurst, by whom Elizabeth sat, he was an intolerant man, who lived only to eat, drink and play at cards; who when he found her prefer a plain dish to a ragout, had nothing to say to her” [1, p. 29].

„When he was gone, they were certain at least of receiving constant information of what was going on, and their uncle promised, at parting, to prevail on Mr. Bennet to return to Longbourn, as soon as he could, to the great consolation of his sister, who considered it is the only security for her husband’s not being killed in a *duel*” [1, p. 225].

„The *soup* was fifty times better than what we had at the Lucas’s last week, and even Mr. Darcy acknowledged, that the partridges were remarkably well done...” [1, p. 263].

„I saw one case holding four dozen of *champagne* smashed all to bits, and there was the *champagne* fizzing and boiling about in the bottom of the dirty cargo boat” [4, p. 44].

The Russian corresponding counterparts are *рагу*, *дуэль*, *суп* and *шампанское*. These words are assimilated grammatically in English and Russian differently. In English they may be of Possessive case, but not all of them can change their number, that is some of borrowed words are uncountable. In Russian the situation is the same: *дуэль* may be declined and may change its number, while *рагу* neither declines nor changes its number. The word *шампанское* declines in Russian, but cannot change its number. The word *суп* in Russian declines as well and there are registered the plural forms of the word: *супы*. Thus, the grammatical assimilation of borrowed words proceeds differently in Russian and English: in some words grammatical categories are more obviously manifested than in others.

One of the words that came from French and became very popular in everyday speech is *hotel*. Its Russian counterpart is *отель*, but this word is not always used in the process of translation. In the following sentence:

„Mr. Bennet had been to Epsom and Clapham, before his arrival, but without gaining any satisfactorily information and that he was now determined to inquire at all the principal *hotels* in town” [1, p. 226].

In Russian there is another word that renders the same meaning but is more appropriate for the given sentence. It is the word *гостиница*. The given part of sentence may be translated as follows:

„... теперь он решил опросить всех в главных *гостиницах* города”.

The results of this analysis may be shown in the table:

Word	Actual meaning	Contextual meaning
<u>Tête-à-tête</u>	A private conversation between two people.	Living together, because of the lack of company.
angel	A spirit that lives in heaven.	An ideal man; gentle, kind person.

Borrowing are very significant. Their first function is to name new objects. Their second aim is to show the process of the development of the language. The vocabulary of any language is the best evidence of its bearers' history. On the example of English and Russian and basing on the borrowings we may say that the representatives of these nations had relations with many peoples: Indians, Spanish, French, Dutch, Italian etc. This relation was not very close. This supposition may be supported by the fact that borrowings were few and English and Russian remained the predominant languages.

Bibliography

1. Austen, Jane, *Pride and Prejudice*, Penguin Books, London, 1994,
2. *Comprehensive English-Russian Dictionary*, ed. V. Muller, U-Factoria, Yekaterinburg, 2006.
3. *Comprehensive Russian-English Dictionary*, ed. Smirnitsky A.I., Russky yazyk Media, Moscow, 2004

4. Haggard, H.R., King Solomon's mines, Progress Publishers, Moscow, 2002.
5. Sillitoe, Allan, Key to the Door, Progress Publishers, Moscow, 2001.

THE CROSS – CULTURAL ASPECT IN EFL TEACHING AND LEARNING

Tatiana CRAVCENCO, lector

Summary

Articolul în cauză este legat de aspectul intercultural în procesul de predare-învățare a limbii străine. Articolul propune atât activități interculturale, cât și modalități de stimulare a studenților. Educația interculturală duce într-o măsură oarecare la adoptarea unor valori, credințe care pot să nu corespundă societății Dstră. Activitățile interculturale sistematice reprezintă o precondiție pentru învățarea noii generații, car nu va fi doar tolerantă față de oamenii altor culturi, dar va înțelege, accepta și respecta alte culturi ale lumii.

It is a widely known fact that teaching and learning a foreign language cannot be reduced to the direct teaching of linguistic skills like phonology, morphology, vocabulary, and syntax. In other words, to learn a language well usually requires knowing something about the culture of that language. Communication that lacks appropriate cultural content often results in humorous incidents, or worse, in the source of serious miscommunication and misunderstanding [4. p. 53].

However, when writing or talking about „teaching culture”, theoreticians and practitioners often restrict themselves to the specific culture of the target language. In English as a second language (ESL) contexts, where students live and are immersed in the culture of the English speakers, this may be a satisfactory approach. But in English as a Foreign Language (EFL) this is a very narrow view.

In an EFL class, students are usually monolingual and they learn English while living in their own country. They have little access to a target culture and therefore a limited ability to become culturally

competent. Importantly, their aim for learning English is not only to communicate with native speakers of English, but also with non-native speakers of English, which is why EFL learners are typically learners of English as an International Language (EIL).

Culture is a very broad concept, so to get to know a given culture means to gain extensive knowledge. It seems useful to make a distinction between the so-called big-C culture and small-c culture. The big-C part of a given culture is usually easy to study, as it constitutes factual knowledge about the fine arts such as literature, music, dance, painting, sculpture, theatre and film. Small-c culture comprises a wide variety of aspects, many of which are interconnected, including attitudes, assumptions, beliefs, perceptions, norms and values, social relationships, customs and celebrations, politeness conventions, body language. Needless to say, language is also part of what we call culture, and it also reflects and interprets culture.

Some of the small-c cultural aspects are directly observable, and hence easy to grasp and learn (e.g. rituals and celebrations). However many dimensions of a given culture are hidden from the eye. Here belong the small-c cultural aspects that, being imparted to us from birth, are deeply internalized and subconscious and are often noticed only in contrast with another culture. It is mainly these non-tangible cultural aspects that have an enormous influence on people's way of thinking and their linguistic behaviour and that determine the expectations and interpretations of other people's linguistic behaviour. A person who encounters an unfamiliar culture will lack knowledge of such behaviours, which may lead to amusing situations, and even conflict, caused by miscommunication. This happens because these culture aspects are unspoken rules created by a community. Because these cultural rules are full of meaning and allow people to anticipate events, they often acquire a moral rigidity that engender stereotypes and even prejudices.

Let us consider a few examples of unsuccessful cross-cultural encounters. Such misunderstanding of verbal or non-verbal messages often leads to a distorted picture of another society and its culture.

A Moldavian person in the United States, after being offered a meal and refusing politely, could be unpleasantly surprised to be given nothing to eat, and might even think that Americans are stingy with food. The American host would not realize that refusing food is a sign of modesty and the person offering a meal should insist.

A Briton might be amused if a Moldavian person on hearing the conventional greeting „How are you?” started complaining about her health, the Moldavian on the other hand, would wonder why her interlocutor was amused.

There are innumerable examples of similar cross-cultural communication and what they clearly illustrate is that the knowledge of the small –c culture of a given community is of great importance for successful cross-cultural communication. Even if the participants in the above described situations spoke English fluently and were well informed about cultural facts such as famous works of art and religious celebrations, this knowledge would be of little help to avoid the misunderstanding.

Successful international communication is reason enough to introduce the intercultural approach into EFL classrooms. However there is another good reason. In many countries there is still much intolerance and prejudice against other nations and cultures. Intensive intercultural education seems to be a good way to sow the seeds of tolerance, respect, acceptance and understanding.

In this respect the teachers should focus their attention on the students' own culture, which has always been taken for granted and is as natural as breathing and which should be seen as one of the many diverse world cultures and part of the world cultural heritage.

So the teacher can introduce the following activities.

Activity 1. The students observe carefully various aspects of their native culture and look at the given data objectively as if from the position of a representative of another culture. For example: „In Moldova you have to take off your shoes when entering somebody’s house. We think this is silly, because it means you have to walk around the house in your socks.”

Activity 2. Students invent alternatives to existing manifestations of their own culture – their ideas may be the following-.E.g. instead of shaking hands with people, you might jump three times, or – nodding the head could mean “no” instead of “yes”

Activity 3 The students are asked to discuss in groups the following question: Which aspects of my own culture may seem weird to a foreigner? Then they read or listen to descriptions of their native culture given by representatives of other cultures, which can be printed out from the internet or recorded from a TV program. Aspects as seen through someone else’s eyes provide a totally new perspective. What has always been obvious and often subconscious may be perceived differently for the first time- and sometimes noticed for the first time.

For example one can read that in Moldova business people shake hands each morning even after years of working together, as if they were meeting for the first time. In Moldova men usually shake hands when they meet and take leave of each other and this is not a formal gesture, but a customary greeting, exchanged even by closest friends. Reading this info Moldovan students may realize that in different cultures a handshake may have different level of formality. Thus such info serves a double purpose: informing about some people’s habits and informing about other people’s misunderstanding of those habits.

On the next stage of activities the aim of a teacher is to widen learner’s perspectives by getting them to know the cultures of the English-speaking countries and to compare those cultures to their own. Since students have already learned to view their own culture from an objective point of view, it should be easier for them to view another

culture objectively, not as a curiosity, but simply as an alternative. And here a teacher should start with British and American cultures

Activity 1. The teacher prepares copies of excerpts from literature. Students read the excerpts in groups and decide what would be different if a given novel was written by the author from their native culture. For example, while reading *Harry Potter and the Philosopher's Stone* Moldavian students might point out the cultural contrasts about cupboards under stairs, having bacon and eggs for breakfast, and a letter being put through a slot in the door to fall on the doormat. When all the ideas have been discussed, students rewrite the literary excerpts so that they are in agreement with their native culture.

Teachers wishing to implement the inter-cultural approach in the EFL classroom must consider possible problems and ways of dealing with them.

The final stage is one of true intercultural education. Here, students expand their cultural knowledge by learning about all cultures of the world. Obviously, this stage is the longest and most difficult one. However, having studied the native- and target-language cultures, students should already know how to look for and recognize different cultural aspects of other societies.

A few EFL textbooks contain texts and activities providing information about world cultures. Their main advantage is that they are written at a language level appropriate for the learners. Their serious drawback is that they typically present information about foreign cultures with no initial preparation of the students (a foreign culture is very often just a topic suitable for the introduction of some language aspect, such as the function of giving advice). In addition, the cultural facts are usually presented in a very superficial manner. The result is that students perceive such information as a curiosity, not as an important piece of knowledge. Therefore, textbook-based exercises can only play a supporting role in the intercultural approach. To supplement

the textbook, a wide range of activities from other sources can be applied.

It is possible that not all students will be interested from the start in learning about foreign cultures. The teacher's task is to convince them that intercultural training is in fact an indispensable element of modern education. The teacher may use accounts of real-life situations where the lack of intercultural awareness led to amusing, embarrassing or even dangerous situations.

It is vitally important that students do not treat the info about the world's cultures as a curiosity, or even worse ridicule it. The teacher's task is not to convert the students to other cultures; the role of the teacher for the EFL is to help students get to know and understand different cultures because this knowledge and understanding are indispensable for successful cross-cultural communication.

Systematic intercultural training is a precondition for educating a new generation of young people who will not only tolerate, but also understand, accept and respect people from different world cultures, will communicate with them successfully, and will learn from them through that communication.

It is vitally important that students do not treat the information about the world's cultures as a curiosity, or, even worse, ridicule it. The teacher has to see to it that students make a serious attempt to get to know and understand other cultures (even if they may not agree with some aspects of those cultures). Both the teacher and the students have to fully understand that intercultural knowledge is indispensable for successful communication all over the world. Stereotyped views and prejudices will pre-vent students from developing intercultural competence. The teacher must help students understand that there can be different sets of behaviors, beliefs, and values, and the fact that we represent just the one that we have been "born into" is pure coincidence. As Kramsch writes, "breaking down stereotypes is not just realizing that people are not the way one thought they were, or that

deep down ‘we are all the same.’ It is understanding that we are irreducibly unique and different, and that I could have been you, you could have been me, given different circumstances” [4, p. 82].

Of course, there are aspects of some cultures that students need not accept, such as inequality between men and women or an inhuman attitude toward animals. The teacher’s task is not to “convert” the students to other cultures; the role for the EFL teacher is to help students get to know and understand different cultures because this knowledge and understanding are indispensable for successful cross-cultural communication.

The intercultural approach is certainly easiest to implement with adult learners, as they will see its usefulness clearly, and so will be motivated to learn. Adolescents will perceive the purposefulness of intercultural education less vividly, and for children it will be too abstract to comprehend. Teaching these younger age groups is certainly a bigger challenge for an EFL teacher. On the other hand, intercultural lessons can be easily made learner-centered, interesting, and fun, and for this reason they may be successful with all age groups.

Conclusions:

1. Intercultural training is an indispensable element of modern education.

2. Intercultural education leads, to a certain extent, to the acceptance of values, beliefs, and behavior that may conflict with one’s own. „The language teacher, in guiding the learner to new perspectives and new identities, is tampering with fundamentals of human identity” [6, p. 220]. Therefore, the EFL teacher must implement the intercultural approach in a tactful, skillful, and conscious way.

3. Systematic intercultural training is a pre-condition for educating a new generation of young people who will not only tolerate, but also understand, accept, and respect people from different world cultures, will communicate with them successfully, and will learn from them through that communication.

4. Successful international communication is reason enough to introduce the intercultural approach into EFL classrooms.

5. In many countries, there is still much intolerance towards and prejudice against other nations and cultures. Intensive intercultural education seems to be a good way to sow the seeds of tolerance, acceptance, understanding, and respect.

Bibliography

1. Arlekin, C., Towards Intercultural Communicative Competence, in ELT, 2002.
2. Bachman, I. F., Fundamental considerations in language testing, Oxford University Press, 1990.
3. Kramsch, C., Context and Culture in Language Teaching, Oxford University Press, 1993.
4. Edwards, M. and Csizér, K., Developing pragmatic competence in the EFL classroom. English Teaching Forum, 2004, 42 (3), 16–21.
5. Gee, J. P., Dracula, the vampire Lestat, and TESOL, TESOL Quarterly, 1988, 22 (2), 201–25.
6. Günthner, S., Language and culture: An analysis of a Chinese-German conversation. Erfurt Electronic Studies in English, 1998. www.uni-erfurt.de/eestudies/eese/artic98/guntner/2_98.html#conv
7. Günthner, S. and Luckmann, T., Asymmetries of knowledge in intercultural communication: The relevance of cultural repertoires of communicative genres, Working Paper, 72, Department of Linguistics, University of Konstanz, Germany, 1995, <http://ling.uni-konstanz.de/pages/publ/PDF/ap072.pdf>
8. Ho, C. M. L., Developing intercultural awareness and writing skills through email exchange. *The Internet TESL Journal* 6 (12), 2000. <http://iteslj.org/Articles/Ho-Email.html>
10. House, J., Toward a model for the analysis of inappropriate responses in native/nonnative interactions. In *Interlanguage pragmatics*, ed. G. Kasper and S. Blum-Kulka, Oxford University Press, Oxford, 1993, 161–83.

11. International Business Center, The web's leading resource for international business Etiquette and manners, 2008. www.cyborlink.com

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОБЪЕКТ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Valeriu CEBAN, dr., conf. univ.

Summary

Types of lexical meanings of phraseological units have been described in the article. The appropriate time to integrate a given phraseological unit into a student's vocabulary depends on the characteristics of the lexical meaning.

В процессе обучения русскому языку как неродному, наряду с другими вопросами необходимо решить и вопросы:

а/ о времени включения фразеологических единиц в словарный запас обучаемых;

б/ о составе включаемых единиц на разных стадиях этого процесса;

в/ о способах их интерпретации.

Решение указанных вопросов, относящихся сугубо к проблематике методики, напрямую зависит от способа решения таких фундаментальных проблем как:

а/ сущность семантики фразеологических единиц, которая обусловлена спецификой предназначения фразеологизмов в языке по сравнению с другими номинативными единицами языка и, прежде всего, со словом;

б/ типы лексических значений фразеологизмов, обусловленные характером организации образующих их сем, что в свою очередь зависит от характера обозначаемой фразеологической единицей реалии.

Основной номинативной единицей языка в лингвистике принято считать слово, другие номинативные единицы, в том числе и фразеологизм, расцениваются как единицы **вторичной** номинации. Следует отметить, что, говоря о вторичности фразеологической единицы, одни исследователи акцент делают на плане выражения [5, с. 44.], другие – на плане содержания.

Становлению представления о вторичности плана содержания фразеологической единицы, на наш взгляд, способствовал и тот факт, что во многих исследованиях анализ содержания фразеологизма часто сводите к сопоставлению его с содержанием слова. Само по себе такое сопоставление оправдано, так как обе единицы выполняют функцию номинации. Однако, при таком сопоставлении достаточно часто содержание слова расценивается как некая семантическая доминанта, на фоне которой выявляются «оттенки содержания», различного рода смысловые «обертоны», присущие, как правило, фразеологизмам. Представлению о вторичности содержания фразеологической единицы соответствует квалификация отношений между фразеологическими единицами и словами как синонимичность. При этом основное отличие содержания фразеологизма от содержания слова усматривают либо в его большей экспрессивности [6, с. 6-10], либо в смысловых оттенках, которые являются следствием включения в содержание фразеологизма некоего или «сценария», который отображается генетическим прототипом (свободным словосочетанием), положенным в основу фразеологизма [5, с. 60]. Между тем, анализ реалий, обозначаемых фразеологическими единицами, осуществленный на базе подробного описания семантических парадигм фразеологических единиц, позволяет утверждать, что специфика фразеологической системы состоит в том, что она обозначает (охватывает) лишь тот круг реалий (фрагментов или ситуаций внеязыковой действительности), которые вызывают **наибольшее**

эмоциональное отношение у носителей языка. Причем, подавляющее большинство из этих реалий другими номинативными единицами языка не обозначаются, и фразеологизм в этом случае выступает как **первичное и единственное** средство их языкового обозначения. Указанное семантическое отличие фразеологизмов от других номинативных единиц языка предопределяет их позднее введение в словарный запас изучающих иностранный язык, т.е. в тот период, когда уже сформированы элементарные навыки связанной речи и начинается этап формирования навыков передачи языковыми средствами эмоционального отношения к предмету речи. На этом этапе критериями отбора фразеологических единиц для включения в словарный запас учащихся являются:

- а) частотность употребления и
- б) характер организации их лексического значения.

С точки зрения особенностей организации их лексического значения в составе фразеологизмов выделяются три разновидности единиц:

I. К первой разновидности относятся единицы, которые обозначают «элементарные» фрагменты действительности без указания степени проявления присущих данной действительности признаков. Например, признак без выражения степени его проявления:

С ПЬЯНЫХ ГЛАЗ ‘в состоянии опьянения’;

НА НОГАХ ‘здоров’, не болен’ и др.

II Ко второй разновидности относятся единицы, которые также обозначают «элементарные» фрагменты действительности. Однако в их содержании содержится указание на степень проявления присущих данной действительности признаков. В структуре лексического значения таких фразеологизмов представлены, как правило, две семы, либо два семантических центра, один из которых обозначает сам фрагмент

действительности, а другой — степень проявления признаков присущих, данному фрагменту действительности.

СКОР НА РУКУ ‘чрезвычайно проворен в работе’;

СЛАБ НА ЯЗЫК ‘чрезвычайно болтлив’;

СЕМИ ПЯДЕЙ ВО ЛБУ ‘чрезвычайно умен’;

НА ВСЕ КОРКИ ‘очень сильно’ (ругать, бранить, разносить и т.п.) и др.

III. К третьей разновидности относятся фразеологизмы, которые обозначают сложный фрагмент действительности, т.е. комплекс признаков, мыслящийся как синкретичное целое. Структура лексического значения таких фразеологизмов состоит из нескольких семантических центров, обозначающих разные «элементарные» фрагменты действительности, при этом семы обозначающие степень проявления признака, в лексическом значении таких фразеологизмов могут быть представлены или отсутствовать:

НА ХОДУ ПОДМЕТКИ РВЕТ ‘чрезвычайно находчив, изворотлив, ловок, смел в своих поступках, делах’;

СКВОЗЬ ЗУБЫ ‘с презрением, неудовольствием и т. п., как бы нехотя цедить, ворчать и т. п.) и др.

Перечисленные типы значений отмечаются не только у адъективных или адverbиальных фразеологизмов, вся семантика которых сводится к обозначению признака, но и у фразеологических единиц других лексико-грамматических классов. Они свойственны и именным, и глагольным фразеологизмам. Смотри, например,

именные фразеологизмы

I СЛАБЫЙ (НЕЖНЫЙ, ПРЕКРАСНЫЙ) ПОЛ ‘женщины’;

ЗОЛОТАЯ РОТА ‘босыки; деклассированные элементы’;

БАРАШЕК В БУМАЖКЕ ‘взятка’.

II ДВУЛИКИЙ ЯНУС ‘двуличный человек’;

НЕНАСЫТНАЯ УТРОБА ‘алчный, жадный человек’;

СВЯТАЯ ПРОСТОТА ‘крайне наивный, простодушный, бесхарактерный человек’.

III СТРЕЛЯНЫЙ ВОРОБЕЙ ‘человек, многое претерпевший, с большим жизненным опытом, которого трудно провести, обмануть’;

БЕЛАЯ ВОРОНА ‘человек, резко выделяющийся чем-либо среди окружающих его людей, отличающийся чем-либо, не похожий на них’;

БЕЗДОННАЯ БОЧКА ‘человек, который может выпить много спиртного, не пьянея’.

глагольные фразеологизмы:

I ДАТЬ ДУБА ‘умереть’;

ВЗЯТЬ НА ГРУДЬ ‘принять внутрь спиртное’;

РАЗЖИМАТЬ ГУБЫ (ЗУБЫ) ‘говорить, произносить что-либо’.

II НАБИТЬ ОСКОМИНУ ‘в высшей степени надоедать и т.п.’;

ЛОВИТЬ НА ЛЕТУ (С ЛЕТУ) ‘быстро, легко понимать, усваивать и др.’.

III СТРОИТЬ НА ПЕСКЕ ‘основываться на необоснованных, шатких, ненадежных данных’;

ЛИТЬ <ОТЛИВАТЬ>ПУЛИ ‘бессовестно врать, рассказывать что-либо неправдоподобное’.

В словарный состав обучающихся на первых стадиях процесса формирования коммуникативной компетентности, прежде всего, следует включать фразеологические единицы с лексическими значениями первого и второго типа в силу того, что их лексические значения более простые, т.к. выражает «элементарные» понятия. Фразеологизмы же с лексическими значениями третьего типа следует включать в словарный состав обучающихся на достаточно поздних стадиях процесса формирования коммуникативной компетентности.

Отмеченные отличия между лексическими значениями фразеологических единиц и лексическими значениями слов сказываются на характере межъязыковых отношений между словами с одной стороны и фразеологизмами с другой. Так, большое количество слов одного языка в силу значительной общности людей в видении мира и в силу «элементарности» выражаемых их лексическими значениями понятий проявляют отношение полной эквивалентности со словами другого языка. (Речь идет о слове, взятом в одном значении, поскольку развитие многозначных слов в разных языках идет по-разному). Например:

дерево — tree — сорас;
зеленый - greep — verde;
быстро - quickly – гереде;
идти — to go — а merge и т.п.

Это дает возможность в процессе работы по пополнению лексического словарного учащихя активно опираться на лексику родного языка учащихя.

Соотношение фразеологизмов разных языков, и характер их эквивалентности отличаются от характера соответствия лексических систем изучаемого и родного языков. В наиболее отвлеченном виде (на достаточно высоком уровне абстракции) во фразеологических системах разных языков отмечается известная общность. (Смотри, например, работы А.В.Кунина, В..М.Мокиенко, А.Г.Назаряна, А.Д.Рейхштейна, Т.З.Черданцевой и др.). В то же время, характер соответствия отдельно взятых фразеологических единиц разных языков, входящих в эквивалентные тематические группы, иной, чем у слов. Фразеологические единицы одного языка значительно реже, чем слова, находятся в отношении полной эквивалентности с фразеологизмами другого языка.

Чаще всего в отношениях полной эквивалентности находятся единицы, выражающие несинкретичный признак. Например:

ЖИТЬ НА ШИРОКУЮ НОГУ — *A TRĂI PE PICIOR LARG* ‘в высшей степени богато, роскошно, абсолютно не стесняясь в средствах’;

ПОЛОЖИТЬ ЗУБЫ НА ПОЛКУ — *A ARUNCA DINȚI ÎN POD* ‘испытывая нужду, очень сильно ограничивать себя в самом необходимом’.

Фразеологизм с синкретичным типом семантики, если имеет в другом языке эквивалент, то, как правило, структуры их лексического значения совпадают не полностью, а лишь частично. Такой тип эквивалентности можно назвать частичной эквивалентностью. Отмечаются случаи, когда фразеологизм синкретичной семантики одного языка может проявлять отношения частичной эквивалентности с двумя, между собой несинонимичными, фразеологизмами другого языка. Так, например, фразеологизм *A ADUCE LA SAPA DE LEMN* ‘доводить до нищенства, до безвыходного, отчаянного положения’ проявляет соотносимость с двумя фразеологизмами русского языка: *ПУСКАТЬ ПО МИРУ* ‘разорять, доводить до нищенства’ и *ДОВЕСТИ ДО РУЧКИ* ‘привести в безвыходное, отчаянное положение’.

В процессе работы по пополнению фразеологического словарного запаса учащихся нужно детально описывать всю структуру лексического значения фразеологизма. Передача содержания фразеологизма одного языка при помощи одного слова другого языка допустима лишь при интерпретации фразеологизмов с лексическим значением первой разновидности.

Литература

1. Кунин, А.В., *Фразеология современного английского языка* Изд-

- во «Международные отношения», М., 1977.
2. Мокиенко, В.М., *Славянская фразеология*, «Высшая Школа» М., 1980.
 3. Рейхштейн, А.Д., *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*, М., 1980.
 4. Соловьев, В.П., Соловьева, В.А., *Молдавско-русский фразеологический словарь*, Кишинев, 1975.
 5. Телия. В.Н., *Русская фразеология*. Школа, «Языки русской культуры», М., 1966.
 6. Федоров, А.И., *Фразеологическая семантика и ее толкование*//Фразеологический словарь русского литературного языка, «Топикал», М., 1995, с. 6-10.
 7. Черданцева, Т.З., *Язык и его образы*, Изд-во «Международные отношения», М., 1977.

TRADITIONAL VERSUS NEW METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING ENGLISH

Andrei VASILACHE, lector superior

Rezumat

Articolul dat reprezintă o enumerare caracteristică a unui șir de metode de bază tradiționale și moderne, frecvent aplicate în practica predării limbii engleze și un studiu sub aspect de utilizare practic bazat pe aceste abordări teoretice. Pentru concluzionarea observațiilor asupra dezvoltării tematiche afirmăm că metodele și abordările tradiționale coexistă cu cele moderne, fiind eficiente în predarea limbii engleze și asimilarea în practică a procedeeleor de însușire a materialului în limba engleză prin prisma procedeeleor și tehnicileor de predare a limbii engleze.

*„You cannot teach a man anything, you can only help
him find it within himself.”*

Galileo Galilei

There exist plenty of methods and techniques that have been used in teaching in practice, but if it is the case to refer to English tutoring,

than their number has to increase in times. However, there is no doubt, that they must be considered like being more efficient, while others less effective, as a consequent resulting. This article has the concept to make an overview of the most frequently discussed and used methods of coaching the English language, for instance. In order to confirm this chain of ideas, here there seem to be appropriate the thoughts expressed by methodologist in teaching Elaine Showalter: *Science teaching is such a complex, dynamic profession that it is difficult for a teacher to stay up-to-date. For a teacher to grow professionally and become better as a teacher of science, a special, continuous effort is required* [4, p. 21]

Currently, the overall number of more than 150 methods of teaching in use can be roughly divided into two essential categories, like: traditional methods and the new methods. As to the traditional approaches, it is worth to outline the following ones: the method of translation or grammar translation method, which is considered the most popular out of the traditional ones, audio-lingual method and presentation, practice and production, which constitute the basic counterparts of modern curriculum. The modern methods represent a more numerous range, which is explained by the variety of variants of English, teachers who teach English and countries where it is taught, making learning English to benefit from experience in this regard.

Here are some of the new methods of teaching, like: the direct method, the silent way, also called as the path of silence, suggestopedia, community language learning, the total physical response method, communicative language teaching method etc. [3. p. 11] Of course, the selection of these methods is subjective, the criteria that have been chosen as their effectiveness and degree of popularity. Despite the variety of teaching methods and their classifications in didactics, a group of so-called traditional methods of teaching, developed in centuries-old pedagogical practice, is figured out and is the basis for the organization and implementation of the learning process.

The grammar translation method is the process of which implies a presentation of a topical story which is, usually, a monologist one, representing consistent presentation of the material in descriptive or narrative form. It is used to report actual information that requires imagery and sequence of presentation. The procedure is applied at all stages of training, only the presentation tasks, its style and volume change. This approach is used in study working with pupils and students of any age, but it has the greatest developmental effect when teaching younger school children inclined to figurative thinking. Developing the sense of the story is that it brings into the state of activity mental processes: imagination, thinking, memory, emotional experiences [1, p. 20].

There are distinguished more types of a story in accordance with the goals:

- a story entry, the purpose of which is to prepare students for learning new material;
- story narration – used to describe the intended content;
- story conclusion – summarizes the material studied.

The narrative as a method of teaching must ensure the achievement of didactic goals, contain reliable facts, have a clear logic, The presentation should be demonstrative, imaginative, emotional, taking into account the age characteristics of the learners. It should be short (up to 10 min). In its pure form, the story is used comparatively rarely. More often it is used in combination with other teaching methods – illustration, discussion, conversation. If the story fails to provide a clear and clear understanding of certain provisions, then the method of explanation is applied. The explanation is an interpretation of the laws, the essential properties of the object under study, individual concepts, phenomena.

For explanation, a demonstrative form of presentation is based on the use of logically connected inferences that establish the truth of certain judgments. The explanation is most often used in the study of

theoretical material. As a method of teaching, the explanation is widely used in different age groups. However, in the middle and senior school years, the need for it appears more often due to the complication of theoretical material and the increasing intellectual abilities of students [2, p. 30].

To explain as a method of training, such requirements as exact and precise formulation of the essence of the problem are made; Consistent disclosure of cause-effect relationships, arguments and evidence; Use of comparison, analogy, comparison; Irreproachable logic of exposition. In many cases, the explanation is combined with observations, with questions asked by both the instructor and the learner, and can develop into a conversation. Another method is the conversation which is a dialogical or question-answer method of instruction, in which the teacher, through the formulation of a system of questions, leads the students to understand new material or tests the assimilation of what they have already learned.

Conversation as a teaching method can be applied to solve any didactic task, distinguish individual questions addressed to one student, group questions are addressed to a certain group and frontal questions are addressed to all conversations. The conversation as a method of teaching has the following advantages: it activates the educational and cognitive activity of students, develops their speech, memory, thinking, has educational influence etc.

The new methods of teaching the English language have confirmed their efficiency in the process of modern teaching. The competence model of education stands for using material at teaching the student the ability to navigate in a variety of information resources, as well as the function of reviewing and analyzing a wide range of opinions and schools represented in the given field of science. Thus, the instructor's goal in the course of a lesson is not the direct transmission of information, but the ability to raise problems, to identify discussion points and to orient students, where exactly one can get information on

a particular issue. In addition to reducing the number of lectures and increasing the proportion of independent work of students in the educational process, traditional educational technologies and forms of employment are undergoing other changes.

The general direction of innovations should be the individualization of educational scopes followed by the students. Currently, there are many different ways to provide information using multimedia tools. The most common for today is a set of equipment is a multimedia projector and a computer. Interactive whiteboard, computer, projector, specialized software allow you to configure and use the entire multimedia package, as such.

The teacher's electronic portfolio is designed to organize a productive interaction between the teacher and students in the learning process. The materials for monitoring the results of training the software of the electronic portfolio are:

- Power Point program – creating presentations for lectures and practical assignments.
- Word program – development of reference notes, job cards and other materials, including texts.
- Excel program – development of tests and rating systems of knowledge.
- Tool systems for creating sites (for example, Front Page, Dream Weaver) – developing materials that have a hypertext structure.
- Tools for creating computer tests-development of tests.
- Graphic packages (for example, Photoshop, Corel Draw, etc.) – preparation of illustrative materials: generalizing diagrams, drawings [10, p. 120].

The common activity means that each contributes his own individual contribution, in the course of work there is an exchange of knowledge, ideas, and methods of activity. It can be realized throughout organized individual, pair and group work, using project work, role games, work with documents and various sources of information. The

interactive methods are based on the principles of interaction, activity of trainees, reliance on group experience, mandatory feedback. An environment of educational communication is created that is characterized by openness, interaction of participants, equality of their arguments, accumulation of joint knowledge, the possibility of mutual evaluation and control etc. [12, p. 89].

For the purpose of studying pedagogical science methods for teaching English, the teacher must understand the formation not only of students' knowledge, but the ability to operate them in the psychological analysis and assessment of the phenomena of the human psychological process to realize new knowledge, i.e. the skills of psychological thinking. And if the task of each lesson is the formation of thinking, then knowledge ceases to be the ultimate goal of learning. But it becomes a means of operating in the process of thinking and the result of thinking activity. The student receives new knowledge not in the ready-made form from the teacher or from the textbook, but in the process of individual thinking activity by himself, close in nature to the research, which, in his subjective significance, appear to him as his own scientific discovery. Thus, the teacher faces the challenge to activate the thinking process of students by various methods, approaches and techniques.

Bibliography

1. Chastain, K., *Developing Second – Language Skills. Theory and Practice*, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, Orlando Florida, 1988.
2. Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*. Longman, London, 2004.
3. Larsen-Freeman, D., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1986.
4. Showalter, Elaine, *Teaching literature*, Blackwell, Oxford, 2003.
5. Stern, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1996.

6. Оплетина, Н.В., К вопросу о роли российской системы образования в инновационной экономике, Научные труды (Вестник МАТИ), Вып.21 (93), МАТИ, М., 2013, с.340-343.
7. Зельдович, Б.З., Роль активных методов в интенсификации учебного процесса./Инновационные методы в образовании. Сборник материалов международной научно-практической конференции 3-10 мая 2008 г., Изд. ИГУМО, Москва, 2008.
8. Субочева, А.Д., Субочева, О.Н., Инновационные методы обучения студентов. – Научные труды (Вестник МАТИ), Вып.21 (93), МАТИ, М., 2013, с. 388-393.
9. Лазарев, В.С., Мартиросян, Б.П., Педагогическая инноватика, Изд. Багира-2, Москва, 2006.
- 10.Сакович, С.М., Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании. www.mai.ru/events/sfiro/articles
- 11.Черкасов, М.Н., Инновационные методы обучения студентов./Сборник «Инновации в науке»: материалы XIV международной заочной научно-практической конференции, 19 ноября 2012 г., Изд. «СибАК», Новосибирск, 2012.
- 12.Шаяхметова, А.А., Инновационные методы обучения преподавателя высшей школы <http://repository.enu.kz/>.

THE IMPORTANCE OF THE READING SKILL. ENCOURAGING STUDENTS TO READ

Olesea BUCUCI, Lecturer

Rezumat

Capacitatea de a citi intr-o limba straina aduce multe bucurii, dar si mult „necaz”, atât pentru profesori cât si pentru studenti. In articol sunt prezentate o variatie de activitati de imbunatatire a capacității și calității de citare, cât si diverși factori care influentează abilitatea studenților de a citi in limba engleză.

Reading is an important skill for English language learners in today's world. It supports the overall proficiency and provides access to crucial information at work, school or university. With English being the dominant language of the Internet, international business, and

academia (including science), beginning and advanced students alike face pressures to develop their second language reading abilities.

The acquisition of reading skills, however, is never easy, and students need consistent practice to become fluent readers. Successful readers have to solve many puzzles, such as learning to recognize unfamiliar letters, words, syntax, and discourse patterns. These challenges can be overcome more easily if students are highly motivated to read. But what can teachers do to motivate students to read in English?

Some research on this subject points to successful methods and techniques, such as choosing reading topics that appeal to students, assigning material and tasks at the right level, organizing collaborative work, and offering positive feedback.

However, in their efforts to motivate students to read, teachers often do not realize that different instructional methods actually promote different types of student motivation.

Students coming to our university know very little about reading in a foreign language. That's why we have to begin with those things they know already. Little by little they come to know things better and better. When students read in English, the experience can easily become overwhelming especially when they lack vocabulary, grammar and content knowledge.

These frustrating reading experiences can result in decreased motivation to read- a truly unfortunate consequence considering the importance of reading for most of our students.

There are certain considerations which appear to influence the students' ability to read: aptitude, age, motivation and native language interference.

- **Aptitude:** It is not precisely known what governs aptitude to learn subjects in a foreign language. Having mathematical ability or possessing a musical "ear" have been proposed as possible connections

to a person's inherent ability to learn different subjects in a foreign language.

- **Age:** Adults generally have a greater long-term memorizing facility than children, which gives them a greater advantage for learning. This long-term memorizing ability aids in the repetition of symbols. It also provides an organization of newly acquired language structure, enabling the students to have greater recall and understanding. Inhibition may also hinder learning. Unlike children, adults are more self-conscious and, therefore, hesitate for fear of making mistakes.

- **Motivation:** Language study can be greatly influenced by motivation. There are two types of motivation that may sustain interest in learning. These two basic types are: *extrinsic and intrinsic*.

Extrinsic motivation is typically driven by factors outside of the learner; extrinsically motivated students read to receive good grade, please the teacher, outperform their group-mates or some other reasons, but not because they find it interesting or enjoyable [3, p. 54].

Intrinsic motivation, on the other hand, is free from the influence of external factors such as reward or punishment. Intrinsically motivated students read because they find it interesting or enjoyable; therefore, motivation comes from inside and is self-determined. The more self-determined students' motivations are, the more likely they are to develop and sustain their learning ability. It is important to remember that some forms of extrinsic motivation are more self-determined than the others.

- **Native language interference:** The native language interference can have a great effect on the students' ability to acquire English. The student needs to write in English and most of all, to read a lot and to translate ready-made works, so that the interference of his native language won't have such a great influence on him. It can be anticipated, but not all student errors can be attributed to this interference. Errors may also result from the inherent linguistic complexities of English.

To many second language readers, reading is a slow process; yet developing rapid reading, an essential skill for all students, is often neglected in the classroom. Readers who do not understand often slow down their reading rates and then do not enjoy reading because it takes so much time. As a result, they do not read much, and so continues the vicious cycle.

By reading faster the reader is encouraged to read more, and with more reading, comprehension improves. This suggests that the more students read, the more they increase their reading abilities. So that, readers who are reading well and who have good vocabularies will read more, learn more meanings, and hence read better.

Readers with inadequate vocabularies, who read slowly and without enjoyment, read less. As a result, they have slower development of vocabulary knowledge, which in turn inhibits further growth in reading ability. Thus, the more exposure a student has to language through reading, the greater possibilities that overall language proficiency will increase. By increasing reading rates, second language readers are exposed to much more language than if they read at a slower, more laborious rate.

The four reading- rate activities can be used in the second language reading class to increase student reading rates. These activities are based on reading- rate development theories and practice in first and second language reading [2, p. 12].

The activities do not require specially developed texts or equipment and therefore can be implemented by classroom teachers using class texts or materials. Furthermore, the activities are short and can fill small units of time.

A major benefit of these activities is that they make the reader aware of the importance of reading rates- not at the expense of reading comprehension but in conjunction with comprehension. Students find these activities worthwhile and see measurable progress in their reading rates as a result of these activities [1, p. 34].

- **Rate - buildup reading.** In this activity students have 60 seconds to read as much material as they can. They are given an additional 60 seconds to read again from the beginning of the text. The purpose of this activity is to reread “old” material quickly, gliding into “new”. As students participate in this rate building activity, they learn that indeed they can increase their reading rates.

- **Repeated reading.** The repeated reading activity develops reading rates as students read a short passage over and over again until they receive criterion levels of reading speed and comprehension. As learners do repeated reading exercises, they come to realize how this activity can improve their reading comprehension.

- **Class - paced reading.** The class- paced reading activity allows the class to set a goal for a minimal reading rate. Once the class establishes the goal, students calculate the average number of words per page of the material being read and determine how many pages need to be read in one minute in order to achieve the class goal.

Building these activities into an existing reading class can increase the reading rates of our learners. This will allow readers to read more with greater understanding, thereby leading to increased language proficiency.

With each and every year, students experience a greater need for improved English reading abilities. To respond to these needs, we teachers need to reconsider our reading pedagogy and move beyond traditional approaches that focus on vocabulary, grammar and text structure. Strengthening and maintaining student motivation are crucial to reading instruction because reading in a foreign language takes a lot of time, effort and perseverance.

As teachers, we need to be aware of the links between motivational approaches and reading development; we need to nurture student motivational orientations that are most likely to yield positive results.

Bibliography

1. Anderson, N., *Rapid Reading in the ESL classroom*, Toronto, 1983.
2. Harris, D., *Reading improvement exercises for students of English as a second language*, Prentice Hall, 1966.
3. Deci, E. L. and Ryan, R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York, 1985.
4. Ryan, R. M., *Intrinsic and extrinsic motivations*, New York, 2000.

COMMUNICATIVE APPROACH IN TRANSLATION

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

Rezumat

Relatarea propusă este dedicată importanței utilizării traducerii în clasă, în realizarea procesului de comunicare. Prezentul articol susține ideea că traducerea include toate caracteristicile necesare pentru efectuarea unei sarcini de comunicare. Deseori, traducerea e considerată o operație de schimbare a codului, care presupune o interpretare și o comunicare de idei. Traducătorul se concentrează asupra analizei textului, interpretarea fiind baza analizei, efectuată în vederea traducerii. Traducerea, deci, nu este o simplă schimbare de cod, dar în corelație cu interpretarea, presupune comunicarea sensului mesajului original.

It might be surprising to note that the developments in both the study of translation as a linguistic science and in language teaching methodology are quite similar, if not parallel. Thomas [3, p. 85] reviews that early philological approaches to translating were prescriptive and adopted a diachronic perspective to language. This approach lacked a distinction between *langue* and *parole*. Later formal views of translating corrected the earlier prescriptivism and altered the focus of attention to the synchronic dimension of language but, however, were still limited in perspective. The semantic and pragmatic dimensions of language were still neglected and translating was felt to be simply about the mechanistic transfer of codes. Such approaches

gave no recognition to the creative dimension of translating and the whole process was felt to be about form without regard for a user perspective. The Ethno-Semantic approach brought with it an attention to meaning and employed componential analysis as a tool with which to achieve *dynamic equivalence*. With the formulation of the dynamic equivalence approach to translating the progression in linguistic approaches to translating to pragmatics and the importance of culture is finally made. The central claim of a dynamic equivalence approach is that function should have priority over form. This dimension is further strengthened and extended in the Text Linguistic approach to the translating process. For the first time the whole text becomes the unit of analysis and the reader's experience of the world and other texts becomes an important factor in the translating process. The translator in a text linguistic approach to translating is no longer conceived of as a passive, mechanistic decoder of linguistic form but has an active, creative role to play.

