

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

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

06 decembrie 2019

Bălți, 2020

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

P93

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor revine autorilor

Responsabil de ediție – *Ana Pomelnicova*

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

Descrierea CIPa Camerei Naționale a Cărții

Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice, conferință științifică (6 ; 2020 ; Bălți). Conferința științifică Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice, conferință științifică, Ediția a VI-a, 06 decembrie 2019 / responsabil de ediție Ana Pomelnicova. – Bălți :[S. n.], 2020 (Tipogr. Indigo Color). – 268 p. : fig., tab.

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

ISBN 878-9975-3382-8-8.

© _____, 2020

Cuprins

Ședința plenară

CHIRA, Oxana	Locul limbilor minoritare și utilizarea lor în sistemul preuniversitar german	5
	Atelierul nr. 1	
	Didactica limbilor străine	
CORCEVSCHI, Svetlana	Grammatik kreativ... Warum nicht?	
GURANDA, Elvira; CABAC Lina	Der Einsatz der MindMap als Erfolgsfaktor der Textproduktion im DaF-Unterricht	
KONONOVA, Tatiana	Zur Förderung multimodaler Kompetenz im DaF-Unterricht	
POMELNICOVA, Ana	Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht	
RUGA, Ecaterina; HIOARĂ, Natalia	Emotions that facilitate language learning	
TAULEAN, Micaela	Overcoming Culture Shock at the EFL Lessons	
APACHIȚA, Svetlana	Modalități de evaluare a competențelor lingvistice la limba străină	
BOGDAN, Silvia	The role of visual metadiscourse in academic presentation	
BOLGARI, Natalia	Cross-Cultural Approach in Teaching Business English	
CĂLĂRAȘ, Angela	Teaching Main Ways of Expressing Necessity in English	
CHIOSEA, Angela	Teaching a Foreign Language in a Multicultural Context	
DIACONU, Luminita	The Problem of Interculturalism and Multilingualism in Teaching Modern Languages, Different Approaches	
DZECHIS, Svetlana	Мотивация и системное обучение как психолого-педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе аутентичных подкастов	
GHILEVICI, Polina COSTIUC, Ecaterina	Обучение иностранному языку по парциальным программам	
PANAINTE, Lidia	Dezvoltarea calităților socio-culturale ale participanților la comunicarea interculturală	
VARZARI, Elena	Teaching the Speech Act of Praise in the EFL class	

	Atelierul nr. 2	
	Didactica limbilor materne	
CODREANU, Aurelia, STANȚIERU, Svetlana	Lectura activă: principii și strategii	
ІГНАТЕНКО, Діана; ЧОЛАНУ, Людмила	Перспективи інтегрування дисципліни «Українська мова і література» з гуманітарними предметами гімназичної ланки освіти в Республіці Молдова	
POPA, Viorica	Elemente de interdisciplinaritate la orele de limba și literatura română (ciclul primar)	
STANȚIERU, Svetlana, CODREANU, Aurelia	Lexic gastronomic în paremiologia românească	

	Atelierul nr. 3	
	Contribuții lingvistice	
COȘCIUG, Angela	quelques réflexions sur l'assimilation en russe des unités d'origine française	
HÎRBU, Stella	Лингвокультурные особенности образной лексики, характеризующей качества и аспекты жизнедеятельности человека	
LACUSTA, Elena	Metafore antropometrice în limba română Anthropometric metaphors in romanian	
BALANICI, Lucia	Les changements phonétiques et leur rôle dans la réalisation du principe de l'économie linguistique	
BULGACOVA, Irina	Äquivalenzbeziehungen der deutschen und russischen onymischen Phraseologismen	
MĂMĂLIĞĂ, Alla	Language Wars and Controversy	
MIHAILENCO, Inga	Kultur und Kulturtransfer der somatischen Phraseologismen	

	Atelierul nr. 4	
	Contribuții literarice	
DOLGOV, Veaceslav	Тема лабиринта в мифологии и лирике (на материале «Лабиринтов» Х. Л. Борхеса): литературоведческий и дидактический аспекты	
FEDORENKO, Larysa VASHCHENKO, Tetiana	Heiner Müller vs. Bertolt Brecht: „Der Horatier“ und „Die Horatier und die Kuriatier“ als „Lehrstück“-Dramatik	
GREJDIERU, Angela	Călătorul Mihail Kogălniceanu (note de călătorie în Spania)	

MELNIC, Svetlana	Autenticitatea și genul (auto)biografic: Complexitate și polivalentă conceptuală	
COTILEVSCAIA, Tatiana	Использование моделирования в процессе ознакомления детей с народной сказкой как жанром художественной литературы	
ȘCERBACOVA, Tatiana ȘCERBACOV, Serghei	Бессарабско-немецкие сказители – хранители языка и культуры своего народа	

Ședința plenară

LOCUL LIMBILOR MINORITARE ȘI UTILIZAREA LOR ÎN SISTEMUL PREUNIVERSITAR GERMAN

Oxana CHIRA

dr., lect. univ.

Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti

Zusammenfassung: *Die Sprache(n) prägen unseren Alltag und sie ermöglichen uns die Kommunikation. Die Herkunftssprache ist Ausdruck einer kulturellen Praxis und hilft uns anerkannt zu werden. Die Schule nimmt in Bezug auf Sprache eine wichtige Funktion ein: Sie soll allen SuS gleichermaßen befähigen die Bildungssprache zu erlernen, um erfolgreich Bildungspotential zu entfalten, unabhängig von sozialer Herkunft, Religion oder Herkunftssprache. Ein wichtiges Ziel schulischen Wandels ist eine qualitativ hochwertige und sozial gerechte Bildung, durch die alle Heranwachsenden die Kompetenzen erwerben können, die sie benötigen, um in einer Gesellschaft unter Anerkennung der Menschenrechte zu handeln und an demokratischen Prozessen teilzunehmen. Der Artikel versucht einige Erfahrungen für eine inklusive Bildungspraxis in der Einwanderungsgesellschaft vorzustellen, um die Lehrkräfte und andere mit der Schule befassten Fachkräfte zu befähigen.*

Schlüsselwörter: *HSU, SuS, Mehrsprachigkeit, Schulsystem, Spracherwerb, Migrationsgesellschaft.*

Contribuția predării limbilor tradiționale se bazează pe teoria limbii și are legătură cu sarcina integrării sub semnul diversității lingvistice. În urma stagiului de cercetare în Germania și observațiilor efectuate vom prezenta o nouă cultură a educației limbilor, în care multilingvismul este considerat un obiectiv educațional pentru toți elevii, indiferent de originea lor și limba vorbită. Amintim în acest sens că multilingvismul apare ca o punte dintre

limbile din societate și limba școlii, iar prezența multilingvismului este o condiție educațională în toate școlile din Germania. Având în vedere acest lucru, se pune problema dacă noțiunile de educație lingvistică bazate pe o tradiție de monolingualitate rămân actuale. În contextul problematicii abordate, înțelegem prin „plurilingvism” în mod general, folosirea mai multor limbi de către același individ, iar prin „multilingvism” coexistența mai multor limbi în cadrul unui grup social. Ținem să accentuăm că multilingvismul reflectă diversitatea culturală și lingvistică și, în același timp, asigură o mai mare deschidere spre succesul elevului de astăzi, studentului de mâine.

Este lesne să afirmăm că multilingvismul este un fenomen cercetat alături de bilingvism și monolingvism. Se cunoaște că pe glob sunt vorbite circa cinci mii de limbi și există doar peste două sute de țări. Așadar, multe țări pot fi considerate multilingve, țări în care se vorbesc mai multe limbi și unde trăiesc multe grupuri de vorbitori, utilizând alături de limba maternă și limba țării ai cărei cetățeni sunt. O astfel de țară este Germania cu un număr impunător de limbi vorbite de nativi. Cel mai mare procent de străini din populația germană sunt din Turcia, urmată de persoane din fosta Iugoslavie și Uniune Sovietică, Polonia, Siria, Grecia, Italia și România.

Actualmente, fenomenul multilingvismului este studiat aprofundat în Germania datorită migrației masive. În școală profesorii recomandă părinților să vorbească cu copii în limba pe care părinții o posedă cel mai bine, în limba familiei, în limba „cea mai personală”. Educația lingvistică ar trebui să se bazeze pe aprecierea tuturor limbilor atât în școală, cât și în grădiniță. Exprimarea copiilor, fie în limba familiei sau în limba de stat, posibil și în ambele limbi să fie tratată la același nivel, apreciate ideile și susținute încercările de a se afirma fără a fi discriminat. Totodată, este necesară implicarea pedagogului și optimismul pedagogic bine întemeiat, ca vorbitorul multilingv să atingă nivelul înalt al limbilor necesare societății. Diversitatea lingvistică trebuie bine monitorizată și este necesar ca să se accepte diversitatea și să se învețe în școală toleranța față de alte limbi.

În recensământul german de până la 1890 nu a existat întrebări despre limba vorbită. Din 1900, 1905, 1910, 1925, 1933, 1939 etc. în recensământ au apărut regulat această întrebare. Comisia independentă pentru imigrație din Germania consideră limba germană drept un „criteriu-cheie” pentru o integrare reușită, dar în propunerile sale pentru domeniile individuale de

învățământ se adresează, de asemenea, limbile de origine și posibila „educație pentru bilingvism”. Discuția despre comparația internațională a performanțelor școlare PISA (Baumert *et alii.*, 2001) a trezit un subiect de interes general în conștiința publică a educației lingvistice a elevilor migranți. Însă această discuție PISA s-a limitat doar la învățarea limbii germane. Deciziile de politică școlară locală, de exemplu în ceea ce privește recrutarea cadrelor didactice, necesitatea predării în a doua limbă și în limba de origine, alegerea limbilor pentru predarea limbilor străine și nevoia de traducători și traducători de educație a avut nevoie de reforme, timp și cercetări reprezentative.

Întrebarea cu privire la modul de promovare optimă a potențialului tuturor copiilor și adolescenților și reducerea decalajului existent în ceea ce privește performanța, dar și devizarea elevilor pe etnie, origine socială și gen este una dintre problemele de bază ale politicii educaționale actuale în Germania. Aproape toți elevii (SuS¹) școlarizați în Germania în prezent sunt familiarizați cu formele de multilingvism. Toți elevii au ore de limbă străină, preponderent limba engleză. O proporție semnificativă de elevi, mai mult de jumătate în unele landuri - primesc o a doua sau a treia ofertă de limbă străină.

Un proiect educațional implementat deja în 11 landuri este oferta de limbă minoritară (HSU²) implementat în școli. Numărul diferă de la un land la altul și reprezintă limba părinților sau altă limbă decât limba germană. Limba germană este obligatorie, dar nu unica limbă de comunicare în școala germană în sec. 21. Competența specifică a orei HSU este învățarea despre diversitate, despre societatea multiculturală și despre societatea interculturală reflectată în cunoștințe care presupun atât raportarea persoanei la propriile repere culturale/propria cultură, cât și raportarea la alte experiențe spirituale/alte culturi etc.

Se poate observa că, predarea limbii minoritare (HSU) are o lungă tradiție în Renania de Nord-Westfalia. Această ofertă este destinată elevilor de la școala elementară până la sfârșitul învățământului secundar superior. Oferta limbilor de origine durează de obicei între 3 și 5 ore săptămânale și este oferită de profesorii nativi care sunt angajați de stat pe termen limitat.

¹ SuS - Schülerinnen und Schüler

² HSU - Herkunftssprache

La orele de limbă minoritară, elevii cu o „istorie de migrație” preiau competențe deja dobândite în limba familiei. Părinții își pot înregistra copilul pentru aceste ore la școala primară, completând un singur formular. Grupuri de învățare sunt, de asemenea, alcătuite în școli, în funcție de numărul de solicitări, numărul minimal fiind de 15 elevi. În Renania de Nord-Westfalia sunt 23 de limbi minoritare predate în școli. Există în prezent 936 de locuri vacante pentru profesori, vorbitori nativi pentru 23 de limbi. Dorința părinților de a păstra limba familiei pentru următoarea generație poate fi pe deplin îndeplinită. În școlile germane, aceasta poate fi predată de către profesori instruiți în funcție de conținutul unui curriculum elaborat în Germania și aprobat de Ministerul Educației. Majoritatea respondenților la studiul HUBE și-ar dori ca elevii/copiii să primească lecții de limbă minoritară în școala germană (62%). Până nu demult, 12% dintre elevii de liceu frecventau HSU la școală, 60% frecventau orele la asociații sau instituții religioase și 28% în învățământul consular (de exemplu italienii, grecii etc.). În Curriculumul din NRW³ se pune accent pe importanța limbii minoritare, pe rolul „filtrului” și „mijloc de studiere”, pe adaptarea curriculară la cerințele sociale, desfășurarea „orelor bilingve” și contribuția școlii la păstrarea „limbii familiei” și la dezvoltarea „limbii lecției” promovate. Următorul citat din curriculum confirmă cele expuse: „Das Curriculum beruht auf dem Wissen um die Bedeutung aller einer Schülerin oder einem Schüler verfügbaren Sprachen als Mittel und Filter des Lernens in jeder neuen Sprache. Aus diesem Grund können für Kinder aus Migrationsfamilien, die die Herkunftssprache in der Familie verwenden, bilinguale Unterrichtsangebote als sehr gute Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung, sowie der sprachlichen Entwicklung in der Familien- sowie der Unterrichtssprache gelten” (<http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>, vizitat 5.12.2019).

Acest proiect de predare a limbilor minoritare susținut de statul german a fost expertizat și s-a observat o îmbunătățire a situației educaționale și a dezvoltării școlare în primul rând la copiii care cresc cu una sau mai multe limbi, pe lângă limba școlară principală.

Ca să ne convingem de importanța limbii minoritare (HSU) în contextul studierii limbii germane voi aminti de un experiment a

³ NRW – Nordrhein-Westfalen (Renania de Nord-Westfalia)

Universității Humboldt și Institutului pentru Dezvoltarea Calității în Educație (IQB). În ce costă experimentul: Examinarea abilităților de citire a 662 elevi vorbitori de limba maternă turcă și 502 elevi vorbitori de limba rusă ca limbă maternă. Rezultatele demonstrează faptul că elevii care cunosc mai bine limba maternă, au și abilități de citire în limba germană mult mai bune comparativ cu cei care sunt departe de lecturi în limba maternă. Deci, pare să existe un transfer de la limba maternă la a doua limbă, indiferent din ce grupă de limbi face parte. Aceasta se aplică nu numai abilităților de scriere în limba maternă, dar și abilităților orale. Prin urmare, este util ca elevii din familii cu o „istorie de migrație” să dobândească competențe înalte mai întâi în limba maternă, ceea ce va favoriza dobândirea competențelor în a doua limbă germană.

Un alt aspect important în predarea limbilor minoritare în școli ține de formarea cadrelor didactice. Pentru a răspunde la întrebarea „Ce este o lecție bună?” vom apela la teoria autodeterminării motivației (teoria lui Deci & Ryan) pentru a privi și a discuta despre HSU din diferite perspective. Teoria identifică trei astfel de necesități: de competență, de relaționare și de autonomie, care par a fi esențiale pentru dezvoltarea socială și bunăstarea psihologică. În concepția autorilor menționați, o cerință fundamentală presupune o stare de tensiune care dacă este satisfăcută duce la sănătate și stare de bine, iar dacă nu la boală și disconfort psihic. Important este că un mediu care permite doar satisfacerea nevoii de competență, dar nu și a celor de autonomie și relaționare, nu va conduce la un nivel foarte ridicat al stării de bine. Teoria s-a dovedit a fi utilă în predicția și înțelegerea dinamicii motivației în rândul cadrelor didactice HSU. Cursurile de formare a cadrelor didactice HSU oferă posibilități de profesionalizare și dezvoltare ulterioară, de conexiune și forumuri pe rețele de socializare, de participări la întruniri culturale și ateliere didactice etc .

Cu alte cuvinte, viziunea comună asupra predării, cooperării, dialogului profesional al cadrelor didactice - „Lecția obișnuită” și HSU - este un accent de dezvoltare care privește școala ca un sistem întreg. Ce forme noi apar în sistemul școlar german? Mulți profesori sunt antrenați în alte forme, precum doi ani de studii la universitățile germane cu scopul de a se perfecționa. Vă prezint un Modul din semestrul de toamnă 2018/2019 de la Universitatea din Wuppertal:

Struktur des Moduls

Modulkomponente	Zielgruppe/ Studien- gang	Pflicht/ Wahlpflicht	Workload/ LP	Leistungs- nachweis
Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Schule (V)	alle	P	(2 LP)	kein direkter (> MAP)
Linguistische und didaktische Vertiefungen des Deutschen als Zweitsprache (inklusive Zweitspracherwerb) für die Primarstufe	G	WP	2 LP (nicht benotet)	individuelle (schriftliche) Leistung
Linguistische und didaktische Vertiefungen des Deutschen als Zweitsprache (inklusive Zweit- spracherwerb) für die Sekundarstufe	HRG GYM BK	WP	2 LP (nicht benotet)	individuelle (schriftliche) Leistung
Modulabschlussprüfung	alle		4LP	Klausur, 120 Minuten

(<https://moodle.uni-wuppertal.de>, vizitat 07.12.2019)

Modulul cuprinde prelegeri și seminare, care pregătesc cadrele didactice pentru ciclul primar și gimnazial. În pregătirea viitorului cadru didactic, precum și a cadrelor didactice formate se transmite în cadrul cursului aprecierea elevului bilingv și/sau multilingv. Totodată sunt învățate metode de încorporare a limbilor de origine ca resurse în cadrul didacticii, inclusiv instruirea limbajului educațional, precum și procedurile de utilizare a instrumentelor de diagnosticare a limbajului.

Luarea în considerare a aspectului cercetat și în urma discuțiilor cu profesorii HSU a permis evidențierea următoarelor problemele:

- suprasolicitarea orarului din cauza HSU;
- înscrierea elevilor de către părinți la orele HSU în școală (minim 15 elevi care aleg aceeași limbă minoritară);
- organizarea lecției de dimineață nu este posibilă deoarece sunt disciplinele obligatorii;
- desfășurarea lecțiilor HSU de după-amiază între orele 17-19, iar elevii sunt extenuați etc.;
- participarea elevilor cuprinde 20% în prezent în școlile NRW, dar participarea s-ar ridica până la 100%, dacă astfel de lecțiile s-ar desfășura în prima jumătate a zilei;
- deficitul de comunicare: profesorii HSU nu au contact cu colegii săi,

deoarece după masă în școală nu rămân toți.

În legătură cu avantajele orelor HSU se pot enumera următoarele:

- concepte didactice pentru recunoașterea și considerarea multilingvismului și a diversității lingvistice ca resursă comună pentru toate limbile;
 - profesionalismul tuturor profesorilor de limbă minoritară, profesori nativi, antrenați în traininguri și studii internaționale;
 - păstrarea tradițiilor, istoriei limbii buneilor nu doar oral, dar și în scris la orele HSU;
 - majoritatea copiilor din familii de imigranți dobândesc limba (limbile) părinților în Germania (și nu în țara de origine);
 - procesul didactic nu este dirijat de Ambasada sau de alte instituții politice, cum se desfășura anterior etc.

