



ISSN 2345-1866
E-ISSN 2345-1904

Buletinul Științific

*al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

ediție semestrială



Științe Umanistice

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: (373 299) 2.24.81
cercetareusc@gmail.com

2(2)
2015

Buletinul Științific

***al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul***

ediție semestrială

seria

ȘTIINȚE UMANISTICE

**2(2)
2015**

COLEGIUL DE REDACȚIE al seriei ȘTIINȚE UMANISTICE

Redactor-șef al seriei:

Ion Ghelețchi, doctor în istorie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Membri:

Șișcanu Ion, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei

Cojocaru Gheorghe, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei

Babără Nicanor, doctor habilitat în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Ianioglo Maria, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Chirdeachin Alexei, doctor în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Axentii Victor, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Axentii Ioana, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Balțatu Ludmila, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Cojocaru-Luchian Snejana, doctor în pedagogie, conferențiar universitar interimar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

CUPRINS

BABĂRĂ Nicanor, USATÎI Larisa, ÎNSEMNĂTATEA ȘI ROLUL FONETICII ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE	4
DERMENJI-GURGUROV Svetlana, UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND METODOLOGIA PREDĂRII - ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE ÎN GRUPELE DE STUDENȚI STRĂINI	11
FUCIJI Marianna, ZUR CHARAKTERISTIK UND PRAGMATISCHEN FUNKTIONEN DER METAPHER IN WERBETEXTEN	17
PUȘNEI Irina, EXPLORING DIFFERENT TYPES OF HUMOUR. CASE STUDY: “THREE MEN IN A BOAT”	24
MORARU Ecaterina, MOTS DU FOND PRIMITIF ET EMPRUNTS	34
MAXIM Natalia, LE SYMBOLISME SOMATIQUE ET SES VALEURS FONCTIONNELLES DANS DIVERS TYPES DE TEXTES	43
AXENTII Ioana, ASCULTAREA – FACTOR IMPORTANT ÎN DESFĂȘURAREA PROCESULUI DE INSTRUIRE	57
BARBA Maria, CALITATEA FORMĂRII ÎNȚIALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI TIMPURII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA	71
ТЮТЮННИК Лариса, ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ - ОСНОВА СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	79
ONUȚA Valentina, DIVERSITATEA ÎN EDUCAȚIE ȘI DESCHIDERI CULTURALE ALE CADRULUI EDUCAȚIONAL POSTMODERNIST	92
BUCUCI Anatolie, COVALSCHI Stanislav, SUGESTII PE MARGINEA UNOR COMENTARII (TIGHINA, vara 1992)	97

ÎNSEMĂNĂTATEA ȘI ROLUL FONETICII ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

BABĂRĂ NICANOR,
doctor habilitat în filologie,
profesor universitar,
Universitatea de Stat din Comrat

USATÎI LARISA,
lector superior,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Abstract: *The article deals with the importance of Phonetics in teaching the English Language. In the article the authors also show the interrelation of Phonetics with Applied Linguistics, with the Methodology of Teaching Foreign Languages, its connection with pure Linguistics such as: Mathematics, Acoustics, Anatomy, Medicine, Didactics.*

Key words: Phonetics, Phonology, Linguistics, Pronunciation, articulation, Orthoepy, Sound, Orthography, syllable, didactic, General and Special Phonetics, Experimental Phonetics, Scientific and didactical approaches.

Fiind o disciplină autonomă, separată de gramatică și lexic, *fonetica* are o deosebită importanță teoretico-lingvistică și aplicativă, în special practico-didactică în școală și la facultate.

Despre importanța *foneticii* pentru cercetările lingvistice, gramaticienii și-au expus părerile încă din antichitate. În gramatica sanscrită a lui Panini găsim informații despre consoane ca unități fonetice și despre funcția distinctivă (fonologică) a sunetelor vorbirii. Fonetica se ocupă nu numai de studierea fiziologică și acustică a sunetelor articulate izolat, ci și de legăturile de îmbinare a lor în componența unităților lingvistice.

Ca disciplină lingvistică, *fonetica* include mai multe aspecte de studiere a structurii sonore a limbii și anume: *Fonetica*, în sens larg, studiază producerea, transmiterea, audierea și evoluția sunetelor limbajului articulat; *Fonologia* – numită și *fonetica funcțională* se ocupă de studiul sunetelor limbii din punctul de vedere al valorii lor funcționale, stabilind sistemele de foneme ale unui idiom și caracterul diferitor variante; *Ortoepia* expune regulile de rostire adecvată; *Ortografia* stabilește regulile de scriere corectă a lexemelor și a morfemelor.

Astfel, rolul *foneticii* în contextul teoretico-lingvistic și practico-didactic este deosebit de important. Ea reprezintă una din ramurile principale ale lingvisticii și se ocupă de studierea sistemului sonor: a sunetelor limbii vorbite, a accentului, ritmului, intonației, a regulilor, prin intermediul cărora, sunetele sînt combinate în

silabe, cuvinte, expresii, propoziții și alte construcții fonologice; se ocupă de corelația între limba vorbită și cea scrisă.

A cunoaște o limbă, conform opiniilor multor savanți în domeniul lingvisticii și al pedagogiei, înseamnă a poseda patru abilități: a audia, a comunica (abilitate ce se referă la comunicarea orală), a citi și a scrie (abilități ce se referă la comunicarea scrisă). Audierea și comunicarea presupune capacitatea de a produce și a recunoaște corect sunetele vorbirii curente. Comunicarea orală este primară și servește drept bază celei scrise. Profesorul de limbă trebuie să recunoască și să articuleze sunetele din limba dată la fel ca și purtătorul nativ al acestei limbi; să posede cele patru abilități: audierea, comunicarea, cititul și scrisul. Aceste deziderate pot fi realizate numai avînd cunoștințe fundamentale în domeniul *foneticii*. Din punct de vedere *fonetic* înțelegerea completă a unei limbi nu este posibilă fără descrierea structurii sunetului și sistemului sonor a acestei limbi. Din punct de vedere practic cunoștințele din domeniul *foneticii* sînt absolut necesare și pot fi aplicate: la alcătuirea alfabetelor în limbile care nu le au, la îmbunătățirea sau înlăturarea unor defecte de vorbire, în utilizarea dispozitivelor electronice de comunicare, la predarea și studierea limbilor străine, la stabilirea normelor ortografice, deoarece scrisul corect se bazează pe particularitățile *fonetice* ale limbii, la elaborarea normelor ortoepice cît mai adecvate tendințelor de dezvoltare a oricărei limbi.

Despre importanța teoretică și practică, locul și rolul *foneticii* în știința lingvistică au menționat mai mulți *foneticieni* renumiți cu nume mondial ca: Ferdinand de Saussure, V. Bogorodițki, L. Șcerba, V. Vassiliyev, A. Trahterov, R. Lado, D. Jones, H. Sweet, M. Bogdan, G. Gogin, Vl. Zagaevski, N. Corlăteanu, S. Semcinski, A. Baker, A. Heilman, P. Ladefoged, P. Roach, M. Neilande, A. Tătaru, Al. Rosetti, Em. Petrovici, A. Avram etc.

Lingvistul fonetician Mihail Bogdan susține că "cunoștințele aprofundate de *fonetică* sînt de mare folos nu numai specialistului lingvist dar și celui care vrea să o predea. Un profesor de limbă străină fără o pregătire *fonetică* este la fel de incompetent în materia lui, ca și un medic căruia îi lipsesc cunoștințele elementare în anatomie". Importanța *foneticii* este menționată și în Cartea Cărților – Cartea Sacră în felul următor "sînt multe feluri de limbi în lume, totuși; nici una din ele nu este fără sunete înțelese. Dar dacă nu cunosc înțelesul sunetului, voi fi un străin pentru cel ce vorbește, și cel ce vorbește, va fi un străin pentru mine" (Undoubtedly there are all sorts of languages in the world, yet none of them is without meaning of what for someone is saying, I am a foreigner to the speaker, and he is a foreigner for me /1 Corinteni, 14 : 10 -11/. De menționat că și Marele nostru gînditor, geniul tutelar al culturii neamului M. Eminescu s-a referit la *fonetică* afirmînd că măsurariul civilizației unui popor este o limbă sonoră și aptă a exprima prin sunete noțiuni, prin șir și accent logic cuvinte, prin accent etic sentimente. Constatăm că studiul *foneticii* este deosebit de necesar celui care învață limba engleză, întrucît la învățarea ei ortografia este de prea puțin ajutor, dat fiind marea discrepantă ce

există între cuvântul rostit și cel scris. Lingvistul rus A.Reformatski consideră că necunoscând *fonetica*, nu se poate înțelege nici ortografia contemporană, nu ne putem orienta în gramatică. În opinia redutabililor lingviști basarabeni Vl.Zagaevski și N.Corlăteanu studentul trebuie să știe, de la bun început, că de felul cum va însuși materialul de *fonetică* (primul compartiment al limbii ca mod de succesiune metodică, dar și în sens de importanță științifică) va depinde trănicia fundamentului pe care se vor clădi cunoștințele căpătate la celelalte subdiviziuni ale limbii, la disciplinele lingvistice în general. În continuare ei susțin că *fonetica* ocupă un loc special în sistemul disciplinelor lingvistice, întrucât obiectul ei de studiu îl constituie sunetul vorbirii, acel element al limbii în care se evidențiază cu toată claritatea atât latura fizică și fiziologică, precum și cea psihologică și socială și că sunetele vorbite se prezintă ca niște atomi sonori absolut necesari la formarea diferitor unități lingvistice (silabe, cuvinte, expresii, propoziții).

Învățarea unei limbi străine este de neconceput fără o cunoaștere în prealabil și în amănunte structura ei *fonetică*. Lingvistul american H. Gleason menționează că pentru o însușire activă a unei limbi e nevoie de cunoștințe de *fonetică* în volum de 100 %, gramatică – de cel puțin 50%- 90%, cât privește cunoașterea vocabularului, aici deseori ne putem descurca ușor doar cu 1 % sau chiar uneori și mai puțin. Englezistul britanic H. Sweet consideră că *fonetica* reprezintă, în genere pentru știința limbii, ceea ce reprezintă matematica pentru știința astronomică și fizică. Fără de *fonetică* noi nu putem observa și înregistra cele mai simple fenomene ale limbii. *Fonetica* este necesară atât în studiul teoretic al limbii, cât și în cel practic. Lingvistul comparativist, cunoscutul teoretician și filozof al limbii, W. Von Humboldt insistă asupra cunoașterii particularităților reale ale sunetelor ca bază în cercetările lingvistice și subliniază că pentru a-ți crea o idee asupra formei unei limbi, trebuie să atragi o atenție deosebită particularităților reale ale sunetelor ei. De la alfabet trebuie să pornească cercetarea formei limbii. Alfabetul trebuie să servească baza în cercetarea tuturor compartimentelor limbii. Același principiu este susținut și de renumitul filolog rus F.Fortunatov, care susține că de la *fonetică* trebuie să se înceapă cercetarea științifică a oricărei limbi. Lingvistul român de remarcă S.Pușcariu consideră că *fonetica* este o disciplină indispensabilă limbii pe care o compară cu tabla de înmulțire, fără de care nu se pot face operațiuni importante de calcul. Importanța teoretică și practică a *foneticii* în viața limbilor este atât de apreciată de către lingviștii lumii, încât în anul 1886, la Paris, a fost înființată de către cunoscutul fonetician francez Paul Passy o organizație științifică internațională de specialitate numită Asociația Fonetice Internațională, care a întocmit un sistem de transcriere *fonetică*, bazat pe grafia latină. În 1891, a fost întemeiat Institutul de *fonetică* pe lângă Universitatea din Paris, ai căror colaboratori au adus o contribuție substanțială la dezvoltarea *foneticii* ca știință. În anul 1932 la Amsterdam, din inițiativa lui Zwirner, ia naștere Asociația Internațională a Științelor *Fonetice*. Din anul 1979, la Universitatea din Florida, apare o revistă informativă *The Phonetician*. La Strasbourg funcționează un Institut

de *Fonetică*, care editează și publicația Travaux de L'Institut de Phonétique de Strasbourg.

Enumerarea instituțiilor și revistelor științifice care vizează cercetările din domeniul *foneticii* ar putea continua. Informația, însă, ar fi necompletă dacă nu am nominaliza și câteva dintre numeroasele Laboratoare de *Fonetică Experimentală*, întemeiate pe lângă centrele științifice și universitare. Așadar, 1897, a fost înființat, de către abatele J.P.Rousselot, primul Laborator de *Fonetică Experimentală* din Franța. În 1895, la Universitatea din Kazan, a fost fondat un laborator de acest fel de V. Bogorodițki, primul în Rusia, iar, în 1899 S. Buliț întemeiază un asemenea laborator pe lângă universitatea din Sankt-Petersburg. În România primul Laborator de *Fonetică Experimentală* a fost înființat în 1920, pe lângă Universitatea din Cluj, de către Iosif Popovici. Ar mai fi de menționat Laboratorul de *Fonetică Experimentală* din Grenoble, fondat în 1904, cel din Montpellier, întemeiat în 1905 și condus de M. Grammont, de asemenea, Laboratorul de *Fonetică Experimentală* de pe lângă Institutul Pedagogic de Stat de Limbi Străine din Moscova condus de V. Artiomov și cel de pe lângă Universitatea Națională "T.Șevcenko" din Kiev, cercetările fiind pe parcursul anilor îndrumate de *foneticienii* experimentalisti I.Sunțova și L.Skalozub.

Sumînd cele menționate supra, concluzionăm importanța teoretică *lingvistică* a *foneticii* în felul următor: 1. Ca disciplină lingvistică, *fonetica* are, în primul rînd, o importanță teoretică prin sine însăși, ce rezultă din importanța pe care o are latura materială a limbii, ori importanța sunetelor limbii e văzută, de obicei, în însușirea lor de a diferenția sunetul cuvintelor; 2. *Fonetica* mai are importanță pentru lingvistică și prin faptul că datele ei explică multe fenomene lexicale și gramaticale care altfel ne-ar părea obscure; 3. Cercetarea istorică a sunetelor vorbite nu poate avea loc dacă nu se recurge la cunoașterea termenilor *fonetici* ale limbii înrudite prin prisma *foneticii comparativ-istorică*; 4. *Fonetica* ne ajută să cercetăm cele trei planuri ale sunetelor vorbirii: biologia - fiziologia sunetelor, fizic - acustica sunetelor vorbirii, cel funcțional - lingvistic propriu-zis.

Importanța *aplicativă, practică, didactică* constă în următoarele: 1. Cunoștințele de *fonetică* sînt necesare pentru elaborarea normelor ortoepice și ortografice precum și la alcătuirea alfabetelor pentru limbile care nu au scrierea respectivă; 2. Foarte sînt necesare cunoștințele de *fonetică* în procesul de predare a limbilor străine; 3. *Fonetica* este indispensabilă în educarea deprinderilor de vorbire a persoanelor cu defecte auditive, în cultivarea vocii la cîntăreți, artiști, crainici, în înlăturarea defectelor de pronunțare; 4. *Fonetica* este baza didacticii, a citirii și scrisului în școală. Numai printr-un sistem de sunete-tip bine determinat se poate contribui la formarea bazei de articulare corectă a sunetelor vorbite; 5. Cărțile, presa periodică, școala, radioul și televiziunea, teatrul și cinematograful solicită precizarea normelor ortoepice - sarcini care nu pot fi realizate fără suportul *foneticii*; 6. Fonopedia, logopedia și surdopedia sînt științele ce se bazează pe legile *foneticii*; 7. *Fonetica* are o mare importanță pentru rezolvarea multiplelor probleme

de ordin pur tehnic, ne referim la comunicațiile telefonice, domeniul radiotehnicii, mașini informative și cele de traducere etc.

Concluzii:

1. *Fonetica* formează un capitol important al lingvisticii, este "tabla de înmulțire fără de care nu se pot face operațiuni complicate de calcul". Fonetica este chiar modul de existență a fiecărei limbi, de aceea cercetarea științifică a fiecărei limbi în parte trebuie să se înceapă cu *fonetică*. Anume datorită *foneticii* lingvistica a devenit una din cele mai exacte științe umane. Cu cât un lingvist are cunoștințe mai trainice în *fonetică*, cu atât acesta e mai bine înarmat lingvistic;

2. *Fonetica* este știința ce se ocupă de studiul sunetelor vorbirii sub toate manifestările și funcțiile lor, de examinarea raportului dintre sistemul de sunete și reprezentarea lor grafică deci, este o ramură a lingvisticii. Importanța ei este că studiază învelișul sonor, baza materială a limbii, ori limba vorbită este cel mai important mijloc de comunicare în societate. Fonetica ocupă un loc deosebit printre celelalte compartimente lingvistice. Ea are drept obiect de studiu latura materială a limbii (sunetele), adică unitățile ei sonore discrete. Din cauza aceasta ea este în strânsă legătură cu fizica și fiziologia organelor de vorbire, cu psihologia și învățătura despre pronunția și sesizarea (audierea) sunetelor de vorbire;

3. *Fonetica* are o mare importanță și pentru rezolvarea multor probleme de ordin pur tehnic: serviciile comunicației telefonice, radiotehnicii, informative/informaționale, aparatelor și mașinilor de traducere, dicționarelor electronice. Toate aceste probleme legate direct de recunoașterea automată a sunetelor vorbite și de telecomandă prin vorbirea orală nu pot fi cu succes rezolvate fără cercetări serioase în domeniul *foneticii*;

4. Prin termenul "*fonetică*" trebuie să se înțeleagă nu numai ramura lingvisticii - știința care se ocupă cu studierea structurii sonore a limbii ca cel mai important mijloc de comunicare între oameni, a producerii și percepției sunetelor, dar și a complexului integral al însușirilor fiziologice și acustice ale sunetelor unei anumite limbi, aceea ce constituie specificul ei sonor. *Fonetica* se ocupă și cu legitățile îmbinării lor în vorbire, cu diversele teorii ale silabei, cu aspectele specifice ale accentului și intonației în limba respectivă, cu cercetarea și corelațiile dintre limba sonoră și cea scrisă a limbii date;

5. Fonetica, ca ramură a lingvisticii, dispune de următoarele sfere ale ei, în care se studiază structura sonoră a limbii: *fiziologia sunetelor* (*fonetica* propriu-zisă) ce descrie producerea și perceperea lor; *fonologia*, ce studiază elementele sonore care pot diferenția semnul cuvintelor și al formelor gramaticale; *ortoepia*, ce cercetează normele și regulile de pronunțare corectă a sunetelor și a îmbinărilor de sunete; *accentologia*, ce investighează legitățile privitoare la natura și distribuția accentului în cadrul complexelor sonore ale cuvintelor și al formelor gramaticale; *sistemul intonațional*, ce se ocupă cu variațiile de înălțime ale vocii în fraze; *ortografia*, ce se ocupă cu regulile de scriere corectă a resurselor sonore ale limbii

și care este un ansamblu de reguli stricte privind stabilirea scrierii corecte în limbă și aplicarea practică a acestor reguli;

6. *Fonetica* are mai multe ramuri: generală, particulară (specială, concretă), descriptivă, comparată, segmentată, suprasegmentată, experimentală (instrumentală), articulatorie, acustică, simbolică, funcțională (fonologică), fonostilistică (stilistica *fonetică*) etc.

Notă de încheiere

Fonetica este ramura lingvisticii care studiază latura materială (sonoră) a limbii; prin *fonetică* se mai înțelege și însăși latura materială a limbii; prin cuvântul *fonetică* se poate înțelege atât un obiect de studiu, cât și știința care-l cercetează; *fonetica* studiază, în primul rând, sunetele – fragmentele sonore minimale – fonemele pe care le distingem când facem analiza elementelor limbii; prin latura materială (sonoră) a limbii înțelegem și unitățile *fonetice* superioare și suprasegmentale – silabe, cuvinte *fonetice*, fraze, propoziții, care, de asemenea intră în obiectul de studiu al *Foneticii*. *Fonetica* are o însemnătate pur lingvistico-teoretică și aplicativă – practico-didactică în predarea și însușirea limbilor străine. Deci, *Fonetica* este o ramură foarte importantă a lingvisticii, fiind studiată ca o știință aparte și posedă diverse substraturi, ea joacă un rol important în procesul de predare și învățare a limbii, în cele din urmă *fonetica* necesită o atenție deosebită, deoarece cunoștințele în acest document stau la baza procesului efectiv de învățare calitativă a limbii. Anume sistemul *fonetic* constituie forma materială de exprimare a cuvintelor prin intermediul cărora limba vorbită își poate îndeplini marea și principala ei funcție de comunicare umană.

REFERINȚE:

1. Bogdan Mihail. *Fonetica limbii engleze*. Cluj: Editura Științifică, 1962, 311 p.
2. Cantemir Gr. *Limba română contemporană (Fonetica)*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2012, 176 p.
3. Corlăteanu N., Zagaevschi Vl. *Fonetica*. Chișinău: Lumina, 1993, 272 p.
4. Gogin G. Problema "devocalizării" hiatului în limba română (studiu de fonetică experimentală). Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2004, 178 p.
5. Dermenji-Gurgurov S. *Fonetica limbii române*. Cahul: US "B.P. Hasdeu", 2010, 150 p.
6. Spînu S. *Fonetica*. Chișinău: Univ. Acad. de Științe a Moldovei, 2014, 115 p.
7. Stan I. *Fonetica*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1996, 138 p.
8. Turculeț A. *Introducere în fonetica generală și românească*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 1999, 288 p.
9. Zagaevschi Vl. *Fonetica pentru lingviști și lingviștii despre fonetică*. În: *Limba Română*, Chișinău, 2005, nr. 4, p. 42-49.
10. Gleason H.A. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961, p. 343-344.

11. Lado R. Linguistics Across Culture, Ann Arbor, the University of Michigan Press, 1963, p. 3.
12. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. Санкт-Петербург: Изд-во СПб ГУ, 2001, 150 с.
13. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. Москва, Высшая школа, 1979, 312 с.
14. Скалозуб Л.Г. Основні наукові досягнення: розвиток експериментально-фонетичного методу та одержані результату. В кн.: Задальна та експериментальна фонетика. Київ: Видавничий Дім Соборна Україна, 2001, с. 12-92.
15. Реформатский А.А. Введение в языкознание. Москва: Аспект Пресс, 2005, с. 157-243.

UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND METODOLOGIA PREDĂRII - ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE ÎN GRUPELE DE STUDENȚI STRĂINI

DERMENJI-GURGUROV SVETLANA,

doctor în filologie, lector superior,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

According to foreign language studies' research, the difficulty level of a new studied language depends on many factors. For example how closely is the new language to the native one, or of the known ones, how difficult is it, how many hours are weekly given for its study, as well as the motivation. Both for those who use the romanian language as a secondary language, as well as for those who study it as a foreign language, may appear a number of difficulties related to specific grammatical structure. In the presented article we will take into discussion some of the romanian language difficulties met by the arabian students in the romanian language learning. We will also exemplify some methods and efficient interactive techniques applied during.

Eficiența calității învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului Strategic pentru Educație și Formare Profesională ("ET 2020"). În respectivul cadru se stipulează ideea precum că este absolut imperios de a permite cetățenilor să comunice în două limbi străine, pe lângă limba maternă, precum și oferirea emigranților, studenților străini a oportunității de a învăța limba țării gazde.

Potrivit studiilor despre învățarea limbilor straine, nivelul de dificultate al unei limbi nou învățate depinde de mai mulți factori. Spre exemplu cât de apropiat este noul limbaj de cel nativ sau de altele știute, cât de complex este, câte ore se alocă în fiecare săptămână studierii sale, precum și motivarea. Atât pentru cei care folosesc limba română ca limbă secundară, cât și pentru cei care o studiază ca limbă străină, pot apărea o serie de dificultăți ce țin de structura gramaticală specifică.

În cazul nostru, o primă piedică poate fi reprezentată chiar de sistemul fonetic al limbii române, deoarece aici avem câteva sunete (și litere) specifice limbii noastre. În articolul dat ne referim la predarea-învățarea limbii române în grupele de studenții străini arabi. Ne permitem constatarea că, dintre sunetele specifice limbii române, nu consoanele prezintă dificultăți. Marea majoritate a erorilor se comit în pronunțarea și scrierea vocalelor. Astfel, în proporție mai mare sau mai mică, apare confuzia între „ă” și „î” inexistentă în limba maternă (arabă). În unele cazuri apar dificultăți în pronunțarea corectă a diftongilor *ia* și *ea*, care rezultă din faptul că în limba arabă există numai un echivalent al celui dintâi. Un

alt exemplu de eroare este „i” – semnul pluralului. În realizarea fonetică el este confundat cu „î” – articolul hotărât. Astfel (*niște*) *pomi*, unde „î” numai moaie consoana precedentă fără să constituie o silabă separată, este deseori pronunțat de studenți în același fel ca *pomii*. O altă eroare fonetică este accentuarea mobilă, instabilă, neregulată în limba română. Spre deosebire de alte limbi, poziția accentului variază. Acesta poate sta la începutul, la mijlocul sau la sfârșitul cuvântului fără să fie vreo regulă precisă în acest sens. Pentru un vorbitor de limba arabă o astfel de deplasare a accentului produce numeroase dificultăți. Drept concluzie, se poate spune că, erorile fonetice sunt cauzate în procent foarte ridicat de influența sistemului fonator al limbii materne, araba.

Scrierea în alfabetul arab se face de la dreapta la stânga, așadar, invers față de direcția scrierii în alfabetul latin. Alfabetul arab are douăzeci și nouă de litere (inclusiv semnul suplimentar hamza, „pinten”, care notează consoana oclisivă, glotală, sonoră cunoscută sub numele de stop glotal) care notează consoanele și vocalele lungi. Comparativ cu alfabetul latin, alfabetul arab nu cunoaște litere mari (majuscule) sau mici (minuscule). De asemenea, nu există litere specific de tipar ori specific de mână, ci doar stiluri de scriere diferite. În schimb, deoarece literele se leagă între ele, în cea mai mare parte a situațiilor, au forme diferite în funcție de relația lor cu celelalte litere din cuvânt.

De asemenea, în limba arabă nu există vocalele **o** și **e**, astfel ei pronunță, de fiecare dată vocala **u** – atestată în alfabetul arab. Cu privire la sistemul consonantic este și mai complicat, deoarece mai multe consoane nu se atestă în sistemul fonetic arab. De exemplu: bilabiala **p** nu există, studenții pronunță bilabiala **b**; labiodentală **v**, este înlocuită cu **f**. De asemenea, sistemul fonetic arab se distinge printr-o duritate mai pregnantă a consoanelor dentale **d** și **t**. Această duritate se răsfrânge asupra pronunției românești, astfel cursanții arabi pronunță: *thathā, dhata dhe azi este*. Cu referire la consoana **h** există dificultăți în pronunție, deoarece aceasta este de 3 tipuri în limba arabă. De fiecare dată ea este, totuși, pronunțată de către studenții arabi mai înnăbușit, aproape indeslușibil. În sensul acesta trebuie de lucrat foarte mult. Pentru unele dintre acestea am încercat să stabilim asociații cu unele sunete din limba nativă pentru a le facilita însușirea și recunoașterea.

Am apelat imediat la metodele contrastive – (folosirea limbii materne (L1) nu se poate realiza din simplul fapt că alfabetele diferă totalmente) am recurs la utilizarea unei limbi de contact (L3) și traducerea elementelor lexicale în L3 (engleză sau franceză) și apoi în L1. De asemenea confruntarea /suprapunerea sistemelor gramaticale prin metoda gramatică - traducere: caracter abstract, învățarea pe de rost a regulilor gramaticale, a listelor de cuvinte. Din păcate fără a folosi dicționarul, deoarece în librăriile Republicii Moldova nu există. Astfel, de exemplu, pentru învățarea lui **ă**, putem asocia cu articolul hotărât din limba engleză **a** sau **an**, în timp ce pentru **ș** și **ț** se pot da ca exemple cuvintele englezești **she, sheat** etc.

Problematică este și înțelegerea flexiunii verbale și a celei nominale. Cuvântul în limba română își schimbă forma foarte mult și asistăm la alternanțe fonetice care sunt relativ greu de explicat și foarte greu de înțeles: de ce la prezent indicativ, persoana I-a sg se conjugă - **eu mănânc**, iar la persoana I-a, pl - **noi mâncăm**?

La nivel morfologic, am observat probleme în înțelegerea acordului în gen a adjectivului cu substantivul, deoarece în arabă acesta nu există. Astfel, este foarte plauzibil ca ei să spună, spre exemplu, „băiatul este bună” sau „este frumoasă copil”.

Ca sugestii metodologice, evident, ne axăm pe pornirea de la elementele de bază către cele complexe în învățarea limbii române, în baza principiului cercurilor concentrice, pentru a se obține un fond minim bine fixat pe care apoi să se poată preda elemente mai complexe de gramatică.

Metoda exercițiului este foarte eficientă: *exerciții de identificare a formelor corecte, exerciții de traducere, de completare a spațiilor libere cu formele potrivite, exerciții de stabilire a ordinii cuvintelor în propoziție, exerciții de substituie* etc. În cazul în care învățarea limbii române se face sub îndrumarea directă, este evidentă opțiunea pentru metoda conversației, a dialogului euristic. Dialogăm la fiecare lecție, alcătuim dialoguri noi, modificăm conținutul acestora, realizăm diverse simulări etc.

Menționăm faptul că utilizarea diverselor metode și tehnici interactive a dezvoltat în sufletul studenților străini: altruismul, încrederea în sine, activismul, creativitatea și chiar bunăstarea lor la ore. În scopul acesta pledăm pentru practicarea metodelor și tehnicilor interactive de învățare :

- Prin imitare de modele;
- De repetare, exersare, memorare;
- Prin observare nemijlocită;
- Prin simulare, modelare, aplicativitate.

În cele ce urmează vom prezenta câteva metode și tehnici interactive care, în opinia noastră, au creat situații eficiente de predare-învățare în grupele de studenți arabi.

1. Tehnica fotolimbajului - exersează creativitatea și sensibilitatea față de realitățile vizuale, ce au impact cognitiv și estetic puternic asupra studenților. Am utilizat-o cu succes la predarea unității de învățare: **Membrii familiei (Gradele de rudenie)**. La prima lecție am realizat o prezentare în power point despre membrii familiei mele și am selectat o serie de fotografii cu rude mai apropiate și mai îndepărtate. Interesul imperios a apărut atunci când prin intermediul întrebărilor studenții îmi arătau corect care este bunica, mătușa, verișoara mea sau bunelul, unchiul, tatăl, verișorul, cumnatul meu etc. În același timp, lexemele date se pronunțau în egală măsură de către toți studenții. Ulterior, ca temă pentru acasă, a fost propusă o situație similară celei din cadrul orei de curs, adică studenții urmau

să aducă câteva imagini, foto cu familia și rudele, pentru a le prezenta în fața colegilor. Finalmente, fotografiile au derulat consecutiv sub forma slide-urilor, iar colegii, foarte interesați și activi, pronunțau și recunoșteau persoanele din imagini: *Aceasta este sora lui Hasan! Acesta este tatăl lui Joseph!*

2. Tehnica filmulețului tematic – una dintre preferatele studenților, în care noul, necunoscutul, căutarea de idei, conferă activității un „mister didactic”, în care studentul este participant activ pentru că el reflectă imediat asupra unor probleme, situații complexe, dar gândește și în grup, prin analize, dezbateri, descoperă răspunsurile la toate întrebările, se simte responsabil și mulțumit în finalul lecției. O reușită a acestei tehnici este creativitatea, care se oglindește în „a ști ce să faci cu ceea ce ai învățat”. În felul acesta m-am străduit ca fiecare unitate de învățare să finalizeze creativ și cu un efect moralizator. Ca exemplu putem aduce parcurgerea tematicii *Ce purtăm? Îmbrăcămintea și încălțăminte*. După două lecții de însușire a vocabulrului și a conjugării verbului *a purta* la prezent, am propus spre vizionare un filmuleț foarte scurt (3.53 minute), intitulat în engleză *My shoes*, care prezenta sensibilizant câteva minute din viața unui băiat de vreo 10 ani, ce purta haine rufoase și încălțăminte ponosită. Băiatul din filmuleț vorbește în limba engleză, dar foarte puțin, deoarece acțiunea se prezintă mai mult silențios. Finalul filmulețului este deosebit de sensibilizant și, cum am mai spus, moralizator. După vizionare studenții mi-au descris cu mult entuziasm și lux de amănunte - băiețelul, au precizat ce haine purta și culoarea acestora etc. Punctul culminant al tehnicii date a ieșit la lumină atunci când au formulat pe rând morala filmulețului: *Nu sunt importanți banii, importantă este sănătatea!* (Saif); *Nu trebuie bani, trebuie sănătate!* (Mustafa) etc.