In a similar manner language teaching was confined to the study of language structure with no real focus on the role of the situation or the communicative needs of the learners. With the communicative approach, the communicative role of the student is finally focalized and he is no longer the passive learner who receives knowledge and responds in a predetermined way. The parallels with developments in language teaching methodology are evident although there is one important difference, as noted by Thomas [3,p.90]; the communicative approach to language teaching has been accused of neglecting the formal aspects of language in favour of the pragmatic whereas translating by its very nature has to unite form with function and this is one important benefit from translating.

In fact the main objection against translation in the communicative approach is that using the mother tongue interferes with the target language, and since different languages have different linguistic structures and thinking strategies, use of students' mother

tongue may hinder their learning and may result in a distorted view of language when using the target language with native speakers [2, p. 134]. This main objection rests on an assumption which claims that different languages view life and the universe differently and that language learning strategies implied in learning one language differs when learning another language. However, with the recent developments in experimenting the communicative approach in teaching English as a foreign and a second language for more than half a century, and after the new methodological studies in the field of translation and translation didactics, this view of rejecting the use of mother tongue in language education can safely be declared to be ill-founded.

To support this argument, some studies [3, pp. 125-130] that compared the strategies used by professional translators and foreign language learners (e.g. referring to the dictionary, giving synonyms of difficult words, rephrasing certain sentences, etc...) showed that these strategies are quite similar and that reference to L1 in language use – whether learning, teaching or translating- will not lead to misused L2 strategies in language learning. It is not then unreasonable to claim that the practice of translating may actually promote language learning. At least the claim that translating prevents people from thinking in a language, whatever that objection actually means, must be seriously questioned.

It is important to emphasise that this stand does not mean an objection to the use of communicative activities in the classroom. Rather it views the use of such activities as a necessary prerequisite for the development of communicative competence in language learners. There are doubts, however, when it comes to the view which maintains that knowledge of the second language system is the outcome of communicative activity not the prerequisite for it [1, p. 205].

The suggestion then, that translating encourages an unhealthy dependence on the L1 or that: it promotes semantic interference cannot

be maintained. If professional translators employ successful strategies which are L2 based, then the regular practice of translation cannot inevitably lead to an overuse of L1 type strategies. Translating includes all the features required of a communicative task. A genuine information gap exists between the person who produces the message and the person wanting to understand it. The cognitive complexity of the task can be controlled so as to allow gradual exposure to linguistic or pragmatic features of language. Translating tasks enable linguistic elements to be presented and practised in relation to communicative outcomes. In other words the relation between form and function can be demonstrated to learners. In such translation tasks linguistic elements would not be drilled in isolation from communicative behaviour, nor would functions of language be taught apart from their linguistic exponents.

In fact The history of foreign language teaching is in the main a history of bi-lingual methodologies heavily reliant on the practice of translating. Thomas [3, p. 114] states that this bi-lingual movement becomes 'increasingly monolingual from the period of the Reform movement. Significantly members of the Reform movement were not themselves against translating within language teaching. What they sought redress in the excesses of the Grammar Translation method were 'problems of cross association and the obsessive focus on grammatical structure to the neglect of other features of language'. There are signs that the twentieth century attachment to monolingual language teaching is fading and this is perhaps more obvious in the modified version and the modern view of the communicative approach which makes use of different bi-lingual techniques like TPR and Suggestopedia. On this possibility it is interesting to quote Howatt: „Finally, the monolingual principle, the unique contribution of the twentieth century to classroom language teaching, remains the bedrock notion from which the others ultimately derive. If there is another 'language teaching revolution' round the corner, it will have to assemble a convincing set of arguments

to support some alternative (bilingual?) principle of *equal power*” [3, p. 289]. There is some evidence that this return to a bilingual principle has now begun and it is clear that translating is to form a major part of this principle.

References

1. Beeby, A., *Evaluating the Development of Translation Competence. Developing Translation Competence*, John Benjamins publishing company, Amsterdam, 2000.
2. Schaffner, C., Adab, B., *Developing Translation Competence*, in Benjamins Translation Library, vol. 38, John Benjamins publishing company. Amsterdam, 2000.
3. Thomas, S., *The Implication of Translation Theories for Language Teaching Pedagogy*. PhD Thesis, Institute of Education. University of London, 1992,

THE INTERCULTURAL APPROACH TO EFLTEACHING AND LEARNING

Veronica BALTAG, lector universitar

Rezumat

Topica interculturalității a apărut în ultimele decenii, ca răspuns, în plan educațional, la fenomenele de creștere a interconexiunilor și a globalizării. Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta, a experimenta alteritatea. Educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale.

Nowadays, it is widely known fact that teaching and learning a foreign language cannot be reduced to the direct teaching of linguistic skills like phonology, morphology, vocabulary, and syntax. The contempo-rary models of communicative competence show that there is much more to learning a language, and they include the vital component of cultural knowledge and awareness [2, p.67]. In other words, to learn a language well usually requires knowing something

about the culture of that language. Communication that lacks appropriate cultural content often results in humorous incidents, or worse, is the source of serious miscommunication and misunderstanding. According to Kramsch, culture” is always in the background, right from day one ,ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them”.

However, when writing or talking about „teaching culture”, theoreticians and practitioners often restrict themselves to the specific culture of the target language. In English as a Second Language (ESL) contexts, where students live and are immersed in the culture of the English speakers, this may be a satisfactory approach. But in English as a Foreign Language (EFL) settings, this is a very narrow view.

In an EFL class, students are usually monolingual and they learn English while living in their own country. They have little access to the target culture and therefore a limited ability to become culturally competent .Importantly, their aim for learning English is not only to communicate with native speakers of English but also with non-native speakers of English, which is why EFL learners are typically learners of English as International Language(EIL). By learning English, EFL students are enabling themselves to become users of international, or rather intercultural, communication-thus ,the target language becomes a tool to be used in interaction with people from all other the world, where communication in English takes place in fields such as science, technology, business, art, entertainment, and tourism. It is obvious then, that in order to successfully function in a culturally diverse environment, our learners need to develop intercultural communicative competence [1, p.78]

The true complexity of what it means to know a language is revealed in the useful list of learner competencies produced by the Council of Europe [3, p12] In addition to grammatical competence, a

culturally competent learner must possess sociolinguistic competence, pragmatic competence, socio cultural knowledge, and intercultural awareness.

As can be seen, culture is a very good broad concept, so to get to know a given culture means to gain extensive knowledge. It seems useful to make a distinction between the so-called big-C culture and small-c culture. The big-C part of a given culture is usually easy to study, as it constitutes factual knowledge about the fine arts such as literature, music, dance, painting, sculpture, theatre, and film. Small-c culture, on the other hand, comprises a wide variety of aspects, many of which are interconnected, including attitudes, assumptions, beliefs, perceptions, norms and values, social relationships, customs, celebrations, rituals, politeness conventions, patterns of interaction and discourse organization, the use of time in communication, and the use of physical space and body language. Needless to say, language is also part of what we call culture, and it also reflects and interprets culture.

Some of the small-c cultural aspects are directly observable, and hence easy to grasp and learn (e.g., celebrations and rituals). However many dimensions of a given culture are hidden from the eye. Here belong the small-c cultural aspects that, being imparted to us from birth, are deeply internalized and subconscious and are often noticed only in contrast with another culture.

Clearly, if EFL learners are to become successful intercultural communicators, it is essential to provide them with a thorough and systematic intercultural training, and not only of the culture of the main English speaking countries. EFL students will benefit by gaining solid knowledge of the different world cultures, and they must also develop the ability to compare their native culture to other cultures, to evaluate critically and interpret the results of such comparisons, and to apply this knowledge successfully in both verbal and non-verbal communication, for both transactional and interactional purposes. Since” culture in language learning is not an expendable fifth skill. Tacked on, so to

speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing” [3, p. 1], it is of paramount importance that the cultures, not simply chosen cultural aspects, are dealt with during EFL lessons.

Successful international communication is reason enough to introduce the intercultural approach into EFL classrooms. However there is another good reason .In many countries, there is still much intolerance towards and prejudice against other nations and cultures. Intensive intercultural education seems to be a good way to sow the seeds of tolerance, acceptance, understanding, and respect.

Conclusion

Implementing the intercultural approach is a challenging, demanding task for the language teacher, who must process at least some intercultural knowledge and very often keep developing it alongside his or her students. What must not be overlooked is that intercultural education leads to a certain extent, to the acceptance of values, beliefs, and behavior that may conflict with one’s own.” The language teacher, in guiding the learner to new perspectives and new identities, is tamping with fundamentals of human identity [2, p.129] . Therefore, the EFL teacher must implement the intercultural approach in a tactful, skillful, and conscious way.

Systematic intercultural training is a precondition for educating a new generation of young people who will not only tolerate, but also understand, accept and respect people from different world cultures, will communicate with them successfully, and will learn from them through that communication.

References

- 1.Alptekin , C., Towards intercultural communicative competence, in ELT. ELT Journal, 2002, 56 (1) - 64.
2. Bachan, L.F., Fundamental considerations in Language testing, Oxford University Press, Oxford, 1990.

3. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning teaching, assessment, Cambridge University Press, 2001.
4. Kramersch, C. Context and culture in language teaching University Press, Oxford, 1993.
5. Kramersch, C., The cultural component of language teaching. Language, Culture and Curriculum, 8 (12):83-92, 1995.

DEVELOPING READING COMPETENCE

*Eraniac SAGOIAN, dr., conf. univ.,
A. SAGOYAN, profesor, Liceul „Dm. Cantemir”*

Rezumat

Acest articol descrie importanța dezvoltării competenței de citire la copii și valoarea ei educațională. Acesta specifică ce ar trebui să fie predat în instruirea citirii și etapele ei de predare (înainte, în timpul și după citire). Sunt descrise metode și tehnici captivante ce pot fi utilizate la fiecare etapă, pentru a motiva și interesa studentul în procesul citirii.

From time to time people have wondered why reading is important. Reading is fundamental to functioning in today's society. It develops the mind, the mind is a muscle and it needs exercise. Teaching young children to read helps them to develop their language skills. Reading helps children focus on what someone else is communicating. Reading helps to discover new things. A person who knows how to read can educate themselves in any area of life they are interested in. There is an old saying, "The pen is mightier than the sword". Reading is important because words-spoken and written are the building blocks of life. Children are becoming the result of words that they have heard or read and what they will become in future will depend on what they read . As Bali Rai said: „Reading for pleasure is the single biggest factor in success later in life, outside of an education. Study after study has shown that those children who read for pleasure are the ones who

are most likely to fulfill their ambitions. If your children read, they will succeed- it's that simple." As we see reading is a part of success and there are of course some tips and ways for reading. When teaching reading we have to follow some requirements. Teaching reading has 3 stages: pre-reading, while-reading, post-reading. These stages will help us to make more productive our reading .

Pre – reading stage. Foreign language learners have great difficulty jumping into new texts without any background support. Students should know at least something about the topic before reading. Pictures, drawings or short skits can help develop relevant background information.

- **Brainstorming** makes students pool what they know about the topic of the text and share their knowledge in the target language. The goal is to activate students horizon of expectation, and help learners identify what the text is about. *Pre- reading exercises can take different forms, but ideally they are learner-centered rather than teacher-centered.*

- **Skimming.** Another pre-reading activity is skimming. In class , a short period of time is allotted for the learners to skim the first paragraph or page of the text, look at illustrations and subtitle, and identify the words in the text that explain the “who”, “what“, “where” and “when” of the text content - to identify core vocabulary words that will help them work through uncertainties.

- **Wordsplash.** Assemble a collection of keywords for a certain reading assignment. Arrange the words on a piece of paper or on a projector in a random way. The random arrangement makes the collection of words a wordsplash.

After pre-reading when students are already ready to read and understand we have to make reading also active. We must not only read students have to have always something to do even while reading otherwise they will become bored and they will lose interest. Activities

which students will be provided with **while-reading** must be chosen very carefully and according to students age and ability.

Questions while-reading. Asking questions while – reading can be one of the greatest aids to understanding a passage, either at home or in class.

While-reading activities are defined as activities that help students to focus on aspects of the text to understand it better, a few examples of while reading activities could be any one of the following:

1. Identify the connectors(however, moreover, thus, etc.) to see how they link ideas within the text.
2. Distinguish between general and specific ideas.
3. Identify topic sentences and the main idea of paragraphs.
4. Check whether or not predictions and guesses are confirmed.
5. Skim\ scan a text for specific information.
6. Answer literal and inferential questions.

Post –reading strategies provide students a way to summarize, reflect and question what they have just read. They are n important components of pre-, while-, and post-reading strategies and are the core of good comprehension.

Post – reading activities also offer the students the opportunity to make connection with the text(s) and their own experiences, self-expression ,ad creative responses in light of having read and analyzed the text. These activities enable students to apply a more global understanding and interpretation of the text and integrate information from different parts of the text.

- **Summary writing.** Ask the students to work together with a partner. First ask them to work together to identify the main part of the reading. Once they have successfully done this, the students can work individually to put these into sentences. Developing on the level of the class, you might need to teach them how to paraphrase or how to write in their own words.

- **Making video.** These days many students have access to video cameras on their phones. In this activity, students get together in a group and make a plan for a video related to the text. This can be done in the form of a news report, and interview, or a role – play. Once they have made their plan. The group decides what role each member will take. For example, who will start in the video, who will record the video etc.? The students then record a short video. The groups then mingle and share their videos with other groups.

- **Making their own test.** Give the students a text with no comprehension questions. Ask them to read the text. When they have finished, tell them that you would like each student to prepare two comprehension quiz questions. Collect all these questions and compile them and distribute them to the class. They then can take their own test.

For students to develop communicative competence reading, classroom and homework reading activities must be authentic in three ways:

1. Reading *material* must be authentic:

It must be the kind of material that students will need and want to be able to read when traveling or studying abroad, or using the language in other contexts outside the classroom.

2. The reading *purpose* must be authentic:

Students must be reading for reasons that make sense and have relevant to them, “Because the teacher assigned it” is not an authentic reason for reading a text.

3. The reading *approach* must be authentic:

Students should read the text in a way that matches the reading purpose, the type of the text, and the way people normally read.

Reading is the main part of the educational process without it we will not be able to educate our students. Reading enriches the way of thinking and makes their knowledge deep and helps to learn new culture and customs and traditions and prepares them for real life communication

Bibliography

1. <http://www.nclrc.org/essentials/reading/assessread.htm>
2. <http://www.teachhub.com/classroom-games-how-use-word-splash>
3. <http://www.readingrockets.org/teaching>
4. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/theories-reading-2>
5. https://www.iwu.edu/advising/students/reading_comprehension.pdf

THE FIRST/SECOND-MENTION RULE IN TEACHING THE ENGLISH ARTICLE

Elena ROTARU, senior lecturer

Rezumat

Utilizarea corectă a articolului în limba engleză prezintă dificultăți pentru majoritatea studenților care studiază limba engleză ca limbă străină. Una din dificultăți este că forma articolului în limba engleză depinde de faptul că substantivul la care se referă este menționat în context, pentru prima sau a doua oară. În acest context se face o analiză a regulilor de utilizare a articolului hotărât și nehotărât în limba engleză.

The easiest aspect of the article system for an EFL student to master is the first/second-mention rule, which states that the first time a noun appears in context it is considered indefinite, as if being viewed from afar, like a photographic distance shot. The second time the same noun appears in context, it is considered definite, like a focused close-up shot. For example:

1. *A man* is walking down *a road* with *a boy*. *The man* is tired, *the road* is long, and *the boy* is thirsty [2, p. 8].

Indirect second mention can occur with synonyms. For example:

2. Combine *butter*, *sugar*, and *eggs*. Add flour to *the mixture* (a synonym for the first three ingredients).

First mention makes *a(n)* the correct article for a singular countable noun, \emptyset (the zero article) for a plural or uncountable one. This first view of the noun is also used in describing general

characteristics or situations, for which there are several sentence patterns. For example:

3a. It's *a plant*.

It has *leaves*.

3b. This is *an ant*.

That was *a cockroach*.

3c. There's *a book* on the table.

Here is *a pencil*.

3d. *A watch* is an instrument that measures time.

This is a formal definition of the form „An X is a Y that Z," where X = a species, Y = a general class word, and Z = the characteristics that make X different from other Ys. The definitions represent both postmodification and generic usage.

Second mention makes *the* the correct article for both countable and uncountable nouns. For example:

4. *A growing plant* requires *water* and *minerals*. *The plant* must also have sunlight. *The minerals* must include nitrates and *the water* must not be salty.

Teaching and practicing first mention vs. second mention is the best way to give students the feeling that mastery is not out of their reach. It is obvious that first or second mention can only be determined in discourse, i.e. a series of sentences in a paragraph. Discrete single-sentence exercises are inappropriate for teaching this point because a noun is seldom reintroduced in the same sentence. The following exercise allows students to practice the first/second mention distinction plus the already learned countable/uncountable distinction [3, p. 209].

Directions: Fill the blanks with *a(n)*, *the*, or \emptyset .

_____ simple experiment demonstrates how alkali acts on _____ grease or _____ oil. Put _____ spoonful of _____ washing soda with _____ water in _____ greasy frying pan. Boil _____ mixture. In _____ short time, _____ washing soda and grease become _____ particles.

_____ particles unite to form _____ new substance that we call soap. _____ soap can be washed out, leaving _____ frying pan clean.

Notice that we have only removed the articles that we know the students will understand at this point. All other articles are left in the passage.

So far we have considered first and second mention of the nouns in the context. Sometimes the second mention exists without the first mention.

Second-mention status can be attained without previous mention. This is the case when the noun is preceded by certain adjectives or when shared knowledge short-circuits the previous-mention requirement. Such adjectives are appropriately called "*ranking*" adjectives by Marcella Frank [1, p. 141].

There are three types:

a. superlatives (*the best, the most beautiful, the largest*)

b. sequence adjectives (*the first, the next, the following, the last*)

c. unique adjectives (*the same, the only, the chief, the main, the principal, the one*)

Shared knowledge, perhaps the most difficult aspect of the article system for EFL students to master because of the seeming arbitrariness of the concept, states that if we know the referent, it automatically takes on second-mention status.

Shared knowledge can be divided into three classes, with an additional "special" class.

a. word (*the general, the ocean, the sun, the weather*)

b. cultural (*the telephone, the capital, the theater*)

c. regional/local (*the university, the city, the door*)

World. The world classification of shared knowledge is the easiest of the classes for students to grasp: *the sun, the moon, the stars, the air, the universe* are clear. *The ocean* is difficult because students know that there are several oceans, each with its proper name.

However, in this context we mean *any representative portion of the whole united body of water we call the ocean*. The same is true of the word *beach*. Students typically ask at this point why we can't say *the nature* in the same way, requiring an explanation that the word *nature* must be uncountable to mean *the natural world* (e.g. *nature studies, Mother Nature*). The countable form means *inherent manner or essence* (e.g. *the nature of man, a warlike nature*).

Cultural. The cultural classification of shared knowledge is usually fairly obvious to students as, for the most part, they share the same basic cultural knowledge as the teacher.

5a. Use *the (tele)phone*.

5b. Take *the bus*.

5c. I heard it on *the radio*.

5d. We went to *the movies*.

The italicized words in sentences 5a-5d all presume shared knowledge of the nature of these items. We would be shocked if someone in our culture responded, „What's a telephone?” or „What's a movie?”

An exception occurs with the noun *television*.

a. There's a movie on television.

b. There's a clock on the television.

This differentiates television broadcasting (uncountable) from the television as a piece of furniture (countable). However, this is true only in American English.

Regional/Local. The regional/local classification of shared knowledge is easier for students who have been in the same area for a while such that they hear or have heard references to *the post office, the school, the bookstore, the station*, etc. In other words, if one were to ask, „Which school?” the student would readily answer, „Of course, this school” or if one asked, „Which post office?” the student would answer something like, „Of course, the post office that is located near the school.”

Another aspect of this classification applies to items that actually lie in plain view:

- 6a. *Shut the door.*
- 6b. *Open the window.*
- 6c. *Put it on the board.*

In instructions for the use of a device, one can imagine that the item is in plain view.

- 7a. *Open the box carefully.*
- 7b. *Lift out the machine.*
- 7c. *Plug in the black power cord.*

This "plain view" aspect can be used to artificially create a sense of "being there". Imagine a story opening with „*The beach* is quiet after the sun goes down, and *the old pier* seems sturdier in silhouette.”

Special. The special classification is really the most difficult aspect of shared knowledge, as it presupposes the most information on the part of the listener/reader.

- 8. I was driving home yesterday when *the radiator* burst.

The radiator presumes the shared knowledge that cars usually have radiators and that there is usually only one.

It is also possible for the speaker/writer to indicate the *expectation* that the listener/reader shares his or her knowledge:

- 9a. *Malaria is an unhealthy side effect of the green revolution.*
- 9b. *Many researchers are investigating the new unified field theories.*

In other words, the writer presumes that the reader knows what *the green revolution* is or *the new unified field theories* are, whether or not the reader actually knows these terms.

The following exercise allows students to practice the articles associated with shared knowledge along with the countable/uncountable and the first/second-mention distinctions that have already been learned. Notice how we are trying to gradually build up the students' article competence.

Directions: Fill the blanks with *a(n)*, *the*, or \emptyset .

There are many _____ creation myths in _____ folklore. The formation of _____ sun, _____ moon, _____ stars, _____ ocean, and _____ whole realm of _____ nature all have _____ beautiful stories. _____ world does not have such stories about _____ modern inventions such as _____ telephone, radio, and _____ television, perhaps because they are too closely related to _____ science. However, the story of the formation of the Hawaiian Islands is exactly parallel to _____ modern geological account. If you are interested, _____ library or _____ local school or university has more _____ information.

References

1. Frank, Marcella, *Modern English: Part I*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, N.J., 1972.
2. Master, Peter, *Science, medicine, and technology: English grammar and technical writing*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, N.J., 1986, pp. 8-35.
3. Master, Peter, *Teaching the English Article System*, English Teaching Forum Anthology, 1989, vol. IV, pp. 208-215.

GRAMMAR TEACHING APPROACHES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE

*Eugenia BABĂRĂ, dr., conf. univ.,
Ilgin TANER, doctorand,
Larisa USATÎI, doctorandă*

Rezumat

Articolul prezent tratează problema învățării gramaticii limbii engleze prin aplicarea diferitor metode și procedee pentru dezvoltarea competenței comunicative. Competența comunicativă este definită ca relația, legătura și interacțiunea dintre competența gramaticală, adică cunoașterea regulilor gramaticale și competența sociolingvistică, ori cunoștințe de utilizare a limbii.

To communicate effectively in English, students must develop pragmatic competence alongside other language skills and knowledge. Grammar is an important device that relates phonology and semantics or sound and meaning according to Leech G. [10, p. 3-4]. Grammar is a living resource that allows us to communicate our ideas and feelings and to understand other people [13, p. 65]. Vocabulary knowledge is not enough when mastering a foreign language. Individual words do not convey meaning without grammar. To use language accurately, grammatical knowledge holds an important place in the foreign language learning process, since without it comprehension does not occur. Grammar enables learners to see how language works.

English is a Germanic language and it belongs to the Indo-European family of languages. During the Old English period Britain was divided into seven small kingdoms that spoke different dialects with their own grammar, vocabulary and pronunciation. Grammatical items of Norse, Scandinavian, dialect were borrowed by the English language.

After the Norman conquest, due to the pronunciation of French, unstressed vowels began to disappear in English. This brought about great changes in English grammar. English changed from a synthetic language into an analytic one. These changes manifested in: the loss of inflections; loss of grammatical gender; loss of case system; less freedom in word order; greater use of prepositions.

Owing to printing press, standardization came to English. London dialect became the standard and spelling and grammar became fixed.

Grammar teaching in foreign language instruction has been much debated. Some linguists consider that grammar teaching does not contribute to language learning to a large extent others say that grammar is an enabling skill, a motivator and as a means of self-efficacy [12, p. 6]. This means, that the more learners progress in language, the more knowledge they need pertaining to grammar.

Grammar allows learners to structure their learning of the language, states Batstone [1]. Proficiency in English and development of language skills should be supported by grammar.

Grammar instruction has been classified into three approaches, states Long [11, p. 39-52]. They are: focus on forms, focus on form and focus on meaning. As far as focus on forms is concerned, it mostly gives attention to language forms rather than to their meanings, consider Burgess J. and Etherington S. [3, p. 434].

The second approach, on the other hand, emphasizes meaning and form in overall context of communication, errors being corrected in communication activities. The last one, the third approach, gives to meaning but almost no attention is given to forms when we convey meaning.

There exist many approaches for teaching grammar, such as grammar-translation method, the direct method, the audio-lingual method, the natural approach and the communicative one. The above-mentioned methods put stress on the correct use of the target language. But recently, the communicative use of the language, rather than its structural analysis has become more common.

In what follows, we shall try to determine the advantages and some disadvantages of the enumerated methods and approaches.

Translation, vocabulary and grammar were given great attention to while using the so-called classical method, i.e. the grammar-translation method. Students were engaged in this case in learning a foreign language as a tool to be used in getting to know the literature and culture of other countries. Learners were given the possibility to understand grammar in order to gain accuracy in the target language. Thus, that was the main purpose of learning a foreign language. This means that concentration is on grammar skills, grammar being presented to learners deductively, grammar rules are given for students to memorize [2].

In the direct method, the purpose of language learning is communication. Grammar is presented through examples in the target language, inductively according to Larsen-Freeman D. [9]. Grammar rules are not presented explicitly but implicitly, that is, learners make generalizations from what they learn inductively. Applying this method, grammar acquisition was through practice, priority being paid to grammatical accuracy.

Reading comprehension is the most significant skill in the reading method, grammar has a minor role, its teaching being ignored, learners recollect structures only when it is necessary and useful for reading.

To give the students the possibility to use the language for communication purposes, the audio-lingual method is used. Grammatical phenomena are included in dialogues and examples. Learners should induce grammar by themselves as teachers do not talk directly about grammar. Though this method aimed at developing all four language skills (speaking, listening, reading and writing), speaking skills received more emphasis. Three components included audio-lingual instruction: the presentation of a dialogue, its repetition and drills application. Grammar is taught inductively not deductively, thus grammar items are trained through drills so as to increase communication skills.

This method was used in the USA, but meanwhile the situational method was developed in England. Grammar is taught from simple to complex, thus creating realistic situations for the students to practice in the target language. It follows that spoken language is aimed at in the application of this method.

Communicative language teaching also referred to as communicative approach was developed in the 1970s. Less attention is given to the presentation of grammatical rules. It is a means to help students transmit their intended meaning appropriately [9, p. 132]. Grammar is taught either deductively or inductively.

The natural approach was developed by Krashen S. and Terrell T.D. [8]. Grammar is not central in the natural approach. Communication in the real life environments is the goal of this method.

The authors of the mentioned approach state that grammatical items are provided within input and are acquired through communication activities. If the students are involved in such activities but not focusing on grammar they are exposed to language acquisition more.

Explicit learning is conscious learning and the knowledge is provided explicitly. Knowledge is presented through explanation and observation. Implicit learning, on the other hand, is subconscious learning. It has been thought that language is too complex to understand in a conscious way, so learners are exposed to language in use.

Students are not very willing to do grammar tasks. Effective tools that encourage them to carry out tasks are games. Hadfield J. [6] defines game as an activity with rules, goal and an element of fun. Games motivate learners and create stress free learning environment. They can increase learners' achievements and communicative competence.

Today technology has advanced and has become popular in learning and teaching. It has been used in all aspects of education, its application makes great contribution to foreign language learning. It holds an important place in the development of language skills. CALL (computer-aided language learning) is less teacher-centered, that is why students gain more self-confidence. Learning grammar is a dull process, but computer strategies are good opportunities for students to develop their proficiency level. A novelty in teaching a foreign language, grammar including, is the Interactive Whiteboard, consisting of a digital board, a computer and a projector. It promotes teaching and learning through creating interaction and conversation environment in the classroom.

Grammar should be provided for learners to achieve communicative competence, a term first introduced by Hymes D. in 1972 [7] in reaction to the concept of "linguistic competence" by Chomsky in 1965. Later this idea was developed by Canale and Swain who defined it as "the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of rules of language use" [4, p. 6].

Their model was improved by Celce-Murcia M. [5, p. 7] detailing it as follows:

- a) grammatical competence – the knowledge of grammatical rules, vocabulary, pronunciation, spelling, etc.;
- b) sociolinguistic competence – appropriate application of vocabulary, politeness and style in a given situation;
- c) discourse competence – the ability to combine language structures into different types of cohesive texts, e.g. political speech, poetry;
- d) strategic competence – the knowledge of verbal and non-verbal communication strategies which increase the efficiency of communication.

All the above-mentioned competences are necessary components for communicative competence. Integration of grammatical competence into the communicative one is a good means in foreign language learning. Grammar is considered as a major part of the language learning process, it is essential to master a foreign language. Learning communication in a foreign language is a useful way of mastering grammar.

Language competence without grammar cannot be effectively developed. The main objective of grammar instruction must be the development of communicative competence, in other words, the students need to develop their ability to understand and use the grammatical structures in oral speech. When learners interact with each other using grammatical phenomena, they have learning, they practice

in the target language, they use the language in a natural environment. The students master grammatical rules not to increase their linguistic knowledge but their communicative competence which has to do with social interaction.

References

1. Batstone, R., Grammar, Oxford University Press, Oxford, 1994.
2. Brown, H.D., Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Person Longman, England, 2000.
3. Burgess, J. and Etherington S., Focus on Grammatical Form: Explicit or Implicit? System (30), 2002, p. 433-458.
4. Canale, M. and Swain, M., Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics, 1(1), 1980, p. 1-47.
5. Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S., Communicative Competence. A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications, Issues in Applied Linguistics, 6(2), 1995, p. 5-35.
6. Hadfield, J., Beginners Communication Games, Longman, 1999.
7. Hymes, D., On Communicative Competence, in J.B. Pride and J. Holmes (eds.), 1972, p. 270-280.
8. Krashen, S., Terrell, T.D., The Natural Approach: Language Acquisition in Classroom, Pergamon Press, Oxford, 1983, p. 52-63.
9. Larsen-Freeman, D., Techniques and Principles in Language Teaching, Oxford University Press, New-York, 2000.
10. Leech, G., English Grammar for Today: A New Introduction, Macmillan Press, United Kingdom, 1982.
11. Long, M.H., Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg et al. (eds.). Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective, John Benjamins, Amsterdam, 1991, p. 39-52.
12. Savage, K.L., Grammar Matters: Teaching Grammar in Adult ESL Programs, Cambridge University Press, New York, 2010.
13. Scrivener, J., Teaching Grammar, Oxford University Press, Oxford, 2003.

A SEMIOTIC APPROACH TO THE STUDY OF ENGLISH SHORT STORY

Ana BUDNIC, dr., conf. univ.,
Olga SMOCHIN, lector superior

Rezumat

Cercetarea propune o viziune integratoare a unor probleme importante de semiotică și de teorie a lecturii prin abordarea interdisciplinară. În articol se analizează interpretarea textului orientat spre patrunderea în sensul unei opere literare, comentariul lingvistic și criteriile de structurare intratextuală. Se pune accentul pe procesul de dezvoltare a competențelor lingvistice, care, la rândul lor, vor „înarm” studentul cu modele eficiente de analiză și sinteză a textului literar.

It is consistently argued that the student does not know writing he is not able to maintain the coherence of speech in a paragraph or a text, and he does not understand some apparently simple texts and cannot be able to invent a story. We do not doubt that in some instances, this may be real and may be the cause of the failure of some verbal skills that the education system failed to stimulate.

We all read literary texts because they are interesting, enjoyable or moving. This enjoyment, however, is only the first, though important, step in the study of such texts. An important aspect of their study is that we must work on explaining how we come to understand literary works. It is popular at the present time to stress the idea that different readers all have different understanding of the texts they read. This must be true for some extent as we all have different experiences which may prompt us to have slightly divergent interpretations of different texts. However, fascinatingly, we often agree over our understandings of poems, plays and novels in spite of the fact that we are all different.

Aiming at the comprehension of the total significance of a text as a whole, we must be ready to account in some consistent manner for the

existence and function of every text element of every level, for the way in which these elements are combined in creating the meaning, and for the associations they may evoke in the reader's mind.

We shall sketch some important aspects of Literary Semiotics as a means for inculcating knowledge and culture and building up a personality. A fairly common and somewhat aggressive argument runs as follows: „A reader's appreciation of literature is subjective and individual, it depends upon one's innate ability to react to beauty and upon one's personal experience. We can all read English prose at the University, can't we?“ The first question, that has to be answered, is then: „Why bother develop a text interpretation theory? And, if this theory exists, why bother study it at all?“

We are apt to think that appreciation of art is always only innate: either the student is "sensitive", "gifted" and can "feel" everything in a most refined way, or he is "dull" and "it cannot be helped", and it is "wasting time to try and teach him". We shall try to show that this intellectual defeatism is unacceptable.

The approach that we take in this article is generally known as "semiotics" or "semiotic analysis". Although the term "semiotics" appears to suggest an overall concern with the study of (authorial) style, the main effort in semiotic analysis in the last 30 years or so has been to try to understand the relationship between the literary text, on the one hand, and how we understand it, and are affected by it, on the other.

Using knowledge derived from the evolutionary hypothesis of language development, as well as narrative semiotics, constructivism and our own experience, it was proposed to investigate whether these gaps exist in reality, compared to the ability to analyze and invent narratives. It would also examine whether exerting students in the application of a semiotic model of the narrative, this would improve their ability to analyze and understand the stories, their vocabulary and their ability to create narrative text [5, p. 54].

The experience we have achieved comes from daily practice in the classroom. As a teacher of the English language, we have been forced to work with both teaching strategies and with analysis of literary texts.

In our practice of text analysis, we often experience some problems of students to understand and find elements of analysis in order to do work with a literary text. But the problem remains, it is a reality. It is for these reasons that we have been motivated to seek the possible causes of this discrepancy, especially after the declaration of some students that the selected texts of the English literature "is a difficult subject" to understand. So, difficult compared to what? The lexical items? Syntax? Analysis itself? Or Professor?

By asking all these questions, we conducted an experiment with students from the semiotic model for the analysis of literary narrative texts. Because of the need for a revision of strategies for teaching literary texts, we have inspired many studies of this type, and in particular those derived from the American Semiotic School of Ch. Peirce to know more about the semiotic analysis of narrative texts, to analyze it and to apply it to our students during the English courses. During the development of this experiment; we have seen how students perceive the analysis of texts; introducing some semiotic elements in classroom work with stories, which was achieved through a monitoring exercise on the field.

Thus, our main objective was to verify whether the application of some elements of the semiotic model of text analysis is a powerful tool and easy to understand at the time of the analysis and interpretation of narrative texts or not.

1. Theoretical approach

The term Semiotics has been the subject of various definitions, which according to [1, p. 5] could be grouped under two trends: a logical and cognitive, based on the theory of Ch. Peirce, who takes care of the semiotic mode of production of the sign and its relationship with

reality, and the other is based on the assumptions of Saussure, founder of Semiotics or science that studies the life of signs in society. According to the same author, Semiotics deals with any system of meaning, then it has developed, initially in the area of verbal signs only, which gave birth to Linguistics.

This science has experienced a great development from the second half of the XX century, and, therefore, different schools distinguish them according to approach linguistic object. Among these schools, the structuralism has been wide spread ,of which there are different versions, even if they all coincide in the study of language in itself and by itself, that is to say, not related to use and situation, as well as methodologies borrowed from other sciences [3, p. 78]. Glossematics, the school founded by L. Hjelmslev, postulates that linguistic structure is composed by two isomorphic levels: expression and content, each analyzable in a form and substance [3, p. 35]. This approach has been very productive for the study of phonetics and phonology, but it was more for the study of meaning, because it allows to define the fields in the traditional semantics (the substance of the content) from that of structural semantics (form of content: the underlying relationships between signs that produce meaning [4, p. 42]. It is from the formal or structural Semantics that we began studying the immanent meaning of the text, as a unit which manifest discourse. Thus; it was born the European Semiotics, more specifically, the English Semiotics as a theory of meaning. Although it inspired Hjelmslevian approach, it incorporated into its analysis, research that derives from the language of the utterance, structural anthropology and phenomenology [2, p.120]. Numerous studies of this type, and in particular those derived from the French Semiotic school under A.J. Greimas identified four dimensions in the literary text that a semiotic study can approach: the narrative dimension, the passionate dimension and figurative dimension [5, p. 94].

Narrative dimension:

It refers to the logical structure of the action that takes place in the story and actantial structures that define the role of actors.

Other authors see the meaning of the narrative texts as an organization at various levels ranging from the deeper structures (the basic structures of meaning, the semiotic square, the sémio-narratives structures (narrative schema, the schema and the passionate actant scheme) and, finally, surface structures. Narration is the same action to narrate, to tell an event in its own way to achieve it. That is to say, it is in the process of enunciation. Narrative called „the phenomenon of state succession and transformation, part of speech, and responsible for the production of meaning" [4, p. 89].

The semiotic analysis of a literary text deals with the way in which meaning is produced by the syntactical structure of interdependent textual signs that are organized under the syntagmatic and paradigmatic forces of the discourse or discursive conventions. It implies that the process of literary signification constitutes three factors: Syntactical structure, semantic constituents and pragmatic aspects of the text. Here, we intend to discuss in detail these factors: Syntactical, Semantic and Pragmatic dimension of literary text.

The syntactical structure is the primary operation for the foundation of any kind of sign system. In accordance with the Saussure's semiological model which emphasizes on the structural aspects of sign systems, the task of the semioticians is to consider the systematic characteristics of the sign system. The primary goal is to find out the underlying conventions, rules or techniques by which the signs are interrelated and create a logical and coherent system. On the other hand, Peirce has defined the sign in the terms of his triadic model emphasizing on the relationship of the 'sign' with other two factors; 'object' and 'interpretant'. The same view should be taken on the linguistic signs. In fact, a linguistic sign "represents and refers to a universe of discourse by means of linguistic rules, cognitive models and discursive conventions. Thus, one basic dimension of a text consists in

the triadic relationship between *sign*, *object*, and what is by Peirce called the *interpretant* of the sign (i.e., the rules, models, and conventions that make the text understandable)” [3, p. 108-9]. If Peirce’s triadic model is taken as a framework for the analysis of literary text, the textual elements can be considered as *signs*, its function as *object* and its argument as *interpretant*.

Text’s analysis:

To analyze a text, semiotics begins with its segmentation in textual elements of which there are two models:

A) Ternary analysis: the text is divided into three units:

- Initial situation: it includes the time it determines the lack of the object.

- Intermediate situation: it narrates the attempts of the subject to fill the gap.

- Final position: This is the result of "the action" of the subject. It can be positive, neutral or negative.

B) Quinary analysis: In the quinary model, the text is divided into five sequences: initial situation (steady state), the trigger node (change the initial situation), action (caused by the trigger node), the result (solves the situation) and the final situation (transformed).

Methodological approach:

The type of undertaken research was that of action- research, because the results will be put at the service of all students regarding the analysis and interpretation of texts in English. Indeed, action - research purports to solve a real and tangible problem. Its objective is to improve the actual educational practice in a particular place. It is based on observation, reflection and evaluation, with a cyclical characteristic, driven by the concerned persons in order to intervene in their educational practice to improve or modify the educational innovation [6, p. 152].

We worked with three short narrative texts. This experiment was divided into several steps.

A) First step: We gave each student three texts and asked them to analyze them according to their knowledge. The results were as follows:

- Students reported only the actions and characters.
- They have not established an organized sequence of actions.
- They did not perceive similarities in the development of three texts.
- They did not formalize the results.

B) Second step: we described the concept of actant, subject, object, conjunction, disjunction, sequence, narrative and narrative program. Besides the explanations, they were given practical applications with other texts. We also explained what it means by the notion of lexical field based on the lexical items of the texts.

C) Third step: We asked them to analyze the three texts while applying the acquired knowledge. After the exercise, each student was required to present the results of its analysis, which was evaluated by his or her peers.

The overall results were classified into the following aspects: correct responses related to:

- Identification of actants.
- Identification of objects.
- Description of sequences.
- Formulation of narrative program.

D) Forth step: We asked students to make a list of common nouns, adjectives and verbs and then to form the lexical fields of each text. The result showed that students need in their majority, to improve their ability to identify different lexical categories and the capacity for abstraction to classify the words in lexical fields.

In a subsequent experiment they accomplished these objectives, using a semantic approach to characterize and develop lexical categories and lexical fields.

E) Fifth step: We have formed five groups of two students. Each group should present the final analysis of the three texts and defend their proposals to the other groups.

F) Sixth step: We asked each group to write a story starting from the semiotic model that was used for the analysis of texts. Each story was presented and discussed in front of other groups which have carried out their observations and were considered relevant.

In this step we found that the application of semiotic model facilitated students to order their ideas in order to build a story.

Results:

- The teaching of narrative analysis is easier with the practice of semiotic model.

- Learning specific concepts of semiotics is easier with examples and practices.

The practice of narrative semiotics analysis develops the ability to create narrative texts.

- Co-evaluation encourages reflection, the ability to argue and the fluency of oral expression in English.

- Teamwork promotes learning and gives some security to the student feels, because the group supports them.

Conclusion:

Taking into account the observations made in the previous exercise, we would like to say that the use of semiotic model for the analysis of narratives is an effective way to work. Students are satisfied with the proposed policy in that they improve their ability to understand, this is manifested in the active participation of students in class, we can also see by the enthusiastic comments on this. The study of texts in a semiotic approach allows them to understand the content, develop their analytical skills, and enrich their vocabulary, although this approach is not very easy to grasp at first sight. Despite some difficulties in understanding texts encountered by students, they showed great interest in continuing to work following this approach because it

allows them not only to understand the text and enrich vocabulary, but also to go a little later in the meaning of the text and to find new ways of thinking about the meaning in the study of literary texts.

Finally, we are able to summarize the most important experiences that students have had from their productions and their own experiences.

- Possibility to have a higher level of English.
- Enrichment of vocabulary.
- Improved capacity for analysis and understanding of texts.
- Stimulation of motivation.
- Awakening of interest to read.

Bibliography

1. Crystal, David, *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
2. Culler, Jonathan. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*, Routledge & Kegan Paul, London, 1981.
3. Johansen, Jorgen D., *Semiotica*, „Preface”, 2007.
4. Hodge, R. & Kress, G., *Social Semiotics*, Polity Press, Cambridge, 1988.
5. Peirce, C. S., *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, IN, 1998.
6. Propp, V. *Morphology of the Folktale*. Trans., Laurence Scott. 2nd ed. Austin: University of Texas Press, 1968

REALISM IN ARMS AND THE MAN: A COMPARATIVE STUDY – REALISM AND IDEALISM

*Nina TATARU, lector superior,
Galina PLESCENCO, lector superior*

Rezumat

*În această cercetare sunt evidențiate elemente de realism în lucrarea „**Arms and the Man**”(1894) de George Bernard Shaw, o anti-comedie romantică. Prin elementele de realism, Shaw încearcă să*

prezintă o imagine reală a societății. În această lucrare sunt prezentate idei romantice de dragoste și război. Aceasta piesa este o satiră de glorificare a războiului, bazându-se pe dragoste. Articolul încearcă să prezinte două idei contrastive: realism și idealism.