Luând în considerare discuțiile cu profesorii, se observă că ei vorbesc adesea despre „elevi cu alte limbi de familie decât limba germană” sau de „elevi cu alte limbi minoritare”, iar cuvintele-tabu „străin” sau „migrant”, „limba migranților”, „de altă etnie” sunt omise. Găsim rezonabil a invoca și utilizarea eufemismelor de către profesori: *Identitätssprache*, *Hierseinsprache*, *nicht-dominante Sprache*, *allochtone Sprache* etc. În cazul multor copii limba minoritară (Minderheitensprache) este limba de origine (Herkunftssprache) a părinților, care în paralel cu limba germană este utilizată în familie. Aceste observații și reflecții pe marginea fenomenului discutat cu profesorii au scos în evidență atitudinea lor față de elevii din familii de migranți, toleranța și relațiile antidiscriminatorii în sistemul școlar.

Referitor la problema în discuție, se impune o precizare, anume studiile de evaluare și eficacitatea programelor de educație lingvistică sunt sporadice, și nu doar în Germania. Deducem din studii că evaluările programelor de învățământ bilingve sau multilingve sunt puține. Unii cercetători evidențiază efectele pozitive raportate la învățarea bilingvă (a se vedea Gogolin *et alii*, 2015), precum și alfabetizarea coordonată (a se vedea Reich 2011). În școlile din NRW, proiectele multilingve sunt deseori întâlnite de exemplu „Rucksack Schule” bazat pe limbi minoritare a copiilor și a părinților, care are drept scop promovarea dezvoltării bilingve în școli și în familii. De-a lungul biografiei educaționale a copilului, „Rucksack Schule” se vede ca o continuare a programelor „Griffbereit și Rucksack KiTa” (creșa) și se adresează copiilor și părinților / familiilor cu

și fără „biografie de migrație”, precum și școlilor elementare care implementează programul.

În plus, elevii de limbă minoritară stăpânesc adesea mai mult decât o singură limbă de familie, de exemplu italiana și greaca, sau rusa și româna. În acest sens, o definiție comună a disciplinei didactice a predării limbilor de migrație nu poate fi clar conturată. Din acest motiv, oferta de predare este situată într-o interfață între instruirea limbii germane și cea a predării limbilor minoritare, care urmărește să ofere elevilor competențe de scriere, citire, cultură a părinților, sau a bunelor.

Desigur, elevii multilingvi își extind domeniul de experiență în cel puțin două sau trei limbi. Pentru ei, valoarea adăugată de a avea o lecție de limbă minoritară este aceea de a-și putea relaționa propriile limbi între ele pentru a-și consolida capacitatea de comunicare și, astfel, a le împuternici să-și determine propria poziționare socială. Citez afirmația Ofelia Garcia și Li Wei „Scopul unei noi practici de predare a limbilor străine ar fi reunirea și dezvoltarea abilităților lingvistice ale elevilor. Abordarea traducerii oferă impulsuri noi și interesante pentru acest lucru” (García, Wei 2014). În aceeași ordine de idei sunt înregistrate tezele cercetătorilor Reich, Roth *et alii*, din care vom extrage primele două destinate cadrele didactice:

- a) „Eine Kombination von Zweitsprachförderung und Unterricht in der Herkunftssprache (Immersion oder Transition) führt zu deutlich besseren Ergebnissen als einsprachige Submersion-Programme” (Reich *et alii* 2002: 24).
- b) „Es gibt kein Idealmuster der Sprachenverteilung für zweisprachige Lerner. Man weiß nur, dass sog. „Twoway“- Programme-also gemischte Lerngruppen aus Lernern mit der Mehrheitssprache als Erstsprache und Lernern mit der Minderheitssprache als Erstsprache - allen anderen Modellen überlegen sind” (ibidem: 24).

E de menționat în legătură cu aceste afirmații că multilingvismul elevilor în mare parte într-un contextul migrației este evaluat diferit: copiii din familii de origine turcă/irakiană/siriană află adesea că limba lor de familie este cel mai probabil, interpretată ca un „handicap” decât ca o competență suplimentară în școală. Altfel este privită situația în cazul copiilor/elevilor care vorbesc franceza, engleza, italiana sau rusa. Discriminarea pe criteriul de limbă vorbită este numită *Linguizismus* (a se vedea Knappik, Thoma), acest termen este înregistrat termenul *linguicism*

sau *logocism* în limba română. Anti-discriminatorii în Germania fac eforturi deosebite de a acomoda persoanele care vorbesc limbi diferite în sistemul de învățământ german, formând catedre, ca de exemplu *Mehrsprachigkeit in der Schule* sau cursuri ca de exemplu *Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität* în multe universități care formează educatori, învățători și profesori etc. Proiectele sunt destinate școlilor din regiune care se concentrează pe sprijinul educațional incluziv și limba germană ca a doua limbă. Aici sunt incluse, în special, școlile care acordă importanță limbii de origine a elevilor (școli de proiect Mercator; școli KOALA, școli bilingve etc.).

Generalizând observațiile existente pe marginea limbilor de migrație, putem conchide faptul că multilingvismul este considerat în Germania drept „scop demn al educației școlare” (Fürstenau, Gomolla 2011: 7). Deja la grădinițele bilingve germano-engleză, părinții își înregistrează copiii imediat după nașterea lui pentru a obține un loc vacant. Iar școlile bilingve, cum sunt liceele franceze, școlile germano-americe, școlile anglo-germane, școlile grecești etc. sunt supraaglomerate. De aceea le dăm dreptate didacticienilor Fürstenau și Gomolla care consideră că „studierea unei limbi suplimentare este considerată o investiție înțeleaptă!” (ibidem: 13). E cazul să amintim că atât în Suedia, cât și în Canada, limbile de origine ale migranților sunt prioritare într-un context educațional și școlar. Există o gamă largă de instruire în ambele țări. În ambele țări, limbile de origine sunt utilizate, de asemenea, pentru a permite copiilor multilingvi să se adapteze vieții școlare de zi cu zi și pentru a urmări mai bine conținutul didactic regulat. În comparație internațională, Suedia se evidențiază datorită diversității sale de predare a limbilor de origine (a se vedea OECD⁴ 2006: 10). EURYDICE⁵ (2003/2004: 6) subliniază faptul că predarea limbilor în Suedia este disponibilă pentru aproximativ 60 de limbi minoritare. Amintim în acest caz că una dintre țările tradiționale de imigrare este Canada. În 2005, 19,1% din populație s-a născut în afara țării (a se vedea OCDE 2007), de aceea Canada a devenit o țară model în domeniul studierii limbilor minoritare pentru Germania.

⁴ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD).

⁵ Das europäische Bildungsinformationsnetzwerk (EURYDICE).

Indiscutabil, potențialul HSU se referă în special la medierea scrisului, limbajului specializat și științific, extinderea vocabularului și aprofundarea gramaticii complexe, precum și exersarea ortografiei limbii de origine. Alt rol îi revine părintelui care este interesat de viitorul copilului și de educația la orele HSU: elevul ar găsi mai bine locul în societate, ar învăța să accepte alte culturi/limbi, și-ar identifica propria identitate și în școala germană ar avea mai mult succes.

În această ordine de idei, susținem că orele HSU, pe lângă alfabetizare, oferă posibilitatea de a aduce cu sine proștețime și concretețe în limba casei și sunt dezvoltate competențele de interculturalitate și empatie față de alte culturi. Prin această abordare a limbilor, sperăm să depășim orice rivalitate actuală dintre limbile vorbite: „Die Lehrer haben zu mir nie gesagt, ‚ja, das (Portugiesisch, S.F.) brauchst du’. Bei Englisch haben sie immer gesagt, ‚ja, das brauchst du im Leben’, ja, und was war das noch, Algebra brauche ich auch im Leben (lacht). Aber die portugiesische Sprache nicht.“ (Manuel, 16 Jahre, Sohn portugiesischer Arbeitsmigranten) (Fürstenau 2004: 107). Profesorii sunt meniți pentru a dezvolta o atitudine pozitivă față de învățarea limbilor, indiferent de originea lor, ca pe un proces social comun. Cadrele didactice sunt deschise la resursele lingvistice ale elevilor - fie că sunt cele care sunt transportate folosind limbile minoritare sau cele care se bazează pe registrele lingvistice cotidiene. Ideea „ein Land - eine Sprache” sau „ein Kopf - eine Sprache” nu mai este actuală în sistemul de învățământ german și este criticată atât de didacticieni (vezi Wiese *et alii*), cât și de sociolingviști.

Bibliografia

- Baumert, J. u.a. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Springer Vs, 2001.
- Deci, E. & Ryan, R. *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 1993.
- Dirim, İ. „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ *Zur Frage des (Neo)Linguizismus in dem Diskurs über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir: *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-*

pädagogische Forschung. (S. 91-114). Münster, Waxmann Verlag GmbH, 2010.

EURYDICE. *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Sweden. 2003/2004.

(<http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/migranti/Sweden.pdf>, vizitat 02.08.2019).

Fürstenau, S. *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster u.a., 2004.

Fürstenau S., Gomolla Me. (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011.

García O., Wei Li. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2014.

Gogolin I.(Hrsg.) *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster, Waxmann, 2015.

OECD. *Where Immigrant Students Succeed*. Paris, 2006.

Reich H. H., Roth H. in Zusammenarbeit mit Dirim I., Norman Jørgensen J., List G., List G., Neumann U., Siebert-Ott G, Steinmüller U., Teunissen F., Vallen T. und Wurnig.V. *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hrsg.: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport - Amt für Schule, 2002. (www.hamburg.de/contentblob/69654/data/bbs-hr-spracherwerb-zweisprachigkeit-11-02.pdf, Z 14.12.2019).

Reich H. H. *Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Untersuchungsbericht*. Universität Koblenz-Landau, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, 2011.

Thoma N., Knappik Mg. (Hg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Bielefeld.Möller, J. u.a. *Evaluation der Staatlichen Europaschulen Berlin*. Münster, Waxmann, 2018.

Wiese H., Tracy R., Sennema A. *Deutsch - Pflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin, Dudenverlag, 2020.

**Atelierul
nr. 1
Didactica limbilor străine**

GRAMMATIK KREATIV...WARUM NICHT?

Svetlana CORCEVSCHI

doctor în pedagogie, dr. conf., USM,

Abstract: *Învățarea limbii germane presupune parcurgerea și însușirea a numeroase teme legate de gramatică, pronunție, vocabular, citire, scriere, care adesea pot deveni obositoare și monotone și pot înnăbuși entuziasmul și spontaneitatea elevilor și studenților. Dacă însă aceste activități îmbracă forma unor jocuri sau activități creative, învățarea devine mai ușoară, mai plăcută și chiar mai eficientă. Jocul poate duce la asimilarea noțiunilor mult mai ușor, creând un mediu relaxat de învățare și contribuind la dezvoltarea imaginației, a aptitudinilor și creativității elevilor și studenților.*

Cuvinte-cheie: *jocul ca metodă didactică, creativitate, originalitate, spontaneitate, exerciții de gramatică*

Wer eine Fremdsprache beherrschen will, der muss unbedingt grammatische Kenntnisse haben. Grammatik ist wie bekannt ein wichtiger Teil jeder Fremdsprache.

Das Thema Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist in der Fremdsprachendidaktik eine richtige Herausforderung sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler bzw. für die Studenten. Die Lehrer/innen haben in ihrem Deutschunterricht mit Grammatik viel zu tun. Sie geben Muster, erklären und korrigieren, führen Strukturen ein, verwenden Nachschlagewerke usw. Für die Fremdsprachenlehrer/innen gehört das alles zum Unterrichtsalltag. „Jeder Sprachlehrer hat sich schon irgendwann einmal gefragt: Stimmt das, was ich jetzt erklärt habe? Gibt es Ausnahmen? Müssen die Schüler diese Regel wirklich kennen? Sie machen es sowieso wieder falsch! Wieso haben die Schüler das jetzt nicht verstanden? Und gibt es einen einfacheren Weg, diese Regel zu erklären? Wo finde ich mehr Übungen dazu?“ (Funk / Koenig 1991).

Die Grammatik wird oft als traditionelle Schulgrammatik verstanden, und Schüler und Studenten finden sie absolut nicht attraktiv, manchmal langweilig und uninteressant. Die Grammatik macht dann

selbstverständlich wenig Spaß. Die Regeln werden gelernt und dann ihre Anwendung getestet, und das ist für die Schüler oder die Studenten oft unangenehm. Die Misserfolge beim Grammatikprüfen können negative Konsequenzen wie schlechte Noten, Ärger mit dem Lehrer usw. haben. Infolgedessen hat Grammatik so eine Image: sie ist schwer, und ist wichtiger als andere Teilkompetenzen und als Fertigkeiten im Sprachunterricht. Und wer sie nicht beherrscht, bekommt Ärger oder hat Misserfolg. Deswegen stellen sich viele Lehrer/innen die Frage, was man machen soll, damit die Vermittlung der Grammatik für die Schüler bzw. Studenten kreativ, motivierend, inhaltlich interessant sein kann, und damit sie Spaß beim Lernen machen können.

Der spielerische Aspekt ist beim Lernen, Üben und Festigen der grammatischen Strukturen sehr wichtig, weil die motivierende Kraft von Spielen unbestritten ist. Die Kenntnisse der Schüler bzw. Studenten, die sie spielerisch erworben haben, werden länger und besser behalten.

Im Sprachunterricht wurde das Spiel leider lange nicht eingesetzt. Mit dem Spielen erleben die Schüler bzw. Studenten lustvolles Lernen und die Lernmotivation steigt. Es ist klar, dass das Wissen von grammatikalischen Regeln automatisch keine sichere Sprachproduktion bedeutet. Die Spiele können den Weg zur korrekten Sprachproduktion motivierend begleiten. Die Spiele können nicht nur im Anfängerunterricht, sondern auch im Fortgeschrittenenunterricht mit Erfolg eingesetzt werden.

König (1991) beschreibt in seinem Artikel Meinungen über Spiel: „Spiel sollte im Prinzip als Lernspiel verstanden werden, als kreative Übung, in der sich Aspekte von Kognition und Emotion vereinigen und die vor allem die Lernperspektive berücksichtigt.“

Steinhilber (1982) bietet folgende Definition an: „Spiel ist eine auf Erfahrung von Kompetenz gerichtete, lustvolle Aktivität, die der Informationssuche bzw. -verarbeitung dient und mit der subjektiv keine außerhalb dieser Aktivität liegenden Zwecke verfolgt werden. Konkrete Merkmale des Unterrichtsspiels sind Spannung, Kompetenz, Zweckfreiheit und Lustgewinn.“

Wenn die Sprachspiele von den Schülern bzw. Studenten ernst wahrgenommen und freiwillig gespielt werden, sind dann die Schüler bzw. Studenten mit Ernst bei der Sache. Dadurch entsteht im Unterricht eine reale Kommunikation in der Fremdsprache. Das Spiel steht im Vordergrund

und die Fremdsprache wird zum praktischen Mittel, um das Spiel zu spielen. Das Sprachspiel wird im Fremdsprachenunterricht erfolgreich eingesetzt, wenn spezifische Lernziele damit verbunden werden. In jedem Sprachlernspiel werden Aspekte wie Spaß und Unterhaltung, Kommunikation und Interaktion, Wissen und Lernen, Regeln und Ziel, Wettbewerbscharakter, Glücks- und Zufallsfaktor, Freiheit des Spielers, Zweckfreiheit, frei von Konsequenzen beinhaltet. Das Nutzen und der Einsatz von Sprachspielen im Fremdsprachenunterricht eröffnet zahlreiche Sprechansätze und erzielt positive Lernerfolge. Die Schüler bzw. Studenten haben die Möglichkeit sich mündlich oder schriftlich, produktiv oder reproduktiv in der Fremdsprache zu äußern. Es entsteht auch ein subjektives Bedürfnis nach Kommunikation in der fremden Sprache. Die Schüler bzw. Studenten erleben während des Spiels viele authentische Situationen. Sehr wichtiges Lernziel ist der Abbau von Sprachhemmungen und die Verbesserung von Sprechgeläufigkeit durch Kommunikationsfähigkeit. Spiele sollen vor allem eine angstlose Atmosphäre in den Unterricht bringen und Spaß machen. Dadurch erreicht man einen Unterricht frei von Zeit- und Notendruck und reich an Empathie, Zusammenarbeit und Kommunikation.

Hier werden auch drei wichtige Bereiche der erwarteten Effekte verfolgt: der kognitive, der soziale und der affektive Bereich.

Aufmerksamkeit, problemlösendes und differentes Denken, Beobachtungs-, Wahrnehmungs-, Konzentrations-, Entscheidungs-, Erinnerungsfähigkeit, Erweiterung des Vorstellungs- und Erfahrungshorizontes, Entwicklung von Flexibilität, Kreativität, Originalität, planendes und logisches Denken gelten als Wahrzeichen des kognitiven Bereichs.

Im sozialen Bereich werden soziale Sensibilität, Konflikt-, Kompromiss-, Kooperationsbereitschaft, flexibles Rollenverhalten, Empathiefähigkeit, Toleranz genannt.

Im affektiven Bereich treten im Vordergrund extrinsische Motivation (Spiel zu Entspannung, Auflockerung, Belohnung, Stimulus für neue Lernanstrengungen), sozialbezogene Motivation, intrinsische Motivation, Leistungsmotivation, Erfüllen des

Bedürfnisses nach emotional befriedigender Lernsituation, positive Beeinflussung der

Einstellung des Schülers zum Unterricht auf.

Zu den beliebtesten und oft benutzten grammatischen Spielen im Unterricht gehören vor allem:

- Wörtersuche
- Ungewöhnliche Schreib- und Sprechanlässe
- Fehlerkorrektur als Spiel
- Ratespiel/ Wettbewerb
- Spiele mit Karten/ Wörter verbinden
- Memory-Spiel
- Domino
- Quartette
- Würfelgesteuerte Kartenspiele
- Kim-Spiele

Das Lernen spielt sich dabei schneller und effektiver ab. Beim Spielen wird nicht nur die Persönlichkeit der Schüler bzw. Studenten, sondern auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Fremdsprache entwickelt. Spiele verstärken die Motivation und positive Einstellung zum Fach. Das Lernen der Grammatik verliert nichts an Effektivität, wenn es spielerisch geschieht. Bei den Schülern bzw. Studenten wird Kooperationsbereitschaft, Konfliktbereitschaft, Empathiefähigkeit gefördert. Angst und Hemmungen werden reduziert.

Die grammatischen Übungen sollten für die Schüler bzw. Studenten kreativ, motivierend, inhaltlich interessant sein, auf den bestimmten Kontext bezogen sein und auf die Mitteilungsbedürfnisse der Schüler bzw. Studenten eingehen. Die Schüler bzw. Studenten mögen eher kontextbezogene, kommunikative, kreative Übungen als die abstrakten Grammatikstrukturen. Wenn die Übungen kommunikativ und kreativ gestalten sind, können sich die Schüler bzw. Studenten persönlich äußern.

Die Lehrwerke sind an kreative Übungen meistens arm und enthalten nur selten spielerische Ansätze, noch seltener dann, wenn es um Grammatik geht. Hier braucht der Lehrer selbst solche Übungen oder grammatische Spiele auszudenken oder kann in den Bibliotheken oder Buchhandlungen eine Hilfe in der Form der entsprechenden Publikation finden. Heutzutage sind viele methodische und didaktische Materialien zu Verfügung und gerade hier kann der Lehrer finden, was er braucht.