3. Tehnica: exprimă sentimentul - Recunoasterea emoțiilor din expresiile faciale a fost ținta unui număr mai mare de lecții care se axau nemijlocit pe descrierea unor oameni și sentimente ale acestora, dar și pe însușirea unor teme de gramatică importante ca: *adjectivul, adverbul, gradele de comparație, acordul adjectivului cu substantivul*. De fiecare dată, la etapa *reflecție* propuneam studenților, de exemplu, să descrie sentimentele redată de niște mutrițe diverse, pe care le adunam într-un *plic cu surprize*. Fiecare student avea posibilitatea să extragă din plic o mutriță și apoi, prin intermediul gestului, mimicilor să-l poată descrie în așa fel încât colegii lui să descopere despre ce sentiment este vorba: tristețe, bucurie, mândrie, încăpățănare, frică etc.

4. Tehnica: ce ? pentru ce ? Am concluzionat că are o serie de avantaje ca :

- Dezvoltarea competențelor cognitive;
- Dezvoltarea competențelor de comunicare;
- Dezvoltarea inteligenței interpersonale;
- Promovarea interînvățării;
- Participarea activă, implicarea tuturor studenților în realizarea cerințelor de învățare;

- Formarea și dezvoltarea capacității reflective;
- Dezvoltarea responsabilității individuale etc.

Ca exemplu putem menționa unitatea de învățare **Rechizitele școlare / de birou**. La prima lecție, de însușire a vocabularului, am adus 22 de obiecte ce reprezentau diverse rechizite școlare și, arătându-le, pronunțam denumirea acestora în limba română. De asemenea, consecutiv, explicam necesitatea acestora printr-un verb la infinitiv, de exemplu: Ce ? *Pix/stilou*; Pentru ce ? *Pentru a scrie*; Ce ? *Riglă*; Pentru ce ? *Pentru a linia, a măsura, a trasa linii*. Un interes deosebit a încolțit atunci când îi chemam în fața colegilor câte doi și continuau jocul: Ce ? Pentru ce ? Tema a fost însușită rapid, iar studenții au trecut cu plăcere rând pe rând să se întrebe despre rechizitele însușite. În aceeași ordine de idei se mai puneau întrebări recapitulative de tipul: Ce culoare are?

5. Mijloacele legate de tehnologia informației și a comunicării (tic), prezentările în power point sunt utilizate în mod regulat în timpul orelor de curs. Atunci când se însușeau diverse unități de învățare ca: *La cumpărături*; */La magazinul de produse alimentare/ La supermarket*; *Fructele și legumele*; *Îmbrăcămintea și încălțăminte* etc., prezentam studenților imagini și discutam pe marginea acestora, alcătuind dialoguri libere, așa cum ar comunica ei într-un supermarket, piață etc. Astfel, studentul străin este angajat să înțeleagă lumea în care trăiește și să aplice în diferite situații de viață ceea ce a învățat. Am concluzionat faptul că utilizarea comunicării TIC prezintă numeroase avantaje, printre care:

- Atrage și determină interesul studenților, realizându-se interacțiuni între ei;
- Promovează interacțiunea studenților, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente;
- Stimulează efortul și productivitatea studentului și este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare;
- Există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității, iar subiecții care dialoghează sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe;
- Dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile sociale ale studenților străini;
- Se reduce la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității, mai ales că este vorba despre o țară străină.

Foarte important este faptul că trebuie să conștientizăm valoarea implementării în cadrul lecțiilor a situațiilor interactive de învățare și, totodată, asimilarea deprinderii de a folosi unitatea minimală de studiu - enunțul, nu cuvântul izolat; lexicul - semantizat în contexte lingvistice și situaționale; conversația și exercițiile de exprimare orală – esențiale; gramatica și explicațiile gramaticale, necesare înțelegerii fenomenului lingvistic; nu pot fi excluse dificultățile de limbă - selecționate și gradate pe principiul accesibilității, după criterii de frecvență; teoria cercurilor concentrice (achiziția cunoștințelor într-o

limbă străină se face treptat) L1: competența lingvistică este actualizată în performanță L2: “performanța” mecanică (prin exerciții imitative și repetitive) - competență lingvistică.

Nu trebuie să uităm că limba română este numită de mulți lingviști - limbă “ospitalieră” din motiv că posedă particularități distincte față de celelalte limbi romanice, datorită influențelor slave și a altor influențe (maghiară, greacă, turcă, franceză, engleză). Semnalăm astfel existența dubletelor lexicale (a munci – a lucra, a hotărî – a decide, a spune – a zice,) complexitatea elementelor și a regulilor gramaticale (alternanțe vocalice și consonantice, verbe terminate în -ez, -esc, 0; substantive feminine – profesii și naționalități: -ă: studentă, -(oar)ă: profesoară, -(oar)e: muncitoare, -iță: actriță; daneză, româncă, franțuzoaică, elvețiancă – elvețience, dubla negație, topica liberă etc.) !!!

Calitatea activității noastre în grupele de studenți străini este „cartea de vizită” din care „banalul, tradiționalul și rutina” trebuie șterse, iar interactivitatea, jocul și altruismul trebuie să inunde sufletele lor. De multe ori admiram entuziasmul atunci când descopereau lexeme împrumutate din limba maternă: *cifră, catifea, chef, fitil, habar, hambar (anbar), hal, dugheană, mahala* etc. sau încercau să găsească similitudini între regulile de gramatică. Concluzionăm de fiecare dată cât de important este să avem curaj, dorință, încredere în noi și în metodologia pe care o propunem, să fim binevoitori și foarte creativi!

ZUR CHARAKTERISTIK UND PRAGMATISCHEN FUNKTIONEN DER METAPHER IN WERBETEXTEN

FUCIJI MARIANNA,

drd., lector superior,

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Abstract: *It is difficult to imagine our life without advertising, which is essentially a 21-st century development. In everyday life we come into contact with different kinds of advertising: printed advertisements in newspapers and magazines, poster ads in buses, subways, and trains, neon signs along streets, billboards at the roadsides, TV commercials, etc. Nowadays, advertising has become an integral part of our life, and one could hardly imagine life without its impact. The language of advertisements which is very laconic and rich in stylistic devices presents a great interest for many scholars. The main goal of the given article is to determine the pragmatic functions of Metaphor (a stylistic mean) which is frequently used in the printed German advertisements registered on the pages of the German weekly news magazine “Der Spiegel”.*

Key words: *Werbung, Werbetext, stilistische Figuren, Metaphor, pragmatische Funktionen etc.*

Wohl noch keine Generation war so sehr der Werbung ausgesetzt wie die heutige. In Zeitungen und Illustrierten, in Rundfunk und Fernsehen, auf Plakaten, Prospekten und Postwurfsendungen und natürlich in den Schaufenstern der Geschäfte: Überall werden mögliche Käufer und Konsumenten durch verschiedene Textsorten und Strukturen (Plakate, Anzeige) werbend angesprochen. Bei der Werbung geht es um das Problem der Motivation, um Praktiken der Beeinflussung des potentiellen Kunden durch die absichtliche Wahl der Sprachmittel. Die Werbung arbeitet mit allen in der Rhetorik bekannten Stilmitteln, die zusammenfassend die Sprache der Werbung bilden. Die Wirksamkeit der Werbesprache ist Gegenstand interdisziplinärer Forschung von Semiotik (visuelle Werbung), Soziologie, Werbepsychologie und Linguistik.

Lucia Berciu gibt eine ausführliche Erklärung der Wirtschaftswerbung. „Die Wirtschaftswerbung ist eine systematische Tätigkeit, die mit Hilfe bestimmter Mittel anstrebt, die Aufmerksamkeit der möglichen Käufer auf die angebotene Ware zu lenken, ihr Interesse an der Ware hervorzurufen, aufrechtzuerhalten und die Käufer von den Vorteilen des Angebots zu überzeugen“.¹

¹ BERCIU L. (1996): *Correspondența Comercială în Limba Germană*. Editura Didactică și pedagogică. R.A. București. - p.258

Einerseits gibt die Werbung die Tatsachen an, die zum Kauf des Produkts führen, andererseits übt sie eine psychisch emotionale Wirkung auf die Menschen aus, da die Werbung eine informierende Mitteilung, Suggestion und Überzeugungskraft in sich verknüpft.¹ Mechanismus der psychologischen Einflußnahme auf die Konsumenten könnten wir in Anlehnung an Pankratow auf folgende Weise schematisch darstellen:²

- a) Fesselung der Aufmerksamkeit;
- b) Aufrechthaltung der Interessen;
- c) Entwicklung der Emotionen;
- d) Überzeugung;
- e) Entscheidung treffen;
- f) Handlung (Einkäufe machen).

Das alles wird durch die Sprache der Werbung erreicht, die ihre Besonderheiten und ihre eigenartigen Merkmale hat.

Die Werbesprache bildet Werbetexte, die die Träger der Sachinformation sind. Deshalb halten wir es für logisch, weiter die Begriffe „Text“, „Werbetext“ zu definieren und die Merkmale der Wirtschaftswerbetexte zu bestimmen.

Nach A.Steube sind Werbetexte geplante Texte in Massenmedien zum Zweck der ökonomisch wirksamen Information und Entscheidungssteuerung.³ Obwohl Werbetexte in Zeitungen und Zeitschriften veröffentlicht oder in anderen Medien gesendet werden, zählen sie nicht zu den journalistischen Texten. Ihre Autoren sind keine Journalisten, sondern vom Hersteller bezahlte Werbetexter.

Es ist auffallend, daß die Werbetexte reich an stilistischen Figuren sind. In unserem Untersuchungsmaterial haben wir verschiedene stilistische Figuren registriert, solche wie: Ellipse, Anapher, Aposiopese, Metonymie, Metapher, Epitheta, Hyperbel, Rhetorische Fragen, Dreierfigur, Fachwörter, Aufzählung, Asyndeton, Polysyndeton, Antithese, Alliteration, Anadiplose, Phraseologismen, Anglizismen. Das Funktionieren der stilistischen Figuren in Werbetexten ist eng mit den Mechanismen der impliziten Einwirkung der Sprache verbunden. Die Unterschiede der Funktionen hängen davon ab, in welchem Bestandteil des Textes die stilistische Figur vorkommt, denn jeder Bestandteil erfüllt den Aufbauprinzipien nach seine eigene Funktion, die den pragmatischen Zwecken der Werbung eigen ist. Aus der deutschen Zeitschrift „*Der Spiegel*“⁴ haben wir für die Untersuchung 300 Werbetexte gewählt. Um die pragmatische Funktionen der

¹ Никитин М.В. (1998): Основы лингвистической теории значения. Москва. "Высшая школа".- p.10

² Idem,-p. 45

³ STEUBE A.(1993): Einführung in die Textlinguistik. Teil 2, Leipzig- p.79.

⁴ „*Der Spiegel*“ is a German weekly news magazine published in Hamburg. It is one of the Europe's largest publications of its kind, with a weekly circulation of more than one million.

stilistischen Figuren in den Werbetexten festzustellen, haben wir die Werbetexte unter pragmatischem Aspekt betrachtet.

Unsere Arbeit ist ein Versuch, die pragmatischen Funktionen der in Werbetexten am häufigsten vorkommenden stilistischen Mittel zu bestimmen und sie zu beschreiben. Unsere Behandlung hat somit ihre Beziehungen zur Pragmatik, Stilistik, Textlinguistik und nicht zuletzt zum Weltwissen, denn nämlich das Weltwissen und die Vorkenntnisse spielen eine besonders wichtige Rolle im Erfassen und Verstehen der Zusammenhänge und Hintergründe einer Information, mit der man sich auseinandersetzt.

Die Metapher, als Mittel des bildlichen Ausdrucks, kommt relativ häufig in den Werbetexten vor - gewiß mit manchen Unterschiedlichkeiten in ihrem Wesen, in ihrer Struktur und vor allem in ihren pragmatischen Funktionen. Entsprechend der Klassifikation von E. Riesel und E. Schendels¹ und ihren Kriterien für die Identifizierung der Metapher haben wir in 300 Werbetexten der Zeitschrift „Der Spiegel“ folgende Abarten der Metapher registriert:

- **Personifikation (Verlebendigung)**- die Übertragung von Eigenschaften eines Lebewesens auf ein unbelebtes Wesen;

- **Allegorie (Symbol)** - Personifikation geht in die Allegorie über, wie z.B. Verlebendigung in Menschengestalt;

- **Synästhesie** (griech. „Zusammenempfindung“)-Verbindung von zwei verschiedenen Sinnesempfindungen, wobei die eine übertragene Bedeutung annimmt, z. B. *seidene Stimme, giftige Farben*.

- **Zweigliedrige Metapher**, wo Grund und Übertragungsbegriff in einer engen Wortgruppe beisammen verbunden durch Attributeabhängigkeit stehen. Spitzenstellung nimmt dabei der Übertragungsbegriff ein, z.B. *Traben von Menschen, der Schnee der Haare*.

Aber nicht alle Abarten der Metapher, die in dem Untersuchungsmaterial registriert wurden, kommen in gleicher Menge vor. So zum Beispiel aus den 205 Untersuchungseinheiten, was 100% ausmacht haben wir die folgende Ergebnisse bekommen:

- 34% (80 Beispiele) fallen auf Personifikation;
- 23,4% (48 Beispiele) fallen auf Allegorie ;
- 22,7% (47 Beispiele) fallen auf zweigliedrige Metaphern;
- 14,01% (30 Beispiele) fallen auf Synästhesie.

Aus pragmatischer Sicht können die Metaphern verschiedene Wirkungen bei den Rezipienten ausüben. In Anlehnung an E. Riesel und E. Schendels unterscheiden wir ästhetische und appellierende Wirkungen der Metaphern. Sie können auch Eindringlichkeit, Humor und Spott bei den Rezipienten hervorrufen. Die Metaphorisierung dient auch entweder zur Benennung neuer Denotate, neuer

¹ RIESEL E. /Schendels E./ (1975): Deutsche Stilistik. Auflage. Moskau: Verlag Hochschule.

Abstraktionen oder zur begrifflichen Präzisierung sowie zur emotionalen Veranschaulichung und Verlebendigung der Darstellung, zur Verstärkung des Sinngehalts der Aussage, und auch einem leichteren Verständnis der Aussage.

Die dargelegten theoretischen Ausführungen über die pragmatischen Wirkungen der Metaphern weisen auf pragmatische Funktionen der Metaphern hin. Sie sind für uns von außerordentlicher Bedeutung, weil gerade in der Sprache der Werbung diese pragmatischen Funktionen in Erscheinung treten.

Da man heutzutage fast ausschließlich nur die Computersysteme, Versicherungsgesellschaften, Fahrwerke von “TOYOTA”, “VOLVO”, “OPEL”, “PEUGEOT”, “MERCEDES-BENZ”, “JAGUAR”, Bankservices, Zigarettensorten, Uhrmarken und andere Dienstleistungsangebote anpreist, so sind eben solche Werbetexte die Quellen der Metaphorisierung auf den Seiten der Zeitschrift “Der Spiegel”.

Die am häufigsten vorkommende Abart der Metapher ist Personifizierung (Verlebendigung). Der pragmatische Effekt dieses Stilmittels ist Bildkraft, Poetizität und Humor. So z. B.:

• „*Was Tradition und Kontinuität Ihrem Vermögen in Zukunft bringen, zeigt sich in Zürich heute. Banken kokettieren gerne mit dem Alter und der Beständigkeit ihres Hauses. Als eine der ältesten Bankinstitute an der Züricher Bahnhofstraße darf dies die Zürcher Kantonalbank auch...*” [“Der Spiegel” Nr.36/ 4.9.2000, St.89]¹ – die Werbung der Züricher Kantonalbank.

Aus diesem Beispiel wird ersichtlich, daß die Unvereinbarkeit der Begriffe “Banken”= Unternehmen, die Geld- und Kreditgeschäfte betreiben – und “kokettieren”= (von einer weiblichen Person) sich einem Mann gegenüber kokett benehmen – zur Verlebendigung der Darstellung dient. Logisch entsteht die Frage: “Können die Banken mit dem Alter kokettieren?” Bildlich ja. Das Verb “kokettieren” im Sinne “auf etwas, im Zusammenhang mit der anderen Person hinweisen, um sich damit interessant zu machen”, wird implizit gebraucht. Um die Äußerung attraktiv und interessant zu machen, wollen die Werbeverfasser durch diese Metaphorisierung den Rezipienten auf die wichtigsten Eigenschaften der Züricher Bank, wie Beständigkeit, Kontinuität, Stabilität aufmerksam machen.

Eine weitere sehr oft vorkommende Abart der Metapher ist Allegorie (meist Verlebendigung in Menschengestalt), die einfach oder erweitert ist. Als Ausgangspunkt des Allegorisierens sind Unternehmen, Bankenservices, Automobilherstellung. Die Idee, die durch die bildkräftige Verlebendigung zum Ausdruck kommt, ist in der Regel nicht schwer aus dem Kontext zu verstehen. Die Entschlüsselung der Sinnbilder, die bei dem Allegorisieren im Bewußtsein der Rezipienten entsteht, erwecken eine Fülle gedanklicher, gefühlsmäßiger und voluntativer Konnotationen. Dieses Stilmittel bildet oft den gedanklichen Kern der Werbetexte, die den Leser zum Nachdenken anregen. So z. B.:

¹ “Der Spiegel” Nr.30/ 24.7.2000, St.131

- *“Die BKK ist ein starker Partner in der Solidargemeinschaft der gesetzlichen Krankenversicherungen...”* [“Der Spiegel” Nr.30/ 24.7.2000, St.131]¹- die Werbung der BKK Krankenversicherung.

In diesem Beispiel wird die BKK Krankenversicherung metaphorisch ein Partner genannt. Durch den Gebrauch dieser Metapher muß bei dem Rezipienten folgende Konnotationen entstehen: “Jemand, der mit einem anderen etwas gemeinsam unternimmt, sich mit anderem zusammen tut: z.B. wie ideale Partner beim Tanzen.” Die Idee, die durch diese bildkräftige Verlebendigung bei dem Rezipienten entsteht, ist: “Die BKK Krankenversicherung erfüllt solche Funktionen wie andere gesetzliche Krankenversicherungen.” Dadurch streben die Werbeverfasser näher an den Kunden zu kommen; ihn dazu zu verführen, sich eben an diese Krankenversicherung zu wenden.

Laut der Untersuchung werden oft die Versicherungsgesellschaften, Banken, Computersysteme durch die Wörter *Experten, Kenner, Spezialisten* zum Allegorisieren genannt. So z. B.:

- *“...Ob es um die Wärmebehandlung von Automobilbauteilen, Werkzeugen oder Komponenten von Flugzeugtriebwerken geht- IPSEN International ist Experte für prozessgeregelte Industrieöfen. 50 Jahre Erfahrung und Referenzprojekte in führenden Unternehmen sichern einen Spitzenplatz im internationalen Wettbewerb. Wie eine Tochtergesellschaft von Ruhrgas Industries agiert IPSEN International operativ selbständig auf den Wachstumsmärkten der Welt. Als Spezialist kompetent, in der Gruppe erfolgreich.*

[“Der Spiegel” Nr.30/ 24.7.2000, St.96] ²-Die Werbung des führenden Unternehmens IPSEN INTERNATIONAL von Ruhrgas Industries.

In diesem Beispiel wird IPSEN International metaphorisch als Experte, als kompetenter und erfolgreicher Spezialist bezeichnet. Diese Wörter verstärken den gedanklichen Kern der Aussage. Perlokutionar versuchen die Werbefachleute dadurch den Rezipienten zum Nachdenken [über wichtige Fragen des Lebens] anzuregen. Der Gebrauch der Allegorie dient hier zur Schaffung der wohlklingenden Sätze und zur schnellen Einprägsamkeit der Aussage. Auf diese Weise erfüllt die Metapher *ästhetische und appellierende pragmatische Funktionen*.

In unserem Untersuchungsmaterial haben wir festgestellt, daß die Werbeverfasser solche Wörter wie “Miss” und “Herr” zur Verlebendigung der Krankenversicherungen und Unternehmen verwenden. So z. B.:

- „MISS B@RMER ZUM THEMA ZAHNHEILKUNDE...
... Miss B@RMER unterstützt sie mit Rat und Tat, damit Sie auch morgen noch kräftig zubeissen können....

¹ “Der Spiegel” Nr.30/ 24.7.2000, St. 131

² “Der Spiegel” Nr.30/ 24.7.2000, St. 96

BESSER DIE [B@RMER](#).

[B@RMER](#) *Deutschlands grösste Krankenkasse.*“

[“Der Spiegel” Nr.30/ 24.7.2000, St.60] ¹–Deutschlands Krankenkasse [B@RMER](#) preist ihr Services an.

Auch in diesem Beispiel sprechen wir von der Unvereinbarkeit der Begriffe. Die „Krankenkasse“ vergleicht man mit einer „Frau“ und zwar „Miss“. Die englische Anredeform wird von dem Verfasser mit Absicht gebraucht.

Erstens, sie dient zur emotionalen Verlebendigung des Denotats. Zweitens, es ist ein Signal für den Rezipienten, daß die lexikalische Einheit, „Miss [B@RMER](#)“ implizit gebraucht wird. Bei dem Rezipienten müssen bestimmte Konnotationen entstehen. Der Leser assoziiert die englische Anredeform mit dem Ehrentitel, den man einer Schönheitswettbewerbsiegerin verleiht, z.B. ‘Miss World 2000’. Anhand dieser Proposition, d.h. perlokutionär müssen die Empfänger die [B@RMER](#) mit einer modernen Krankenkasse, die der Forderungen der heutigen Gesellschaft entspricht, assoziieren. Durch das Allegorisieren bekommt das Denotat des Werbetextes eine besondere Anziehungskraft.

Synästhesie - als eine Abart der Metapher- ist in den Werbetexten von heute eine typische Erscheinung. So z. B.:

- „... Für Eva J. Preisgekrönte Architektin, hat präzises und komfortables Sehen höchsten Stellenwert. Deshalb hat sie sich für ein revolutionär neues Brillenglass entschieden- Gradal Individual, das Gleitsichtglas, das für jeden Träger absolut individuell gefertigt wird. ...“ [“Der Spiegel” Nr.36/ 4.9 .2000, St.171]² – Die Werbung des Brillenglasses von Carl Zeiss.

Die Unvereinbarkeit der Begriffe „KOMFORTABEL“ und „SEHEN“- substantiviert vom Verb ‚sehen‘- schafft Implizität im Ausdruck, was nicht schwer zu entschlüsseln ist. Das Adjektiv „KOMFORTABEL“ erklärt das Wörterbuch der deutschen Sprache folgenderweise: bequem, praktisch; mit allen modernen praktischen Errungenschaften ausgestattet z. B: eine *komfortable* Wohnung, ein *komfortables* Auto.[5] Der Gebrauch des Adjektivs „KOMFORTABEL“ mit dem Substantiv „SEHEN“ führt zur folgenden Proposition: Mit dem Brillenglas von Carl Zeiss sieht man gut, klar und präzise; dabei fühlt man sich bequem, da dieses Brillenglas nach den neuen Verfahren hergestellt wird. Die Synästhesie dient in diesem Gebrauch zur begrifflichen Präzisierung und ruft eine ästhetische Wirkung hervor. Als ein affektives Stilmittel dient sie zum leichterem Verständnis der Aussage.

Eine typische Erscheinung für die deutsche Werbesprache ist die zweigliedrige Metapher, auch substantivische Metapher genannt. Sie wird anhand der Unvereinbarkeit zweier Substantive möglich. So zum Beispiel:

¹ “Der Spiegel” Nr.30/ 24.7.2000, St. 60

² Der Spiegel” Nr.36/ 4.9 .2000, St. 171

- „..... und ist der Schlüssel für die Zukunft –wie die HANNOVER MESSE... “, ...*Faszinierende Visionen, bahnbrechende Lösungen, intelligente Anwendungen - Hightech eröffnet ungeahnte Möglichkeiten*“

[“Der Spiegel” Nr.9/24.2 .2001, St.43]¹ – Die Werbung der Hannover Messe.

Die Unvereinbarkeit der Substantive „SCHLÜSSEL“=eine Gegenstandsbezeichnung und „ZUKUNFT“ =Zeitbezeichnung soll als ein Zeichen der Implizität für den Rezipienten fungieren. Es wird ersichtlich, daß das Substantiv „SCHLÜSSEL“ einen impliziten Charakter im Text trägt. Den Übertragungsbegriff „SCHLÜSSEL“ müssen die Rezipienten in seiner indirekten Bedeutung verstehen. Dabei entsteht folgende Proposition: „*Hightech*“ ist ein Mittel/Weg, durch dessen Gebrauch man eine gute Zukunft/ein gutes Leben haben wird“. In diesem Gebrauch würde die Aussage ihre Anziehungskraft und Effektivität verlieren.

- „ ...*Autofahren wird immer teurer? Falsch! Jetzt startet Opel die Sparroffensive: Smart Lease. Und noch eine gute Nachricht für ihren Geldbeutel: Der 2.0 Liter im Vectra Caravan Edition 2000 ist zwar absolut dynamisch, dabei aber äusserst sparsam im Verbrauch...*“

[“Der Spiegel” Nr.30/24.7 .2000, St.98]² -OPEL preist eine seiner neuen Modelle ‚VECTRA CARAVAN’ an.

Die Unvereinbarkeit der Substantive ‚*Nachricht*’ und ‚*Beutel*’ dient zur Schaffung der wohlklingenden Sätze. Es ist ein Signal für den Leser, daß dazwischen etwas verhüllt wird. Das Gesagte soll der Rezipient nicht in direkter Bedeutung verstehen: „Die Nachricht für die Menschen, die Geld haben, die sich leisten können, ein Auto zu kaufen. In solchem Gebrauch würde das Gesagte seine kommunikative Effektivität und seinen manipulatorischen Charakter verlieren. Diese Abart der Metapher erfüllt eine ästhetische Funktion.

Zusammenfassend können wir sagen, daß die Metaphern in Werbetexten als Mittel der Bildlichkeit des sprachlichen Ausdrucks dienen. Sie werden außerdem aus sprachökonomischen Gründen verwendet und dienen zur Schaffung der wohlklingenden, lakonischen Sätze. Dabei erfüllen die Metaphern ästhetische, expressive und appellierende Funktionen.

¹ “Der Spiegel” Nr.9/24.2 .2001, St. 43.

² “Der Spiegel” Nr.30/24.7 .2000, St. 98.

EXPLORING DIFFERENT TYPES OF HUMOUR. CASE STUDY: “THREE MEN IN A BOAT”

PUȘNEI IRINA,
drd., asist.univ.,

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Fenomen multidimensional, obscur și dificil, umorul a fost de multe ori supus cercetării, însă învățații nu au izbutit să îmbine toate particularitățile și aspectele acestuia într-o definiție consistentă precum și într-o clasificare armonioasă, rămânând la convingerea că acest lucru este imposibil din cauza caracterului complex, controversial și relativ al acestuia. Totuși există câteva noțiuni care deși total diferite, reunesc conceptele de “râs”, “veselie”, “amuzament”, având la bază efectul comic din ce voalează incongruențe care se pot scinda formând dihotomii și trihotomii valabile unei noi clasificări. Dat fiind faptul că anterioarele clasificări nu sunt complet acceptabile, prezentul articol are ca obiective elaborarea unei clasificări mai practice reunind noi criterii cu cele propuse anterior precum și ierarhizarea eșantioanelor selectate din romanul lui J.K. Jerome intitulat „Trei într-o barcă”. Identificarea, examinarea și totalizarea celor mai frecvente unități umoristice contribuie astfel coerenței în domeniul umorului narativ atât de valoros creației literare. Îmbinând criteriile „pozitiv/negativ”, “rațional/irațional”, spontan/arbitrar, diminuare a identității personajului sau a mesajului, meș-cuvînt-circumstanțe, se ajunge la concluzia că clasificarea umorului este o sarcină dificilă dar posibilă cu condiția cunoașterii bazelor teoretice a istoriei umorului, unităților figurative și stilistice și, capacităților de analiză, sinteză, clasificare, etc. Ca rezultat am obținut o nouă clasificare iarăși diferită dar aplicabilă studiului de caz selecționat.*

Key words: humour, taxonomy, dichotomy, humorous devices, etc.

Introduction

“To become clear about humor, it’s good to know what kinds of humor there are.”¹ Releasing this statement as her central argument against the affirmation that “humour is taxonomy free”. Dr. Barbara Maier is one of the many scholars attempting to classify the devices belonging to such a “tricky”, obscure and multidimensional area as humour. As far as humour relativity and ambiguity are concerned, it must be stated that there is no general definition that will embrace all its peculiarities and what is more, the concept of humour traces its roots back to

¹Maier, Barbara, Humorbook. <http://www.drbarbaramaier.at/shiblesw/humorbook/h4.html>

antiquity when it was associated with “laughter”, “comedy” and “amusement.”¹ Regarding the comic effect that humour produces upon the audience, it must be noted that it is absolutely dependant on the readers/listeners/viewers cultural, educational, social backgrounds that shape their perception of “funny” at cognitive and emotional levels. The classification of humour has warranted a number of studies which led the scholars to the conclusions that “it has not been possible to agree how to divide the category of humour.”² and that “if a taxonomy of dimensions could be agreed upon, this might provide at least a starting point to bring some much needed coherence to the field”³.

Yet, these assertions do not deny the existing variety of humorous devices and styles; they rather reflect the lack of criteria or their divergent aspects in humour classification that certainly complicate the scholars’ undertaking. Taking this challenging aspect of humour analysis under the major focus, this study aims at analyzing the existing attempts to classify humorous devices, to identify the humour taxonomy criteria and to reveal the difficulties in doing so. The extraordinary variety of humorous styles that occur in literature is borne out by the famous J.K. Jerome’s humorous travelogue novel “Three Men in a Boat” that frames the corpus of the present article. Throughout this corpus analysis we shall disclose the criteria of classifying humour into verbal and situational, positive and negative, disclosure and distorsion, aggressive and affiliative, etc. Additionally, such humorous devices as irony, sarcasm, anecdote, and joke will be analyzed while being detected in the present corpus with the intention to find their place in the already existing humour taxonomies that prove to be so controversial.

Towards the humour existing taxonomies

There have been many attempts to classify humour but the careful analysis of some available taxonomies demonstrate that the criteria of separating humorous styles from devices are built around such concepts as verbal message, goal, emotion, identity diminishment, rationality and factors like circumstance, social relationships, etc. Empirical studies also show that most of the humour classifications have dichotomies at their bases: verbal-situational, positive-negative, disclosure-distortion, affiliative-self-enhancing, aggressive-self defeated, rational-irrational, spontaneous-deliberate etc. These contrasts confirm humour multi-dimensionality and admit the superiority, incongruity, relief, reversal theories of humour practicality.

¹ Philosophy of Humor, First published Tue Nov 20, 2012, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/humor/>

² Attardo, Salvatore. *Linguistic Theories of Humor*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1994. 426 p., p.3

³ Ruch, Martin A. Approaches to the sense of humor: A historical review. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*, pp. 15-60. Berlin: Mouton de Gruyter.1998, p. 58

With respect to the broadest humour dichotomy that splits it into verbal and situational it is worth acknowledging that it is built around the criteria of message-concept-circumstance trichotomy. Citing Freud, Kim Ebensgaard ¹ defines verbal humour as occurring when an aspect of language, such as structural ambiguity, is exploited in order to achieve a humorous effect. Likewise, Shengxi Jin & Bin Wang point out the semantic aspect of verbal humour in general and the message formulation and conveyance in particular:” In nature verbal humour communication is also an ostensive-inferential process. Skilled humorists always design delicately their joke points and try to make their utterances ostensive to audiences who show maximal relevance expectation to those humorists’ manifest stimulus.”² Some sources cite Cicero as proposing a similar classification of humour into fact-based humour and word-based humour including devices like riddles, anecdotes, limerics, bloopers, puns and jokes into the last subcategory; the jokes being subdivided into linguistic and non-linguistic(knock jokes.)³ Conceptual humor, defined again by Freud, involves concepts or ideas that are thought of as humorous without using aspects of language for other purposes conveying the humorous message. Other sources refer to non-verbal humor with a specification to nonverbal jokes that may be visually, musically and kinetically expressed. Circumstance, as the third element of the above proposed trichotomy lays the basis for situational humour definition, that as Mark Nicol ⁴puts it “arises out of quotidian situations; it is the basis of sitcoms, or situation comedies. Situational comedies employ elements of farce, screwball, slapstick, and other types of humor.” Dodi Tov ⁵also lays emphasis on the surroundings stating that “Situational humor depends on place for its comedy. For instance, the SitCom is situational humor. Such comedies depend on where the person is, or what the person is doing to be funny.