Literary realism is a style in literature that presents things and people as they are in real life. It is opposed to romanticism or idealism. It is a way of seeing, accepting and dealing with situations as they really are without being influenced by emotions or false hopes. It is a concept that believes in reflecting real life situations. Moreover, most often, literary realism refers to the trend, beginning with certain works of nineteenth-century French literature and extending to late nineteenth and early twentieth century authors in various countries, toward depictions of contemporary life and society - as they were". The realist writers presented the society as it was. They adopted realistic everyday activities which were common those days. Besides, realism „is applied by literary critics in two diverse ways: (1) to identify a movement in the writing of novels during the nineteenth century that included Honore de Balzac in France, George Eliot in England, and William Dean Howells in America, and (2) to designate a recurrent mode, in various eras and literary forms, of representing human life and experience in literature” [1, pp. 302-03]. Moreover, - „realistic fiction is often opposed to romantic fiction. The romance is said to present life as we would have it to be more picturesque, fantastic, adventurous, or heroic than actuality; realism, on the other hand, is said to represent life as it really is” [2, p. 175]. Thus it is clear that the purpose of realistic fiction is to give the effect that it represents life and society that suits and evokes the common reader.

G. B. Shaw (1856-1950) a towering figure of his time, depicted his society candidly for which he suffered criticism in early days. But later on, he established his image as an anti-romantic in his society. As we know that literature is mirror of society, Shaw reflects the same

beautifully in his works. Shaw for writing plays, was very much impressed by Henrik Ibsen, who pioneered modern realistic drama, meaning designed to heighten awareness of some important social issues and sensitize the audience. Subsequently, Shaw made it a forum for considering moral, political, social and economic issues of his day, possibly his most important contribution to dramatic art. The title of the play *Arms and the Man* is taken from the opening line of the epic poem „*The Aeneid*” written in 19 BC by the Roman poet Virgil. In *The Aeneid*, „of arms and the man I sing”, Virgil glorifies war whereas Shaw employs irony in the title *Arms and the Man*. He (Shaw) attacks romantic notion of war. The conflict in *Arms and the Man* is between opposing beliefs and ideas: the romantic or idealistic notions of war and love which are held by Raina (the heroine) and the realistic picture of war drawn by Bluntschli, as well as the practical side of love and marriage as expressed by Louka. *Arms and the Man* is one of the earliest plays by Bernard Shaw. It appears to be amusing but has a serious message. It is amusing as well as thought- provoking. Here laughter and seriousness are juxtaposed. For realities of love and marriage my views are corroborated with A.C. Ward's observation: The realities of love and marriage became one of the most frequent themes in Shaw's plays throughout the remainder of his long life. He thought of marriage not as a means of satisfying the personal desires of individual men and women, nor as a means of strengthening family ties, but as the means of bringing to birth a new and better generation. Though no one can predict with certainty the consequences of any marriage, Shaw never swerved from the conviction that marriage is a solemn contract, not a frivolous domestic excursion. In *Arms and the Man* and often elsewhere he laughed at this the humors Raina, Sergius and Bluntschli lay the memories of Shaw's own childhood in a home shadowed by the failure of his own parent's marriage.

In *Arms and the Man*, the treatment of real English life was under Ibsen's influence that serious drama from 1890 onward ceased to

deal with themes remote in time or place. Ibsen had taught men that drama, if it was to live a true life of its own, must deal with human life emotions, with things near and dear to ordinary men and women. Hence melodramatic romanticism and treatment of remote historic themes alike disappeared in favor of a treatment of actual English life, first of aristocratic life, then of middle-class lives, and finally of laboring conditions. For its own stage types, Victorian audience understood well enough, or at least took for granted. Shaw's efforts, insofar as he ventured into criticism. His energies were concentrated on explaining and shielding his infusion of the real elements. Once he came into defense for the real elements in —*Arms and the Man* „in weekly pieces for —*The Saturday Review*”. In an essay entitled —*A Dramatic Realist to His Critics*" explains how the infusion of reality affects dramatic characters:

Shaw discovered early the deceptions of society, and made them his special targets. Shaw sets himself against this social alignment. He embraces Ibsenism because he — sees in it the exposure of *ideals* to the cold light of the day. The idealist hides from fact because he hates himself; the realist sees in ideals — „only something to blind us, something to numb us, something to murder self in us, something whereby, instead of resisting death, we can disarm it by committing suicide” [16] For Shaw, blindness to reality is spiritual death. In a similar vein, — the theme of reality and corrupting ideals counts much in Shaw's play, too. „One has only to think of *Candida*, *Bluntschli*, *Caesar*, *Undershaft*, and the like to realize that many Shavian heroes are realists warring genially against the idealists that surrounds them” [3, p. 37].

The drama presents character in action. In other words, drama means 'action'. Most likely, Shaw has patterned *Arms and the Man* on Scribe's most successful play, *Bataille de Dames* but with a difference. In Shaw's best plays we notice that the principle of reversal pervades. Such a play is *Arms and the Man*. The „idea of taking two couples and

causing them to exchange partners is hardly novel, and the little tale of the coat the portrait is Scribean in pattern" [3, p. 182]. But Shaw can justifiably plead that this is no well-made play because the artifices of the plot are not what ultimately achieve the result.

„*The Arms and the Man* does not round off the dual anti-climaxes. It is — not the disenchantment of Raina and Sergius but the discovery that Bluntschli, the realist, is actually an enchanted soul whom nothing will disenchant. He has destroyed their romanticism but he is — incurably romantic" [4, p. 84].

Now let us talk about the form of the play. *In Arms and the Man* Shaw has used bathos and not pathos. Firstly the officer appears to be heroic and later on he is laughed at by everyone. While the curtain goes up, „a man remembering his youth, and he should only reveal himself as violent pork-butcher when someone interrupted him with an order for pork. This merely technical originality is indicated in the very title of the play. The name itself is meant to be bathos; arms and the man" [4, p. 23]. In *Arms and the Man* — „the bathos of form was strictly the incarnation of a strong satire in the idea" [4, p. 96]. The play opens with an atmosphere of military melodrama; the dashing officer of cavalry going off to death in an attitude, the lovely heroine left in tearful rapture; the brass band, the noise of guns and the red fire. Bluntschli, the Swiss professional soldier, makes his entry here. He is a man with trade though without country. He tells Raina, the army adoring heroine, frankly that she is a humbug; and she, in a moment, agrees with him. By the end of the play the young lady Raina — „has lost all her military illusions and admires this mercenary soldier not because he faces guns, but because he faces facts" [5, p. 92]. At length, Shaw, as a practitioner of realism, concludes *Arms and the Man* with realistic note.

Conclusion

Arms and the Man is a wonderful play by Bernard Shaw that reflects wonderfully the elements of realism. In this play, Shaw attacks genially the romantic notions of war and love. He has adopted realistic

approach in depicting every day activities which were common those days. Here Shaw attacks the social follies of society in order to bring a positive change for which he received criticism. Shaw rejects romanticism in order to embrace realism. Finally, he succeeds in his attempt to exhibit the idea of the realist trumping the idealist.

Bibliography

1. *A Concise Companion to Contemporary British and Irish Drama*, edited by Nadine Holdsworth and Mary Luckhurst, Blackwell Pub., 2008.
2. Abrams, M.H, Galt Harpham, *Geoffrey, A Glossary of Literary Terms* (International Student Edition) USA, 2009.
3. *Our Dramatic Heritage*, volume 5, *Reactions to Realism*, edited by Philip G. Hill by Associated University Press, Inc. England, Canada, 1991.
4. *Study Guide*, written and researched by Jim Mc Nabb, Canada, p. 5, 2003.
5. *G.B. Shaw, A Collection of Critical Essays*, edited by R.J. Kaufmann, 1979.

PROVOCĂRI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI SOCIOLINGVISTICE LA LIMBA ENGLEZĂ LA STUDENȚII DIN MOLDOVA

Lilia PETRICIUC, lector superior

Summary

Developing sociolinguistic competence has been deemed a delicate and controversial task in EFL for a number of reasons. Among these is the fact that foreign language learners come to classes with this competence already formed in mother tongue and it is not easy to develop a new system of socio-cultural values and to observe new sociolinguistic norms in communication. This article taps into some of the problems that Moldavian students face when dealing with socio-cultural awareness emphasizing the necessity of approaching sociolinguistic competence in a more responsible manner, despite the

underlying difficulties. High quality instruction, relevant input, authentic materials and effort are needed to improve it, so that students avoid creating anecdotal or embarrassing situations when talking to native speakers of English.

Învățarea unei limbi străine și abilitatea de a o folosi eficient pentru a comunica în contextul schimbărilor generate de fenomene și evenimente la nivel mondial, precum globalizarea, migrația progresul tehnologic, etc. se impune a deveni una de calitate înaltă, care să satisfacă trebuințele comunicative ale celor ce studiază o limbă dată. Cunoașterea normelor structurale ale unei limbi și abilitatea de a împărtăși aceste cunoștințe nu mai corespunde cerințelor vremii, deoarece nici predarea-învățarea unei limbi nu se mai limitează la manipularea corectă cu cunoștințe pur lingvistice și metalingvistice.

Abordarea comunicativă a limbilor străine se vrea a fi un proces holistic, în care toate dimensiunile competenței de comunicare beneficiază de suficientă atenție. Cunoașterea și respectarea normei lingvistice nu este un indiciu al competenței de comunicare. Numeroase studii indică că simpla cunoaștere a materialului lingvistic poate servi ca premisă pentru dezvoltarea competenței de comunicare, care reprezintă o entitate complexă, multiaspectuală și extrem de dificil de dezvoltat, în special într-o limbă străină. În această ordine de idei se impune evidențierea rolului celorlalte componente ale competenței de comunicare: sociolingvistică și pragmatică, conform modelului componential recomandat de Comisia Europeană. Or, așa cum constată M. Canale și M. Swaine, favorizarea unei dimensiuni ale competenței de comunicare în procesul de predare al limbilor nu poate fi făcută decât în detrimentul celorlalte, astfel promovându-se „incompetența de comunicare” [5, p. 34] în loc de competență, subliniind importanța competenței sociolingvistice (CS), care trebuie să beneficieze de suficientă atenție în cadrul orelor și să fie explicit inclusă ca element al curriculum-lui [3, p. 21, 27, 32-34].

Taguchi, 2012, Bardovi-Harlig, 2001, Thomas, 1983 reiterează *necesitatea unei schimbări de atitudine* vis-a-vis de statutul competenței sociolingvistice ca componentă a competenței de comunicare, afirmând că manualele, profesorii și cadrul formal nu contribuie suficient la aceasta. Acest articol are drept scop de a evidenția rolul componente sociolingvistice în dezvoltarea competenței de comunicare la limba engleză și de a atrage atenție asupra unor provocări cărora trebuie să le facă față studenții moldavi din această perspectivă, în mod special cei care studiază limba dată la facultăți cu profil non-filologic.

Competența sociolingvistică poate fi definită drept abilitatea de a selecta și a utiliza resursele limbii adecvat, în conformitate cu situația de comunicare. Atunci când comunicăm cu cineva în limba maternă nu depunem efort suplimentar pentru a face alegerea potrivită din amplul bagaj de cunoștințe lingvistice, socioculturale, etc., de care dispunem și nu conștientizăm complexitatea proceselor mentale care au loc atunci când decidem să aplicăm anumite formule, intonație sau tonalitate pentru a exprima stări și atitudini. Însă, atunci când transmitem mesaje într-o limbă străină, acest efort este perceptibil, vorbitorul punându-și întrebări de genul: *Oare cum ar fi corect să mă adresez?, Care sunt structurile limbii care ar putea transmite cât mai exact intențiile mele comunicative?, Oare este potrivit să folosesc acest cuvânt în acest context? etc.*

Respectiv, pe lângă cunoștințele lingvistice și metalingvistice, cei care studiază limba engleză ca limbă străină trebuie să acumuleze cunoștințe despre normele socioculturale care ordonează comunicarea în această limbă. Sunt numeroase situațiile când o persoană construiește fraze absolut corecte din punct de vedere gramatical, însă comunicarea cu un vorbitor nativ eșuează. Aceasta se întâmplă anume din cauza necunoașterii normelor socioculturale de utilizare a limbii și astfel se creează neînțelegeri. Spre exemplu, un student poate să construiască corect o frază pentru a da cuiva un sfat, însă poate ofensa persoana sau

sfatul poate fi totalmente neavenit, dacă relațiile dintre interlocutori nu sunt suficient de apropiate sau din cauza statutului social diferit, etc. (*I think you should avoid eating sweets to lose some weight*. Sfat adresat de un student profesorului său, deși corect din punct de vedere structural, nu va fi perceput ca atare, ci va fi luat drept critică ofensatoare).

Cunoașterea conotațiilor situaționale pe care le poate adopta o unitate lexicală aparte sau o structură lingvistică nu este o banală necesitate, ci una vitală în anumite circumstanțe. Este binecunoscut cazul unui student japonez care a fost împușcat mortal de către un cetățean american pentru că acesta nu cunoștea sensul ordinului „freeze”, continuând să înainteze, zâmbind. Acest caz tragic a readus în centrul atenției cercetătorilor și didacticienilor necesitatea de a nu se neglija aspectele sociopragmatice în predarea-învățarea limbilor străine, în mod special. În cazul studierii unei limbi ca limba a doua, lucrurile sunt oarecum mai simple, deoarece studenții au posibilitatea să deprindă anumite norme de etichetă conversațională din comunicarea cu ceilalți, prin interacțiuni verbale cu vorbitorii nativi, uneori „*prinzându-le din zbor*” în stradă, transport, la cumpărături, etc.

Învățarea unei limbi străine în cadru formal nu este o sarcină întocmai simplă, deoarece cei implicați în proces trebuie să asimileze nu doar informații despre structura lexico-gramaticală, semantică, fonetică sau norme ortoepice, ci să interiorizeze acele reguli sociolingvistice care vor favoriza alegerea corectă a materialului lingvistic de care dispun pentru a comunica eficient. Rolul factorilor non-lingvistici precum statutul, sexul, vârsta, etc. asupra modului în care va fi construit și emis un mesaj nu este de neglijat. Când cel ce învață o limbă străină se află în mediul în care această limbă se vorbește, atunci va asimila aceste varietăți treptat, în mod natural, fără a fi mereu conștient de existența anumitor diferențe. Însă în cadru formal, este nevoie de o atitudine și abordare aparte. În viziunea lui Ch. Savignon, competența sociolingvistică se bazează anume pe înțelegerea

și cunoașterea contextului social în care este utilizată limba – rolul și statutul participanților la interacțiune, tipul de interacțiune și funcția acesteia. Doar în acest context se poate judeca despre sensul transmis printr-un enunț dat [17, p. 37]. Kreutel [14, p. 2], citându-l pe Nakajima, 1997, reiterează că competența sociolingvistică este o adevărată provocare pentru cei ce studiază o limbă străină, „deoarece nu există norme prescrise a ceea ce este corect și ce nu este general acceptat, acesta fiind unul dintre motivele pentru care competența dată este marginalizată în procesul didactic. Kang Shumin [18, p. 205] susține că din cauza expunerii limitate, sau chiar absența acesteia, la interacțiuni cu vorbitorii nativi, cei care învață o limbă străină nu reușesc să comunice eficient în limba dată, pentru că în cadrul formal nu reușesc să sesizeze și să însușească diferențele socioculturale, să stăpânească expresiile înțelepciunii populare și structurile frazeologice, care sunt inerente oricărei limbi și culturi. Respectiv, pentru a dezvolta competențe de comunicare eficientă în LS este nevoie de intervenție pedagogică.

Naoko Taguchi subliniază că „cei ce studiază o limbă străină se confruntă cu mari dificultăți în însușirea normelor sociolingvistice, deoarece acestea se compun dintr-un șir de elemente abstracte, spre deosebire de normele lexico-gramaticale” [20, p. 3].

Pe de altă parte, King și Silver, 1993, constată experimental că, chiar și în cazul imersiunii, nu există garanții că aceasta se va dezvolta suficient, deși cu siguranță o perioadă prelungită de aflare în mediul în care se vorbește limba studiată este extrem de benefică dezvoltării competenței date.

Direcțiile în predarea limbilor străine în Republica Moldova, cel puțin la nivel de acte normative promovate de către Ministerul Educației, se apretează într-o oarecare măsură recomandărilor și prevederilor Cadrelui Comun de Referință, însă trebuie să admitem că reforme de asemenea amploare se realizează în timp și este nevoie de voință din partea tuturor factorilor implicați în procesul instructiv-

educativ, pentru a se obține rezultate vizibile. În primul rând, este nevoie ca profesorii să se conformeze acestor recomandări și să nu se dedice doar dezvoltării competenței pur lingvistice, așa cum s-a obișnuit în cadrul metodelor tradiționale de predare a limbilor. Constatăm, că atunci când sunt admiși la studii superioare, majoritatea covârșitoare a studenților care au susținut Bacalaureatul la limba engleză prezintă deficiențe semnificative ale competenței de comunicare în această limbă, deși nu sunt puțini cei care mânuiesc destul de abil materialul lingvistic. Un nivel înalt de competență lingvistică nu servește drept garanție pentru o comunicare reușită. Un VN nu va penaliza un VNN pentru greșelile lexico-gramaticale, însă îl va eticheta drept incult, arrogant, sau needucat dacă nu va respecta „eticheta” în interacțiunile verbale. Astfel, CS își legitimează statutul și importanța pragmatică confirmând cele enunțate de Dell Hymes, care remarca că *fără de componenta sociolingvistică cel care învață o LS nu va reuși să comunice eficient, indiferent cât de vast și bine pus la punct poate fi repertoriul său lingvistic.*

Așa cum constată Savignon, 1983 și Wolfson, 1989, conștientizarea trăsăturilor sociolingvistice reprezintă o sarcină extrem de complexă, în primul rând, deoarece modelele de comportament verbal acceptate din punct de vedere sociocultural nu sunt minuțios elucidate și descrise pentru a putea fi urmate fără riscul de a se pomeni în situații stânjenitoare. Chiar și în cazurile în care în predarea unei LS străine se regăsesc și anumite modele de comportament sociolingvistic acceptabil, acestea nu sunt deloc ușor de asimilat și aplicat, deoarece elementele socioculturale sunt adânc înrădăcinate în purtătorii unei limbi, „iar cele noi adesea intră în conflict cu cele deja deprinse odată cu LM” [7, p. 23].

Argumentele anterior indicate scot în evidență necesitatea imperioasă de a atrage mai multă atenție și a se interveni pedagogic în vederea ameliorării competenței sociolingvistice, în mod special din considerentul că limba engleză, la fel ca și lumea în care trăim, de

altfel, se schimbă continuu. Impactul evenimentelor la nivel mondial, dar și local își lasă amprenta și asupra limbilor, îndeosebi asupra celor de circulație internațională. Astfel, actualmente limba engleză nu mai este o singură limbă, ci o diversitate de limbi, *numite World Englishes*. Existența acestor varietăți ale limbii engleze impun cerințe instructive noi, care să asigure necesitățile comunicaționale ale studenților. Modificarea sensului unor cuvinte sau conotațiile contextuale pe care le capătă trebuie explicate studenților pentru a evita situații stânjenitoare sau chiar conflictuale (de exemplu, cuvântul *gay* în creația Shakespeariană însemna doar *vesel*, iar în zilele noastre acest sens este desuet, cuvântul fiind folosit preponderent cu referire la homosexuali). O altă situație generatoare de confuzii se referă la utilizarea eronată a cuvântului *Congratulations! (Felicitări!)* pe care studenții îl adresează cu orice ocazie, fie că e vorba de ziua de naștere sau o altă sărbătoare. Un vorbitor nativ va fi nedumerit și se va întreba pentru ce merite și realizări deosebite este felicitat. În limba engleză se aplică diverse formule precum *Happy Teacher's Day*, *Merry Christmas!*, *Happy New Year!* Etc, *Congrats* (informal, familiar) și *Congratulations* fiind rezervaet pentru situațiile în care persoana a obținut sau realizat ceva remarcabil (Susținerea unei teze, obținerea unei burse de merit, nașterea unui copil, etc.: *Congraltions with Women's Day!* care de fapt ar trebui să fie *Happy Women's Day!*).

În cazul în care există diferențe majore între cultura specifică limbii materne a celui care studiază o limbă și cea a limbii țintă, nivelul de competență sociolingvistică este mereu unul deficitar și trebuie să beneficieze de atenție sporită din partea profesorului. Referindu-ne la competența sociolingvistică a studenților din Moldova, observăm că deficiențele palpabile pe care le etalează sunt rezultatul unor conjuncturi de factori și circumstanțe și ar fi injust să pasăm întreaga vină pe conștiința profesorilor.

Faptul că trăim vremuri agitate, în care materialul predomină și aspectele de cultură și elementar bun simț sunt adesea quasi-total

neglijate, se răsfrânge în cel mai direct mod asupra competenței sociolingvistice, pe care încă Descartes o numea **bunul simț al comunicării**. Degenerarea valorilor sociomorale și culturale se traduce prin deficiențe la nivel de comunicare, care, la rândul lor, conduc la ofensă, critică, stereotipare, etc. Indiferent de cât de corect, din punct de vedere al normei lingvistice, este formulat un mesaj, dacă acesta nu respectă acele norme de etichetă, scrise sau nescrise, efectul actului de comunicare nu va fi cel dorit. Spre exemplu, constatăm că studenții uită adesea de normele de politețe și de utilizarea adecvată a formulelor de adresare sau salut nu doar în limba străină, ci și în cea maternă. Atâta timp cât aceste norme cu caracter universal nu sunt înrădăcinate în sistemul lor valoric, va fi extrem de dificil de dezvoltat într-o limbă străină, deoarece prin transfer pragmatic sunt aplicabile și în limba străină. Cel mai banal exemplu la care aș face referință este modul în care se cere iertare pentru întârziere la ore. De cele mai multe ori, acestea nici nu sunt exprimate, ceea ce indică o lacună în competența sociolingvistică, iar dacă se și prezintă, de regulă, sunt diverse strategii de justificare (*s-a stricat troleul, am adormit, mi s-a rupt geanta, etc.*) Ar fi suficient să își ceara scuze politicos și permisiunea de a lua loc (*I am sorry for being late. May I take a seat?*). Din păcate, asemenea comportamente par uneori a fi extrem de dificil de adoptat de către studenții moldavi, deși cunosc structurile lexico-gramaticale necesare pentru a le exprima.

Competența sociolingvistică presupune a ști ce și cum să spui într-o anumită situație de comunicare, ținând cont de contextul în care are loc aceasta. Contextul implică factori de ordin social precum vârsta, statutul interlocutorului, natura relațiilor dintre participanți, locul în care are loc comunicarea și subiectul discuției. Acești factori sunt decisivi în selectarea anumitor structuri lingvistice, comportamente nonverbale și paraverbale. Respectiv, nu te vei adresa cuiva cu un statut social mai înalt sau de vârsta înaintată cu formule de genul *Hey, buddy*,

How you doin' Man? Sau, la întrebarea *How are you?* nu se va răspunde cu formule aparținând registrului informal sau vulgar.

În Moldova se răspunde eronat la întrebarea *Ce (mai) faci?* Deși interlocutorul folosește formula pentru a se interesa despre cum vă merg treburile, se răspunde eronat cu detalii deplasate de genul, *da' ce sa fac, mă chinui* (), *iată fac curat* sau *merg în troleibus*, pe care, la întrebarea similară din engleză *How are you doing?* le transferă mot-a-mot, fără a se preocupa de sensul transmis, și de reacția interlocutorului, care, de fapt, nu vroia să primească atâtea detalii. O altă situație, la fel de jenantă, se creează atunci când studenții nu memorizează că formula *How do you do?* este formulă de salut oficială, la care se răspunde identic *How do you do?* și nicidecum nu se înșiruiesc toate emoțiile și stările prin care treci.

Situații bizare se nasc și în cazul când studenții nu beneficiază de intervenție pedagogică calitativă și detaliată privind uzul unor formule precum cele de salut și de încheiere a conversației, de exemplu. Astfel, aceștia generalizează niște reguli și le aplică eronat, bineînțeles, oriunde consideră de cuviință. Formulele românești *Salut!* & *Noroc!* se aplică deopotrivă la începutul unei conversații și ca formulă de rămas bun. În engleză, într-un context mai puțin formal, echivalentul pentru deschiderea conversației ar fi *Hello!* Sau *Hi!* și chiar *Hey!* (foarte informal), iar pentru rămas bun există o diversitate de formule, în dependență de natura relației dintre *interlocutori*: *Bye!*, *See ya!*, *catch ya later*, *later man*, *bro*, *dude*, (între bărbați). Studenții moldavi (și nu doar) aplică adesea aceeași formulă pentru ambele situații, simțindu-se stânjeniți dacă interlocutorul indică nedumerire. După cum remarcă Istvan Kecskes, [12, p. 5], nu e destul să știi că *you bet* se poate folosi pentru a răspunde la *thank you*, ci și să îți dai seama în ce fel de situații poate fi aplicat. Spre ex: la sfârșitul unui discurs în plenara unei conferințe, organizatorul se adresează prezentatorului:

- *Professor Green, thank you for this thought-provoking presentation.*

- *You bet/ No problem / Thanks / My pleasure / Not at all.*

În mod cert, ***you bet*** și nici ***no problem*** nu vor fi răpunsuri adecvate în contextul dat. Greșelile lexico-gramaticale din partea unor utilizatori NVN sunt ușor tolerate de către vorbitorii nativi, așa cum arată studiile efectuate de către Bardovi-Harlig, 1998, Kasper 2001, însă eșecul pragmatic este dur criticat; vorbitorii nativi așteaptă ca toți utilizatorii limbii să respecte aceleași reguli de conduită comunicațională pentru că gramatica, așa cum remarcă Hudson, face ca limba să funcționeze, însă nu furnizează imensitatea de sensuri care se naște în diferite contexte de comunicare datorită stilului, gradului de formalism al interacțiunilor, varietăților lingvistice și culturale.

Howard subliniază că pentru dezvoltarea eficientă a competenței sociolingvistice, este nevoie de contact cu registrul neoficial al limbii, ceea ce cadrul formal nu oferă [9, p.381]. Prin contact cu VN sau aflare în comunitatea în care se vorbește LȚ, subiecții beneficiază de suficient input în registrul neoficial. Pe de altă parte, profesorul, care este privit drept un model al corectitudinii lingvistice și comportamentale, nu își permite să integreze în limbajul său didactic elemente lingvistice care i-ar afecta imaginea dată. Pe lângă aspectele enumerate, se pot menționa și incongruențele între input-ul oferit de discursul didactic, care de cele mai multe ori aparține unui registru lingvistic elevat, oficial sau hiperoficial, și ceea ce primesc studenții din alte surse precum filmele sau muzica, în care predomină registrul informal sau chiar vulgar. Respectiv, nu se remarcă o continuitate și o întrețesere între ceea ce se oferă în clasă și ceea ce oferă alte surse, care ar conduce la o sesizare și o consolidare mai eficientă a conținutului sociolingvistic.

Necunoașterea varietăților stilistice conduce inevitabil la situații absurde, ridicole sau ofensatorii. Cercetători din domeniu precum Kasper, 2001, Blum-Kulka, 1989, Howard, 2012, Yu, 2006, etc. afirmă că în cadrul studierii limbilor străine este extrem de dificil de a forma competența sociolingvistică în timpul orelor. Printre cauzele majore se enumeră pregătirea defectuoasă a cadrelor didactice din acest punct de

vedere. Fiind ei însăși vorbitorii non-nativi ai limbii străine pe care o predau, profesorii nu mereu sesizează diferențele sociolingvistice, iar erorile pe care le comit studenții nu împiedică înțelegerea dintre ei, deoarece împart aceeași limbă maternă și același set de norme și valori socio-culturale. În afară de aceasta, mare parte a profesorilor au fost instruiți în contextul metodelor clasice de predare, care neglijau cu desăvârșire celelalte componente ale competenței de comunicare, axându-se strict pe dezvoltarea celei lingvistice.

O altă barieră în dezvoltarea competenței date la orele de limbă străină (subliniem că nu ne referim la limba 2, L2) rezidă în faptul că studenții nu au prea multe posibilități de a consolida informația sociolingvistică prezentată la oră în afara celor patru pereți, în situații autentice de comunicare. Dimensiunea sociolingvistică a competenței de comunicare, spre deosebire de cea pur lingvistică, se dezvoltă în special în timpul interacțiunilor verbale de orice ordin în care sunt implicați cei care studiază o limbă străină. Chiar și în limba maternă aceasta nu se auto-dezvoltă, un copil este mereu corectat de către părinți, bunici, frați mai mari, etc.

Romero Trillo reiterează că dezvoltarea CS în cadru instituționalizat reprezintă o sarcină extrem de dificilă și de aceea nu se regăsește clar în marea majoritate a curriculei de LS. Dezvoltarea CS ar presupune imersiune într-un context pseudo-natural specific LȚ, care este practic imposibil de creat în cadrul clasei, în primul rând din cauză că VN însușesc limba după modelul **de la funcție spre formă** în timp ce cei care studiază o LS urmează modelul de **la formă spre funcție** [22, p.770]. Indiscutabil, atunci când se parcurge mai întâi modulul lexico-gramatical și se neglijează cel socio-pragmatic, competența de comunicare nu se dezvoltă uniform și armonios, iar lacunele create sunt extrem de dificil de înlăturat.

Chiar și în contextele în care studenții se familiarizează cu anumite structuri specifice construirii actelor de limbaj, acestora li se acordă mult prea puțină atenție în cadrul orelor de limbă străină. Un

exemplu clasic îl reprezintă utilizarea corespunzătoare a formulelor convenționale folosite pentru a cere scuze. Limba engleză, spre deosebire de limba română dispune de un număr amplu de asemenea expresii care, de altfel, nu sunt absolut interșanjabile, ci exprimă diverse subtilități semantice aplicabile în situații specifice. Necunoașterea ariei de utilizare a acestora conduce inevitabil la gafe socio-lingvistice și pragmatice atunci când un student încearcă să își ceară scuze. Prin transfer pragmatic din limba maternă (*scuzati, vă rog!*) marea majoritate a studenților aplică englezescul *Excuse me!* atunci când intenționează să exprime regret. Formula corectă ar fi *I'm sorry*, aplicată atunci când ai creat inconveniențe cuiva și regreti faptul, iar *Excuse me!* ar fi formula potrivită pentru cazul în care urmează să faci ceva care ar putea crea inconveniențe cuiva.

Ex: 1. *-I'm sorry I am late again...*

2. *-Excuse me, could you please say that again?*

I beg your pardon este formula recomandată pentru a cere scuze în registrul oficial.

Ex: *- I beg your pardon, I did not mean to intrude...*

Observând studenții în timpul interacțiunilor, constatăm că aceștia nu aplică această formulă, fapt care poate fi explicat fie prin șubrezierea standardelor moral-valorice la nivel de societate, fie din cauză că aceste structuri nu au fost abordate explicit la ore și studenții pur și simplu nu le cunosc.

CS, insuficient dezvoltată conduce inevitabil la situații jenante în comunicarea cu VN sau în contexte unde limba engleză are statut de lingua franca. Deficiențele la nivel fonetic sunt mai greu sesizabile și mai puțin stânjenitoare și de cele mai dese ori pot fi puse pe seama varietăților lingvistice. Însă, cele de la nivel socio-pragmatic sunt foarte frecvente și pot crea efecte nedorite în evoluția comunicării. Formele standard ale limbii care de regulă le predăm studenților pot fi considerate neadecvate în anumite contexte. Spre exemplu, *you look cute today*, poate fi un compliment dacă se adresează unei fete și o

insultă dacă se referă la o doamnă. În procesul de predare a limbii engleze nu mereu se acordă atenția necesară acestor diferențe de uz în conformitate cu factorii care constituie contextul sociocultural al comunicării, iar unele surse lexicografice bilingve, în special cele online, nu întotdeauna furnizează explicații ample despre cum și când se poate utiliza o unitate lexicală sau o formulă dată. Ca profesori, nu putem controla sursele pe care le accesează studenții noștri și rămânem contrariați când îi auzim adresându-se cu *hey, chick!*, spre exemplu, care în slang-ul american înseamnă *duduie*, însă care poate fi interpretat și ca *puiculiță*, iar conotația acestui echivalent depinde în totalitate de contextul în care este aplicat.

Astfel, concluzionăm că în pofida studiilor și cercetărilor științifice care demonstrează infertilitatea abordării unilaterale a competenței de comunicare, fenomenul persistă și prezintă o serie de provocări atât pentru cei care studiază o limbă străină, cât și pentru cei care o predau, deoarece este mult mai dificil de sesizat fenomenele aparținând laturii socio-pragmatică și socio-culturale ale utilizării unei limbi, în special a unei LS, iar în cel de-al doilea, nu există un cadru formal care ar indica exact căror aspecte să se dea importanță. Necesitatea de a se acorda suficientă atenție CS este accentuată de numeroase studii, în primul rând din cauză că lipsa de cunoștințe din această perspectivă este taxată dur de către vorbitorii nativi ai unei limbi. Studenții moldavi prezintă lacune palpabile la acest capitol, iar constatarea servește drept argument forte în favoarea unei schimbări de atitudine din partea profesorilor și intervenție pedagogică de calitate de la începutul cursurilor de limbă străină fără a se viza mai întâi formarea competenței lingvistice, apoi a celei sociolingvistice.

Bibliografie

1. Bardovi-Harlig, K., *Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy in Bouton*, Lawrence F., Ed. *Pragmatics and Language Learning*. In *Monograph Series*, 1996, V7, pp. 21-39.

2. Bardovi-Harlig, Rebecca Mahan-Taylor, Teaching Pragmatics, in Forum, 2003, pp. 3-9
3. Bardovi-Harlig, K., Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning in TESOL QUARTERLY, vol. 32, No. 2, 1998, pp. 233-259.
4. Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G., Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview, in S. Blum-Kulka, J. House and G. Kasper(eds), Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies Norwood, Ablex ,NJ, 1989, pp. 1-34.
5. Canale, M. și Swain M., Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, in Applied Linguistics, vol 1, Nr 1, 1980, pp. 1-47.
6. CECRL, versiunea în l. română, traducere de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, 2003.
7. Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications, in Issues in Applied Linguistics, Regents of the University, California, 1995, v. 6, nr. 2, pp. 5-35.
8. Howard, M., On the relationship between sociolinguistic and grammatical development, A longitudinal case-study of L2 French, Martin Howard in Eurosla, Yearbook, 2012, v. 12, pp. 88-111.
9. Howard, M., Variation in advanced French interlanguage: A comparison of three (socio)linguistic variables, The Canadian Modern Language Review, 2006, 62/3, pp. 379-400.
10. Hymes, Dell, On Communicative Competence, in J.B. Pride and J. Holmes eds. Sociolinguistics, în Selected Readings, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293.
11. Kasper, G & Rose, K. Pragmatics in Language Teaching, CUP, 2001.
12. Kesztes, Istvan, Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive, and Intercultural Aspects, Walter de Gruyter, 2007.
13. King, K. A., & Silver, R. E., „Sticking points”: Effects of instruction on NNS refusal strategies, Working Papers in Educational Linguistics, 1993, v. 9, pp. 47-82.

- 14.Kreutel, K. "I'm not Agree with You", *ESF Learners'Expression of Disagreement, in Teaching English as a Second Foreign Language*, Dec, 2007, v. 11/3, 2007, pp.1-35.
- 15.Mede E. & K. Dikilitaş, *Teaching and Learning Sociolinguistic Competence, in Participatory Educational Research*, vol. 2/3, 2015, pp. 14-31.
- 16.Mizne, Claire Ann, *Teaching Sociolinguistic Competence in the ESL Classroom, in Senior Theses Projects, 1993-2002, Tennessee, 1997.*
- 17.Savignon, S., *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*, Addison-Wesley, 1983.
- 18.Shumin, K., *Factors to Consider Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities,in Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, By Jack C. Richards, Willy A. Renandya, Cambridge University Press, 2002.
- 19.Taguchi, Naoko, *Context, Individual Differences and Pragmatic Competence. Multilingual Matters*, 2012.
- 20.Taguchi, Naoko, *Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going*, in *Lang. Teach.*, Cambridge University Press, 2015, 48/1, pp. 1–50.
- 21.Thomas, Jenny, *Cross-Cultural Pragmatic Failure, in Applied Linguistics*, v. 4 /2, 1983, pp. 91-112.
- 22.Trillo, Romero- Jesús, *The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. Journal of Pragmatics* v. 34, 2002, pp.769-784.
- 23.Wolfson, Nessa, *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*, Newbury House, 1989.
- 24.Yu, M. C., *On the teaching and learning of L2 sociolinguistic competence in classroom settings. Asian EFL Journal*, 2006, pp. 1-24.

DEMERSURI METODOLOGICE DE EFICIENTIZARE A DIDACTICII LITERATURII FRANCEZE PRIN PRISMA STRATEGIILOR EURISTICE

Natalia SOFRONIE, dr.

Summary

The researches in the sciences of education have realized the need of exploring the heuristic strategies in teaching. According to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, the learner must have an heuristic aptitude defined as the ability to accept a new experience, to use the target language to find, understand, convey information and use new technologies for this purpose. The important role of heuristic strategies is justified by the following: the active involvement of students in teaching, learning and assessment; stimulate critical and creative thinking, capacity building and development of various skills. This article treats some aspects of heuristic strategies in studying French literature.

Cercetătorii din domeniul educației au conștientizat necesitatea imperativă a abordării euristice a strategiilor de predare-învățare-evaluare. Conform *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL), cel ce învață trebuie să dispună de o aptitudine euristică, definită drept capacitatea de a accepta o nouă experiență, a utiliza limba-țintă pentru a găsi, a înțelege, a transmite informații și a folosi noile tehnologii în acest scop [1, p. 91]. Numeroasele beneficii ale învățării euristice sunt abordate în lucrarea *Strategii educaționale centrate pe elev* (UNESCO, 2006), unde autorii scot în evidență noua direcție de orientare în învățământ, care se încadrează perfect în preceptele teoretice ale principiului centrării învățământului pe cel ce învață. Abordarea euristică și învățarea prin descoperire îl situează pe educat în ipostaza de subiect al cunoașterii științifice, care își construiește singur cunoașterea și, practic, re-elaborează cunoștințele,

însușindu-și metodologia de studiere a științei ca proces și nu ca produs [5, p. 91].

Pornind de la ideea că în politica actuală a educației, termenul *euristică* nu este limitat doar la *metodă* sau *strategie*, ci mult mai larg ca și concepție a educației, ca și direcție prioritară în organizarea procesului de învățământ, numeroase aspecte rămân a fi neelucidate. Explorarea strategiilor euristice produce dificultăți în studierea, mai ales, a limbii și literaturii străine, spre deosebire de disciplinele predate în limba maternă, cum ar fi dezvoltarea competenței lingvistice, competenței sociolingvistice, componente ale competenței de comunicare lingvistică, prezentate în CECRL [1, p. 18]. Ca și repere epistemologice servesc abordările didacticienilor în domeniul limbii și literaturii române ale strategiilor/metodelor euristice. Autorii prezintă situații concrete de utilizare a strategiilor euristice, insuficient valorificate în didactica limbii franceze, unde preocupările majore constau în abordarea textului literar în studierea genurilor literare, studierea unui fragment sau a operei în întregime etc. Promovarea în ultimele decenii a învățării euristice conduce inevitabil la stabilirea limitelor de utilizare a strategiilor euristice în contexte viabile și a posibilelor dificultăți ce pot apărea.

Paradigmele clasice, spre deosebire de cele moderne, cuprind câteva etape distincte: predarea, învățarea și evaluarea. În cazul învățării euristice, acestea se suprapun, procesul de învățare ce se desprinde din acțiunile celui ce învață, din procedeele de căutare, investigare, cercetare. Un așa mod de instruire corespunde în totalitate paradigmele moderne ale educației. La mijlocul secolului XX își fac apariția și se impun mai multe metode cu tentă euristică ce țin de căutare, printre acestea putem menționa:

- brainstorming (A. Osborn);
- sinectica (V. Gordon),
- analiza morfologică (sau analiza Zwichy) (Zwichy) etc.

Numeroase experimente în domeniul predării-învățării-evaluării, pe parcursul deceniilor au influențat modul de predare a limbilor străine și a întregului proces în general. Ultimele decenii aduc cu sine preocupări și studii intense în domeniul pedagogiei, care îl plasează pe student în mijlocul sistemului de predare-învățare-evaluare. Suntem de părerea că perceperea procesului de învățământ a trecut de la „transmiterea cunoștințelor” la un proces complex de formare a personalității. S-a constatat că separarea instrucție-educație este rigidă și artificială și chiar dăunătoare, procesul de învățământ fiind în același timp instrucție și educație, informare și formare [3, p. 57].

Abordarea strategiilor euristice relevă interesul nostru, în special, în studierea literaturii franceze. Anterior am scos în evidență interesul față de strategiile euristice la nivelul științelor educației, care, din păcate, nu se regăsește în aceeași măsură în didactica literaturii franceze. Suntem de acord cu afirmația lui I. Moraru (1995), care susține că, în pofida multitudinii metodelor euristice, „se constată un decalaj substanțial între cercetare și aplicare” [4, p. 280].

O primă problemă care se impune atunci când punem în discuție acest subiect este: care strategii euristice pot fi utilizate în studierea literaturii franceze și în ce mod? Descoperirile în cadrul disciplinei vizate constituie cu siguranță o dilemă pedagogică. „În artă și literatură, descoperirea vizează mesajul artistic transmis printr-o operă, sursele și mijloacele măiestriei autorului, dar și alte elemente extraestetice, cum ar fi cine e autorul unei scrieri necunoscute, concepția despre lume a acestuia, epoca în care a fost scrisă opera, apartenența la un anumit stil sau școală artistică, curent literar etc.” [2, p. 80]. Din această perspectivă, e semnificativ să evocăm că studiul literaturii presupune explorarea unei opere literare fie ea integrală sau nu, și, pe de altă parte, studiul curentelor literare, a biografiilor etc.

De cele mai multe ori, în metodologia literaturii franceze se regăsesc câteva demersuri euristice, însă fără ca acestea să fie identificate astfel. Suntem de părerea că strategiile euristice nu au fost

îndeajuns discutate în studiul literaturii franceze, acestea rămânând a fi un model ce urmează a fi valorificat.

Descoperirea în domeniul literar devine uneori dificilă, deoarece se caută o interpretare, o viziune a autorului. Acest lucru este dificil, dar nu și imposibil.