Zusammenfassend will man nochmals betonen, dass der spielerische Aspekt beim Lernen, Üben und Festigen der grammatischen Strukturen sehr bedeutungsvoll sein kann, weil die motivierende Kraft von Spielen ein Wunder machen kann. Das Lernen wird nicht an Effektivität verlieren, sondern wird die Motivation und positive Einstellung der Schüler bzw. Studenten zur Grammatik verstärken. Das Verhalten des einzelnen Schülers bzw. Studenten durch die spielerischen Elemente im Unterricht wird entwickelt, und die Spiele können sie auch auf die Bewältigung der Realität vorbereiten. Die Grammatikstunde wird für die Schüler bzw. Studenten interessanter sein, ihnen viel Spaß machen, deswegen muss der Grammatikunterricht kreativ, kommunikativ, kontextbezogen und motivierend im modernen Fremdsprachenunterricht sein.

Referinte:

Funk, H. / Koenig, M. *Grammatik lehren und lernen*. München: Goethe Institut, 1991, ISBN 3-468-49679-6.

Götze, L. *Lebendiges Grammatiklernen Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht*, In: Fremdsprache Deutsch Heft 09/1993, S.4. [online], ISBN 978-3-19-849183-6, Hueber Verlag 2007

Jentges, S. *Effektivität von Sprachlernspielen*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2007. 208 S. ISBN 978-3-8340-0203-7.

Neuner, G. / Krüger, M. / Grewer, U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1981, ISBN 3-468-49430-0.

Neuner, G. / Hunfeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 04. Berlin: Langenscheidt, 1992, ISBN 3-468.

Steinhilber, J. *Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht Reflexion & Praxis*, Hirschgraben-Verlag, 1982, ISBN 3454164214, 9783454164214

Wicke, R. *Handeln und Sprechen im Deutschunterricht*. Max Hueber Verlag, 1995. ISBN 3-88532-693-0.

Wicke, R. *Aktiv und kreativ lernen*. Max Hueber Verlag, 2004, ISBN 3-19-001751-4.

DER EINSATZ DER MINDMAP ALS ERFOLGSFAKTOR DER TEXTPRODUKTION IM DAF-UNTERRICHT

Elvira GURANDA, Lina CABAC

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Demersul de față pune în discuție o metodă interactivă de predare-învățare la lecția colaborativă de limbă străină. Sunt reliefate avantajele și dezavantajele acestora. În baza experienței de punere în practică a metodei și a rezultatelor chestionarului completat de studenții implicați, s-a demonstrat aplicabilitatea și eficiența ei la lecția de limbă germană.*

Cuvinte-cheie: *metode de predare-învățare, lecție colaborativă, lecție centrată pe elev, producere de texte, mind map.*

Mind Mapping ist eine bewährte Methode des kollaborativen Unterrichts, um Ideen zu sammeln, zu strukturieren und weiter zu entwickeln. Sie erfordert keine Ausformulierung erster Ideen und Denkansätze und bietet damit Raum für Kreativität.

Mind Mapping erreicht ihre Popularität in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts durch Tony Buzan, einen britischen Autor und Psychologen. Seine Hauptidee „Mind Mapping ist für das Zeitalter der Raumfahrt und Computer, was linear strukturierte Konzepte für das Mittel- und angehende Industriezeitalter waren“ hat großen Einfluss auf die Gestaltung des lernerzentrierten Unterrichts ausgeübt [1]. Die Lernmethode der MindMap stellt ein Diagramm dar, das durch seine verzweigte Struktur die Hierarchie und die Zusammenhänge eines Themas verdeutlicht. Somit eignet sich diese Methode zum einen gut dafür, um einen ersten Einblick in die behandelte Thematik zu geben bzw. zu bekommen. Zum anderen eignet sie sich aber auch für die Veranschaulichung und die Übersichtlichkeit der hierarchischen Strukturen. Sie wird dabei als eine alternative Form betrachtet, um Notizen anzufertigen, Bezüge festzustellen und Informationen zugliedern.

Im DaF-Unterricht eignet sich die MindMap besonders zum Erfrischen des fremdsprachigen Wortschatzes. Es ist erwiesen, dass sich Vokabeln am besten einprägen, wenn man sie in einen thematischen Zusammenhang setzt und mehrmals wiederholt. Des Weiteren kann man

landeskundliche Ereignisse, wichtige Fakten zu einer Persönlichkeit oder einem Thema und vieles mehr mittels MindMap darstellen lassen. Ebenso eignet sich Mind Mapping für organisatorische Probleme. So kann man einen Plan für die nächsten Schritte der Jahresarbeit oder der Lizentiatsarbeit realisieren.

MindMap ist ein gut strukturiertes Verfahren, das mehreren Schritten genau folgt, was im Nächsten deutlich gemacht wird. Normalerweise wird eine MindMap auf einem größeren Blatt Papier konzipiert. Ein Wort in der Mitte des Blatts macht den Anfang. Von dort verästeln und verzweigen sich mehrere Linien, die andere mit Bildern, Symbolen und Farben kombinierte Begriffe verbinden, zu baumartigen Gebilden. Schließlich entsteht ein Bild, das einer **Landkarte** mit umherwirbelnden Gedanken gleicht. Oder wie es ihr Erfinder Tony Buzan Ende der 1960er nannte: **eine MindMap[2]**

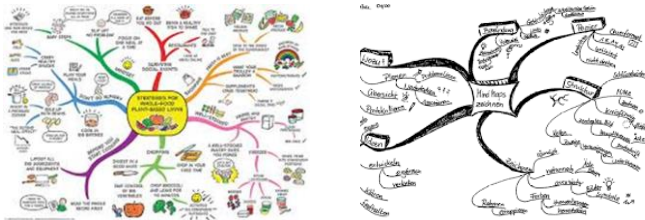


Abb. 1: Beispiele von baumartigen MindMap-Strukturen

MindMaps ergänzen an Bildungsanstalten (Schulen, Universitäten, Fachschulen, Fort- und Weiterbildungskursen etc.) schon längst das **Spektrum der Unterrichtstechniken**. Ähnlich wie beim Brainstorming werden Begriffe gesucht, die mit einem Hauptthema verknüpft sind bzw. damit assoziiert werden. Während diese Begriffe beim Brainstorming aber nur gesammelt werden, geht es beim Erstellen einer MindMap auch um das **Strukturieren** der entweder im Gedächtnis aufgerufen oder im Wörterbuch nachgeschlagenen Wörter.

Bei einer MindMap wird mit einer Baumstruktur gearbeitet, wobei man den Baumstamm durchgesägt aus der Vogelperspektive betrachtet. Es wird empfohlen, die folgenden Richtlinien dabei zu beachten:

- Oberthema oder Idee in der Mitte des Blattes darstellen. Möglich: Oberthema und sonstige Gedanken durch Symbole oder Bilder veranschaulichen;
- Kurze Begriffe und Schlagwörter verwenden;

- Möglichst viele Begriffe zum Thema hinzufügen, bis eine Baumstruktur, also eine MindMap, entsteht.

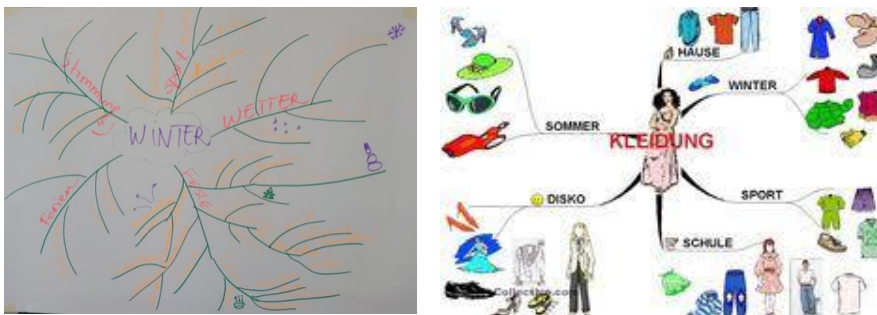


Abb. 2: Struktur der MindMap

Wie jede moderne didaktische Methode stellt auch MindMap bestimmte Vor- und Nachteile dar. Falls die MindMap für einen ersten Überblick oder eine Einführung in ein bestimmtes Thema benutzt wird, sollte man sein Augenmerk auf die folgenden *Vorteile* richten:

- Minimale Kosten für Organisation: es reichen ein Blatt Papier und ein Stift und schon kann man damit arbeiten;
- Die graphische Darstellung erleichtert den Gedankenfluss und die Beziehungen zwischen den Begriffen zu einem bestimmten Thema liegen klar auf der Hand;
- Die Gefahr, dass etwas Wesentliches außer Acht gelassen wird, ist gering;
- Man kann jederzeit neue Themen bzw. Zusammenhänge hinzufügen und die MindMap vervollkommen.

Es ist nachvollziehbar, dass dieses Verfahren mehrere Vorteile aufweist. Trotzdem, wie jedem Phänomen, sind dieser Methode auch Nachteile eigen. Zu den bedeutendsten könnten folgende zwei Aspekte unterstrichen werden:

- Nicht alle Themen lassen sich als MindMap behandeln;
- Die MindMap nimmt manchmal viel Zeit in Anspruch.

Die Relevanz dieser Methode wurde von uns im Rahmen des Deutschunterrichts bewiesen. Die klare Struktur der MindMap erlaubte den Studierenden sich schnell einzuarbeiten, ihren Gedanken Freiraum zu geben. Die Kommunikation in den gebildeten Kleingruppen verlief frei,

ungezwungen und hemmungslos. Dabei entstand unwillkürlich ein lockeres, freundliches, zielorientiertes Lernklima. Obwohl manchmal die Studierenden bei der Diskussion zur Muttersprache übergangen, blieb die deutsche Sprache das Hauptkommunikationsmittel in der Gruppe.

Das Ziel dieser Methode besteht nicht nur in dem Trainieren der Gruppenarbeit, in dem Erarbeiten und Üben des Wortschatzes zu einem bestimmten Thema, sondern überwiegend in der Entwicklung der Textproduktionsfähigkeit. Die Texte werden auf der schriftlichen sowie mündlichen Sprachebene produziert. Das führt konsequenterweise zur Entwicklung der Sprech- und Schreibfertigkeit in einer Fremdsprache, die einen Schwerpunkt jedes DaF-Unterrichts bildet.

Die Applikabilität der MindMap wurde durch einen von uns erstellten Fragebogen bekräftigt, auf den rund 54 Studierenden geantwortet haben.

Tabelle 1: Fragebogen

	gar nicht	kaum	mittelmäßig	ziemlich	sehr
1. Die MindMap hilft mir die Ideen zu einem Thema klar zu strukturieren.					
2. Nach dem Erstellen einer MindMap habe ich eine klare Vorstellung von dem zu verfassenden Text bekommen.					
3. Die Zusammenhänge einer komplexen Aufgabe sind mir nach dem Erstellen der MindMap sichtbar.					
4. Die Zeichnungen unterstützen mein Gedächtnis.					
5. Mit der MindMap kann ich die Aussagen besser formulieren.					
6. Ich kann die MindMap-Methode auch für folgende Aktivitäten einsetzen:					

Die Ergebnisse der Befragung sind in den folgenden Diagrammen abgebildet:

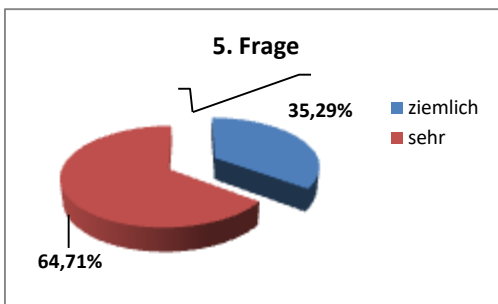
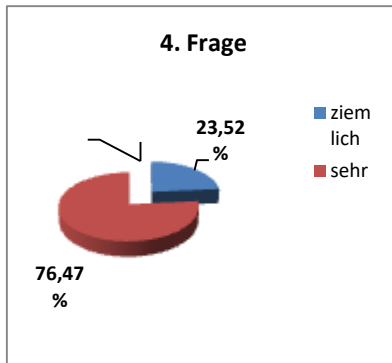
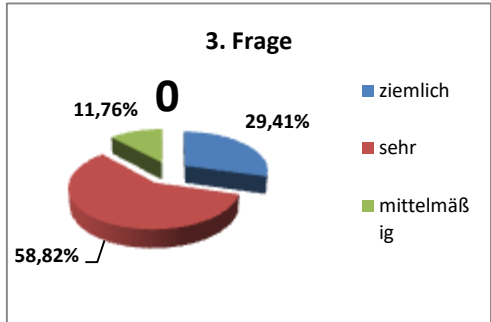
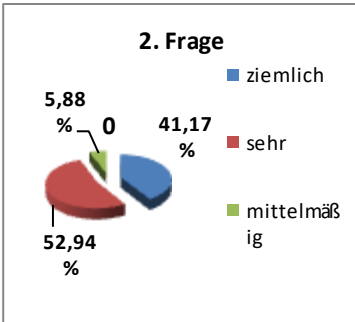
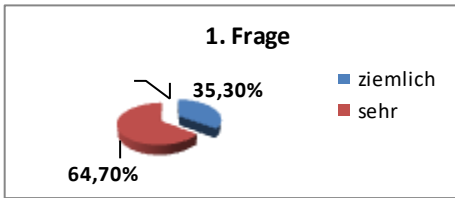


Abb. 3: Ergebnisse der Abfrage

Zu der letzten Frage haben die Studierenden eine Reihe von Einsatzmöglichkeiten der MindMap formuliert: *Projekt, Workshop, Poster, neues Thema behandeln, wissenschaftliche Arbeit, mit Wortschatz arbeiten, grammatischer Stoff, Brief, Aufsatz, Zeitplanung, alles strukturieren, Präsentationen, Konferenz, Vorbereitung auf die Prüfung, Hausaufgaben, Vorbereitung auf ein Gespräch, einen Text strukturieren, PPT-Präsentation, Motivationsbrief schreiben*. Diese Antworten zeigen, dass die MindMap als Verfahren von ihnen verstanden und weitere Verwendung auch außerhalb des Klassenraums finden kann.

Abschließend lässt sich behaupten, dass sich die MindMap als eine erfolgreiche ergänzende Lehr- und Lernmethode erwiesen hat. Die Einfachheit der Verwendung und die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten gibt uns die Hoffnung und die Sicherheit, dass sie einerseits zur Entwicklung der wichtigen Sprechfertigkeiten gebraucht wird, und andererseits, dass sie den Methodenkasten der Deutschlehrer bereichern kann. Zudem hat ihr Einsatz bei den Studierenden mehrerer Lehrgänge Anerkennung gefunden.

Bibliographie:

Buzan,T., Griffiths,Ch., Harrison,J. *Modern Mind Mapping For Smarter Thinking*. Proactive Press 2012. ISBN 9781908934079

Buzan, T., Buzan, B.*Das Mind-Map-Buch. Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potenzials*. Moderne Verlagsges. Mvg 2005. ISBN 978-3636062437

Buzan, T.*Das kleine Mind-Map-Buch*. Goldmann Verlag 2004. ISBN 978-3442166565

Heuer,W., *MindMaps im Fremdsprachenunterricht*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2001/2002

<https://thesius.de/blog/articles/mind-map-erstellen/>

<http://zmija.de/mindmap.htm>

<https://blog.goethe.de/majstersztyk/archives/49-Kollaboratives-Mindmapping-im-Unterricht.html>

ZUR FÖRDERUNG MULTIMODALER KOMPETENZ IM DAF- UNTERRICHT

Tatiana KONONOVA, dr., lector univ.
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti

Zusammenfassung: *Der vorliegende Beitrag widmet sich der multimodalen Kompetenz, die immer intensiver in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis rückt und auf dem Verstehen digitaler Bilder im Kontext Text-Bild-Kombinationen in Foto- und Video-Communitys der Social Webs beruht. Ferner werden einige konkrete Anregungen für Einsatzmöglichkeiten der Text-Bild-Kombinationen im DaF-Unterricht aufgelistet, sortiert nach einzelnen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts.*

Schlüsselwörter: *Multimodalität, multimodale Kompetenz, Multimedia-Umgebung, Text-Bild-Konstruktionen, Text-Bild-Verstehen, Foto- und Video-Communitys, Social Webs, Bildrezeption, Bildproduktion, Notizfunktion, Tags*

Im 21. Jahrhundert findet Kommunikation häufig in den digitalen Medien statt und tritt in aktuellen Forschungen als „visuelle Kommunikation“ (Schmitz, Steinseifer) oder „Bildalphabetisierung“ (. Doelker) in Erscheinung. Das wachsende Interesse an Bildern und Text-Bild-Kombinationen (ebenfalls Text-Bild-Formate, Text-Bild-Kommunikate, Text-Bild-Gefüge, Text-Bild-Relationen, Text-Bild-Ensemble genannt) für Lehr- bzw. Lernprozesse in Multimedia-Umgebungen hat die Herausbildung der sich gerade konstituierenden „Bildlinguistik“ bewirkt, bei der es sich um einen noch weitgehend unerforschten Teilbereich innerhalb der Text- und Medienlinguistik handelt.

Th. Hug (2011) spricht von einem Visualisierungsschub (*pictorial turn*), der sowohl quantitative als auch qualitative Züge trägt: Der qualitative Aspekt betrifft den Umgang mit Bildern sowie veränderte Sehpraxen, der quantitative ist auf die einfach gewordene Herstellung digitaler Bilder sowie deren massenhafte Nutzung zurückzuführen, nicht zuletzt in Foto- und Video-Communitys des Social Webs (Hug 2011: 54).

Infolgedessen entstanden grundlegende Untersuchungen zum Text-Bild-Verstehen, welche auf entsprechende Arbeiten der Multimodalitätsforschung Bezug nehmen.

In Anlehnung an Ch. M. Siever (2014) wird unter Multimodalität die Kombination von mehreren Sinnesmodalitäten (visuell, auditiv, taktil) oder Kodialitäten (Sprache, Bild, Ton) verstanden (Siever 2014 : 381).

Eine ähnliche Definition finden wir bei H. Stöckl (2011), der unter Modalität „Texte und kommunikative Handlungen versteht, die mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten“ (Stöckl2011: 45).

M. Steinseifer (2011) räumt in dieser Hinsicht ein, dasszuweilen eine Differenzierung zwischen Multimodalität (mit unterschiedlichen Sinnen zu rezipierendes Kommunikat) und Multikodalität (aus verschiedenen Zeichenarten bestehendes Kommunikat) vorgenommen wurde und wird, doch hat sich diese Unterscheidung nicht durchgesetzt (Steinseifer 2011: 170).

H. Stöckl (2011) und S.-P. Ballstädt (2005) rechnen der Multimodalität visuelle und verbale Komponenten zu, die miteinander eng verknüpft sind und in rezeptive bzw. produktive multimodale Kommunikate unterteilt werden (Stöckl 2011: 45/ Ballstädt 2005: 61-62).

U. Schmitz (2004) betont, dass konzentrierter Nachvollzug, Verstehen der Bauweise, kritische Reflexion und gegebenenfalls bewusste Eigenproduktion der Text-Bild-Kombinationen eine Erweiterung der Lesedidaktik erscheinen lassen (Schmitz 2004: 230).