The second dichotomy in humour classification into positive-negative proposed by Andrea C. Samson and James J. Gross is also referred to as aggressive and neutral is built on the basis of emotion and social relationship criteria that derived Superiority Theory that associates humour with “mockery, derision, self-triumph over other’s deformities and misfortunes.”⁶ Negative or also called mean-

¹ Ebensgaard, Kim. Humor, Modern World, Fall 2009, p. 1. 1-11

² Shengxi. Jin1 & Bin, Wang. A Relevance Theoretic-based Approach to Verbal Humor in Joe Wong’s Talk Show, International Journal of English Linguistics Vol. 2, No. 3; June 2012, p.44, 44-48.

³ Pietrocola, G., What’s so Funny About That? Harrisonbourg, USA

<http://whatssofunnyaboutthat.blogspot.com/2010/12/ciceros-humor.html>

⁴ Nichol, Mark.Types and Forms of Humour., <http://www.dailywritingtips.com/20-types-and-forms-of-humor/>.

⁵ Tov, Dodi . What is Situational Humour?

http://www.answers.com/Q/What_is_situational_humor

⁶ Samson, Andrea C. and Gross, James J. Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour, COGNITION AND EMOTION, 2012, 26 (2), p.375, 375-384.

spirited or aggressive humour refers specifically to humorist showing his superiority over the audience. While Positive or good nature humour bring positive emotions such as enjoyment, mirth, facts that demonstrate once again that it is not necessary to scornfully mock at someone in order to feel amused. This type of dichotomy is in strong but incomplete similarity with humour style that break humour into four styles according to Anja K. Leist and Daniel Muller¹ who lay emphasis on such psychological aspects as “self-regulation”, “self-esteem” and “well-being”, the latter being also considered by Willibald Ruch and Sonja Heintz². Their position concerning the social and emotional effects the humour produces partly touches the Superiority and Relief Theories that illustrate humour as derision in one hand and humour as relaxing and releasing negative emotions in the other. Thus the above mentioned scholars advance the following classification:

a) Affiliative humour reflects a humour style that is used to enhance one's relationships with others in a relatively benign way;

b) Self-enhancing humour refers to humour to enhance oneself in a tolerant way and is the tendency to maintain a humorous outlook on life to cheer oneself up;

c) Aggressive humour –hostile form of humour to enhance oneself at the expense of the others and includes sarcastic and criticizing humour;

d) Self-defeating humour is used to enhance relationships with others at the expense and detriment of oneself.

To draw the connection between positive/negative types of humour and the above mentioned style it is worthwhile to assign affiliative and self-enhancing types to positive humour while aggressive and self-defeating -to negative.

The third dichotomy that is built around the character and identity diminishment criteria and derives from Reversal Theory divides humour into disclosure and distortion types. Having identity diminishment under major focus in one hand and implicature in another, this theory can unite all the three (Superiority, relief, incongruity) and be available for each humour as M. J. Apter and Mitzi Desseles assert:

a) Disclosure humour discloses an identity (person, statement) as having different characteristics/meanings as those originally supposed by the observer;

b) Distortion humour imaginatively adds new characteristics to the identity in a way that leads to absurdity.³

This Classification is consequently revealing the fact that identity diminishment does not only refer to characters/people but also to meanings and messages.

¹ Leist, Anja K. and Muller, Daniel. Humour Types Show Different Patterns of Self-Regulation, Self-Esteem and Well-Being, Martin et.al(2003), p.551.

² Ruch, Willibald, Heintz, Sonja. Humour Styles Personality and Psychological Well-Being, European Journal of Humour Research 1(4) ,p.1, 1-24.

³ Apter M. J. and Desseles, Mitzi. Disclosure humor and Distortion humor: A reversal theory analysis, DOI 10.1515/humor-2012-0021 Humor 2012; 25(4): 417 – 435, p. 421

Understanding the forth dichotomy that makes humour fall in the categories of good or bad is really undertaking as humour appreciation is relative and its popularity and enjoyment does not discriminate humorists and audience into social, educational, cultural and other classes. Only content and formulation differs, the humorous effect and the result- amusement or laughter is the same. What good humor is for somebody, may be bad or even disgusting for somebody else and vice versa. Yet there is another common element that should accompany the humour: it is rational insight. It is the message again that should be teaching the audience, that makes humour reasonable, and what is more the better the insight is, the better the joke is understood. This rational insight that makes humour worth laughing at, subdivides humour into:

a) elevating humour that is not a mere giggle but message containing;
b) humanistic humour-involves the aesthetic which is no longer reduced to atomistic or quantitative perspectives but becomes a part of our total purposive life experience. It produces enjoyment and aesthetic experience;

c) British/dry humour implies a contrast between its funny content and the serious or impersonal tone of presenting it. Besides being incongruous, this humour type achieves its comic effect when the listener has to fill in an implication that is challenging to him. Presuming the humour rational insight dominance over irrationality, it is suffice to mention that “a joke is good when it is clever.”¹

The fifth dichotomy is based on goal-accident criteria that act a consistent evidence that the humorist can either deliberately laugh at somebody or something by formulating his joke or not be aware of the fact that he causes the audience feel inferior. Accidental humour however may be harmless when its production is both spontaneous and absolutely unintentional. A variety of this type of humour are called “fly in the soup jokes” showing an almost spontaneous ability to create different types of humour based on the knowledge of these types and knowledge of how humour works. Thus satire, deviation from tradition, deviation from the usual, escape humour, irony mimicry, name-calling, nonsense and ridicule belong to the group of deliberate aggressive humour.

The last but not least humour taxonomy comprises all the humorous devices proposed by Cicero² and Mark Nichol³ being divided into 4 main stresses proposed by Barbara Maier according to the criteria of assessment, bodily feeling, action and situation:

a) assessment stress-wit, pun, ambiguity, contradiction, circularity humour, conceit, connotation, free associations, satire, insight humour, informal logical

¹ .Maier, Barbara , Humorbook. <http://www.drbarbaramaier.at/shiblesw/humorbook/h4.html>

² Pietrocola, G., What’s so Funny About That? Harrisonbourg, USA,
<http://whatsofunnyaboutthat.blogspot.com/2010/12/ciceros-humor.html>

³ Nichol, Mark.Types and Forms of Humour, Daily Writing Tips
<http://www.dailywritingtips.com/20-types-and-forms-of-humor/>.

fallacies, ignorance or naïveté humour, irony, nonsense; , dry, blue humour, burlesque, dark/morbid humour, epigrammatic, highbrow humour, hyperbolic, juvenile, antonymism, blunting, the catch tale, conundrum, cumulative, gag, goldwinism, malapropism, hyperbole, personifier, repartee, tall tale, twist wit, understatement, wellerism, wisecrack, wordplay.

b) bodily feeling stress-unexpected honesty, hopelessness humour, repartee, laughter, giggle, pleasure, delight, tickle, perceptual humour, caricature, deviation from likes and dislikes, deviation from the familiar, escape or release humour, defeated expectation, aside, Freudian Slip, spoonerism,

c) action stress- slapstick, caprice, frolic, tease, chuckle, giggle, smile, grin, playful, accident humour, behavioural humour, defence mechanism humour, hypocrisy humour, mimic, etc.; droll, screwball, blunder, parkerism, recovery, relapse,

d) situation stress-farce, ludicrous, anecdote, situation comedy, deviation from the usual or practical, cosmic irony, satire., mordant, Fool's Query, mistaken identity, nonsensism, pendulum, reversible.¹

Attempting to synthesize the diverse theoretical considerations concerning humour classification, the above created taxonomy employs the logically coupled criteria that reinforce [Edward de Bono's](#)² view upon humour as to [the most significant activity of the human brain](#).

Corpus analysis: humour diversity in J.K. Jerome's "Three men in a boat"

Considering the above designed humour taxonomy as a groundwork for the present research corpus analysis, it is noteworthy that exploring, identifying humorous devices, categorizing and synthesizing them into groups will direct the previously set goals towards scientific achievement. Our case study builds around humorous devices selection from J.K. Jerome's³ famous travelogue novel "Three Men in a Boat" that attracts numerous readers due to its undated humor that seems fresh even today. Our choice fell upon this novel not only due to its actuality but also because of its being little investigated in terms of humor types. So, the below classification of humour unfolds diverse types figure data in terms of their frequency in the novel:

a) Anecdotes, named after the word *anecdote* (which stems from the Greek term meaning "unpublished"); refers to comic personal stories that may be true or partly true but embellished occur in the investigated novel 37 times rendering comic happenings. For example:

¹ .Maier, Barbara , Humorbook. <http://www.drbarbaramaier.at/shiblesw/humorbook/h4.html>

² De Bono, Edward. Matching Quotes in Humour
http://www.brainyquote.com/search_results.html#ChHjpJVz4KXBTVtA.99

³ Jerome, K. J. Three Men in a Boat , Penguin Books, London 1889, 184 p.

“As a boy, the disease hardly ever left me for a day. They did not know, then, that it was my liver. Medical science was in a far less advanced state than now, and they used to put it down to laziness. “Why, you skulking little devil, you,” they would say, “get up and do something for your living, can’t you?” — not knowing, of course, that I was ill. And they didn’t give me pills; they gave me clumps on the side of the head. And, strange as it may appear, those clumps on the head often cured me — for the time being. I have known one clump on the head have more effect upon my liver, and make me feel more anxious to go straight away then and there, and do what was wanted to be done, without further loss of time, than a whole box of pills does now.”

(Three Men in a Boat, p.11)

b) Irony is humor involving incongruity and discordance with norms, in which the intended meaning is opposite, or nearly opposite, to the literal meaning. It is also frequent a humourous device that appears in the present novel 18 times, 4 being situational and 14 verbal:

“In the present instance, going back to the liver-pill circular, I had the symptoms, beyond all mistake, the chief among them being “a general disinclination to work of any kind”

(Three Men in a Boat, p.12)

“There never was such a boy to get ill as that Sandford and Merton. If there was any known disease going within ten miles of him, he had it, and had it badly. He would take bronchitis in the dog-days, and have hay-fever at Christmas. After a six weeks’ period of drought, he would be stricken down with rheumatic fever; and he would go out in a November fog and come home with sunstroke.”

(Three Men in a Boat, p.12)

c) Pun- the humorous use of a word in such a manner as to bring out different meanings or applications, or of words alike in sound but different in meaning; a play on words appear in the travelogue 6 times implying meanings different from the obvious denotation. For ex:

“Do you prefer the inside or the outside, J.?” I said I generally preferred to sleep inside a bed. Harris said it was old. .” (Three Men in a Boat, p. 39)

d) Caricature-is a device used in descriptive writing and visual arts where particular aspects of a subject are exaggerated to create a silly or comic effect. In other words, it can be defined as a plastic illustration, derisive drawing or a portrayal based on exaggeration of the natural features, which gives a humorous touch to the subject. It appears in the novel 6 times. The example below portrays Unkle Podger:

“Doesn’t anybody in the whole house know where my coat is? I never came across such a set in all my life—upon my word I didn’t. Six of you!—and you can’t find a coat that I put down not five minutes ago! Well, of all the—” Then he’d get up, and find that he had been sitting on it, and would call out.”

e) *Satire*-mokes at middle class men unable to make oneself comfortable during the break, the late Victorian French Fashion plate society and laziness, drink addiction, etc. For ex:

“Then Harris tried to open the tin with a pocket-knife, and broke the knife and cut himself badly; and George tried a pair of scissors, and the scissors flew up, and nearly put his eye out. While they were dressing their wounds, I tried to make a hole in the thing with the spiky end of the hitcher, and the hitcher slipped and jerked me out between the boat and the bank into two feet of muddy water, and the tin rolled over, uninjured, and broke a teacup.”

(Three Men in a Boat, p. 39)

e) Witty comments refer to the main character's vices, for example deriding George's passion for sleep that last only 24 hours because there are no more in a day and night:

“He said he didn't very well understand how George was going to sleep any more than he did now, seeing that there were only twenty-four hours in each day, summer and winter alike; but thought that if he did sleep any more, he might just as well be dead, and so save his board and lodging .”
(Three Men in a Boat, p. 18)

Wit occurs in the present novel 28 times.

f) Verbal and situational humour occurs throughout the entire novel with predominance to the skillful word manipulations so peculiar to Jerome's writing style. Being too general a criterion of verbal humour classification, it comprises such humorous devices as verbal irony, wit, pun, satire, etc. For ex:

“It is a good plan, too, if you are in a great hurry, to talk very loudly to each other about how you don't need any tea, and are not going to have any. You get near the kettle, so that it can overhear you, and then you shout out, “I don't want any tea; do you, George?” to which George shouts back, “Oh, no, I don't like tea; we'll have lemonade instead—tea's so indigestible.” Upon which the kettle boils over, and puts the stove out.”

(Three Men in a Boat, p. 39)

Situational humour is mainly found in anecdotes (20 examples) and other adventurous events (39 examples) that make the novel so captivating dynamic, and entertaining. For ex:

“Anyhow, they had got something to start from then. They did know where they were, and the map was once more consulted, and the thing seemed simpler than ever, and off they started for the third time. And three minutes later they were back in the centre again”.

(Three Men in a Boat, p. 63)

g) Considering character disclosure, it is worthwhile to assert that it implies the incongruity element that is intended first to confuse the reader and second, to amuse him(25 examples). Here is an example describing Harris:

“That’s Harris all over—so ready to take the burden of everything himself, and put it on the backs of other people.”

(Three Men in a Boat, p. 63)

When distortion humour is applicable to events development it is incongruent aiming at reader’s amusement after misleading his expectations(10 examples):

“What’s the matter, Tom?” replied Joe’s voice from the other end of the bed.

“Why, there’s a man in my bed,” said George’s father; “here’s his feet on my pillow.”

“Well, it’s an extraordinary thing, Tom,” answered the other;

“but I’m blest if there isn’t a man in my bed, too!”

“What are you going to do?” asked George’s father.

“Well, I’m going to chuck him out,” replied Joe.

“So am I,” said George’s father, valiantly. “

(Three Men in a Boat, p. 103)

h) It is the refined dry humour that makes the novel under analysis so special and amusing. The comic effect achieved is in strong connection with the narrator’s tone, that remains impersonal but bears a highly concentrated charge of intelligent and rational joke(70 examples). For ex:

“To hang about a stable, and collect a gang of the most disreputable dogs to be found in the town, and lead them out to march round the slums to fight other disreputable dogs, is Montmorency’s idea of “life;”

(Three Men in a Boat, p. 213)

Humour rationality that makes it long lasting and so enjoyable is also revealed in elevated humour that implies intelligent judgments(25 examples) so skillfully rendered and amusingly designed:

“I don’t know why it should be, I am sure; but the sight of another man asleep in bed when I am up, maddens me. It seems to me so shocking to see the precious hours of a man’s life—the priceless moments that will never come back to him again—being wasted in mere brutish sleep.”

(Three Men in a Boat, p. 116)

The results of the research and conclusion

The research results prove the fact that verbal humour outweighs the situational which is obvious in narratives. Among the most popular humorous devices can be cited the following: anecdotes, wit, irony, pun caricature and satire. As far as humour aggression is concerned, it is worthwhile mentioning that it focuses on society, vices and awkwardness when satirizing, on characters and

narrator when displaying irony. Distortion and disclosure humour is mainly situational and less scornful expressing contrasts between what is first thought and later disclosed in implication. The rational insight of the present humorous devices is indubitable as wit and deep message is found underneath, elements that make this humour fresh and peculiar. With respect to all good humour ingredients it becomes obvious that excellence in humour creation is achieved when knowing the balance between humour taste and disgust.

MOTS DU FOND PRIMITIF ET EMPRUNTS

MORARU ECATERINA,

lector superior,

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Abstract : *La sfârșitul secolului al cincilea , Imperiul Roman de Apus a dispărut, permițând fondarea mai multor imperii germanice; Francii au ocupat nordul Galiei. În acest caz particular, al Galiei, limbile de origine latină s-au modificat ca urmare a contactului frecvent cu limbile germanice, inclusiv langue francique, care a devenit lingua franca a aristocrației. Ceea ce noi numim franceza veche corespundea unui număr de soiuri lingvistice. Dialectele franceze s-au înmulțit și s-au împărțit în trei grupe principale destul de clar identificate : langue d'oïl (la nord), langue d'oc (la sud), Franco - provençala (Franche – Comte), în Savoy, în Valle d'Aosta. Este dificil să se determine cu exactitate " data nașterii " limbii franceze, deoarece primele texte în franceză sunt rare. Cel mai faimos text este " Jurămintele de la Strasbourg". Fondul primitiv, constituie toate cuvintele ce reprezintă fondul original al limbii franceze, printre care latina. Elementele lexicale care provin din alte limbi decât franceza sunt numite «cuvinte împrumutate», dicționarul Larousse dă următoarea definiție pentru termenul de « împrumut » - procesul prin care o limba încorporează un element semnificativ (de obicei, un cuvânt) dintr-o altă limbă, termenul încorporat.*

On définit le *mot* comme une suite de sons (ou de lettres, si on envisage la langue écrite) qui a une fonction dans une phrase donnée et qui ne peut se diviser en unités plus petites répondant à la même définition.

L'ensemble des mots d'une langue et le *lexique*. Les linguistes distinguent souvent le lexique du vocabulaire, considéré comme l'ensemble des mots utilisés dans une réalisation orale ou écrite.

La *lexicologie* est l'étude scientifique du lexique ou du vocabulaire considéré sous le double aspect du signifiant et du signifié. Elle inclut notamment l'*étymologie*, qui s'intéresse à l'origine des mots et à leur disparition.

L'*étymologie* est la partie de la linguistique qui étudie l'origine des mots. Etymologie se dit aussi de l'origine d'un mot particulier. L'*étymon* est le mot qui est à l'origine du mot que l'on étudie: "partir" a comme étymon le latin vulgaire "partire", latin classique "partiri". L'étymologie doit tenir compte de la phonétique, de la sémantique et des conditions historiques¹.

Du point de vue de l'origine les mots français peuvent être rangés en trois grandes catégories:

¹ Galisson Robert, *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1979, p. 17.

- Le fonds essentiel, appelé *fonds primitif*, est constitué par le latin, auquel il faut joindre quelques survivances de langues antérieures et des mots pris aux germains après les Invasions.

- Les *mots empruntés* à des langues étrangères depuis le moment où le français est devenue une langue distincte du latin.

-Les *formations indigènes*, c'est à dire les mots fabriqués en français même, la plupart du temps à partir des mots appartenant aux deux catégories précédentes.

Le fonds primitifs s'est formé au cours de premier millénaire, alors que le français n'était pas encore une langue écrite. Le fonds primitifs, c'est tous les mots qui constituent le fonds originel du français, celui-ci étant composé par trois langues anciennes principales: **le latin** (*aimer* vient du *amare*), **le gaulois** (*mouton* vient du *multo*), et **le francique** (*blanc* vient de *blank*)¹.

Le latin a constitué la grande majorité du fonds primitif. D'ailleurs, le latin était la langue de la Gaule après la conquête romaine au 1^{er} siècle avant J.-C. Bien que leurs formes soit aujourd'hui modifiée, plusieurs mots français sont issus de ce latin parlé en Gaule (exemples : *aimer, avoir, dos, eau, grand, jambe, cheval, manger, père, etc.*)

Le gaulois était la langue parlée par les habitants de la Gaule (territoire qui incluait la surface actuelle de la France). Cette partie du fonds primitif englobe en tout une centaine de mots majoritairement liés à la nature et à l'agriculture (*char, mouton, suie, souche, etc.*). Le francique était la langue parlée par les Francs. Ce peuple germanique avait pris possession de la Gaule au V^e siècle. Environ 500 mots du français actuel sont issus du francique (exemples : *blanc, guerre, honte, riche, saule, etc.*). Français et France ont été inventés à cette époque où l'on désignait la Gaule comme le pays des Francs².

C'est aussi le fonds essentiel parce que c'est de là que proviennent les mots les plus fréquents, presque tous les mots-outils indispensables et aussi les mots qui désignent les réalités fondamentales de la vie : naître, vivre, aimer, mourir, manger, dormir, boire.

Le latin importé en Gaule est un latin parlé, qu'on appelle traditionnellement latin vulgaire. Ce latin a subi de profondes modifications par l'application des lois phonétiques: *Augústum* > latin vulgaire *agosto* > ancien français *aost* > français écrit *août*³.

Le latin populaire apparaît vraisemblablement à la faveur des expansions territoriales de Rome [donc dans une temporalité très étendue qui se superpose aux latins classique et impérial] et concerne la langue parlée, la langue du peuple qui

¹ Idem, p. 18.

² Walter Henriette, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, [Robert Laffont/Éditions du Temps](#), 1997, p. 286.

³ Idem, p. 386.

évolue parallèlement à un latin classique conservateur et plutôt écrit. Il se crée une opposition nette entre la langue savante, « pure » presque immuable de l'écrit – bref le latin classique de Cicéron – et la langue parlée quotidiennement dans les provinces romaines tout autant qu'à Rome. Notons que Cicéron lui-même connaît dans ses écrits une variation lexicale notable entre les discours politiques et juridiques d'un côté et ses correspondances privées de l'autre. Prenons quelques exemples : le latin classique exprimait le « feu » par le mot *ignis*. Mais ce n'est pas ce terme qui a évolué en protofrançais puis en français mais le terme concurrent *focus*, beaucoup plus employé dans les villes et villages, qui a morphologiquement et phonétiquement donné « feu » en français moderne. *Ignis* n'a pas survécu à l'évolution naturelle de la langue dans le domaine français. En revanche, c'est par emprunt et bien plus tardivement qu'il refait surface, si l'on ose dire, dans le vocabulaire technique où l'on crée de toute pièce un lexique spécialisé [*ignifuger, ignifugation, ignifugeant, etc.*]¹.

Le latin chrétien lui aussi a sa part de responsabilité dans la construction du lexique français. Il se développe avec l'avènement du christianisme comme religion d'État dans l'Empire romain et surtout à travers les écrits des Pères de l'Église et de leurs commentateurs, de Tertullien [IIIe siècle après J.-C.] à saint Thomas d'Aquin [XIIIe siècle après J.-C.].

On sait aujourd'hui que l'apport du latin chrétien est considérable dans la langue française. Le modèle d'assimilation du vocabulaire, bien que différent de celui opéré par le latin populaire, connaît cependant quelques analogies : le latin classique, par exemple, connaissait le verbe *loqui* pour désigner l'acte de « parler ». C'est le verbe que l'on trouve volontiers dans les écrits classiques. Mais le latin chrétien tardif développe le mot *parabolare*, de même sens mais dérivé du mot *parabola* « récit allégorique du Christ » d'où « parole du Christ ». C'est ce verbe qui donna *parler* [Xe siècle] en français et non *loqui*. En revanche, ce dernier fut la base savante de dérivés tels *locution* [XIVe siècle], *éloction* [XIVe siècle], *allocution* [XIIe siècle], *interlocuteur* [XVIe siècle], etc.²

Les mots d'origine latine constituent près de 80 % du vocabulaire français. Savoir identifier les racines latines dans les mots de tous les jours permet de comprendre et de mieux assimiler les subtilités orthographiques la langue française, mais également d'enrichir son vocabulaire et de s'initier au plaisir des mots (manipulations, glissements de sens, surprises étymologiques...)

Les mots en français ne sont pas forcément la traduction des mots en latin mais sont **des mots dérivés** de la racine latine par déformation populaire: febris / fièvre ; parabola (comparaison, parabole en latin) / parole ; somnus / sommeil ; singularis (peu commun, solitaire) / sanglier (le sanglier doit son nom à son mode

¹ Lambert Pierre-Yves, *La langue gauloise*, Paris, Errance, 1994, p. 194.

² Idem, p. 196.

de vie solitaire : singularis porcus, porc solitaire); littera / lettre; fébrile ou fièvre ; parabole ou parabolique; somnifère ou insomniaque ; singulier et singularité¹.

La formation la plus proche du latin est souvent la formation savante, plus récente et soucieuse de relatiniser la langue française en transcrivant de nombreux mots latins en français puis en modifiant l'orthographe de certains mots pour les faire ressembler davantage à leur ancêtres latins comme le « doigt » qui s'écrivait phonétiquement [doi] et auquel on ajouta le « g » et le « t » pour qu'il ressemblât au digitus latin.

Le fonds primitif hérité du latin, du celtique et du germanique s'est par ailleurs enrichi de nombreux emprunts faits à d'autres langues, au cours des siècles, le lexique du français a été très influencé par les diverses langues avec lesquelles il s'est trouvé en contact au travers des guerres et des échanges culturels : le grec, le latin, l'italien, l'anglais, etc. Langue et histoire sont en effet intimement liées. Chaque héritage ou chaque emprunt n'est pas le fruit du hasard, mais a pris racine dans le lexique à un moment précis de l'histoire. Cela veut dire que les causes de l'emprunt sont liées aux conditions sociohistoriques, politiques et économiques, qui font évoluer les situations sociolinguistiques².

Les unités lexicales provenant d'autres langues que le français sont appelées des **emprunts**. Le dictionnaire Larousse donne la définition suivante pour le terme *emprunt* : « processus par lequel une langue s'incorpore un élément significatif (généralement un mot) d'une autre langue ; le terme ainsi incorporé. »

Pour comprendre le phénomène de l'emprunt, il importe de saisir la différence entre deux réalités sociolinguistiques : une langue et l'usage de cette langue. Une langue correspond à un système linguistique dont les composantes sont sémantiques, phonologiques, orthographiques, morphologiques et syntaxiques. L'usage d'une langue fait référence aux situations concrètes de communication et nécessairement aux personnes qui l'utilisent et, par le fait même, aux représentations symboliques (croyances, perceptions, attitudes) qui régissent leurs pratiques langagières³.

L'emprunt ne résulte pas d'interférences passives entre des systèmes linguistiques. C'est par l'intermédiaire des utilisateurs que l'échange linguistique peut se faire. Dire que les langues empruntent à d'autres langues, c'est donc recourir à une métaphore peu utile, particulièrement dans un contexte d'aménagement linguistique qui impose de voir l'emprunt comme une réalité sociolinguistique. Le terme *emprunt* désigne à la fois le procédé, c'est-à-dire l'acte d'emprunter, et l'élément emprunté. On propose les deux définitions suivantes d'*emprunt linguistique* : -procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent

¹ <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>

² <http://bv.alloprof.qc.ca/francais/la-langue/l'histoire-de-la-langue/l'origine-des-mots/le-fonds-primitif.aspx>

³ Galisson Robert, *op.cit.*, p. 29.

intégralement, ou partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue.

- unité ou trait linguistique d'une langue qui est emprunté intégralement ou partiellement à une autre langue¹.

Même si elles sont généralisées depuis longtemps dans l'usage, les formes empruntées demeurent des emprunts, étant donné leur origine. Ainsi *gin*, *scout*, *football*, *hockey*, *jazz*, *etc.*, ne sont pas des mots d'origine française, mais bien des mots anglais empruntés qui font maintenant partie du lexique du français, malgré leur manque d'adaptation au système du français. Historiquement, l'anglais a peu pénétré le français (environ 2,5 % du vocabulaire est d'origine anglo-saxonne au début du XXe siècle). Mais contrairement à une opinion répandue, l'emprunt de mots ne commence pas au XXe siècle. L'Académie française précise que le phénomène commence avant 1700. Cependant, les emprunts se sont accélérés depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Aujourd'hui, l'Académie les estime à environ 5% du total. Le sens des mots peut avoir changé lors du passage dans l'autre langue. Certains de ces mots sont des « allers-retours », car empruntés initialement au français. On peut citer pour exemple le mot tunnel qui vient de l'anglais *tunnel*, passé en français lors de la Révolution industrielle, qui signifiait à l'origine dans cette langue « filet tubulaire pour attraper des oiseaux » emprunté lui-même au vieux français *to(n)nel* « sorte de filet pour prendre les perdrix », moderne tonnelle. Certains mots liés à des activités ou des métiers disparus ne sont plus usités (*speakerine* par exemple)².

Les mots empruntés à l'anglais se prononcent généralement selon une phonétique anglaise simplifiée. Les emprunts sont essentiellement lexicaux (emploi de mots d'origine anglaise) ; à de rares exceptions, ni la grammaire ni la syntaxe du français n'ont été influencées (*barbecue*, *baby-sitter*, *break*, *breakfast*, *night-club*, *non-stop*, *play-back*, *sponsor*, *week-end*, etc)

Parallèlement avec le latin, nous pouvons suivre les emprunts au grec qui présentent la langue de medecines, de philosophe et aussi de poetes. Parmi les emprunts grecs, nous pouvons citer : *phrase*, *mythe*, *these*, *politique*, etc.

Le vocabulaire français est aussi enrichi par les emprunts à l'italien dont les apports principaux se trouvent au moment de guerre d'Italie, fournissant de nombreux mots au lexique de la guerre (*attaquer*, *canon*, *citadelle*, etc.), de la vie mondaine (*courtisan*) du commerce (*banque*) et de l'art (*concerto*, *tenor*, *fresque*). On estime que la langue française comptait 698 mots provenant de l'italien, à la date de 1997. Cette langue est ainsi la deuxième langue quant au nombre d'emprunts après l'anglais, qui a fourni 1 053 mots à cette même date³. La plupart des emprunts à l'italien ont eu lieu pendant la Renaissance, à partir du XVI^e siècle,

¹ Idem, p. 30.

² Walter Henriette, *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, Le Livre de Poche, 1998, p. 207.

³ Walter Henriette, *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, Le Livre de Poche, 1998, p. 215.

alors que l'italien était la langue internationale de culture. Ils se sont prolongés jusqu'au XX^e siècle, l'italien étant jusqu'au milieu de ce siècle la première langue d'emprunt.

Le français et l'italien sont toutes les deux des langues romanes. Cette proximité des deux langues a facilité l'intégration et, souvent, l'intégration morphologique des termes italiens dans le lexique du français.

Lorsque la France entre à son tour en Renaissance, au XVI^e siècle, une forte attirance se manifeste envers tout ce qui vient d'Italie. Les relations avec l'Italie ont alors été renforcées à l'occasion des guerres d'Italie. Puis elles ont été facilitées par la présence de deux reines italiennes à la Cour de France : Catherine de Médicis, descendante de Laurent le Magnifique, mariée dès 1533 avec le duc d'Orléans, fils de François I^{er} et futur Henri II, est devenue régente à la mort de celui-ci pour près de vingt ans (1560-1580) ; puis Marie de Médicis mariée en 1600 avec Henri IV, est elle-même devenue régente à la mort d'Henri IV jusqu'à l'avènement de Louis XIII (1600-1617). Enfin, le cardinal italien Mazarin a exercé des fonctions de ministre de la France pendant près de vingt ans, de 1641 à 1661. Pendant plus d'un siècle, la cour de France a ainsi subi l'influence directe de ces grands personnages italiens, mais également de leur entourage¹.

Pour comprendre l'importance de l'influence de la langue italienne qui en a résulté, il faut se souvenir que le français n'en était encore qu'à se frayer une place entre les langues régionales, qui étaient parlées par la grande majorité de la population, et le latin qui restait une langue d'érudition. Le français venait juste d'être déclaré langue de l'administration et du droit par l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), et il commençait d'être fixé par des descriptions dans des dictionnaires (premier dictionnaire de français publié par Robert Estienne en 1539).

Cette fascination pour la culture italienne est telle que la langue française emprunte plusieurs milliers de mots à l'italien au cours du XVI^e siècle. Les estimations du nombre d'emprunts sont très variables. Elles vont de 2 000 selon Jean Pruvost à 8000 selon Jacques Leclerc.

La langue française a emprunté à l'italien dans beaucoup de domaines, parmi lesquels on trouve des domaines liés aux : alimentation et cuisine (cantine, caviar, chipolata, chou-fleur, sorbet, etc.) ; habillement (botte, cape, capeline, escarpin, perruque, etc.) ; architecture et beaux-arts (antichambre, appartement, balcon, caricature, frise, galerie, etc.) ; musique (bel canto, cantabile, concerto, diva, do, forte-piano, sonate, tempo, vivace, etc)².