O chestiune pedagogică ce se impune în discuție este dificultatea utilizării strategiilor euristice la orele de literatură franceză, așa cum instruirea nu se efectuează în limba maternă. Considerăm că acest factor nu constituie un impediment, deoarece obiectivul primordial al strategiilor euristice la orele de literatură franceză nu îl constituie vorbirea corectă în exprimare. Scopul instruirii cu ajutorul demersurilor euristice constă în explorarea/asimilarea informației propuse prin intermediul anumitor procedee concrete.

Astfel, strategiile definesc un nou model de orientare a paradigmei educaționale. În ceea ce privește elementele componente ale strategiei, putem menționa următoarele: modelul pedagogic proiectat de cadrul didactic; metodele didactice cu tehnicile și procedeele specifice; resurse educaționale; mijloacele de învățământ; formele de organizare; timpul educațional. Aceste componente formează un sistem complex care intensifică demersurile de implicare a studenților în procesul de instruire. Pentru a vizualiza cele expuse mai sus, propunem în continuare structura strategiilor euristice.

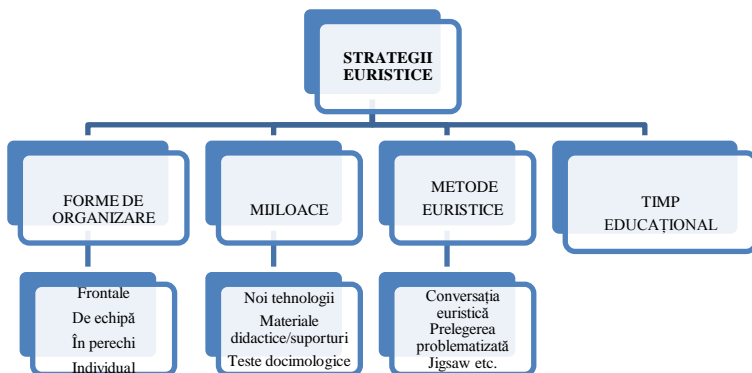


Fig. 1. Structura strategiilor euristice

În cele ce urmează, vom defini noțiunea de strategie euristică, astfel încât aceasta să cuprindă pe cât posibil toate aspectele pe care le conține. Așadar, *strategia euristică de studiere a literaturii franceze* în învățământul superior presupune un model de acțiune psihopedagogică creativă a cadrelor didactice, ce vizează tendința de abordare activă și de adecvare a tehnologiilor didactice universitare, de valorificare a experiențelor de cunoaștere directă pentru integrarea în activitatea didactică universitară a noilor strategii de predare-învățare-evaluare prin descoperire, ce asigură studentului utilizarea adecvată, dezvoltarea și crearea noilor cunoștințe științifice necesare pentru dinamizarea dezvoltării competenței literar-lectorale de limbă franceză.

Printre metodele euristice se numără și exercițiul euristic. În continuare sunt relevate câteva dimensiuni pragmatice ale abordării euristice ale exercițiului în contextul literaturii franceze. Atunci când cadrul didactic ar dori să aducă la cunoștință anumite opere dintr-o anumită perioadă, în locul unei simple expuneri ar putea servi exercițiul euristic. În acest caz studentului i se propune o listă de opere, ai căror autori sunt indicați și o serie de imagini cu ilustrațiile cărților, argumentarea răspunsului fiind o cerință indispensabilă.

Lista cu exemple de opere (sec. XIX):

Victor Hugo, *Les misérables*;
Gustave Flaubert, *Madame Bovary*;
Guy de Maupassant, *Bel-Ami*;
Emile Zola, *Germinal*;
Honoré de Balzac, *Illusions perdues*;
Stendhal, *Le Rouge et le Noir* etc.

Este de remarcat că această activitate implică mai puțin competența lingvistică, din acest motiv ea poate fi propusă și unor studenți ce au nivelul elementar, iar exercițiul poate fi propus atât în grup, cât și individual.

O altă variantă a acestui exercițiu ar putea fi înlocuirea titlurilor originale cu sinonime. Indicarea autorului ar putea fi o sursă de ajutor pentru student în găsirea răspunsului corect. Iată câteva exemple în acest sens:

Les déplorables (Victor Hugo) – *Les misérables*.

Les trois cavaliers (Alexandre Dumas) – *Les trois mousquetaires*.

L'étang à Satan (George Sand) – *La Mare au diable*.

L'apprentissage amoureux (Gustave Flaubert) – *L'éducation sentimentale*.

Le cuir de la tristesse (Honoré de Balzac) – *La peau de chagrin*.

L'ensommeillé de la vallée (Arthur Rimbaud) – *Le dormeur du val*.

O altă variantă a exercițiului euristic este lucrul cu incipitul, adică, cu primele fraze ale operei. Conform începuturilor propuse, studenții trebuie să indice din variantele propuse genul operei, titlul și autorul. În acest mod, studenții fac cunoștință, spre exemplu, cu proza secolului XVII și anume cu genurile literare caracteristice pentru această perioadă: corespondența, autobiografia, romanul, povestea.

O alternativă a prezentei variante ar fi înlocuirea incipitului cu ultimele fraze ale operei. În multe cazuri acestea sunt reprezentative prin semnificația puternică pe care o poartă.

Exercițiul euristic poate fi aplicat în cazul literaturii franceze sub diferite forme. Alegerea noastră s-a axat pe aspectul asocierii titlurilor operelor cu rezumatul, prin prezentarea unor argumente întemeiate din partea studenților. În cadrul acestei activități ce servește drept exemplu, studenții au posibilitatea să facă cunoștință cu patru capodopere ale secolului XVIII și cu patru scriitori notorii: Voltaire, *Zadig*, Jean-Jacques Rousseau, *Le contrat social*, Montesquieu, *Lettres persanes*, Denis Diderot, *La religieuse*. Rezolvarea acestui exercițiu se bazează pe indicațiile din rezumat care se asociază cu titlul operei.

Este de remarcat faptul că evaluarea în cadrul învățării euristice relevă o altă dimensiune, unde elevii/studenții trebuie să argumenteze și nu doar să reproducă materialul studiat. În Tabelul 1 sunt reflectate câteva exemple de întrebări euristice în evaluarea celui ce învață.

Tabelul 1. Exemple de întrebări euristice în cadrul evaluării

<i>Descoperirea deductivă</i>	1. Montrez pourquoi « Tristan et Iseut » fait partie de la littérature courtoise.
<i>Descoperire prin analogie</i>	2. Faites une analyse comparative du « roman » comme genre littéraire au Moyen Âge, Renaissance et Classicisme.
<i>Problematizare</i>	3. Pourquoi affirme-t-on que le XVII ^e siècle représente l'âge d'or du théâtre ?
<i>Studiu de caz</i>	4. Goriot, le personnage du roman « Le Père Goriot » de Balzac, a dépensé toute sa fortune pour faire le bonheur de ses filles. Balzac le nomme « le Christ de la paternité ». Qu'évoque pour vous l'association de ces deux mots ? Qu'en pensez-vous ?
<i>Problematizare</i>	5. Argumentez pourquoi on affirme que « ...parler français est synonyme de parler la langue de Molière ».
<i>Descoperire deductivă</i>	6. Quelles caractéristiques du Naturalisme se reflètent dans l'œuvre de Zola « Au bonheur des dames » ?
<i>Problematizare</i>	7. Retrouvez dans votre culture, des histoires, des fables qui mettent en scène des animaux pour

	éduquer les hommes. Faites des comparaisons avec les fables de la Fontaine.
<i>Problematizare</i>	8. Quels liens existent entre la littérature et les autres arts ? Donnez des exemples concrets.
<i>Problematizare</i>	9. Justifiez le rôle de l'Humanisme dans le développement de la littérature française.
<i>Descoperire prin analogie</i>	Faites une comparaison entre Le nouveau Roman et le roman traditionnel.
<i>Descoperire deductivă</i>	Identifiez les traits du Romantisme dans l'œuvre de Victor Hugo.
<i>Problematizare</i>	En quoi consiste la Querelle des Anciens et des Modernes ? Quel est l'impact, d'après vous, de celle-ci ?
<i>Studiu de caz</i>	«Tristan et Iseut » est un mythe universel. Nommez d'autres œuvres de la littérature française qui mettent en scène un amour tragique ou impossible.
<i>Problematizare</i>	Comment et dans quelle époque se manifeste le roman épistolaire dans la littérature française ? Donnez des exemples.

Din considerentele menționate aici, concluzionăm că literatura rămâne o componentă a actualului proces educațional, didactica căreia cuprinde modificări esențiale demne de atenția cercetătorilor. Literatura în general, literatura străină în particular, contribuie la formarea personalității studentului, iar cadrul didactic trebuie să dispună de strategiile necesare pentru o practicare armonioasă a lecturii.

Strategiile euristice implică activități didactice ce contribuie la formarea competenței literar-lectorale, competenței de comunicare lingvistică etc. Rolul important al strategiilor euristice este justificat de următoarele aspecte: implicarea activă a studentului în procesul de predare-învățare-evaluare; stimularea gândirii critice și creative, dezvoltarea capacităților și dezvoltarea diferitor competențe. Pe parcursul ultimilor ani se observă tendința de a introduce în predare metodele euristice, astfel cele trei tipuri de descoperire (inductivă, deductivă și analogică) sunt implicate în cadrul predării literaturii

franceze. Dificultățile analizate la nivel teoretic, cum ar fi timpul îndelungat de lucru, intuiție bine dezvoltată, etc. au drept scop atenționarea cadrelor didactice asupra anumitor impedimente în parcursul euristic de predare.

Bibliografie

1. Cadrul European de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg, 2003.
2. Gavenea, A., Cunoașterea prin descoperire în învățământ, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
3. Ionescu, M., Bocoș, M. (coordonatori), Tratat de didactică modernă, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.
4. Moraru, I., Știința și filosofia creației. Fundamentele euristice ale activității de inovare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
5. Șoitu, L., Pedagogia comunicării, Institutul European, Iași, 2001.

L'AUTONOMIE DE L'ÉTUDIANT ET L'AUTO- CONSTRUCTION DE SON SAVOIR

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.

Rezumat

Statutul dublu al viitorului profesor de limbi străine constituie un context favorabil de a pune în aplicare o serie de modele, având ca obiectiv dezvoltarea competențelor indispensabile învățării autonome. Studentul trebuie să posede cunoștințe și deprinderi necesare pentru o achiziționare eficientă a limbii, întrucât a învăța să înveți este baza autoinstruirii. Astfel, rolul școlii este de a-l ajuta să învețe în autonomie, devenind tot mai responsabil de propria sa formare. Doar un profesor autonom poate să-și antreneze elevii într-o activitate autonomă. O greșeală frecventă a profesorilor este de a crede că elevii sunt dotați în mod natural cu capacitatea de a învăța singuri, dar, chiar dacă știm să aplicăm intuitiv strategiile și tehnicile de învățare, aptitudinea de a studia limbile presupune o reflecție atât asupra fenomenului de limbă, cât și asupra procesului de învățare a ei.

Le double statut des étudiants en tant qu'apprenants de langues et futurs enseignants constitue un contexte favorable pour mettre en œuvre une série de modules ayant pour objectifs de développer les compétences indispensables à l'apprentissage en autonomie. Il s'agit d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, indépendants de la langue-cible, qu'il faut acquérir préalablement pour apprendre d'une manière efficace, car « apprendre à apprendre » est le fondement de l'auto-apprentissage. Comme le souligne à juste titre Christian Puren: «le rôle de l'école c'est bien d'aider les élèves à apprendre l'auto-apprentissage. Par exemple, lorsque les méthodes deviennent plus „sophistiquées”, le savoir – en situation d'auto-apprentissage – devient plus accessible aux plus „favorisés”, c'est-à-dire à ceux pour lesquels la sophistication ne s'oppose pas ou s'oppose moins à leurs modèles culturels» [1, p. 48]. Il faut que les étudiants soient davantage responsables de leur propre formation, car seuls les enseignants autonomes pourront, par la suite, entraîner leurs élèves à apprendre en autonomie. L'erreur fréquente des professeurs est de croire que les élèves sont naturellement dotés des capacités à apprendre tous seuls. Même si chacun de nous applique d'une manière intuitive ses propres stratégies et techniques d'apprentissage, l'aptitude à apprendre les langues présuppose une réflexion sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage.

Former des apprenants autonomes c'est aussi apprendre à se procurer des supports didactiques pertinents, faire prévoir les difficultés inhérentes à l'acquisition d'une compétence donnée (par exemple en compréhension orale), construire des activités langagières adéquates aux objectifs préalables. En général, aider l'apprenant à développer ses connaissances, c'est, en effet, l'aider à objectiver, puis dépasser les représentations qu'il se fait de l'apprentissage de langue. Ainsi, l'autonomie s'acquiert-elle progressivement, grâce à un travail que l'enseignant peut effectuer systématiquement avec son groupe-classe à l'occasion des activités visant le développement de diverses compétences langagières abordées en cours. Il résulte de tout cela que

pour développer le plurilinguisme en Europe, il faut que : «l'un des objectifs explicités de l'enseignement de chaque langue soit de contribuer au développement d'une aptitude générale à apprendre les langues; que l'élève soit entraîné à se servir des savoirs et savoir-faire acquis dans ses apprentissages linguistiques antérieurs, y compris celui de sa langue maternelle» [2, p. 13].

Si l'on devait qualifier l'enseignement des langues à notre époque on pourrait dire que les adjectifs „ennuyeux” et „routinier” le qualifient assez bien. Malheureusement, et malgré les progrès de la recherche en Didactique des langues secondes, les professeurs de langues s'acharnent encore à utiliser de vieilles méthodes d'enseignement qui visent principalement à analyser des règles de grammaire et à les faire appliquer de façon immédiate, comme si l'apprentissage d'une langue dérivait exclusivement de ce savoir. Ces méthodes traditionnelles, dont l'objectif est de faire mémoriser des listes de mots et de compléter des exercices, s'avèrent peu pertinentes voire même inefficaces pour ce qui est de la pratique de la langue. En outre, les apprenants sont évalués d'après leur maîtrise des aspects grammaticaux de la langue cible. Ils ne parlent pas la langue, ils parlent plutôt de la langue. Cet enseignement qui privilégie particulièrement l'analyse de la langue en soi sans chercher à mettre l'élève en situation de compréhension ni en situation de communication contribue à développer chez celui-ci une attitude de passivité vis à vis de son apprentissage et l'amène à penser que s'il connaît la grammaire il pourra fonctionner par dans la langue cible. Janine Courty, dans son article sur la routine en salle de classe, a illustré l'enseignement que nous venons de décrire et qui malheureusement est encore en vogue dans nos salles de classes : «Cet abus de vérification de type linguistique ou grammatical a une conséquence négative: elle conditionne les étudiants à n'attacher d'importance qu'aux seuls aspects formels et les détourne de l'acquisition des habiletés bien plus indispensables à ce niveau: savoir comprendre l'oral, savoir lire, s'entraîner à pratiquer la langue» [3, p.

19]. Quant aux habiletés mentionnées par l'auteur: savoir comprendre l'oral, savoir lire et s'entraîner à pratiquer la langue, qui ont d'ailleurs fait l'objet de plusieurs recherches dont les résultats confirment qu'il existe en effet des stratégies qui facilitent leur acquisition, on constate que celles-ci sont généralement négligées en salle de classe. Cette manière plutôt conventionnelle d'enseigner les langues adoptée par les professeurs, témoigne d'une méconnaissance absolue d'importantes découvertes des chercheurs concernant les stratégies et les méthodes à privilégier pour faciliter voire même accélérer l'apprentissage des langues étrangères.

Cet écart entre la recherche et la pratique a son origine dans le manque de communication entre la didactique et les professeurs de langues étrangères. C'est un fait admis que le discours des chercheurs, de cabinet en particulier, a beaucoup de mal à parvenir aux praticiens - l'édition spécialisée porte rarement jusqu'à eux-, et que les praticiens - faute de canaux éditoriaux - ont encore plus de mal à se faire entendre des chercheurs. Ce décalage a pour conséquence la mise à l'écart des résultats et analyses des chercheurs dans la pratique pédagogique. Etant donné que les professeurs ne tirent pas d'avantages de ces recherches, ils continuent à travailler avec des méthodes peu motivantes.

Il est certain qu'un cours dont la démarche est routinière, un cours dans le cadre duquel les étudiants apprennent tous les mêmes sujets et ceci en même temps, ne contribue pas nécessairement à intéresser les étudiants. Par ailleurs, leur seule motivation dans ce contexte semble être basée sur la réussite dans le cours et non pas sur l'apprentissage de la langue cible. De même, et considérant le fait que les étudiants ne voient pas en quoi cet enseignement pourrait les concerner particulièrement, nous nous interrogeons sur la pertinence de celui-ci et nous en arrivons à la conclusion qu'un tel enseignement ne correspond pas à leurs besoins. Les raisons sur lesquelles nous nous basons pour affirmer ceci sont les suivantes: ce type d'enseignement, privilégiant le linguistique plutôt que le communicatif, ne peut pas

correspondre aux besoins de tous les apprenants car leurs besoins, voire même leurs intérêts, peuvent être aussi divers que le nombre de personnes dans un cours de langue. Nous pouvons parler de besoins langagiers, de besoins personnels, de besoins d'ordre psychologique, de besoins sociaux, etc. Il est clair qu'un enseignement homogène ne pourra jamais combler les besoins particuliers de chaque élève. En outre, ces manières d'enseigner ne font qu'éloigner l'apprenant de son propre apprentissage, pire encore, elles vont le plonger dans un état de passivité à l'égard de son apprentissage. L'apprenant, ne se sent pas impliqué, sa participation ainsi que ses interventions sont circonscrites aux activités proposées par le professeur, et on assiste aussi à un enseignement/apprentissage peu motivant pour l'apprenant. L'enseignement reçu dans un contexte institutionnel ne vise pas à attaquer les problèmes spécifiques de chaque étudiant ni à satisfaire à ses besoins. Bref, il n'est pas en harmonie avec ses attentes ce qui semble, être la cause principale du détachement de l'apprenant de son apprentissage. Nous partageons le point de vue lorsqu'on déclare que: «L'institution est vue comme une sorte d'abstraction vers laquelle on aurait du mal à se retourner pour trouver la solution de ses problèmes d'apprentissage personnels. Par contre, l'enseignant est encore vu comme le seul responsable des réussites scolaires».

D'un côté on retrouve cette inertie de la part de l'étudiant en ce qui concerne son apprentissage et de l'autre côté on constate que l'étudiant, à force de subir un enseignement, ne conçoit pas d'autre manière d'apprendre que celle dont il peut témoigner: un enseignement dans le cadre d'un cours, dans une institution, à des heures spécifiques, avec un professeur responsable de sélectionner le matériel du cours, de décider du rythme d'apprentissage, des moyens d'évaluation, etc. L'enseignant aux yeux de l'apprenant est le seul à posséder les capacités et les compétences nécessaires pour lui apprendre la langue cible. Il est perçu par l'élève comme le détenteur du pouvoir. Le professeur devient

donc, non seulement le responsable des réussites scolaires, mais aussi le responsable de tout ce qui concerne l'apprentissage de l'élève.

En tant qu'enseignants, nous nous interrogeons sur les changements à apporter, pour faire en sorte que l'étudiant s'intéresse à son apprentissage, pour que sa motivation ne soit plus basée sur sa réussite dans le cours, mais plutôt sur son apprentissage de la langue cible. Que faire pour susciter chez l'élève la curiosité d'apprendre qui l'habitait dans ses premières années scolaires :

Le jeune enfant est curieux, avide de découvrir, de connaître, de résoudre des problèmes. Ce qu'il y a de triste et de pénible dans la plupart des systèmes d'éducation, c'est que lorsque l'enfant a passé un certain nombre d'années à l'école, cette motivation spontanée se trouve pratiquement étouffée. Mais le fait est là, et c'est notre tâche à nous, facilitateurs d'apprentissage, de débloquer cette motivation, de découvrir quels défis touchent vraiment les jeunes, et de fournir à ces jeunes l'occasion de les relever [4, p. 33].

La didactique des langues nous donne des réponses, voire des alternatives, pour aborder ces problèmes-là. C. Rogers, qui a analysé en profondeur ces contraintes d'apprentissage, nous fait remarquer que, afin de redonner à l'apprenant le goût d'apprendre, l'essentiel est de le confronter avec un problème qu'il perçoit comme réel pour lui. D'après l'auteur, il peut s'agir, par exemple, d'un intérêt pour un aspect spécifique de la branche enseignée, l'important est qu'il ait une confrontation. Selon Rogers, cette confrontation va éveiller l'intérêt de l'étudiant vis à vis de son apprentissage, car les données auront du sens pour lui. Par ailleurs, Barbot nous propose d'essayer de changer le concept de détention du pouvoir dans les relations enseignant-apprenant: Il est permis de faire l'hypothèse que l'on peut sortir de situations bloquées et réactiver le désir d'apprendre en modifiant les positions des partenaires dans la transmission des connaissances [5, p. 25]. Ces deux idées sont à l'origine d'une méthodologie peu exploitée dans la pratique pédagogique. Néanmoins, et selon les recherches faites

sur cette approche (Dahmen 1988, Dam et Gabrielsen 1988, Germain-Rutherford 1994, Leblanc et Painchaud 1990, Lupo 1988 et Moulden 1983), elle s'est avérée particulièrement efficace pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Cette méthodologie est connue aujourd'hui, entre autres, sous le nom d'apprentissage en autonomie [HOLEC, Henri: 1979] et dont les origines remontent aux années soixante.

Il résulte de ce qui précède que l'apprenant, selon Rogers, est susceptible de s'intéresser à accomplir une tâche ou à participer à une activité à partir du moment où il se sent impliqué. En outre, Barbot nous recommande, dans l'intention de susciter l'intérêt de l'apprenant, «de modifier les positions des partenaires dans la transmission des connaissances». Nous retrouvons ces deux principes pédagogiques dans un apprentissage en autonomie, méthode qui fait l'objet de notre étude. Nous avons retenu la définition du concept „d'autonomie” suggérée par Holec; l'auteur cite B. Schwartz pour illustrer ses propos:

L'autonomie, est „la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires”. Dans le contexte, qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle", soit (c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi [Holec : 1979]. Selon Holec, afin de prendre en charge son apprentissage l'apprenant doit assumer toutes les décisions ayant trait à tous les aspects de celui-ci. L'auteur nous parle de modalités pratiques des prises de décision [6, p. 105], ces modalités d'apprentissage se définissant par des opérations que l'apprenant prendra en charge, à savoir: la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques, le contrôle du déroulement de l'acquisition, l'évaluation de l'acquisition.

Les tendances actuelles en didactiques des langues - mais certainement pas seulement ce domaine particulier - comprennent une

demande croissante d'individualisation et d'adaptation aux besoins de l'apprenant. Parmi ces besoins se comptent des besoins croissants relatifs à des aspects extérieurs à l'apprentissage (notamment le moment et l'endroit de l'apprentissage) tout comme d'autres relatifs à des aspects internes (notamment la motivation et le contenu, ou la responsabilisation de l'apprenant). Ces besoins, qui entretiennent des relations parfois paradoxaux ou même contradictoires, tendent vers une autonomie de plus en plus grande, autonomie soit en temps et en espace, soit par rapport aux autres apprenants.

L'apprentissage autonome peut se réaliser soit en autonomie complète (à distance, sans la présence d'un enseignant) ou en semi-autonomie, en complément à des activités de cours plus classiques. Le support pour la partie autonome peut comprendre des livres ou cours imprimés, des feuilles de travail, des logiciels, des cassettes vidéo et/ou audio etc. Et comme nous avons déjà mentionné que les enseignants français désignent par le terme «*autonomie*» ce que les experts européens entendent par «*semi-autonomie*».

En guise de conclusion l'apprentissage en autonomie présente un certain nombre **d'avantages**, qui pourraient être autant de motifs pour un apprenant de choisir et de recourir à ce type d'apprentissage.

Une autonomie plus grande, où l'apprenant a un rôle plus important à jouer dans ce qu'il va apprendre, où et comment il va le faire, et combien de temps il va y consacrer.

Un apprentissage centré sur les besoins spécifiques de l'apprenant, où l'autonomie accordée permet de se consacrer davantage aux besoins concrets qui se sont manifestés, et aux attentes individuelles.

Un apprentissage décentralisé, avec un degré d'indépendance plus important par rapport aux locaux, infrastructures et personnels disponibles.

Explicitation plus grande des objectifs et des critères d'évaluation de la part des enseignants. Étant donnée l'absence au moins partielle de

l'enseignant, celui-ci se doit de formuler les objectifs et les exigences de façon encore plus claire, de façon à ce qu'aucun malentendu ne puisse surgir, quel que soit le contexte où le moment où l'apprenant lise ces critères d'évaluation. En effet, il y a beaucoup moins de possibilités de vérification immédiate de la compréhension de ces communications.

La patience illimitée de l'ordinateur qui ne grondera jamais l'apprenant, à moins que cela soit programmée à l'avance.

Après l'étude faite nous avons identifié plusieurs avantages de l'apprentissage autonome:

- Permet un apprentissage actif.
- Développe la pensée critique de l'élève.
- Motive les élèves à planifier leur temps.
- Permet l'auto-évaluation.
- Donne la possibilité à l'élève de choisir des stratégies efficaces dans son apprentissage.

Ce type d'apprentissage suppose aussi un rôle spécial pour le professeur. Henri Holec parle de trois rôles: 1. rôle de formateur et de conseiller; 2. rôle du fournisseur de matériel; 3. rôle d'accompagnateur.

Il existe pourtant des **inconvenients et des exigences spécifiques** dans l'apprentissage de FLE en autonomie et l'auto-construction de son savoir qui visent la glottodidactique par rapport à l'autonomie des apprenants:

La perte de contact avec les autres apprenants. Comme l'apprentissage ne se fait pas systématiquement en groupe, le contact avec les autres membres du groupe est fortement réduit. Un contact de ce type peut permettre d'échanger des idées, questions et expériences relatives à l'apprentissage ou son contenu. L'absence de structure de groupe réduit ces possibilités, ce qui peut parfois poser problème.

Moins de possibilités d'échange, de conversation et de discussion.

En ce qui concerne les cours de langue, l'absence de structure de groupe enlève aux apprenants la possibilité de mettre en œuvre et de pratiquer ce qui est appris en présentiel (situation de face à face) et enlève cette possible expérience de succès en cercle restreint.

Impossibilité de partager des expériences professionnelles ou autres.

Comment nous l'avons déjà fait remarquer, il y a un certain nombre d'inconvénients ou au moins de réserves – qui peuvent se formuler à l'encontre de cet apprentissage en autonomie.

Un certain nombre de problèmes déjà mentionnés prennent une importance toute particulière s'il s'agit de formation en langues, qui exigent bien sûr d'autres transmissions de savoir et de mises en pratiques qu'un cours en mathématiques, informatiques ou électricité. En particulier, la perte de contacts avec les autres apprenants pourrait se révéler coûteuses en termes de rentabilité, car elle rompt sérieusement les possibilités d'échange et surtout de conversation. D'autre part, l'emploi des documents authentiques est problématique. L'exploitation des documents authentiques n'est pas rendu impossible. Par contre, l'apprentissage en autonomie ne permet pas l'intégration immédiate de documents authentiques présentant un grand intérêt actuel. En effet la préparation et l'exploitation du matériel – il faut notamment prévoir que tous les participants puissent le travailler, et prévoir des activités avec remédiations aussi variée que possible. On pourrait encore ajouter que certains aspects posent problèmes. Il s'agit surtout d'aspects coutumiers de l'enseignement dont l'absence dans l'apprentissage en autonomie doit susciter des questions, et inciter le formateur à combler ces lacunes.

La correction de la prononciation ne peut se faire que par la voie acoustique, ce qui n'aidera guère un certain nombre de personnes. En effet, une correction articulatoire a le mérite de montrer de façon techniquement comment remédier les lacunes ou les défauts de la prononciation. La remédiations prévue peut aller trop loin ou pas assez

loin. Certains apprenants ont besoin de beaucoup plus d'explications, alors que pour d'autres justement ces explications peuvent être inhibitoires.

Comme le matériel devra fonctionner de façon autonome, un certain nombre de caractéristiques sont à prendre en compte. En premier lieu, à cause de l'absence des apprenants aux moments d'apprentissage, il faut très bien connaître le public, leurs attentes et les objectifs à atteindre.

Selon Nelly Leselbaum l'originalité de l'expérimentation de procédures de formation à l'évaluation est enfin de préparer les élèves à des situations futures d'autoformation. Car les démarches explicitées par les enseignants, dans ces apprentissages, comme on le constatera, sont celles qui sont constitutives d'une démarche générale d'autoformation que l'on peut aisément décomposer ainsi:

- Se fixer des objectifs.
- Les hiérarchiser.
- Déterminer les stratégies pour les atteindre, à savoir:
 - trouver les ressources;
 - choisir entre elles, celles qui s'y adaptent;
 - gérer son temps;
 - tenir compte des contraintes.
- S'auto-évaluer [7, p. 156].

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les auteurs soulignent que les compétences linguistiques permettent à l'apprenant de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à ouvrir des expériences culturelles nouvelles [8, p. 39].

Références

1. PUREN, Christian, BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO, Edvige, *Se former en didactique des langues*, Éditeur ELLIPSES, 2001.

2. GREMMO, M.J. et RILEY, P., *Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée*, in Mélanges CRAPEL n°23, 1995.
3. COURTILLON, Janine, *Elaborer un cours en FLE*, Hachette, Paris, 2003.
4. DELDIME, Roger et DEMOULIN, Richard, *Introduction à la psychologie: Troisième revue et augmentée*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994.
5. BARBOT, Marie-José, *Les auto-apprentissages*, CLE International, Paris, 2001.
6. HOLEC, Henri, *Autonomie et apprentissage des langues*, Didier Hatier, Paris, 1979.
7. LESELBAUM, Nelly, *Autonomie et auto-évaluation*, Economica, Paris, 1982.
8. CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2000.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LA LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Ana BULAT, lector

Rezumat

Utilizat, inițial în domeniul formării profesionale (anii 80), demersul bazat pe competențe (approche par compétences - APC) în învățământ este orientat spre dobândirea de către elevi a competențelor de durată, capabile să-i ajute atât în procesul educativ, cât și în viața cotidiană. Acest nou curent pedagogic nu tinde să treacă pe plan secund cunoștințele teoretice, ci din contra, caută să le dea o forță nouă, legându-le de practici sociale, de situații complexe, de proiecte, etc. Numită și „pedagogia integrării”, acest model poate deveni una din soluțiile eradicării eșecului școlar, prin valorificarea unor strategii propuse în contextul său.

Le concept «approche par compétences» (APC) a été premièrement utilisé dans les années 80 dans les formations professionnelles qui visaient le perfectionnement des compétences du personnel et l'amélioration de leur productivité. Dans le processus

éducatif cette approche est orientée vers l'acquisition par l'élève des compétences durables, aptes à l'aider tant à travers son parcours éducatif que dans la vie quotidienne. En citant les mots de Philippe Perrenoud, éminent promoteur de l'APC, il faut souligner que former des compétences ne veut pas dire qu'on ignore les savoirs, par contre, on leur «donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets» [5]. On n'est pas compétent qu'au moment où on mobilise les ressources, on les intègre dans des situations exactes. Ce n'est pas par hasard que Xavier Roegiers a nommé l'APC la «pédagogie de l'intégration» [6]. Donc, toute compétence est véritable si elle trouve son application dans des contextes authentiques.

En tant que nouvelle tendance de la pédagogie, on a cherché à établir une relation entre l'APC et l'échec scolaire. Mais, voyons avant tout, qu'est-ce que c'est l'échec scolaire ?

Le dictionnaire en ligne Larousse définit l'échec scolaire étant le retard dans la scolarité, sous toutes ses formes. On trouve ici la note que l'échec scolaire frappe plus fortement les enfants des milieux défavorisés, fixant et aggravant la sélection sociale [2]. De même que Larousse, le Wiktionnaire donne au échec scolaire la définition suivante : «Grandes difficultés d'apprentissage au cours du cursus scolaire, voire abandon précoce et sans diplôme des études» [3]. Donc, l'échec scolaire révèle la non-réussite des élèves face au programme scolaire.

Gérard Chaveau souligne que l'échec scolaire peut être attribué à six types de difficultés différentes [1, p. 12]:

1. problèmes d'adaptation à la structure scolaire (troubles de comportement et relationnels);
2. problèmes d'apprentissage (difficultés cognitives et manque de compétences);
3. procès d'élimination ou de relégation (redoublement, installation en structure abaissée);

4. ennui de passage d'un cycle à un autre;
5. faiblesse ou absence de certification scolaire (évaluations, examens, diplômes);
6. troubles d'insertion professionnelle et sociale.

Dès lors, l'échec scolaire est causé par plusieurs facteurs. Il semble que l'élève est plutôt la victime de son échec que le responsable.

À l'échelle plus large, sortie du cadre de l'école, Philippe Meirieu envisage l'échec scolaire à travers trois perspectives [4]:

- Socialement, l'échec scolaire est un problème pour une société qui exige que tous les élèves, à la fin de l'instruction obligatoire accèdent aux savoirs nécessaires à l'exercice la citoyenneté.

- Politiquement, l'échec scolaire n'est pas envisagé par une société qui prétend être démocratique ; une démocratie authentique ne peut exister sans une éducation démocratique à la démocratie.

- Économiquement, l'échec scolaire représente un problème quand les personnes désignées pour des tâches d'exécution sont éloignées de l'accès à l'intelligence des êtres et des choses, des enjeux de la société et du monde.

En effet, l'échec scolaire n'envisage pas seulement une dimension économique, l'auteur cité ci-dessus appelle ça une question d'éthique. Il faut donc considérer toutes les perspectives de l'échec scolaire pour mieux orienter les mesures à prendre en vue de l'éradiquer.

Avant tout, il est impétueux de faire la distinction entre «élève en difficulté» et «élève en échec» [4]. Ayant affaire à un élève «en difficulté» l'enseignant fait appel à des procédures de «remédiation», car cet élève a besoin de plus de temps, des explications différentes, des autres exemples, d'un meilleur entraînement. Quand à l'élève «en échec», Meirieu met l'accent sur sa rupture avec l'institution scolaire et les savoirs y travaillés. Dans ce cas on parle de la «pédagogie

différenciée », des immixtions des spécialistes, donc c'est l'assumption de responsabilité de la part de l'école.

À cet égard, Philippe Perrenoud propose 5 stratégies à suivre dans la lutte contre l'échec scolaire [4]:

1. La création des situations didactiques qui portent du sens et d'apprentissages.

2. Leur différenciation afin que chaque élève soit engagé dans sa zone de proche développement.

3. Le développement d'une observation formative et d'un contrôle interactif en situation, y compris le travail des objectifs-obstacles.

4. La maîtrise des effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.

5. L'individualisation des parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels.

Concernant la *création des situations didactiques qui portent du sens et d'apprentissage*, l'approche par compétences représente un avantage pour donner du sens au travail scolaire, mais elle relève des difficultés supplémentaires quand à la conception et à l'analyse des tâches proposées aux élèves, car il faut mettre les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouvertes.

Différencier les situations pédagogiques pour que chaque élève soit mobilisé dans sa zone de proche développement c'est établir des activités et des interactions d'une telle manière que chaque apprenant soit toujours confronté aux situations didactiques les plus fructueuses pour lui. De ce point de vue l'approche par compétences peut complexifier ou simplifier à la fois le problème de l'échec scolaire. On dit que c'est plus complexe quand les situations d'apprentissage ne sont pas des exercices scolaires individuels, mais des tâches ouvertes et souvent collectives, sous forme de projet ou de recherche. Et c'est plus simple quand les situations d'apprentissage sont ajoutées aux possibilités et aux intérêts de chacun, donc elles sont individualisées.

Le développement d'une observation formative et d'une régulation interactive en situation, y compris le travail des objectifs-obstacles suppose qu'une pédagogie différenciée ne propose pas de tâches absurdes, trop faciles ou trop difficiles, par contre, elle cherche la standardisation continue de la tâche collective et de la part qu'y prend chacun. Ce n'est pas assez facile à réaliser en classe et cela exige des compétences didactiques exigeantes, d'excellentes capacités d'observation, d'animation, de contrôle et de gestion. On peut développer ces compétences si la réforme curriculaire est menée à partir d'un programme ample de formation des enseignants.

La maîtrise des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique implique une démarche coopérative, qui place l'enseignant, soit à égalité avec ses élèves, soit en position d'acteur solidaire dans une action commune : il peut produire des textes, conduire des enquêtes, mener des expériences, etc. L'éducation qui fonctionne est centrée sur de vraies situations basées sur des savoirs opératoires, elle modifie les anciennes règles du jeu scolaire, cela implique le risque de marginalisation de quelques élèves, habitués à des activités scolaires traditionnelles, fermées, individuelles.

L'individualisation des parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels permet de détacher les échéances, prendre le temps de mener des apprentissages par des démarches de recherche et de projet. Des cycles bien organisés peuvent apporter du succès dans la lutte contre l'échec scolaire.

En conclusion, l'éradication de l'échec scolaire est une des finalités prioritaires de l'enseignement général dans une société qui s'appuie sur la démocratie. Le rôle des enseignants reste primordial. Suivant la nouvelle approche pédagogique, l'APC, qui vise la valorisation individuelle des compétences des élèves, on peut aboutir à la formation prodigieuse des jeunes esprits.

Bibliographie

1. Chauveau, G., Rogoas-Chauveau, E., L'échec scolaire existe-t-il?, in Echec et réussite scolaires, Revue Migrants-formation, n°104, mars 1996, p.12.
2. Dictionnaire Larousse. Disponible pe www.larousse.fr
3. Dictionnaire Wiktionnaire. Disponible sur www.wiktionnaire.com
4. Meirieu, Ph., Lutter contre «l'échec scolaire»: Pourquoi? Comment?, in Le café pédagogique, Paris, 2008 Disponible sur www.meirieu.com, consulté le 14.03.2017.
5. Perrenoud, Ph., L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire? in AQPC Réussir au collégial. Acte du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, 2000. Disponible sur www.unige.ch, consulté 20.08.2016
6. Roegiers, X., [Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.](#) De Boeck Université, Paris-Bruelles, 2000.

DIFERITE MODURI DE MANIFESTARE A TRANSPOZIȚIEI ÎN UNELE PĂRȚI DE VORBIRE. SUBSTANTIVIZAREA ȘI ADJECTIVIZAREA LOR

Angela COPACINSCHI, lector superior

Summary

In the present study I propose to myself to investigate the language facts of the systemic and pragmatic-discursive plan, which are interconnected with each other, that facilitates the interpretation of new concepts and theories in the research reported; to investigate the dynamics of internal transformation of the structure of word in descriptive –normative plan, taking into account the current rules of the languages included in research, to assess from the point of view of conversion theoretical concept as a way of making internal changes in the word into synchronic and diachronic plans, different ways of their manifestation in various parts of speech. We expect the acquisition of new skills and theoretical extension of the observation, recording, description and thorough interpretation of the researched phenomenon, to elucidate the internal transformation of the word from a functional

perspective, interdisciplinary, based on concepts of grammar, stylistics, lexicology, history of the Romance languages categories.

În prezentul articol va fi abordată problema adjectivului și adverbului ca părți de vorbire, exprimate în câteva limbi romanice studiate. Ceea ce unește adverbele, prepozițiile, conjuncțiile, interjecțiile, particulele este în mod special invariabilitatea lor. Dar există distincții destul de pronunțate în ce privește valoarea și funcția lor. Chiar și autorii care pun adverbul cu alte cuvinte auxiliare în aceeași clasă de cuvinte sunt constrânși de a-l degaja drept o specie de cuvinte distincte de prepoziții, de conjuncții, și de interjecții [1, p. 81].

Îmi propun:

1) de a elucida transformarea rădăcinii cuvântului dintr-o perspectivă funcțională, interdisciplinară, bazată pe conceptele de gramatică, stilistică, lexicologie, istoria limbilor romanice;

2) de a investiga faptele lingvistice în plan sistemic și pragmatic-discursiv, care sunt interconectate unele cu altele, care facilitează interpretarea unor noi concepte și teorii în cercetare;

3) de a investiga dinamica de transformare internă a structurii unui cuvânt în plan descriptiv-normativ, ținând cont de normele actuale ale limbilor incluse în cercetare;

4) de a evalua conceptul de conversie din punct de vedere teoretic ca o modalitate de a face schimbări interne în cuvânt în planurile sincronice și diacronice, diferite moduri de manifestare a lor în diferite părți de vorbire. Aspirăm la dobândirea de noi competențe și extinderea teoretică a observației, înregistrarea, descrierea și interpretarea aprofundată a fenomenului cercetat.

Actualitatea temei acestui articol și noutatea subiectului constă în cercetarea pertinentă a temei privind abordarea inovativă față de schimbările lingvistice în structura internă a cuvântului, pornind de la limba de bază – cea latină față de alte limbi-țintă, care fac parte din grupul de limbi romanice: franceza, italiana, spaniola și româna. Lipsa publicațiilor cu privire la studiul în planul menționat, cel contrastiv, a

impulsionat abordarea multidimensională. Utilitatea studiului nostru constă în confruntarea faptelor referitoare la utilizarea limbii în diferite medii lingvistice.

Scopul studiului destinat adjectivului este de a dezvălui potențe transpozitive în cadrul adjectivului spre adverb în limbile română, franceză, italiană [6].

Vom stabili corelația dintre fenomenele nominalizate, adică transpunerea, corelația ei cu conversia și obținerea repercusiunilor prin omonimie.

Ce presupune, de asemenea, modificarea structurii externe a cuvântului, care are loc cu ajutorul sufixelor, prefixelor, prin intermediul conversiei, compunerii, derivării proprii și improprii, acesta fiind un alt aspect în cercetarea de față.

Ne-am propus să analizăm modul în care structura internă a cuvântului, deci în mod special, structura rădăcinii lui, s-a modificat în unele limbi romanice de-a lungul secolelor, începând de la latină, și de a face o analiză în fiecare dintre aceste limbi, apoi adăugând versiunea română a cuvântului.

De exemplu, vorbind despre esența cuvintelor slave în limbile romanice estice, vom menționa câteva domenii, sfere de activitate Este importantă angajarea de cuvinte slave, cu toate că în limba română, de exemplu, există o versiune de origine latină a aceluiași cuvânt, vom aborda modul în care am descris originea latină a cuvântului față de o altă origine, prezentând o paralelă cu limba engleză. Se atestă influența limbilor slave de est în:

1. Cuvintele cu conținut abstract: rom.: dragoste (iubire), eng.: love – it.: amore; rom.: prieten (amic), eng.: friend – it.: amico; rom.: iscusință, eng.: skills – it.: abilită; rom.: cinste, eng.: honor – it.: onore; rom.: nădejde (speranță), eng.: hope – it.: speranza; rom.: slavă, eng.: glory - it.: gloria; onore; rom.: taină, eng.: mystery – it.: mistero; rom.: jale, eng.: mourning – it.: lutto; rom.: vrajă, eng.: spell – it.: incantesimo; rom.: a iubi, eng.: to love – it.: amare; rom.: pază, eng.:

guard, it.: sicurezza; rom.: paznic; it.: guardiano, eng.: guardian; rom.: bogat, eng.: rich, it.: ricco.