V. Frederking et ali (2008), der sich dieser Behauptung anschließt, unterscheidet zwei Gründe, warum Text-Bild-Kommunikate im Deutschunterricht behandelt werden sollten:

1) „weil viele visuelle Medienangebote auch sprachliche Anteile aufweisen“ und

2) „weil Verstehen eng mit sprachlichen Prozessen der Verbalisierung und der Kommunikation verknüpft ist. Bildrezeption (Wahrnehmen, Erschließen, Reflektieren) erfordert stets sprachlich-kommunikative Prozesse (z. B. Feststellen, Benennen, Paraphrasieren, Begründen)“ (Frederking et ali 2008: 132).

Daher ergibt sich, dass es im Fremdsprachenunterricht neben der Sprachkompetenz auch die multimodale Kompetenz zu fördern gilt.

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassend festhalten, dass multimodale Kompetenz, die sich bei Text-Bild-Kommunikaten aus einer Kombination aus visueller und verbaler und bei Filmen auch auditiver

Kompetenz zusammensetzt, kognitive und text- bzw. medienpraktische Tätigkeiten umfasst, die sowohl für die Rezeption als auch für die Produktion von multimodalen Kommunikaten benötigt werden, um die Integration der verschiedenen Zeichenressourcen zu einer semantischen, syntaktischen, und funktionalen (pragmatischen) Gesamtheit im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen (vgl. Stöckl 2011: 45).

An selber Stelle unterscheidet H. Stöckl (2011) 5 Komponenten (Fähigkeiten), die zur multimodalen Kompetenz zählen:

1. Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen;
2. dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen;
3. den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen;
4. semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren und
5. die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen (ebd.: 45).

Die meisten DaF-Lernenden realisieren die (multimodale) Kommunikation in Social Webs, die Communitys wie Social-Networking-Communitys (z.B. Facebook) oder Social-Sharing-Communitys (z.B. YouTube, Flickr), den darin entstehenden User Generated Content (= nutzergenerierte Inhalte) sowie die sich bildenden sozialen Netzwerke zwischen den Nutzenden umfassen (Siever 2014: 383).

Die dort veröffentlichten Bilder sind stets mit Texten versehen, so beispielsweise mit Albumtiteln, Bildtiteln, Bildunterschriften, Tags (Schlagworten) und Kommentaren unterhalb oder innerhalb der Bilder. Gerade die sogenannte Notizfunktion mittels der Kommentare innerhalb von Bildern ist für den DaF-Unterricht von besonderem Interesse (ebd.). Das vom Nutzer erstellte multimodale Kommunikat besteht aus der Fotografie, dem Bildtitel „It’s all aboutlove“, der Bildbeschreibung *„Worum geht es im Leben? Worum geht es bei unseren Bestrebungen? Worum geht es in unseren zwischenmenschlichen Beziehungen? Wir suchen immer nach den Sternen und Größen im Außen, bei anderen oder woanders. Doch lasst uns doch einfach mal nach dem Stern in uns selber suchen. Lasst uns die Dinge mit Liebe tun und die Liebe in uns selber erwecken. Vielleicht entdecken dadurch die Menschen um uns herum auch ihre Sterne in sich selber.“* sowie den Tags *„wandern/ hiking/ deutschland/ licht/ elbsandsteingebirge/ sächsische schweiz/ sterne/ nacht/ himmel/ blau“*

und den Kommentaren: 1) Sehr schönes Bild und der Text dazu ist klasse!! Du hast offensichtlich ein Faible für Philosophie :-); 2) Vielen Dank Carola! Ja, für Philosophische Sachen interessiere ich mich gerne und hin und wieder ist mir danach etwas davon zu einem Bild zu schreiben. Und dann hab ich jetzt auch eine Biografie über Michael Jackson gelesen die mich dahingehend auch sehr inspiriert hat =>; 3) Ein klasse Gesamtwerk; 4) Auch wirklich klasse gemacht thumbsup.



Fig. 1. „It’s all about love“,

<https://www.flickr.com/photos/philippzieger/36292189966/#comment72157687579360900>

Ein weiteres Beispiel für Fotografie vom Social-Sharing-CommunityFlickr (von Stefan Klauke):

	<p>Das Bildtitel „Zusammen“, die Tags „bayern/deutschland/westpark/junge/mädchen/natur/blätter/bäume/himmel/“ und den Kommentaren: 1) Sieht aus wie im Märchen; 2) Schöner Ausblick!</p>
--	--

Fig. 2.

Zusammen, <https://www.flickr.com/photos/88203791@N00/8179824327/in/dateposted/>

Einsatzmöglichkeiten der Text-Bild-Kombinationen im DaF-Unterricht:

Bilder aus dem Social Web können einerseits offline verwendet werden, andererseits auch online. Im Folgenden listen wir einige konkrete Anregungen für Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht auf, sortiert nach einzelnen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts:

Wortschatz / Wortfelder und Wortfamilien / Semantik

- Thematische Wortschätze zu einem Bild erstellen (Wortfelder, Wortfamilien, Tags);
- Wortschatzübungen rund um Fotografien und digitale Medien erfüllen (z.B. Kommentar hinzufügen, Kommentar posten, hochladen/uploaden, herunterladen/ downloaden usw.);
- Der Reihe nach werden in einer Gruppe oder im Plenum Gegenstände oder Eigenschaften von Gegenständen genannt, die im Bild zu sehen sind (z.B. „Natur“, „Bus“, „Berg“, „Erstklässler“, „Frau“, „melancholisch“ usw.);
- Ein paar Bilder/Icons werden ausgewählt, die in einer Geschichte vorkommen sollen. Zunächst sammelt man einzeln oder in Gruppen zu den verschiedenen Bildern passende Wörter (Kommentar- oder Tagging-Funktion nutzen). Dabei sollen sowohl Wortfamilien (Wörter mit demselben Wortstamm) als auch Wortfelder (Synonyme usw.), Homonyme, Metaphern oder andere Stilmittel verwendet werden. Wahlweise können die Geschichten frei erfunden werden oder nach bestimmten Vorgaben, z.B. bestimmte Textsorten: Anreden, Werbeslogans, Heiratsanträge usw.;
- (In-)Kongruenz Wort-Bild: Lehrperson vergibt passende sowie unpassende Tags zu einem Bild; Lernende sollen überprüfen, welche Tags zum konkreten Bild passen und welche nicht;
- Lehrperson verfasst eine Bildbeschreibung mit Lücken. Die Wörter, die in die Lücken gehören, werden als Tags angegeben und sollen von den Lernenden an der richtigen Stelle eingesetzt werden (Tags entweder flektiert oder unflektiert angeben);
- Bildbeschreibung verfassen: Im Text müssen alle Tags verwendet werden, die ein Bild enthält;
- Die heutige Kommunikation z.B. im Nachrichtendienst WhatsApp oder Viber enthält immer mehr Bildelemente (die sogenannten Emojis). Die Lernenden sollen Texte erstellen, bei denen Wörter oder Wortbestandteile durch Emojis ersetzt werden.

Lieber Tim, wir wollten ja eigentlich heute Abend im Kino den neuen James-Bond-🎬 anschauen, da es jetzt aber doch nicht 🌧️ und die ☀️ so schön scheint, wollte ich fragen, ob wir nicht stattdessen in den 🍷-garten wollen? Wir könnten mit dem 🚲 hinfahren, könnte dich so um 🕒 Uhr abholen, was meinst du? Lg Uwe

08:20

Fig. 3. Emojis im DaF-Unterricht

Phraseologie

Die Lernenden suchen zu bekannten deutschen Sprichwörtern oder Redewendungen Bilder auf Flickr, die diese illustrieren. Davor sollen im Plenum die Bedeutungen der einzelnen Sprichwörter erläutert werden und die Sprichwörter/Redewendungen werden als Tag hinzugefügt.

Grammatik

- Memory-Kärtchen werden erstellt, auf einem jeweils das Bild, auf dem anderen das dazugehörige Wort mit Genus, Pluralform, Konjugation der Verben usw.;
- Die Lehrperson legt den Lernenden Bildtitel vor, die anderen Lernenden sollen vermuten, was auf dem Bild zu sehen ist. Dabei sollen vorgegebene Strukturen verwendet werden, z.B. Konjunktivkonstruktionen, „entweder – oder“, „einerseits – andererseits“ usw. Im Anschluss daran folgt die Auflösung, was auf dem Bild tatsächlich zu sehen ist.

(Dialogische) Kommunikation

- In der Unterrichtskommunikation müssen fünf zentrale kommunikative Aufgaben gelöst werden, und zwar *Bezugnehmen* (über deiktische Ausdrücke oder Notizen auf Flickr), *Beschreiben* (was ist zu sehen?), *Deuten* (Mutmaßungen zum Bild), *Erläutern* (Verwendung von Hintergrundwissen) und *Bewerten* (wie gefällt mir das Bild?) (vgl. Hausendorf 2011: 524). Die Kommentarfunktion kann beispielsweise genutzt werden, um die einzelnen kommunikativen Aufgaben zu lösen;
- Bilder bewerten: Mehrere Bilder sollen mittels Komparation miteinander verglichen werden (z.B. „schön – schöner – am schönsten“ oder „bunt – bunter – am buntesten“ etc.; „das interessanteste Bild ist – am interessantesten ist..“);

- Innerhalb von Bildern können Dialoge mit Hilfe von Notizen (Sprechblasen) erstellt werden. Viele nützliche Ideen zum interaktiven Vorgehen beim Erstellen der Dialoge/Sprechblasen zu Dialogen an Hand der Bilder kann man auf den Lernplattformen Pixton, Make Beliefs Comics, Wittycomics und Storyboardthat finden, die im Rahmen der on-line-Konferenz „Educație online“, im Webinar „Textul multimodal-crearea și receptarea benzilor desenate cu ajutorul platformelor Pixton, MakeBeliefsComics, Wittycomics și Storyboardthat“ von Cristina Ursu (Republik Moldau) präsentiert worden sind.
- <https://www.youtube.com/watch?v=EQVHV7AKieU&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3hBupXmaJJz5bmDkr4EIHMJ032KwjOJ9NeHkftB5uZYIFxTdpQ0cry2Kk>

Sprachreflexion

- Im Unterricht soll an Hand von Beispielen reflektiert werden, inwiefern sich die deutsche Sprache in einzelnen Kommunikationsplattformen wie Flickr vom Sprachgebrauch des Standards unterscheidet (z.B. Schreibfehler, Tippfehler, Smileys, Abkürzungen);
- Lernende sollen sprachliche Fehler auf allen Ebenen (Orthographie, Grammatik) auf Flickr-Fotoseiten aufdecken (in den Bildtiteln, Bildbeschreibungen, Kommentaren). Die Lernenden sollten die Textbeispiele herauskopieren, die Lehrperson stellt die fehlerhaften Texte zusammen und erstellt daraus ein Arbeitsblatt (Papier oder digital), die Lernenden korrigieren im Anschluss daran alle gefundenen Fehler.

Landeskunde und interkulturelle Kompetenz

- Landeskunde: Fotos über die Stadt/Region, in der sich die Lernenden befinden, werden auf Flickr gesucht, aber es können auch Sammlungen oder Collagen zu verschiedenen Aspekten selbst erstellt werden, z.B. Lieblingsorte in der Stadt, Ausflugs Tipps, Historisches zur Stadt usw.
- Die Lernenden können Bilder/Sehenswürdigkeiten aus ihrem Herkunftsland zusammenstellen und den anderen Lernenden präsentieren;

- An Hand der Fotografien können anschließend Übungen zum Kulturvergleich erfüllt werden.

Multimodalität als Forschungsgegenstand dersich gerade konstituierenden Bildlinguistik rückt immer intensiver in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis und beruht auf dem Verstehen digitaler Bilder im Kontext Text-Bild-Kombinationen in Foto- und Video-Communitys der SocialWebs. Der didaktische Aspekt der jeweiligen Bilder verknüpft Bildrezeption (Wahrnehmen, Erschließen, Reflektieren) und sprachlich-kommunikative Prozesse (z. B. Feststellen, Benennen, Paraphrasieren, Begründen), was der Förderung der multimodalen Kompetenz neben der Sprachkompetenz in Lehr- bzw. Lernprozessen eine hohe Gewichtigkeit verleiht. Multimodale Text-Bild-Kommunikate aus Social Webs bzw. Foto-Communitys wie Flickr verfügen über ein großes didaktisches Potenzial und verhelfen dazu, grundlegende Teilbereiche der Fremdsprachendidaktik wie Wortschatzarbeit, Grammatik, (dialogische) Kommunikation, landeskundliche Kenntnisse sowie interkulturelle Kommunikation mal anders in der Unterrichtspraxis zu realisieren.

Bibliographie:

Ballstädt, Steffen-Peter. *Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial*. In: Der Deutschunterricht 4, 2005, S. 61-70.

Frederking, Volker, Krommer, Axel, Maiwald, Klaus *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin (= Grundlagen der Germanistik, 44): Erich Schmidt Verlag, 2008.

Hausendorf, Heiko. *Kunstkommunikation*. In: Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter, 2011, S. 509-535.

Hug, Theo *Visuelle Kompetenz, Medienkompetenz und "New Literacies"*. *Konzeptionelle Überlegungen in einer pluralen Diskurslandschaft*. In: Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums. Innsbruck, 2011, S. 54-74.

Siever, Christina Margrit *Multimodale Kompetenz und multimodale Kommunikation im DaF-Unterricht*. In: Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 90, Universitätsverlag Göttingen, 2014, S.381-398.

Schmitz, Ulrich. *Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im*

Deutschunterricht. In: Medien-Deutschunterricht-Ästhetik. Festschrift für Jutta Wermke. München: Kopaed, 2004, S. 219-232.

Steinseifer, Martin *Die Typologisierung multimodaler Kommunikationsangebote. Am Beispiel der visuellen Aspekte seitenbasierter Dokumente*. In: Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin, 2011, S. 164-189.

Stöckl, Hartmut. *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. In: Bildlinguistik. Theorien-Methoden-Fallbeispiele. Berlin, 2011, S. 45-70.

ZUR ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

Ana POMELNICOVA,
dr.conf.

Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ концепции межкультурной компетентности, которая рассматривается точки зрения концептуальных идей компетентностного подхода. Автор дает определение понятия «компетенция» и демонстрирует, что овладение межкультурной компетенцией формирует основу для выработки у будущих специалистов необходимых навыков успешного ведения межкультурных диалогов: мобильности, гибкости, приспособляемости к новым ситуациям, что предполагает интеграцию личности в глобальную и национальные культуры.

Ключевые слова: *interkulturelle Kompetenz, kompetenzbasierter Ansatz, Kompetenz, interkulturelle Kommunikation, Fähigkeit, Fremdsprachenunterricht*

Der Fokus auf die Internationalisierung der modernen Hochschulbildung im Kontext von Globalisierungsprozessen führt zwangsläufig zu einer verstärkten Interaktion von Sprachen und Kulturen. Diese Situation erfordert die Entwicklung der Fähigkeit der Studierenden, sich im beruflichen Kontext effektiv durchzusetzen.

Interkulturelle Kontakte führen zum Austausch von Ideen, zur Verbreitung bestimmter Kulturelemente über ihre Grenzen hinaus. Die Kommunikation kann jedoch aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen der Welt, Sprachbarrieren und kultureller Unterschiede Schwierigkeiten bereiten. In diesem Zusammenhang besteht ein dringender Bedarf am

Unterrichten einer Fremdsprache unter Einbeziehung von Methoden, die interkulturelle Kommunikationskompetenz bilden.

In unserem Beitrag befassen wir uns mit dem Problem der Bildung interkultureller Kompetenz von Studierenden im Deutsch als Fremdsprachenunterricht, indem wir auf die Fragen unter Berücksichtigung der kulturellen und mentalen Unterschiede der Studierenden abgehen, was die Voraussetzung für einen erfolgreichen Dialog der Kulturen bildet.

Die meisten Forscher sind sich einig, dass Kompetenz mit einer ausreichenden Menge an Fähigkeiten verbunden ist, die eine Person besitzt und mit deren Hilfe sie in der Lage und bereit ist, selbstständig Ziele zu bestimmen, um die Aufgaben zu erfüllen, denen sie im Alltag gegenübersteht.

Der moderne Arbeitsmarkt schreibt die Notwendigkeit vor, wettbewerbsfähige, ausgebildete Fachkräfte auszubilden, die in der Lage sind, sicher und effektiv an der professionellen, geschäftlichen, soziokulturellen und alltäglichen Kommunikation mit Kollegen aus anderen Ländern teilzunehmen

Die interkulturelle Kommunikationskompetenz sei als Teil der Kommunikationskompetenz betrachtet, die sich in der Fähigkeit äußert, einen verbalen Kontakt herzustellen, d.h. den Ausdruck von Gedanken im Prozess der Interaktion mit anderen Kommunikationsteilnehmern ermöglichen. Es sei zu erzielen, indem man das System von Sprachnormen verwendet und das Kommunikationsverhalten entsprechend der authentischen Kommunikationssituation auswählt (Latypova 2018). Ein interkultureller Ansatz setzt die soziokulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts voraus, macht die Schüler mit der Kultur der Länder der Zielsprache vertraut, um die Kultur ihres Landes besser zu verstehen, sie mit fremdsprachigen Mitteln zu präsentieren und die Gleichheit der Kulturen zu gewährleisten (Biboletova u.a.2013).

Das System von Werten, Normen, Idealen, das für eine soziale Gemeinschaft charakteristisch ist, ist in Texten, Legenden, Bräuchen und Traditionen verankert, die den Sinn der Existenz einer Person und einer Gesellschaft zusammen mit der Kultur bilden.

Interkulturelle Kommunikationskompetenz basiert auf Wissen, Verständnis und Einhaltung der universellen Regeln und Verhaltensnormen, die die internationale Kommunikationsetikette

ausmachen. Die Beherrschung dieser Fähigkeit ermöglicht einem Absolventen, selbst bei mittelmäßigen Fremdsprachenkenntnissen ein gegenseitiges Verständnis mit Vertretern verschiedener Kulturen zu erreichen, Kontakte mit ihnen aufzubauen, ihre kulturellen Werte zu erkennen, aufkommende Unterschiede in Kommunikationsmanieren, Verhalten, Lebensstil, Bräuchen, Traditionen zu tolerieren.

Unter dem Gesichtspunkt des kompetenzbasierten Ansatzes ist die Grundlage der Kompetenz eines Spezialisten mit Beherrschung der deutschen Sprache das System entwickelter Kompetenzen, dessen Inhalt durch Besonderheiten der künftigen beruflichen Tätigkeit geprägt wird (Latypova, Madjuga 2016).

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Bestandteil der Fachkompetenz eines zukünftigen Spezialisten findet im Hochschulsystem statt, das heutzutage zum Faktor für die Entwicklung des internationalen Verständnisses wird.

Unter den vielen Kompetenzen, die in verschiedenen Phasen der Berufsausbildung von Studenten gebildet werden, ist die interkulturelle Kompetenz am wichtigsten, da sie den Charakter der zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmt, die Probleme in einem multiethnischen Umfeld hervorhebt, die Beteiligung am Dialog der Kulturen sichert. Interpersonale Beziehungen sind in der eigenen Herkunftskultur auch nicht immer einfach. Für einen fremden Kulturkreis werden sie zu einer echten Herausforderung (Biboletova u.a.2013).