Un hispanisme est un mot espagnol emprunté par une autre langue. Sont-ils nombreux dans la langue de Molière ? De quand date leur introduction ? Loin d'être des forteresses isolées, les langues ne connaissent, au contraire, pas de

¹ Walter Henriette, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Robert Laffont/Éditions du Temps, 1997, p. 405.

² Walter Henriette, *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, Le Livre de Poche, 1998, p. 238.

frontière. Les mots passent, en effet, de l'une à l'autre en fonction des liens entre les sociétés mais aussi des modes. Les emprunts en français sont nombreux. Ainsi, dans l'aventure des mots français venus d'ailleurs, Henriette Walter -professeur émérite de linguistique à l'université de Rennes- montre que sur 60.000 mots d'un dictionnaire de français usuel, plus de 8.600 sont d'origine étrangère. Si les anglicismes, les italianismes, et les germanismes constituent une grande part de ces emprunts (approximativement 55%), les hispanismes, eux, ne représentent qu'un petit 3%. On les utilise cependant tous les jours sans s'en rendre forcément compte!¹

La mode des hispanismes est survenue dans les années 1620 et constitue la dernière grande vague d'emprunts à l'étranger avant les anglicismes de la fin du XVIII^e siècle. L'influence de l'espagnol s'est d'abord fait sentir en ligne directe (*mantille, résille, cédille, camarade, gitan, moustique, tornade ...*), avant de véhiculer toute une série de noms de produits nouveaux venus d'Amérique et qui nous sont aujourd'hui familiers: *cacao, cacahuète, ocelot* ou encore *tomate* sont des mots d'origine nahuatl, la langue des Aztèques; *caoutchouc, lama, alpaga, vigogne* et *chinchilla* sont issus du quechua, *maïs* et *hamac* sont originaires de la langue arawak.

Les mots français chocolat et cacahuète sont deux exemples particulièrement significatifs de ces mots empruntés à la langue nahuatl par l'intermédiaire de l'espagnol. Le premier est emprunté au mot espagnol *chocolate*, lui-même issu du nahuatl *xocoatl*, dérivé de *xocolli* (amer) et de *atl* (eau). Une autre origine, assez proche d'ailleurs, lui est attribuée: selon l'historien et académicien mexicain José Ignacio Dávila Garibi, le mot chocolat pourrait être un mélange créé par les conquistadors espagnols entre le mot maya *chocol*, et le mot nahuatl *atl*. Le second est un emprunt de l'espagnol *cacahuete*, dérivé du mexicain *cacahuate* ayant pour origine le mot nahuatl *tlacacahuatl*, lui-même composé de *tlalli* (terre) et *cacahuatl* (cacao)². Les premiers mots d'origine néerlandaise ont été empruntés au XII^{ième} siècle, les derniers en 1952. La plupart des mots empruntés sont des noms: 164 des 208 mots sont des noms, comme *matelot, boulevard* et *houlette*, c'est 78,8%. 15,4% des mots sont des verbes, comme *commerager, bégayer* et *gribouiller*. 4,8% sont des adjectifs (*drôle, taquin*), et il y a une interjection (*ploc*) et un adverbe locatif (*vrac*), c'est environ 0,5%. Quand on regarde le secteur des emprunts, on voit qu'il y a beaucoup de mots dans le secteur navigation, comme *flûte, bastaque* et *livarde*. Dans ce secteur se trouvent également tous les noms de poissons, comme *flétan* et *elbot*. Le secteur de métier est grand aussi. Ce sont des mots comme *action, cliver* et *pompe*. C'est logique, parce que les néerlandais avaient beaucoup d'influence sur l'industrie. L'influence maritime était aussi très grande, parce que presque tous les exportations et importations étaient sous

¹ Idem, p. 244.

² Idem, p. 247.

l'influence des Néerlandais. En grande partie, ces exportations sont transportées par la mer, dans des bateaux néerlandais¹. Après ces deux secteurs, le secteur autre est le plus grand. Ce sont des mots qui sont difficile à placer dans des secteurs différents, ou des secteurs qui se trouvent seulement un fois, comme le transport (*coche*) et la chimie (*potasse*).

D'autres mots qui sont dans ce secteur sont *blague*, *frelater* et *chatouiller*. Un autre secteur grand est tous les jours. Ce sont des mots pour des choses normales. C'est logique de penser que toutes les langues ont des mots pour ces choses, mais quelquefois, des emprunts prennent la place des mots hérités. C'est un signe de l'intensité des contacts. Quand on emprunte des mots de tous les jours, le contact a été intensif. Quelques mots de tous les jours que le français a emprunté au néerlandais sont *amarrer*, *bouquin* et *drôle*. Les mots du secteur agriculture sont par exemple *friche* et *vase*.

Les mots d'amusement sont *cabaret* et *bastringue*. Les mots de boissons que le français a emprunté au néerlandais sont surtout des boissons alcooliques, comme *bière*, *brandevin* et *halbi*. Dans le secteur du botanique, les mots d'origine néerlandaise sont par exemple *palissandre* et *pamplemousse*. L'influence dans ce secteur peut être expliquée par la dominance hollandaise à la mer. Les navigateurs hollandais naviguaient aux pays inconnus, et rentraient avec des plantes et animaux inconnus, qu'ils donnaient un nom. Les autres langues empruntaient ce nom. Il en est le même avec le secteur zoologie. Des animaux comme *lingue* et *loris* viennent des pays lointain. Le français a également emprunté beaucoup de mots pour des vermines, comme *mite* et *cancrelat*. C'est peut-être parce que ces animaux se trouvent beaucoup dans des bateaux².

Les caractéristiques sont des mots pour nommer des choses anormales des êtres humaines, comme *bégayer* et *lippe*. Ce sont souvent également des mots de tous les jours. Les mots de construction sont *drève*, *berme* et *risberme*. Ce sont donc des termes pour la construction des routes. Les mots pour l'économie hydraulique sont par exemple *polder*, *digue* et *trigole*. Dans le secteur militaire, le français a emprunté par exemple *blocus*, *boulevard* et *halecret*. Quelques mots ont changé de signification, comme *boulevard*, qui est dans le sens actuel peut-être mieux placé dans le secteur construction que dans le secteur militaire. Le dernier secteur à traiter est le secteur de la nourriture. Dans ce secteur se trouve la nourriture typiquement néerlandaise, comme *spéculoos*, à côté d'autres mots, comme *couque*. Il est logique de penser que beaucoup de ces mots ont été amenés par des immigrants néerlandais en France, par exemple par les habitants des colonies néerlandaises en France ou par des marins néerlandais. De tous les 208 mots, 81 ont subi un changement de sens, c'est

¹ http://www.thesis.net/influ_ned/influ_ned.htm

² http://www.thesis.net/influ_ned/influ_ned.htm

donc presque 39 %. La plupart des mots ont donc toujours la même signification qu'ils avaient au néerlandais¹.

Le lexique du français contient aussi des mots *d'origine allemande*. C'est surtout depuis le XV^e siècle que, par suite d'événements politiques différents (alliance avec les Suisses, Réforme, Guerres de religions, Guerre de trente ans...), l'allemand a réussi à s'imposer dans le français (*loustic, choucroute (alsacien), accordéon, boulevard, dalle, élan, balle, bière, blottir, cauchemar, halte, huguenot, trinquer, obus, sabre ...*).

On observe également que l'allemand a servi de véhicule aux mots slaves, hongrois ou turcs pour leur passage en français. On ne peut pas terminer ce tour d'horizon sans évoquer l'hébreu, mais il faut remonter beaucoup plus haut dans le temps pour retrouver des traces de l'hébreu dans la langue française. Elles sont pourtant présentes dans les premières traductions de la Bible et des Evangiles mais elles sont si bien intégrées qu'on a du mal à reconnaître de l'hébreu sous les jolis noms des chérubins et des séraphins, sous *tohu-bohu*, que l'on prend pour une onomatopée française particulièrement expressive, ou encore sous scandale, qui est seulement une traduction d'un mot hébreu signifiant “ce qui fait trébucher” (sous-entendu “dans le péché”). Un autre héritage de l'hébreu n'est pas lexical mais grammatical : en hébreu, le superlatif se forme en répétant le mot que l'on veut mettre au premier plan et le plus haut dans la hiérarchie. Cette particularité de l'hébreu a été calquée sans modération dans les traductions de la Bible: ainsi, le saint des saints, le cantique des cantiques, le roi des rois ou les siècles des siècles (*abbé, Madeleine, pharaon, nazir, sac, samaritain, etc*)².

Il est à noter que les éléments étrangers sont presque toujours des substantifs. Ils peuvent, en effet, être francisés assez facilement à l'aide des déterminants français. Il va de soi qu'il est nettement plus difficile d'emprunter un verbe dont la flexion ne peut en aucune manière se marier avec la conjugaison française. L'emprunt des substantifs pose parfois des problèmes grammaticaux. Souvent on se demande s'il faut conformer le pluriel de ces mots aux règles de la langue d'origine ou bien aux règles du français. Doit-on écrire *ladys* ou *ladies*, *gentlemans* ou *gentlemen* ? Les deux versions sont admises³.

¹ Ibidem.

² <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/terre-accueil.html>

³ Niklas-Salminen Aino, *La lexicologie*, Armand Colin, Paris, 1997, p. 84.

LE SYMBOLISME SOMATIQUE ET SES VALEURS FONCTIONNELLES DANS DIVERS TYPES DE TEXTES

MAXIM NATALIA,

drd., asist.univ.,

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Simbolul se află în centrul a numeroase studii vizînd diferite domenii de activitate. Astfel apare o știință a simbolului care atinge domenii la fel de variate cum ar fi arta, literatura, științele umane sau filosofia. În prezentul articol se analizează caracteristicile inerente ale cuvîntului-simbol ca unitate stabilă de comunicare estetică și ca reflector al gîndirii axiologice al omului creator și beneficiar de semne.

Scopul articolului este de a defini și interpreta simbolul somatic în diferite tipuri de text și anume cel poetic, biblic, mitologic și folcloric. Au fost trasate următoarele obiective: - relevarea necesității ființei umane în utilizarea simbolurilor; - trasarea unei frontiere stricte între semn și simbol; - stabilirea relației dintre simbol și alte figuri; - alegerea unei clasificări optime a simbolului; -elucidarea semnificațiilor simbolurilor somatice; - observarea fluctuației conotațiilor simbolurilor somatice în diferite tipuri de text.

Dintre multitudinea de simboluri care există, am ales pentru prezentul articol, o categorie aparte de simboluri care a fost foarte puțin cercetată, și anume simbolurile somatice, ce au constituit centrul și nucleul curiozității umane. Dacă celelalte simboluri reprezintă subiecte de interes a unui volum de cărți întregi, atunci simbolul somatic a fost studiat foarte puțin și constituie un teritoriu practic neexplorat.

Analiza simbolurilor somatice în cele patru tipuri de texte alese (poezie, Biblie, mitologie și folclor) permit să demonstreze că părțile corpului uman pot constitui de asemenea simboluri și posedă o conotație simbolică profundă, la fel ca și celelalte simboluri. Dicționarele speciale ne ajută să înțelegem mai bine interpretările simbolurilor somatice în diferite culturi și timpuri.

Simbolurile somatice ar trebui să fie studiate mai profund, deoarece ele trezesc un mare interes și decodificarea lor ușurează înțelegerea contextului în care acestea apar.

Le symbolisme se base toujours sur un rapport d'analogie ou de correspondance entre l'élément subtil ou principiel qu'il s'agit d'exprimer aussi « l'image » graphique, verbale ou autre par laquelle on l'exprime. Ainsi, le corps humain ne peut être autre chose qu'un symbole, comme tout élément se présentant à notre observation. Il a un non seulement un langage par lequel il exprime ses

joies et ses souffrances, mais il est aussi lui-même un langage en soi de portée plus vaste ¹.

Les symboles somatiques apparaissent fréquemment dans l'art, la littérature, notamment dans les contes pour les enfants. Ils sont également présents dans les mythes et dans la Bible. Dans le folklore, spécialement celui roumain, le symbole somatique joue un rôle important. Quant à la publicité, elle ne rechigne pas à utiliser des symboles puissants de façon subliminale, comme cela se pratique également dans le domaine politique où dès lors qu'il s'agit de faire de la propagande.

Le symbole somatique se prête aux interprétations différentes en dépendance de la culture des peuples, de l'époque, des traditions, des types de textes dans lesquels ils sont utilisés.

L'analyse des symboles somatiques dans le texte littéraire

Il est à mentionner l'apport des poètes romantiques, les pionniers de l'exploitation du mot comme vrai symbole dans la littérature, qui ont fait éternelle l'utilisation de plusieurs mots-symboles chromatiques, cosmiques, somatiques. Ils ont contribué à l'élargissement de leur aire typologique et des voies potentielles d'exploitation des symboles dans différents styles littéraires.

Pour les poètes romantiques le symbole a été nécessaire pour conjuguer le réel et l'idéal, le phénomène et l'essence, les objets de la réalité et les créations imaginaires, dans les conditions d'existence de deux mondes: celui réel et celui virtuel, étant surnommé « la réalité suprême ». Les poètes romantiques ont su valoriser les symboles et transmettre des messages profonds. La force du poète est de dévoiler le symbole le moment où « la poésie pose le langage en état d'émergence ».

Les poésies des romantiques où les symboles somatiques sont fréquemment utilisés et sont adressées plutôt à la femme. On prend pour analyse une poésie d'A. de Lamartine « Lucie »:

*«Un soir, nous étions seuls, j'étais assis près d'elle,
Elle penchait la tête, et sur son clavecin
Lassait, tout en rêvant, flotter sa **blanche main**.
...Je regardais Lucie. - Elle était **pale et blonde**
Jamais deux **yeux** plus doux n'ont du **ciel** le plus pur
Sondé la profondeur et réfléchi l'**azur**... »*

L'auteur recourt aux symboles somatiques afin de réaliser un portrait visuel de la femme dont il parle. Le fragment contient trois symboles somatiques qui sont essentiels pour les poètes romantiques: *les yeux, les cheveux, la main* avec la peau blanche. Mais on observe qu'auprès des symboles somatiques un rôle important l'a

¹ Souzenelle A., *Le symbolisme du corps humain. De l'arbre de vie au schéma corporel*, Dangles, 1991, p.47

le chromatisme: les cheveux sont obligatoirement blonds, les yeux bleus, le teint blanc. Si on fait une généralisation des poésies des romantiques, on verra que c'est notamment ce portrait de femme que les poètes préfèrent. Ces trois symboles somatiques composeront la « triade romantique ».

Dans le fragment choisi, Lamartine n'utilise pas le mot « cheveux », mais invoque seulement leur couleur - blonde. Cette couleur n'est pas choisie fortuitement; les romantiques ont mis en valeur cette couleur parce qu'elle représente un signe de la royauté, de la force psychique, émanant de la divinité et de l'astre du jour. Donc, en attribuant la couleur blonde aux cheveux de la femme aimée, le poète tend à accentuer sa beauté, et fait d'elle une sorte de divinité.

Dans les autres poésies de Lamartine, la femme est aussi blonde:

«*Oui, te voilà, c'est toi, ma **blonde**,*

C'est toi, ma maîtresse et ma sœur. » (Les nuits de mai)

Si chez Lamartine c'est seulement la couleur des cheveux qui est mise en valeur, chez Eminescu, à côté de ce critère, apparaît encore la forme des cheveux qui joue un rôle assez important. La femme d'Eminescu a les cheveux blonds et les porte libres et longs. Comme nous avons déjà mentionné, les cheveux longs qui ne sont pas tressés constituent un élément de la séduction, de la tentation :

« (...) *Pe creștetele-a doi copii*

*Cu plete **lungi, bălaie.*** »

„*O vin, în **părul tău bălai***

S-anin cununi de stele... » (Luceafărul)

Dans la poésie « Floare albastră », la jeune fille propose à son bien-aimé de se dénatter les cheveux:

«*Mi-oi desface de-aur **părul***

Să-ți astup cu dînsul gura... »

Ce geste signifierait une tentation de séduction, un appel à l'amour, même un renoncement à la virginité, car, comme on sait, la tresse est, dans notre aire, l'évidence de la *virginité*. Eminescu reste fidèle à la couleur blonde, même si les femmes de sa vie n'étaient pas toutes blondes.

Un autre élément de la triade romantique est *l'œil - les yeux*. Les poètes romantiques présentent les femmes aux *yeux bleus*. La couleur bleue est considérée la couleur des romantiques, parce qu'elle signifie l'espérance, la pureté, l'idéal. En symbolisant la femme adorée aux yeux bleus, d'après certains opinions, c'est « le symbole romantique de l'aspiration nostalgique à un idéal inconnu »¹. Dans le symbolisme chrétien, le bleu appartient à la Vierge.

Dans la poésie de Lamartine, les yeux ont « *le ciel le plus pur* » en eux. Par cette métaphore, le poète présente la couleur d'azur des yeux. L'azur a la connotation d'un bleu pur, noble, idéal.

«*Jamais, avez-vous dit, tandis que malgré vous,*

¹ Bote L., *Simbolismul românesc*, București, 1966, p.13

*Brillait de vos **grands yeux l'azur mélancolique.*** (« Jamais »)

En général les yeux apparaissent dans la littérature plus souvent que les autres parties du corps humain. Leur apparition est plus souvent métonymique, parce que, durant des siècles, a régné la convention que l'amour pénètre par les yeux du bien-aimé.

Dans le discours érotique, présent dans la poésie d'Eminescu, les yeux, si bien ceux récepteurs, que ceux émetteurs, instituent le monde de l'Eros, le territoire où l'imaginaire prévaut souvent la réalité :

“Deodată trece-o cugetare

*Un vâl pe **ochii tăi fierbinți,***

E-ntunecoasa renunțare

***E umbra dulcilor dorinți**”* („Atât de fragedă”)

Pour Eminescu il est important que les **yeux** soient grands, car, de cette façon, ils sont plus expressifs:

„Și din oglindă luminiș

Pe trupu-i se revarsă,

Pe ochii mari, bățînd închiși,

Pe fața ei întoarsă.” („Luceafărul”)

Dans ce micro-contexte poétique, on observe la présence de trois somatismes: le corps, les yeux, le visage, parmi lesquels seulement les yeux ont une signification symbolique. Les yeux expriment toutes les saisons, rayonnant comme le soleil, se couvrant de nuages, pleuvant avec des larmes. Ils expriment la jalousie, s'ils deviennent verts – Shakespeare a « *la jalousie même, aux **yeux verts*** » / „ *gelozia chiar, cu **ochi verzu*** » (« Neguțătorul din Veneția »).

Les auteurs qui ont étudié plus profondément l'œuvre d'Eminescu, soutiennent que la source d'inspiration à la création du portrait de sa femme, lui a servi les contes roumains avec la belle fille sans corps. L'aspect de la belle sans corps de la création populaire a des racines dans la mythologie, se rencontrant là avec l'image de Sélène. Sélène (La Lune) chez les grecs a été la déesse qui promettait l'amour. Afin d'exprimer l'idéal, le poète combine dans une série entière de poésies les traits mythologiques de la Lune avec ceux de la belle sans corps. De cette façon apparat la figure féminine dans la poésie « Din valurile vremii » (M. Eminescu). L'amante du poète est :

*«Cu **brațele de marmur, cu părul lung, bălai***

***Și fața străvezie, ca fața albei ceri.** »*

Ce micro-contexte est très éloquent, parce que dans deux vers le poète présente le portrait de la femme, qui va dominer dans presque toutes les poésies adressées à la femme.

Dans la suite, nous essayerons de prouver cette chose avec d'autres exemples aussi éloquents. La figure d'Ondine de la poésie « Ondina, fantazie » (1869) rappelle dans quelque mesure l'image de la belle sans corps :

«Ondină,

Cu **ochi** de dulce lumină,
Cu **bucle ce-nvăluie'n aur**
Tezaur. »

Les traits extérieurs de la vierge sans corps confèrent au visage de la bien-aimée un voile mystérieux, inhabituel. C'est l'exemple de la poésie « Sarmis » (1881) :

«De câte ori, iubito, mă uit în **ochii** tăi,
Mi-aduc aminte ceasul, când te-am văzut întâi.
Ca marmura de albă, cu **mîini subțiri si reci**,
Stringeai o mantă neagră pe **sînul** tău...În veci
Nu voi uita, cum tîmpla c-o mîină netezînd
Si **fața** ta spre umăr în laturi întorcînd,
Știînd, că nimeni nu e în lume să te vadă,
Ai fost lăsat în valuri **frumosul păr** să cadă... »

C'est pas par hasard que nous n'avons pas analysé le troisième élément de la triade romantique - **le teint blanc** - jusqu'ici. Nous avons considéré que c'est la poésie d'Eminescu où le teint blanc est le plus fréquemment invoqué. La couleur la plus sollicitée dans la palette chromatique des comparaisons d'Eminescu est le blanc. La comparaison «ca marmura de albă» (blanche comme le marbre) va être rencontrée fréquemment chez lui. Le mot «marmură» (marbre) métaphorise « la froideur et la grandeur de la déesse ». Il n'est pas exclu le fait que l'image ca « *marmura de albă cu mîini subțiri si reci* » soit un écho des traits de la déesse.

Pour obtenir l'effet stylistique, Eminescu recourt à des épithètes ornementales conventionnelles. Par exemple, pour rendre la blancheur immaculée des joues de la femme, il les compare avec la neige :

« Prin el curge rumenirea, mîndră ca de trandafiri
Și **zăpada** viorie din **obrajii** tăi subțiri. » (« Călin »)

Où il les compare avec le blanc de la cire :

« ...Și **fața** străvezie, ca **fața albei ceri**. »

Un autre exemple où est invoqué le teint blanc est la poésie « Dorința » :

« **Fruntea albă-n părul galben**
Pe-al meu braț încet s-o culci. »

Dans la poésie de Lamartine, la femme a aussi le teint blanc. Le blanc est le signe de la pureté, de l'innocence, de la santé: (Lucie)

« Je regardais Lucie. – Elle était **pâle et blonde**. »
« ... Lassait, tout en rêvant, flotter sa **blanche main**. »

Jusqu'ici nous avons analysé le portrait de la femme préféré par les poètes romantiques. Après la lecture de nombreuses poésies, nous avons constaté que l'idéal féminin reste le même dans presque toutes les poésies. Des petites exceptions ont été rencontrées dans une poésie d'Alfred de Musset, où la femme a les **yeux noirs** :

“Il est donc vrai, vous vous plaignez aussi,

Vous dont l'œil noir, gai comme un jour de fête

Du monde entier pourrait chasser l'ennui. » (Silvia)

Quoi que les associations symboliques de la couleur noir soient négatives presque toujours, dans ces vers, les yeux noirs ont la signification de la vivacité de la personne, ils sont le signe d'identité d'une femme très gaie, pleine de vie.

Chez Eminescu, la femme aux yeux noirs est très rarement rencontrée, mais quand même elle est présente dans quelques poésies. En voilà un exemple :

*« Dă-mi-i mie **ochii negri**...*

Nu privi cu ei in laturi,

Căci de noaptea lor cea dulce

Vecinic n-o să mă mai sature. » (Scrisoarea IV)

En temps que la femme blonde, aux yeux bleus, si fréquemment invoquée par Eminescu, représente l'idéal inconnu, la femme aux yeux noirs représente une femme réelle, qui a existé dans la vie du poète.

Après que nous avons vu le portrait de la femme idéale pour les poètes romantiques, notre intérêt a été suscité de voir quel est l'idéal de la beauté féminine pour les poètes qui ont formé une autre école - celle *symboliste*. Dans ce but nous avons pris l'œuvre de Charles Baudelaire. Comme on sait, la femme est sans conteste le personnage principal du recueil « *Fleurs de Mal* »¹, à la fois source d'inspiration et sujet poétique privilégié. Les *Fleurs de Mal* ne cessent pas de célébrer la femme, de la peindre sous des jours différents. La femme y est chantée, évoquée sans relâche et avec une scrupuleuse minutie.

Nous avons constaté que Baudelaire préfère le même type de femme que les romantiques. Il chante la femme aux yeux bleus, aux cheveux blonds, à la peau blanche. Dans les vers suivants, le poète s'adresse à une de ces femmes :

*« Suis-je, pour vous aimer, ô **blonde** enchanteresse,*

*Un timide écolier qui rêve de vos **yeux***

*Et rougit quand son front sent frémir vos **cheveux***

*Dont la **brise lascive** éparpille une **tresse**. »* (Sonnet cavalier)

On voit que les cheveux de la femme ont un effet puissant sur le poète. Il est séduit par ces cheveux et il associe leur mouvement à une « brise lascive » - tellement ils sont sensuels. Il est important à observer que les ***cheveux sont tressés***, ce que peut signifier que la femme est célibataire, ou vierge. Mais ici, aussi comme chez Eminescu, est présent le motif *du desserrement* des cheveux ce que pourrait signifier le désir de la femme de le séduire.

Baudelaire admire les yeux bleus, symbole de la noblesse, de la pureté, de l'idéal. Sa femme aimée a les yeux bleus et grands, sa peau est blanche:

*« J'aime ses **grands yeux bleus**, sa **chevelure ardente***

Aux étranges senteurs,

*Son **beau corps blanc et rose** et sa **santé puissante**. »* (Sonnet cavalier)

¹ Baudelaire Ch., *Fleurs de mal*, București, 1992

Importantes sont ici la couleur blanche et rose du corps – le signe d’une « santé puissante », qui représente une femme pleine d’énergie et de vie.

« Si votre **corps poli** se tord **comme un arbre**,

Et si le **lourd damas**, sur votre **sein de marbre...** » (Sur l’album d’une dame inconnue)

Le **sein** est situé par la lyrique populaire sur la deuxième place du «tope» des organes érotogènes (érotiques), comme métonymie de la féminité et l’objet de la fixation érotique. Dans les chansons d’amour « *l’œil provoque la passion, le sein naît le délire érotique* »:

« Cînd văd **sînu-i** rotunzior

Mă ajunge foc de dor ». (Alecsandri).

Quand ils parlent du sein féminin, certains auteurs populaires recourent souvent aux métaphores euphémistiques, qui font partie du code poétique et symbolique traditionnel basé sur les correspondances constantes entre les formes de la corporalité humaine et les objets du monde végétal ou animal. Comme synonyme du sein féminin, qui n’est qu’une synecdoque des plaisirs et voluptés terrestres convoitées par tout les amoureux folkloriques et non-folkloriques, dans la poésie populaire apparaît plus fréquemment la „pomme” (mărul).

Afin de montrer la sveltesse du corps de la femme, le poète utilise une comparaison très réussite, en l’associant à un jeune arbre. Le teint de la peau est aussi blanc, parce qu’il dit « sein de marbre », associant le blanc de la peau au blanc immaculé du marbre. Mais il est à mentionner que Baudelaire n’admirait seulement les femmes blondes, au teint blanc: il trouvait bel et un autre type de femme :

« Tes **cheveux crespelés**, ta **peau de mulâtresse**

Rendait plus attrayants tes charmes ingénues. » (A ivonne pen-moore).

Ainsi les symboles somatiques ne manquent pas dans la poésie, plutôt dans les poésies adressées à la femme. Quand les poètes chantent la femme, ils ne peuvent n’invoquer les traits du visage, du corps qui constituent sa beauté.

L’analyse des symboles somatiques dans le texte biblique

Comme le prouve notre analyse, les symboles somatiques sont très fréquemment utilisés dans les textes poétiques. C’est surtout dans les poésies qui chantent la femme que ces somatismes acquièrent une valeur plus profonde. Afin de voir quelle est la valeur de mêmes symboles dans un autre type d’imaginaire, nous avons recouru à la **Bible**¹, dont l’interprétation est aussi complexe. La lecture de la Bible nous a fait découvrir une multitude de symboles somatiques (*yeux, main, sein, pied, bouche*), parmi lesquels *la main* est le symbole le plus prééminent.

Dans le christianisme **la main de Dieu** est le symbole de la *force divine suprême*. La **main droite** (*main de la justice, main bénissant*) est universellement

¹ La Bible, nouvelle traduction, Paris Montreal, 2001.

associée au *Bien*, alors que **la gauche** a souvent une *signification négative*. Dans la Bible, **la main** est le symbole de *l'activité, de l'administration, du pouvoir, de la protection et de l'engagement*. Elle indique souvent la personne :

*« le juste s'accroche à sa route
la **main** propre cherche un renfort
mais revenez tous venez donc
je cherche un sage en vous en vain. »* (Job.17.9)

Un autre symbole somatique qui acquiert des significations profondes dans la Bible est l'**œil**. Nous avons déjà parlé de l'œil encadré dans un triangle qui représente l'unicité de Dieu, Son omniprésence et Son inflexibilité. Mais ce somatisme ne se réduit seulement à cette signification, chose que nous essayerons de prouver.

Jésus dit que *« l'œil est la lumière du corps »*, Il veut mettre l'accent sur le fait que l'œil est le miroir de l'âme de l'homme, en regardant les yeux de quelqu'un c'est facile de dire plus de choses de cette personne:

*« L'œil est la lampe du corps.
Si ton regard est franc, tout ton corps s'illumine.
Mais si ton regard est fuyant, tout ton corps s'éteint. »* (Mt. 6.22-23)

En même temps, **les yeux** peuvent aussi symboliser le *pouvoir* au sens figuré. C'est comme dans l'Apocalypse, les **sept yeux** de Dieu sont le symbole de *Sa vigilance* et de *Son omniscience* :

*« Et je vis, entre le trône les 4 animaux et au milieu des anciens,
un agneau debout semblant égorgé, ayant sept cornes et
sept yeux qui sont les sept souffles de Dieu envoyés par toute la terre. »*

(Ap 5 :6)

Les **yeux** et la **main** sont les somatismes avec la plus grande charge symbolique de la Bible, mais cela ne signifie pas qu'on ne rencontre pas d'autres somatismes. Par exemple, le symbole du **sein** est lié à *la maternité, à la nourriture*. Dans le cas suivant, le geste de mettre l'enfant sur la poitrine d'une femme signifie le geste d'adoption :

« Alors Noémi prit l'enfant et le mit sur sa poitrine et elle devint sa mère nourricière. »

(Ruth 16:2)

Dans le verset cité au-dessus, nous trouvons un autre symbole somatique – **les cheveux**. La catégorie référentielle symbolisatrice utilisé – *la dimension/longueur* – indique la *puissance* de la personne, notamment de Jusus Christ qui doit garder ses cheveux longs.

Si nous prenons une autre catégorie référentielle symbolisatrice – *présence/absence* – alors nous pourrions dire que **son absence** indique un *procès l'enlèvement des péchés* :

Lorsqu'un homme perd ses cheveux, c'est une calvitie; il est pur.
([Lévitique 13:40](#))

La bouche, par exemple, est l'organe par lequel on prononce la *bénédiction*, les paroles de sagesse, tandis que le **cœur** est le *siège des sentiments* :

« *Ma bouche dit des paroles de sagesse,
mon cœur murmure des propos de bon sens.* » (Ps 4:9)

En conclusion, la signification de l'**œil** comme organe de la *connaissance suprême*, est présente dans les textes de la religion chrétienne, où apparaît «L'Œil de Dieu», inscrit dans un triangle. Ce symbole évoque l'unicité de Dieu qui voit tout à tout moment, qui est, donc, omniscient et inflexible. Le SS, **la main**, en dépendance de la catégorie référentielle symbolisatrice utilisée, peut signifier soit la protection, soit la culpabilité, soit le chemin/le guide. **Les cheveux** symbolisent le pouvoir/la puissance de Dieu et son fils, tandis que le procès de rasement des ceux-ci (pour les hommes) signifie la pureté.

L'analyse des symboles somatiques dans le texte mythologique

Dans l'imaginaire mythologique, les SS sont assez fréquemment utilisés. En fait, le mythe et le symbole constituent des besoins fondamentaux de l'être humain à travers lesquels il exprime son imaginaire d'abord et sa pensée symbolique ensuite. Ils lui permettent d'affronter les questions clés de la Vie, de la Mort et du Devenir comme celles du profane, du sacré, de l'interdit et du licite.