2. Termenii de rudenie: rom.: tată, mamă, nănaș, nevastă; eng.: Father, Mother, godfather, wife; it.: padre, madre, padrino, moglie.

3. Termeni agricoli: rom.: plug, boroană, coasă, sapă, greblă, lopată; eng.: plow, harrow, scythe, dig, rake, row, shovel; it.: spina, falce, zappa, rastrello, pala.

B.P. Hașdeu, un mare om de știință moldovean, spunea că opt din fiecare zece termeni agricoli sunt de origine slavă [2, p. 26-27].

Termenii care exprimă obiecte pentru utilizare în casă și grădină: rom.: cumpănă (de fântână), sită, undiță, snop, pușcă, prispă, sfredel, război de țesut, clește, topor, sulița, pod, pârleaz, coteț (pentru găini), iesle, zid, teleagă, pivniță; eng.: (well) sweep, shadoof, sieve, fishing rod, sheaf, rifle, porch, drill, loom, pliers, axe, spear, bridge, stile, hen coop/ house, manger, wall, wheel barrow, cellar; it.: bilancia per pozzo, setaccio, canne da pesca, covone, fucile, portico, trapano, telaio, pinze, ascia, lancia, ponte, scaletta, gabbia (per le galline), la mangiatoia, parete, carriola, cantina [3, p. 57-56].

Friedrich Müller, lingvist austriac și etnolog, care a studiat limbile hamito-semite și ceea ce actualmente se numesc limbile afro-asiatice, și adepții săi cred că latina populara a fost vorbită în cele mai vechi timpuri, ca o limbă comună în spațiul roman, până la sfârșitul secolului VIII-lea. Ei au raportat în acest moment apariția limbilor romanice. Ca mărturie, cele mai vechi monumente datează din secolul al IX-lea. Pentru latina vorbită în toate perioadele existenței sale au existat diferențe între standardele vorbite și literare. Fonetica limbii latine în perioada târzie se caracterizează prin schimbarea accentului muzical, cu un accent dinamic [5, p. 157]. Vocalele au continuat să se distingă de perioada respectivă, dar s-au transformat în deschise și închise:

ā > a – închis

ă > a – deschis

Pierderea diferențelor cantitative ale vocalelor au contribuit în silaba neaccentuată la amestecul anumitor vocale i, e, și u, o:

Latina clasică

senatus

doctrinae

Căderea vocalei accentuate

speculum

Dispariția diftongilor

Phebus

Pasajul consoanei surde în consoană sonoră

Pacatus

Amatus

Căderea consoanei finale

Ama

Bétacismul

plebes

x/s n cade, rămâne s

omnipotes

H aspirat

orti

În morfologie se produce înlocuirea formei sintetice cu cea analitică.

Limbă derivată din latină, parte italiană din familia de limbi romance (numită, de asemenea, mai rar, neo-latină), a existat alături de franceză, spaniolă, portugheză, galiciană, catalană, română. Din cauza descendenței comune, aceste limbi au asemănări între ele și caractere comune în același timp. Intenționăm să subliniem faptul că structura cuvântului se schimbă în dependență de sens și de caractere comune.

De-a lungul istoriei, de fapt, fiecare limbă s-a îndepărtat de latină, mai puțin de limbile surori, în parte, datorită anumitor evenimente (cum ar fi întâlniri și contacte cu alte limbi), în parte, datorită substratului.

latina vorbită

non sinatus

non ductrinae

non speculum

non Phoebus

non pacatus (pașnic)

non amatus (iubit)

non amat (iubește)

non plevis

non omnipotens

non horti (horticulteur-trice)

Unele limbi romanice au păstrat afinitatea lor cu latina, altele s-au distanțat de latină, de exemplu, limba franceză, considerată de unii oameni de știință în afara familiei. Italiana și spaniola au păstrat caracteristicile latine la suprafață.

Desigur, aceste concepte sunt supuse la diferite discuții, nivelele analitice, în mod special: limba franceză, de exemplu, s-a depărtat de latină din punct de vedere fonetic și fonologic (are accent pe ultima silabă a cuvântului, are vocale nazale, etc), italiana se apropie de limba latină mai mult în ceea ce privește anumite aspecte ale morfologiei, dar mai puțin în ceea ce privește sintaxa și pentru anumite inovații lexicale. Pe de altă parte din cauza unui vocabular mare de origine slavă, limba română este o altă limbă relativ îndepărtată de latină.

Unele trăsături semnificative merită a fi amintite; limba italiană, de exemplu:

a) este singura limbă romanică, care a preluat din vocabularul latinesc două prepoziții: *da* și *di*

it.: *libro di viaggio* e *libro da viaggio*, *tazza di caffè* e *tazza da caffè*, ecc.; a cup for coffee și a cup of coffee, etc.;

b) este limbă romanică, deoarece aceasta conține cele mai numeroase derivate (parasintetice sau nu), bazate pe numele unei părți a corpului. Să vedem cum apar modificările derivate în structura cuvântului: a) eng.: arm; it.: braccio → abbracciare, imbracciare, sbracciare, sbracciarsi; b) eng.: eye; it.: occhio → adocchiare, inoculare; c) eng.: head; it.: testa → intestare; d) eng.: chest; it.: petto → impettire.

[8]

După acest model, vor fi procesate și alte exemple:



În limba franceză se atestă următoarele exemple: -eur: maigre – la maigreur, lent – la lenteur, rouge – la rougeur, blanc – la blancheur, épais – ml' épaisseur, doux – douceur, long – longueur, pâle – pâleur, profond – profondeur; eng.: thin – thinness, slow – slowness, red – redness, white – whiteness, thick – thickness, soft – softness, long – length, pale – pallor, deep – depth [4, p. 16-17].

Derivarea se manifestă în mod diferit [7].

Acest procedeu lingvistic are loc prin adăugarea la rădăcină a unei varietăți de: → sufixe (de exemplu, în același mod se procedează pentru cazurile latine), spre deosebire de ceea ce se întâmplă în franceză și spaniolă, unde are loc adăugarea unui element la cuvântul de bază, după cum vom vedea în continuare: → flexiuni de singular / plural și de sex masculin / feminin, în trei limbi romanice, în cadrul substantivelor, verbelor și adjectivelor

Limba italiană → libr-o → libr-i-am-o

bianco → bianca am-i-am-o

Limba franceză → francese livre → livre-s (j') aim-e

blanc → blanche (nous) aim-ons

Limba spaniolă → libro → libro-s quier-o

blanco → blanca quer-emos

În concluzie putem menționa că modificări de acest gen au loc în aproape toate părțile de vorbire, care vor fi subiectul unui studiu aparte.

Bibliografie

1. Cotelnic, F., *Transpoziția adverbului*, Chișinău, 1968.
2. Muslea, Ion, Bîrlea, O., Tipologia folclorului: Din răspunsurile la chestionarele lui B. P. Hasdeu, București, 1970, pp. 26-27.
3. Poghirc, C., Hașdeu lingvist și filolog, București, 1968, pp.57-59.
4. Solcan, A., Neamțu, N., Guzun, M., *Grammaire du français*. Chișinău, 2013, pp. 16-17.
5. Pinchon, R.- L., Wagner, J., *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, 1991.

6. [<http://www.etudes-litteraires.com/adverbe.php>]
7. [<http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>]
8. [WWW.TRECCANI.IT/ENCICLOPEDIA/LINGUE-ROMANZE-DE-ITALIANO_(ENCICLOPEDIA_DELL'ITALIANO)/]

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI AUDIOVIZUALE LA ORELE DE LIMBĂ SPANIOLĂ

Dorina SURUGIU, lector

Summary

The scientific technological progress and its impact on society requires thorough knowledge from teachers, along with efforts to successfully use them in the teaching/learning process. Undoubtedly, these teaching resources cannot be neglected in current times, as audiovisual material offered by media and the Internet can provide various alternatives for learning efficiently, benefiting both the student and the teacher. The process of European integration of our country requires major changes in our educational system, as well as its adjustment to European standards. Success in this field depends largely on the teaching staff's ability to create and apply efficient methods, in line with the changes that our society is experiencing. The use of ICT plays a major role in the teaching and studying of foreign languages, leading to an increase of educational efficiency and helping us face the challenges of the present and prepare for those of the future.

Progresul tehnologic științific a schimbat radical atât relația omului cu natura, cât și interacțiunea dintre persoane, de când, în ultimii ani, noile tehnologii de comunicare au devenit unul dintre produsele esențiale ale modernității. Dezvoltarea tot mai vertiginoasă a științei și tehnologiei, precum și impactul lor asupra societății este un subiect încă puțin studiat, deaceia e nevoie de făcut o serie de cercetări mult mai ample în acest domeniu.

Fiind un element nou în dezvoltarea accelerată a societății, această dezvoltare aduce cu sine modificări ale proceselor și fenomenelor specifice din viața noastră, dar totodată și schimbări atât în

mentalitatea oamenilor, cât și în stilul lor de viață, privat și social. S-a creat un nou mediu ambiental, ce afectează nu doar relațiile interpersonale și forma de a percepe lumea înconjurătoare, dar și modul de a gândi și a simți. În acest sens putem să ne referim la impactul provocat de noile tehnologii asupra societății, dar și despre faptul că ajustările, care trebuie făcute, necesită eforturi mari din partea utilizatorilor, mai ales dacă vorbim despre sfera educațională.

Fiind fără îndoială niște resurse didactice, ce nu pot fi neglijate în epoca în care trăim, pentru a fi folosite eficient în procesul de predare-învățare-evalaure, din partea cadrelor didactice se cere nu doar a avea cunoștințe temeinice în domeniu și a face eforturi considerabile pentru a le implementa cu succes, dar mai ales a înțelege schimbările pe care le produc noile tehnologii în modul de învățare și în mentalitatea celor care învață. Mass-media și metodele audiovizuale pot oferi diverse alternative pentru o învățare cât mai eficientă, în beneficiul ambelor părți: atât al elevului/studentului, cât și al profesorului.

A forma și a dezvolta o competență constă în a ști cum să folosești această capacitate pentru ca ea să devină operațională. În cazul limbilor străine, formarea și dezvoltarea competenței de comunicare lingvistică și audiovizuală constă în a putea utiliza aceste limbi într-o formă coerentă, corectă și adecvată situației și contextului dat. Dezvoltarea acestei competențe implică, printre alte capacități, cea de a înțelege un mesaj, de a-l analiza și a produce noi mesaje în situații sociale concrete.

Din perspectiva didactică, în contextul educațional, pentru a atinge aceste scopuri, trebuie de format și dezvoltat capacitatea de a înțelege și de a produce enunțuri, folosite în diverse circumstanțe, iar pentru aceasta e nevoie de a cunoaște și a aplica toate strategiile și mijloacele necesare. Competența audiovizuală, care este parte componentă a competenței de comunicare, îi formează elevului/studentului deprinderile de a face schimb de informații, de a formula probleme și a rezolva situații, cât și de a putea interveni,

modificând atât comportamentul propriu, cât și al celor din anturajul său [3].

A încorpora metodele audiovizuale în procesul de predare-învățare-evaluare înseamnă a găsi noi semnificații pentru cultura cotidiană a elevilor/studentilor, a o integra și a o valorifica în cadrul orelor de studiu. Mijloacele audiovizuale sunt mijloacele de comunicare socială care țin de imagine (de ex. fotografiile) și audiere, deoarece ele pot fi incluse cu succes în cadrul orelor de limbă străină pentru a comunica mesaje specifice. Printre cele mai des folosite sunt diapozitivele, proiectarea, video, power-point, sistemele multimedia, emisiuni de radio, televiziunea, ș.a.

În ultimele decenii în țara noastră s-au făcut pași importanți pentru a efectua transformările necesare pentru sistemul nostru educațional impuse de cerințele Cadrului Comun European de Referință pentru Limbile Străine. De aici au apărut noi abordări ale politicilor lingvistice: învățarea limbilor străine devine o disciplină tot mai importantă, iar eforturile profesorilor de limbi străine devin tot mai mari. Acest lucru determină următoarele direcții în predarea/învățarea/evaluarea limbilor străine: elaborarea noilor strategii pentru a-i motiva pe cei ce învață aceste limbi; creativitate și diferențiere în predare-învățare; un nivel tot mai înalt de calitate a predării etc.

Pentru îndeplinirea tuturor acestor obiective, profesorul de LS are drept suport diferite mijloace auxiliare, printre care, nu în ultim rând, noile Tehnologii Informaționale de Comunicare, importanța cărora crește de la o zi la alta. Oferindu-i profesorului o serie de resurse și mijloace educative, ele îl ajută să monitorizeze mult mai eficient procesul de instruire, desigur, dacă aceste resurse sunt utilizate într-un mod corect.

Aceste resurse includ: telefonul cu toate serviciile pe care acesta le oferă, televiziunea, computerul care include: Internet, Skype, E-Mail, Facebook, Google, You Tube, etc. Toate aceste mijloace pot fi

educative în măsura în care influențează asupra modului de învățare al elevului, precum și asupra felului în care se folosesc de ele pentru a învăța, deci, asupra cunoștințelor lor și a relației lor cu cunoașterea în general. Adică, acesta este un proces în care se regăsesc emoțiile și rațiunea, informația și reprezentarea. Deși uneori potențialul oferit de mijloacele audiovizuale este ignorat sau în genere nu i se recunoaște importanța, nu putem nega faptul că orice individ poate învăța multe lucruri din ele, mai ales din experiența de telespectator sau internaut: comportamente sociale (relații între sexe, comportamentul în societate, etc); cunoștințe despre teme generale (ecologie, pace în lume, diverse teme de istorie, economie etc.) ș.a.

Aceste teme pot avea un impact educativ asupra elevului, dar totodată pot servi drept bază pentru ilustrarea unei teme din manual și, ulterior, pentru discuții, comentarii, opinii, argumenare și justificare ale argumentelor, adică pot fi utilizate pentru dezvoltarea competenței comunicative cu toate componentele ei.

Pe lângă aceasta, toate aceste materiale pot servi și ca suport pentru audiere, deci, folosind mijloacele pe care ni le oferă audiovizualul la orele de LS, putem lucra cu toate cele patru componente necesare unei bune cunoașteri a unei limbi străine: audiere, vorbire (comentariu, conversație, analiză a celor văzute), citire a textului (dacă e vorba despre imagini ce includ un enunț sau text) și sciere (orice imagini însoțite de text pot servi drept bază pentru o eventuală expresie scrisă, fie eseu, comentariu sau compunere). Astfel, competența audiovizuală și folosirea ei la orele de LS formează și dezvoltă competențele socio-culturale și interculturale, contribuind în modul cel mai eficient la dezvoltarea competenței comunicative [1].

Innovațiile tehnologice au un ritm de dezvoltare rapid, iar sistemul de învățământ nu este în stare să-l asimileze și să-l folosească la maximum, deaceia de multe ori la orele de LS și nu numai, elevii sunt plictisiți și nu sunt motivați să învețe. Politicile educaționale ar trebui să țină cont de acest lucru și să racordeze programele de studiu,

tehnicele și strategiile de predare la noile posibilități pe care ni le oferă TIC, adică, să adopte politici tehnologice educaționale în conformitate cu cerințele timpului [6].

Desigur, că nimic din toate acestea nu poate fi realizat, atât timp, cât centrele de educație și sălile de clasă nu vor fi dotate cu toate mijloacele necesare. Motivarea elevului/studentului de azi nu poate fi făcută fără a folosi toate avantajele pe care ni le oferă internetul, deoarece resursele pe care acestea ni le oferă nu sunt altceva decât o poartă de acces spre universul infinit al informației, iar tinerii de azi cunosc bine acest lucru [2].

Informațiile pe care mai înainte le puteai găsi doar în cele mai mari biblioteci, astăzi le poți găsi și utiliza ca suport didactic cu un singur clic pe site-urile oferite de internet. Astfel, la orele de limbă spaniolă, profesorul poate folosi materialul audiovizual oferit de internet atât la predarea temei noi, cât și pentru a le propune elevilor/studentilor pregătirea temelor pentru acasă în conformitate cu materialul predat: să pregătescă diferite proiecte despre istoria și cultura țărilor hispano-americane, să privească materiale video despre marii scriitori și oameni de cultură, să vizioneze filme bazate pe operele, fragmente din care se studiază, să asculte muzică hispanoamericană etc.

Videoclipurile muzicale, la fel, pot servi drept bază atât pentru lucrul cu lexicul, cât și pentru a lucra asupra temelor de gramatică, de ex., timpurile verbelor. Toate aceste lucruri fac mult mai atractiv procesul de predare/învățare a materialului nou și ajută la asimilarea lui.

Studiind, de exemplu, un fragment literar dintr-un roman ce le pare interesant elevilor, s-ar putea privi filmul realizat după această operă și, mai apoi, lucra în cadrul orelor de studiu asupra diferitor aspecte lexico-gramaticale ce se întâlnesc în film: caracterizarea personajelor și a relațiilor existente între ele; scrierea comentariului despre subiectul sau tema dată; discutarea despre actualitatea temei; elevii/studentii își pot exprima opiniile și pot face concluzii ș.a. În timpul vizionării filmului pot fi extrase expresii idiomatice interesante,

cuvinte și expresii colocviale și a lucra mai apoi cu ele, folosind exerciții tematice.

Luând drept bază frazele din film, pot fi efectuate și exerciții gramaticale (modul conjunctiv, propozițiile condiționale, transformarea din stil direct în stil indirect, folosirea verbelor *ser/estar*, al prepozițiilor *por/para*, etc.). Elevii vor lucra cu mai mult interes la aceste teme gramaticale după vizionarea filmului, deoarece au trăit evenimentele petrecute în film prin intermediul personajelor acestuia.

În acelaș mod pot fi folosite în cadrul orelor de LS și cărțile în format audio. După ce ascultă un fragment în clasă, elevii sunt rugați să scrie sfârșitul textului audiat așa cum și-l imaginează ei, iar acasă ar putea asculta sfârșitul acestui fragment, comparând varianta sa cu cea a autorului, instigându-le totodată interesul pentru a asculta/citi cartea [2].

La fel putem lucra și cu un poem, folosind audierea versurilor, însoțită de imagini. Aceasta le va trezi elevilor un interes sporit față de el, iar dacă o să găsim pe You Tube și varianta cântată, i-ar motiva și mai mult să îndeplinească însărcinările propuse, deoarece ar putea să și cânte, acest lucru ajutându-i să înțeagă mai ușor mesajul și ideile textului.

Altă modalitate de a folosi audiovizualul la orele de LS este utilizarea anunțurilor de publicitate. Publicitatea, ca produs audiovizual, are un rol important în construirea și transformarea identităților culturale, mai ales datorită faptului că acționează din punct de vedere al experiențelor cotidiene ale fiecărei persoane [5].

Rentabilitatea folosirii anunțurilor publicitare ca material didactic la orele de LS a fost și este menționată de mai mulți profesori de limbă spaniolă, de ex., în cadrul lucrărilor Congreselor ASELE, care au loc în fiecare an în Spania sub egida Institutului Cervantes. După opiniile lor, anunțul publicitar audiovizual poate fi folosit în mai multe scopuri: pentru a genera o discuție sau dezbateri; ca mijloc de transmitere a

elementelor culturale; în plan idiomatic; pentru lucrul cu structurile gramaticale; drept model de comunicare nonverbală, etc.

Având în vedere toate aceste aspecte, anunțurile publicitare, la fel, pot contribui la formarea și dezvoltarea competenței audiovizuale și a competenței de comunicare în general.

Pentru a trezi interesul elevilor/studentilor și a-i motiva să studieze o limbă străină, trebuie să ne înarmăm cu mijloace moderne de eficientizare a randamentului școlar. Aplicând la orele de LS cunoștințele căpătate pentru a face ceva util și interesant din punctul lor de vedere, ei găsesc răspunsul la întrebarea: Pentru ce să studiez limba spaniolă (sau oricare altă limbă străină)? Pentru a putea asculta muzica care îmi place, a privi filme, a privi materiale video la teme care mă interesează, a privi emisiuni de televiziune on-line etc.

Chiar dacă astăzi ceea ce îl motivează cel mai mult pe un elev/student este posibilitatea de a putea trăi și lucra într-o țară europeană, folosind permanent mijloacele audiovizuale la orele de LS, vom avea un auditoriu, ce va lucra nu doar din necesitate, ci cu interes și plăcere, deoarece vom merge în întâmpinarea aspirațiilor tinerilor de astăzi. Metodele aplicate vor depinde de experiența și măiestria fiecărui profesor în parte, iar mijloacele audiovizuale ne oferă nenumărate posibilități de a îmbunătăți procesul de predare/învățare/evaluare, atât în cadrul orelor de studiu, cât și în afara lor, pentru a monitoriza lucrul individual al elevilor și studenților și a-l face mai interesant și eficient. Doar astfel putem răspunde la provocările epocii noilor Tehnologii Informaționale de Comunicare, în care trăim: aplicându-le în educație în mod constant și asigurând astfel un proces de predare/învățare modern, interesant și eficient.

Bibliografie

1. AMOR PÉREZ, M., DELGADO HUELVA, Á., *De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e*

indicadores, Comunicar, n° 39 v. XX, 2012, Revista Científica de Educomunicación, páginas 25-34, pág. 26.

2. BARROS BASTIDA, C., BARROS MORALES, R., *Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis*, Universidad y Sociedad vol.7 no.3 Cienfuegos sep.-dic. 2015.

3. GÓNZALEZ LANDA, M. C., *Competencia en comunicación lingüística y audiovisual*, en: Aula de Innovación Educativa, n 188, enero 2010.

4. IONESCU, M., RADU, I., *Didactica modernă*, Dacia, Cluj Napoca, 1995.

5. MARTÍNEZ PASAMAR, C., *El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual*, ILCE - Universidad de Navarra, Actas XVI Congreso Internacional de ASELE, 2005, pág. 462-64.

6. NEAGU, C., *Predarea unei limbi străine prin intermediul internetului și instrumentelor multimedia*, Revista ”iTeach: Experiențe didactice”, 2013.

**IMPORTANȚA FORMĂRII COMPETENȚEI DE
COMUNICARE INTERCULTURALĂ LA CADRELE
DIDACTICE DE LIMBI STRĂINE**

Diana DONOAGĂ, lector

Summary

The globalization and the intercultural process requires problems whose solution is conceived as source of mutual cultural enrichment. This situation allows advancement on safe tracks of teaching foreign languages and especially the training of future teachers whose role as mediator between cultures becomes indispensable. The goals of the investigation are the following: to demonstrate importance of cultural competences, to analyze the programs and the methods that forms them. The existence of cultural diversity, of intercultural barriers and the need for interaction confirm the importance of cultural skills.

Termenul «intercultural» este recent, dar «realitatea interculturală» este una destul de veche [5, p. 8]. Percepută inițial ca un obstacol al comunicării sau ca amenințare pentru identitatea poporului, diferența de culturi devine astăzi sursă de îmbogățire culturală reciprocă. Domeniul predării/învățării limbilor străine în Republica Moldova a suportat numeroase transformări atât la nivelul programelor de studiu, cât și la cel al metodologiei de predare. Totuși prezența concretă a civilizației/ culturii și în deosebi o mai mare sensibilizare la intercultural, lipsesc încă.

Întotdeauna poți vorbi sau înțelege o limbă, însă pentru o mai bună comunicare trebuie să cunoști sistemul ei de valori. Astfel în formarea viitorilor profesori de limbi străine considerăm importantă atât asimilarea gramaticii și vocabularului (competența lingvistică), cât și formarea competenței culturale. Anume în această direcție, instituțiile de învățământ superior care pregătesc cadre didactice pentru limbi străine percep evoluția surselor lor metodologice.

Considerăm că învățarea unei limbi trebuie să treacă neapărat prin asimilarea civilizației și culturii acesteia. Iar acest lucru nu trebuie să se limiteze la simpla acumulare a elementelor culturale cum ar fi modul de viață a francezilor, mentalitatea lor, marile personalități istorice, deoarece după cum o menționează Vincent Louis, „predarea civilizației ar trebui să fie bazată pe dialoguri între culturi, pe idei mai contemporane” [3, p. 42]. Trebuie luate în considerație interesele actuale ale studenților, care trăiesc într-un mediu de diversitate culturală, de globalizare, de mondializare.

Fiecare individ aparține unui sau altui grup care este diferit unul de celălalt, iar identitatea persoanei este constituită de suprapunerea culturilor acestor grupuri. Altfel spus, interculturalul poate fi definit în raport cu sine și cu Altul, și prin relația cu celălalt. Interculturalul face referință la maniera în care îl vedem pe celălalt și la modul în care te faci văzut prin prisma celui alt [5, p. 92]. Noi nu vorbim aici de o simpla juxtapunere de culturi, dar despre schimbul de culturi, despre

relațiile ce se construiesc și se mențin între indivizi. Nu este vorba de o simplă comparare a culturilor, căci analiza asemănărilor și diferențelor interculturale nu este decât un punct de plecare în ceea ce ține de demersul intercultural.

Încă în 1983, Abdallah-Preteille ne-a atenționat, exprimându-se astfel: «să faci o paralelă, să vrei să găsești aceleași elemente dar sub forma diferită, implică încrederea în existența unei scheme culturale universale după care s-ar ordona orice altă cultură. Or se știe bine fiecare percepe universalul după sine însuși» [1, p. 26]. Interculturalul presupune, cu siguranță, o poziție de deschidere și de descoperire a celuilalt din partea celui ce învață și, desigur, din partea celui care predă.

Formarea interculturală trebuie integrată în predarea limbii franceze, interculturalul fiind un mediator de culturi, ceea ce nu poate fi multiculturalul. Învățarea civilizației/culturii trebuie adaptată, iar profesorul trebuie să fie astăzi capabil să răspundă întrebărilor culturale multiple sau cel puțin să știe să vorbească despre ele, ceea ce l-ar face să nu mai urmeze orbește manualele de predare a limbii sau civilizației franceze, care nu conțin neapărat date interculturale și nu iau cu siguranță în considerare etniile și culturile care sunt prezente în fiecare țară [2, p. 60]. Acest lucru poate deveni unul destul de complex, deci obiectivul predării limbii franceze și civilizației franceze francofone nu mai este să transforme pe cei ce învață, în „francezi în devenire”, dar să le prezinte cultura multiplă a acestora din urmă și să-i facă să vorbească liber despre ea. Studentul nu mai este un simplu receptor al oricărui tip de informație emisă în franceză, dar el devine însuși coautor al acesteia [1, p. 25]. Astfel, el este inițiat la înțelegerea diferitor maniere de a fi, de a gândi și de a acționa propriu diferitor culturi francofone, fapt ce constituie una dintre problemele predării limbii franceze.

Pentru ca să vorbești despre cultură în franceză, ca limbă străină, nu este destul să-o prezinți doar pe cea din Franța, trebuie deasemenea să introduci cultura francofonă, cea a vechilor colonii franceze și a

comunităților franceze din Belgia, Quebec etc. [3, p. 81]. Pentru ca studentul să aibă o idee concretă despre Franța, trebuie la fel să-l sensibilizăm la multietniile imigranților de acolo. Astfel imaginea despre cultura/civilizația franceză ar fi mai reală.

Care ar putea fi primul demers intercultural la ora de limbă franceză? Încă de la prima întâlnire, o pronunție corectă a numelui și prenumelui studentului ar putea fi cel dintâi demers. Pronunțarea prenumelui în manieră franceză (greșeala majorității cadrelor didactice) sau, ne permitem să întrebuițăm termenul «francezificarea» lor, ar fi după părerea noastră inoportună [5, p. 64]. În acest sens, profesorul ar trebui să lase studentul să se prezinte și să memoreze numele și prenumele acestuia corect. Dacă acest efort este făcut din partea profesorului, ceilalți studenți îi vor urma exemplul. Neapărat se va crea o atmosferă de încredere între unii și alții, care este condiționată de acest demers; de aici mai departe întrebări de ordin cultural vor putea fi cu ușurință abordate.

Un alt exemplu de demers intercultural îl poate constitui studiul unei teme de civilizație care contribuie la formarea aptitudinilor interculturale, ca de exemplu sărbătorile în Franța. Este clar că sărbători ca Crăciunul, Anul Nou, Paștele sau Sfântul-Valentin, nu sunt serbate la fel, în Franța și Republica Moldova, și nici în Canada sau Belgia etc. Sensul, motivele, obiceiurile sunt diferite. Rolul profesorului este aici să sensibilizeze studenții la diferențele lor și să-i motiveze să facă cercetări și comparații. Acest lucru intercultural ar putea relua cele trei etape ale lui Vincent Louis. În primul rând, studenții cu cultură și etnie diferită se vor lansa în căutarea punctelor comune. Aici ei ar trebui să țină cont de propriul anturaj cultural. Pentru a ușura acest lucru, ideal ar fi să plasezi studenții într-un decor neutru și într-o ambianță favorabilă acestui gen de situații: sala de clasă. Deci, ar trebui să evităm agățarea pe pereții sălii doar a imaginilor și fotografiilor proprii Franței și patrimoniului ei. În al doilea rând, studentul ar trebui să conștientizeze propria cultură, și poate, pentru prima dată, să vadă cu ochii celui de

alături. În al treilea rând, pentru a nu rămâne la stadiul de pluricultural sau multicultural, trebuie de lărgit relațiile culturale, ceea ce-ar permite construirea altor noi relații interculturale [3, p. 40].

În acest demers nu trebuie în niciun caz să impui cultura sa celui alt sau să adopți cultura altcuiva, dar trebuie dezvoltat un cadru nou care va fi îmbogățit de o cultură comună. Este clar că pentru a ajunge la acest lucru nu există vreo careva metodă de predare, dar totul trece prin experiență și practică. În acest sens, ideal ar fi să ai un profesor care a trăit diferențe culturale, care s-a confruntat cu ele, dar care a știut să le analizeze, noteze, în mod rațional, ca mai apoi să le împărtășească studenților săi. Pentru aceasta, este clar că o bună relație între profesor și student trebuie să fie stabilită, pentru ca unii și alții să poată să împărtășească din propria lor experiență fără vreo careva barieră, astfel încât ideile, întrebările lor să nu fie criticate sau rău interpretate. Totuși, nu trebuie nicidecum să penalizăm studenții care, la un moment sau altul, ar dori să se exprime în limba lor maternă, căci scopul este aici de a lăsa liberă trecerea ideilor, meditațiilor și interacțiunii [4, p. 26].

Din perspectiva interculturală, fiecare actor al mediului universitar trebuie să se implice într-un demers personal în achiziția cunoștințelor, pentru a putea comunica, trebuie să-și asume și să trăiască diversitatea. Dificultatea majoră este că în diversitatea culturală care constituie societățile de astăzi, noi trebuie să inventăm un capitol nou, cel intercultural, care-ar fi capabilă „să hrănească” o nouă conștiință colectivă, să elaboreze o nouă formă de «democrație», care ar ține cont de realitatea pluriculturală a societăților.

Bibliografie

1. Abdallah-Pretceille, M., *Former et éduquer en contexte hétérogène: Pour un humanisme du divers*, Anthropos Éd. Economica, Paris, 2003.
2. Beacco, J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris 2007.

3. Collès, L., Develotte, C., Géron, G. et Tauzer-Sabatelli, F., *Didactique du FLE et de l'interculturel: Littérature, biographie langagière et médias*, E.M.E., 2007.
4. De Carlo, M., *L'interculturel*, Clé international, Paris, 1998.
5. Dassen, P., *Educația interculturală*, Polirom, Iași, 1999.

FACULTATEA ARTE PLASTICE ȘI DESIGN

VALORIFICAREA PROCESULUI DE CREAȚIE ÎN ARTELE PLASTICE

Olimpiada ARBUZ-SPATARI, dr., conf. univ.

Summary

The creative process is examined in fine arts stages of preparation, incubation, illumination and verification, as specified in the process of creative activities in art / fine arts. The creative process is the activity of the artist; it consists of stages and phases of creation; it focuses on imagination and artistic thinking of the creator, manifesting his artistic self-reflexivity.

Creativitatea artistică, ca activitate esențială a ființei umane, se poate manifesta în fiecare aspect al procesului de creație, în parte, sau în toate; se produce pe dimensiunile: *proces creator, produs creat, personalitate creatoare*; finalizează cu un anumit produs creat.

Procesul de creație parcurge etape (faze) semnificative ale unei activități umane superioare – *pregătirea, incubația, iluminarea, verificarea*; include formularea de ipoteze, testarea lor și comunicarea rezultatelor.

Produsul creat în artele plastice are valoare estetică.

La etapa de pregătire are loc intenția, se produce ideea și concepția de realizare a procesului de creație.

Conform lui *S.Cristea*, etapa de pregătire reprezintă o acțiune bazată pe operațiile: *identificarea problemei* în termeni optimi; *analiza datelor problemei* în vederea formulării clare a acestora; *acumularea și*

selectarea informației necesare pentru abordarea corectă a problemei; prelucrarea și sistematizarea informației stocate; elaborarea strategiei de rezolvare a problemei la nivelul unui plan operativ [1, p. 73].

G.Nagăț arată că în domeniul creației artistice etapa de pregătire se divizează în patru subetape: *observarea* sau *sesizarea* problemei; *analiza și definirea* problemei; *strângerea – acumularea* materialului de lucru (subetapa de informare și sinteză a informațiilor); *lucrul efectiv – operațional* de formulare de ipoteze și încercări de noi restructurări, asocieri și combinații, concretizate chiar prin elaborarea directă de noi soluții [3, p. 40, 41].

În același context, *G.Popescu* constată că prepararea este dominată de instruire, întrucât actul de creație impune pregătiri de trei tipuri, cu grade de generalitate diferită, descrescătoare: *cultură generală (instruire în artele plastice), o experiență deosebită de viață; pregătirea generală sau pregătirea de specialitate pentru domeniul respectiv (artele plastice); adunarea și sintetizarea tuturor informațiilor de referință la tema propusă, generarea de idei noi [4, p. 54].*

La *etapa incubației* acțiunea este realizată prin varia operații de organizare și reorganizare a informației pregătite; este etapa de manifestare a inconștientului și subconștientului [1, p. 73]. Aici are loc acumularea și selectarea informației pentru domeniul de creație artistică stabilit, care începe cu fixarea temei de creație și continuă la celelalte etape ale procesului de creație. Astfel *inconștientul* sau *preconștientul* participă la dinamizarea procesului de creație.

La *etapa iluminării* are loc acțiunea de asociere și combinare a informației, care declanșează *inspirația* și *descoperirea* soluției optime de rezolvare a problemei [1]. *G.Nagăț* consideră că iluminarea se poate manifesta prin două forme distincte: *de scurtă durată*, când răspunsul la o problemă mai mult sau mai puțin veche apare deosebit de clar; și *de lungă durată*, când creatorul „simte” că dispune de putere pentru a realiza o soluție superioară a problemei [3, p. 52].

La etapa de iluminare a artistului plastic are loc *inspirația* și *presimțirea* ideii noi.

Conform lui *M.Dincă*, la etapa de iluminare se activează intuiția artistului, prin care se înțelege un fenomen psihic prin intermediul căruia se găsește soluția unei probleme îndelung și insistent căutate. *Intuiția* este numită și *iluminare, inspirație, soluție* sau *idee* [2, p. 5].

Iluminarea, scrie *G.Nagăț*, este funcția creativă esențială a inconștientului, care se realizează prin activitatea combinatorie, asemănătoare funcției combinatorii a *fanteziei* [3, p. 52].

În cadrul învățământului artistic, iluminarea (inspirația sau intuiția) are loc în momentul sau în intervalul de timp, de obicei de durată redusă, urmând întotdeauna după etapa incubației. La această etapă, studentul-creator descoperă că a ajuns la o idee, după care va fi rezolvată problema de creație (tema propusă de profesorul de artă plastică), acționând prin intermediul unor mijloace specifice (schițe, proiecte, lucrări de creație, model experimental etc.).

La *etapa verificării* (evaluării) are loc evaluarea finală, realizabilă prin *operații de apreciere, validare*, în condiții de *finisare, ajustare, reorganizare, perfecționare permanentă* [1, p. 73]. Aici se desăvârșește procesul de creație: se definitivează ideea și concepția de creație.

A. Roșca constată că „procesul creator implică sesizarea și rezolvarea unor probleme, fiind o acțiune complexă bazată pe următoarele operații: definirea și înțelegerea tipului de problemă, avansarea unor soluții virtuale; aprecierea ipotetică a soluțiilor probabile; activarea cunoștințelor și capacităților necesare pentru alegerea soluției optime; alegerea soluției optime pe criteriul originalității și al eficienței; aplicarea soluției optime în cadrul specific definit de problema existentă; verificarea modului de rezolvare a problemei în sens managerial (abordare sistemică – optimă – strategică)” [5, p. 30].

Rezolvarea de către student a unei probleme anunțate de profesor se consideră activitate creatoare, dacă se realizează independent, chiar dacă modul de rezolvare nu este nou pentru artă (stilul artistic, bazele compoziției, tehnologia de executare).

G.Popescu adaugă că procesul creator prevede: viziunea personală a creatorului, căile de realizare a lucrării de creație, prezentarea creației în structuri și tehnici tradiționale și moderne [4, p. 65].

Activitatea de creație presupune muncă permanentă, coordonată și reglementată de profesor, precum și deprinderi proprii de gândire și exprimare, manifestate prin stil – o modalitate specifică a artistului de a folosi materialele domeniului respectiv (culoarea, limbajul plastic, materialele textile), dar și de a gândi.

Același autor indică asupra aspectelor principale ale procesului creator: mijloacele și materialele folosite în diferite domenii de activitate; deosebirea tipologică dintre creatori; tipologia creației, întrucât pot apărea diferențe datorate condițiilor de formație profesională [4, p. 64].

Deoarece pentru creativitate, definitorie este *activitatea*, înțelegem această noțiune în contextul cercetării noastre drept realizarea de către studenți a unor compoziții la o temă propusă. În realizarea compoziției operei de artă, studenții parcurg *etapele*:

- I – stabilirea temei propuse pentru studiu;
- II - cumularea informației teoretice și vizuale necesare;
- III - relucrarea datelor; selectarea și compararea acestora;
- IV – elaborarea produsului creator.

Astfel studenții vor desfășura o *activitate de elaborare și de creare*.

În concluzii: Specificul activității de creație în artele plastice influențează întregul proces creator, în care este importantă faza de executare sau de elaborare a produsului creat, întrucât materialele și tehnicile specifice artelor plastice (tehnici de bază în arta textilă),

mijloacele de exprimare (elementele limbajului plastic, formele plastice elaborate) sunt specifice artelor textile și procesului dezvoltării creativității artistice la studenții facultăților de artă plastică.

Bibliografie

1. Cristea, S., Dicționar de termeni pedagogici, EDP, București, 1998, (Ediția I); Dicționar de pedagogie, Litera Internațional, Chișinău București 2000, (Ediția a II-a).
2. Dincă, M., Teste de creativitate, Paidea, București, 2001.
3. Nagăț, G., Tehnici și metode pentru stimularea creativității, Tehnica-Info, Chișinău, 2001.
4. Popescu, G., Psihologia creativității, Fundației Române de Mâine, București, 2004.
5. Roșca, A., Creativitatea generală și specifică, Editura Academiei Române, București, 1981.

ABORDAREA SINERGETICĂ ÎN DOMENIUL DESIGNULUI VESTIMENTAR

*Lilia DONICA, col. șt., IPC al AȘM,
Alexandru VATAVU, dr., conf.univ.*

Summary

This article represents a possibility to see the processes that are taking place in the area of clothing design, from a synergetic point of view.

Living in the age of learning, the role of science and technological development is to arrive to a society based on learning, searching of new paradigms of studying, analysis, prediction and management of the evolution of complex systems that ensure a transition on a stable trajectory of development, one of which is being known as synergy.

With the help of this Meta-science, we can ensure the quality, evolution and prediction of all the processes which take place in the area of clothing design. Moreover, it gives us the possibility to discover the new aspects of this complex system.

În linii generale, putem spune că fondatorul Sinergeticii este ilustrul om de știință german, **Herman Haken**, care afirma: „Am numit noua disciplină **Sinergetica** nu doar pentru că are ca obiect de studiu activitatea comună a multor elemente ale sistemelor, dar și pentru faptul că întru determinarea principiilor generale ale autoorganizării, este necesară cooperarea multor domenii de cercetare” [4].

Originea cuvântului **sinergetica**, este de la grecescul „sin” semnificând – *împreună cu* și cuvântul „ergon” – *acțiune* [13].

Sinergetica este înțelepciunea conducerii, conducerii ca autoconducere. Cunoștințele în sinergetică ne ajută la găsirea soluțiilor în rezolvarea problemelor, analizând de la cel mai mic element până la analiza generală, cum au decurs stările de la etapă la etapă. Ea ne ajută la descoperirea evolutivă, istorică, ne explică formarea unor structuri, posibilități ascunse, soluționări.

Datorită rezultatelor recente în domeniul sinergeticii (sau a teoriei de autoorganizare) încep să se stabilească legăturile interioare dintre științele naturale și umaniste, dintre noua știință (a complexității, neliniară și haos) și cultura veche, știință și artă, știință și filosofie etc. Sinergetica, fiind de o valoare integratoare, servește ca bază pentru sinteza cunoștințelor interdisciplinare.

Prin urmare, sinergetica studiază acțiunea în comun a elementelor și sistemelor de diversă natură ce conduc la autoorganizarea acestora. Autoorganizarea se produce spontan, la depășirea unui prag critic al unuia sau mai multor parametri de control ai sistemului, ultimul fiind departe de echilibru și deschis, făcând schimbul de substanță, energie și informație cu mediul înconjurător. Datorită cooperării neliniare a microcomponentelor sistemului la scară microscopică, ia naștere o structură periodică spațială, temporară sau funcțională. Pentru autoorganizarea sistemelor complexe sunt necesare cinci criterii:

1. mișcarea neliniară a microcomponentelor;

2. sistemul participă la schimbul de energie, substanță și informație cu mediul înconjurător, prin urmare este deschis;
3. cooperarea proceselor ce au loc în sistem;
4. starea departe de echilibru a sistemului;
5. depășirea valorilor critice ale parametrilor de control [1].

Conceptele de autoorganizare, haos, ordine, neliniaritate încep să fie utilizate pe scară largă în științele diferitor domenii, inclusiv și cele umaniste. În prezent, teoria de autoorganizare este dezvoltată în mod activ în diferite țări, cuprinzând diverse aspecte care sunt studiate la școli științifice ca: școala din Bruxelles a laureatului premiului Nobel I. Prigogine; școala lui H. Haken; școala clasică ce aparține matematicianului rus V.I. Arnold și matematicianului francez R. Toma, școala academicienilor ruși A.A. Samarskii și S.P. Kurdiunov ș.a.

Sinergetica este un stil de gândire deosebită prin latura sa metodologică și euristică, este considerată ca metaștiința despre autoorganizarea sistemelor complexe, condițiile de apariție a structurilor noi, trecerea unor structuri înalte.