Unkenntnis der national spezifischen Komponenten der kommunizierenden Kulturen kann den Prozess der interkulturellen Kommunikation erheblich erschweren. Eine der wichtigsten Aufgaben beim Unterrichten einer Fremdsprache ist daher, die erforderlichen Sprachkenntnisse zu, Studierende mit den aktuellen Sprachnormen vertraut zu machen sowie eine positive Einstellung gegenüber einer Fremdsprache zu fördern.

Damit der Prozess der Vorbereitung von Spezialisten mit Beherrschung der deutschen Sprache

effektiv ist, ist eine klare Organisation des Bildungsprozesses erforderlich, die auf organisatorischen, motivationalen Ziel- und Inhaltskomponenten basiert, die zur Beherrschung des Wissens beitragen (Cecun 2007: 19).

Die Inhaltskomponente umfasst eine Vielzahl von interkulturellen Kenntnissen, die zur Entwicklung einer ganzheitlichen Sicht auf die Kultur des Landes der Zielsprache beitragen. Dazu gehören grammatikalische Strukturen, Ausdruckseinheiten, Regeln für Etikette, sprachliche Realitäten, Kenntnis des Landes und seiner Geschichte sowie der nationalen Traditionen (Gudcov 2000: 9).

Spezialisten mit Beherrschung der deutschen Sprache sollen vom Lehrer motiviert werden, Kultur und Sprache zu lernen. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden bewusst eine Reihe von Zielen verfolgen: Erwerb von allgemeinen und besonderen Kenntnissen, Entwicklung des Interesses an Disziplin, Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Bei der Bildung von Fachkompetenz sollte der interkulturelle Aspekt des Schulungsinhalts nicht nur das Wissen über die Unterschiede zwischen den Kulturen und das Wissen umfassen, das zur Überwindung von Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit ausländischen Kollegen erforderlich ist, sondern auch das Wissen, das eine solide Grundlage für die Selbstentwicklung im Rahmen der „Interaktion von Kulturen“ schaffen kann.

Das Wissen sollte allgemeine kulturelle und professionell markierte Komponenten enthalten. Die allgemeine kulturelle Komponente kann folgende Phänomene umfassen: Vorstellungen über Stereotypen verschiedener Kulturen und Möglichkeiten, diese zu überwinden; Vorstellungen über die Kulturtypen und kulturelle Tabus; Besonderheiten und Wert der fremden Intonation im mündlichen Kommunikationsgebrauch.

Für ein besseres und angemessenes Verhalten in kulturellen Überschneidungssituationen muss ein Spezialist mit Kenntnissen der deutschen Sprache neben der allgemeinen Bereitschaft zur Kommunikation und Interaktion folgende Fähigkeiten besitzen:

- Orientierung in eigener und fremder kultureller Werte und Einstellungen (Sachkompetenz);
- Korrekter Umgang mit Stress (Sozialkompetenz);
- Erkennung der Abhängigkeit von kulturellen Werten und Einstellungen des Herkunftslandes (Selbstkompetenz);
- Vermögen, die eigene und eine fremde Kultur zu analysieren

(Handlungskompetenz) (Kiel 2001).

Nach Ewald Kiel kann die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz in sechs Etappen eingestuft werden:

- 1.Kulturelle Sensibilisierung
- 2.Methoden der Kulturanalyse
- 3.Analyse der eigenen Kultur
- 4.Analyse einer Zielkultur
- 5.Entwicklung kultureller Regeln einer Zielkultur
- 6.Überprüfung der entwickelten Regeln in einer Zielkultur (Kiel 2001:13).

Es wäre sinnvoll, die zweite Stufe auszuschließen, da sie in der Tatsache eine Auflistung von Lebensstilen darstellt (individualistisch, egalitär, fatalistisch, hierarchisch usw.). Und der Logik nach können Methoden keine Stufe der Entwicklung einer Kompetenz bilden.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz führt dazu, dass ein erfolgreicher konkurrenzfähiger Spezialist mit Kenntnis der deutschen Sprache im Stande ist, durch den Kontrast von eigener Kultur und fremder Kultur eigenes kulturbedingtes Handeln zu analysieren und das Handeln von Vertretern anderer Kulturen zu verstehen und adäquat zu interpretieren.

Die Entwicklung dieser Fähigkeit des Spezialisten ist unmöglich auf eine einzelne Stunde oder selbst auf ein bestimmtes Fach im Studienplan zu beschränken (wie z.B. Landeskunde, Kulturologie o.ä.). Es wäre zweckmäßiger und korrekter diese Fähigkeit fächerübergreifend im Prozess der Ausbildung zu vermitteln.

Die Aneignung interkultureller Kompetenz ermöglicht das Voraussehen Bewältigung von Schwierigkeiten im Prozess der interkulturellen Kommunikation, um einen erfolgreichen Dialog der Kulturen zu führen und akzeptable Lösungen zu finden.

Literatur

Biboletova M.Z., Trubaneva N.N., Shchepilova A.V. (Биболетова М. З., Трубанева Н. Н.,

Щепилова А. В.) *Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 9. 2013, S. 2–9.*

Сесун (Чекун) О.А. *Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых факультетов вуза)*, автореф. д.п.н. Москва, 2007 <http://www.dslib> (vizitat 24.04.2020)

Gudcov D.B. (Гудков Д.Б.) Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М.: Изд-во Московского Университета, 2000. — 120 с.

Kiel E. *Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens*//forum 1/2001 Pädagogische Grundlagen S.10-21,

<https://www.yumpu.com/de/document/read/24181440/die-entwicklung-interkultureller-kompetenz-als-ein-zentrales-ziel-> (vizitat 24.04.2020)

Laturova E. (Латыпова Э.Р.) *Формирование межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей в целях совершенствования их профессиональной подготовки* // Наука и школа. 2018. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentsii-bakalavrov-neyazykovyh-spetsialnostey-v-tselyah-sovershenstvovaniya-ih-professionalnoy> (дата обращения: 04.08.2020).

Laturova E., Madjuga A. (Латыпова Э., Маджуга А.) *Особенности формирования межкультурной компетенции у бакалавров неязыковых специальностей вузов* // Здоровье и образование в XXI веке. №11, 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-u-bakalavrov-neyazykovyh-spetsialnostey-vuzov> (vizitat 04.08.2020).

EMOTIONS THAT FACILITATE LANGUAGE LEARNING

Ecaterina RUGA

Doctor of Philosophy

IRIM, Chişinău

Natalia HIOARĂ

university lecturer

Academy of Economic Studies, Chişinău

Abstract: *Fiecare emoție a evoluat de-a lungul civilizațiilor pentru a ne păstra în siguranță, pentru a ne ajuta să supraviețuim. Suntem în permanență traversați de emoții negative - frică, anxietate, tristețe, furie, agresiune, gelozie, rușine, etc. Oamenii de știință Ekman, Plutchik și Humaine au sugerat diferite metode de clasificare a emoțiilor. Studiul propus identifică, analizează și clasifică emoțiile negative apărute după agitația Brexit. Sugerează tehnici, strategii de gestionare a emoțiilor, deși emoțiile neplăcute sunt, de asemenea, justificate. Emoțiile negative*

se sublimează prin inteligența limbajului. Grija pentru calitatea limbii este responsabilitatea lingviștilor, jurnaliștilor, bloggerilor, oamenilor de știință etc.

Key words: *language ‘watch dogs’, spiritual peak, language intelligence level, turmoil exoil.*

Both positive and negative words and (multiwords) expressions as well as neutral ones serve the modern language both in present day policy and in the renovated economy worldwide etc. Their servants are famous (and less known) journalists, statemen, writers, editors, personalities, scholars, economists and a lot of common readers. Whenever they write, describe and analyse the new realities, concepts, ideas, new trends it is usually the reader they can adjudicate that the journalists, first of all, are among the accomplished authors with high linguistic attitudes and potential that make up and determine them as the main creators and builders of contemporary language; they can be considered the true language “**watch dogs**” that decide what new words and expressions should be note down in dictionaries and what contention should be preserved, what elements should be left out or wholly changed.

Lots of social subject cultivates and develops a great variety of things in depth and undoubtedly trains subtle intelligence attitude towards the people’s elevated knowledgeable and advanced level meaning of next generation spiritual peak erected by unexplored, brand-new elements among which are the language up-to-the minute units apt to revolutionalize and remold the future generation’s spiritual greatness. Watchdogging the language units development and the ability directed to communication skills embracing empathy, correctness, fidelity, love straight-forward will be largely used by a friendly, future human society to human beings, animals, environment, etc.

Aiming at improving the quality of life, people should be instructed and educated as there are still humans with poor knowledge, etc. That is why the language intelligence level should be improved within a certain concrete generation rather than within an époque (a century). One should examine the success of today IT (Intelligence Technology) that swiftly surpassed the modern potential level of human beings leaving behind a great number of trained and well-read individuals; they are based on deep knowledge that improves the individuals’ intelligence developing the

boldness to exceed the edge of fantasy (imagination).

Language intelligence can substantially develop a friendly attitude towards migration, especially during socio-economic and environmental crises creating common bank, investment funds, exchange of students. Those who want to leave in isolation are more precautions towards possible natural and social calamities, though these nations share their experience, aptitudes, skills in order to develop their economy, especially starting with food, medicine, infrastructure, education, etc. A friendly attitude towards people in need is performed by languages that has developed a high level potential of intelligence shrinking and behaviour, i.e. the level of intelligence as a result of education encapsulating empathy, towards fellow creatures.

Methods and resources' potential to create words and expressions with negative emotions.

Ways expressing negative stance unfold in the article **“UK opposition Labour’s McDonnell says must work to block a “no deal” Brexit”** (Reuters, May 26, 2019).

1. Expressing negative thinking toward 2 leaders’ friendship using quotation marks, so-called “reverse effect”:

Boris Johnson and Trump make a “good” pair (Reaction of the reader called “ Outsider”, 217)

2. Expressing threat towards extremist Brexiteer. The author’s reaction is quite negative towards Brexiteers. The word *extremist* strengthens the negativity of Brexiteers. *“There is real threat now of an extremist Brexiteer becoming the leader of the Conservative Party and taking us ones the cliff edge of a no deal”*. (Reactions – Alex Capricorn).

3. Criticizing the contradictory MP McMalthouse:

– *“Will seek” does not mean will be able to block”* (Reactions – Alex Capricorn).

4.Criticizing the inconsistent PM, Boris Johnson: The author uses irony to describe the negativity towards PM of the UK.

(Irony) May be send Boris back to New York

5. Demonstrating an opposite attitude towards Remainers: The Leavers (those who voted to leave the EU) criticize the voters who wanted to remain within the European Community *“Leave means leave”* became the most mocked slogan proposed by Theresa May. (Reaction “User”).

6. Criticizing clashing Left: Left (party) acquired negativity because of the unpopular and mistaken attitude towards the country's major political and social problems. *Left wants ... to replace national sovereignty with international governing bodies*" (Reaction. - Bill);

7. Criticizing Wilson and Left – unelected bodies: The Brits do not support any unelected body because it contradicts democracy. ... *"100 years ago Wilson proposed the League of Nations and Left wanted to treat every problem in the same. Was... more power to unelected bodies"* (Reaction. - Bill).

8. Criticizing the 'genetic structure' of a Labour: As far as Labour repeatedly broke the laws it acquired the negative reputation among political parties' members. *'Labour can't do anything other than a cling to the EU. It is in the Party's genetic structure'*. (Reaction – "Secret Cowboy")

9. Criticizing McDonnell, the UK Minister: The entire reaction towards blocking a deal (favourable) for both sides made some members of Parliament to expose their feelings differently *'It is going to block a deal but not going to do anything about actually getting a deal either'*. (Reaction – "Alan")

10. Criticizing the EU, DUP, Mr. McDonnell: The process of renegotiations showed that the former partners don't accept the solution suggested by the opponent side.

"The EU has stated that they won't renegotiate, and the DUP won't accept the proposal, so now Mr. McDonnell think anything will get past". (Reaction – "Alan")

11. Negative attitude towards Corby: The expression is rude and unaccepted by knowledgeable representatives of other parties. But this is not the case of Corby and Labour. Here is applied a "hint" effect: *"Have just wiped Labour of the bottom of my shoe"* (Reaction – "Bill");

12. Criticizing the EU: The reaction of the reader uses a lot of forbidden and rude words and expressions (*to F-off, to go to hell, to pay a tone of money in vain, start the dialogue NOW* (immediately), *set up a deal* (favourable for the Leavers), demonstrating that some Brits criticizes their compatriots that want to remain and follow the EU rules and laws: *"Let's see. May's deal was pay the EU a tone of money, no representation on EU polices, and you to still follow the EU rules. Tell the EU to F-off, you are*

paying nothing and following none of their rules. If EU countries want to do business with the UK set up a deal , hell, start the dialogue now' (Reaction –“Bill”).

13. Criticizing the power leaders of the UK: Both Boris Johnson and Nigel Farage accumulated a tone of negative compliments and the reader shows his total disrespect: *'The loud mouthed Boris and Nigel Farage told a bunch of lies'*. (Reaction – “Fred”)

14. Criticizing Boris Johnson and Farage: The words with innate negative meaning is intensively used and multiply the dissatisfied representatives of UK's citizens told the policies of the EU. The reader uses lots of negative emotions like: gullible haters, repeated lies, blaming Farage and Johnson for permitting Theresa May to come to power. He nicknames the banks of the Europe calling them “piggy banks”, “Pigs of Europe” using capital letters, blaming the remainers that they don't want to leave EU because they want a passportless travel and no more: *“The gullible traditional EU haters imbibed all the lies without thinking things through. Where were Farage and Johnson during the leadership bid that brought May, to power? They are not leaders. They only shout on roof tops. They can't lead showing inconsistent attitude of British towards EU.”*

“Brits: foot get the hell out of the EU anyway you can. The EU is just using Britain for a piggy bank to pay welfare to all the Pigs of Europe. All you get out of the EU is passportless travel to the Continent”. (Reaction – “Me”).

15. Negative inconsistent thinking towards the EU: The reactions of J&B are directed to the citizens that are not able to understand that their taxes are used to other countries and he is also mocking at the EU that can't manage their own finances using the key word ***get out of the EU***.

– *“Don't you think you have better uses for your taxed than given them away to countries that can't manage their own finances? Wise up and get out of the EU”* (Reaction – “J&B”).

16. Addressing reverse critics towards the citizens of the UK: The reaction of the reader Anne Anonymous is bound with the hope that UK citizens will feel sorry when they would understand they had been cheated by their own stupidity: – *“I really hope the UK gets the do-deal they want because then they will have to finally have to wake up to the fact that they royally screwed themselves”* (Reaction – “Anne” Anonymous);

17. **The converse reactions** of the author, who verily addresses the “white” Brits: The author uses “white” Brits and “many” Brits and “white ones” showing that the former once disrespect the people of other colours. The author complains on the future possible economic recession followed by high prices and lots of nightmares that will arise after Brexit.

“Many Brits’, “white” ones, just ‘eat up one liner BS slogans ‘that strokes their hatred and savage instincts. They have no idea what a Brexit with no deal really means. Let them get out and face recession, higher prises, cross border nightmare” (Reaction by ‘The Cleaner’).

18. **Expressing negative, antagonistic attitude towards governors of the UK using grotesque** words towards Labour Party calling them preacherous members, ludicrous wig-wearing that should not be allowed to govern the country:

- “Labour should be a prescribed group because of their preacherous members.....and Any Party that has the ludicrous wig-wearing Diane Albot in it must never be allowed into Government – she is a disgrace and an embarrassment” (Reaction by ‘The Cleaner’).

DISTIBUTION OF NEGATIVE EMOTIONS

(in the article "UK Opposition..."Reuters, May 26, 2019)

TABLE 1

Categories of negative emotions	Productivity of negative emotions	Rate of neg.emot.	Reder’s reaction	Degree of occurance
1.UK governors	1, 3, 4, 9, 10, 18, 13, 15,	8	4.4%	1-st place
2.Labour Party	11, 8,	2	1.1%	4-th place
3.The EU	12, 14, 15	3	1.7%	3-rd place
4.Th. May	12, 13,	2	1.1%	4-th place
5.Boris Johnson	1, 13, 4,	3	1.7%	3-rd place
6. Forage Nigel	13	1	0.6%	4-th place
7.Citizens of the UK on Brexit	16, 17, 2, 11	4	2.2%	2-nd place
8.Remainers	5	1	0.6%	4-th place
9. Critisizing Left	6	1	0.6%	4-th place
10. Critisizing Left and Wilson	7	1	0.6%	4-th place

The list of one-word and multi-words expressions conveying negative emotions by the common readers in the context referring to the attitude towards leaders in a crucial historical event . (Brexit)

1. ... both leaders make a “good” pair
- 2.... to be able really to block the no-deal
- 3.... to send back (to a wrong destination)
- 4.... to block the deal
- 5... a) not to renegotiate
...b) (anything will) get past
...c) precherous
.....d) ludicrous
... e) wig-wearing
...f) disgrace
...g) embarrassment
- 6... not to think things through
- 7... to not be able “to manage the own finances”
8. ...one word and multi-word unaccepted negative emotion

The Outcome:

1. Multiword expressions dominate in rendering negative emotions in a modern context portraying a major social tumble.
2. Multiword expressions may render negative meaning that only taken together in a certain consequence provide other side of the coinage covering / opposite meaning (or unequivocal positive meaning).
3. The multiword negative occurrences’ predominate more than 17 fold out of a total amount of 18 fragments in present survey. As in the case of quotations marks that contribute to create negative emotions.

The second category of negative emotions administered to Labour Party:

Here is a list of words and multi-words conveying negative emotions in a society’s critical event directed to a certain part of the nation – the Labour Party. The reader nicknamed in the compartment Reader’s Reaction as *Secret Cowboy* has four strong, negative points of view. The **key words** characterizes the reader’s emotion:

1. ... *not to do a useful thing.*,
- 2....*other than cling to smth.*,
3. .. *to be in the Party ‘genetic structure’* (with negative (sarcastic)

meaning).

See all three negative emotions in the sentence: “... *Labour can't do anything other than cling to the EU. It's in the Party's 'genetic structure.'*” There exists negative emotions that can be rendered by :

1) a negation “not”,

2) by the conjunction “than” while comparing. In many cases

3) the negative meaning is not directly transmitted by common words, but using them (repeatedly) in certain consequences and in a certain historical environment, when there was particularly practiced unusual, unforgettable, vicious behaviour towards citizens, which later on provoked *sufferings, misfortunes, disaster, disrespect, disappointment, disillusion etc.* can remain in the people's memory as something linked with *atrocities*. The leading word in this context conveying negative emotion is

4) “to cling to” (Ru: цепляться, Ro. – a se agăța) rendering *sarcasm, undesire, reluctance, unwillingness, mockery, etc.*

Delivering hint - words (allusions) to maintain the language intelligence level. Watchdogging.

Another fragment of the article that is conveying *negative emotion towards Labour Party* is created by common words and no reader would ever understand its negativity if not the undertakings (biographies) of some Labour Leaders (and its members) as well as their historical labour statesmen and public figures. Here is the portion that shows the reader's reaction (Allan) and his conduct towards Labours: „*Have just wiped labour of the bottom of my shoe*”. It renders impoliteness, rudeness, neglect, indignity. For the sake of maintaining the language intelligence level the author of this utterance protects and watches over the readers' refined, hurtful and courteous inner world by alternating the affront craftily and sensitively with hint-words, allusions, innuendoes, suggestions etc. delivering refined irony, mockery, bitterness etc.