Dans le monde des textes mytho-poétique, l'**œil** est le symbole de la *connaissance* et un principe *créateur*. On lui attribue des forces magiques, étant associé au Soleil et la Lune, à la lumière divine. L'identification de la vue et de la connaissance est reflétée dans les champs lexico-sémantiques des verbes « voir » et «savoir ».

Dans la croyance des peuples anciens, l'**œil** devient un principe créateur de l'univers visible, et un symbole du démiurge. C'est le cas de la mythologie égyptienne, qui soutient que les hommes sont sortis des yeux d'Amon. **Les yeux** représentent une *source de la vie et de la connaissance*, mais aussi un organe de *l'illusion* et de *la punition*. La force maléfique et destructive des yeux, personnifiée chez les anciens grecs dans le symbole de «Gorgone», le monstre qui tue n'importe qui avec son regard, a trouvé sa réflexion aussi dans la croyance quasi-universelle du «mauvais œil».

Dans les textes mythologiques, les démons sont parfois représentés comme des cyclopes, dotés d'un **œil unique** au milieu du front. Dans la mythologie grecque, un seul regard de la gorgone suffisait à changer en pierre quiconque entraînait dans son champ de vision. Persée ne parvint à la tuer qu'en lui tournant le dos et en utilisant son bouclier comme miroir. Dans le cas de la Gorgone, **les yeux** symbolisent *la mort, la destruction* de l'ennemi.

Aussi que la Bible, la mythologie a donné naissance à quelques expressions avec le mot « yeux » que nous utilisons dans nos jours :

- « [Avoir les yeux d'Argus](#) » - Dans la mythologie grecque, Argus était un berger qui possédait 100 yeux, si bien qu'il ne les fermait jamais tous en même temps. Héra fit appel à lui pour surveiller Io, la nymphe et maîtresse de Zeus. Ce

dernier, furieux de la décision de son épouse, demanda à Hermès de tuer Argus. Ce dernier l'endormit alors avec sa flûte enchantée et lui coupa ensuite la tête. Héra plaça alors les cent yeux d'Argus sur la queue de son animal fétich: le paon. Le nom Argus a tout d'abord signifié « surveillant » puis « publication documentaire qui donne la valeur précise des choses » de nos jours.

- « *Avoir des yeux de lynx* » - Avoir des yeux de lynx n'est pas une référence à l'animal du même nom, mais plutôt au personnage mythologique « Lyncée ». Ce roi fut un des 56 hommes de l'équipage de l'Argo, le bateau qui conduisit Jason vers la quête de la Toison d'Or. Chacun des argonautes avaient un don, et Lyncée avait obtenu celui de *voir à travers les murs*. C'est de ce personnage de la mythologie qu'est née l'expression « avoir des yeux de lynx », qui signifie que l'on a une vue très perçante.

« **La multiplication des yeux** » chez les différentes créatures mythologiques avait le sens de l'augmentation de leur puissance de compréhension du monde. C'est le cas de Civa, le dieu hindou qui possédait un troisième œil placé au milieu du front, symbole de sagesse, qui lui conférait la *clairvoyance et la connaissance totale*.

Dans le texte mythologique, nous ne parlons pas seulement de la multiplication des yeux, mais aussi la multiplication des têtes. Par exemple, la **polycéphalie** des créatures mythologiques est une métaphore de *la puissance, de la force multipliée*. C'est l'exemple de l'Hydre de Lerne, créature de la [mythologie grecque antique](#), qui est décrite comme un monstre possédant **plusieurs têtes**, dont une immortelle. Ses têtes se régénéraient doublement lorsqu'elles étaient tranchées, et l'haleine soufflée par les multiples gueules exhalait un dangereux poison, même durant le sommeil de l'animal. Un autre personnage de la [mythologie grecque](#), Cerbère, qui gardait l'entrée des [Enfers](#), avait trois têtes. Elles voient et représentent respectivement le passé, le présent et le futur; d'autres sources suggèrent qu'elles représentent plutôt la naissance, la jeunesse et la vieillesse. Chacune des têtes n'aurait d'appétit que pour la viande vivante et autorise donc les esprits des morts à entrer dans le monde souterrain, mais les empêche d'en sortir.

Véritable parure, la **chevelure** est, depuis les temps les plus reculés, considérée comme un symbole de *beauté* et de *séduction* chez la femme. La mythologie grecque fait état, avec ferveur, des chevelures luxuriantes de nombreuses déesses : Aphrodite qui enveloppait sa nudité dans sa longue *chevelure blonde*, Vénus qui faisait sa toilette entourée de grâces mais s'occupait elle-même de ses cheveux, Ariane dont la belle chevelure flottant au vent contribua probablement au coup de foudre qui s'empara de Bacchus (ou Dionysos) à sa vue, etc. Comme chez les romantiques (Eminescu, Baudelaire, etc.), nous voyons que dans le texte mythique, une belle femme est illustrée ayant les cheveux longs et blonds (*la couleur* des cheveux est une autre catégorie référentielle symbolisatrice aussi que la *longueur* de ceux-ci).

Chez les Grecs, **la chevelure** avait une telle importance que la couper pour en faire *don* aux dieux était *l'offrande suprême*. C'est ainsi que Bérénice consacra une boucle de ses cheveux à Aphrodite afin que son époux Ptolémée III revienne vivant de la guerre de Syrie.

Dans les textes mythologiques, les auteurs de l'Antiquité décrivaient leurs personnages d'une manière très étonnante. Par exemple, « *la Gorgone est un monstre, l'une des divinités primordiales, appartenant à la génération pré-olympienne. Puis on en vint à la considérer comme une victime d'une métamorphose*¹ » Ce monstre hybride avait des ailes d'or, des **main**s de bronze et des défenses de sanglier. Fille de Phorcys et de Céto, et donc sœur des Grées, elle est une belle jeune fille dont Poséidon s'éprend². Violée par ce dieu dans un temple dédié à Athéna, elle est punie par la déesse qui la transforme en Gorgone. **Ses cheveux** deviennent des serpents, ses yeux se dilatent et désormais son regard pétrifie tous ceux qui le croisent³.

Tandis que le symbole des **cheveux** signifie le *péril*, la peur de ceux qui la voient. Selon une autre version, que cite Apollodore, Méduse était une jeune fille tellement fière de sa beauté et de sa **chevelure** qu'elle avait osé rivaliser avec Athéna. Pour la punir, la déesse changea ses **cheveux** en serpents et modifia son regard⁴.

En effet, l'association **des cheveux féminins longs et libres** à l'eau (la pluie) est très ancienne, parce que les femmes romaines portaient les cheveux libres pour provoquer la pluie, et le lieu préféré des nymphes pour se peigner est le bord d'une eau.

La multiplication des yeux et des têtes n'est pas uniques dans les mythes, nous rencontrons aussi la multiplication des mains. C'est l'exemple des **Hécatonchires** dans la mythologie grecque ou les **Centimanés** dans la mythologie romaine qui sont les trois fils d'Ouranos (le Ciel) et de Gaïa (la Terre). Ils se nomment Cottos, Gyès (ou Gygès) et Briarée (ou Égéon). Ils ont chacun **cent bras** et **cinquante têtes** qui crachent du feu, et sont les frères des Titans et des Cyclopes. Ils sont usuellement représentés comme des divinités marines. Cette **multitude des bras** chez les créatures de la mythologie symbolise le *pouvoir incomparable et immense* ce qui les fait se distinguer des autres.

L'analyse des symboles somatiques dans le texte folklorique

Un autre type de texte pris pour analyse où les SS apparaissent fréquemment est le folklore. Dès notre enfance nous connaissons des personnages roumains, tels que « Ileana-Cosânzeana », « Făt-Frumos », « Bălaurul cu trei capete », etc., c'est

¹ Pépin J., *Mythe et allégorie*, Aubier, 1952, p.16

² Schwaller de Lubicz R.-A.: *Le Miracle Egyptien*, Flammarion, 1978, p.270-276

³ C'est l'origine du terme « médusé », synonyme de « stupéfait »

⁴ Seringe Ph., *Les symboles dans l'art, la religion et dans la vie de tous les jours*, Copyright, 2003, p.3-4

pourquoi nous avons pris ces contes comme champ d'analyse des symboles somatiques. Ce sont plutôt les contes roumains qui présentent plus d'intérêt pour nous. Mais nous n'avons pas négligé et les contes français : « Le petit poucet » Cendrillon », « Blanche neige », « La belle au bois dormant », de Charles Perrault.

Commençons avec l'**œil** comme SS présente dans le texte folklorique. Généralement, les princesses ou les personnages principaux féminins sont décrit d'une beauté inoubliable aux **yeux bleues** (Cendrillon, La belle au bois dormant, Ileana-Cosânzeana) et aux **cheveux blonds** (exception fait la Blanche Neige qui est aux cheveux noirs).

C'est pour la deuxième fois, après le texte mythologique, quand nous rencontrons un troisième œil si nous faisons une comparaison avec les premiers trois types de textes que nous avons analysés. Ce troisième œil symbolise l'*omniscience*, le *contrôle total*, notamment voir ce que les autres ne voient pas, voir ce qui est caché, ce qui est inconnu. Ce processus de la **multiplication des yeux** signifie l'augmentation du *pouvoir de connaissance*. La belle-mère accentue que cet œil est toujours ouvert, ce que signifie la *vigilance*.

Le symbole des **cheveux** est très fréquemment utilisé dans les contes quand on décrit les fées. Dans le conte d'Eminescu « Făt-Frumos din lacrimă », Ileana, la mariée de Făt-Frumos, a les *cheveux longs, blonds* et les porte libres :

« Cine-o vedea cu **părul ei galben și lung**, despletit și imprăștiat ca creții unei mantii de aur, pe **sânul ei rece**, ar fi gândit că-i o înmărmurită zâna a undelor. »

Ici Eminescu utilise la *couleur*, la *longueur* et la *forme* comme traits distinctifs des mots-symboles. L'auteur décrit les cheveux de jeune fille pas seulement étant blonds, mais même « **d'or** » :

« Haina ei albă și lungă părea un nor de raze și umbre, iar **părul ei de aur** era împletit în cozi lăsate pe spate, pe când o cunună de mărgărele era așezată pe fruntea ei netedă. »

En se basant sur les exemples mentionnés, nous pouvons argumenter que les héros solaires comme « Ileana-Cosânzeana » et « Făt-Frumos » ont toujours les cheveux blonds dans les contes roumains – *signe de la royauté, de la force psychique*.

Le conte « Cendrillon » nous présente une jeune fille à la « **chevelure aussi blonde et toujours attachée** ». La couleur blond souligne la beauté de Cendrillon, tandis que la *forme attachée* des cheveux symbolise que le personnage ne se réjouissait pas de la liberté, elle été soumise à sa belle-mère qui donnait toujours des ordres.

Dans tous les cas, les cheveux longs sont invoqués pour décrire une beauté extraordinaire, signe de la féminité, ils constituent la luxure et l'ornement principal d'une fée ou d'une princesse.

Significatif est aussi le portrait du jeune berger de la ballade roumaine « Miorița ». Pour rendre la beauté du jeune homme, on décrit son visage :

«*Fețișoara* lui,
Spuma laptelui;
Mustecioara lui,
Spicul grâului;
Perișorul lui,
Pana corbului;
Ochișorii lui,
Mura câmpului.»

Ce qu'est intéressant, c'est le fait que le chromatisme des somatismes est présenté à l'aide des métaphores: **le visage** est *blanc* comme l'écume du lait, **les cheveux** sont *noirs* comme la plume du corbeau et **les yeux** ont la couleur de la mûre du champ (*noire*). **La moustache et les cheveux noirs** rendent la *masculinité du jeune homme*. Les somatismes sont diminutives afin de montrer l'amour de la mère envers son fils – le jeune berger. Souvent la jeunesse et l'innocence d'un homme sont rendues surtout par **la blancheur de la peau** qui est un *signe de fragilité et de fraîcheur*. Cette caractéristique nous semble très réussite, parce que, prise dans son contexte entier, elle pourrait suggérer les traits de caractère du personnage.

La couleur de la **peau** des personnages joue un rôle important dans la description de celui-ci, en indiquant le caractère et le statut social. Comme nous avons mentionné ci-dessus, le jeune homme de « Miorița » avait la **peau** « *blanche comme le lait* », ce qui symbolise la *bonté, le courage, l'honnêteté*. Un autre personnage, la Blanche Neige (même le nom met en évidence la couleur blanche de sa peau) est décrit comme une belle jeune fille à « *une vive blancheur* ». Cette couleur de la peau ne montre pas seulement sa beauté, mais aussi sa *pureté* et son *innocence*.

Les **doigts fins** représentent un autre trait distinctif des personnages des contes. C'est un trait physique attribué spécialement aux belles jeunes filles et aux princesses. Dans cette catégorie s'inclut Cendrillon, Blanche Neige, la Belle au bois dormant, jeunes filles décrites d'une beauté parfaite.

Dans le folklore, des peuples européens ont valorisé l'identification du **pouce** ou poucet comme *symbole solaire*, relevé dans le personnage ayant l'épithète « le Petit Poucet » :

... *Il était fort petit, Il et quand il vint au monde, il n'était guère plus gros que le pouce, ce qui fit que l'on appela le petit Poucet...*

Au dépit du fait que ce personnage est de petite taille, il est doué d'un héroïsme moins fréquent. Sa dimension se trouve en opposition avec son courage.

La **polycéphalie** des êtres fantastiques est une métaphore du *pouvoir, de la force multipliée*. C'est le cas du personnage du conte roumain « Tinerete fără bătrânețe si viață fără de moarte ». Dans ce conte, le personnage Scorpia: « *ea este mai rea decât soră-sa și are trei capete* ». Scorpia a une force immense due à ses

trois têtes. La polycéphalie est propre aux personnages négatifs, comme symbole d'une force augmentée.

Dans les contes, le **nez** nous informe parfois du type de personnage : soit *positif*, soit *négatif*. Souvent les personnages positifs (particulièrement les belles jeunes filles sont décrites ayant un « *petit nez* »), tandis que les personnages négatifs – avec un *nez gros*, *retroussé* et *aigu* (c'est le cas de la belle-mère de la Blanche Neige quand se transforme en vieille femme, le cas des sorcières, etc.).

Comme nous avons vu, les personnages des contes sont caractérisés par des symboles somatiques dominants: pour les princesses – *les cheveux longs*, *blonds*, *les yeux - grands et bleus*, *la peau - blanche*, *le nez – petit*, mais pour les personnages négatifs et pour les dragons – la *polycéphalie*, la présence d'un *troisième œil*, *le nez aigu*. Par l'intermédiaire de ces traits physiques, les auteurs ont eu l'intention d'augmenter ou de diminuer la bonté ou la méchanceté de leurs personnages, ce qui reste intéressant c'est que les personnages positifs ne se réjouissent pas seulement d'une beauté intérieure, mais aussi d'une autre extérieure et vice versa.

ASCULTAREA – FACTOR IMPORTANT ÎN DESFĂȘURAREA PROCESULUI DE INSTRUIRE

AXENTII IOANA,
*doctor în pedagogie,
conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul*

Abstract: *Ensuring an optimal educational context in a contemporary school is becoming an imperative of all existing social and economic transformations. Nowadays, the student does not have to be a simple receiver of the information, but a subject of the knowledge and action. In this context, the probability of obtaining valuable results by the students is conditioned by many factors, and among them is the listening factor that as a form of verbal communication is of utmost importance.*

Efficient and profitable listening for an interlocutor has to meet several prerequisites: to be active; total, empathetic, responsive, have critical thinking etc. Active listening optimizes communication when its purpose is to inform.

Listening can be optimized by teachers through: structuring pedagogical situations; developing the pupils' behaviors that facilitate the listening; using multiple types of listening in conjunction with the educational objectives pursued, with the contents' features that are transmitted to pupils, and not least with the peculiarities of their age.

Listening, as an important factor in training, is a key element, and a complex, specific activity with certain outcomes.

Transformările sociale și economice actuale impun o renovare a politicii educaționale trasate pe baza principiilor democratice și umaniste. În tendința de a realiza o educație de calitate - obiectiv strategic pe termen lung al politicilor educaționale la nivel european, e nevoie să asigurăm contextul educațional optim, care se constituie, în mare parte, din resursele implicate în proces. Astăzi elevul nu trebuie să mai fie un simplu receptor de informație, ci subiect al cunoașterii și acțiunii. Or, *idealul educațional* al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate¹.

Este constatat că elevul știe și stăpânește cu adevărat anumite cunoștințe atunci când reușește să le aplice, poate lua decizii de unul singur, când poate opera

¹ Lege Codul educației al Republicii Moldova. nr.152 din 17.07.2014.Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014, p.10.

cu ele nu numai în situații tip, ci mai ales în condiții variate. Astfel informația și cultura integră dobândită în școală trebuie să aibă o nuanță aplicativă. În acest context desfășurarea instruirii în condiții optime și obținerea unor rezultate importante de către elevi ca urmare a implicării lor într-o astfel de activitate este condiționată de o multitudine de factori, iar dintre aceștia *ascultarea*, ca formă de comunicare verbală, este de maximă importanță deși, de foarte multe ori, practicienii: educatorii, învățătorii, profesorii sau alte categorii de formatori nu-i conștientizează valențele și implicit nu întreprind demersuri pentru a o îmbunătăți.

Importanța pe care o are ascultarea în desfășurarea procesului de instruire - învățare poate fi probată și de ponderea pe care o deține aceasta în cadrul celorlalte tehnici de comunicare, iar în legătură cu acest aspect unii autori (**S. Hybels și R.L. Weaver**, 1989, pp 49-75)¹, arată că *ascultarea* acoperă un procent de 53 %, *cititul* unul de 17 %, *vorbitul* un procent de 16 % și în sfârșit *scrisul* unul de 14 %.

Pornind de la acest fapt general că ascultarea acoperă cel mai înalt procent dintre toate celelalte tehnici de comunicare am considerat că este necesar să cercetăm și să constatăm care este nivelul de ascultare la studenți, masteranzi și profesori. În acest scop am alcătuit la subiectul cercetat un chestionar cu 6 itemi, care a fost aplicat aleatoriu unui număr de 12 profesori, 11 masteranzi (anul întâi) și 52 de studenți de la anul doi.

La itemul unu - *Numiți factorii care au o mai mare pondere în procesul instruirii: ascultarea* (ascultarea interlocutorului și ascultarea surselor mass media), *cititul*, *vorbitul*, *scrisul* au fost constatate următoarele rezultate (vezi figura 1 de mai jos)

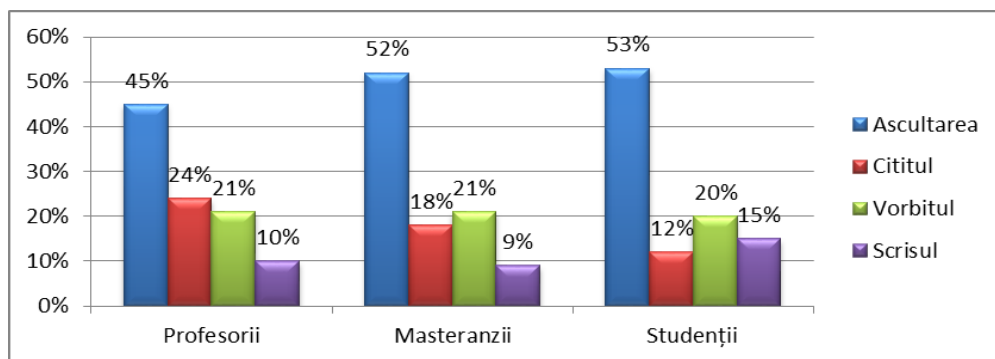


Fig. 1. Factorii care au o mai mare pondere în procesul instruirii

¹ apud Frunză V. Optimizarea ascultării în desfășurarea procesului de instruire. În: Direcții de optimizare a activității educaționale. Lucrările Conferinței Internaționale din 6 XI 2004. Galați: Editura Fundației Universitare "Dunărea de jos" – Galați, 2005, p. 80

Astfel, observăm că ponderea cea mai mare ascultării o dau studenții și masteranzii 53 și respectiv 52 la sută, profesorii 45 la sută; în schimb profesorii citesc mai mult - 24 la sută, masteranzii 18% iar studenții citesc cel mai puțin - 12 la sută. La criteriul vorbitul profesorii și masteranzii, care majoritatea activează în calitate de profesori în școala generală, au indicat același procent de 21 la sută, studenții de 20%. La criteriul scris – cel mai mult scriu studenții 15 %, profesorii – 10% și masteranzii 9%. De unde încă odată cele expuse mai sus ne conving de faptul că ascultarea joacă rolul determinant în procesul de învățământ, fapt confirmat de studenți dar și de masteranzi .

Sunt semnificative și rezultatele obținute la itemul 2: *majoritatea oamenilor petrec mult mai mult timp ascultând, vorbind, scriind sau efectuând alte comportamente comunicative*, care a vizat nu doar actorii implicați în procesul de învățământ (vezi figura 2 de mai jos).

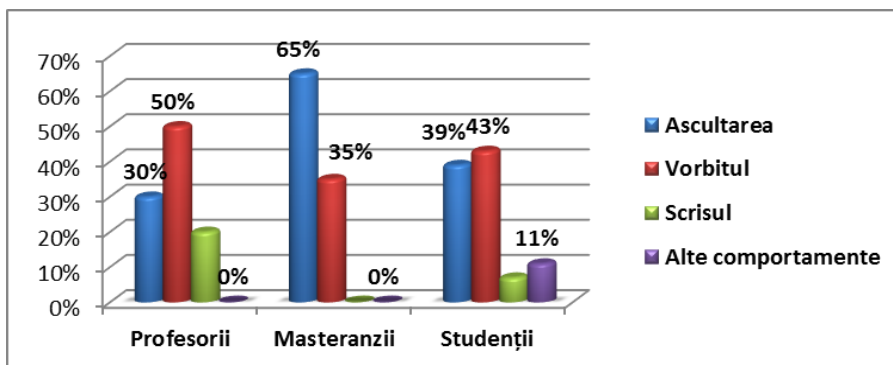


Fig. 2. Majoritatea oamenilor petrec mult mai mult timp ascultând, vorbind, scriind sau efectuând alte comportamente comunicative

Aceste rezultate indică asupra faptului că numai masteranzii observă faptul că majoritatea oamenilor petrec mai mult timp ascultând decât vorbind, scriind sau efectuând alte comportamente comunicative, profesorii și studenții observă că de fapt procentul oamenilor care vorbesc este mai mare de 50 și respectiv 43, decât cei care ascultă sau au alte comportamente. Fapt care se datorează considerăm noi tehnologiilor noi de comunicație, skype, telefoane mobile performante etc.

În pofida acestei reprezentativități, după cum indică rezultatele indicate mai sus dar și rezultatele altor cercetări realizate în domeniul de referință, ascultarea ca tehnică de comunicare, nu este stimulată și de multe ori cadrele didactice nu întreprind îndeajuns demersuri pentru a-i conferi o mai mare eficiență. Astfel, **Dinu M.** (1997) ajunge la o constatare nu numai surprinzătoare dar și îngrijorătoare: „Ciudat este că tocmai ascultatul, situat, măcar sub raport cantitativ, în fruntea manifestărilor noastre comunicaționale, nu face obiectul nici unei pedagogii. Dintre persoanele responsabile cu formarea noastră școlară și umană

(educatori, părinți, profesori), nimeni nu se interesează dacă știm să ascultăm și nu încercă să ne învețe să o facem. Cauza acestei extrem de obișnuite situații rezidă, firește, în ignorarea problemelor înseși. Și cum ar fi altfel când prea puțină lume operează distincția dintre *a auzi și a asculta*? Cel ce aude nu e decât un receptacul pasiv de semnale sonore, pe când ascultătorul le traduce și interpretează, trăgând și un folos personal, în măsura în care integrează informațiile primite în structura personalității proprii”¹.

Astfel, una din cauzele ineficienței în procesul de învățământ o constituie neascultarea de către elevi/studenti în cadrul orelor a mesajului informațional transmis de către cadrul didactic. Acest fapt îl confirmă itemul 6 al chestionarului: *sugestii în contextul dobândirii de la elevi/studenti a unei ascultări active* care vin atât de la studenți cât și de la masteranzi. Printre acestea sunt indicate următoarele: profesorii să capteze atenția chiar de la începutul lecției cu o informație interesantă; nu este suficient numai să ascultăm activ, dar trebuie să și participăm activ în activitățile orelor de curs; elevul/studentul ascultând să găsească ceva interesant și util pentru el; să fie diversificat modul de predare, acesta fiind unul captivant – apt de a ”cuceri” atenția și ascultarea activă a studenților; să vorbească cu elevii/studentii în contextul valorilor general umane direct, dar și de la suflet la suflet, încât auzindu-te ei la rândul lor să manifeste atitudine pe mai departe etc.

Problemele legate de ascultare sunt destul de comune în relațiile interpersonale. Aceasta este unul dintre motivele pentru care ascultarea eficientă reprezintă o aptitudine atât de valoroasă. Kory Floyd definește *ascultarea* drept „procesul activ de a deduce semnificațiile mesajului rostit de o persoană”². Ascultarea, în primul rând, este un proces activ, ci nu un proces automat și trebuie „mai degrabă, să vă străduiți să ascultați pe cineva”. Ascultarea este o aptitudine dobândită care include mai mult decât simpla auzire, ea se referă nu doar la auzirea sau receptarea mesajului, „ci și la deducerea unei semnificații din ceea ce auziți” [ibidem]. Fapt confirmat de răspunsurile subiecților cercetați la itemul 3: *ascultarea este o aptitudine dobândită care include mai mult decât simpla auzire, ea se referă nu doar la auzirea sau receptarea mesajului, ci și la...* Astfel studenții 53% au menționat că aptitudine de a asculta este necesară pentru a înțelege, 24% pentru a putea face deducții și 23% pentru a face notițe succinte a ideilor esențiale; majoritatea masteranzilor -75% au menționat importanța ei pentru a putea extrage concluzii și 25% pentru a conștientiza utilitatea informației transmise de profesor; majoritatea profesorilor în aceeași măsură au apreciat rolul ei la perceperea și înțelegerea corectă a informației pentru a o putea transmite mai departe

¹ Dinu M. Comunicarea. București: Editura Științifică, 1997., p.34

²apud Ianioglo M. Competența profesională a cadrului didactic: aspecte teoretice și implicații practice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional. 16-17 mai 2013. Chișinău: S. N., 2013 (Tipogr. UPS „I.Creangă”), p.439

elevilor/studenților; înțelegerea opiniei, sensului ei, interpretarea personală a mesajului prin prisma propriei gândiri, luare de atitudini etc.

De unde observăm că ascultarea este un proces activ de deducere a semnificațiilor mesajului vorbit al altei persoane, iar ascultarea eficientă implică ascultarea cu scopul conștient și implicit al înțelegerii mesajului pe care vrea să-l comunice vorbitorul. A asculta activ înseamnă a privi vorbitorul, nu există ascultare activă fără contact vizual. Privirea deschide canalele de [comunicare](#), prin privire poți recunoaște prezența celui alt, poți manifesta dorința de comunicare, interes, respect¹. Dacă receptorul ascultă cu scopul de a înțelege cât mai bine semnificațiile transmise de vorbitor, atunci ascultarea este eficientă.

Capacitatea de a asculta eficient este importantă pentru succesul omului într-o diversitate de contexte, dar această capacitate nu afectează doar relațiile, ci are implicații și asupra sănătății fizice a fiecărui participant al actului comunicativ. La itemul 4: *capacitatea de a asculta eficient este importantă pentru succesul omului într-o diversitate de contexte, dar această capacitate nu afectează doar relațiile, ci are implicații și asupra sănătății fizice a fiecărui participant al actului comunicativ* Da___Nu?, majoritatea respondenților confirmă, că comunicarea dăunează sănătății omului de cele mai dese ori (vezi figura 3 de mai jos).

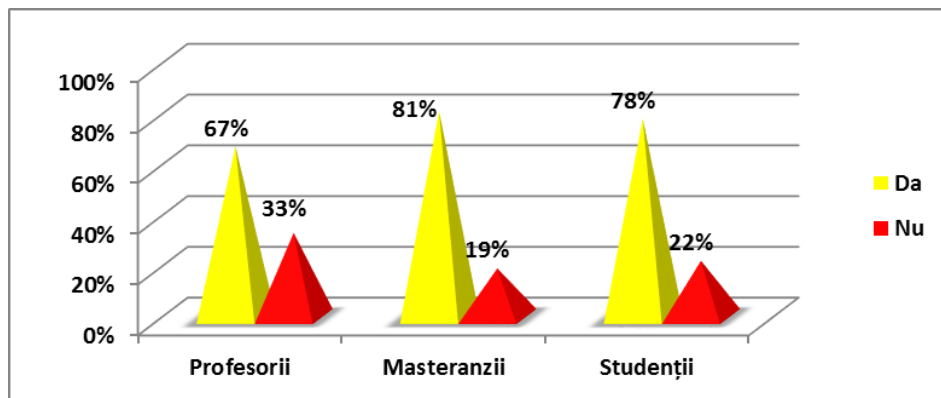


Fig. 3. Ascultarea eficientă are implicații și asupra sănătății fizice a fiecărui participant al actului comunicativ

Printre cauzele expuse de profesori pot fi menționate: lipsa unei conexiuni pe care nu o primești de la interlocutor, mediul social în care te afli, prezența persoanelor s-au a mesajului conflictual etc.; masteranzii au menționat efortul pe care îl depune receptorul pentru a analiza și a dezvolta informația primită; te poate obosi tonul prea ridicat sau dimpotrivă prea jos al vorbitorului, defectele din

¹ Axentii I.A. Etica pedagogică. Suport de curs. Cahul: Centrografic SRL, 2012, p.93

vorbirea emițătorului de mesaje; ascultarea poate obosi și în cazul când informațiile sunt prea multe dar utile, în același timp fiind greu de înțeles. Printre cele remarcate de studenți putem menționa următoarele: când informația este nouă, interesantă, utilă fizic ne simțim bine, iar atunci când informația și emițătorul sunt plictisitori și noi fizic ne simțim obosiți; cred că sănătatea depinde de ascultarea eficientă, fiindcă vom ști cum să ne întreținem sănătatea; depinde de mesajul transmis (o noutate rea, ori una bună).

Capacitatea de a asculta eficient este importantă pentru a avea succes într-o diversitate de contexte comunicaționale. Cercetătorul M. Dinu menționează că ascultarea eficientă și profitabilă pentru interlocutor îndeplinește cinci condiții principale:

- ea trebuie să fie activă;
- totală;
- empatică;
- receptivă;
- cu spirit critic”¹

Ascultarea activă este o tehnică de conversație prin care îi comunicăm locutorului semnificația pe care o acordăm mesajului său. Ea este foarte utilă în rezolvarea propriilor conflicte interpersonale, precum și în medierea situațiilor conflictogene. Ascultarea activă optimizează comunicarea. Ea poate fi folosită în trei scopuri:

1. informare;
2. suport moral, consiliere, liniștirea celuiilalt;
3. răspuns la atacul verbal, la iritarea celuiilalt².

Care sunt aprecierile subiecților cercetați în această problemă? (vezi figura 4 de mai jos)

Rezultatele demonstrează aproape unanim că ascultarea activă optimizează comunicarea în cazul când scopul ei este de a se informa (83%- profesorii, 82% - masteranzii, 78 % - studenții). La acest criteriu profesorii au avut mai multe opțiuni, dând prioritate ascultării active ca suport moral -83%, ca suport de liniștire a celuiilalt – 66% , ca suport de consiliere -33%. La criteriul ascultarea activă optimizează comunicarea cu scopul de a răspunde la atacul verbal au dat apreciere numai masteranzii și studenții în proporție de 18% și respectiv 11%.