Limbajul sinergetic este specific, acesta conținând: ecuații diferențiale neliniare, sisteme dinamice, stabilitate și bifurcații, probabilitate și ecuații diferențiale stohastice, haos dinamic, catastrofe, fractalii, atractori ș. a., denotă principiul de complementaritate a metodelor și teoriilor matematice în descrierea fenomenelor de autoorganizare.

Noțiunea de **atractor** are rolul de scop, cu semnificația în sensul larg, extrauman, identificându-se cu o stare relativ durabilă a sistemului, care, ca și cum artrage (atrage) spre sine toată diversitatea traiectoriilor sistemului, determinată de diverse condiții inițiale. Aici se disting câteva tipuri de atractori: atractorul *punctiform*, *periodic*, *straniu* [1].

Prin urmare, sinergetica studiază natura unitară a diferitelor fenomene, examinându-le ca un proces de tranziție de la dezordine în ordine și invers, evoluția sistemelor de la simplu la compus.

Cu ajutorul tuturor acestor mecanisme ce ni le oferă sinergetica, putem deslușit să înțelegem toate procesele, fenomenele ce au loc în **designul vestimentar**. Am reuși să vedem care sunt legitățile de funcționare a acestui sistem complex, de ce și cum au avut loc anumite comportamente, istorii, evoluții, schimbări, tendințe, etc.

După cum a definit Donna Karan: *designul înseamnă provocarea constantă de a balansa confortul cu luxul și utilul cu frumosul*.

Totuși, care sunt acele procese ce au loc în designul vestimentar? În primul rând, se bazează pe observație, pe analiză, unde se pune în funcție imaginația, după care urmează executarea schițelor, modelarea lor, un întreg proces până la etapa finală a produsului finit. Designul urmărește scopul de a îmbina funcționalul cu esteticul (prin culoare, formă, etc), de a optimiza și aspectul, și performanțele produsului, totodată, prin aceasta se vor crea condiții favorabile pentru a ridica calitatea comunicării nonverbale, interumane.

Procesele ce au loc în creația vestimentară sunt destul de anevoioase, deoarece, în afară că necesită posedarea unui arial de cunoștințe practice, artistico-estetice, teoretice etc., este nevoie de a realiza o legătură dintre toate aceste competențe ale domeniului dat cu atribuțiile altor discipline aferente: economie, ergonomie, marketing, finanțe, culturologie, etc. Aceasta va avea un impact direct, desigur, pentru a fi capabil de a elabora soluții, de a rezolva diverse probleme, precum: care va fi pretul produsului, pe ce categorie de clienți ne axăm, piața de ambalare a produsului, etc. Cu o astfel de analiză, pronosticare și autoorganizare de la cel mai simplu element la ansamblul general, ne vine în ajutor metodologia sinergetică, prin universalitatea sa și autoorganizarea sistemelor complexe de orice natură [3].

Totodată, se cere de menționat și sincronizarea domeniului creației vestimentare cu domeniul artelor plastice: pictură, tapiserie, batic, arhitectonică, etc., ce ne dă ca rezultat la fel, interdisciplinaritatea acestui domeniu.

Design-ul vestimentar - disciplină de sinteză



De asemenea, designul vestimentar este un limbaj comunicațional, care codifică relația omului cu mediul său de viață socială, politică, culturală, religioasă, psihologică care descrie și influențează direct cererea și oferta de produse. Fiind un domeniu cultural major, mereu este expus influențelor lumii înconjurătoare:

- **influențelor social-economice**, ce implică în sine stilul de viață, nivelul de bunăstare, obiceiuri, calitatea consumului, etc.;
- **influențelor artei**, este vorba de multimedia, teatrul, muzica, literatura, film, arte decorative și aplicate, pictură, sculptură, etc.;
- **efectele multiculturale**- istorie și tradiție, stilul străzii, etc.;
- **mediul politic și legal** - legislație, relații internaționale, etc.;
- **influența culturii și mișcărilor de gen** – desființarea limitelor vestimentare și comportamentale dintre genuri;
- **internetului** – virtualitate, comunicare.

Orice piesă (element) vestimentară, s-a dezvoltat în timp și păstrează în memoria sa elemente din evoluția anterioară.

Metodologia sinergetică ne-a argumentat, precum că prezența amprentelor istorice este proprie și naturii anorganice, aceste schimbări sunt formulate în legea a doua a termodinamicii. În procesul dezvoltării creațiilor vestimentare, cu siguranță se întâlnesc și structuri disipative (sisteme haotice, deschise, dezechilibrate), acestea, la rândul lor, sunt descrise prin intermediul ecuațiilor diferențiale neliniare, ce ne vorbește despre apariția unor bifurcații ce brusc își schimbă starea, aceste bifurcații fiind similare tranzițiilor de fază. Ele, metodele, au un rol

colosal, mai ales când este vorba de analiză și funcționalitatea sa în general. Pentru ca toate aceste sisteme, procese, ce au loc în designul vestimentar, să funcționeze bine, este necesar un oarecare regim intermediar dintre haos, ordine, haos determinat.

Designul propune ceva inovativ. Inovația în designul vestimentar poate veni de oriunde, ea poate fi inspirată din orice influență (socială, artă, economică, etc) sau doar asocierea volitivă sau spontană a unor detalii.

Altfel spus, aceste acțiuni externe sunt o particularitate a sistemelor sinergetice, iar comportamentul lor este determinat neunivoc de istoria evoluției, aceasta are loc datorită neliniarității sistemelor sinergetice.

Neliniaritatea este o reacție neobișnuită a sistemelor sinergetice la acțiunile externe, când o acțiune corect organizată, exercită o influență mai mare asupra evoluției sistemului, decât o acțiune mai puternică, dar neadecvat prezentată în concordanța propriilor tendințe de dezvoltare.

Oricare ar fi sursa sau calitatea inspirației, designul vestimentar utilizează **cercetarea acestui sistem** ca etapă obligatorie în procesul inovativ, și, fiindcă este mereu supus nevoii de **nou**, domeniul designului vestimentar are un caracter cu cel mai înalt grad de **creativitate – inovație**.

Acest sistem complex, unde productivitatea sau alte forme ritmice de cercetare – creație, formează acea substanță în care designul vestimentar lucrează.

Cercetările ne demonstrează că corelația dintre creierul uman și operele de artă, aflându-se în stare critică, schimbul de informație (A,B) dintre creier (B) și artă(A), se descrie ca:

$$(A,B)=H(A)+H(B)-H(A,B), [2].$$

unde $H(A)$ – entropia operelor de artă, în limitele libertății;

$H(B)$ – entropia creierului;

$H(A,B)$ – entropia corelației dintre creier și artă.

Ca rezultat, în starea critică informațională, schimbul dintre creier și operele de artă este maximal, adică ambele sunt în dezechilibru, în acea stare critică.

Termenul de **entropie** (propus de Clausius), provine de la grecescul: *întoarcere, transformare*.

Entropia este o reprezentare a ordinii: cu cât este mai mare ordinea, cu atât este mai mică entropia și invers – dacă este mai mare dezordinea, atunci și entropia este mai mare.

Dacă sistemul deschis se află departe de echilibru atunci în el pot apărea spontan structuri noi, fiind cu mult mai organizate.

În baza ideilor deja existente, în starea lor de dezechilibru, le putem combina, reformula, interconecta, ca rezultat vom obține o ordine de idei, clar definite, de idei inovative, aceasta, la rândul său, este creativitatea procesului în designul vestimentar.

După cum menționa Chiara Franzoni: *domeniile de cercetare nu sunt doar acelea care presupun descoperiri epocale, ci și acelea unde observația este cea care generează noi concepte pentru științele teoretice sau domeniul creativității aplicate prin metoda de design*.

Din punct de vedere istoriografic, observăm ciclicitatea elementelor din designul vestimentar, iar acea notă, adaugătoare de fiecare dată de ceva nou, cu speranța de fi rezultate și mai bune, constă în **schimbare**, iar schimbarea este condiționată de acea inovație și de abandonare benevolă a căii tradiționale.

Moda este ea însăși o imagine a schimbării (Didier Grumbach).

Actualmente, noi trăim în era cunoașterii (Knowledge era), a transformărilor rapide, a cercetărilor ce țin de complexitatea fenomenelor și necesității studierii interdisciplinare, fiindcă provocările care ne survin, depășesc capacitatea de răspuns, prin viteza schimbării, prin perturbările sistemului pe care acesta le generează.

A cunoaște – este cheia succesului oricărei societăți și important este modul de a gestiona cunoașterea.

Producătorii vestimentari ai secolului XXI se orientează spre valorile imateriale, precum sunt valorile simbolice, culturale ale mărcilor, publicitate, capital uman, imaginație, etc., astfel are loc dominația imaginației, a inovației, a marketingului asupra funcționării produselor, a procesului de concepere.

Promotorii de modă participă la crearea unor spații sociale în care noile tehnologii sunt doar suportul care permite reformularea lumii ca o construcție multiculturală, în care nu numai reprezentarea politică, economică sunt importante, dar și valorile fundamentale ale civilizației: respectul pentru diferite culturi, percepția de sine în raport cu alții, etc.

Designul vestimentar este un sistem integral, care include toate etapele care sunt parcurse de la concept, design, high technology, etc., inclusiv activitățile economice: managementul cererii și ofertei, problemele mediului înconjurător și dezvoltare de produs, presupune un nivel înalt de profesionalizare, datorită dinamicii concurenței (specific acestui domeniu).

Mulți cercetători folosesc noțiunea de *maladie dinamică* (folosind teoria sistemelor dinamice), cu ajutorul teoriei haosului în dinamica neliniară putem pronostica tendințe, atât globale, cât și locale în designul vestimentar. Problema constă în faptul de a cunoaște de cât haos în dinamică avem nevoie, pentru a ține un nivel sănătos de dezvoltare a acestui domeniu. Căci, după cum s-a menționat, sunt destul de vizibile tendințele unor designeri vestimentari de a scoate în evidență nefrumosul, neesteticul, intimidarea, etc. Răspunsul la aceste probleme îl găsim studiind metodele sinergetice, prin modurile de abordare neliniare [7]. Specialiștii domeniului dat au nevoie să fie antrenați în cercetările științifice, să se familiarizeze profesional cu metodologia sinergetică, care, ca rezultat, va avansa noi performanțe în designul vestimentar.

Totodată, designul vestimentar este vădit ca principala valoare estetică fundamentală – Frumosul. Marele sculptor român C. Brâncuși zicea: *frumosul este echitatea absolută*. Aici, putem menționa că există

mai multe categorii ale frumosului, și anume: frumosul natural, artistic și util.

Frumosul natural oglindește ordinea și armonia lumii exterioare (armonia culorilor, formelor, etc.).

Cum am putea defini frumosul natural? Este un ansamblu de aptitudini și înzestrări specifice ființei umane – sociabilitatea și individualitatea, îmbinând aspectul afectivității trăirilor interioare, subiective, cu cel al raționalității, luciditatea, toate acestea fiind capabile să trezească în personalitatea valorificatoare stări de satisfacție, emoție și bucurie estetică, generând sentimente de plăcere și admirație. Frumosul natural este numai pentru acei care sunt capabili de a-l percepe.

Frumosul artistic – este reflecția creatoare a artistului, ce are o finalitate predominant estetică.

După cum menționa I.M.Lotman, istoria lumii este doar o cale din mulțimea de căi a evoluției acestui sistem complicat, ca civilizația umană, anume prin artă, avem posibilitatea de a prezenta, ceea ce nu s-a întâmplat, să trăiești acele momente netrăite. Anume arta dă posibilitate creierului, ca sistem complicat, de a trece tot potențialul de stări posibile.

O altă categorie a frumosului este cel **util**. Valoarea utilă a frumosului poate fi formulată ca raportul dintre frumos și activitatea material-creatoare a omului. Despre utilitate ne vorbește esteticianul, filosoful, fizicianul și psihologul german Gustav Theodor Fechner (1801-1887): *Utilitatea este prima cerință a tuturor obiectelor și, dacă, în înfățișarea lor, latura practică ar trebui să lipsească, și frumusețea ar lipsi.*

Sfera frumosului util cuprinde produsele muncii omenești, mediul existenței sale, relațiile interumane, mediul informațional.

Unul din obiectivele de bază ale designului vestimentar este Proiectarea artistică. Și anume, găsirea unei **forme** optime a produsului nou, iar această formă, la rândul său, trebuie să corespundă

funcționalității îmbunătățirii produsului. Aici, trebuie să se țină cont de anumiți parametri:

- procesul de producție (produse, tehnologii, resurse);
- piața de desfacere (distribuție, concurență);
- contextul sociocultural (stil de viață, modul de gândire; modă).

Acest fragment este asigurat de un colectiv multidisciplinar, îndrumat și coordonat de specialistul-designer, care realizează studiul tuturor componentelor produsului la nivel de proiectare, producere și promovare pe piață. Procesul dat presupune implicații în diverse domenii ale științei, după cum s-a menționat mai sus.

Odată cu dezvoltarea progresului tehnico-științific, ultimile tendințe globale ale designerilor sunt **hainele high-tech**. Acestea fiind de două tipuri [15]:



1. cele cu diverse **gadgeturi** (laptopuri, playere MP3, telefoane etc.);
2. și cele care încorporează **echipamente electronice** (ecrane LCD, LED-uri, panouri solare).

Acestea, în mod direct, ne oferă o utilitate practică. Spre exemplu, tricoul cu detector Wi-Fi, sensibil la semnale, te anunță când treci pe lângă o zonă cu acoperire wireless, barele de pe tricou vor fluctua în funcție de puterea semnalului. Iar o haină cu panouri solare îți încarcă telefonul sau player-ul MP3. Spre exemplu, sunt noile gece ale Tommy Hillfiger care ne dau trendul de soluții ecologice de încărcare, ce ies din tiparul creațiilor designului. Ideea are o continuare interesantă în viitor, când vom putea încărca dispozitivele electronice fără să mai folosim fire: prin inducție, unde radio sau rezonanță.

Geci cu panouri solare. Tommy Hilfiger



Unii designeri lucrează asupra vestimentației excentrice cu rol defensiv (anti-glonț), sau asupra vestimentației „exoskeleton” ce au funcția de a spori forța fizică, ajutându-te să ridici greutatea, să te deplasezi. Ele au fost gândite pentru utilizarea în cadrul armatei sau în scopuri medicale, etc.



Un alt exemplu de vestimentație hi-tech este „Emotion jacket”. Ea transmite în diverse zone ale corpului tău senzații ce oferă doritorilor de a experimenta trăirile personajelor din filme (fior plăcut sau rece).



Emotion Jacket

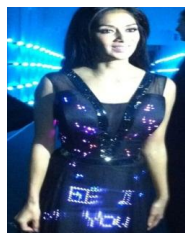
Costumul de zbor **Freebird-R**, inspirat din „Batman”, este un alt exemplu ce se oferă celor pasionați de sporturi extreme și, implicit, adrenalină. Săritura cu un astfel de costum îți oferă un control extraordinar: poți accelera sau



poți plana lent, ai libertate de mișcare totală, o mulțime de ajustări ale unghiurilor ș.a. Prețul, contrar așteptărilor, este unul chiar accesibil: doar 530 de Euro. Dar ai curaj să încerci așa ceva? Eu unul poate doar după ce aș fi martor la o astfel de încercare, desigur, reușită.

Viitorul modei va fi îmbrăcămintea hi-tech, iar producătorii domeniului lucrează la perfecționarea acestor „rochia Twitter”
veșminte futuristice, care, peste câțiva ani, s-ar putea chiar să ne depășească așteptările actuale.

Francesca Rosella a prezentat vestimentație hi-tech, unde manechinele își puteau schimba culorile hainelor cu ajutorul aplicațiilor pentru smartphone-uri. Una din ele a fost Nicole Scherzinger: artista a purtat „rochia Twitter” – obiectul-vestiment conține 500 de cristale Swarovski și peste 2.000 de LED-uri care ajutau la postarea mesajelor postate de fanii artistei pe contul acesteia.



În concluzie, putem menționa beneficiul metodologiei globale a acestei ramuri științifice interdisciplinare, a teoriei de **auto-organizare** precum este **sinergetica**, fiind considerată ca înțelepciune evolutivă.

Actualmente, noi avem nevoie, mai mult ca oricând, de o viziune de ansamblu transdisciplinară, la nivel de conștiință a creatorilor vestimentari, pentru a avea o înțelegere coerentă a problemelor în domeniu și modalități de a le rezolva.

După cum am menționat, designul vestimentar este un rezultat al unui proces dificil al muncii, ce cuprinde în el un **sistem complex**, un ansamblu de studii: istoriografice, tehnologice, economice, a vieții sociale, etc. Iar acțiunile interne, cât și externe asupra acestui sistem complex duc la necesitatea de autoorganizare a sa.

Cât n-ar fi de paradoxal, dar anume starea de **haos** în procesul de creație, ce duce la condiții departe de echilibru, este, totuși, un proces de autoorganizare. Ca urmare, din **dezordine** (a ideilor creative) obținem **ordine**. La nivel de gândire creativă, acesta, este un proces natural, și anume, prezența acestor crize cauzate de ciocnirea

atractorilor haotici, fiind importante pentru creierul uman, având ca rezultat nașterea operelor de artă vestimentară [6].

Libertatea gândirii creative permite uneori artistului de a alege extremul și aceasta, este foarte vizibil în ultimile tendințe ale creatorilor vestimentari, de a da la o parte vestimentația pe genuri și a implementa unisexul, orientarea către vestimentația multifuncțională, high-tech-ul, conținând în sine butoane ce exercită diverse funcții, capabile să monitorizeze starea de sănătate a purtătorului.

Anume de toate aceste procese și fenomene, ce se schimbă în timp și spațiu, se ocupă această metaștiință modernă – sinergetica, ce este implementată cu succes și în designul vestimentar, fiind de o dezvoltare ciclică, ondulatorie, datorită acțiunilor multiplilor factori interni, externi, determinați și stohastici, mici și mari, rezonanți și nerezonanți etc.

Consider că studierea și aplicarea metodei sinergetice în studiul designului vestimentar dă o importanță deosebită pentru dezvoltarea și pronosticarea proceselor de diferită natură, oferindu-ne posibilitatea de abordare a tuturor fenomenelor, proceselor din domeniul dat, să fie cu mult mai exact și mai practic. Cunoscând legitățile universale ale sinergeticii, care sunt valabile pentru orice sistem neliniar deschis, avem posibilitatea de a alege o cale mai sigură și de a descoperi noi aspecte.

Bibliografie

1. Rotaru, A., Cujbă, R., Donica, Lilia., Stici, V., Sinergetica - o nouă metaștiință a autoorganizării sistemelor complexe
2. Евин И., Искусство и самоорганизация// Сinergetika и искусство
3. Кнезева Е. Саморефлективная синергетика. Вопросы Философий. 2001. Нр.10. стр.100
4. Синергетике- 30 лет. Интервью с профессором Г. Хекеном./ Вопросы философии, Н.3, 2000

5. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика, наука о взаимодействии. Москва 2003, с.25
6. Чернавский Д.С., Чернавская Н.М., Проблема творчества с точки зрения синергетики// Синергетика и искусство
7. Шаповалов В., Казаков Н. Законы синергетике и глобальные тенденции//Общественные науки и современность, 2002, Н.3,с.143
8. www.clidynamics.ru/index.php?option=com
9. <https://en.wikipedia.org/wiki/Fashion>
10. www.ej.kubagro.ru/a/viewant.asp
11. www.fashion-era.com/fashion_eras.htm
12. www.mirznanii.com/sinergetika
13. www.synergetics.ru
14. www.spkurdymov.ru
15. <https://www.sciencenews.org/article/high-fashion-goes-high-tech-techstyle>
16. <http://www.standard.co.uk/fashion/news/hitech>

CAPODOPERELE ARHITECTURALE ȘI STILISTICE ZONALE ÎN DESIGNUL HOTELIER DIN INSULA CRETA

Rodica SPĂȚARU, lector superior

*„... Acest pământ
fertil a dat naștere celor mai
valoroși oameni, potriviți
pentru tot, pentru biserică,
pentru stat, științe, litere,
economie și războaie”.*

Rankis Bishop

Summary

Crete is an island in southern Greece, one of the largest islands, bathed by the Mediterranean Sea and it is the most diverse in landscape and natural masterpieces preserved until now. The whole island can be considered a great museum where it connects history and natural design brought to every generation that has spent his life on this island. It's a natural museum that teaches you history. Each

building, village has its contribution by grammar exposing of decor. The three cities of the island: Rhetymnon, Chania and Aghios Nikolaos are an open air universities for historians, architects and designers. To design chapter this island is represented by the palace of King Minos of Knosos, the most important vestige of ancient of Heraklion, by Archaeological Museum and the cave Dikteon, where Zeus was born, lord of Olympus, the old venetian neighborhood in Heraklion, the port of Chania and the venetian castle in Rhetymno.

Creta (*greacă* Κρήτη, pronunție [*cri-ti*]) este cea mai sudică insulă greacă în Marea Egee, constituind una din provinciile Greciei. Scăldată de apele Mediteranei, situată la intersecția a trei continente – Europa, la nord, Asia, la est și Africa, la sud. Creta este cea mai mare dintre toate insulele Greciei și unul dintre locurile unde Natura s-a dezlănțuit prin divertismentul munților impunători, văilor abrupte, peșterilor misterioase, câmpiilor fertile, vegetație luxuriantă și mare. Este o insulă a contrastelor, diversă și multiformă, un amalgam de civilizații și ultim bastion al elenismului în Mediterana de sud.

Toată insula poate fi considerată o mare sală de muzeu, unde se unește istoria și designul natural adus de fiecare generație, care și-a petrecut viața pe această insulă. Este un muzeu natural, care te învață istorie. Fiecare construcție, localitate își au aportul său prin expunerea gramatică a decorului. Cele trei orașe ale insulei: Rhetymnon, Chania și Aghios Nikolaos sunt niște universități la aer liber, pentru istorici, arhitecți și designeri. La capitolul design această insulă este reprezentată prin **palatul regelui Minos din Knosos, fiind cel mai important vestigiu antic al Heraklionului, Muzeul de Arheologie și peștera Dikteon, unde a fost născut Zeus, stăpânul Olimpului**, vechiul cartier venețian din Heraklion, portul din Chania și castelul venețian din Rhetymno.

Palatul lui Knosos, localizat la sud-est de Heraklio, este cel mai mare palat din *perioada minoiană*. Pe parcursul anilor, construcțiile existente în acest palat au fost distruse de cutremure și alte cataclisme

naturale, dar mai apoi au fost restaurate, astfel încât întregul palat devine un complex gigantic de 1200 camere, săli și curți, acoperind aproximativ 60 000 mp.

Imagine Ruinele palatului Knosos



Acest palat mai este asociat cu mitul grecesc al lui *Tezeu* al *Ariadnei* și al temutului *Minotaur*. De fapt, legenda labirintului construit de *Dedal*, pentru a ascunde bestia îngrozitoare, este înțeleasă de unii ca avându-și originea în însăși dispunerea complexă a palatului. Există indiciile, încă în descoperirile arheologice de la Knossos (*și din alte zone ale Cretei*), referitoare la sacrificiile umane, după cum se sugerează în mitul conform căruia Atena trimitea 14 fete și băieți, o dată la șapte ani, spre a fi devorați de Minotaur. Dar, pe lângă mitologie, acest palat își are farmecul său prin cele mai frumoase decoruri în fresce viu colorate, care împodobesc pereții tencuiți, podelele și tavanul. Picturi murale înfățișează prințese, doamne de la curte, pești, flori și jocuri caudate, în care tineri sar peste tauri impunători. Când au fost descoperite, aceste picturi murale erau fragmentate, unele componente semnificative lipsind. Prin urmare, au

fost reconstruite și înlocuite de *Evans* și de *artistul Piet de Jong*, prezentând o colecție a artei și arhitecturii istorice a acestei insule.

O altă capodoperă de artă și arhitectură a Cretei este **Muzeul de Arheologie din Heraklion**, cel mai mare și mai important din Grecia și printre cele mai prestigioase din întreaga Europă. Acest muzeu adăpostește artefacte din perioada preistorică și istorică a insulei Creta, comunicând informații de aproximativ 5500 de ani, din Neolitic până în perioada Romană. Muzeului are o colecție impresionantă ce conține piese unicate din lumea întreagă. Deși acest muzeu are o valoare impresionantă prin colecția adăpostită în el, mai este și cel mai bun exemplu de construcție antiseismică din Heraklion, pentru arhitectura și construcțiile actuale. Muzeul conține un număr mare de piese valoroase, în peste 20 de interioare, în care sunt păstrate lucrări unice și reprezentative pentru arta Cretei: obiecte cioplite în piatră, sigilii, mici sculpture, monumente și picturi murale, ce au fost găsite în peșterile insulei.

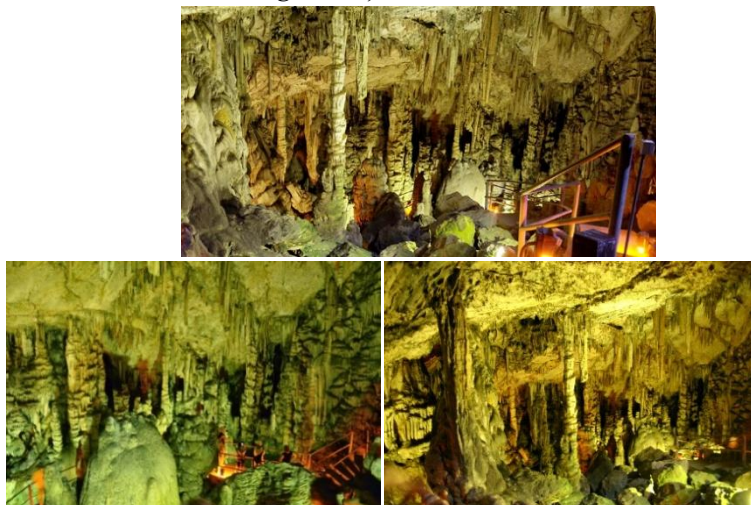
imagine Muzeul de Arheologie din Heraklion



O peșteră cu renume este **Peștera Dikteon** (*dikteon Andron*), considerată cea mai importantă peșteră din cele peste 3000 de peșteri din Creta, precum și din cele peste 8500 din toată Grecia. Are o lungime de 35 de metri și o adâncime de 16 metri, fiind descoperită în 1883. Potrivit legendelor din Mitologia greacă, Zeus s-a născut în această peșteră, unde mama sa, Rhea, l-a ținut ascuns de Cronos, care voia să-l omoare. Pe parcursul anilor, foarte mulți arheologi s-au arătat interesați de expediții în această zonă și săpăturile au scos la iveală dovezi ale civilizației minoice, datând din anul 1800 î.e.n.

Devenind astfel o zonă apreciată și vizitată, peștera, la moment, este frumos pusă în valoare cu ajutorul unor lumini așezate strategic în diferite zone ale interiorului peșterii, unde, printre formațiunile calcaroase, se regăsesc resturi ale unor preistorice altare, unde se ardeau ofrande pentru zei. S-au găsit urme care certifică faptul că Platoul Las sithi* a fost locuit încă din neolitic.

Imagine Peștera Dikteon



Iar în perioada minoică peștera a fost folosită ca loc de înmormântări, iar mai târziu, până în perioada romană, să fie folosită din nou ca un locaș de cult, după ce, urmează ca adăpost pentru oierii și vânătorii din zonă. În 1883 încep primele săpături arheologice, continuate în 1886 și apoi în 1889. Toate acestea acumulând un bogat bagaj de evenimente și moduri de utilizare a acestei peșteri.

Creta este o insulă deosebită prin monumentele istorice, artistice și culturale. La capitolul arhitecturii și designului este singura regiune din Grecia, unde, încă, se mai construiesc clădiri indigene din secolele XVI, XVII și XVIII. Toată insula este un arhipelag de cunoaștere.

Bibliografie

1. <http://www.lovendal.ro/wp52/labirintul-din-knossos-si-mitul-minotaurului/>
2. Informație personală – deplasare din cont propriu în Creta, 2016
3. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Sith> - termenul „*Sith*” făcea referire la o specie de umanoizi nativi ai planetelor Korriban și Ziost

DISTINCȚII ALE DESIGNULUI ÎN RAPORT CU PERSONALITATEA

Veronica RĂILEANU, dr., conf. univ.

Summary

An interior design project always is related to our personality, life style, personal taste and our expectations – all of these implies that before stating the project, we need to know ourselves.

For the beginning, we need perform a bit of research to find out what textures we like, colours, some inspirational ideas, also paying attention to the finalizing material – over time some materials become old-fashioned, some others maintain their quality. Beside colours and textures, the project has to take into consideration personal and social activities, to maintain satisfaction of living in this environment.

This is what in our days is combined in projects by interior designers, with all details – light, furniture, colours combinations, decoration details etc.

Inițierea unui proiect de design interior începe prin a face un mic **studiu** asupra lucrurilor care ne plac și pe care le dorim în viața noastră și asupra mesajului pe care vrem să îl transmitem printr-o anumită amenajare, despre stilul de viață, gusturile și așteptările personale. Interiorul unui spațiu depinde de oamenii care locuiesc în acest spațiu, de personalitatea lor și îi influențează, într-o anumită măsură, pe toți cei care vor intra în acest spațiu. Așadar, definirea stilului sau a amprentei personale presupune o cunoaștere de sine, a persoanelor care locuiesc în spațiul respectiv, dar și a dorinței de influențare a celor care vizitează spațiul destinat amenajării.

Pentru început, este bine *de adunat toate informațiile* necesare alegerii unei tendințe generale, după care se va face amenajarea, de analizat și de căutat imagini, culori, idei care te inspiră și pe care le dorești aproape tot timpul; de exemplu, e bine de știut dacă îți plac texturile naturale – in, sac, bumbac sau, dimpotrivă, cele lucioase, metalice, industriale, dacă îți plac nuanțele calde, discrete sau culorile vii, tonice, e de știut dacă te simți bine în spații mici confortabile sau în interioare foarte deschise... Anume designerul integrează aceste lucruri în designul locuinței.

Designul interior și stilul locuinței este ales pentru a fi savurat pentru o perioadă îndelungată. Din acest considerent, trebuie să cunoaștem care-i stilul care ne reprezintă și care-i designul care ne va bucura ochiul în fiecare zi de-a lungul anilor.

În mod special, ținem să ne referim la materialele de finisaj utilizate în proiect.

Materialele nestructurale care acoperă construcțiile propriu- zise (în interior sau exterior) – denumite și materiale de finisaj – sunt folosite în funcție de programul de arhitectură și design, căruia i se aplică, având roluri multiple: protejează elementele de rezistență, sporesc gradul de izolare a spațiilor contra frigului sau a zgomotului, estompează unele defecte sau contribuie la estetizarea construcțiilor.

Finisajele cuprind lucrări de pardoseli, tencuieli, placaje, zugrăveli, vopsitorii, tapete, tâmplărie, pentru care se folosesc diverse materiale.

Inițial au fost utilizate materiale naturale prelucrate, precum: lemnul, piatra, țesăturile, pielea de animale etc., unele dintre ele fiind abandonate treptat. Altele se folosesc mai rar, fiind epuizabile sau sunt recreate artificial, imitând mai mult aspectul exterior decât materialul în esență.

Locurile de aplicare a materialelor de finisaj sunt stabilite în funcție de folosirea lor în interiorul sau în exteriorul construcției, fiind apreciate în legătură cu scara obiectului, concepția stilistică, textura materialelor și culoare.

Odată cu dezvoltarea științelor umaniste s-au descoperit o serie de calități psihologice pe care finisajele le pot transmite, calități confirmate de-a lungul timpului, care s-au extins la toate programele de arhitectură și design, indiferent de complexitatea acestora. Astfel, materialele de finisaj au fost grupate în funcție de impresiile produse la nivelul psihicului uman, diferențiindu-se materiale reci (piatra, de exemplu) sau calde (cum ar fi lemnul), cele cu aspect sobru (cărămida, piatra de carieră) sau vesel (lemn incrustat, piatra de râu), cele care transmit intimitate (lemn) sau exteriorizare (cărămida) etc.

De ce alegem o anumită culoare, când trebuie să amenajăm un interior? O facem din cauza că ne place culoarea respectivă, că am văzut o altă cameră amenajată cu aceeași schemă cromatică sau pentru că acestea sunt tendințele în domeniul decorațiunilor interioare? Unii oameni se hotărăsc cu greu, când vine vorba de alegerea culorilor pentru interior, pentru că nu știu, pur și simplu, de unde să înceapă. În acest caz, venim cu o soluție. Iată mai jos o listă comparativă între culori și caracteristici de personalitate. Nu vă rămâne decât să alegeți ce credeți că vi se potrivește mai bine.

Galben – idealism, visare, mândrie

Verde – echilibru, prietenos, moral

Verde-albăstrui – sensibil.

Albastru – siguranță, conservator, de încredere, loialitate

Purpuriu – politicos, vanitos

Lavanda – sociabil, civilizată

Maro – demn de încredere, conservator

Roșu – agresiv, impulsiv, mereu gata de acțiune

Roșu închis – ambițios, puternic

Roz – romantism, farmec, căldură

Portocaliu – spirit de aventură, farmec

Alb – simplitate

Gri – prevăzător

Negru – sofisticare, mister

Realizarea unei adaptări între om și solicitările spațiului de trai sau de activitate necesită intervenția psihologului, sociologului, ergonomistului și, în mod binevenit, a designerului de interior în vederea asigurării unor condiții optime de ambianță, fiind vorba, în principal, de ambianța tehnică, fizică și psihosocială.

Elementele pe care specialiștii le iau în considerare în privința proiectării ambianței tehnice sunt, în primul rând, cele referitoare la proiectarea și amplasarea echipamentului în spațiul de locuit: proiectarea încăperilor, proiectarea echipamentului tehnic, amplasarea elementelor de bază și auxiliare etc. Apoi, în amenajarea locuinței se ține cont și de libertatea de mișcare, fluidizarea procesului de studii sau odihnă.

Fenomenele psihosociale care se dezvoltă în procesul activităților în locuință și care desemnează ambianța psihosocială influențează, la rândul lor, satisfacția în trai, prin existența unor relații de cooperare sau, dimpotrivă, de conflictualitate.

Dar, toate aceste aspecte și principii ce cuprind câteva domenii, sunt, astăzi, sarcinile de bază ale designerului de interior. Anume acesta, proiectând și amenajând interiorul, inclusiv, cel locuibil – proiectarea mobilei, iluminatului, combinarea culorilor în interior, materialelor de decorare, etc., va crea condițiile optime de ambianță.

Bibliografie

1. Eickhorn, Th., *Idei creative pentru locuința dumneavoastră*, Aquila '93, Oradea, 1999.
2. Miller, J., *Culorile de la stilul clasic la cel contemporan*, Aquila '93, Oradea, 2001.
3. <http://www.hgtv.com>
4. <http://www.imobiliare.ro/homedeco/spatiu-si-relaxare>

UTILITATEA, VIZUALIZAREA ȘI METODA ȘTIINȚIFICĂ DE CUNOAȘTERE A FUNCȚIONĂRII ȘI DEZVOLTĂRII IMAGINAȚIEI CREATIVE

*Daniela ROȘCA-CEBAN, doctorand,
Olimpiada ARBUZ-SPATARI, dr., conf. univ.*

Summary

Many believe that creative imagination and creative forces are limited by their own capabilities. The validity of these ideas are partial and does not reflect reality in full measure. In this investigation we are studying and analyzing creative potential, and trying to demonstrate that creative imagination has no limits. Everyone must realize that access to creativity unknown is free and exploration of capabilities of our mind can be achieved in various ways, they dependent on the concentration of our attention, the environment in which we operate, in other words, different environments expose us to a different experience, which contribute to the formation and development of creative imagination.

Analiza definițiilor imaginației creative din felul particular a diferitor domenii ale științei socioumane, concluzionează că aceste tractări au multiple semnificații corespondente, care, la rândul lor, se generalizează în una comună, prin care imaginația creativă exprimă posibilitatea umană de a crea idei noi, inedite, atunci când realitatea este transformată creativ într-un mod nou, independent de experiența anterioară.

Imaginația și creativitatea sunt strâns legate între ele. Conexiunea dintre ele, cu toate acestea, în nici un fel nu poate delimita imaginația ca o funcție de sine stătătoare și de afișare a rezultatelor, ca un produs al funcționării sale. De bază este relația inversă; imaginația se formează în procesul de activitate creatoare. Specificul diferitor tipuri de imaginație nu este atât o condiție, ci poate fi o urmare a dezvoltării diferitelor tipuri de activități de creație. Prin urmare, există atât de multe tipuri specifice ale imaginației, așa cum există tipuri specifice activității umane, idiosincratice – constructiv, muzical, tehnic, științific, artistic, etc. Toate aceste tipuri de imaginație se formează și se manifestă în diverse forme de activitate creatoare, constituie o formă a nivelului superior – **Imaginația creativă** [3, pp. 368-371].

Autorul Golu M. prezintă o descriere mai amplă a **imaginației creatoare**, el consideră că aceasta reprezintă forma cea mai înaltă și specifică pe care o poate atinge imaginația umană, în general. Denumirea ei se întemeiază pe criterii de ordin calitativ-valoric, ca, de pildă: gradul de originalitate, gradul de noutate și importanța socială a produsului final. Transformările ce se aplică materialului inițial se subordonează în mod deliberat acestor criterii, urmărindu-se respectarea și satisfacerea lor la cote cât mai înalte. Astfel, sub aspect reflectoriu, imaginația creatoare ne apare ca *reprezentare și anticipare a noului*, din perspectiva realizabilității sale în plan ideal-intern și material (obiectual) extern. Latura creativă nu se reduce la modul de transformare și combinare a secvențelor imagistice; ea presupune și legarea a ceea ce se produce de o semnificație, de o anumită funcție utilitară pentru om, pentru societate. Aceasta înseamnă stabilirea unei relații specifice de corespondență adaptativă între produsele imaginației și stările de necesitate ale omului, începând cu trebuințele bazale – biologice și materiale – și terminând cu cele spirituale – de cunoaștere, estetice etc. [2, pp.525-526].

Autorul Aniței M. susține că **imaginația creatoare** este forma cea mai complexă și cea mai importantă a imaginației. Conceptul de

imaginație creatoare este oarecum artificial, întrucât orice manifestare a imaginației este, într-o anumită măsură, creativă; coeficientul de originalitate este variabil. Cercetările asupra creativității au impus termenul de imaginație creatoare [1, p. 341].

Utilitatea imaginației creative

Noi folosim imaginația creativă, jucând și experimentând opțiunile și posibilitățile. Este un loc de a gândi lucrurile și / sau de a forma prototip a ceea ce ne imaginăm înainte de a încerca și să manifestăm ceea ce găsim. În acest sens, ritualurile, ceremoniile, simulările, prototipurile și altele sunt toate tehnici care ne permit să rămânem în imaginația noastră creativă pentru a juca, dar totodată să ne mutăm în ceea ce se manifestă în urma experienței.

Aceste tehnici ne permit „să simțim” ceea ce este în imaginația noastră creativă, care, ulterior, poate fi manifestată în creația fizică. Pentru a aduce ceea ce găsim în imaginația creativă, în realitate noastră, trebuie să învățăm să facem propriul nostru experiment și să cunoaștem adevărul nostru în raport cu ceea ce găsim și utilizăm. Încercarea de a trăi alt adevăr va provoca mereu noi dificultăți, atunci când încercăm să manifestăm ceea ce găsim în imaginația creativă. Trebuie să devenim sinceri cu noi înșine referitor la intenția noastră și să facem ceea ce dorim să facem. Trebuie să ne amintim că imaginația creativă este caracterizată prin energia experiențelor noastre bazate pe adevărul nostru și intenția care o deținem. Ea accesează o energie bazată pe intenția noastră și apoi folosește experiențele pe care le-am avut în viață, pentru a caracteriza ceea ce ne-am accesat.

Acesta este motivul pentru care este atât de important să onorăm ceea ce găsim într-un anumit tip de surogat sau în experiența fizică reală, chiar dacă este bizară. Putem să căutăm sfaturi și să interpretăm acestea în conformitate cu sfaturile date și nu este nimic în neregulă cu asta. Acest lucru nu este o problemă. Problema este ceea ce caracterizează mintea noastră, aceasta se bazează pe experiențele noastre personale și ceea ce noi credem cu adevărat. Nu se bazează pe

ceva ce acceptăm ca adevăr, deoarece ni se spune că trebuie să-l credem. Minte noastră caracterizează ceea ce trăim bazat pe adevărul nostru și experiențele noastre. Acesta este motivul pentru care este atât de important să se cunoască adevărul real și ceea ce ne servește cu adevărat pentru ceea ce mintea noastră va folosi în caracterizarea sa, de orice energie, experiență în imaginația creativă.

Ceea ce trebuie de înțeles este că imaginația noastră creativă se formează acolo unde imposibilul devine posibil, iar probabilul devine o certitudine. Ceea ce experimentăm în imaginația creativă poartă un element de realizare în sine. Nu contează ce experimentăm în imaginația noastră creativă, există un flux de energie, care va determina ceea ce va deveni manifestarea realității noastre [5].

Vizualizarea și imaginația creativă

Intențiile nu trebuie să fie percepute ca ceva ce se va întâmpla în viitor. Mai curând, ele trebuie să fie vizualizate cum se vor întâmpla în imaginația noastră creativă, nefiind urmările la momentul dat. La urma urmei, ideea pe care o avem în imaginația noastră creativă provine dintr-un flux de energie care există la moment. Avem nevoie să ne permitem să simțim ceea ce dorim să reținem în experiența noastră în prezent și să conștientizăm că universul este orchestrat, pentru a manifesta ceea ce dorim în prezent. Avem nevoie doar să urmărim curentul care deja curge și să facem ceea ce trebuie făcut pentru a-l manifesta în cadrul procesului de creație. Acest lucru înseamnă, desigur, de a ne confrunța cu sacrificiul creației.

În cazul în care ceea ce ne dorim este vizualizat ca ceva ce se va întâmpla în viitor în imaginația noastră creativă, ea va fi păstrată acolo – în viitor. Acesta va deveni ceea ce noi vom căuta mai curând decât ceea ce vom avea. Trebuie să vedem ceea ce dorim ca ceva ce deja s-a întâmplat. Trebuie fie înțeles că, la nivelul Universului care orchestrează toate manifestările, intenția noastră este instantaneu integrată și în procesul de manifestare [5].