The structure of negative emotions of multi-word expressions:

The third category of negative emotions (fragments 12, 14, 15 linked with the EU) is rendered by three authors/readers of the surveyed article: „*UK opposition Labours McDonnell*”. (Reuters, May 26, 2019.) They are: *Fred* (the author / reader of portion No.12. which is analysed in the fourth category of negative emotions). The next cited above reader, *Fred* renders his emotions concerning the EU in the following way: *'Brits: just*

get the hell out of the EU anyway to all of the Pigs of Europe. All you get out of the EU is passportless travel to the Continent". The author describes the way the UK is going to leave the EU using the language of negative emotions both the accepted forms and the forbidden ones.

Among the unaccepted forms there are:

- 1) get the **hell out** of the EU anyway
- 2) to **just use** Britain for a piggy bank
- 3) to **pay** the welfare to **all of the Pigs of Europe**
- 4) **all you get out** (earn) of the EU is **passportless travel**

The words with innate negative roots are:

- a) *hell*
- b) *out*
- c) *anyway (out)*
- d) *just use (smth for smb's benefit)*
- e) *a piggy bank*
- f) *to pay welfare (to smb with the meaning to spend money in vein)*
- g) *all you get out*(of Europe meaning all you earn, receive
- h) *passportless travel* (to EU acquires negative emotion contrary to the undoubtedly accepted benefit to travel showing passport); all happens because the UK wants to regain sovereignty from the former ally.

Out of eight negative emotions only the following like „*hell*“, „*out*“, *anyway (possible)*, *all you get (receive, earn) out of Europe to pay welfare* (to spend money in vain), *piggy bank*, or *Pigs of Europe* contain innate negative emotions (NE) , while “passportless travel” acquired NE being utilized as common words, meanwhile imbibed with undesired emotions that made headway in the recent, severe European environment. Another example of common words that changed or acquired negative emotions is „*to just use the UK...where 'just'*“, as an adverb indicates the slyness intention or the unfair/ dishonest action of the EU to use UK's money (for the benefit of some community countries which have stern problems). As a result the greatest number of the negative emotions of the 3rd category are rendered by *nouns, prepositions, conjunctions, adverbs, adjectives, verbs, negative particles* being the primary, basic negative emotions as well as by the newly coined common words that changed negativity, mostly due to new rigid economic and political conjunction.

Many European **leaders developed displeasing, repugnant emotions that** partially had been mentioned concomitantly with the Theresa May's leadership ado (look into the negative emotions, category

four). They share the description of the same context (No.13). Besides, Mr. Johnson's political liveliness was largely discussed in two more contexts (No.1 and No.4). In the 1st fragment the reader ("Outsider" 217) has given the following characteristics to the UK's Prime Minister: "*Boris Johnson and Trump make a „good” pair*. The expression „to make a 'good pair' acquired a negative meaning, thanks to the deeds and actions of these two leaders. The context's writer tries to determine and maintains the standard level of language quality.

As a conclusion one can determine the methods and approaches of forming the negative emotions (both the author of the article and the readers' language adequacy ; any enamored language "watch -dog" is participating to the interminable process of looking for the new language progressive approaches). He can:

- a) change the parts of speech
- b) keep the innate negative meaning
- c) appropriately use the newly coined multi- words on the base of common lexical units that in certain background can be bound to produce negative meaning – by

d) having recourse to the "*rare means* " to form negativities (as for example – particles, interjections, the quotation marks (' ...'), consequences of unappealing, unacceptable gestures and accomplishments that create a conclusive ambiance (although the author uses positive or neutral words the reader of the article understand the wrong way (round) opens the inside out of the leader 's (Boris Johnson) political involvement described in the fragment subtly maintaining an appropriate language effect or semblance called '*reverse 'effect'*. Ex.: "*May be send Boris back to New York*". Using common words without an incontrovertible political environment, the reader can understand the characteristic feature - a description with irony. Without indubitable background (the reader is supposed to comprehend) the meaning may be easily misunderstood. The procedures of creation the next four categories (fragments Nos. 7,8,9,10 in Table 1) of negative emotions words and expressions keep up the former six ones (Nos. 1-6; negative attitudes towards : a) citizens of the UK exposed by themselves; b) Remainers – those who want to stay in the EU, c) criticizing the Left (Party); d) faulting the Left and Wilson)) detaining next to nothing differences .

Avoiding negativities by changing the strong negative emotional words with the soft ones using antonyms aiming at maintaining the appropriate language intelligence level.

Now, let's analyze the individual reaction of the reader ("Anne" Onymous) who criticizes the Brits, her UK compatriots. She says: "*I really hope the UK gets the do- deal they want because then they will have to finally have to wake up to the fact that they royally screwed themselves*".

1. I hope really hope - meaning:

a) she doesn't hope (she really doesn't hope)

b) she doesn't believe,

c) she doubts

2. The UK gets the do-deal they want because "*then*" – meaning *thereafter (later) - a strong word repellent in the future*

3. *they will have to finally* – meaning: they *must* ultimately get up

4. *have to wake up to the fact that* - meaning : they *understand the peril/precariousness that should be unexpectedly confronted*

5. *they royally screwed themselves* -meaning: they were *majestically cheated by their own stupidity*.

The fourth category of identifying and forming negative emotions in the contemporary European context is tired with Theresa May, the former Prime Minister of the UK notably when she made her crucial proposals of a „**hard Brexit deal**”, or a „**no-deal Brexit**’ . The reader's attitudes and reactions is described by two independent authors: the first uses the pronoun as a name-identifier - ME , and the second one – FRED. The words and multi-words utilized to describe the reactions of individual readers are encapsulated in two fragments (No.12 and 13). It reads: „*Let's see. May's deal was pay the EU a ton of money, no representation of EU polices, and you to still follow the EU rule?*

The author (the so-called „ME”) has used several approaches and methods to render the negative emotions with the structure: **Noun + Noun (N+N)** or sg . proper N+N.

1. *May's deal* - The attitude towards leaders based on lack of success to find the solution of the UK's to leave the EU, suggesting the defeat and failure of the UK's historical milieu

2. *to pay (the EU) a tone of money* (**prep.+V+art.+N+ prep.+N**)- although each word taken separately doesn't indicate negativity when the partial or

total attitude and background recalls reluctance, discord.

3. (and *you*-with the meaning the Government) *to still follow* the EU rules (**pron + prep + adv + V**) – In this sentence 'YOU' in the present background is perceived as a failure government, whose unsuccess is strengthened by the adverb '*still*'.

The second fragment covers several negative emotions using quite different approaches. In the second and the third portions the reader ("ME") of the article is using even prohibited words and expressions, forbidden both in oral speech and in writing. These words visibly render the negative emotions. Remark the sentence enclosing three negativities: „*Tell the EU 'to F-off, you are paying nothing and follow none of their rules'*”.

1. to tell the EU F-off... – meaning to go away as quick as possible (**prep.+V +part.+ adv.**),

2. to pay nothing – meaning the UK will not pay a cent for the departure from the EU (**prep.+V+N**), or (**V+N**) The next sentence covers a completely new approach to develop negativity. Consider the sentence: “*If EU countries want to do business with the UK set up a deal, hell, start the dialogue now*”. The components of the negative emotion expressions are: **1 ... if EU (smb.) wants ... (conj.+pr.+V)** – the conjunctive „if” is used to render a negative emotion, underlining the humiliated conditions that arise between actors or partners.

2. *to set a deal, hell ...*(**prep.+V+art .+N +interj.**) or (**V+art.+N**) or (**V+art.+N+interj.**) – usually a forbidden word rendering the immediate desire to do smth according to someone’s lack of patience, to press the partner to follow his own wish, desire and rules;

3. *to start smth. now (the depreciatory or pejorative 'hell' may be workable and serviceable for both expressions ('hell', start smth.) or (hell, start smth.now)–*

a) the author insists /compels on smb. to begin the dialogue, without conforming to certain rules and obligations the international jurisdiction is based on.

b) The use of the adverb '*now*' carries the meaning to perform a deal “immediately” laying aside the judgement i.e. without any delay.

The distribution of the negative emotions in sentence No.13 is illustrated the author’s reaction towards Boris Johnson ‘s and Nigel Farage’s highlights who were described by utilizing several parts of speech.

Read the sentence: „*The loud mouthed Boris and Nigel Farage told a bunch of lies. The gullible traditional EU haters imbibed all the lies without thinking things through. Where were Farage and Johnson during the leadership bid that brought May to power? They are not leaders. They only shout on rooftops. They can't lead*”. (The reaction by Fred).

Utterances identifying the authorities of (two) leaders:

1. *the loud- mouthed Boris* (**art.+adj.+N**),
2. *to tell a bunch of lies* (both Boris and Farage) (**prep.+V+art.+N+prep.+N**),
3. *gullible* (Ru. легковерный, Ro. credibil, naiv) / *naive EU haters* or *traditional EU haters* (**adj.+adj.+N+N**) or (**adj.+N+N**),
4. *to imbibe all lies* (**prep.+V+adj.+N**)
5. *without thinking things through* (**adv.+N+N+prep.**)
6. *where were they* (Johnson and Farage) *during the leadership bid* and (**art.+N+N**)
7. *not to be leaders* (**adv.+prep.+V+N**)
8. *they only shout on the roof tops* (**pron.**) **adj.+ V+prep.+art.+N+N**), where the *adj. “only”* emphasizes the nothingness of their preoccupations
9. *not to be able* (can't) *to lead* (**adv.+prep +V+prep.+V**)

The words that have derivatively formed additional negative emotions due to the combination of common words:

1. **lie** – noun
 - 1) *a bunch of lies*;
 - 2) *all lies*
 - 3) *to imbibe the lies*
2. **hater** – noun
 - 1) *gullible / naive haters*;
 - 2) *traditional haters*;
 - 3) *EU haters*
3. **without** – *adv.*
 - 1) *without thinking*;
 - 2) *without thinking (things) through*
4. **not** – *adv.*
 - 1) *not (to be) leaders*;
 - 2) *not (to be) able to lead*
5. **shout** – *verb*

1) to (only) shout on (the roof tops)

All words holding up negative emotions in late (Brexit) circumstances are represented by *nouns*, *prepositions*, particles, articles, adjectives, pronouns, interjections, *verbs*, *adverbs* with the innate (intrinsic - negative) meaning can produce new words, new multi-words expressions usually carrying negativity . For example : *without thinking through*, *no*, *not*, *a bunch of lie*, *not able to be a leader*, *EU leaders*, *the UK's leaders (who picked up contradictory fame) etc.*

The utterance containing the word „*mouth*” with a common meaning, the majority make use of, can change its meaning, starting from a neutral meaning (sometimes a positive one) and can change the part of speech (as *adj.*: loud-mouthed) relinquishing a negative emotion. It depends on certain happenstances on the local , continental or global incidents etc., that may give rise to the unexpected/ un contemplated meaning. . Ex.: „*The loud mouthed Boris*’. The anticipated „*loud*” strengthens the negativity of the *mouthed (Boris*’, as the former intervenes or causes a sensation of noise, uproar, outcry (although there exists a distinct difference between noisy sensation and a sensational success).

So, to conclude:

1. There were identified ten categories of negative emotions in a modern text that has undergone great changes during a major socio-economic turmoil - Brexit;
2. There appeared new-coined words with negative emotional meaning. Naturally each community is looking for a higher standard of life the same happens with journalists; researchers , bloggers and many other language “watch-dogs” etc. looking for maintaining the quality of language intelligence level to develop communication and negotiation skills, to avoid negative emotional expressions, to evade rudeness, grossness heading to isolation, that doesn't help to face new challenges ;
3. Besides multiple negative emotions there appeared new words both with positive and moderate (neutral) meaning but the former one- the negativity - still dominates; it's the language watch dogging services responsible for harmony in the present and future society ;
4. A large number of negative emotions arose as a result of critical attitude of journalists, economists, bloggers, experts etc. on Brexit.
5. Due to the reactions of the commoners, readers etc.

there were identified negative emotions directed towards two prime-ministers, towards the Conservative, Labour and Brexit Parties, towards the UK's citizens, the EU, Remainers, former leaders Theresa May and Boris Johnson, and the present leader of the Brexit Party- Noel Farage etc. The most productive negative emotional expressions are contoured towards 1) leaders (context No.1) and 2) the UK's citizens (context No. 7);

6. There were identified the linguistic units (the main parts of speech plus interjections, prepositions ,articles , particles quotation marks, attributes to the context like: manner of speech, outlook ,temperament, reverse effects (antonyms), education (gesture) , pose, position etc,) that participate in creating new words and expressions with negative emotion - preserving inner negative meaning and creating new negative meaning by combining common words that suit each other in a certain context;

7. It was outlined the role of watchdogging the language emotions in a contemporary negotiation act - Brexit , an adequate demonstration of the utilization and preservation of a decent, intelligent level parlance.

REFERENCES:

- Francis, Mangubhai, *The Moral and Ethical Dimensions of Language Teaching*, Australian journal of Education, 2007, Vol.51 (2), 178-179pp
- Margaret, Magnus, *Gods of the Word, Archetypes in the Consonants*, Thomas Jefferson University Press, Norway, 2001, 146 pp.
- Mikko, Salmela, *True Emotions*, Amsterdam, 2014, 191pp.
- Paolo, Petta, *Emotion-oriented Systems: The Humaine Handbook*, Published January 29th 2011 by Springer, 794pp.
- Paul, Ekman, *Emotions Revealed: recognizing faces and feeling to improve communication*, New York, 2007, 281 pp.
- . Paul, Erkman, *An Argument for Basic Emotions. Cognition and Emotion*, San-Francisco, 1992, 200 pp.
- Robert, Plutchik, *The Emotions*, The University Press of America, 1991, 216 pp.
- Vivi, Nastase, Marina, Sokolova and Jelbert, Sayyad, *Do Happy Words Sound Happy? A Study of a relation between form and meaning for English words expressing emotions*. In Proceedings of the Recent Advances in natural language (RANLP), 2007, 410pp.

OVERCOMING CULTURE SHOCK AT THE EFL LESSONS

Micaela TAULEAN,
PhD, Assoc.prof.

Abstract: *The article focuses on the phenomenon of “culture shock” at educational institutions. The author of the article tries to identify the factors contributing to culture shock in order to find some pedagogical strategies to cope with this phenomenon, and therefore, facilitate the acclimatization in the host country.*

Key words: *adjustment, intercultural education, intercultural communication, culture shock, frustration, social environment*

To teach a foreign language is extremely difficult without an acknowledgement of the cultural context in which the language is used. Culture has been a component of our understanding of communicative competence, a term coined by linguist Dell Hymes. “...*This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct*” (Hymes 1985: 269). Hymes puts the emphasis on the importance of sociocultural knowledge.

The process of globalization when the world becomes more interconnected and is called “global village” affects English language teachers who teach English as a foreign language, who have different linguistic courses and develop students’ reading, writing, listening and speaking skills. Over the last decade and a half, numerous researchers have described the impact of globalization on language education and teaching, modes of communication, corporatization of curriculum, and access to resources (see, for example, Block & Cameron, 2002; Canagarajah, 2011; Hawkins & Norton, 2009; Kramsch, 2014). As Kramsch (2009: 190) argues in relation to foreign language teaching, this has fundamental implications: “*the goals of traditional language teaching have been found wanting in this new era of globalization. Its main tenets (monolingual native speakers, homogeneous national cultures, pure standard national languages, instrumental goals of education, and functional criteria of success) have all*

become problematic in a world that is increasingly multilingual and multicultural”.

Nowadays, any nation is rather open to the perception of someone else’s cultural experience and at the same time we are ready to share our own culture to other nations. But any interaction of a person with a new (but at the same time “alien”) culture is accompanied by a peculiar process of entering into this culture that can be more or less painful for someone always having certain consequences. In spite of getting new knowledge, experience, spiritual enrichment, the person can receive misunderstanding or even rejection of a new culture that may lead to various problems and stress. According to Peter S. Adler, a professor from University of Hawaii, whose field of research is cross-cultural communication, a sojourner (an exchange student in the host country for the period of time/ a semester/ a year) might have some disturbance of his mental health that is called “culture shock” or “cultural fatigue”(Peter S. Adler,1975: 286).

Culture shock has traditionally been thought of as a form of anxiety which results from the misunderstanding of commonly perceived and understood signs and symbols of social interaction. Kalervo Oberg, a Canadian anthropologist and researcher, describes the phenomenon of “culture shock” as he has experienced it many times and talks about it as of illness or disease. Kalervo Oberg, who initially conceptualized the term “culture shock” in the mid-1950s, defines “culture shock” as “the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse” (Oberg 1960). According to Oberg, a person is not born with a culture but only with the capacity to understand it and use it. As we grow up in a determined cultural environment and we learn to interact socially in this environment, this culture becomes our way of life; it becomes a safe, automatic and familiar way to get what we want.

When people abandon their home, family, country, i.e. their social environment (where they feel comfortable and safe) and move to a new cultural environment (in the case of university students who decide to spend a period of time abroad), they will *have to adjust* to the new environment and the new culture. It should not be assumed that the target culture is ruled by the same patterns the culture of origin is, as each culture (not only each country) perceives the world around it in different ways and develops different mechanisms and strategies to interpret it. For all this, those people

transplanted abroad will be exposed to stimuli, which, at some point or another, they will not know how to interpret in a coherent way as they will try to apply interpretation patterns that they found useful in their culture of origin but which are not always useful in the target culture. Oberg also described culture shock as “the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse” (Oberg,1960:142). Most people ignore the importance of the symbols, cues and signals they use in their daily life such as language, gestures, norms and customs. This importance is only recognized when a person lives in a different environment with different people. He or she feels confused and anxious in simple situations that seemed obvious in his or her country; because those signs of his or her social communication and connections acquired throughout his or her life have changed in this new environment. In such situation, frustration and anxiety increase, and serious problems emerge no matter how the person is. Culture shock is not abnormal, but a common phenomenon in one way or another, the sojourner is affected by when he or she comes to a new environment.

Oberg (1954) described the process of adaptation to a new cultural environment as a U-shape continuum where the following stages are usually present:



For several years Erasmus+ Programme has been the cornerstone of student mobility to a lot of prestigious European universities. Many students from Balti “Alecu Russo” State University have benefitted to study abroad, to gain linguistic, professional and communicative skills, to enhance their experience and future careers.

Almost all students who have ever been “a lucky one” and have had their experience of studying abroad agreed that before starting their mobility they needed to learn how to live and adjust to a new culture. 87 % of respondents were astonished by the new culture; they discovered things that were alike between the host country and their origin country.

Later on in some weeks or even one month of being in the new culture the majority of respondents (80%) felt another stage of culture shock – anxiety or distress stage. Some students developed a hostile attitude towards the new culture; the others said that even minor issues became major problems and cultural differences became irritating.

Later on the emotional and psychological balance of the students abroad again reigns in their life. As they explained, from the moment as they started learning a language of the host country, they became more objective and rational as they understood the culture better and its people. About 92% of respondents felt comfortable in the new environment. Some of them agreed that at that stage they were able to deal with some obstacles without asking for help; it looked like a recovery from frustration. The students started learning how to make an acceptable adaptation to the new life.

When the students gained both self-confidence and the ability to live and function in the new culture, the last stage of culture shock appeared. *“Although full assimilation is difficult if not impossible, one will acculturate and may undergo substantial personal change through cultural adaptation and development of a bicultural identity”*(Winkelman, 1994: 122).