▪ *predominanța ascultării*, adică să se vorbească foarte puțin...a vorbi numai pentru a cere lămuriri suplimentare, a face observații scurte, a cere confirmări, întăriri ale înțelegerii;

¹ Ianioglo M. Competența profesională a cadrului didactic: aspecte teoretice și implicații practice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional. 16-17 mai 2013. Chișinău: S. N., 2013 (Tipogr. UPS „I. Creangă”)

² ibidem

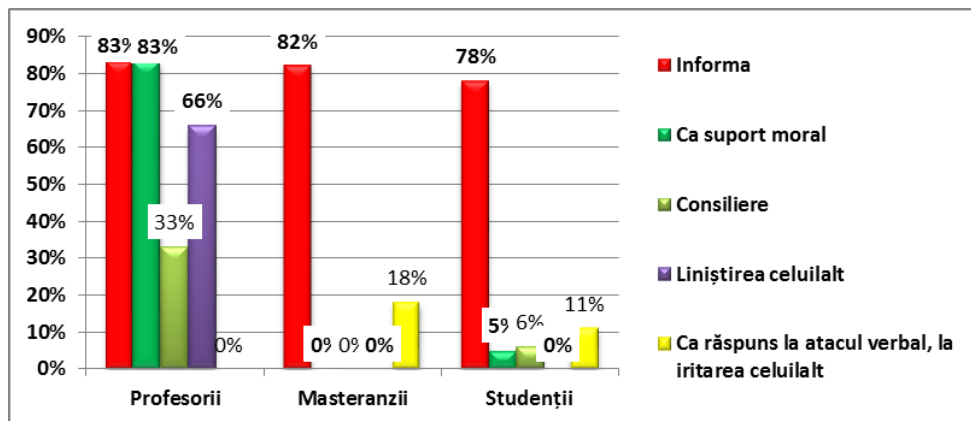


Fig. 4. Ascultarea activă optimizează comunicarea cu scopul de a: informa, ca suport moral, consiliere, liniștirea celuiilalt; ca răspuns la atacul verbal, la iritarea celuiilalt

- *eliminarea factorilor perturbanți*, îndeosebi a celor cu rol distractiv: muzică, tv, vizite neprogramate etc. În ceea ce privește factorii interni: ruperea de alte preocupări personale, eliminarea stărilor psihologice dar și fiziologice defavorabile, ca de exemplu foamea etc.

- *evitarea prejudecăților pripite* legate cel mai des de persoana care vorbește – profesorul; elevii dar și studenții refuzând să le acorde credibilitatea și autoritatea necesară. De fapt, judecățile de acest gen pot fi pozitive și favorabile, dar efectele nu diferă când sunt premature. Astfel, prima obligație este ascultarea, timpul judecăților de valoare vine mai târziu;

- *cercetarea ideilor principale*, în scopul favorizării înțelegerii;

- *formularea întrebărilor*, demonstrându-se că ascultarea nu este pasivă prin natura sa, chiar dacă are loc în liniște. Teama că întrebarea poate întrerupe liniștea nu justifică amânarea lor, așa cum nici pericolul de a formula greșit întrebarea nu poate elimina nevoia de a însuși cât mai exact și deplin cunoștințele. Confucius motivează întrebările spunând: ”cel care pune o întrebare se prezintă ca imbecil timp de cinci minute. Cel care n-o rostește rămâne pentru o viață”¹;

- *reformularea* este dovada înțelegerii bazată pe eliminarea modurilor în care se pot strecura echivocul și nesiguranța, uneori poate avea formă retorică, interogativă, ori poate avea loc și simultan cu vorbirea profesorului². În așa mod dacă se conștientizează de către pedagogi importanța ascultării ca un factor distinct în desfășurarea procesului de învățământ și se sesizează rolul său substanțial în desfășurarea procesului de instruire-învățare atunci ascultarea poate fi optimizată,

¹ Soitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul european, 2001, p.128

² Soitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul european, 2001, p.127 -128.

dar acest fapt la rândul său este de asemenea determinat de *o serie de împrejurări* dintre care cele mai importante sunt:

- a) structurarea unor situații pedagogice care să favorizeze realizarea ascultării în condiții de eficiență;
- b) formarea la elevi a unor comportamente care facilitează ascultarea în diverse momente ale instruirii;
- c) utilizarea mai multor tipuri de ascultare în corelație cu obiectivele educaționale urmărite, cu caracteristicile conținuturilor care se transmit elevilor și nu în ultimul rând cu particularitățile și însușirile acestora;
- d) cunoașterea factorilor care determină ascultarea cu scopul de a-i manipula în așa manieră încât efectul lor asupra acesteia să fie cât mai semnificativ¹.

În continuare vom aborda mai amănunțit fiecare din condițiile expuse mai sus. În contextul *structurării unor situații pedagogice care să favorizeze realizarea ascultării în condiții de eficiență*, fără îndoială, nu toate situațiile pedagogice facilitează în aceeași măsură realizarea ascultării, iar cadrele didactice, indiferent de elevii pe care îi implică într-o activitate de instruire ar trebui să cunoască foarte bine acest lucru.

Pentru a înțelege mai bine, amintim că **J. Houssaye** (1993) propunea o paradigmă a situațiilor pedagogice concretizată într-un triunghi pedagogic care include **P (profesorul)**, **C (cunoașterea)**, **E (elevii)** existând posibilitatea ca în funcție de privilegierea unei relații în cadrul triunghiului să se structureze *trei tipuri* de situații pedagogice și anume:

- când se favorizează relația P (profesor) și C (cunoaștere) atunci procesul este de ”instruire”;
- când se favorizează relația dintre P (profesor) și E (elevi) atunci procesul este de ”formare”;
- când se favorizează relația dintre C (cunoaștere) și E (elevi), atunci procesul este de ”învățare”².

Dintre cele trei situații pedagogice este clar că prima favorizează maximal procesul de ascultare, dar cum previne **J. Houssaye** este posibil ca pe perioada acestui tip de situație pedagogică cei trei agenți să nu-și păstreze rolurile (profesorul și cunoașterea vor avea rolul de subiecți, iar elevilor le va revine rolul inertului sau inactivului) și să apară probleme, în sensul, că elevii evoluează într-o direcție mai puțin dorită adoptând rolul de nesupunere, ceea ce are ca finalitate

¹ Frunză V. Optimizarea ascultării în desfășurarea procesului de instruire. În: Direcții de optimizare a activității educaționale. Lucrările Conferinței Internaționale din 6 XI 2004. Galați: Editura Fundației Universitare ”Dunărea de jos” – Galați, 2005, p.80

² Frunză V. Optimizarea ascultării în desfășurarea procesului de instruire. În: Direcții de optimizare a activității educaționale. Lucrările Conferinței Internaționale din 6 XI 2004. Galați: Editura Fundației Universitare ”Dunărea de jos” – Galați, 2005, p. 81

perturbarea procesului de instruire obiectivată în două situații și anume **decroșajul extern** sau **decroșajul intern**.

În cadrul apariției decroșajului extern pot fi întâlnite două cazuri și anume: ori elevii părăsesc situația pedagogică pe timpul desfășurării acesteia, ori refuză situația, refuzând să cedeze. Datorită perturbării grave a procesului de instruire, acesta se poate indiscutabil întrerupe dacă nu mai există suficienți elevi care să joace rolul inactivului, care să justifice continuarea demersului.

La rândul său decroșajul intern se caracterizează prin apariția dezordinii și a indisciplinei în rândul elevilor, ceea ce semnifică faptul că aceștia refuză relația privilegiată pe care profesorul o avea cu cunoașterea sa. Așa de exemplu, limbajul muzical poate rămâne adesea pentru unii ascultători neclar, deoarece este important ca elevii nu numai să *asculte* muzica ci și să *o poată auzi* în cadrul activităților muzicale. Eficiența audii la activitate depinde, de îndeplinirea următoarelor condiții: să fie accesibilă, să aibă valoare estetică și educativă, să fie în concordanță cu subiectul activității¹.

Formarea la elevi a unor comportamente care facilitează ascultarea în diverse momente ale instruirii constituie o altă împrejurare care ar eficientiza procesul instruirii în instituțiile de învățământ. Comportamentele de ascultare pe care le etalează elevii în cadrul activității de instruire sunt foarte diferite, dar trebuie făcută mențiunea că nu toate se soldează cu efecte pozitive și implicit nu toate susțin desfășurarea activității de instruire. În consecință, cadrele didactice ar trebui să cunoască ce tipuri de comportamente sunt dorite pentru a le promova în conduita elevilor și care sunt comportamentele neproductive care trebuie descurajate pentru ca ascultarea să nu fie perturbată semnificativ pe perioada desfășurării instruirii. Astfel, ascultarea activă cu rol de informare, de exemplu, poate fi folosită pentru a afla mai multe detalii despre problemă, pentru a certifica adevăratul motiv al supărării celui/lalt. Ascultarea activă cu rol de suport emoțional/ liniștire/ consiliere este un instrument folosit în consiliere, atunci când vrem să ajutăm elevul să aibă un comportament acceptabil.

I. O. Pânișoară preia patru tipuri de ascultare identificate de T.K. Gamble și M. Gamble (1993):

1. ascultăm ca să înțelegem;
2. ascultăm ca să reținem;
3. ascultăm ca să analizăm și să evaluăm conținutul;
4. ascultăm ca să dezvoltăm relații (ascultarea empatică);

Concomitent autorul adaugă:

- ascultăm ca să ne facem o imagine despre emițător;
- ascultăm pentru divertisment².

¹ Cotovițaia D. Când muzica ”vorbește”, sentimentele noastre ”ascultă”. În: Învățătorul modern.nr.3 (17), 2012,p.58. Chișinău:Tipar S. C. Bons Offices S.R.L., 2012, p.58.

² apud Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2008, p. 87.

Când *ascultăm pentru a înțelege*, autorul consideră că e important să ne focalizăm pe conceptele centrale astfel, căutăm să evidențiem cuvintele cheie și fraze care ne ajută să sumarizăm cu acuratețe conceptele care au fost identificate.

Când *ascultăm pentru a reține informații*, putem folosi una dintre tehnici recomandate: repetarea, parafrizarea (folosirea propriilor noastre cuvinte) și vizualizarea. Ascultarea pentru reținerea informației presupune, în primul rând, ascultarea pentru a înțelege, altfel reținerea este mecanică și neproductivă.

Când *ascultăm pentru a asculta și evalua conținutul*, vom observa o problemă deosebit de interesantă: frecvent se argumentează în mod circular¹.

Când *ascultăm ca să dezvoltăm relații* (ascultarea empatică), J. C. Abric (2002) subliniază că *empatia* poate fi privită „atât ca o calitate, ca o aptitudine, cât și ca voință, fiind probabil componenta cel mai dificil de pus în aplicare”². Empatia trebuie să fie transmisă celuilalt, o empatie care nu se exprimă, nu este decât o atitudine inertă, al cărei efect asupra calității comunicării este destul de redus. În acest sens, *ascultarea empatică* presupune interrelaționarea cu o persoană aflată în dificultate, în imposibilitatea de a rezolva corect și eficient într-o unitate de timp o anumită problemă.

Ascultarea empatică este o provocare, deoarece percepția poate să facă să vă concentrați doar asupra sentimentelor în aceeași situație, mai degrabă decât asupra sentimentelor vorbitorului. Un bun ascultător empatic își va aminti că oamenii nu caută întotdeauna sfaturi - adesea vor doar să-i asculte cineva, iar ascultarea empatică optimă înseamnă a da dovadă de deschidere și a nu judeca.

Ascultarea empatică presupune trei etape în formulare:

1. tentativa de a clarifica lucrurile („dacă nu greșesc ...”);
2. reperarea ideii de bază cu propriile cuvinte;
3. controlarea și parafrizarea sentimentelor celuilalt („este corect...”).

Totodată, ascultarea empatică eficientă necesită două aptitudini: *adoptarea perspectivei*, ce constă în capacitatea de a înțelege o situație din perspectiva altei persoane și *preocuparea empatică* – „capacitatea de a identifica sentimentele altei persoane și apoi de a trăi dumneavoastră înșivă acele sentimente”³. A ști să ascuți – indică prin actul tău - răspundere, încredere, bucurie, simpatie etc. vorbitorului și îl educi să facă la fel⁴.

Cu referire la tipul de *ascultare pentru divertisment*, în opinia M. Bocoș ș.a., încercăm să aflăm informații care nu ne interesează prin valoarea lor de adevăr sau fals, care oferă confortul unei detensionări și relaxări. Ascultarea pentru

¹ Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2008.

² Cotovițaia D. Când muzica ”vorbește”, sentimentele noastre ”ascultă”. În: Învățătorul modern.nr.3 (17), 2012,p.58. Chișinău: Tipar S. C Bons Offices S.R.L., 2012, p.52.

³ apud Ianioglo M. Competența profesională a cadrului didactic: aspecte teoretice și implicații practice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional. 16-17 mai 2013. Chișinău: S. N., 2013 (Tipogr. UPS „I.Creangă”).

⁴ Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul european, 2001, 124.

divertisment este un element important în crearea unui cadru afectiv, propice unei comunicări interactive în toate formele acesteia.

Toate aceste tipuri de ascultare se interpătrund, acționând ca un tot și influențându-se permanent una pe cealaltă se pot dezvolta separat doar explicit, într-un demers educațional în care fiind cultivate elevilor, vor susține desfășurarea activității de instruire la un nivel înalt.

Referitor la existența unor comportamente indezirabile în ascultare **S. Hybels** și **R. Weaver II** consideră că dintre acestea mai semnificative sunt următoarele: **ascultătorul lenes** (se receptează mesajele, dar nu se depun eforturi susținute pentru a li se atribui semnificațiile cuvenite); **ascultătorul prefăcut** (se mimează o ascultare activă din cauza unor posibile consecințe apărute în cazul în care persoana respectivă s-ar deconspira); **ascultătorul nesigur** (ascultătorul nu este preocupat atât de mesajele pe care le primește din partea vorbitorului, cât de mesajele proprii pe care ar trebui să le expedieze acestuia); **ascultătorul egocentric** (este vorba de un comportament de ascultare extrem de selectiv, grație căruia, se conferă atenție sporită numai mesajelor cu referire directă la persoana ascultătorului, în timp ce mesajele de altă natură sunt ignorate în totalitate); **ascultătorul competitiv** (reprezintă o ultimă raportare la actul ascultării și obiectivează comportamente prin intermediul cărora ascultătorul echivalează acest proces cu o competiție autentică. Dacă, de exemplu, vorbitorul comunică o informație referitoare la un standard de un anumit nivel, ascultătorul, la rândul său, vine cu același gen de informație, dar vizează un standard și mai ridicat¹.

Un aspect la fel de important al ascultării în procesul instruirii ține de utilizarea mai multor tipuri de ascultare în corelație cu obiectivele educaționale urmărite, cu caracteristicile conținuturilor care se transmit elevilor și nu în ultimul rând cu particularitățile și însușirile acestora.

Pentru realizarea acestei exigențe cadrele didactice trebuie să știe că există mai multe tipuri de ascultare, iar **S. Hybels** și **R. Weaver II** consideră că acestea sunt următoarele:

1. *ascultarea în vederea informării*;
2. *ascultarea critică*;
3. *ascultarea empatică*;
4. *ascultarea pentru plăcere*, pentru divertisment².

Mai jos vom descrie elementele tipice ale fiecăreia dintre ele și obiectivele pe care le vizează fiecare modalitate în parte.

¹ Frunză V. Factori favorizanți și perturbatori ai comunicării didactice. Constanța: Ovidius University Press, 2003, p.81.

² apud Frunză V. Factori favorizanți și perturbatori ai comunicării didactice. Constanța: Ovidius University Press, 2003.

Dacă avem în vedere prima modalitate și, anume, **ascultarea în vederea informării**, atunci dintre obiectivele care trebuie să stea în atenția ascultătorului mai importante sunt următoarele:

- identificarea ideii principale;
- identificarea materialului de susținere;
- formarea unei scheme (schite) mentale;
- prezicerea sau anticiparea demersului vorbitorului;
- corelarea conținuturilor prezentate;
- identificarea asemănărilor și a deosebirilor existente între conținuturile care fac obiectul ascultării și conținuturile pe care ascultătorul le posedă deja;
- necesitatea întrebărilor și a parafrazării¹.

Cea de-a doua modalitate, **ascultarea critică**, are o mare similaritate cu cea prezentată anterior deoarece, presupune și desprinderea ideii principale și identificarea materialului de susținere, dar se și diferențiază de aceasta prin câteva obiective care presupun un alt mod de raportare a ascultătorului la informațiile pe care le recepționează.

Dintre obiectivele pe care ascultătorul trebuie să le aibă în vedere cu precădere în cazul ascultării critice și care îi vor conferi acestuia o eficiență mai mare ar putea fi amintite:

- stabilirea motivelor vorbitorului;
- manifestarea unor îndoieli referitoare la autenticitatea informațiilor transmise;
- realizarea unei disocieri între fapte și opinii;
- realizarea unei distincții între fapte și opinii;
- recunoașterea înclinațiilor personale;
- evaluarea mesajului².

Ascultarea critică din punct de vedere calitativ pare să se situeze deasupra celei pentru informare iar faptul este justificat deoarece include toate elementele ei și, în plus, alte elemente care îi sunt specifice astfel încât s-ar putea pune întrebarea de ce nu toate informațiile primite de ascultător beneficiază de o astfel de tehnică, apelându-se totuși, de foarte multe ori, la ascultarea pentru informare. Răspunsul la această întrebare este acela că, uneori informațiile primite de către ascultător de la sursă sunt atât de noi și atât de diferite față de cele posedate de acesta din urmă, încât **ele** devin greu evaluabile.

Ținând cont de faptul că ultimele două tipuri de ascultare sunt foarte puțin implicate în activitatea de instruire vom aborda în continuare ultimul element care amplifică ascultarea fiind conștienți că în această direcție cadrele didactice pot proba suficientă creativitate didactica (ibidem).

¹ apud Frunză V. Factori favorizanți și perturbatori ai comunicării didactice. Constanța: Ovidius University Press, 2003.

² Ibidem.

Cunoașterea *factorilor care determină ascultarea* cu scopul de a-i manipula în așa manieră încât efectul lor asupra acestora să fie cât mai semnificativ constituie următorul subiect de discuție. Înainte de a identifica mijloacele care facilitează ascultarea ar fi logic și firesc să facem o inventariere a factorilor care o perturbă, care o alterează. V. Frunză, (2003) evidențiază următorii factori perturbatori:

1. existența unor condiții de natură materială precare;
2. existența unui disconfort de natură fizică sau psihică;
3. existența unor deficiențe la nivelul analizatorului auditiv;
4. motivația redusă a elevilor pentru activitatea de instruire;
5. modul defectuos de prezentare a conținuturilor;
6. fluența prea mare sau prea mică a vorbirii;
7. utilizarea defectuoasă a mijloacelor ectosemantice de către profesor;
8. utilizarea excesivă a metodelor expozitive;
9. ignorarea expectanțelor elevilor;
10. existența unor surse de bruiaj¹

În acest context merită atenției noastre și conceptele lui L. Șoitu (1997) cu referire la cauzele neascultării, printre care sunt menționate: *surplusul de mesaje* pe parcursul unei zile, la care sunt supuși mai ales elevii/ studenții, de aceea considerăm drept necesar ca profesorii să pună în discuție subiecte de maxim interes și forme atractive, interactive de organizare; *preocupările personale*, cu o maximă urgență sau importanță în raport cu mesajele care se transmit simultan intereselor diverse ale ascultătorilor; *ritmul gândirii diferit de cel al rostirii*, psihologii afirmă că suntem capabil să urmărim pe minut până la 600 de cuvinte, însă pe minut nu pot fi rostite decât 100 – 150 de cuvinte (Wolvin A. și Coakley C.G., 1988). Datorită acestui decalaj ascultătorului îi rămâne timp la dispoziție pentru evadare. O altă cauză a neascultării o constituie *presupozițiile receptorului* că ceea ce spune a mai fost rostit, de aici vorbitorul ar trebui de la început să atragă atenția ascultătorului asupra noutăților pe care le vor exprima etc.; *lipsa antrenamentului* exprimată prin incapacitatea de a asculta, pentru că abilitatea de a asculta poate fi creată numai dacă este exercitată etc. În același timp *nevoia de respect ori simpatie* din partea vorbitorului poate și ea trezi motivații de ascultare, așa de exemplu unii elevi/studenți în sală se așează cât mai în față ca să fie văzuți².

Prin urmare, cunoscând factorii perturbatori ai ascultării pedagogii trebuie să cunoască și să aibă în vedere și modalitățile de îmbunătățire a acestora din rândul cărora cele mai semnificative indicate de Șoitu L. (2001) sunt următoarele:

1. asigurarea unor condiții de natură materială concretizate în săli cu o bună

¹ Frunză V. Factori favorizanți și perturbatori ai comunicării didactice. Constanța: Ovidius University Press, 2003, p.189-192.

²Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași:Institutul european, 2001, p. 126.

- acustică, mobilier adecvat, luminozitate satisfăcătoare etc.;
2. familiarizarea elevilor cu diversele tehnici de ascultare și cu exigențele care le sporesc productivitatea și eficiența;
 3. combaterea comportamentelor indezirabile care se pot manifesta în anumite forme de ascultare;
 4. amplificarea motivației elevilor pentru conținuturile care urmează a fi recepționate și asimilate în cadrul procesului de instruire-învățare;
 5. prezentarea conținuturilor sub forme variate care să le sporească atractivitatea și, implicit, să stimuleze curiozitatea elevilor;
 6. utilizarea adecvată de către profesor a diverselor mijloace ectosemantice (intensitate, intonație, fluentă, accent), care măresc expresivitatea vorbirii și, implicit, interesul elevilor pentru natura mesajelor recepționate;
 7. activizarea metodelor expozitive prin diverse procedee, pentru a conferi instruirii un grad mai mare de activism;
 8. eliminarea sau măcar diminuarea substanțială a diverselor surse de bruiă¹.

În concluzie putem menționa că ascultarea, ca factor important în procesul instruirii constituie un element cheie, o activitate cu caracter complex, specific și cu finalitate proprie. Nu este suficient să te concentrezi asupra faptelor, cifrelor sau ideilor. Este foarte important să absorbi ceea ce auzi, să stabilești legături cu propria experiență și să transpui datele în informații utile la care să se poată recurge ulterior. De unde observăm necesitatea prezenței în procesul de învățământ a unei existențe distincte clare între „a asculta” și „a auzi” în sensul că „a asculta” presupune a auzi și a înțelege simultan de către elev/student informația transmisă de către cadrul didactic. Succesul unei comunicări didacticei în instituția de învățământ depinde în egală măsură de calitățile de exprimare ale profesorului, și nu numai, dar și de capacitatea receptorului (elevului/studentului) de a asculta activ.

Este foarte important ca noi profesorii să-i convingem pe discipolii noștri că ascultarea le oferă o șansa de a folosi potențialul lor personal pentru a putea lua contact și a înțelege un mod de gândire diferit de al lor, de a utiliza eficient timpul și nu în ultimul rând, de a crea valori. În așa mod vom putea compatibiliza structural și calitativ procesul de învățământ național cu spațiul educațional european al educației.

¹ Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul european, 2001, p. 127.

CALITATEA FORMĂRII ÎNȚIALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI TIMPURII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

BARBA MARIA,

lector superior,

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Abstract: *La préparation des cadres didactiques dans le domaine de l'éducation précoce de l'enseignement supérieur dans la République de Moldova se réalise en conformité des fiches-enseignant du curriculum disciplinaire, des supports des cours, des guides méthodologiques etc. Les standards de formation initiale du spécialiste avec la formation supérieure universitaire correspond aux compétences gnosiologiques, praxiologiques, de pronostic, d'investigation, d'évaluation, de manager de communication, d'intégration sociale, de formation professionnelle continue etc. La formation des cadres didactiques de la perspective de la pédagogie moderne et postmoderne évidentie l'importance de l'éducation permanente. La qualité des apprenants c'est la valeur de base de l'efficience.*

Cuvinte-cheie: calitate, educație timpurie, competență, formarea continuă, formarea profesională.

Calitate în învățământ – ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate.¹ **Standarde educaționale de stat** - condițiile obligatorii de realizare a programelor educaționale la toate nivelurile și ciclurile de învățământ în instituțiile publice și private, precum și cerințele minime obligatorii față de conținutul programelor educaționale, volumul maxim de muncă pretins copilului, elevului sau studentului și cadrului didactic, față de infrastructura și dotarea instituției de învățământ, față de nivelul de pregătire al absolvenților și organizarea procesului educativ. Standardele educaționale de stat constituie baza pentru evaluarea obiectivă a calității și a nivelului de instruire și calificare a absolvenților, indiferent de forma de realizare a studiilor.²

Educație timpurie - proces educațional realizat cu copiii cu vârsta cuprinsă între 0 și 6 (7) ani în instituții educaționale sau în familie, în scopul dezvoltării lor fizice, cognitive, emoționale și sociale [1, p.8].

Standard național de referință - ansamblu de cerințe care definesc un nivel optim de realizare a activităților furnizorului de educație, instituției furnizoare de educație în baza bunelor practici existente la nivel național, european și

¹ Lege Codul educației al Republicii nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial nr. 319-324/634 din 24.10.2014

² Ibidem p. 9

internațional. Standardele naționale de referință sunt specifice fiecărui program de studii și fiecărei instituții;¹

Competența - reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.²

Formarea continuă a adulților –componentă a învățării pe tot parcursul vieții, care asigură accesul continuu la știință, informație, cultură, în vederea adaptării flexibile a individului la noile realități socioeconomice în permanență schimbare și scopul dezvoltării competențelor necesare pentru activitatea profesională și socială.³

Formare profesională - proces de instruire în urma căruia se obține o calificare atestată printr-un certificat sau o diplomă, eliberate în condițiile legii.⁴

Plan de învățământ - este documentul de bază, cu caracter normativ și obligatoriu care exprimă în mod pedagogic politica educativă a statului și orientează procesul de învățământ. În învățământul superior acest document se elaborează de către fiecare instituție în baza principiului autonomiei universitare, cu aprobarea de către Ministerul Educației.⁵

Curriculum - reprezintă un concept cheie pentru științele educației și practica educațională contemporană. Curriculumul este un proiect educativ ce definește finalitățile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educative, căile și mijloacele pe care se îndeplinesc aceste obiective, metode și instrumente de evaluare prin intermediul cărora putem stabili dacă acțiunea educativă este sau nu eficientă. În sens larg curriculum-ul înseamnă întreaga experiență de învățare dobândită prin educația formală, nonformală și informală, iar în sens restrâns curriculum înseamnă conținuturile învățării, obiectivate în planurile de învățământ, programe și manuale.⁶

Conținutul procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația și dezvoltarea timpurie se obiectivează în documentele universitare fundamentale, acestea fiind planurile de învățământ, curricula și suporturile didactice. Ele conferă

¹ Idem

² Competențele cheie pentru Educație pe tot parcursul vieții - un cadru de referință european, noiembrie 2004, Grupul de lucru B Competențe cheie, Implementarea programului de lucru, Educație și instruire 2010, Comisia Europeană în: www.upt.ro/pdf/calitate.

³ Lege Codul educației al Republicii nr. 152 din 17.07.2014 Monitorul Oficial nr. 319-324/634 din 24.10.2014, p.8.

⁴ Idem

⁵ Guțu V., Cincilei C., Prițcan V. ș.a. Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii, Curriculum de bază - Ghid metodologic Pro Didactica. Ch., „Impint Star” SRL. Chișinău, 2010 p.19

⁶ Niculescu R. M. Curriculumul educațional. București: Editura Pro Humanitate, 2002

formării inițiale un caracter planificat și unitar, fiind acte oficiale cu caracter de normativitate.

În procesul de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația și dezvoltarea timpurie la ciclul I (studii superioare de licență) în Republica Moldova se aplică Planul de învățământ care are patru componente de definiții:

- Componenta temporală, care reprezintă modul de planificare în timp a procesului de formare (săptămână, semestru, an, ciclu, perioada totală de formare) și care este relativă, unitatea principală de măsură a procesului de formare fiind creditul de studiu.
- Componenta formativă, care reprezintă modul de distribuire a cunoștințelor (disciplina, pachete de discipline, modul).
- Componenta acumulare, care reprezintă modalități de acordare a creditelor.
- Componenta evaluare, care reprezintă modalitățile de evaluare curentă și finală la disciplină, modul.¹

Componenta formativă conform planului – cadru, planul de învățământ include setul de discipline pentru toți anii de studiu. În planul de învățământ disciplinele sunt divizate după gradul de obligativitate și posibilitatea de alegere în:

- Discipline obligatorii (cod O)
- Discipline opționale (cod A)
- Discipline la libera alegere (cod L)

După funcția (destinația, rolul, sarcina) disciplinelor în formarea specialistului, acestea se divizează în următoarele componente:

- Componenta fundamentală (cod F)
- Componenta de formare a competențelor generale (cod G)
- Componenta de orientare socio-umanistică (cod U)
- Componenta de orientare spre specializare (de bază și secundare în cazul specializării duble), (cod S sau S1, S2 în cazul specializării duble)
- Componenta de orientare către alt domeniu de formare în ciclul II. Masterat (M).²

Educația timpurie reprezintă unul dintre cei 16 indicatori de referință a sistemului educațional european. Educația și dezvoltarea timpurie vizează integrarea copilului în colectivitate în funcție de vârstă cu cât mai devreme se produce acest lucru, cu atât mai bine va fi pusă în valoare personalitatea sa.

Cadrele didactice universitare implicate în pregătirea specialiștilor pentru educația și dezvoltarea timpurie sunt chemate spre o schimbare de viziuni, acțiuni profesionale, mod de pregătire a educatorilor etc. și spre o reactualizare a acestora

¹ Bolbocianu A., Cemortan S., Coroi E., Pereteatcu M. ș.a Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova, IȘE Chișinău, 2007.

² Bolbocianu A., Cemortan S., Coroi E., Pereteatcu M. ș.a Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova, IȘE Chișinău 2007.

derivată din politicile europene în domeniu și pachetul de documente elaborat de Ministerul Educației în vederea optimizării calității educației în vârsta timpurie: Curriculumul pentru educația timpurie și preșcolară a copiilor de 1-7 ani ¹, Standardele de învățare și dezvoltare de la naștere până la 7 ani², Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară.

Ghidul de aplicare a Instrumentului de evaluare a competențelor profesionale a cadrului didactic, Curriculumul universitar „Psihologia centrată pe elev”. Pachetul de documente elaborat de Ministerul Educației reflectă așteptările societății față de competențele profesionale ale actualilor studenți – viitori educatori.

Prestatorii de servicii sociale pentru educația și dezvoltarea timpurie trebuie să posede o viziune clară asupra celor ce urmează să știe și să poată face copiii de vârsta timpurie, să sprijine creșterea și dezvoltarea acestora de la naștere până la intrarea în școală, să recunoască:

- Unicitatea copilului;
- Caracterul global și integrat al dezvoltării lui;
- Rolul activ al copilului în construcția sinelui și a propriei învățări;
- Importanța respectării drepturilor fundamentale ale copilului;
- Rolul fundamental al adultului în îngrijirea, creșterea, dezvoltarea și educația copilului în perioada timpurie.

Colaboratorii instituțiilor de învățământ angajate în pregătirea profesională a cadrelor didactice și non-didactice pentru educație și dezvoltarea timpurie sunt chemați să conștientizeze faptul că asigurarea calității serviciilor prestate depinde în cea mai mare măsură de calitatea pregătirii acestora. Pentru a le oferi tuturor copiilor un mediu propice învățării și posibilitatea de a se dezvolta în ritm propriu educatorul trebuie să dețină anumite competențe profesionale. Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie:

- Concepția despre copil și educație timpurie;
- Planificarea învățării;
- Organizarea învățării;
- Evaluarea învățării;
- Pregătirea învățării;
- Conlucrarea cu familia.

Cadrele didactice implicate în formarea inițială a specialiștilor din educația timpurie sunt chemate să dezvolte competențe generale și competențe specifice la viitorii educatori. Competențele reprezintă o combinație dinamică de cunoștințe,

¹ Standardele de învățare și dezvoltare de la naștere până la 7 ani aprobate de către Consiliul Național pentru Curriculum în anul 2010.

² Vrînceanu M., Turchina T., Zotea N. ș.a Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie, aprobate la ședință a Colegiului Ministerului Educației Tineretului și Sportului în anul 2007.

capacități și atitudini exersate și demonstrate în situații simulate sau autentice, cultivarea acestora fiind scopul programelor educaționale.