Metodă științifică de cunoaștere a funcționării și dezvoltării imaginației creative

Ca metodă științifică de cunoaștere a funcționării și dezvoltării imaginației creative, Ribot folosește analogia: care dintre modalitățile de activitate spiritual este cea mai asemănătoare cu imaginația creatoare? Și el ajunge la concluzia că imaginația, în ordinea intelectuală, corespunde voinței în ordinea mișcării:

1. Stabilirea voinței este treptată, parcurge încet și poate fi întreruptă de punctele slabe. Individul începe să își controleze mușchii treptat. Materialul pentru imaginația creativă sunt imaginile (cum ar fi, pentru deplasare, mișcările musculare), prima încercare este întotdeauna o imitație, iar apoi apar forme independente. Imaginile, care servesc drept bază pentru diferite tipuri de imaginație, Ribot le împarte în trei grupe:

- Imagini complete, care corespund obiectelor, care în mod constant se repetă în viața de zi cu zi și imaginile lor sunt foarte clare în memorie.

- Imagini incomplete – provin din două surse diferite: de percepții și impresii insuficiente sau slabe.

- Imagini schematice – lipsite de trăsături individuale.

Astfel, Ribot definește metaforic imagini ca „atomi psihici”, subliniind că acest lucru este posibil numai în teorie, pentru că, în realitate, reprezentările-imagini nu sunt separate unele de altele, ele fac parte din aceeași țesătură, rețea.

2. Voința și imaginația sunt subiective, adică motivele care se află la baza voinței și a imaginației sunt interne.

3. Atât voința, cât și imaginația se referă la un scop definit.

4. Voința se termină prin acțiune, imaginația creativă, în deplină formă, tinde să confirme extern activitatea sa, care există nu doar pentru creator, ci și pentru alții [Apud 4].

În concluzie, privind din perspectiva ființei umane, energia vitală creativă sau altfel spus spiritul nostru creativ, la moment, este

concentrat în creația palpabilă. Cea mai mare atenție și centrare este îndreptată spre experiența noastră fizică, de unde și își ia material imaginația creativă. Cu toate acestea, prin valul de particule a energiei conștiinței, o parte a ființei noastre continuă să pătrundă în tărâmurile nevăzute ale creației.

Bibliografie

1. Aniței, M., Fundamentele psihologiei, Ed. Universitară, București, 2010.
2. Golu, M., Fundamentele psihologiei, Ed. Fundației România de Mâine, București, 2007.
3. Рубинштейн, С., Основы общей психологии, Изд-во Питер, Москва, 2002.
4. Шпрагина, Л., Проблема психологии творческого воображения в работе в работе Т. Рибо «Творческое воображение», 2013. Disponibil <http://psyfactor.org/lib/shragina7.htm> (Vizitat 01.02.2017 13:51).
5. Felic, K., Creative Imagination, 2008. Disponibil http://ryuc.info/creativityphysics/mind/creative_imagination.htm (Vizitat 03.01.2017 15:06).

APLICAREA ȘI ORCHESTRAREA MIJLOACELOR ARTISTICE ÎN REALIZAREA COMPOZIȚIEI VOLUMETRICE

Vasile GRAMA, lector superior

*Cu sentiment profund de recunoștință față de
cei ce au stat la baza formării acestui curs –
Domnului Ion Daghi și regretatei Alla Uvarov*

Summary

Studying bases volumetric composition is necessary and justified for the current level of Artistic Culture, for the stage arts university faculties. The content of this paper pursues the general aim of forming creative thinking of young generations of artists-teachers, student

academic training as safe versatile creative source of material goods for society, preparation of individual personalities with creative skills. Volumetric composition has its specifics, where it highlights a perception with a higher degree of generalization, in the order of a set of three-dimensional shapes. Therefore, to achieve composition will apply in addition to those above named and some means specific to this category: the creation of new forms (transformation and activation of plastic), structure, tectonics, complex, whole.

Legitatea structurii

Structura este una din legitățile fundamentale ale construirii. Poate fi observată în natură atât la nivel macro (structura plantelor), cât și micro (structura atomului) [5]. Calitatea semnificativă a structurii este: intersecția, intercalarea, interconexiunea formelor, direcțiilor.

Prin urmare, structura evidențiază legătura reciprocă dintre acțiuni, direcții. Structura distinge particularitățile interiorului formeii (aspectul de carcasă), legătura ei schematică ce unește toate elementele într-un întreg [1, p. 94].

Sensul structurii se explică prin logica interpătrunderii organice a tuturor elementelor ei, apariția necesității în dependența lor una față de alta [6]. Elementele pot fi intersectate separat, intercalate și adunate în grupuri. Stabilitatea și trăinicia obiectului îmbină în sine un ansamblu de legități (ritmul, proporționarea, simetria, etc). În procesul creării structurii se implică intensiv iscusința proporționării, ce pune în acțiune optima raporturilor proporționale, cum ar fi secțiunea de aur, dar, mai ales, a proporționării modulare. Aplicarea ei poate fi observată în diverse domenii de activitate umană [3]. Deosebim două aspecte de structură:

a) plană, care evoluează doar în două direcții ale spațiului (*plasa de păianjen*);

b) spațială, se dezvoltă în toate direcțiile și în spațiu inclusiv (*coroana arborelui*).

Realizarea plastică presupune construirea structurii în caracter cald, rece, combinat. Cu aspect realist, geometric, abstract, combinat.

Legitatea tectonicii

Tectonica relevă și subliniază aspectul exterior al obiectului și reprezintă integritatea structurii cu forma. Gradul de complexitate al tectonicii e mai superior în comparație cu principiul structurii, deoarece: tectonica neapărat include în sine structura, pe când structura nu e neapărat să posedă caracter tectonic [1, p. 103]. Principiul de bază ce denotă esența tectonicii e *stratificarea* (amplasarea consecventă a straturilor). Sensul acestei noțiuni apare din ramura geologiei, care studiază structura scoarței terestre.

Deci, unul din obiectivele tectonicii – consecutivitatea logică de amplasare a straturilor (părților unui întreg). Consecvența aceasta își are deja vectorul sau de direcție – tot ce crește pe suprafața pământului e îndreptat *de jos în sus*.

Prin urmare, condiția principală a tectonicii – respectarea strictă de succesiune a următoarelor părți compoziționale: partea de jos (baza, piciorul), partea de mijloc (corpul), partea de sus (capul; de exemplu, figura omului) [1, p.106]. Forma obiectului poate avea mai multe divizări și separări decorative, însă, neapărat, anume în așa succesiune. Fiecare din părți strict concurează între ele și se află într-o legătură de raport reciproc. La realizarea practică se va atrage o atenție deosebită aspectelor proporționării artistice (proporționarea liberă, proporționarea modulară, secțiunea de aur). La început sunt supuse proporționării dimensiunile generale: înălțimea, lățimea, grosimea. Absolut toate părțile formei se iau în raporturi proporționale [1, p. 111]. Sunt proporționate mărimile în direcțiile tuturor coordonatelor, luând în vedere principiul perceperii lor de jur împrejur. În privința părților tectonice se va lua în considerație că:

a) partea de sus – de obicei, e mai ușoară și, după aspectul plastic, e mai activă;

b) partea de mijloc – poate forma cea mai mare valoare numerică în raportul proporțional;

c) partea de jos – fiind asociată cu baza (pedestalul), va crea o impresie de stabilitate și trăinicie. În ultimă instanță, toate variantele compoziționale pot avea dreptul la viață, reieșind din ajustarea lor la principiul convingerii plastice argumentate.

E semnificativ faptul ca tectonica să fie concepută și înțeleasă în strânsă legătură cu temele structurii și facturii materialelor aplicate.

Legitatea tectonicii se aplică pe larg în diferite domenii de activitate artistico-plastică: tehnică, artă decorativă, design. Deosebim două aspecte de tectonică:

a) plană, care evoluează doar bidimensional (*tectonica frunzei*);

b) spațială, se dezvoltă în spațiu tridimensional (*arhitectonica arborelui*).

Realizarea plastică presupune construirea tectonicii în caracter cald, rece, combinat. Cu aspect plan sau spațial.

Complexul și ansamblul formelor volumetrice

Definiția de **complex** are următoarele semnificații:

a) strâns unit într-un întreg;

b) o unire a mai multor obiecte prin trăsături comune.

Complexul se percepe ca, o unitate alcătuită din mai multe elemente ce dispun de trăsături comune [1, p. 112]. Anume aceste trăsături specifice creează legătura trainică dintre elemente. Datorită trăsăturilor similare, care le poartă fiecare obiect în parte, grupul dobândește gradul de complex. Această unire strânsă, în continuare, face ca complexul dat să se deosebească de alte grupuri și să se evidențieze din mediul în care se află, să se pronunțe ca ceva unic. De exemplu: complexul florei; complexul faunei.

În natură, complexul se manifestă nu numai ca un fenomen care poate să apară discontinuu, ci ca o legitate strictă de grupare a obiectelor după aspecte, specii, genuri. Noțiunea de complex se aplică în multe domenii de activitate umană (tehnică, arhitectură, aspect

social) [1, p. 116]. Acțiunea de juxtapunere între două noțiuni fundamentale, complex și ansamblu, creează o poziționare reușită între *subordonare si coordonare*.

Termenul **ansamblu** are semnificația sensului „**împreună**”. Ansamblul, la fel, se manifestă ca o unitate, un întreg, ce se alcătuiește din diferite elemente cu diferite trăsături caracteristice și dispune de un grad mai superior de organizare. De exemplu: ansamblul oceanului include în sine complexul florei și complexul faunei marine.

Dacă complexul relevă substanțial importanța respectării și subordonării trăsăturilor comune, ce unesc reciproc elementele unui întreg, apoi în mediul ansamblului, efectul acesta nu e observat așa de elocvent. Aici, totul se bazează pe o revoluționare asociativă a acestor particularități caracteristice, care, transformându-se de la un aspect la altul, intra în continuare doar într-o relație de coordonare plastică între ele.

Așadar, pentru a iniția un complex din mai multe forme volumetrică, trebuie de înțeles specificul trăsăturilor comune, care creează acea unire trainică între toate elementele complexului:

Forma de bază

- Acest modul se păstrează și se repetă în toate elementele complexului.

- Își modifică raportul său proporțional (mic, mijlociu, mare).

- Poate să-și modifice și plasarea în spațiu (pe verticală, pe orizontală).

Transformarea plastică

- Se aplică numai un procedeu (*de exemplu – decuparea*).

- Acest procedeu se supune modificării proporționale.

Activizarea plastică

- Se aplică numai un procedeu (*de exemplu – aplicarea punctelor și petelor*).

- Se aplică numai în locurile determinate (*de exemplu – în centrul formei; pe margini*).

Tratarea tectonică

- Toate elementele complexului posedă: bază, partea de mijloc, partea de sus.

- Se aplică modificarea raportului proporțional între aceste părți.

Se disting trei aspecte plastice în realizarea complexului plastic: *simplic*, *alternativ* și *compus*. Cel mai frecvent aplicat e *complexul simplic*: include în sine, de obicei, nu mai puțin de trei forme, care sunt realizate în baza unei forme, prin intermediul principiilor de creare a formelor noi (transformarea și activizarea plastică). De exemplu, prin intercalare și alipire se transformă numai părțile centrale și de sus. Numărul secțiunilor tectonice nu se schimbă, se modifică doar raportul lor proporțional. Activizarea se aplică numai în locuri strict determinate, cu ajutorul aceluiași procedeu (de exemplu, linii și dungi), se modifică doar raportul lor dimensional și proporțional de la o formă la alta. Ca regulă, sunt respectate și particularitățile constructive (de exemplu, toate formele sunt construite în baza dinamicii aspirative și asimetriei. Centrele compoziționale ocupă și ele locuri determinate în toate formele complexului.

Complexul alternativ se înfăptuiește în baza a două forme fundamentale, iar *complexul compus* e alcătuit din minimum trei forme de bază.

La elaborarea complexului se pot întrebuița următoarele aspecte de realizare: cu aspect pur decorativ (lipsit de conținut concret); cu aspect de conținut concret (complexul obiectelor de uz casnic); în aspectul structurilor naturale (lumea vegetală); cu aspect de instalație.

Complexul și ansamblul, în esența sa, sunt subordonate legii fundamentale a compoziției – *unitatea indisolubilă între toate elementele compoziției după formă și conținut*. Ambele noțiuni se aplică pe larg în domeniile de creație și știință: arta arhitecturală, arta monumentală, arta decorativă, design [7].

Instalația plastică

Acest termen provine din latină, ceea ce înseamnă: a stabili. *Instalația* e o totalitate de elemente, stabilite astfel încât să formeze un tot întreg, în scopul redării unei imagini artistice de un anumit conținut. Acest gen de artă prezintă o unitate plastică creată după principiul complexului ori ansamblului. Poate să îmbine în sine diverse forme de exprimare: obiecte de uz casnic, de destinație industrială, obiecte ale naturii, textile, fragmente ale informației vizuale (texte, logouri) [4].

Ca ramură independentă, își ia începutul în anii 50-60 ai secolului trecut, când apare necesitatea proiectării mediului expozițional de prezentare a artei avangardiste. Actualmente, instalația e un fenomen al artei conceptuale, obiect de design artistic, care ușor se încadrează atât în plan expozițional, cât și într-un mediu urban, purtând în sine destinația decorativă ori cea de funcție [2].

În procesul realizării practice, cu scopul de a concretiza și evidenția esența imaginii artistice, se vor aplica în mod deosebit așa noțiuni ca: *asociația și simbolul* (categoriile stilizației artistice de nivel superior). Un rol important în obținerea formelor noi volumetrice va servi aplicarea următoarelor aspecte asociativ-constructive [1, p. 86] :

a) de metamorfoză (asociație cu procesul transformării libelulei);

b) de creștere (asociație cu procesul de creștere a regnului vegetal: de la mic, la mare);

c) de evoluare (asociație cu structurile spațiale ale obiectelor naturale).

Conținutul și destinația instalației determină în mod obligatoriu aspectul formei și caracterul ei plastic. Reeșind din conținutul thematic, instalația poate fi: sportivă, de reclamă, cultură, știință, artă. Reeșind din aspectul formei: *plană* (pe suprafața peretelui) și *spațială* (în spațiu).

Complexul plastic, ca mijloc artistic de realizare a compoziției volumetrice, pentru o însușire temeinică și o elaborare practică de succes, presupune următoarele obiective:

- o conștientizare profundă în domeniul genezei formelor geometrice fundamentale și principiilor de transformare și activizare plastică;

- legităților realiste și metodelor abstracte de construire a formelor de design;

- posibilitatea de a opera liber și artistic cu procesul creării gamelor de formă;

- de a începe asimilarea mijloacelor plastice cu principiile facturii și reliefului, deoarece anume ele formează o trecere consecutivă de la aspectul plan spre cel volumetric;

- de a acorda o atenție deosebită mijloacelor artistice, ca celor de bază în formarea particularităților de orchestrare;

- structurii, care favorizează perceperea constructivă a formei. E binevenit de a începe cu o elaborare plană și apoi, majorând sarcina plastică, de a trece la cea volumetrică;

- tectonicii, ce formează aspectul de stratificare plastică. Întrând în sinteză cu structura, crează una din facultățile de elegantă a formei;

- complexului, care unește toate elementele compoziționale într-o unitate, evidențiind, prin aceasta, legea fundamentală a compoziției;

- Instalației, care alcătuiește o unitate compozițională bazată pe legitățile și principiile de construire artistic și pe sinteza între formă și conținut.

Bibliografie

1. Daghi, I., Compoziția decorativă volumetrică, Editura „Tehno-info”, Chișinău, 2013.
2. Horsia, H., Spații, forme, culori în arta contemporană, Editura Meridiane, București, 1989.
3. Klee, F., Paul Klee, Editura Meridiane, București, 1975.
4. Read, H., Semnificația artei, Editura Meridiane, București, 1969.
5. Șuşală, I., Barbulescu, O., Dicționar de artă, Editura Sigma, București, 1993.

6. Uvarova, A., Grama, V., Metodele principale de transformare a formelor și aspectele gamelor de forme. Tehnologia educației artistice plastice, Cercetarea pedagogică, vol. II, coord. dr. I. Tâgulea, Chișinău, 2000.

7. Uvarova, A., Metodologia aplicării bazelor compoziției decorative în procesul pregătirii profesionale a studenților de la facultățile de arte plastice. În baza materialului cursului Tapiseria artistică. Autoref. Tezei dr ped., Chișinău, 2005.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИЗРАЗЦА И КЕРАМИЧЕСКОЙ ПЛИТКИ

Светлана ШУГЖДА, старший преподаватель

Summary

Architectural ceramics of ancient Egypt, the East and the Islamic countries. Decorative ceramic tiles of ancient Russia. Tiles of the 17-19 th century. Ceramics in the Art Nouveau architecture.

Изразцы – это один из элементов тесно связывающий архитектуру и керамику, что можно проследить в декорировании фасадов и интерьеров керамической плиткой — изразцами. Изначально изразцы применялись только как элементы архитектуры и как отделка интерьера – стен, полов, потолков. Вообще, изразцами считались любые декоративные керамические элементы покрытые цветной глазурью, рисунком или рельефом. Это сегодня мы различаем керамическую плитку и изразцы. Считая изразцы исключительно для украшения каминов.

Современный термин «кафель» происходит от немецкого [Kachel] и буквально переводится как «изразец» т. е. керамическая плитка, расписанная вручную. К сожалению, в современной архитектуре нашего региона декоративные керамические элементы практически не применяются, за редким исключением. Хотя применение изразцов имеет очень древнюю историю и широкий

ареал. И в некоторых регионах Италии, Испании и Голландии керамика в архитектуре актуальна и сегодня.

Впервые керамическая плитка встречается в Месопотамии в III-ем тыс. до н.э. По своей форме и размеру напоминает мозаику. Ею облицовывались дворцы и храмы. Плитка покрывалась почти сантиметровым слоем глазури, что делало ее не только красивой, но и очень прочной. Одни из первых изразцов были найдены в Египте в пирамиде фараона Джосера.

Следующий этап развития изразцов как архитектурного декоративного элемента произошел на Ближнем и Среднем Востоке. К I-му веку до н.э. керамическая плитка приобрела вид схожий с тем, что мы видим сегодня. Особый расцвет произошел в Древнем Иране, который в это время стал практически монополистом в этой области. Изразцы, глазурованный фасонный кирпич и плитка украшали дворцы царей Ассирии, Вавилона и Персии.

Наиболее мощное развитие керамика получила в архитектурном искусстве ислама, в декоративной отделке мечетей, дворцов и замков. Великолепные архитектурные памятники Средней Азии начала XV века их стены и купола внутри и снаружи сплошь украшенные керамической плиткой до сих пор поражают своим величием. Мечеть Биби-Ханум, Мавзолей Гур-Эмир в Самарканде повлияли на развитие архитектуры Турции, а вместе с этим и на развитие отделочной керамической плитки. Внешние стены Дворца Топкапы в Стамбуле облицованы, так называемой, изникской плиткой сочетающей в себе бирюзу и кобальт, изготовляемую в городе Изник в XVI веке.



Медресе. Самарканд. Фото автора.

В странах Европы изразцы известны с VIII века. Благодаря Востоку, частично через Испанские завоевания, частично торговыми путями через итальянские города, керамика проникла в Европу. Католические священники, желая иметь самые красивые храмы в мире доработали технологию изготовления плитки и довели ее практически до совершенства. Вскоре плитка получила повсеместное распространение, и люди стали украшать ею свои жилища. Появляются многочисленные ремесленные мастерские по изготовлению отделочной керамики, но ее качество сильно уступает изделиям католических монастырских мастерских. В IX-X веке в развитие отделочной и облицовочной керамики большой вклад внесли итальянцы с острова Майорка. По названию этого острова до сих пор глазурованная керамика называется майолика. Родоначальником итальянской школы плиточного производства заслуженно считается Лука де ля Робиа. В XV-XVI в Европе получили широкое распространение белые с синим рисунком изразцы.

Крещение Киевской Руси и влияние Византии привело к появлению архитектурно-строительной керамики в древней Руси. В храмовом зодчестве стали использоваться керамические горшки «голосники», которые вмуровывались при сооружении стен, арок, купольных конструкций для уменьшения их веса, а также в качестве резонаторов.

Керамическая плитка стала распространенным декоративным материалом для культовых сооружений и княжеских хором. Производство гладких политых одноцветных и расписных плиток началось в Киеве, откуда и распространилось на другие земли Киевской Руси.

Изначально политые плитки применялись как недорогой способ имитации мозаик византийских храмов (Десятинная

церковь, Софиевский собор), но потом их производство переросло в самостоятельный вид художественного ремесла.

Параллельно в Галичине развивалось изготовление рельефной керамической плитки. Появились такие мотивы как львы, грифоны, сирины и т. д.

Первые изразцы как принцип керамического декора наружных стен найдены в церкви Бориса и Глеба в Коложе в 1170 году. Вместо традиционного фриза в кирпичную кладку в разброс вставлены керамические плитки. Этот принцип декорирования получит свое развитие через пять веков в Ярославской храмовой архитектуре.

В 1656 году, в 70 километрах от Москвы, на реке Истра был возведен Ново-Иерусалимский монастырь. Это был первый монастырь на Руси, украшенный изразцами.



Фото 1.

Фото 2.

До XVII века изразцы служили украшением только наружных стен храмов и дворцов, и только в XVII веке их стали использовать внутри строений для облицовки печей. Первые изразцы были рельефные терракотовые «красные» (фото 1.) XVI век. Затем появились поливные рельефные зеленые и коричневые «муравленные» (фото 2.) середина XVII век. Во второй половине XVII века белорусские мастера добавили белый, синий, бирюзовый и желтый цвет, появились полихромные рельефные

изразцы (фото 3,4.). В XVIII веке Петр I привозит из Голландии изразцы, расписанные кобальтом по белой эмали (фото 5.). Петр I называл изразцы на немецкий манер «кафля», отсюда и пошло современное название «кафель» или «кафельная плитка». Русские мастера постепенно стали вместе с бело-синими расписными изразцами изготавливать полихромные расписные.



Фото 3.



Фото 4.



Фото 5.

В Росси своего высшего развития искусство изготовления керамической плитки достигло в XVII веке. Произошел взлет ярославского зодчества. Возник стиль, получивший название Ярославской и Ростовской архитектурной школы. На плане города Ярославля 1777 года показано 19 керамических заводов. Одним из самых известных архитектурных памятников является Ростовский кремль.



Храмовый комплекс в Коровниках 1649-1654.
Ярославская архитектурная школа. Фото автора.

В начале XX века, с появлением стиля модерн,

керамическая плитка получает свое новое развитие. В Испании известный архитектор Антонио Гауди строит целый ряд архитектурных объектов, облицованных кафелем: дом Бальо, дом Винсенс, парк Гуэль, Саграда Фамилия и т. д. Кафель используется как на внутренних стенах, так и наружных. Гауди в своих мозаиках сумел добиться необыкновенной игры цвета и света, открыл новые эстетические возможности использования керамической плитки в архитектурных формах. В его работах это не просто отделочный материал, это один из совершенно незаменимых элементов архитектуры.



А. Гауди. Дом Бальо 1904-1906 гг.



Н.К. Жуков, Б.Н. Шнауберт. Дом Перцовых 1907 г.

В эти же годы, в России, в стиле модерн, архитекторами Н. К. Жуковым и Б. Н. Шнаубертом строится дом Перцовых, стены которого выложены изразцами. Изразцы были выполнены по эскизам С. В. Малютина в керамической мастерской А. В. Филиппова «Мурава», организованной в 1907 году. На фасадах здания более 30 керамических композиций.

Для Молдовы использование изразцов и керамической плитки в архитектуре не является традиционным. Но тем не менее, несколько таких примеров существует. В Кишиневе, на проспекте Штефана чел Маре построен жилой дом, фасады которого украшены рельефными керамическими вставками. Но особо в нашем городе выделяется здание Краеведческого музея архитектора В. Цыганко, построенное в 1905 году (фото 6.). Единственное здание, выполненное в восточном стиле и украшенное фризами из полихромной керамической плитки. Плитка была привезена из Одессы. В 1948 году под руководством архитектора Л. Чуприна было построено современное здание ЖД вокзала в Кишиневе (фото 7.). В декорировании фасада здания



Фото 6.



Фото 7.

вокзала тоже использованы рельефные керамические элементы.

Список литературы

1. Баранова, С., *Московский архитектурный изразец XVII века*, Изд. МГОМЗ, Москва, 2013.
2. Филипов, А. В., *Древнерусские изразцы*, Изд. Академии Архитектуры СССР, Москва, 1938.
3. www.ceramicadecor.ru
4. www.plitka-lakrum.com.ua
5. www.sokol-keram.ru.

NUDUL ÎN CREAȚIA SCULPTORULUI ȘI PEDAGOGULUI ION ZDERCIUC

*Eleonora BRIGALDA, dr., conf. univ.,
Ana MARIAN, dr.*

Summary

For the sculptor Ion Zderchuk, the nakedness has its ability to transmit the expression, which allow to show a mood in the portrait's mage, but also to attain a high degree of truthfulness in his compositions. His knowledge of anatomy and art image transmission, acquired at the Republican Art School by the name of I. E. Repin in Chisinau, later at the Academy of Arts in St. Petersburg, was applied by Ion Zderchuk for the profession of sculptor and teacher. From the twenty seven students the eleven persons have chosen the nude figure for the graduation thesis.

Pentru plasticianul Ion Zderciuc, nudul are posibilitățile sale de expresie, care permit relevarea dispoziției portretizatului, dar și conferirea unui grad înalt de veridicitate compozițiilor sale.

La vârsta de 17-18 ani, viitorul sculptor a modelat un prim nud. Din adolescență, încă, dragostea pentru frumos îl tenta să modeleze nuduri, un gen al artelor plastice atât de palpitant pentru el [3, p. 22]. La colegiul *A. Plămădeală*, pe atunci Școala Republicană de Arte *I. E. Repin*, primele nuduri, desenate, au fost create de el când era la anul III. Inițial, Ion Zderciuc a fost fascinat de opera lui Auguste Rodin și voia să facă și el o reprezentare a bunicii, să evidențieze caracteristicile vârstei, pielea cu riduri. Voia și el să deseneze, ca Albrecht Dürer, în

schita sa o femeie de vârsta a treia nud. La anii III-IV, fiind în clasa profesorului Afanasie Oprea, a executat desenul și a pictat un nud. Profesorul accentua atenția elevilor la construirea formelor, la echilibru, coloristică. Impresionați de pictorii renaștenști, elevii, printre care și Ion Zderciuc, se străduiau să imite hașurile lui Michelangelo.

După aceea, în timpul studiilor la Academia de Arte din Sankt-Petersburg, din anul II, a început a modela nuduri. El urmărea procesul de lucru al colegilor mai pregătiți, dar încă nu poseda abilitățile necesare. Dar în anul II, semestrul II, a făcut un nud-relief, urmărind legitățile reprezentării clasice, dar conferindu-i și o tentă impresionistă și o lejeritate care vorbea deja despre profesionalismul lui. În anii de studii III-V modelau nuduri încontinuu: nud în picioare, nud feminin, nud masculin. Ion Zderciuc prefera stilul impresionistilor, când lucra în bronz, cel al lui Michelangelo, când lucra în piatră sau marmură. L-a pasionat și arta africană, în care îl atrăgea în mod deosebit privirea, mimica personajelor, textura și energetica pieselor de artă religioasă. Orice expoziție vizitată exercita asupra spiritului creator al tânărului Ion Zderciuc o anumită influență [2, p. 87].

Este necesar să remarcăm faptul că în linia de nuduri create de Ion Zderciuc este dificil sau, practic, imposibil să urmărim o evoluție pas cu pas. De fiecare dată, autorul se orientează spre diverși maeștri, face replici ale unor lucrări ale acestora, se reîntoarce peste un timp la imaginile agreate odinioară.

Printre primele nuduri care s-au păstrat în atelierul sculptorului Ion Zderciuc este și *Nud feminin*, lucrat în bronz în anii '80-'90. Principalele caracteristici ale acestuia sunt formele aplatizate, fără rotunjiri, astfel încât forma se citește în contre-jour. Aici este impresionant gestul dezinvolt al mâinilor.

Un alt nud, realizat în aceeași perioadă (1988, bronz), reprezintă o figură dezbrăcându-se. El păstrează forma unitară, fiind privită ca o umbră intensă în contre-jour. Gestul mâinilor dispare treptat, lucrarea fiind lecturată în întregime.

Din această perioadă datează și compoziția *Muza timpului* (1982, bronz), în care formele corpului transpar ușor prin haina diafană. Eleganța chipului, plastica formelor, alura unei piese antice au fost redată cu măiestrie de autor.

Din anul 1993 datează *Nud feminin* în bronz, în realizarea căruia se resimte școala făcută la Sankt-Petersburg: este un nud relaxat, cu formele mușchilor coapselor puternic evidențiate, cu gestul mâinilor ridicate deasupra capului. Acest nud are un precedent: *Nud feminin* (1983, metal), care este redat în aceeași mișcare, dar diferă prin pieptul aplatizat, pe care se întrezăresc sub piele coastele și prin șoldurile mai puțin proeminente.

Sculptorul lucrează și în manieră abstractă, așa ca în mostra de sculptură cu denumirea *Nud. Răpirea Europei* (anii '90, bronz) și în cea cu titlul *Nud* (1990, bronz). În prima lucrare, formele, volumele realizează un contrast între formele pline și cele goale, toate însă conferă nudului, redat culcat, plinătate fizică. Cea de-a doua piesă se caracterizează prin volumele redată strict prin forme geometrice, care nu se intercalează, ca în primul caz, ci se suprapun într-o logică cunoscută doar de autor.

Uneori, plasticianul inițiază un discurs complicat cu spectatorul. De exemplu, în lucrarea *Rugă* (anii '90, bronz), formele sunt aparente și ascunse simultan, lucrarea poate și nu poate fi calificată ca nud și doar mâinile împreunate în rugăciune și energetica lucrării domină spectatorul îndelung.

O altă lucrare, *Nud* (2000, bronz), reprezintă o figură robustă de femeie, cu formele ușor rotunjite, în mișcare de contrapposto, cu mâinile la piept. Din aceeași serie este și sculptura *Nud* (2000, bronz), în care personajul este redat într-o mișcare liberă cu mâinile deasupra capului. Autorul urmează linia de reprezentări din anii '90.

Ceva mai descătușată este *Cocheta* (2000, bronz), care pare a poza discret în fața spectatorului. Dar, la fel ca în anii '90, silueta se

lecturează primordial, formele volumetrice rămânând să fie citite ulterior.

Chipul din lucrarea *Nud feminin* (2005, teracotă) este redat de Ion Zderciuc cu deosebită tandrețe. Spre deosebire de nudurile din anii 1990-2000, acesta este redat cu lux de amănunte: sub pielea personajului se profilează coastele, formele sunt redade conform caracteristicilor anatomice. Mișcarea corpului este liberă și senzuală.

În anul 2006, sculptorul creează în bronz nudul *Disperare*. Spre deosebire de nudul bărbătesc, omonim, realizat de Alexandru Plămădeală, acesta este mai calm și relaxat, mai puțin tensionat și dramatic. Poate fi urmărit lucrul sculptorului cu modelul, dar și anatomizarea riguroasă, care conferă viață chipului.

Din această perioadă datează și lucrarea *În așteptare* (2009, bronz), în care, tratarea realistă, exagerarea lungimii membrilor inferioare și a corpului, poza personajului contribuie la crearea unei atmosfere aparte, de așteptare.

Sculptorul Ion Zderciuc vine și cu replici ale unor lucrări mai vechi. Astfel, *Nudul. Răpirea Europei* (anii '90, bronz) precede în general un nud mai recent, cu denumirea *Liniște* (1994, marmură). Lipsit de stilizare și abstractizare care caracteriza primul nud, acesta din urmă, *Liniște*, conține forme rotunjite și armonios compuse. Totuși, pe lângă dispoziția relaxantă, el conține și o doză de încordare fizică.

Un nud cu denumirea *Eva* (1997, bronz) reprezintă o femeie între două vârste, caracteristicile specifice ale căreia au fost redade cu exactitate. Avem în față nu un personaj biblic, ci o femeie contemporană, ajunsă la vârsta când deja este necesar să meditezi asupra adevărurilor vieții. Denumind acest nud *Eva*, autorul nu numai că a ridicat probleme de spirit, ci și a redat iscusit corpul nud, caracteristicile de vârstă ale personajului.

Ajuns la etapa când sculptorul deja și-a format propriile convingeri despre modul în care trebuie să fie modelat un nud, sculptorul Ion Zderciuc abordează nudul ca parte constitutivă a

compozițiilor sale. Astfel este un dublu nud cu denumirea *În zidul lor zidesc suflarea* (1994, bronz), conținând o figură feminină și una de bărbat, ținându-se de mâini. În această lucrare se resimte energetica mostrelor africane, dar și influența nudurilor lucrute în anii 1990-2000. Figurile sunt privite și apreciate în contre-jour.

Tema perpetuă a dragostei, cu reflexe de sexualitate, este redată de sculptor în compoziția *Îndrăgostiții* (1987, bronz), în care cele două nuduri sunt artistic intercalate astfel încât se privesc de la distanță ca o floare.

Nudurile în care persistă corporalitatea au stat la baza compoziției *Sărutul* (1987, bronz). Aici cei doi sunt redați într-o îmbrățișare nepământească, ce le „topește” mâinile și picioarele. Metafora acestei imagini de „la figurat” trece „la propriu”[2, p. 87].

Formele organic rotunjite, cu efect de nonfinit, migrează în compoziția *Abandonatul* (1988, bronz). Dar, în afară de efectele și imaginile-raționamente ale sculptorului, creația lui se află sub imperiul influențelor operei lui Constantin Brâncuși, care se resimt și în această imagine. *Nou-născutul* brâncușian este cosmic și produce altfel de asociații decât *Abandonatul* lui Ion Zderciuc, care trezește compasiune și duioșie.

Din anii 1993-1994 datează compoziția cu două nuduri *Și dor și zbor* (bronz). Cele două corpuri sunt redade în zbor, levitând ușor deasupra pământului, este un imn al dragostei, metafora lui Ion Zderciuc fiind redată și aici direct. Această lucrare va genera o compoziție de proporții mai mari, cu denumirea *Pe aripile dragostei* (1988-1994). Lucrată cu grijă în lemn nuanțat, ea abordează un subiect similar: zborul dragostei, tandrețea existentă între două persoane îndrăgostite. Spre deosebire de prima compoziție, aici prezintă interes jocul clarobscurului și aplicarea culorii. Autorul nu tinde spre naturalism, culorile de bază folosite sunt galbenul, albastrul și roșul, redade separat și spontan, astfel încât să mențină integritatea formelor și culorii în compoziție. Un alt aspect reușit al acestei compoziții este

faptul că ea se lecturează integral, dar poate fi privită și în detalii, iar impresia produsă este de lungă durată.

O compoziție, devenită deja celebră, și care se păstrează în fondurile MNAM, este cea cu denumirea *Pigmalion* (1988, bronz). În cele două semitondouri, cele două figuri nude diferă, dar și se completează reciproc. Nudul bărbătesc, interpretat în spiritul antichității grecești, care îl reprezintă pe Pigmalion îngândurat, este însoțit de Galatea nudă, redată în spiritul artei constructiviste, în special al celei lui Aleksandr Arhipenko. Pe fundal apare imaginea generalizată a unui îngerăș cu arcul întins. Chinurile creației, firea și relația artist–om, artist–muză, aspirațiile unui artist – toate au încăput în cadrul strict al acestui semitondou, care arată ca o carte deschisă.

Autorul mai apelează la tema creatorilor din tezaurul universal, creând și un chip cu denumirea *Dante* (1996, bronz). Încadrată într-un cadru circular, imaginea lucrată în volum, pe alocuri iese din suprafața fundalului, pe alocuri face breșe, astfel încât suprafața capătă efecte de spontaneitate și de vechime. Modul în care este redat Dante este unul adânc, personajul fiind surprins într-un moment de inspirație și de trăire profundă.

Tema este continuată în compoziția *Orfeu. Eminescu* (1997, bronz), care se află în prezent la Galeria Parlamentului României. Sacralitatea actului creației este redat sugestiv și emoționant de autor în chipul personajului cu corp ascetic, cu privirea ridicată rugător spre ceruri, cu mâinile care cer instrumentul pentru a da glas „melodiei divine”, care îi domină auzul și inima lui. Astfel, printr-o imagine, pe cât s-ar părea de pământească și corporală, autorul a reușit să evoce taina creației și chinul creatorului de a-și realiza opera.

Ion Zderciuc aduce spectatorului și imagini feminine de o duioșie aparte, cum ar fi, spre exemplu, *Maria Cebotari* (2001, bronz). Corpul grațios ca o coloană al cântăreței este flancat din două părți de cortină, scena este doar sugerată – toate ne arată hotărârea cu care artista intră în

scenă pentru a cuceri publicul. Mai puțin obișnuită pentru plastica autohtonă, această compoziție este un imn feminității.

Și, în sfârșit, un nud prin care Ion Zderciuc va intra în tagma celor mai merituoși creatori din țară, este cel din compoziția *Ana* (1996, bronz, lemn). Personajul central din balada *Meșterul Manole*, Ana, cea care devine jertfă pentru ca mănăstirea Argeșului, „*monastire naltă, cum n-a mai fost altă*”, să fie ridicată în locul ruinelor unui templu păgân, unde au fost aduse sacrificii sângeroase zeilor. Chipul nud al Anei însărcinate este lucrat de autor în bronz și situat în interiorul unui trunchi de copac, care, la fel, se deschide asemeni unei cărți. Trunchiul de copac simbolizează și trunchiul viguros al arborelui neamului.

Astfel, pornind de la statuete-nuduri, trecând prin faza unor reprezentări mai naturaliste, apoi la compoziții în care metaforele sunt integratoare, autorul trece la compoziții ce evocă personalitățile marilor creatori și mai târziu la temele spiritualității neamului.

Întors la Chișinău, în anul 1987, el lucrează la Fondul Plastic, iar din 1988 este profesor la Facultatea de Arte Plastice a Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă*. Cu studenții din anul IV el lucrează și asupra nudului, programul fiind mai vast ca în prezent: la nud se lucra 24 de ore academice. Pentru ore el a pregătit suporturi, armaturi și studenții vor lucra stăruitor asupra nudului în picioare, urmărind de pe model mișcarea în contrapposto. Uneori studenții vor face statuete în plastica de mici dimensiuni, care, de asemenea, necesită abilități și muncă asiduă.

Astfel, absolventul anului 1999, Eduard Ciobanu, creează un nud în gips. Mai mult liric și romantic, acesta are formele idealizate, racursiul fiind optimal pentru a obține un rezultat deosebit. Iar în 2001, studentul Godoroja creează, în atelierul lui Ion Zderciuc, compoziția *Tezeu* (2001, gips patinat), lucrare plină de dinamism cu un nud și o ființă fantastică. Linia este continuată de Ala Guivan, cu lucrarea *Disperare* (2004, gips patinat), în care formele au o alură modernă. Un nud (2009, gips patinat), într-o poză degajată, este lucrat de Olga

Drobac. Și studentul Moiseev lucrează o compoziție-nud cu denumirea *Descătușare*, în anul 2010, în gips patinat. Este o lucrare deosebit de reușită, atât sub aspect plastic și compozițional, cât și sub aspectul anatomic.

De asemenea au creat nuduri la lucrările de licență, studenții Vitalie Moraru – *Sărut* (1999), Aliona Burdilă – *Răpirea Europei* (2001), Nadejda Rotaru – *Nud* (2004), Ion Bolocan – *Nud* (2005), Lilia Ochișan – *Nud* (2007) și, la masterat, Victor Cireș – *Oglindire* (2015).

Dintre cei 27 de discipoli ai profesorului Ion Zderciuc, 11 au preferat să modeleze, pentru lucrarea de licență, nud feminin sau de bărbat.

Desigur, aportul pedagogului și sculptorului Ion Zderciuc la instruirea și ridicarea nivelului artistic al lucrărilor studenților este inestimabil. El păstrează totuși maniera fiecărui student, lucrările lor fiind neomogene, irepetabile. Studenții capătă un suport teoretic și practic care îi va ajuta și după absolvirea facultății să lucreze nuduri de sine stătător.

Ca specialist și membru al UAP, Ion Zderciuc nu prea practică nuduri. Anterior, în anii '90, și-a dorit să creeze un ciclu de nuduri pentru o expoziție personală doar cu nuduri. În primele cicluri de lucrări urmărea asemănarea, avea atracție pentru forme, astfel încât, după cum spune el, „sub stratul de material să pulseze viața”. Acum nudul său este mai sumar, mai schematic, pentru el contează gestul, dinamica, el nu mai urmărește natura cu exactitate.

Pe viitor vrea să lucreze în lemn compoziții sculpturale-nud. Vrea să-și definească propriul stil, preferințele lui fiind multiple. Dintre lucrările colegilor săi, a menționat nudurile făcute de Nicolae Nița, pe care le consideră deosebite, cu o energetică deosebită. De asemenea i-a remarcat pe Ion Bolocan și pe Ioan Grecu. El consideră că ar fi oportună organizarea unei expoziții cu nuduri la Chișinău.

Nudurile unduioase și mlădioasele cupluri ale lui Ion Zderciuc, înnobilate de vibrația calmă a luminii, reprezintă trăiri ale eternului uman: de puritate, gingășie și armonie [1, p. 3].

Bibliografie

1. Barbas, Eleonora, *Ion Zderciuc. Sculptură*, Chișinău.
2. Marian, Ana, *Sculptura din Republica Moldova. Secolul XX. Studiu de sinteză*, Editura Universul, Chișinău, 2007.
3. Suruceanu, Valeria, *Galeria de sculptură contemporană din colecția Muzeului Național de Artă al Moldovei*, Editura Cartea Moldovei, Chișinău, 2008.

COORDONATE MUZICALE ÎN CREAȚIA LUI MICALOIUS CIURLEONIS

Rodica URSACHI, dr., conf. univ.

Summary

Art is a multi-structural dimension that combines various fields. These areas may occur alone or in combination with each other. An inter-artistic synthesis occurs in the creation of Micaloius Ciurleonis, combining music with painting. He structures his paintings principles specific compositional works of music (sonata, running and so also) and makes beats „sound” polyphonic.

Comportamentul omului este determinat, în general, de ritmurile vieții, ale lumii înconjurătoare sau de cele care-i determină existența. Ca orice om, artistul este impregnat, intuitiv sau conștient, de asemenea ritmuri naturale. Paul Klee menționa că ritmul poate fi perceput prin simțuri – auz, văz, sesizarea „în mușchi” [1, p. 177].

Ritmicitatea structurii plastice este prezentă în diverse genuri ale artei – muzică, pictură, poezie. Pe parcursul evoluției sale, omul a fost fascinat de misterul muzicii, când armonioasă, când vie și vibrantă. La ea au recurs magii și șamanii, ea fiind posedată de Krishna (fluiet), Apollo (harpa cu șapte strune), Orfeu (lira), Pan (naiul) și alte personaje

care au transmis vibrația „muzicii divine” în lume. Muzica este factorul „invizibil”, care influențează dezvoltarea societății umane, fapt confirmat de o zicală chinezească: „poporul care nu posedă o muzică pură, luminoasă, armonioasă, este sortit pieirii” [2, p. 129].