In order to encourage students to consider the meaning of culture shock at the EFL lessons within the course of “Intercultural communication”, we suggest starting with Q&A “icebreaker”:

- *Have you ever been in a situation where you felt you had to "do as the Romans do"?*
- *What is the best/most important thing your culture/country has adopted from another culture?*
- *What does it mean to be polite in your culture?*
- *What is considered rude in your culture?*
- *What has surprised you when you've met people from other countries?*
- *When you move to a new country, what aspects of culture are the most difficult to get used to? Why?*
- *Have you ever felt confused by the actions of someone from another culture? etc.*

The next step might be watching the video clip called “Culture shock for Amazon Chief ’s Son” found on the BBC’s official site or on Youtube⁶. The BBC film clip is about a man called Nilson Tue HuniKui, who moved from the jungles of the Amazon to New York. The clip features Nilson speaking about adjusting to the new way of life and his dreams related to this. He speaks in his native language, but there are subtitles in English that the students can focus on.

Before-watching activity might be the following:

You are going to watch a BBC film clip called ‘Culture Shock for Amazon Chief’s Son’ about a man called Nilson, who moved from the Amazon rainforest to New York.

a. What might Nilson find difficult about adapting to New York after living in the Amazon?

b. Compare your ideas with a partner. Do you have the same or different ideas? If you agree with your partner’s ideas, write down any that are missing from your list. If you disagree with your partner’s ideas, tell them why.

After watching the clip paying attention to the new vocabulary, the teacher divides the students into the small groups of 2 or 4 and asks them to discuss what “culture shock” means to them. Later on the teacher shows them the Macmillan English Dictionary definition: “Culture shock” (noun) /'kʌlʃə ʃɒk/ - the nervous or confused feeling that people sometimes get when they arrive in a place that has a very different culture from their own. E.g. *He had never left his village before so arriving in the capital, Manila, was a big culture shock.*

To make after-watching activities more useful and attractive to students, we suggest the following procedure:

- a) *Making predictions about adapting to a new culture.* The teacher asks students to work in pairs and make predictions about what Nilson might have experienced while getting used to the new culture. If any of the students have travelled much before can ask them about their own experiences.
- b) *Group/ pair discussion.* If you were Nilson, how would you feel, living in New York? Can you think of any more differences between New York and the Amazon that you would have to get used to? Do you

⁶<https://www.youtube.com/watch?v=RFxKs-K70B8>

think there would be any similarities? Look at the pictures below for some ideas.



- c) *Creative activity*. You are the BBC reporter and want to ask Nilson some questions. Make a list of questions beginning with *What, Where, Why, How* etc.

The abstract presented above is only the first step of series of lessons dedicated to culture shock in the EFL classroom with the university students. The next lessons are focused on the ways of reducing feelings of depression, anxiety and helplessness being abroad. The new culture (German, Spanish, British, French) should be studied in as many aspects as possible prior to the actual physical acculturation process. We strongly believe that before entering a new cultural environment, it is very important for students to prepare as much beforehand as possible. Detailed preparation at the course of “Intercultural communication” or the course of “Civilization” can improve the students’ ability to adjust to new surroundings and make them become more self-confident. According to Ferraro, being familiar with a new culture may be considered as another solution in reducing the negative impact of culture shock on an individual. Through the familiarity with the new culture, people can imagine many possible obstacles they will encounter and at least psychologically, become better mentally prepared for the acculturation process.

References:

Adler, P. S. (1975): «Transitional experience», *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 15 San Francisco: SAGE, 13-23.

Hymes, Dell H. "On Communicative Competence" *Sociolinguistics: Selected Readings*, edited by John Bernard Pride and Janet Holmes, Penguin, 1985, pp. 269-293.

Ferraro, G. (1990). *The cultural dimension of international business*. EnglewoodCliffs J: Prentice-Hall.

Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

Oberg, K. (1954): Culture Shock [en línea

<http://www.youblisher.com/p/53061-Please-Add-a-Title/>

Oberg, K. Culture shock: adjustments to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 4, 1960, 177-182.

Winkelman, M. (1994). Cultural Shock and Adaptation. *Journal of Counseling and development*, 73, 121-126.

Internet sources:

<file:///C:/Users/User/Downloads/1994aCultureShockAdaptation.pdf>

<file:///C:/Users/User/Downloads/Culture Shock an Obstacle for EFL Learners.pdf>

<http://www.onestopenglish.com/compass-lesson-1-culture-shock-lesson-plan/554641.article>

<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/11008/1/belhadi-ayad.pdf>

MODALITĂȚI DE EVALUARE A COMPETENȚELOR LINGVISTICE LA LIMBA STRĂINĂ.

Svetlana APACHIȚA,
Academia de Studii Economice
Republica Moldova, Chișinău

Abstract: *Any evaluation process tracks the results or the feedback of the training process. Thus, the learner's learning activity is influenced by the appreciation system that targets both summative and formative assessment. Formative evaluation aims to make student an actor of his / her own learning. The current evaluation is carried out during the teaching-learning process and serves to indicate where the partial results are to the final ones. Due to the results obtained, the student will change his learning strategy, the teacher will change the teaching strategy and guidance, and the manager will change his management strategy.*

Key words: *summative and formative assessment, assessment methods, docimological test.*

Actualitatea temei:

Orice proces de evaluare urmărește rezultatele sau efectul de feedback al procesului de instruire. Astfel activitatea de învățare a studentului este influențată de sistemul de apreciere care vizează atât evaluarea sumativă cât și cea formativă. Evaluarea formativă are drept scop de a-l face pe student actor al propriei învățări. Evaluarea curentă se realizează pe parcursul procesului de instruire și are rolul de a indica unde se situează rezultatele parțiale față de cele finale. În funcție de rezultatele obținute, studentul își va modifica strategia de învățare, profesorul pe cea de predare și îndrumare, iar managerul strategia managerială.

Scopul este eficientizarea evaluării curente a studenților, evidențierea criteriilor de evaluare a competențelor lingvistice la orele practice și la teste.

Metodele de cercetare: metode teoretice: analiza, sistematizare și generalizare;

Metode empirice: analiza s-a realizat în baza legităților, teoriilor, concepțiilor, principiilor și ideilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei educației.

Termeni-cheie: evaluarea sumativă cât și cea formativă, metodele de evaluare, testul docimologic .

Docimologia este știința care se ocupă de evaluare. Termenul „docimologie” este de origine greacă, ceea ce înseamnă: „dokimie”- probă, încercare; „logos”- știință, și „dokimaso”- a examina. Acest concept a fost analizat de savantul H. Pieron și a fost definit ca „tehnicile de examinare”.

Docimologia evidențiază nu doar „tehnicile de măsurare” ci este o știință a evaluării care are drept obiect de studiu elaborarea și aplicarea probelor de evaluare pentru notarea și examinarea cât mai exactă a educaților. Problema - cheie a docimologiei constă în asigurarea obiectivității în cadrul evaluativ.

Caracteristicile principale ale procesului de învățare sunt controlul, măsurarea și aprecierea fiind în primul rând legate de problema obiectivității/subiectivității și a criteriilor de măsurare.

Proiectarea evaluării presupune următoarele întrebări:

Ce evaluăm?; Cu ce scop evaluăm?; Pe cine evaluăm?

Cum evaluăm?; Când evaluăm?; Cu ce evaluăm?

Ce evaluăm? – nivelul de performanță; cum evaluăm? – prin stabilirea clară a scopurilor, obiectivelor; cu ce evaluăm? – prin intermediul metodelor (orale, scrise, practice) și instrumentele de evaluare.

Metodele de evaluare pot fi împărțite în tradiționale și cele complementare ce oferă studentului variate posibilități de a demonstra ceea ce știi și ceea ce pot să facă, priceperi, deprinderi, abilități ...

Orice proces de evaluare urmărește rezultatele sau efectul de feedback al procesului de instruire. Astfel activitatea de învățare a studentului este influențată de sistemul de apreciere care vizează atât evaluarea sumativă cât și cea formativă.

Evaluarea formativă sau curentă contribuie la: 1. urmărirea și 2. compararea progresului educațional al studenților prin diagnosticarea dificultăților, punctelor slabe, punctelor tari, lacunelor și obstacolelor în învățare. Rezultatele evaluării pot fi mai bine utilizate de profesor, pentru a reorienta și diferenția abordarea sa educațională, adaptând-o la nivelul de învățare și poate stilul de învățare caracteristic clasei, chiar fiecărei persoane în parte. Evaluarea trebuie să devină formativă care constă în a verifica pe parcurs așteptările obiectivelor, vizate înainte de evaluare finală. Astfel descriind nivelurile succesive ale competențelor studentului. Constatând nivelul atins de studenți, profesorul îi propune situații și activități noi care presupun modificări și perfecționări ale stării existente.

Scopul evaluarea formativă este de a-l face pe student actor al propriei învățări. Ea mai este denumită și evaluarea pentru reușită prin care nivelul de învățare depinde de îndeplinirea sarcinii didactice în timpul acordat. Timpul acordat depinde de aptitudinile conform nivelurilor studenților pentru rezolvarea sarcinii date: capacitatea de a înțelege, calitatea acesteia.

Conform programelor de studiu obiectivul măsurării și aprecierii pregătirii studentului îl constituie:

- nivelul asimilării cunoștințelor;
- capacitatea de a opera cu aceste cunoștințe;
- capacitatea de a utiliza corect cunoștințele asimilate;
- gradul de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor formate pe parcursul procesului de predare/învățare.

Principala caracteristică a evaluării curente este posibilitatea utilizării tuturor metodelor și instrumentelor de evaluare luând în considerație următorii factori:

- disciplina
- obiectivele instruirii
- conținutul și particularitățile specifice grupei și ale studentului

Astfel, fiecare student are șansa să demonstreze priceperi și capacități care nu pot fi puse în evidență în timpul limitat oferit de un examen.

Metodele tradiționale cuprind probele orale și cele scrise. Probele orale și cele scrise oferă: 1. flexibilitatea posibilității de a alterna tipul întrebărilor și gradul de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către student; 2. posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori și neînțelegeri prin: a) formularea răspunsurilor urmând logica discursului oral și b) prin modul de structurare a răspunsurilor.

Probele scrise oferă: 1. posibilitatea de a evalua mult mai obiectiv în baza criteriilor și baremelor de evaluare prestabilite; 2. evaluare tuturor studenților asupra aceleiași unități curriculare, ceea ce face comparabile rezultatele studenților, iar evaluarea mai obiectivă; 3. posibilitatea studentului de a-și elabora răspunsul în mod independent, într-un ritm propriu și timp acordat. Evaluarea curentă presupune următoarele instrumente de evaluare: 1. observarea sistematică a activității de învățare a studentului, prin verificările orale și scrise, testele semestrale, testele curente la finele fiecărei unități care presupun evaluarea celor 4 competențe (lingvistice, de citire, audiere, exprimare scrisă și orală în limba străină).

Evaluarea curentă se realizează pe parcursul procesului de instruire și are rolul de a indica unde se situează rezultatele parțiale față de cele finale. Evaluarea **curentă** facilitează și motivează învățarea, evidențiază progresul unui student sau lacunele și obstacolele în învățare. Feedback-ul furnizat de evaluarea curentă poate fi utilizat imediat pentru ameliorarea rezultatelor învățării.

În cadrul acestui tip de evaluare pot fi folosite verificările orale, scrise și practice. Ritmicitatea aplicării evaluării **continue** depinde de mai mulți factori: numărul de studenți, timpul disponibil, situația particulară a fiecărei grupe și a fiecărui student, specificul obiectului de studiu etc.

Programele de studiu precizează de la bun început sistemul de cerințe față de studenți, modalitățile de evaluare iar criteriile de acordare a

notelor însoțesc fiecare test în parte. În condițiile în care evaluarea pregătirii studenților pe parcursul instruirii constituie în jur de 50 procente din nota finală, obiectul evaluării curente și criteriile care stau la baza acesteia devin fundamentale.

Evaluarea în sine respectiv îndeplinește funcții sociale și pedagogice:

1. Analiza rezultatelor academice oferă societății posibilitatea să se pronunțe asupra învățământului ca subsistem, să confirme sau să infirme acumularea de către cei instruiți a cunoștințelor și abilităților necesare unei activități social-utile.

2. Din punct de vedere pedagogic evaluarea oferă informații referitoare la relațiile dintre componentele interne ale procesului educațional, în special a celor dintre profesor și student. Cunoscând performanțele studenților putem aprecia dacă activitățile proiectate și-au atins scopul.

Constatănd funcțiile și rolul evaluării curente este necesar de menționat și importanța rezultatului testului docimologic. Testul docimologic pune în evidență progresul sau regresul înregistrat de student într-o perioadă de timp, constituind și un indicator de eficiență a activității profesorului, deoarece oferă, pe baza unor măsurători și aprecieri, informații pertinente cu privire la modul de realizare a obiectivelor didactice, la direcțiile de intervenție de perspectivă a cadrelor didactice pentru ameliorarea și/sau optimizarea demersurilor instructiv-educative. La fel de important este urmat anumite etape de elaborare a unui test docimologic. Astfel trebuie să se țină cont de următoarele etape:

- **stabilirea obiectivelor** (informative, formative) **urmărite;**
- **stabilirea materiei** (teme, capitole, grup de lecții etc.) **din care se va susține testarea;**
- **elaborarea itemilor** (întrebări închise/deschise; itemi obiectivi/semiobiectivi/subiectivi – cu variantele aferente) **și a etaloanelor de corectare** (rezolvările vizate);
- **cuantificarea testului** (atribuirea punctajelor: maxim specific și minim acceptat; echivalarea în note/calificative);
- **organizarea testului** (înștiințarea elevilor, prezentarea instrucțiunilor de lucru, precizarea timpului de execuție, asigurarea condițiilor de aplicare a testului);
- **aplicarea testului;**

- **notarea rezultatelor obținute** (transformarea punctajului obținut, în urma testării, în notă).

După părerea noastră, toate aceste etape sunt urmate de toți profesorii catedrei.

Deosebit de important în elaborarea unui test docimologic este stabilirea numărului de întrebări/probe (itemi) și formularea lor. Aceste întrebări trebuie să fie reprezentative și relevante pentru materia verificată. De asemenea, se impune și întocmirea unei liste cu performanțele vizate (PMS și PMA), performanțe care pot varia de la un obiectiv la altul și în funcție de întinderea materiei din care studenții vor fi testați.

Dacă ne referim la structură atunci putem constata că orice test docimologic este compus din următoarele părți:

- obiectivele didactice**, stabilite în corelație cu conținuturile de învățământ;
- conținuturile itemilor**;
- rezolvările itemilor** și modul de acordare a punctajelor;
- performanța maximă specifică** (PMS), care reprezintă nivelul comportamental maxim ce poate fi atins de elev;
- performanța minimă admisă** (PMA), care desemnează dobândirea de către student acunoștințelor necesare pentru trecerea în etapa următoare de instruire.

La fel e important faptul ca profesorii să țină cont de următoarele exigențe metodologice:

- întrebările sunt formulate explicit (precis, concis);
- testul este clar redactat, astfel încât studentul să înțeleagă, din formularea întrebării, ce i se cere;
- rezolvă ceva;
- verifică corectitudinea unei afirmații sau relații;
- stabilește o identitate, o dependență sau indică o caracteristică;
- completează un text cu lacune, un alineat incomplet etc.
- întrebările acoperă întreaga materie parcursă, în aspectele sale esențiale;
- întrebările corespund, ca grad de dificultate, posibilităților reale ale studenților;
- gradul de dificultate al întrebărilor/ probelor este eșalonat logic, astfel încât oferă posibilitatea unei distincții nuanțate a diferitelor niveluri de pregătire a studenților;
- răspunsurile la unele întrebări nu sugerează răspunsurile la întrebările care urmează;

- punctajul corespunde gradului de dificultate al întrebării sau probei.

După cum am menționat mai sus este important ca testele să evalueze competențele de a ști, a face și a fi și nu doar conținutul programelor analitice, ceea ce majoritatea testelor reușesc să evalueze prin atribuirea unor sarcini ce vizează atingerea obiectivelor cursului în ceea ce privește dobândirea competențelor stipulate în programele de studiu ca ascultarea, citirea, participarea la conversație, discurs oral și exprimarea scrisă.

Pentru atingerea obiectivelor cursului de limbă străină sarcinile propuse studenților sunt:

pentru citire

- exerciții cu alegere multiplă, de formulări a ideii textului sau ideilor fiecărui alineat în parte
- sarcini cu alegere duală pentru înțelegerea mai detaliată a textului
- completarea spațiilor goale cu cuvântul potrivit pentru a înțelege structura textului
- completarea spațiilor goale pentru a evalua competențele gramaticale și cunoașterea vocabularului necesar.

pentru scriere:

- scrierea, compunerea unor texte simple și coerente pe subiecte familiare și de interes profesional
- redactarea a unei fișe descriptive simple a unui produs
- redactarea unei scrisori personale și administrative descriind experiențe și impresii.

pentru audiere

- Dictări curente care testează în același timp mai multe competențe: lexicale, gramaticale, ortografie și audiere, cât și alte sarcini de audiere;
- Completarea mesajelor, propozițiilor în urma audierii unui text;
- Combinarea unor alineate scurte cu ideile mesajului audiat ș.a.

Referitor la participarea la conversație și discursul oral, suntem de părere că cele două teste semestriale mai puțin reușesc să vină cu probe care s-ar focaliza pe dezvoltarea competențelor de comunicare orală.

Prin urmare venim cu următoarele concluzii:

Din punctul nostru de vedere **obiectivele didactice ale evaluării** curente sunt stabilite în corelație cu conținuturile de evaluat: cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități, competențe. În consecință, se urmărește progresul școlar în direcția cunoașterii și înțelegerii, cât și a aplicării celor învățate. Astfel rezultatele obținute de studenți în urma testelor curente

contribuie la reglarea activităților instructiv-educative viitoare.

Conținuturile itemilor vizează, întotdeauna, atât materia predată de către profesor, cât și acele sarcini de învățare repartizate pentru studiul individual obligatoriu (sarcini de muncă independentă).

Construirea itemilor

estului docimologic este deosebit de importantă, impunând respectarea unor criterii științifice riguroase. Itemii sunt în așa fel construiți încât răspunsurile obținute să nu fie pasibile de interpretări diferite, iar notarea se face obiectiv, pe baza unui punctaj stabilit anterior. Astfel putem afirma că testele aplicate în evaluarea curentă în mare parte corespund programelor de studiu.

În încheiere se impune concluzia potrivit căreia a stabili o strategie de evaluare atât sumativă cât și curentă, în învățământ echivalează cu a fixa când evaluezi, sub ce formă, cu ce mijloace și metode, cum valorifici informațiile obținute etc. Desigur în final, în funcție de concluziile desprinse, studentul își va modifica strategia de învățare, profesorul pe cea de predare și îndrumare, iar managerul strategia managerială.

Bibliografia:

Bontaș Ioan. *Pedagogie: tratat*. - Ed. ALL., București, 2007, 407p. ISBN978-973-571-738-4.

Cerghit I. *Metode de învățământ*. - Ed. Iași Polirom, Iași, 2006. 315p. ISBN973-46-0175-X.

Cristea Sorin. *Dicționar de pedagogie*. - Ed. Chișinău Litera, Chișinău, 2000, 395p. ISBN9975-74-248-3.