➤ Competențe generale (corelate cu cadrul calificărilor)

Competențe instrumentale:

1. Cunoaștere

1.1. Recunoașterea teoriilor și noțiunilor despre educație timpurie centrată pe copil.

1.2. Identificarea nevoilor de dezvoltare a copilului la vârstele timpurii.

1.3. Definirea conceptelor de educație timpurie, educație preșcolară, nevoi educaționale.

1.4. Caracteristica specificului învățării copilului în perioada timpurie.

1.5. Definirea noțiunilor și a legilor despre planificarea și organizarea învățării în vârstele timpurii.

1.6. Observarea și evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor din educația timpurie.

1.7. Enumerarea, diferențierea și descrierea faptelor cu privire la dezvoltarea copilului în vârste timpurii.

1.8. Cunoașterea standardelor profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie.

2. Aplicare

2.1. Analizarea și sintetizarea experiențelor de individualizare a învățării.

2.2. Compararea și discriminarea.

2.3. Clasificarea și categorisirea.

2.4. Stabilirea interrelațiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza, consecința, influența)

2.5. Abstractizarea, concretizarea, generalizarea.

2.6. Rezolvarea exemplelor simple (cu valori necunoscute)

2.7. Interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea.

2.8. Transpunerea, extrapolarea, extinderea.

2.9. Inducția, deducția

2.10. Evaluarea, aprecierea în baza criteriilor interne și externe.

2.11. Scrierea, relatarea, producerea, structurarea.

2.12. Proiectarea, planificarea, organizarea, monitorizarea.

2.13. Executarea și coordonarea mișcărilor (capacități psihomotorii) în condiții cunoscute și în condiții noi (în cadrul domeniului) activității respective.

3. Integrare

3.1. Aplicarea în situații reale și/sau modelate.

3.2. Realizarea independentă a lucrărilor creative, activități productive/creative.

3.3. Rezolvarea situațiilor și a sarcinilor de problemă.

3.4. Cercetarea personală, punerea de probleme și formularea de sarcini.

3.5 Elaborarea de noi idei.

- 3.6. Receptarea.
- 3.7. Reacția (sentiment, voința de a răspunde, satisfacția de a răspunde).
- 3.8. Valorizarea (acceptarea unei valori, preferință pentru o valoare).
- 3.9. Conceptualizarea și organizarea unui sistem de valori.
- 3.10. Caracterizarea și aprecierea valorică.
- 3.11. Asumarea responsabilităților.
- 3.12. Luarea de decizii adecvate.
- 3.13. Socializarea și adaptarea profesională.
- 3.14. Rezistența la condiții de schimbare.
- 3.15. Comunicarea și acționarea eficientă în echipă.

Competențe interpersonale

- Competența de a lucra în echipă;
- Comunicarea cu experții în domeniu;
- Aprecierea diversității și multiculturalității;
- Activitate într-un context internațional;
- Integrarea culturilor și a tradițiilor altor culturi.

Competențe sistemice

- Învățare independentă/autonomă;
- Managementul informațional;
- Gândirea critică și autocritică;
- Gestionarea unui proiect;
- Spirit de inițiativă și antreprenoriat.

Ce calități trebuie să aibă un educator pentru elaborarea și desfășurarea unui proiect educațional de valoare calitativă ridicată?

Spre deosebire de profesori, educatoarea ca și învățătorul, nu are o singură specializare, disciplină. Ea trebuie să dețină o cultură generală serioasă și o pregătire metodică pe care să știe să le instrumenteze.

Care sunt principalele domenii specifice profesiunii de educatoare?

- Domeniul de specialitate;
- Domeniul psihopedagogiei școlare;
- Domeniul relații umane.

La ce se referă domeniul de specialitate? Se referă la cunoștințe de cultură generală, cunoștințe funcționale de literatură pentru copii, de gramatică, de matematică, de muzică, de educație plastică, de educație fizică. În ultimul timp se simte nevoia unor cunoștințe în domeniul informaticii, limbilor străine, religiei.

Domeniul de specialitate presupune și unele abilități și trăsături de personalitate indispensabile unei bune educatoare:

- Priceperea de a desfășura o activitate intelectuală eficientă;
- Priceperea de a selecta rapid informații și de a utiliza în plan profesional;
- Limbajul specializat, bogat, coerent, fluent, expresiv.
- Motivația pozitivă intrinsecă pentru autoperfecționare;

- Capacitatea de a adopta cunoștințele la limbajul specializat la nivel de accesibilitate al vârstei preșcolare.

Ce înțelegem prin domeniul psihopedagogic și metodic?

Este mai concret domeniul metodic, care presupune unele cunoștințe de psihologie a copilului, de pedagogie a copilului, de pedagogie preșcolară, cunoștințe de didactică modernă, de management educațional, cunoașterea normelor de deontologie dar și de cunoașterea de pedagogie generală, psihologie generală, psihologie specială și cunoștințe din domeniul psihologiei școlare.

Acest domeniu impune prezența unor abilități și trăsături de personalitate cum ar fi:

priceperea de a întocmi o planificare corectă și funcțională; priceperea de a proiecta eficient o activitate. abilitatea de a utiliza o strategie didactică potrivită; capacitatea empatică; spiritul ludic, dragostea de copil; flexibilitatea comportamentală; tactul și măiestria pedagogică; capacitatea de autoreglare; capacitatea de a evita rutina; deprinderea de a-și organiza eficient bugetul de timp; sociabilitatea; abilitatea de a implementa noul în activitatea didactică;

Abilitățile și trăsăturile de personalitate din domeniul relații umane sunt: cunoașterea nivelului de sociabilitate la copilul preșcolar, a posibilităților lui reale de cooperare și relaționare pozitivă; cunoașterea tehnicilor de investigare sociometrică; cunoștințele psihologice privind relațiile interumane; ușurința în comunicarea verbală, paraverbală și non-verbală; comportamentul empatic; priceperea de a exprima ferm și logic o cerință; capacitatea de autoreglare în plan social în raport cu feedback-ul; spiritul de colegialitate și colaborare; exigentă și autoexigentă; sensibilitatea estetică; capacitatea de a accepta un compromis util.¹

Cunoștințele, abilitățile și trăsăturile de personalitate de mai sus conturează profilul de competență al unei educatoare care va trebui să-și construiască un management educațional ce va răspunde nevoilor copilului, în primul rând, dar și nevoilor orientări ale educației și învățământului preșcolar.

Vladimir Guțu menționează. Formarea cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne evidențiază importanța integrării pregătirii socioprofesionale inițiale și continue la nivelul unor modele strategice specifice educației permanente. În condițiile economice de piață și de conversie/reconversie continuă este nevoie de flexibilitate și creativitate. Exigențele noilor orientări a învățământului național reclamă nu doar reconversiunea prin interacțiune într-o structură inovatoare a cadrelor didactice, ci și formarea lor directă, sistemică și continuă. Într-o eră a interculturalului, a globalizării, a tehnologiilor avansate, competența profesională devine una dintre cheile reușitei economice și social-culturale a unei țări.²

¹ Mătăsaru M., Medvețki V. Secrete metodice în didactica preșcolară. Bacău: Povimed Publishers, 2008, p. 14-15.

² Gruțu V., Pedagogie, CEP, USM, Chișinău 2013, p. 467-468.

Este un adevăr bine cunoscut că un stat care nu educă cadre didactice competente nu poate avea un învățământ de calitate. Calitatea celor formați este valoarea de bază și criteriul suprem de evaluare a eficienței sistemului de învățământ universitar.

Educatorul actual trebuie să dea dovadă de flexibilitate cognitivă, să caute variante conceptuale și metodologice, soluții alternative, sau complementarea la cele clasice sau curente în practica educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară, sau în recomandările metodice date și să ia decizii optime fundamentale științifice, în diferite contexte educaționale.

În concluzie putem menționa: pregătirea inițială a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii și de vârstă preșcolară în Republica Moldova, conform reformei învățământului superior, devine o dimensiune bazată pe competențe gnosiologice, praxiologice, de prognosticare, manageriale, de evaluare a activității profesionale comunicative, de investigare, de formare profesională continuă. Calitățile esențiale ale personalității viitorului educator sunt: pregătirea temeinică în specialitate, aptitudini de cercetare științifică, orizont cultural larg, competență tact și măiestrie pedagogică, profil moral-cetățenesc impecabil, calm, răbdare, toleranță în comunicare cu copiii și părinții, aspect îngrijit, cunoașterea legislației, calitățile de colaborare cu alte instituții și persoane din afara grădiniței.

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ - ОСНОВА СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

ТЮТЮННИК ЛАРИСА,

преподаватель,

Государственный Университет

им. Богдана Петричейку Хашидеу,

г. Кахул

Abstract: *Suportul educațional psihologic al studentului stă la baza dezvoltării personale și a succesului în studii. Anume din acest motiv am demersul nostru științific interpretăm suportul educațional psihologic ca fiind una dintre principale componente ale sistemului educațional în cadrul colegilor și a instituțiilor de învățământ superior.*

Autorul ne aduce la cunoștință propria experiență de lucru a serviciilor psihologice din instituțiile diferitelor țări, precum România, Rusia, Polonia, America de Nord.

Actualmente tot mai evident devine faptul că, dacă există un sistem educațional integral țării, va persista și un sistem educațional integrat de servicii de ordin psihologic ce funcționează pentru el.

Articolul ne prezintă aspectele de fond a le teoriei cu privire la suportul educațional, cu direcțiile fundamentale în activitatea psihologului, la fel și cu sarcinile de baza care trebuie să fie realizate în cadrul colegiilor și a instituțiilor de învățământ superior.

Проблема психического здоровья привлекала и привлекает внимание многих исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, психологов, педагогов, философов, социологов и др.

Психологическая служба образования весьма интенсивно развивается и в настоящее время представляет собой специальную отрасль психологической науки и практики. Ее появление в культурном пространстве нашего общества обусловлено и подготовлено научными трудами замечательных предшественников. Это труды Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Н. А. Менчинской, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова

Существует много подходов к пониманию и решению этой проблемы. Сам термин «психическое здоровье» неоднозначен, он как бы связывает две науки и две области практики – медицинскую и психологическую. В последние десятилетия на пересечении медицины и психологии возникла особая отрасль – психосоматическая медицина, в основе которой лежит

понимание того, что любое соматическое нарушение, всегда, так или иначе связано с изменениями в психическом состоянии становятся главной причиной заболевания, в других – они являются как бы толчком, ведущим к болезни, иногда особенности психики воздействуют на протекание болезни, иногда физические недуги вызывают психические переживания и психологический дискомфорт.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). Основным условием нормального психосоциального развития ребенка (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают семью необходимыми материальными средствами. Подчеркивается, что в то же время следует предоставлять ребенку больше самостоятельности независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения.

Эксперты Всемирной организации здравоохранения на основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада.

У большинства детей в те или иные периоды под влиянием определенных ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Например, могут возникнуть беспричинные страхи, /нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи и пр. У некоторых детей эти нарушения проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства.

Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

Исследования представителями ВОЗ в разных странах мира проблемы воспитания детей родителями, поведение которых отклоняется от нормы, показали, что среди детей преступников и лиц, страдающих психическими расстройствами, чаще встречаются нарушения психического здоровья. Генетические факторы могут играть некую роль в этой связи, замечают эксперты, однако совершенно очевидно, что основная причина этих нарушений связана с неблагоприятной обстановкой в семье и уродливым отношением родителей к детям.

Интересным является еще один вывод экспертов ВОЗ: повышение уровня благосостояния необязательно способствует психосоциальному развитию детей. Должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения способствовали улучшению психосоциального развития, а не приводили к возникновению новых проблем.

Таким образом, основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие, является целью психологической службы образования, но не единственной.

Осмысливая содержательную суть психологической службы, есть необходимость введения в научный психологический лексикон нового термина – «психологическое здоровье». Если термин «психическое здоровье» имеет, с нашей точки зрения, отношение, прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и др. аспектов.

Поэтому, психологическую службу в образования, необходимо рассматривать как компонент целостной системы образования. Целью ее деятельности должно быть - психологическое здоровье детей любых возрастов.

Основные задачи психологической службы образования:

- реализация в работе с детьми возможностей и резервов развития каждого возраста;
- развитие индивидуальных особенностей детей;
- создание благоприятного для развития ребенка психологического климата;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки детям, родителям и педагогам.

Для этого каждый учитель, независимо от того, какой учебный предмет он преподает, должен быть воспитателем личности своих учеников, чутким и отзывчивым руководителем учебной деятельности и всей их жизни в школе. Это требование относится и к кураторам групп в колледжах и вузах. При этом педагог должен это делать не только потому, что такова основная цель школы, колледжей и вузов, но и потому, что успех процесса обучения любому предмету связан с формированием потребностей мотивационной сферы учащихся и студентов, развитием их познавательных способностей с опорой на их реальные силы и возможности.

Только в процессе воспитания личности учащихся и студентов можно успешно осуществить цели и задачи обучения. Ведь эффект обучения

определяется главным образом творческой, внутренне мотивированной деятельностью учащихся, что и составляет суть воспитания. Данное воспитание возможно при создании таких условий, такой организации учебного процесса, формированием таких межличностных взаимоотношений учителя с учащимися, куратора со студентом и учащихся между собой, которые обеспечат интенсивную деятельность каждого ученика и студента, направленную на максимально возможное (в соответствии с его индивидуальными способностями и возможностями) самообучение, самовоспитание и саморазвитие.

Такое воспитание осуществляется лишь с учетом психологических закономерностей формирования и развития личности учащихся на разных возрастных этапах. Большинство преподавателей, к сожалению, зачастую проводят свою работу вопреки этим закономерностям.

Поэтому, главной целью психологической службы, в образовательных учреждениях, является научное психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в них, т.е. организация, построение и проведение этого процесса на основе современных психолого-педагогических теорий воспитания и развития личности учащихся.

Психолог является членом педагогического коллектива и напрямую участвует в реализации воспитательных целей школы через преподавателей, классных руководителей и кураторов, администрацию школы, а также через самоуправление организации.

М.Р. Битянова — автор оригинальной концепции психологического сопровождения, определяет сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога в образовательной среде, направленную на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и обучения. Она видит задачу педагога-психолога при взаимодействии с ребенком в создании условий для «продуктивного продвижения по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями педагога и семьи».¹ Другими словами, автор считает, что психолого-педагогическое сопровождение - это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса.

Автор выделяет три взаимосвязанных компонента сопровождающей деятельности педагога-психолога в школе:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его развития в процессе школьного обучения;
- создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения;
- создание специальных социально-психологических условий детям, имеющим проблемы в развитии.

¹ Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1997.

Эти компоненты охватывают практически все стороны и направления деятельности психолога, и не только в школе. Поэтому считаю, что психолого-педагогическое сопровождение, должно осуществляться не только в учреждениях для детей и подростков. Психолого - педагогическое сопровождение необходимо организовать в колледжах и университетах, особенно для студентов первых годов обучения и для студентов с ограниченными возможностями. И реализовываться оно должно на трех названных направлениях.

Для психологов колледжей и вузов важны содержательные аспекты теории сопровождения, а именно:

1. Безусловная ценность внутреннего мира студента;
2. Создание условий для самостоятельного творческого освоения студентом мира и отношений с ним;
3. Создание условий в рамках объективной данной студенту педагогической среды для максимального раскрытия индивидуально-личностного потенциала;
4. Осуществление сопровождения преимущественно педагогическими средствами и при ведущей роли лектора, куратора.

Работа психолога образовательного учреждения осуществляется по следующим основным направлениям: **организационно-психологическая работа; развивающая и формирующая работа; психопрофилактическая работа, психодиагностическая и психокоррекционная работа**

В рамках **организационно-психологического направления** психолог ведет следующую работу:

- проводит психологический анализ планов учебной и воспитательной работы, а также текущего учебно-воспитательного процесса с точки зрения психологической обоснованности, их практической эффективности в развитии личности и способностей учащихся;

- участвует в аттестации педагогов образовательного учреждения;

- дает рекомендации администрации образовательного учреждения: по кандидатурам преподавателей на должности заведующих отделениями и назначению классных руководителей; по оздоровлению психологического климата в образовательном учреждении; по оптимизации нагрузки преподавателей и учащихся в учебное и неучебное время; по методике комплектования учебных групп; по вопросам гуманизации и демократизации всего учебно-воспитательного процесса;

- участвует в работе психолого-педагогических консилиумов и методических объединений;

- устанавливает и поддерживает связь с ведущими психологическими центрами, кафедрами и ассоциациями практических психологов.

В рамках **развивающего и формирующего направления** психолог выполняет следующие функции:

- оказывает помощь педагогам в выработке методов, методик и форм общения с учащимися и воспитанниками;
- анализирует межличностные отношения на уровнях педагог - ребенок, ребенок - ребенок, педагог - педагог, педагог - администратор и готовит предложения по коррекции данных позиций;
- проводит исследования по определению развивающего эффекта применяемых в учебно-воспитательном заведении форм, средств и методов воспитания и обучения и информирует о полученных результатах членов педсовета;
- консультирует педагогов по составлению развивающих программ;
- проводит обучение психологическим основам применения педагогики сотрудничества и активных методов обучения;
- консультирует педагогов, родителей и учащихся по вопросам самообразования, самовоспитания, по проблемам развития личности и ее отдельных сторон.

В рамках **психопрофилактического направления работы** психолог выполняет следующие конкретные мероприятия:

- пропаганду психолого-педагогических знаний среди педагогов и детей;
- руководство кружками для учащихся по изучению вопросов психологии;
- выявление источников негативного влияния на личность учащихся, воспитанников и подготовку рекомендаций для их устранения;
- выявление учащихся, воспитанников с запущенным развитием способностей и помощь педагогам в составлении индивидуальных программ выравнивания развития данной категории детей;
- совместно с педагогами разработка научно-обоснованных программ по адаптации детей к условиям жизни в учебно-воспитательном заведении и участие в их реализации;
- помощь работникам библиотеки в комплектовании ее фондов психолого-педагогической литературой;
- проведение работы по предупреждению психологической перегрузки и невротических симптомов у детей, связанных с условиями их жизни, воспитания и обучения;
- своевременное прогнозирование и предупреждение вероятных нарушений в становлении личности, в поведении учащихся и воспитанников. Данный вид работы проводится преимущественно с педагогами, родителями и другими взрослыми, которые оказывают влияние на детей.

В рамках **психодиагностической и психокоррекционной работы** психолог решает следующие задачи:

- проводит диагностику общения учащихся с преподавателями и сверстниками, выявляет психологические причины нарушения общения;
- проводит исследование структуры, состояния взаимоотношений и психологического климата в детских группах (классах);
- проводит в случае необходимости психологическое обследование ребенка с целью определения хода его психического развития, развития его личности или ее отдельных сторон;
- проводит исследование способностей, интересов, склонностей учащихся с целью оказания им помощи в личностном и профессиональном самоопределении;
- разрабатывает и осуществляет программы коррекции, направленные на устранение отклонений в психическом развитии учащихся или в их поведении

Основное новообразование, которое должно быть сформировано к окончанию школы, юношей и девушек это – психологическая готовность к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению. Это подразумевает сформированность следующих психологических образований:

- общих способов теоретического мышления, рефлексии;
- устойчивой системы ценностных ориентации, моральных убеждений как критериев собственного поведения, жизненной философии;
- чувства собственного достоинства, личностной целостности, личностной определенности (идентичности);
- психосексуальной идентичности (осознание себя и самоощущение как достойного представителя определенного пола);
- профессионального самоопределения – самостоятельного и независимого определения жизненных целей, выбора будущей профессии;
- готовность к браку и семейной жизни, социальная готовность и наличие знаний, необходимых для решения задач, связанных с браком и семьей;
- новых форм и способов дружеского избирательного общения со сверстниками своего и противоположного пола;
- способности к самоконтролю и стремления к самовоспитанию;
- потребности в повышении своего культурного уровня, в непрерывном образовании;
- средств и способов самостоятельно приобретать знания, приемы и способы самостоятельной работы.

Для того, чтобы работа психолога в колледжах и вузах была эффективной, для этого необходимо, иметь Ресурсный Центр по осуществлению психолого- педагогической поддержке студентов или кабинет психолога. Сегодня много уделяется внимания психологам дошкольных и школьных учреждений, а работе со студентами очень мало. А ведь именно в раннем юношеском возрасте завершается формирование сложной системы

социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Период ранней юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок.

В ранней юности процесс формирования личности еще не завершается, он активно продолжается и дальше, но уже за пределами школы.¹ Поэтому, так важно уделять внимание психологическому здоровью студента и способствовать его дальнейшему личностному развитию.

В современной системе общего образования интенсивно развивается практическая психология, и психологическая служба должна стать значимым компонентом этой системы.

Деятельность психологической службы должна быть направлена на реализацию основных принципов государственной политики в области образования, которые основываются на гуманистическом характере образования, приоритете общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития личности, общедоступности образования, адекватности образования к уровням развития и подготовки обучающихся, воспитанников.

Сравнительно недавно возникшая новая специальность – практический психолог образования (или педагог-психолог) становится массовой профессией. Работа педагога-психолога – это новая форма общественно значимой профессиональной деятельности, вызванной к жизни потребностями общества, повышением требований к развитию творческого и нравственного потенциала молодого поколения страны.

Целостность единой системы психологической службы обеспечивается тем, что на всех своих уровнях она опирается на следующее:

- четко понимаемые единые смысл, цели и задачи деятельности;
- примерное, осмысленно вариативное определение содержания деятельности;
- правовое и финансовое обеспечение реализации этих целей и содержания деятельности;
- взаимодействие федеральных, региональных, муниципальных и учрежденческих подразделений.

Гарантией эффективности деятельности единой системы психологической службы выступает последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех ее подразделений (звеньев) при условии, что каждое подразделение (звено) имеет свои четко определенные функции.

¹ Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4 – е изд. центр ВЛАДОС, 2002.- 608с.

Система психологической службы в колледжах и вузах должна стать необходимой частью системы образования и в значительной степени отражать ее актуальное состояние и формировать запросы на необходимые виды и способы ее развития.

Жизнь все настойчивей ставит перед специальными и высшими образовательными учреждениями задачу создания условий для проявления студентом личной инициативы, осознанного поиска и выбора в ситуациях неопределенности, осознания собственной позиции относительно разнообразных социально значимых проблем и вопросов, освоения культуры коммуникации, договорных отношений, разрешения конфликтных ситуаций ненасильственными способами. Все это становится не менее ценным, чем усвоение студентами определенной суммы информации.

Хотелось бы, познакомить с опытом работы психологической службы в некоторых странах мира:

Fisher College - частный гуманитарный вуз, основанный еще в 1903 году и аккредитованный Ассоциацией школ и колледжей Новой Англии, а также Советом по высшему образованию штата Массачусетс. Образовательное учреждение имеет отличную, подтвердившуюся многолетним опытом успешной работы, репутацию. Отличительной чертой колледжа является то, что в его стенах учится всего около 700 студентов из более чем 25 стран мира. Небольшие группы учащихся позволяют преподавателям индивидуально подходить к каждому воспитаннику, уделяя каждому максимум внимания, отслеживая успеваемость, помогая, при необходимости. В Fisher College царит уютная атмосфера маленькой школы, где практически все знакомы и относятся к друг другу с теплотой.

Отличает колледж и выгодное месторасположение – в живописнейшем парке Boston Common, в «сердце» Бостона, всего в нескольких минутах ходьбы от развлекательных и культурных центров. Историческое место Back Bay, в котором находится Fisher College, сейчас один из самых благополучных и фешенебельных районов города.

Колледж располагает большой технической базой и прекрасными ресурсами для передовых образовательных программ. Преподаватели Fisher College – профессиональные педагоги и профессора с многолетним опытом работы. Учебные методики в колледже сочетают в себе передовые технологии и верность классике преподавательского искусства. Кроме того, учебное заведение активно участвует в развитии современных образовательных тенденций, например, здесь очень востребованы программы дистанционного обучения.

На территории образовательного учреждения есть ряд служб студенческой поддержки: офис по планированию карьеры и трудоустройству, по академической успеваемости и бытовым вопросам. Также есть

медицинский пункт и **кабинет психолога**. Последний особенно важен, так как оказывает неоценимую **помощь** иностранным студентам в адаптации к новым условиям жизни и учебы. Кстати, при желании, **психологическая помощь** может быть оказана по телефону, а вся информация, которой поделится студент, будет строго конфиденциальной. И никакой платы за консультацию – это дополнительная опция колледжа! На территории образовательного учреждения располагаются спортивные площадки для занятия футболом, бейсболом и баскетболом. Также есть студенческие клубы и театр, кафе, библиотека. Комфортные условия для воспитанников созданы и за пределами колледжа. Резиденция, где проживают студенты, находится неподалеку от учебного заведения, в красивом и уютном особняке прошлого века. В нем есть все удобства, кухонная техника, комнаты для учебы и отдыха.

При желании, иностранные студенты могут поселиться в семье и познать «изнутри» все особенности и уклад американской жизни. Стоимость обучения и проживания приблизительно равна \$37 000 в год. Выпускникам Fisher College открыты двери во многие престижные университеты расположенные в Новой Англии и за ее пределами, а оценки в дипломе зачастую без труда засчитываются другими образовательными учреждениями при переходе на программы высшего образования следующего уровня.¹

Институт педагогики и психологии образования – структурное подразделение ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет». В состав Института педагогики и психологии образования входят восемь кафедр: общеинститутская кафедра теории и истории педагогики (заведующий – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор А.Я.Данилюк), общеинститутская кафедра психологии образования (заведующий – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор А.И.Савенков), общеинститутская кафедра эстетического воспитания (заведующий – доктор педагогических наук, доцент И.Н.Курочкина), кафедра естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе (заведующий – кандидат педагогических наук Д.Ю.Добротин), кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе (заведующий – кандидат педагогических наук, доцент Т.И.Зиновьева), кафедра дошкольной педагогики (заведующий – доктор педагогических наук, профессор С.А.Козлова), кафедра математики и информатики дошкольного и начального образования (заведующий – кандидат педагогических наук, доцент О.Б.Гук), кафедра управления дошкольным образованием (заведующий – кандидат педагогических наук, доцент Н.В. Микляева) и педагогический факультет в городе Зеленограде (декан – кандидат психологических наук, доцент И.В.Егоров)

¹ www.studyamerica.ru

Для расширения научного кругозора студентов в сфере современных психолого-педагогических технологий в 2001 году в Институте открыт Центр дополнительного образования. Основная задача Центра – проведение воспитательных и обучающих мероприятий, обеспечение личностного роста и профессионального уровня не только студентов вузов Москвы, РФ, но и ближнего зарубежья. На базе Центра дополнительного образования повышают квалификацию преподаватели ГБОУ ВПО МГПУ и педагогические кадры города Москвы. Кроме того, Центр дополнительного образования оказывает **психолого-педагогическую поддержку студентам университета и населению города Москвы**.¹

Высшая школа общественно-естественных наук им. Винченца Поля в **Люблине (WSSP)** была основана в 2000 году. Высококвалифицированный преподавательский состав, современное здание WSSP, площадью более 4 тыс. кв.м., 35 дидактических залов, в том числе, химическая лаборатория, кабинеты физиотерапии, биомеханики, массажа и косметологи – все это делает ВУЗ очень привлекательным для студентов. Есть и специально оборудованные научные кабинеты туризма, гостиничного бизнеса и гастрономии. Есть и 5 современных компьютерных лабораторий, а доступ к Интернету есть во всем здании Высшей Школы. Студенческая библиотека WSSP насчитывает более 20 000 томов и периодических изданий на разных языках. В WSSP есть и прекрасно оснащенный тренажерный зал и возможность посещать крытый бассейн, а также множество спортивных секций на любой вкус – футбол, гандбол, плавание, волейбол, баскетбол, большой теннис, аэробика. Также есть рекреационные залы и студенческое кафе. При *Высшей Школе им. Винченца Поля* действует современный Академический **центр физиотерапии**, открытый специально для студенческой практики и удовлетворения потребностей жителей региона.

Месторасположение **WSSP** очень удобно – до школы можно быстро добраться как городским транспортом, так и на автомобиле. Студенты ВУЗа имеют и возможность совместить приятное с полезным – заниматься в Образовательно-рекреационном центре «Зеленая школа», который находится на территории Вжеловецкого ландшафтного парка, на расстоянии 60 км от Люблина, на берегу Вислы. Здесь могут учиться и отдыхать около 50 человек одновременно.

Студенты могут обучаться по обмену и в ВУЗах-партнерах. Это европейские образовательные учреждения высокого уровня, такие как:

Католический Университет (Люблин);

Университет им. Марии Кюри-Склодовской (Люблин);

Политехнический Университет (Люблин);

Высшая школа туризма и рекреации им. М Орловича (Варшава);

¹ <http://www.mgpu.ru>

Высшая школа образования (Лиссабон, Португалия);
Колледж гостиничного менеджмента и туризма (Никосия, Кипр);
Институт информационных систем и менеджмента (Рига, Литва);
Университет «Дунареа де Жос» (Галац, Румыния);
Университет Урбана (штат Огайо, США);
Университеты в Тулузе, Нанте (Франция), Мишколец (Венгрия),
Ровенский медицинский колледж, Ровенский Институт славяноведения
(Украина). Белорусский Государственный Институт физической культуры
в Минске (Беларусь).¹

Ассоциация студентов по психологии в **Орадя** (АСПО) является некоммерческой организацией, которая ставит своей целью представлять студентов психологии и специального образования. Цель Ассоциации заключается в **содействии и поддержке студентов**, их основных профессиональных и социальных интересов. Предоставляя новые идеи в студенческой жизни и шанс бороться за свои права. Миссия заключается в содействии в профессиональном и личностном развитии учащихся. Студенты участвуют в конференциях и конгрессах местных, национальных и международных семинаров и других профессиональных мероприятиях. Саморазвитие предполагает организацию и участие в тренингах. Ассоциация поощряет и поддерживает студентов в сотрудничестве на национальном и международном уровне. Для того, чтобы стать одним из наших лучших для других., и оставаться законным представителем студентов Орадя, АСПО организует такие проекты, как конференция студент-психолог (проект, который длится неделю и включает как научную, так и личную деятельность в области развития) , Снежинка Ball" (Благотворительный бал), участие в тренингах и семинарах.

Ассоциация Студентов Орадя структурирована в шести департаментах, образовательной, научной, людских ресурсов, связи с общественностью, обучение и финансов.

В настоящее время психологи работают в детских садах, в гимназиях, колледжах, в лицах, в центрах различного профиля: реабилитации, коррекции, развития и поддержки в помощь детям, подросткам и молодежи. В круг основных задач таких специалистов входят:

- профессиональное определение условий для благоприятного и позитивного проживания;
- максимальное содействие администрации учреждений образования, педагогам и родителям в деле создания таких условий;
- оказание психологической помощи как самим учащимся, так и их родителям;

¹ <http://www.wssp.edu.pl>

педагогам в решении личных проблем, проблем обучения, воспитания, общения, отношений, переживаний и пр.

Психологи выступают, в определенной степени, гарантами права каждого человека на полноценное психическое и личностное развитие, на развитие своей индивидуальности.

Постоянно возрастающая востребованность в таких специалистах со стороны педагогической практики, расширение профессионального поля их деятельности, включение в орбиту их взаимодействия все более широких слоев субъектов образовательного процесса требуют большего внимания к решению организационно-управленческих вопросов, регламентирующих деятельность как отдельных психологов, так и психологической службы в целом. И не только в дошкольных и школьных учреждениях, но так же в колледжах и в вузах, различных профилей.

Поэтому в числе важнейших задач дальнейшего развития психологической службы образования выступают преодоление разрозненности отдельных подразделений службы, обеспечение их координации и создание единой системы психологической службы образования в масштабах города, области, региона, а в перспективе – всей страны. Система – это единство взаимозависимых частей, каждая из которых приносит свое конкретное в уникальные характеристики целого.

Все более очевидным становится тот факт, что если существует целостная система образования страны, должна быть и целостная система психологической службы, на нее работающей.

DIVERSITATEA ÎN EDUCAȚIE ȘI DESCHIDERI CULTURALE ALE CADRULUI EDUCAȚIONAL POSTMODERNIST

ONUȚA VALENTINA,
profesor, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Petru Rumeanțev”, or. Cahul

Abstract: *To benefit from the results of the human civilization, we should accept diversity and have a behavior appropriate for cultural interference. In this case, the approach to education and society from the intercultural perspective is becoming an imperative of the postmodern society. Intercultural education aims to develop an education for everyone by recognizing the existing differences within the same community. An education designed from the intercultural perspective will express the relationship between the school and other educational areas, and it will overcome the walls of the school, thus extending it in informal activities. Intercultural society implies cohabitation among different cultural, religious and ethnic groups under the conditions of interaction and connection, exchange and mutual recognition of the styles regarding their organization of life and values.*

Intercultural Education deals with the educational process from the viewpoint of cultural diversity, and it considers the phenomenon of cultural interaction (people, cultures, religions, speakers of different languages, people who have different opinions and concepts etc.). Intercultural education is an ideological option in the democratic societies, and it also aims to prepare the future citizens so that they can make the best choice in the contexts of the value systems multiplication.