Pe parcursul istoriei omul a relaționat culoarea cu sunetele, muzica cu pictura, căutând să înțeleagă acest raport. Diversitatea opiniilor referitor la raportul dat au fost încununat cu descoperirea lui Isaac Newton, care a determinat că tonalitățile muzicale și culorile au frecvențe comune sau lungimi de undă asemănătoare [4, p.71]. Ulterior, în secolul XX, V. Kandinski înaintează o altă ipoteză bazată pe atribuirea unui timbru muzical anumitei culori. Pictorul de origine rusească asociază culoarea albastră cu melodia de flaut, roșul, cu sunetul trompetei, iar azuriul, cu cel al violoncelului. De asemenea, el afirmă că există o reciprocitate de efecte între formă și culoare, cu condiția că va fi luată în considerație direcția acestei forme (triunghiulare), deci mișcarea [2, p. 57]. Culorile „ascuțite” sună mai puternic dacă sunt asociate cu forme „ascuțite” (culoarea galbenă în forma triunghiulară), iar culorile cu tonuri mai adânci sunt mai adecvate în forme rotunde (albastrul) și pătrate (verdele).

În opinia lui, neconcordanța dintre formă și culoare nu trebuie privită ca o lipsă de armonie, ci dimpotrivă, ca o nouă șansă spre o nouă armonie, deoarece numărul culorilor și a formelor este infinit, deci și combinațiile posibile sunt la fel, infinite [2 p. 57].

Aceste idei au apărut în baza sinesteziei sau a „auzului colorat” (sunetele evocă culori în imagini), de care dispuneau mai mulți compozitori și chiar pictori – N. A. Rimski-Korsakov, A. N. Skreabin, P. Klee, și după unele surse, însăși V. Kandinski. Skreabin chiar a alcătuit pe cale empirică o tabelă paralelă a tonurilor muzicale și cromatice [2 p. 53].

Echivalarea vizuală a muzicii este prezentă, cu precădere, în perioada simbolismului, adepții căruia considerau că realitatea ascunsă din spatele aparențelor poate fi sesizată simultan prin diferite canale

senzoriale, comunicând și conlucrând între ele. Simboliștii evitau să exprime ideea concret, direct și recurgeau la alegorie, simbol (simbolistica florilor, culorilor, instrumentelor muzicale, pietrelor prețioase ș. a.), metaforă. Acest limbaj plastic implică anumite cunoștințe, pregătire filosofică, științifică.

În această perioadă, poeții recurg la echivalarea sonoră a culorilor, iar pictorii echivalează plastic sunetul (poezie+pictură („literatură picturală”, „pictură literalizată”), poezie+muzică; muzică+pictură (muzica în culori”).

Mulți pictori au fost muzicieni profesioniști și viceversa. Spre exemplu, pictorul și compozitorul baltic *Micaloius Ciurleonis* (1875-1911) a absolvit conservatorul din Varșovia și Leipzig (a compus peste 200 de opere muzicale, a scris povești și texte poetice pentru operele sale muzicale), a practicat o „pictură muzicală”, deoarece percepea muzica „vizual”, plastic, în culori. El este considerat cel mai „emoțional” simbolist (romantic sau modernist), datorită tendinței de a exprima sunetele muzicale (preludiu, fuga, allegro, andante) în pictură.

În creația sa, pictura și muzica se îmbină în conexiuni deosebite, și nu doar în tematica cu conotații filosofice, cât mai degrabă, în conexiuni profund interioare axate pe latura emotiv-sentimentală. Lucrările sale peisajere bazate pe echivalări sonore-vizuale, prezintă imagini înscrise ca pe un portativ, de coline, pomi, case etc. plasate la diferite înălțimi. Pentru a accentua expresivitatea ideii, Ciurleonis recurge la repetarea unui și același motiv la diferite distanțe, ritmuri, mărimi („*Sonata piramidelor*”, 1908).

Artistul recurge la imagini fantastice pline de mister și simboluri complexe (semne astronomice, metaforă), atunci când încearcă să redeva convențional circuitul naturii, chipul, complexitatea structurală a universului, când vrea să dezvolteze tainele acestuia („*Rex*”, 1909, „*Povestea cetății*”, 1909 ș. a.).

Limbajul plastic este decorativ, formele stilizate, imaginile sunt transpuse în spații convenționale (cosmice, ireale din trecut sau din

viitor), coloritul contrastant sau în armonie tonală (argintie) ce evocă o lume de vis.

Viziunea filosofică asupra lumii a artistului în combinație cu gândirea asociativă a generat opere inedite bazate pe contrastul a două stări psihologice – avântul și liniștea. Intercalarea gândirii asociative și a percepției intuitiv-emoțională a realității a determinat formarea unei viziuni artistice specifice asupra lumii a lui Ciurleonis. Lucrările sale axate pe ideea creativității, creării lumii, prezintă combinații polifonice de motive „sonore”, unele întruchipate în forma miniaturii de pian (avea o predilecție deosebită pentru acest gen de muzică, practicat, îndeosebi de Bach, Chopin, Wagner ș. a.) [3]. Efectul polifonic este prezent în operele sale picturale prin varietatea formelor, uneori contrastante, altele armonioase, grafice sau picturale, simple sau sofisticate. Uneori recurge la structura asimetrică, la principiul de serie a imaginii, încercând o sinteză simultană de elemente grafice și valorice (redarea într-o singură imagine a mai multor aspecte sesizate în mai multe momente), („*În pădure*”, „*Marea*”, „*Sonata mării*” ș. a.). În asemenea lucrări de „polifonie vizuală”, temporalul devine spațial, fapt ce contribuie la universalizarea ideii.

În plan formal, aceste imagini sunt compuse după principiul *fugii* muzicale, atât pe orizontală, dar și pe verticală (de jos în sus). De obicei, fuga muzicală (gen îndrăgit de compozitor) constituie trei părți finisate, deși este o compoziție polifonică bazată pe subiectul principal ce se repetă sau trei melodii mai puțin semnificative. Astfel de compartimente suprapuse sau succesive (pentru format orizontal), se întâlnesc în lucrarea „Fuga” unde subiectul principal este bradul (de dimensiuni mari și culoare mai închisă), plasat în partea de jos a tabloului, însoțit de figurile triste ale regilor, de o tonalitate mai deschisă. După opinia lui V. Kandinski: „o compoziție de dimensiuni mari poate fi alcătuită din câteva compoziții mai mici încheiate, care aparent, pot fi opuse între ele și totuși pot servi compoziției principale.

Aceste compoziții mai mici sunt alcătuite din forme singulare de coloraturi interioare diferite” [2, p. 60].

O pulsație uniformă a părților ritmice a texturii plastice se întâlnește în compozițiile inspirate din sonatele muzicale („*Sonata Soarelui*” (1907), „*Sonata primăverii*” ș. a.). Spre exemplu, „*Sonata Soarelui*”, compusă din patru tablouri – „*Alegro*”, „*Andante*”, „*Scherzo*”, „*Final*”, este organizată după structura sonatei muzicale clasice bazată pe contrast tonal și tematic (prezența subiectului principal – Soarele și, secundar – castelul), iar spațiul este „nelimitat”. Pentru sonată, principiul de bază îl prezintă contrastul temporal (timpul poate fi comprimat, extins sau supus unor salturi bruște), ideea conflictului între subiectul principal și cel secundar, prezența diverselor subiecte tematice. Fiecare motiv tematic își are unitatea sa temporală, iar distrugerea structurii subiectului prin disecarea părților sale creează impresia accelerării scurgerii timpului [5, p. 140].

Joncțiunea plasticii cu muzica se întâlnește în ciclul „*Geneza lumii*” (1905-1906), format din treisprezece lucrări. Aceste picturi au o coloratură vie, sunt pline de sinceritate, optimism, seninătate și bucurie simultană, generată de ideea creării vieții pe pământ. Această impresie este sugerată de lumina ce radiază din diferite locuri, de corali roșii sau florile colorate ce se desprind din haosul cosmic întunecat și rece și instaurează armonia în lume.

Caracterul picturii sale poate fi: romantic, dramatic, solemn, auster, în funcție de subiectul vizat, iar lumea reprezentată în tablourile sale apare când fascinantă, când înfricoșătoare și semnifică anumite idei „invizibile” ochiului comun.

Tendința spre filosofie, probleme etice, idealuri înalte și sentimente umane superioare se observă în subiectele cu motive eterne: viața și moartea, dragostea și suferința, blândețea și frumusețea. Îmbinând metafora, alegoria „vizuală” și senzațiile „pure” provocate de sunet, artistul încearcă să „desprindă” sufletul omului de la marunțișurile vieții.

Bibliografie

1. Hasan, Yvonne, *Paul Klee și pictura modernă*, Ed. Meridiane, București, 1999.
2. Kandinski, V., *Spiritualul în artă*, ed. Meridiane, București, 1999.
3. Ванечкина, И. Л., *Скрябин и Чюрленис музыка и живопись на пути к синтезу*, Вестник КГТУ N1, Казань, 1999.
4. Ким, С., *Проблема нотации в современной музыке*, Австрия, 2012.
5. Сельченко, К., *Тайнная миссия музыки*, Харвест, Минск, 1999.

MITUL ÎN OPERA DE ARTĂ – MIJLOC DE CUNOAȘTERE A LUMII

Ludmila MOKAN-VOZIAN, dr, conf. univ.

Summary

Human, and in particular the plastic artist in different ways, can manifest his creativity, and the fullness of his creative expression is achieved through the creation and use of a variety of cultural forms. Each of these forms has its own semantic and symbolic system.

The development of culture is accompanied by the emergence and formation of relatively independent systems of values, one of which is mythology. Myth, more like other cultural forms, is reflected in the plastic arts. Found in the work of art, the myth is a way to gather information about the world, the universe. In addition, each period in the history of plastic art is characterized by a certain awareness of the relationship between art and mythology.

Tematica antică, pe lângă cea biblică, de-a lungul veacurilor s-a plasat în centrul atenției artelor plastice, contribuind la formarea culturii europene. Temele mitologice sunt folosite și reinterpretate în artă de-a lungul istoriei sale. Artiștii diferitor epoci și națiuni, deseori, au cules subiecte pentru operele sale anume din mitologie. La baza acestor subiecte se află un conținut filosofic profund și, prin urmare, pentru a înțelege o operă de artă este foarte important a studia sursele originale. Vizitatorul unui muzeu, impresionat de o lucrare sau alta, se interesează

de conținutul acesteia și, în multe cazuri, se adresează la literatura de specialitate disponibilă. Astfel, expoziția unui muzeu poate servi drept ghid în lumea eroilor din poemele lui Homer, Vergilius și Eschil, William Shakespeare, Johann Wolfgang Goethe, Franz Kafka etc.

În cultura modernă, cuvântul *mit* este unul popular. Acesta este folosit de filosofi, critici literari, psihologi, istorici de artă etc. Conform DEX [1], mitul reprezintă o „povestire fabuloasă cu caracter sacru care cuprinde credințele unui popor despre originea Universului și a fenomenelor naturii, despre zei și eroi legendari etc.” Și în priceperea obișnuită, mitul este, în primul rând, o legendă a popoarelor primitive sau antice despre crearea lumii, povestire despre faptele eroilor și zeilor. De facto, mitul reprezintă cea mai veche formă de transmitere a cunoștințelor, codificate în imagini și simboluri. Astăzi constatăm că mitul este un fenomen cultural destul de complex, natura și specificitatea căruia este încă o chestiune de controversă în rândul cercetătorilor. Aceasta se datorează și faptului că, cultura contemporană se caracterizează printr-o nouă înțelegere a lumii și a locului pe care îl ocupă omul în ea, exprimă propriul „mit”, formează propriul spațiu mitologic. Însă, indiferent de multiplele viziuni cu privire la mit, acesta, indiscutabil, combină două aspecte: *o vedere din trecut și un mijloc de explicare a prezentului*.

Pornind de la timpurile străvechi, amintim că, pentru omul primitiv, zeități erau și pietrele, și copacii, și animalele. Acest fapt este propriu și pentru toate culturile antice, de exemplu, cea egipteană, care a păstrat o puternică legătură cu lumea primitivă [Apud 4, p.8].

Mulți zei se reprezentau în chip de animale sau aveau careva attribute zoomorfe. De exemplu, Anubis, zeul morții, se reprezenta sub chip de câine sau șacal, ori în chip de om cu cap de șacal; zeița dragostei Bastet – în chip de pisică sau femeie cu cap de pisică [Ibidem]. La greci, de asemenea, fiecare zeu avea un animal dedicat, un companion permanent.

Amintirile despre venerarea animalelor s-au păstrat în așa-numitele „metamorfoze”, în care zeii și chiar muritorii de rând obțineau imaginea diferitor animale și plante. De exemplu, Zeus întruchipat în taur alb, a răpit-o pe Europa, Dafnia se transformă în dafin etc. Pe asemenea transformări se bazează și miturile despre Chiparos, Narcis etc. Faimosul poet roman Ovidius (secolul I î. Hr. – secolul I după Hr.) a descris aceste și alte transformări în poemul „Metamorfoze” [3].

Primele opere literare bazate pe material mitologic, au fost poemele epice grecești „Iliada” [6] și „Odiseea” [2] (circa secolul VIII î. Hr.) de Homer, poemul „Teogonia” [5] (secolele VIII – VII î. Hr.) de Hesiod, tragediile lui Euripide, Sofocle, Eschil (secolul V î. Hr.). Mitologia romană s-a dezvoltat sub influența celei grecești. Drept rezultat, multe particularități ale cultului grecesc s-au stabilit la Roma, iar zeitățile locale romane au luat chipul zeităților grecești. De exemplu, Jupiterul roman se echivalează cu Zeus, Iuno – cu Hera, Venus – cu Afrodita etc. Poetii romani Vergilius (secolul I î. Hr.) și Ovidius (secolul I î. Hr. – secolul I după Hr.), de asemenea, au contribuit la îmbogățirea imaginilor mitologice cu semnificație simbolică.

Patria mitologiei antice este considerată, totuși, Grecia Antică, unde timp de secole au luat naștere cicluri de legende despre eroi și zei asemănători oamenilor. În timpul prosperării democrației grecești se stabilește fundamentul pentru apariția chipului uman, perfect fizic și spiritual, iar zeii se asociază cu imaginea unui om armonios. Anume în acea perioadă s-a născut acel ideal, care mai târziu a avut o influență enormă asupra culturii și artei europene [4, p. 9].

În artele plastice genul mitologic s-a constituit în timpul Renașterii, când artiștii au început să folosească imagini de zei și eroi antici, întruchipând în ele idealurile timpului său. Treptat, s-a elaborat un tip iconografic specific unui sau altui zeu, care era reprezentat cu atribute personalizate: Zeus (în interpretarea romană – Jupiter) – cu un vultur, fulgere și sceptru, Hera (Iuno) – cu un păun, Poseidon (Neptun) – cu un trident, Artemis (Diana) – cu un arc și săgeți, Afrodita (Venus)

– cu un măr, o scoică și un delfin, Athena (Minerva) – cu o bufniță, cărți și un șarpe, Hermes (Mercur) – cu sandale înaripate, Orfeu – cu liră etc.

Aproape toți marii pictori și sculptori au apelat la operele literaturii antice. Mai mult, a fost emis un număr mare de gravuri bazate pe operele autorilor antici, care au servit și ca ilustrații pentru cărți.

Mulți pictori au colaborat cu meșteri ai gravurii, unii dintre ei însuși au practicat gravura, precum Annibale Carracci (opera „Mercur și Apollo”) etc. De mare popularitate erau gravurile executate după compozițiile cu tematică mitologică ale faimosului artist flamand Pieter Paul Rubens.

Cu trecerea timpului, imaginea privind genul mitologic s-a extins concludent. Caracterul laic al miturilor permitea interpretarea liberală a acestora. Grație acestui fapt, artistul putea mai complet releva diversitatea emoțiilor și caracterelor umane. Astfel, artiștii flamanzi din secolele XVI – XVII au creat un număr enorm de picturi pe teme mitologice, înzestrând zeii și eroii antici cu calități destul de pământești. Unul dintre subiectele preferate era „Satir în vizită la țăran”, după motivele fabulei lui Esop (secolul VI î. Hr.). Subiectele mitologice reflectate în operele diverșilor artiști puteau avea interpretări absolut diferite, dar la fel de interesante.

Începând cu perioada Iluminismului, în artă se formează un nou concept al genului mitologic. Subiectele tradiționale sunt folosite ca fabule convenționale, în care este încorporat un nou sens.

Pictorii-decoratori francezi ai secolului al XVIII-lea, la fel, recurgeau la teme mitologice și alegorice în lucrările sale. Cu toate acestea, repertoriul motivelor în această perioadă relevă legătura nu doar cu tradiția barocă, dar, de asemenea, cu straturi anterioare ale culturii. Obiectivul principal al decoratorilor a fost crearea mostrelor pentru produse ale artei aplicate. Această tendință a obținut răspândire extrem de largă în Franța, în timpul domniei regelui Ludovic al XIV-

lea. „Regele-soare” impune cerințe extrem de ridicate asupra decorului arhitectural, sculptural și pictural.

Mai mult, compozițiile artiștilor din această epocă, adunate în albume mari de gravură, s-au dispersat în mai multe țări și au avut o mare influență asupra dezvoltării artelor decorative în toată Europa.

În picturile acestei perioade sunt reprezentate mărețele fapte ale lui Ludovic al XIV, conferindu-le o coloratură patetică, eroică. Regele în haine antice apare ca erou al mitologiei antice, înconjurat de o serie de figuri alegorice.

În a doua jumătate a secolului al XVIII-lea interesul pentru cultura antică sporește semnificativ. Acest fenomen se datorează faptului că, în urma săpăturilor arheologice de la Pompei, Roma devine noul centru cultural al Europei.

Perioada secolelor XIX și XX se caracterizează prin popularitatea în artele plastice a subiectelor din miturile nordice. Aceste mituri reprezintă un conglomerat al tradițiilor scandinave, vechi germanice, celtice și antice, care persistă în folclor, și în prezent.

La începutul secolului XX a crescut interesul pentru mitologia slavonă. A apărut o serie de lucrări științifice, dedicate miturilor și legendelor rusești. Imagini ale mitologiei slavone au fost explorate pe larg de către Mihail Vrubel, Nicolae Roerich etc.

Mitologema, ca mijloc de exprimare a contextelor lucrărilor din artele plastice contemporane, este și în prezent utilizată de sculptori, pictori, gravori etc. Aici, însă, observăm că, pentru artiștii contemporani este proprie atitudinea liberală, nepatetică față de mituri, cu elemente de ironie, iar subiectele creațiilor acestora, deseori, sunt preluate din cotidian.

Cu statut de concluzie: miturile și legendele în toate timpurile au servit drept surse de inspirație pentru crearea operelor de artă. Indiferent de tipul miturilor (mituri rituale, mituri ale originii, mituri ale unui cult, mituri de prestigiu, mituri escatologice, mituri sociale) sau tematica acestora (cosmogonică, teogonică, antropogonică, astrală etc),

ele descriu un sistem de valori și contribuie la crearea altor valori culturale (opere literale, muzicale, plastice etc.).

Bibliografie

1. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Univers Enciclopedic Gold, București, 2016.
2. Homer, *Odyseia*/ tradusă în hexametri de Dan Slușanschi și ilustrată de Alexandru Rădvan, Humanitas, București, 2012.
3. Naso Publius Ovidius, *Metamorfoze*, Gunivas, Chișinău, 2007.
4. Буслович, Д. С., *Мифологические и литературные сюжеты в произведениях искусства*, СПб., Паритет, 2001.
5. Гесиод, *Теогония*/ Пер. В. В. Вересаева, О. П. Цыбенко, Лабиринт, М., 2001.
6. Гомер, *Илиада* / Пер. Н. И. Гнедича. Ст. и прим. А. И. Зайцева, СПб., Наука, 2008.

COMPETENȚE ANTRENATE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI NONFORMALE - DOMENIUL ARTELOR PLASTICE

*Ana SIMAC, dr., confer. univ.,
Teodor STRATULAT, doctorand*

Summary

We find in Moldova a situation somewhat similar to the situation in the European Union, where it is considered that non-formal education is still insufficiently known and rationalized, although it accumulated a large number of experiences, initiatives, methods; but these are given less importance than those to be used in schools, universities and training establishments. Non-formal education is different from formal education, both by content and by forms of achievement. We believe that in the context of non-formal education in the field of arts there is sufficient experience in order to outline its purposes more clearly, by defining certain specific competences of art workshops. We invite professionals in the field, i.e. teachers of art etc., to cooperate by making proposals and debates on this topic.

Activitățile educativ-artistice din domeniul artelor vizuale, în context nonformal, prezintă interes pentru copii și tineri întrucât acestea sunt foarte variate și accesibile. În sens larg, educația nonformală cuprinde totalitatea acțiunilor organizate în mod sistematic în afara sistemului formal al educației. Din punct de vedere etimologic, termenul de „nonformal” își are originea în latinescul „nonformalis”, preluat cu sensul de „în afara unor forme special și oficial organizate pentru un gen de activitate” [1]. Nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată, dar întotdeauna cu efecte normativ-educative.

Educația nonformală a primit de-a lungul timpului o serie de definiții, care descriu și rolul, dintre care reținem că ea constituie „ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extradidactic sau/și extrașcolar” [2] văzut ca „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal” [4].

În literatura de specialitate, educația nonformală este reprezentată de activitățile educative organizate de alte instituții decât școala – muzee, biblioteci, cluburi ale elevilor etc. și se întemeiază pe recunoașterea faptului că „un număr mare din experiențele de învățare ale oamenilor s-au desfășurat în afara sistemului de educație formală: la locul de muncă, în familie, în diferite organizații și biblioteci” [3].

Educația nonformală este diferită față de educația formală, atât prin conținut, cât și prin formele de realizare. Conținutul este organizat pe arii de interes (și nu pe ani de studiu sau discipline academice), iar formele sunt foarte diverse ca durată, modalitate de organizare sau predare. Această educație are menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber. Învățământul extrașcolar asigură posibilități suplimentare de informare, documentare, comunicare, dezvoltare, incluziune socială și autorealizare [6]. Conform Regulamentului Centrului Republican pentru Copii și Tineret din

Chișinău, (în continuare CRCT) am putea constata că prin activitățile educative în context nonformal se urmărește:

- a) valorizarea potențialului fizic, intelectual, afectiv și volitiv al copiilor și tinerilor;
- b) facilitarea procesului de implementare, monitorizare și evaluare a politicilor de tineret în conformitate cu standardele europene;
- c) dezvoltarea capacităților umane, instituționale și metodologice a serviciilor de educație nonformală;
- d) dezvoltarea abilităților de integrare socio-economică a copiilor și tinerilor;
- e) realizarea cercetărilor în domeniul educației nonformale;
- f) extinderea și aprofundarea cunoștințelor obținute la nivelul învățământului formal, potrivit vocației fiecăruia, prin activități complementare celor din instituțiile de învățământ de toate tipurile, inclusiv în domeniul carierei;
- g) stimularea spiritului investigației și a creativității. [5]

Problema abordată în acest articol constă în stabilirea finalităților procesului de educație în cadrul nonformal, se formează și se dezvoltă competențe specifice fără a se evalua performanțele. Din moment ce atât de semnificative sunt obiectivele instituțiilor din acest domeniul, am putea admite că se urmărește minuțios atingerea anumitor performanțe, ceea ce ne face să concluzionăm că există un sistem de formare a competențelor specifice domeniilor diverse. Este bine cunoscut că centrele de creație desfășoară cu regularitate concerte, expoziții, concursuri, etc., care, de fapt, și sunt o formă de evaluare, de valorificare a competențelor formate/dezvoltate la beneficiari.

Din nota explicativă a profilului Arte vizuale a CRCT, putem constata obiectivele cadrelor didactice în problema abordată. Activitatea artistico-plastică desfășurată în cadrul Centului Republican pentru Copii și Tineret are misiunea socială de a valorifica potențialul creativ al copiilor și tinerilor, încurajând exprimarea artistică și dezvoltarea propriului limbaj artistico-plastic. Desenele realizate de

copii, au „farmecul” lor aparte. Desenul infantil, fiind o artă expresivă și laconică, vine să ne scoată în atenție lucrurile cele mai importante pentru copii. Imaginea artistico-plastică creată la vârstă fragedă este o proiecție a sinelui, rezultat al actului de creație al copiilor și totodată un mijloc de instruire-educație pentru conducătorii de ateliere de arte plastice.

În cadrul activităților artistico-plastice se însușesc principiile de realizare a lucrărilor artistico-plastice, se formează premisele necesare pentru obținerea de către copii a performanțelor în domeniu. Aceste activități sunt proiectate în armonie cu curriculumul școlar la disciplina educația plastică și contribuie la dezvoltarea competențelor specifice urmărite de disciplină. Studiarea limbajului plastic, a structurilor compoziționale și tehnicilor de lucru cu diverse materiale reprezintă o etapă a procesului educativ din cadrul Centrului.

Prin urmare, activitățile artistico-plastice în context nonformal, în esența sa, constituie un proces de formare/dezvoltare a competențelor de receptare și de creare a lucrărilor plastice, de comunicare și percepere artistică.

Integrarea actului de creație în procesul educațional prezintă un obiectiv prioritar în procesul de predare/învățare din cadrul profilului Arte Vizuale, CRCT. Strategiile didactice sunt constituite din îmbinarea anumitor forme, metode de predare / învățare și mijloace de învățământ caracteristice educației nonformale, punându-se accent pe metodele interactive [5]. Conceptul propune folosirea diverselor forme de predare (povestirea, explicația, demonstrarea, modelarea, problematizarea, jocuri didactice, exerciții, lucrări practice etc.), a metodelor de învățare bazate pe explorare, descoperire, acțiune, precum și utilizarea mijloacelor de învățământ variate:

- Mijloace informativ-demonstrative.
- Mijloace de exprimare și formare a deprinderilor.
- Mijloace de raționalizare a timpului în cadrul activității.
- Mijloace audiovizuale.

Accentul este deplasat de la formarea unor deprinderi de a mânui instrumentele, de a posedea materialele de artă, la sensibilizarea copiilor față de cultura plastică națională și universală, dezvoltarea sentimentelor estetice, formarea capacităților de trăire și de înțelegere a mesajului artistic al operei de artă și a propriilor creații.

Dezvoltarea creativității artistico-plastice și capacităților de exprimare a copilului în cadrul activităților facilitează tendința către libertatea cugetului și sentimentelor estetice, contribuie la dezvoltarea competențelor în creația artistică și sporește încrederea în forțele proprii.

Scopul general al educației artistico-plastice, în contextul enunțat, constă în formarea personalității creative, receptive la frumosul din viață și artă, cu capacități de asimilare a valorilor artistice ale artei plastice, practice, este identic cu scopul general al Educației plastice în școală, respective, putem vorbi despre aceleași competențe formate, antrenate sau dezvoltate pe parcurs.

Genurile de artă plastică studiate în cadrul CRCT sunt: pictura, grafica, arta decorativă, masca artistică, ceramica, origami, broderie cu mărgelușe, modelarea bijuteriilor din lut polimeric etc. Educația artistico-plastică în învățământul extrașcolar contribuie la formarea mediului social, favorabil pentru dezvoltarea personalității libere, autonome, capabile să asimileze și să creeze valori culturale. Sunt enunțate și unele competențe de autocunoaștere și autorealizare specific, dezvoltate în domeniul artelor vizuale, CRCT:

1. Cunoașterea propriului potențial artistico-plastic în vederea dezvoltării personalității creatoare.

2. Dezvoltarea capacităților de autoevaluare a produselor artistice realizate.

3. Stăpânirea abilităților de autoinformare și de proiectare a propriului parcurs de formare prin organizarea rațională a timpului liber.

În Moldova regăsim o situație oarecum asemănătoare cu situația din Uniunea Europeană, unde se consideră ca educația nonformală este încă insuficient cunoscută și teoretizată, deși a acumulat un număr impresionant de experiențe, inițiative, metode; dar acestora li se dă mai puțină importanță decât celor care se utilizează în școli, colegii, universități și instituții de formare profesională. Asta în ciuda faptului că societatea și economia europeană cer un tot mai larg și diferențiat profil de cunoștințe, calificări și competențe pe care sistemele formale de pregătire îl pot tot mai greu asigura pentru că nu răspund nevoii și cererii individuale și sociale. În schimb, educația nonformală are un potențial încă puțin utilizat. Chiar cei care au trăit experiențe de învățare nonformală au tendința să considere că acestea, de fapt, nu contează ca o „reală” învățare cu rezultate „reale”. Există, în mod clar, o nevoie de recunoaștere în termeni de respect social și totodată ca rezultatele formării nonformale să fie mai bine valorificate în societate, cultură și economie [4].

În concluzie, considerăm că, în contextul educației nonformale din domeniul artelor plastic, există suficientă experiență acumulată pentru a se contura mai clar finalitățile acesteia, prin definirea unor competențe specifice formate/dezvoltate în cadrul atelierelor de artă plastică, ceea ce ne propunem să realizăm în continuare. Invităm la colaborare, propuneri și dezbateri cu privire la acest subiect specialiștii în domeniul.

Bibliografie

1. Bontaș, I. Tratat de pedagogie, ediția a II-a, AL, București, 2008.
2. Cristea, S., Dicționar enciclopedic de pedagogie, Didactica Publishing House, București, 2015.
3. Elias, M., Cum stimulăm inteligența emoțională a adolescenților, Curtea Veche Publishing, București, 2003.
4. Văideanu, G., Educația la frontiera dintre milenii, Politica, București, 1988.

5. <http://artico.md/wp-content/uploads/2015/11/regulamentul-tip-al-institutiei-extrascolare1.pdf>
6. [http://lex.justice.md/md/355156/CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA](http://lex.justice.md/md/355156/CODUL_EDUCAȚIEI_AL_REPUBLICII_MOLDOVA),

IMAGINEA LIDERULUI ÎN DOMENIUL ARTELOR

Ana GOBJILA, lector superior

Summary

The creation of cultural goods – is primarily a creative process of one or several persons due to their personal characteristics, talent, perception of the world and many other individual features. It is characterized by the mastery level of the creator, people that shape cultural production. Knowledge, skills and professional approach are key resource that lead to success in managed sphere.

C. Brâncuși avea următorul crez artistic: „să crezi ca un zeu, să poruncești ca un rege, să muncești ca un sclav”. De fapt, acest crez ar putea deveni și cea mai amplă și vorbitoare definiție vizavi de portretul unui lider de succes din domeniul artelor.

Oamenii de succes au anumite caracteristici, care îi diferențiază net de ceilalți. Elementele care trebuie să se afle la baza formării profesionale a unui lider sunt: specializarea într-un domeniu, urmarea unor cursuri de profil postuniversitare și experiența. Iar liderilor din domeniul artelor, conform sondajelor, li s-au mai adăugat niște particularități, specifice doar persoanelor din domeniul dat.

Liderii din domeniul artelor, în comparație cu liderii din alte domenii, care se ghidează de un plan bine structurat, nu întotdeauna au un plan coerent, logic și realizabil pentru a-și materializa visul. Ei, însă, la fel ca toți liderii, sunt profesioniști în domeniul lor de activitate și continuă să învețe toată viața, pentru a fi la curent cu tot ceea ce apare nou.

Chiar dacă nu sunt mereu motivați, nu acceptă eșecurile și nimic nu li se pare imposibil. Mai puțin se implica în soluționarea aspectelor mărunte ale problemelor.

E știut faptul că oamenii de artă, de regulă, sunt persoane „complicate” în ceea ce privește comportamentul. Afectivitatea, profunzimea percepției lucrurilor, instabilitatea psihologică și alte caracteristici comportamentale creează mari riscuri în stabilitatea organizațiilor din sfera culturală și artistică, complică planificarea activităților. De aici și apare necesitatea unei abordări și motivări speciale.

Pentru liderii din domeniul artelor, problema, sau sarcina, trebuie să fie atractivă. Persoanele creative se bazează pe propriile puteri și resurse și procedează în așa fel, încât să depindă cât mai puțin de alții. Dacă este vorba de lucru în echipă, liderii din domeniul cercetat, lucrează excelent cu aproape oricine, sunt comunicatori excepționali, știu cum să fie clari și preciși în trasarea sarcinilor, iar neînțelegerile le soluționează ad-hoc ori cât mai rapid posibil. Sunt entuziaști și pun suflet în tot ceea ce întreprind.

De reamintit că activitățile culturale, expozițiile sau orice altă activitate culturală este gestionată de un art-manager, de un mentor sau coordonator de proiecte, aceștia ținând locul liderului în cazurile date. Aceștia se preocupă:

- de aspectul artistic – alegerea responsabilului de eveniment, deschiderea expozițiilor și a premierelor, montarea operelor de artă în cadrul unei expoziții etc.;
- de aspectul organizațional – cum ar fi, organizarea procesului de muncă, arendarea sălilor expoziționale etc.;
- de marketing – organizarea publicității, plasarea ei în spații publice, TV, site-uri;
- de aspectul financiar – cum ar fi, formarea bugetului, căutarea sponsorilor.

În cazul artiștilor liberi, neîncadrați ca activitate în instituții de profil, organizații sau proiecte, de regulă, aceștia se preocupă singuri de desfășurarea activităților personale creative, singuri se preocupă de organizare, de marketing, de aspectul financiar etc.

Afirmarea personalității este prima cheie spre succes în cazul oamenilor de creație. Ei știu ce vor, se exprimă curajos, chiar și atunci când sunt în dezacord cu unii, cu alții, mai mult sau mai puțin importanți. Standardele contează mai puțin decât atitudinea prin care se afirmă. Arată că au un sistem propriu de valori, pe care nu se tem a le expune și nu negociază. Pe scurt, nu au frică să arate că au o personalitate puternică. Liderii din sfera creativă sau artistică nu-și propun să fie tuturor pe plac. Crezul lor: este o iluzie să placii tuturor și nimeni nu este capabil de așa ceva [3].

Liderii din domeniul artelor sunt, de regulă, persoanele care schimbă regulile, tiparele sunt prea strâmte pentru personalitatea lor și a angajaților lor. Sunt oamenii care merg înainte, în pofida oricărui obstacol. Liderii din domeniul artelor dispun de un potențial creativ deosebit și, în dependență de disponibilitățile pe care le au, îl valorifică într-o mare măsură. Așa cum roata a fost inventată, liderii din domeniul artistic nu pierd timpul gândindu-se cum s-a inventat sau cum pot inventa o altă roată. Ei merg mai departe, cugetând la modificările pe care le pot face, pentru ca roata să devină din ce în ce mai performantă.

Curajul este elementul cheie întâlnit la liderii lumii, indiferent de domeniul de activitate, este concluzia unui studiu efectuat de John Addair: „Curajul te face lider, trebuie să îl ai. Cei mai mari lideri ai lumii au avut, în primul rând, curaj” [6].

Un adevărat lider este susținut de un entuziasm, însă să nu se confunde entuziasmul cu pasiunea. De remarcat, că liderii din domeniul artistic dispun de mare curaj și entuziasm.

Lucrul care dăunează cel mai mult unui lider este aroganța. „Un lider arogant se otrăvește singur, iar în timp, acest lucru îl va costa propria echipă, pe care se bazează. Ca să ajungi un viitor lider, trebuie

să exemplifici ideea de om bun” (John Addair – primul profesor de leadership din lume) [6].

Liderii din domeniul artistic au careva scăpări la capitolul aroganță. Afirmarea personalității este atât de pronunțată, încât este foarte greu să nu treci acel hotar .

Istoria cunoaște adevărate bătălii ale liderilor, care din aroganță, au pus control in ceea ce privește promovarea și dezvoltarea artei și a culturii. Acest tip de bătălie face parte din procesul de acaparare a puterii: de la controlul artei se ajunge la controlul absolut al individului. Bătăliile pentru artă – cunoscute și drept „revoluții culturale” – au făcut parte din procesul de instalare a noilor regimuri totalitare.

Menirea unui lider din domeniul artistic este de a susține și a promova identitatea culturală, de a sprijini și a stimula activitatea și cercetarea artistica, de a participa la promovarea acesteia la nivel internațional, de a promova creația contemporană și în special al tinerilor. Să contribuie la comunicarea artistică și creativitatea în sensul responsabilizării individului și al generării de transformări nu doar la nivel cultural ci și la nivel social.

Bibliografie

1. Băileșteanu, Gh., Burz, R., Liderul, Mirton, Timișoara, 2008.
2. Berar, I., Triada supradotare, talent și creativitate, în Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane, Argonaut, Cluj-Napoca, 1997.
3. Carcea, M., Activitatea potențialului creativ, Cermi, Iași, 1999.
4. Dourado, Ph., Blackburn, Ph., Șapte secrete ale liderilor inspirați, Codecs, București, 2006.
5. Евневич, М. А., Особенности управления персоналом в интеллектуальных и творческих организациях [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.kaus-group.ru/knowledge/300-articles/material/207/>. Дата обращения: 18.10.2014.
6. <http://www.evz.ro/sfaturi-geniulu-pregateste-liderii-lumii.html>

CUPRINS

FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE

CHISELIOV Victor MAN-KONSTRUKTION UND DEREN SZNONZME IM DEUTSCHEN	3
BARBAROȘ Ninel ROLUL HĂRȚILOR COGNITIVE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ	9
TIOSA Iuliana COMPETENȚA DE COMUNICARE: MODELELE LUI CANALE ȘI SWAIN, BACHMAN ȘI PALMER	15
GUZUN Tatiana WORTARTEN AUS DER SICHT DER KONSTRUKTIONSGRAMMATIK	20
LUPAȘCU Lilia DIMENSIUNEA ETIMOLOGICĂ A CONCEPTULUI DE BILDUNG ÎN CULTURA GERMANĂ	26
ȘCHIOPU Lucia STRATEGII EDUCATIONALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PERSONALIZATE A LIMBII ENGLEZE LA NIVEL UNIVERSITAR ÎN DOMENIUL COGNITIV	31
HERȚA Lilia, GOLUBOVȘCHI Oxana EXPLORING THE USE OF ANTI-PROVERBS	36
GORDZEI Polina IMPROVING WRITING COHERENCE WITH PARAGRAPH HOOKS	40
CARACAS Olimpia DIFFICULTIES ROMANIAN SPEAKERS ENCOUNTER IN LEARNING ENGLISH CONSONANTS	46
COVALIOV Olga PARALLELS BETWEEN ENGLISH AND RUSSIAN BORROWINGS FROM FRENCH AND THEIR SEMANTIC ANALYSIS	49
CRAVCENCO Tatiana THE CROSS – CULTURAL ASPECT IN EFL TEACHING AND LEARNING	55
CEBAN Valeriu ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОБЪЕКТ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	63
VASILACHE Andrei TRADITIONAL VERSUS NEW METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING ENGLISH	70

BUCUCI Oleseă THE IMPORTANCE OF THE READING SKILL. ENCOURAGING STUDENTS TO READ	76
GOLUBOVSKI Oxana, HERȚA Lilia COMMUNICATIVE APPROACH IN TRANSLATION	81
BALTAG Veronica THE INTERCULTURAL APPROACH TO EFLTEACHING AND LEARNING	85
SAGOIAN Eraniac, SAGOIAN A. DEVELOPING READING COMPETENCE	89
ROTARU Elena THE FIRST/SECOND-MENTION RULE IN TEACHING THE ENGLISH ARTICLE	93
BABĂRĂ Eugenia, TANER İlgin, USATÎI Larisa GRAMMAR TEACHING APPROACHES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE	98
BUDNIC Ana, SMOCHIN Olga A SEMIOTIC APPROACH TO THE STUDY OF ENGLISH SHORT STORY	105
TATARU Nina, PLESCENCO Galina REALISM IN ARMS AND THE MAN: A COMPARATIVE STUDY – REALISM AND IDEALISM	113
PETRICIUC Lilia PROVOCĂRI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI SOCIOLINGVISTICE LA LIMBA ENGLEZĂ LA STUDENȚII DIN MOLDOVA	118
SOFRONIE Natalia DEMERSURI METODOLOGICE DE EFICIENTIZARE A DIDACTICII LITERATURII FRANCEZE PRIN PRISMA STRATEGIILOR EURISTICE	133
SOLCAN Angela L'AUTONOMIE DE L'ÉTUDIANT ET L'AUTO-CONSTRUCTION DE SON SAVOIR	141
BULAT Ana L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LA LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE	152
COPACINSCHI Angela DIFERITE MODURI DE MANIFESTARE A TRANSPOZIȚIEI ÎN UNELE PĂRȚI DE VORBIRE. SUBSTANTIVIZAREA ȘI ADJECTIVIZAREA LOR	157

SURUGIU Dorina DEZVOLTAREA COMPETENȚEI AUDIOVIZUALE LA ORELE DE LIMBĂ SPANIOLĂ	164
DONOAGĂ Diana IMPORTANȚA FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ LA CADRELE DIDACTICE DE LIMBI STRĂINE	171

FACULTATEA ARTE PLASTICE ȘI DESIGN

ARBUZ-SPATARI Olimpiada VALORIFICAREA PROCESULUI DE CREAȚIE ÎN ARTELE PLASTICE	176
DONICA Lilia, VATAVU Alexandru ABORDAREA SINERGETICĂ ÎN DOMENIUL DESIGNULUI VESTIMENTAR	180
SPĂȚARU Rodica CAPODOPERELE ARHITECTURALE ȘI STILISTICE ZONALE ÎN DESIGNUL HOTELIER DIN INSULA CRETA	193
RĂILEANU Veronica DISTINCȚII ALE DESIGNULUI ÎN RAPORT CU PERSONALITATEA	198
ROȘCA-CEBAN Daniela, ARBUZ-SPATARI Olimpiada UTILITATEA, VIZUALIZAREA ȘI METODA ȘTIINȚIFICĂ DE CUNOAȘTERE A FUNCȚIONĂRII ȘI DEZVOLTĂRII IMAGINAȚIEI CREATIVE	202
GRAMA Vasile APLICAREA ȘI ORCHESTRAREA MIJLOACELOR ARTISTICE ÎN REALIZAREA COMPOZIȚIEI VOLUMETRICE ...	207
ШУГЖДА Светлана ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИЗРАЗЦА И КЕРАМИЧЕСКОЙ ПЛИТКИ	215
BRIGALDA Eleonora, MARIAN Ana NUDUL ÎN CREAȚIA SCULPTORULUI ȘI PEDAGOGULUI ION ZDERCIUC	222
URSACHI Rodica COORDONATE MUZICALE ÎN CREAȚIA LUI MICALOIOUS CIURLEONIS	230
MOKAN-VOZIAN Ludmila MITUL ÎN OPERA DE ARTĂ – MIJLOC DE CUNOAȘTERE A LUMII	235
SIMAC Ana, STRATULAT Teodor COMPETENȚE ANTRENATE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI NONFORMALE - DOMENIUL ARTELOR PLASTICE	240

GOBJILA Ana *IMAGINEA LIDERULUI ÎN DOMENIUL ARTELOR*
..... **246**