Trăim într-o lume interdependentă și interconectată, și tot ce facem influențează și este influențat de oamenii și de resursele din jur. Lumea în care trăim, muncim și producem, facem schimburi comerciale și culturale este una singură și pare tot mai mică, iar integrarea unităților ei devine din ce în ce mai puternică. Aceste condiții favorizează implicarea tuturor în diversele aspecte ale problematicii lumii contemporane. Se produce o deschidere către influențele din exterior.

Pentru a beneficia de rezultatele civilizației umane trebuie să acceptăm diversitatea și să dovedim un comportament adecvat interferenței culturale. Existența unor identități multiple, a valorilor, tradițiilor, obiceiurilor și a modului de relaționare diferit dintre diverși indivizi sau grupuri impun cu necesitate abordarea educației și a societății din perspective interculturale. Interculturalitatea este un rezultat al influenței educative și cunoașterii mai multor culturi. În aceste condiții, este foarte important ca școala să accepte așa principii ca toleranța, egalitatea, complementaritatea valorilor, respectul mutual. Școala va trebui să

exploateze diferențele spirituale și valorile locale, atașându-le valorilor generale ale umanității.

Educația interculturală vizează dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți privilegiind interacțiunea și dialogul, curajul de a ieși din sine și dorința de proiecție în celălalt. O educație concepută în perspectiva interculturală va resemnifica relațiile dintre școală și alte spații educative, ea va depăși zidurile școlii, prelungindu-se și insinuându-se în activitățile informale¹.

În acest context prezintă interes conceptele lui I. Neacșu (1986) care fundamentează un cadru de referință pentru statutul educației interculturale:

- cunoașterea și revalorizarea patrimoniului cultural având drept reper dezvoltările istorice, politice, economice, ideologice, socioculturale, filosofic-axiologice, antropologice ș.a., produse de societăți umane într-un câmp dinamic spațio-temporal definit, dar nu standardizat;
- conștientizarea întrebărilor fundamentale care generează activizarea unor noi abordări conceptual - valorice, metodologic-instrumentale și acționale ale sferei umanului văzut în pluralitățile lui fundamentale;
- formarea / educarea / învățarea / acceptarea nucleului central al interculturalității - identificarea și preservarea diferențelor, pe fundalul interacțiunii, al consensului optim că viața și stilul existenței noastre sunt mai bogate și deschise unor noi experiențe și identități, dacă acceptăm legitimitatea câmpului diferențelor în funcție de sex, vârstă, trăsături fizice, tip de personalitate, valori, credințe, stiluri și standarde de viață, religie, plasament geografic (nord, sud, est, vest), hobby-uri personale etc.;
- valorizarea strategică a similitudinilor și a diferențelor gândite din perspectiva normelor-valori ale existenței oamenilor, culturilor, civilizațiilor, experiențelor și acțiunilor, la care se pot atașa seturi motivaționale favorabile explorării și reducerii prejudecăților, cauzalității negative, manifestărilor de xenofobie, rasism, intoleranță, marginalizare, discriminare, indiferență, escaladare a conflictelor, în justiție etc.
- competența interculturală va conține așa elemente esențiale ca:
 - a) cunoștințele despre țări: evenimente istorice, simboluri, tradiții, mentalități, practici cu semnificație culturală și educațională;
 - b) principiile și valorile definite în spațiul drepturilor fundamentale ale omului: universalitate, responsabilitate, indivizibilitate etc., definite de o posibilă „pedagogie a valorii normelor”;
 - c) abilitățile în sfera comunicării în cel puțin două limbi străine, a structurării propriului discurs cu argumente interculturale, a interpretării echilibrate și prudente a mesajelor-cheie venite dinspre alte culturi, într-un ambient al „ascultării reciproce”;

¹Cucoș C. Pedagogie. Iași: Editura POLIROM, 2002, p.136.

- d) *atitudinile vizând respectul patrimoniului științific, cultural, tehnic, spiritual cultural*, pe fundalul angajării motivate intrinsec în combaterea rasismului, a prejudecăților discriminative, a standardizării ș.a.;
- e) *valorile adăugate de interculturalitate*, bazate pe reflectivitate, pe construcție, pe înțelegere și pe autoîncredere, solidaritate, libertate, credință în demnitatea umană;
- f) *acțiunile de promovare (respect) a valorilor statului de drept*, a egalității și dreptății într-o lume a coparticipării, ținând reducerea oricărui tip de violență și a riscului identității monolitice;
 - *promovarea în spațiul educativ formal și nonformal a competenței plurilingvistice*. Pluralitatea ei este susținută de reglementări internaționale cu ținută în constituirea unei linii europene de acțiune. Evidențierea este dată de semnificația ei, de capacitatea de a utiliza limbile în scopuri de comunicare, de a lua parte la interacțiunea culturală în care o persoană, considerată agent social, deține competența, de grade diferite, în câteva limbi și experiențe în câteva culturi¹.

Este important deasemeni de marcat faptul că educația interculturală este o dimensiune a noilor educații. Din această perspectivă educația interculturală în învățământul postmodern își propune să pregătească indivizii și societățile pentru o mai atentă deschidere spre dimensiunea culturală a existenței lor. În condițiile sporirii interacțiunilor posibile, se pot releva două grupuri de obiective ale școlii interculturale:

1. *Păstrarea și apărarea diversității culturale a populației școlare* ceea ce presupune ca școala, în calitatea ei de instituție de transmitere a valorilor, să se centreze pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural îl presupune. Trebuie evitată instituirea primatului unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, vizează adaptarea educatului la mediul propriu, al regiunii, orașului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile, iar pe de altă parte, acest tip de școală își propune să asigure adaptarea educatului la mediu în condițiile coexistenței mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiare, cât și cele înconjurătoare, ambientale. Trebuie vegheat ca școala să nu devalorizeze o cultură sau alta în numele unor relativisme explicate.

2. Un alt grup de obiective ține de *prezervarea unității școlii* unde specificitatea școlii interculturale, privitor la atitudinile asimilaționiste sau multiculturaliste, constă în aceea că ea refuză să rămână închisă în false alternative, promulgând varianta culturii conjugate, a interacțiunii culturale. Ca instrument de transmitere a moștenirii culturale, acest tip de școală își propune să privilegieze toate culturile ambientale, să le evidențieze pe toate în diferențele specifice, cu bogățiile indispensabile. Civilizația construită de școală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă. Cultura prezentă sau transmisă de școală se cere a fi înțeleasă într-o perspectivă dinamică,

¹ Neacșu I. Educație și acțiune. București: Editura Științifică și enciclopedică, 1986, p.163.

neîncheiată¹. În așa mod educația interculturală derivă din inegalitatea în relațiile socio-culturale ce caracterizează societatea europeană și din repercusiunile lor asupra învățământului, având un rol pozitiv și crucial în întronarea justiției și egalității. Un aport important în diseminarea ideii de interculturalitate și în sensibilizarea principalilor factori politici față de topica interculturală l-a avut și îl are Consiliul Europei. În acest sens, educația și cultura se află sub autoritatea Consiliului de Cooperare, care are drept obiective:

- să răspândească cunoștințe tuturor statelor membre, precum și idei și tehnici de difuziune culturală;
- să stabilească relații de cooperare între educatori la scară europeană;
- să sensibilizeze populațiile Europei asupra zestrei spirituale comune, sugerând obligații corespunzătoare ale tuturor față de aceste elemente;
- să instaureze un climat de înțelegere activă și de respect față de calitățile culturale ale fiecărui grup în parte².

Nici o societate nu este și nici nu poate fi omogenă, fiecare fiind constituită din oameni diferiți atât din punctul de vedere al originii etnice, apartenenței confesionale, convingerilor politice, dar și din cel al vârstei, sexului, intereselor, educației, situației materiale etc. Calitatea unei societăți depinde de modul de conviețuire al membrilor ei, de măsura în care aceștia se acceptă, se respectă și se susțin reciproc, învață unii de la alții, își unesc eforturile pentru binele comun, spre ameliorarea continuă a vieții lor materiale și spirituale³.

Societatea interculturală presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere mutuală a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. În asemenea caz, se manifestă un proces de toleranță activă și de menținere a raporturilor echitabile, de respect a valorii și importanței fiecărei culturi, fără diferențieri în categorii sociale superioare sau inferioare, bune sau rele⁴. Ideea expusă constituie expresia unei soluții pe care a găsit-o omenirea pentru problemele generate de diversitate. Esența acestei soluții rezidă în conturarea dimensiunilor unui conținut educațional și determinarea parametrilor unui proces educațional, care va demonstra eficacitate doar în contextul altor conținuturi educaționale.

În acest context, L. Plugaru și M. Păvălache (2007) propun câteva direcții prin care educația interculturală poate facilita procesul de modernizare printre care vom menționa doar două direcții mai reprezentative în viziunea noastră. Prima direcție se referă la la nivelul conținuturilor care remarcă:

- regândirea locului și ponderii disciplinelor antropologice și sociale la

¹ Arhip A., Papuc L., Noile educații – imperative ale lumii contemporane. Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 1996, p.110.

² Cozma T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: Editura Polirom, 2010, p. 215.

³ Grumea L., Gonția V. Educația în spiritul toleranței. Chișinău: Gunivas, 2004, p. 10.

⁴ Duhlicher O. Postmodernism - cadru al diversității educaționale. În: Revista Studia Universitatis, seria Științe ale educației. Chișinău, 2010, p.20.

nivelul tuturor nivelurilor de învățământ, menite să ofere absolventului cunoștințe privind problematica legată de valorile modernității, de drepturile și libertățile cetățenilor, de funcțiile statului, de funcționarea instituțiilor europene și mondiale;

- studierea limbilor străine în funcție de cultura și de civilizația respectivă, deoarece limba este atât un instrument cu utilitate practică în relații de diverse naturi, cât și un vector al specificității definitorii a unei culturi. Totodată, încurajarea cunoașterii / studiului limbilor din vecinătatea apropiată (areal micro și macro-administrativ, geografic etc.) va determina perceperea limbilor nematerne ca fiind ale prietenilor și nu ale inamicilor, știut fiind că *nu iubim ceea ce nu cunoaștem (ignoti nulla cupido)*;
- promovarea studiilor comparative în domenii ca istoria, literatura în scopul înțelegerii raporturilor dintre universal și particular, pe de o parte, și schimbării de perspectivă și descurajării abordării etnocentrice, pe de altă parte.

Direcția a doua care poate facilita procesul de modernizare se referă la nivelul formatorilor, unde se simte necesitatea de recalificare a cadrelor didactice în spiritul valorilor europene, mai puțin prin acțiuni dominate de formalism, prin perfecționare în colaborare cu instituțiile academice din afara spațiului țării (burse universitare, stagii de masterat și doctorat, proiecte comune de cercetare și de intervenție). Astfel de contacte externe au un aport explicit de natură informativă în direcție profesională, dar și un efect formativ implicit datorită contactului nemijlocit, necenzurat și nealterat cu o altă cultură. Elitele universitare pot deveni, în funcție de statutul lor, „formatori ai formatorilor” și „agenți ai difuzării competente a valorilor modernității europene”¹.

În concluzie putem menționa că educația interculturală în învățământul formal, poate avea continuitate cu toate disciplinele de învățământ din școala generală, cursuri universitare, pentru că toate acestea pot favoriza formarea toleranței, respectarea drepturilor omului, dezvoltarea științelor umane și sociale (în special limbile, literatura sau științele exacte). Educația interculturală tratează procesul educațional din viziunea diversității culturale și are în vizor fenomenul de interacțiune culturală (oameni, culturi, religii, vorbitori de limbi diferite, oameni care au concepții și opinii diferite etc.).

Educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea viitorilor cetățeni în așa fel încât ei să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori.

¹ apud Chiriac A., Panciuc L. Educația interculturală – un imperativ al învățământului postmodern. În: Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2014, p. 155.

SUGESTII PE MARGINEA UNOR COMENTARII (TIGHINA, vara 1992)

BUCUCI ANATOLIE,
magistru în șt. militare,

COVALSCHI STANISLAV,
doctor în științe istorice,
Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”, Chișinău

Abstract: *Despite many attempts of Transnistrian conflict settlement and support from the guarantor countries, mediators and observers, the cease of fire did not mean the end of confrontation between the parties.*

În ciuda multor încercări de soluționare a conflictului transnistrean și a contribuției din partea țărilor garante, mediatorilor și observatorilor, încheierea etapei militare nu a însemnat sfârșitul confruntării dintre părți.

Cuvinte-cheie: Separatism, Transnistria, cazaci-mercenari, agresori, genocid, falsificarea faptelor, Polemică, realitate obiectivă.

Introducere. Analiza documentelor cheie și a etapelor procesului de negocieri care a început după semnarea de către Republica Moldova și Rusia a înțelegerilor cu privire la încetarea conflictului armat din vara anului 1992 arată, că timpul a lucrat în favoarea Tiraspolului mai curând, pentru că le-a permis liderilor regimului separatist să câștige experiență în autoguvernare și să folosească situația de conflict ca modalitate de mobilizare a populației, lărgirea bazei sale sociale și consolidarea puterii politice. În acest context polemica dintre A. Munteanu și I. Dnestreanschi joacă în favoarea separatiștilor transnistreni, din motivul falsificării evenimentelor istoriei contemporane naționale ce sunt greu sau chiar imposibil de confirmat din pricina interzicerii accesului la arhivele transnistrene a savanților din R. Moldova.

Metode aplicate și materiale utilizate. În procesul de elaborare a articolului, au fost utilizate următoarele metode de cercetare: istorice, metoda analizei, sintezei, metoda comparativă. În calitate de materiale științifice au fost utilizate lucrările istoricilor din R. Moldova, participanții conflictului transnistrean și lucrările adversarului politic – separatist I. Dnestrianschi.

Introducere. În amintirile colonelului dr. Anatol Munteanu, *Sacrificiu și trădare. Războiul de secesiune din Republica Moldova (1990-1992)*, București, 2005, în cap. al IX -lea *Campania în Tighina*, sunt expuse viziuni proprii a evenimentelor într-o formă declarativă, emoțională. De inexactitate căruia s-a

folosit I.Dnestreanschi, în trecut adversar militar - separatistul, infanteristul, milițianul - cum se prezintă, care în studiul său: *Кампания в Тигине. Приложение 3, (Жертвоприношение и предательство. Война на разделение в Р. Молдова 1990 -1992. Перевод с румынского на русский язык с комментариями, курсив)* își expune viziunea sa la mersul conflictului armat.

Voi încerca să-mi expun viziunea personală față de unele evenimente, să precizez și posibil cu ajutorul faptelor să dezmetesc unele incorectitudini expuse de autorii A. Munteanu și I. Dnestrianschi.

Rezultatele obținute și discuții. Așadar, pe marginea celor descrise pe pag. 2, în polemica dintre A. Munteanu și I. Dnestreanschi, consider că, cu armamentul acaparat de voluntarii moldoveni din unitatea militară de la Cocieri (80 pistol-automate AK, 20 pistoale, S.C.), **nu** a fost posibilă formarea rapidă a Armatei Naționale.

Amintim, că la 23 martie 1992, conform acordului dintre Guvernul Republicii Moldova și mareșalul Șapoșnicov (Ministrul Apărării al Federației Ruse), toată tehnica și inventarul militar de pe teritoriul fostei RSS Moldovenești, trece sub jurisdicția R. Moldova, armamentul era destul de imens, însă majoritatea tehnicilor militare a fost demontată și scoasă din funcție conform ordinului comandantului Armatei a 14-a, generalului I. Netcacev (care singur recunoaște faptul dat). Iar la 1 aprilie 1992, conform ordinului Nr. 320 a lui B. Elțin, Președintele Federației Ruse, unitățile Armatei a 14-a de Gardă dislocate în Transnistria devin parte componentă a Ministerului Apărării F. Ruse. Contrariul acestor decizii nu a jucat rolul pozitiv și nu a permis formarea rapidă a Armatei Naționale, cum ne declară I. Dnestreanschi.

La începutul operațiunilor militare, mai 1992, Armata Națională a R. Moldova dispunea numai de 51 de ofițeri¹. Unitățile de infanterie nu dispuneau nici de 80% din efectivul de ofițeri, avioanele de la Mărculești au fost lăsate în voia coartei și părăsite de aviatorii și efectivul tehnic. Unitățile de artilerie și depozitul de muniții din Ungheni au fost pur și simplu părăsite. În luna noiembrie 1990 de pe teritoriul R. Moldova au fost retrase de către militarii ruși 233 tancuri T-64 și T-54Б, 168 mașini blindate.

La 14 martie 1992, gardiștii în frunte cu I. Costenco, în prezența personală a lui I. Smirnov (liderul separatiștilor transnistreni), au devastat depozitul unității militare ruse de la Parcani, de unde au fost scoase: 1307 pistoale - automate AK și 1.5 milioane de cartușe la ele, 255 pistoale PM, 20 aruncătoare de grenade ППГ. Munițiile rămase au nimerit în minele cazacilor mercenari.

În 2001 în centrul Moscovei, a fost grav rănit Deputatul Dumei de Stat al F. Ruse, I.Codzoev, arma a rămas la locul crimei, identificată după număr (pistol-

¹ Косташи И., *Дни затмения. Хроника необъявленной войны*, Кишинев, Универсул, 2010, стр. 405.

automat AK), sa constatat că era arma furată în 1992 din unitatea rusă din satul Parcani¹.

Din luna noiembrie 1991 până în august 1992, din depozitele Armatei a 14-a ruse, gardiștii au primit 10951 de automate AK (din 46 mii, ce erau depozitate acolo), 1365 pistoale (majoritatea lor fiind modelul TT, solicitate de structurile criminale), 453 mitraliere, 262 aruncătoare de mine, 19 tancuri, 51 mașini blindate, 15,5 milioane de cartușe și echipament militar. Însuși I. Smirnov a semnat actul inventarierii date petrecute de militarii ruși, deja după terminarea operațiunilor militare în septembrie 1992².

Pe pag. 3, din polemica lui A. Muntean, I. Dnestreanschi declară, că până la 20 iunie 1992, Armata a 14-a nu a participat în conflictul militar, și numai după 23 iunie, când comandantul armatei devenit A. Lebedi, soldații ruși au participat în operațiunile militare de partea separatiștilor³.

Comisia ONU a înregistrat faptul că la 19 mai anul 1992, pe pozițiile separatiștilor la Dubăsari se aflau deja tancuri, artileria armatei ruse. Membrii comisiei au fost martori oculari la deschiderea focului artileriei ruse asupra pozițiilor Armatei Naționale lângă satul Doroțcaia, unde a fost nimicit un pod plutitor cu polițiști moldoveni și muniții.

D-tale, I. Dnestreanschi, poate a uitat cum generalul în rezervă A. Macașov, la 19 mai 1992 în fruntea mulțimii de femei din Tiraspol (bună asociație de aliați - general rus și feministe transnistrene), a acaparat cu forța 9 tancuri și 4 mașini blindate din unitatea armatei ruse. Separatiștii numai în luna mai 1992 din depozitele armatei ruse au primit 14 mașini blindate BTR-70, 2-BRDM, un tun D-30, 8 tunuri de calibru 85 mm, 10 tunuri de calibru 100 mm și 20 camioane militare.

Pe pag.5, unde este vorba de forțele beligerante, I. Dnestreanschi ne confirmă, că în Tighina, la momentul începerii operațiunilor militare active (vineri, 19 iunie 1992, ora 16.30) în oraș era dislocat numai batalionul doi de gardiști (cu efectiv, în total de 400 ostași), secția de miliție, unitatea teritorială de apărare. *În oraș tehnica de luptă la momentul oportun nu era!*, declară el, dar în altă anexă „Bătălia pentru Bender” (Сражение за Бендеры. План о котором не знали и не хотели знать), pe pag.3, dumnealui scrie, că în oraș, la momentul începerii luptelor, la data de 19 iunie, I. Costenco a mobilizat 3-4 mii de ostași. Gardiștii aveau 8-10 mașini blindate, mortare aruncătoare de mine de calibru 82 mm și 2 tunuri. Apoi unde este adevărul d-voastră I. Dnestreanschi?

Dumnealui, în polemica lui A. Munteanu, susține că “... tehnică militară, unități de cazaci în Tighina(pag.6) nu erau!” dar din altă anexă, unde I. Dnestreanschi este redactor și cenzor. Atamanul de cazaci, Vladimir S. ne comunică, că în ziua de 19 iunie, personal șeful gărzii separatiste Șt. Chițac l-a

¹ Ibidem, стр. 351.

² К лету 1992 года в ПМР, Vezi: Сайт 14-ой Гвардейской Общевойсковой Армии.

³ Днестрянский Иван, Кампания в Тигине. Приложение 3, Vezi: www.artofwar.ru

trimis să lupte la Tighina. Atamanul a adunat 31 de cazaci, care au și participat la apărarea Comitetului Executiv orășenesc Tighina, de cazacii grupei lui Driglov, ce luptau în oraș, ne comunică deputatul Parlamentului R. Moldova, G. Volovoi.

Cum luptau cazacii în Transnistria, citiți amintirile atamanului E. Медведев „Кровавое Лето в Бендерах” (записки походного атамана).

Pe pag. 9, d-nul I.Dnestreanschi confirmă, că Armata Națională folosea artileria grea în luptele din oraș, aducând pagube spațiilor locative¹.

Eu afirm cu toată responsabilitatea, că în noaptea de pe 19 spre 20 iunie 1992, podul strategic ce unea Tighina cu Tiraspolul era apărat de militarii Armatei Naționale în frunte cu colonelul L.Carasev, care a folosit numai aruncătoare de grenade (ППГ) și numai contra tancurilor ce veneau din Tiraspol, trei din care L. Carasev personal le-a nimicit.

Colonelul L. Carasev a fost primul cavaler al Ordinului *Ștefan cel Mare* primit pentru campania din Tighina și primul căruia decorația nu ia imînat-o Președintele Țării M. Snegur, fapt excepțional în practica etichetului ceremonial statal.

Cum *lucra* artileria grea separatistă, ori rusă (cine mai știe la moment), în zilele de 19 iunie am simțit-o personal. Pe pag.12, I. Dnestreanschi ne comunică că: în ziua de 20 iunie două tancuri cu simbolica rusă luptau deja în Tighina „Ele nu erau ale armatei ruse!”, afirmă el².

Permiteți să vă întreb – Atunci, ai cui erau ele? În altă anexă, el ne informează, că tancurile ruse luptau contra Batalionului de tancuri din România, cu echipaje române,... care s-au strecurat cu mult mai înainte de 19 iunie în oraș pentru a examina terenul de luptă.

Știți bine doar, că Armata Națională nu dispunea (din păcate) de tancuri, în general și în particular la Tighina!

Dezvăluindu-vă polemica, perzînd logica expunerii faptelor ne comunicați pe pag. 13, că în Tighina, la data de 21-23 iunie lupta numai un tanc separatist, ceva mai jos, în text, deja ne comunicați de șase tancuri. Pe pag. 15...*bandiții-voluntari* deformau gloanțele calibru 5,45 mm, pentru a produce răni mai grave. Dl-le Dnestreanschi, oare nu știți, că voluntarii erau înarmați la 100%, cu pistoale automate AK, de calibru 7.62 mm?, pe care le foloseau și separatiștii din cauza cantității suficiente de cartușe de acest calibru! (personal tot așa am procedat).

Deja pe pag. 19, d-voastră deveniți brutal, trecînd la personalitatea autorul cărții A. Muntean, pe marginea cerea polemizați. Cel mai frumos epitet este - *lașul colonel A. Muntean*. Ultimule 6 pagini nici nu are rost de amintit, ... *Fasciștii români au întreprins un genocid slavonilor ce locuiesc pe malul sting al Nistrului*.

¹ Косташ И., *Дни затмения. Хроника необъявленной войны*, Кишинев, Универсул, 2010, стр. 405.

² *Ibidem*, стр. 351.

D-tale I. Dnestreanschi, infanterist și milițian, cum vă prezentați - cu armamentul produs în Rusia, de muncitorii ruși, voi însuși ucideați moldovenii și ruși ce trăiau în Transnistria, apoi cine a dezlănțuit genocidul propriului popor?

Ați venit în ospete nepoștiți și dictați reguli personale!

În altă anexă, redactată de I. Dnestreanschi „Operațiunile militare în or. Bender. Mărturiile participanților” la finele amintirilor date, ne comunicați datele despre copiii ce au decedat în timpul luptelor în Tighina (Valerii Chiricenco de 14 ani, Ivan și Natașa Bragorencu, Alexandru Licov de 11 ani, uciși de schijele unei mine, când se jucau în curte și Alexei Spânu născut în 1975, ucis de frontişti), *ne învinuiați de calomniile date!* Aveți dovezi oficiale, că atunci când gloanțele și obuzele zburau haotic, anume noi am fost vinovații de tragediile date? Singur mărturisiți „că au fost uciși când se jucau în curte!” și aceasta în timpul operațiunilor militare intense! Unde le-au fost părinții, care consider eu, trebuiau să aibă grijă de proprii copii?

Reproșurile date, le re-adresez vouă, separatiștilor și liderului vostru criminal I. Smirnov, care a săvârșit un atentat de stat, separând o parte componentă a unui stat suveran la acel moment și pentru care fapt trebuia tras la răspundă penală!

Separați vă rog evenimentele și faptele reale de mitologia separatistă, doar știți, că milițian (cum vă numiți), că dreptatea există numai una.

În anexa „Puciul locotenent-colonelului I. Costenco”, d-voastră I. Dnestreanschi, mi-l prezentați pe I. Costenco ca pe un erou național, îi îndreptățiți faptele și deciziile criminale¹.

După spusele lui I. Dnestreanschi (în anexa - *Anatema lui M. Bergman*) reiese, că devastarea de către gardiștii lui I. Costenco a eșaloanelor cu tehnica militară rusă ce a venit din Germania este un fapt destoinic.

...Armamentul confisca este vândut, ca pe banii alocați, să se producă armament(!) pentru apărare, si este bine, pentru că, el (Costenco), salariza muncitorii uzinelor din Tighina, care trebuie să-și hrănească familie!²

Nonsens! Armamentul modern se vindea, iar din banii primiți era produs alt armament. Nu văd logica d-voastră I. Dnestreanschi! Mai mult ca atât, declarați, că o parte considerabilă din banii primiți de la structurile criminale din Tighina, I. Costenco le folosea pentru apărarea orașului, dar la 19 iunie, în oraș tehnica de luptă nu era, declarați d-voastră, apoi ce fel de apărare fără tehnică, fără armament, fără efectiv de luptă. Unde-i tehnica produsă la uzinale din oraș?

Nimeni nu neagă profesionalismul lui I. Costenco, îi stimează 3 ordine primite în Afganistan, dar omoruri neîntemeiate, jafuri, fărâdelegi care le-a continuat și în Transnistria, asta și a fost cauza pentru care a fost exterminat de pământeanul său I. Smirnov (ambii sunt din Extremul Orient). I. Costenco nu a fost

¹ Днестрянский Иван, *Кампания в Тигине. Приложение 3*, Vezi: www.artofwar.ru

² Днестрянский Иван, *"Путч" подполковника Костенко. Факты и причины. Приложение 5*, Vezi: www.artofwar.ru

unicul, și consider că a decedat, fiind jertfa unor circumstanțe suspecte și misterioase.

Nu-i cadavru, nu-i nici anchetă penală.

La 17 decembrie anul 1992, la secția stării civile din Tighina a fost înregistrată moartea lui I. Costenco, dar mai știe cineva? Posibil o înscenare, poate e viu pe undeva, pe meleagurile Rusiei.

Pe pag.61, în polemica lui A. Munteanu, unde Tatiana M. , își expune durerea sufletească, perzînd soțul la 7 iulie, (când deja forțele militare au fost retrase, dar se mai împușca) care a fost reținut de gardiștii lui I. Costenco, numai pentru că avea în buzunar lei moldovenești, și dispărut în închisoarea batalionului doi al gardiștilor din Tighina. D-ta I. Dnestreanschi scriai, (**citez toata fraza**) ... Arestat **întemeiat** (!), însa ce s-a întâmplat mai târziu, și se poate oare de învinovățit de dispariția persoanei date, pe însuși I. Costenco? ¹, (apropo, persoana dispărută, a luptat în Afganistan ca și I. Costenco).

Cum luptau gardiștii cu propriul popor, cunoaștem! Pe pag.65, în polemica lui cu A. Munteanu, în amintirile gardistului Andrei G. citim ...ne apropiem de beci (probabil lupta undeva pe teren), aruncăm 2 grenade, explozii, țipete, gemete, ne coborâm în beci, când colea, populația pașnică se ascundea².

Anexa „Puciul lui I. Costenco” I. Dnestreanschi îl publică recent și uimitor faptul, că de la falsificarea vădită a faptelor și evenimentelor, de la epitetele - *agresori moldo - români, bandiți-voluntari și călăii polițiști*, autorul ajunge la concluzia „...că cu așa falsificare a faptelor - viitor nu vom avea, că reunirea totuși e necesară, dar numai când la putere nu vor fi liderii ce conduc la moment... Cine nu vă permite să începeți procesul? doar declarați, că Transnistria este un stat democrat, cu conducere profesională!

Generalul A. Lebedi la 8 iunie 1994 în interviul ziarului ”Moldova Suverană” afirmă că,... Majoritatea din conducerea Transnistriei există pe contul conflictului, și în afara lui nimic nu reprezintă...

Domnule I. Dnestreanschi, suntem oponenți, și vom rămâne, dar mai răspundeți la o întrebare: Ce ați obținut în acești 23 de ani de independență și suveranitate virtuală?

Economia Transnistriei se menține cu ajutorul dotațiilor umanitare din Rusia (pe care o parte O. Smirnov, feciorul liderului separatist pur și simplu le-a furat). Majoritatea populației Transnistriei au cetățenie rusă, ucraineană, moldovenească, iar pensiile veteranilor le plătește tot Rusia. Viitorul copiilor voștri, ca și ai noștri, nu-i stabil și nici clar în timpul apropiat.

Unsprezece întreprinderi din Transnistria produc armament. La uzina „Pribor” se produc aruncătoare de mine, sisteme reactive BM-21; la uzina „Electromaș”, „Metalorucav” se produc pistoale PM Makarov, TT, PSM, automate

¹ Днестрянский Иван, *Анафема Михаилу Бергману. Приложение 7*, Vezi: www.artofwar.ru

² Днестрянский Иван, *Кампания в Тигине. Приложение 3*, Vezi: www.artofwar.ru

AK, AKM; uzina „Electroaparatura”, „Kirov”- aruncătoare de grenade *Muha*, *Gnom*, *Vasilioc*, *Duga*, aruncătoare de mine *Katran*¹. care sunt vândute separatiștilor din Caucazul de Nord, și de care cad jertfă confracții voștri - ostașii al Armatei Federației Ruse.

Concluzie. La moment, când Statele Europene s-au unit într-o Comunitate Unică, cu infrastructură unică, la noi, (fosta URSS) merge un proces diametral opus - fărâmițare în regiuni autonome, cătune suverane!

Avem exemplu din istoria Rusiei, dezmembrată în cnezate, 300 ani poporul rus a fost sub jugul și dominația nomadă a *Hoardei de Aur*. Și numai când s-a unit, a obținut independență și dezvoltare multilaterală.

Noi îl avem pe Ștefan cel Mare și Sfânt, care a apărut suveranitatea noastră în decurs de jumătate de secol.

Eu consider, că a venit timpul să dezvăluim evenimentele conflictului obiectiv.

Deschideți arhivele (savanții din R. Moldova nu au acces la documentele perioadei conflictului armat de pe Nistru), ca opinia publică, singuri să-și facă concluziile privind evenimentele tragice a conflictului armat Transnistrean.

¹ Косташ И., *Дни затмения. Хроника необъявленной войны*, Кишинев, Универсул, 2010, стр. 354.

ISSN 2345-1866



E-ISSN 2345-1904



<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice>

**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(ediție semestrială)**

Seria „Științe Umanistice”

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: cercetareusc@gmail.com

Bun de tipar: 22.12.2015
Format: 17,6 cm x 25 cm
Coli de tipar: 6,56
Tirajul 120 ex.
Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949

**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice -
ISSN 2345-1866**



**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice -
<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice/> - E-ISSN 2345-1904**