Cucoș Constantin. *Pedagogie*. - Ed. Iași Polirom, 1996. 230p. ISBN973-9248-03-9.

THE ROLE OF VISUAL METADISOURSE IN ACADEMIC PRESENTATION

Silvia BOGDAN,

English and German Philology Department,
USARB

Rezumat: *Acest articol se axează pe analiza valorii imaginilor, care generează multiple sensuri în comunicarea vizuală și contribuie la decodificarea sensului al unei reprezentări vizuale și la construirea identității autorului. De asemenea, se*

examinează posibilitățile imaginilor vizuale de a transmite multiple sensuri.

Keywords: *visual metadiscourse, multimodality, interactive function, interactional function, visual representation.*

The 21st century has seen an unprecedented growth in digital literacy and technology, social media and in graphic and web design. This reality has become an integral part of any academic instruction and environment helping the audience to identify a presenter's/author's identity both verbally through oral communication and visually via graphic representation such as slides, infographics, posters, etc. This multimodal way of communication is more likely to build credibility among people and produce the desired effect while interacting during a presentation. According to Adami (2016), multimodality refers to “the combination of different semiotic resources, or modes, in texts and communicative events, such as still and moving image, speech, writing, layout, gesture, and/or proxemics”. Following Sachs-Hombach (2019), multimodality refers to “the combination of different modes of communication and representation that are employed in a variety of aesthetic and functional contexts in contemporary media culture, including a range of art forms from novels and comics via films and television series to theatrical performances and video games”. It literally means that we can apply different codes as interactive resources in visual representations to express meaning in context.

Nowadays, people have become more aware of the need for visual content and literacy. It is common fallacy to believe that purely academic presentation should be devoid of any image or any other type of visual representations. Cognitive scientists claim that people memorize pictures better than words, referring to this phenomenon as “the picture superiority effect” (Defeyter 2009: 265). It is actually the design of a slide or an infographics with all the visual discourse markers (colour, images, layout and typography) that communicates the point of an academic research in a precise and memorable way. It helps academics and researchers to be focused on essential things as “the way our eyes and brains work together allows us better to grasp and retain information through pictures rather than just through words” (Garr 2012: 18).

Obviously, visual constituents enhance the overall perception of the

information on the slides taking into account the professional and cultural expectations of the targeted audience in a certain social or academic environment. Thus, visual metadiscourse is said to “support readability and microstructural consistency” (Kumpf 2000: 404). Also known as “supra-textual effect of a document” (Kostelnick 1990: 190), visual metadiscourse “works with the rhetoric of the text to present to the reader a consistent whole” (Kumpf 2000: 404). Thus, Kumpf suggests ten categories of metadiscourse suitable for both online and hardcopy documents:

1. first impression;
2. heft;
3. convention;
4. chunking;
5. external skeleton;
6. consistency;
7. expense;
8. attraction;
9. interpretation;
10. style.

These categories should be interpreted as a whole, as together they form what is now called visual metadiscourse. Thus, the layout, tables, graphs, figures, diagrams, photos, font, colour, spacing, single-column page, bulleted lists, number of words on a page, one-sided printing, headings, table of contents, footnotes, the length of sentences and paragraphs in a text, etc. contribute to our first impression and to our desire to continue reading or listening to a text, or to put it aside. Our understanding of a written text depends on a large scale on how it is structured, designed and presented. How things are arranged and written on a page goes hand in hand with the propositional content and in such a way they exert varying degrees of understanding, persuasion and acceptance of a written text. However, teachers should not overstress the importance of visual metadiscourse as students may neglect the content at the expense of the graphical organization of a text and misunderstand the actual aim of different assignments.

Any academic or scientific presentation should rely on the relevance of content that must be made known to people. However, it is not enough to popularize one's own academic or scientific visions only, it is extremely important to be understood, be coherent and be remembered. Therefore, any presentation should contain three basic elements: scientific content, visual information and adequate delivery as "the goal of designing a great presentation is not to take bad scientific content and disguise it as great. The goal is to communicate great content in a clear, succinct, and inspiring way [...] and respect your content by presenting it in the best possible light" (Carter 2013: 5).

It is generally assumed that visual metadiscourse constituents play an important role in the design of a slide or infographics and it is characterized by two dimensions pointed out by Hyland and Tse (2004): the organizational (interactive) dimension and the relational (interactional) dimension. On the one hand, the interactive dimension refers to the implicit and explicit organization and representation of discourse; on the other hand, it sets "the personal or impersonal tone in the text" (Hyland 2010: 128) and contains such markers denoting intimacy, commitment and attitudes.

Visual metadiscourse conveys not only the visual constituents on the slides, but also projects the author's attitude towards the content and the targeted audience. It is also used as a device to interpret, reinforce, persuade or support a point of view, fostering the presenter's/ author's relationships with their listeners and readers. In such a way, the interpersonal or relational metafunction of visual discourse is fully realized.

The visual resources employed in visual representations organize the content, guide the users, attract their attention and establish direct communication between the author/presenter and the viewer. However, according to Kress and Leeuwen (2006, p.18), visuals form "an independent, organized and structured message, connected with the verbal text, but in no way dependant on it".

Relying on the semiotic theory of communication, we will apply Halliday's (1978) ideational, textual and interpersonal metafunctions and Kress and Leeuwen's (2006) dimensions in the analysis of visual metadiscourse of the following slide:



Fig. 1 Slide Welcome class

A close view at the slide shows that it includes a naturalistic view of the world depicted in real colors, which displays a classroom with a wall, a floor, empty desks and chairs, a whiteboard, a bookcase and a clock, a teacher who is smiling and holding a bouquet of flowers in her hands. This 3D image arrangement allows us to see the entire picture and realizes the ideational metafunction of the representational dimension. All the objects and the personalized image of the teacher are interconnected and they establish the theme of an academic environment, namely, the beginning of a new academic year or the beginning of a course in an online format, as there are no students present in the classroom.

The interactive dimension, seen as the interpersonal function, visually encodes social meanings into images through several visual aspects: the gaze, the social distance of the participant from the viewer, the power and authenticity or the angle from which the participant is seen by the viewer (Kress and Leeuwen's (2006)).

The gaze is important when people (or cartoon-like characters) in the image look at the viewers creating a certain link between the two at the

imaginary level. Thus, the woman from the slide is actually smiling, which invites students/viewers to establish relations of social affinity and a friendly environment. She is also looking straight at the camera projecting the idea of reaching each student directly from her class. However, her posture and the flowers in her hands indicate a festive mood, namely, the pleasure of seeing everyone again.

As for the social distance, it is obvious that viewers can grasp the woman's whole figure against the visible background and the imaginary social space creates an impression of formality.

The power relation between the represented participant and the viewer depends mostly on the degree of the angle, whether these are low-angle, eye-level or high-angle shots. In our case, the represented teacher is seen from a low angle, therefore she is said to hold the power in the teacher–class relationship.

Authenticity is derived from the realism encoded in the visual picture aimed at a certain audience and context. Reality is determined by such modality markers as: colour, contextualization, representation, depth, illumination and brightness. Figure 1.1 does contain most of these constituents made as a coherent whole and it represents an authentic picture of a real classroom. Students as viewers can conclude from the suggested context of the classroom some additional abstract meaning connected with the beginning of the academic year, enhanced by the text on the whiteboard “Welcome Class 2020!”

In the light of Kress and van Leeuwen's (2006) semiotic theory, all the textual and visual modes applied on a slide, infographics or poster, etc. are closely interconnected and their specific arrangement contributes to the fulfillment of multiple textual meanings. Very often it is the namely the image that carries the necessary information and dictates the layout of the text. Moreover, a slight alteration in the layout would completely change the relation between the written text and the image, and the meaning as a whole.

Nevertheless, one should keep in mind that academic, scientific, promotional, abstract, naturalistic and sensory domains of representation have different coding arrangement and structure and thus have different definitions of authenticity.

The compositional dimension is related to the textual metafunction,

which implies the whole compositional structure and how all the elements are linked together to represent unifying and complete meaning. The use and arrangement of a text in a visual representation play an important role in how viewers interpret the meaning. Thus, if the text is framed and aligned in the centre of a visual composition, then it provides core information and one can grasp the convergence of all the graphic and textual ideas at once.

Summing up, the slide from Fig.1 perfectly illustrates the point that in academic presentations there is always room for creativity when presenting new and old material in order to keep students engaged and to facilitate the process of understanding. It also simulates the classroom environment and helps to create an atmosphere of formal learning. In case an academic presentation is more scientifically focused, then the visuals in the slides should be differently conceptualized to render scientific ideas in a more explicit way.

Exploring visual metadiscourse in the classroom makes more visible the relationship between the use of multimodal constituents and the concept of verbal discourse which is broadened by visual components. Thus, authors/presenters give their viewers/readers the possibility to visualize a slide or an infographics and interpret different types of content. Both textual and visual multimodal strategies design the presenter's/author's identity, emphasizing the importance and role of visual metadiscourse in different communication contexts.

REFERENCES

- Adami, E. Introducing Multimodality. In: *Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- Carter, M. *Designing Science Presentations*. Academic Press: Elsevier, 2013.
- Defeyter, M.A. et al. The picture superiority effect in recognition memory: A developmental study using the response signal procedure. In: *Cognitive Development*. Vol. 24, 2009, p. 265–273.
- Garr, R. *Presentation Zen: Simple Ideas on Presentation Design and Delivery*. New Riders, 2012.
- Halliday, M. A. K., *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

https://www.researchgate.net/publication/285036502_Multimodality/link/565aefa508aeafc2aac5fdb9/download

Hyland, K. Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. In: *Nordic Journal of English Studies*. Vol. 9, No 2, 2010, p. 125-143.

Hyland, K.; TSE, P. Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. In: *Applied Linguistics*. Vol. 25, No 2, 2004, p. 156-177.

Kampf, E. Visual Metadiscourse: Designing the Considerate Text. In: *Technical Communication Quarterly*. Vol. 9, No 4, 2000, p. 401-424.

Kostelnick, Ch. The Rhetoric of Text Design in Professional Communication. In: *The Technical Writing Teacher*. Vol. 17, 1990, p. 189-202.

Kress G.; Leeuwen, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge: London and New-York, 2006.

Sachs-Hombach, Klaus; Thon, Jan-Noel. Introduction: Multimodal Media. In: *Poetics Today*. Vol. 40, No 2, 201, p. 183-187.

CROSS-CULTURAL APPROACH IN TEACHING BUSINESS ENGLISH

Natalia BOLGARI

lect. univ., ASEM, Chişinău

Abstract: *Articolul abordează dimensiunea interculturală în procesul de predare a limbilor străine, accentul fiind pe predarea limbii engleze de afaceri. De asemenea, se caracterizează activitățile ce urmează a fi aplicate de către profesorii de limbi străine în practicile lor, astfel încât să-și orienteze predarea mai mult spre dezvoltarea competenței comunicative interculturale, scopul final fiind pregătirea unui interlocutor internațional. Prin urmare, abordarea interculturală contribuie la dezvoltarea abilităților de gândire critică a studenților și aplicarea lor în procesul unor negocieri internaționale, păstrându-și identitățile sale sociale.*

Key words: *cross-cultural approach, English Language Teaching, cross-cultural dimension, intercultural communicative competence, intercultural awareness, intercultural sensitivity and intercultural adroitness, essay, project, portfolio.*

Introduction

Cross-cultural language teaching has redesigned the curriculum of foreign languages all over the world, having also an impact on English

Language Teaching (ELT). A cross-cultural approach prioritizes the need for a critical, multicultural curriculum, which actively educates and facilitates the construction of learners' personal and social identities in the process of developing their language skills. Its major influences in ELT refer to intercultural competencies, academic and social benefits of intercultural learning, the use of ethnographic research to implement ELT, thus adjusting curriculum to situational learning needs, and designing tasks in an intercultural classroom, as stated Holmes and O'Neill in 2012. The intercultural curriculum uses ethnographic methods and critical thinking to develop culturally contextualized knowledge. It motivates learners by making topics and activities more complex, thereby challenging them to build higher levels of cross-cultural competencies. Needless to say that the so-called five "saviors" provide a framework for developing analytical, reflective and critical thinking skills as they are supposed to help English language learners acquire and negotiate intercultural experiences in new social environments and position their social identities through critical analyses and self-reflection.

Intercultural Communicative Competence as a Prerequisite of Cross-Cultural Approach in ELT

Many scientists state that the aim of the cross-cultural approach in language teaching is to develop intercultural communicative competence since it is vital for language instructors to create an efficient intercultural speaker who would exhibit certain skills, competences and knowledge. The most comprehensive model of what intercultural communicative competence is comprised was presented by Chen and Starosta (2000). It integrates the following three features: *awareness*, *adroitness* and *sensitivity*. Each dimension consists of a set of components. For example, *intercultural awareness* is the cognitive dimension of intercultural communicative competence, which concerns a person's ability to understand similarities and differences of other cultures. It includes self awareness and cultural awareness. *Intercultural sensitivity* refers to the emotional desire of a person to acknowledge, appreciate and accept cultural differences. Six components, such as: self-esteem, self-monitoring, empathy, open-mindedness, non-judgmental behaviour and social relaxation are involved in this dimension. Finally, *intercultural adroitness*

as a behavioural dimension, is understood as an individual's ability to reach communication goals while interacting with people from other cultures. It consists of four elements, namely: message skills, appropriate self-disclosure, behavioral flexibility and interaction management.

In foreign language instruction, teachers should focus on subjective culture which includes beliefs, values, assumptions and patterns without which it is not possible to understand its impact on communication (Bennett 2004). These are the most difficult aspects to be taught and learnt as they account in particular for the speaker's intercultural awareness to be clearly distinguished from intercultural know-how. Whereas intercultural awareness refers generally to the learner's awareness of him-/herself as a member of a global community, intercultural skills and know-how refer rather to the individual's way of dealing with cultural differences.

Furthermore, both knowledge and skills develop in students a special kind of sensitivity expressed as their own need to sustain certain self-conceptions and self-image, their degree of anxiety and their avoidance tendencies engendered by strangers. The role of the Business English teacher consists in making students understand who they are, reinforcing their self-confidence and overcoming their anxiety. When communicators are threatened, they often become defensive and can no longer think clearly or access the knowledge and skills needed to communicate effectively. Their sensitivity experienced as anxiety hinders their ability to gather information that could reduce uncertainty and their sense of alienation from other cultural groups. All the factors decrease their motivation to communicate further and make them avoid intercultural interactions in the future.

The cross-cultural dimension in Business English teaching aims at developing learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity (Byram et al. 2004). It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than a representative of an external identity. The cross-cultural dimension is concerned with: 1) helping learners to understand how intercultural interaction takes place, 2) how social identities are part of all interaction, 3) how their perceptions of other people and other people's perceptions of them influence the success of

communication, 4) how they can find out for themselves more about the people they are communicating with.

Cross-cultural training in language education requires the application of three different approaches: experiential learning, ethnographic approach and comparative approach. According to Kohonen (2001) experiential learning is an educational orientation which aims at integrating theoretical and practical elements of learning for a whole person approach, emphasizing the significance of experience for learning. The approach is well-known in various settings of informal learning, such as internships in business and service organizations, work and study assignments, international exchange and volunteer programmes, etc. However, the principles and practices can be used both in formal learning (institutional) contexts and in informal learning. Experiential learning techniques include a rich variety of interactive practices whereby the participants have opportunities to learn from their own and each others' experiences, being actively and personally engaged in the process:

- portfolios, projects
- reflective personal essays and open questions
- role plays on various business topics
- business games and simulations
- case studies on business issues
- visualizations and imaginative activities
- empathy-taking activities
- discussions and reflection in cooperative groups.

The ethnographic approach focuses on observation and description of behaviours among representatives of a particular culture. From the point of view of ELT the most interesting aspect to be investigated refers to human communication. Corbett (2003) points out that a communicated meaning is constantly negotiated and constructed by the participants of an interaction embedded within a context. It does not depend on the intentions communicated by a speaker. The role of ethnographic methods in foreign language teaching was indicated by Damen (1987). The advocates of the cross-cultural approach are positive about the possibility of using ethnography in integrated culture and language teaching and developing mediating competences. A learner who possesses ethnographic skills can:

- ✓ use their own experiences;

- ✓ observe culture phenomena;
- ✓ be a participant-observer of their own and the other's culture;
- ✓ ask questions in order to obtain information about culture;
- ✓ search for the most useful sources of information;
- ✓ take notes during field trips and discussions;
- ✓ collect, analyze, present, evaluate and distinguish qualitative from quantitative data
- ✓ restrain from assessing the other's culture.

Zawadzka (2004) and Pulverness (1999) note that learning about the other's culture provokes comparisons with our own culture. Thus, we tend to understand and compare new phenomena with the application of categories employed by our language and culture community. The comparative approach should be applied in teaching languages only with the presence of a teacher who will be responsible for preserving an objective glance at the new phenomena so as not to falsify the newly-learned reality. Unfortunately, comparing two cultures does not lead to the development of intercultural awareness and empathy. Byram and Zarate (1997) claim that only critical cultural awareness achieved through the critical analysis of cultural phenomena and their deconstruction contributes to learners' general education and development. Constant comparative analysis remains undoubtedly a crucial element of action conducted by intercultural mediators. The comparative approach in teaching culture helps to:

- ✓ make learners reflect on how their own language, linguistic and cultural identity are perceived by others;
- ✓ analyze stereotypes and distinguish individual traits;
- ✓ discuss tolerance, xenophobia, acculturation and sustaining one's identity;
- ✓ activate previously gained knowledge and experience;
- ✓ distance from one's own cultural norms;
- ✓ shape one's curiosity and critical attitude instead of developing prejudices.

By emphasizing the role of the comparative approach in intercultural training, Kramsch (1998) recommends various tasks, which require accepting worldviews which differ from one's own. Similarly, analyzing things from a different perspective allows learners to compare those aspects of their culture, which they are unaware of. To fulfill the expectations of the

comparative approach, they need to engage their knowledge and experience indispensable for making comparisons. As a result, Business English students are able to strengthen their cultural identity (Bandura 2007).

Cross-Cultural Approach in Business English

The cross-cultural approach in teaching Business English is mainly based on the four perspectives model of Ulla Lundgren (2005): a) communication skills in a foreign language, b) cultural competences specific to the foreign language, c) intercultural competences facilitating the natural behavior in the cultural environment of the foreign language, and d) organizational communication competences, that develop the ability to interact efficiently in a new organizational culture, where the foreign language learned is the formal language of the organization.

The specific cross-cultural competences are described in the Common European Framework of Reference for Languages. Cultural knowledge and organizational culture knowledge are compared to the student's mother tongue and its set of cultural values, facilitating the development of a natural behavior in a different professional culture environment, as it is shown in the table below.

Table 1. Cross-Cultural Business English Framework

<i>Dimension</i>	<i>Competence</i>
A. Communication L1 - mother language L2 - foreign language	Reading comprehension Listening comprehension Writing Speaking
B. Culture C1 - trainee's culture C2 - the culture of the learnt foreign language	General cultural behavior, ideas, perceptions, art, literature, history, music, etc.
C. Cross-culture X - intercultural communication competences	Adaptability, tolerance, empathy, flexibility, cultural identity, social constructivism.
D. Organizational culture Y - organizational communication competence	Recognition and use of organizational culture patterns, communication stereotypes and procedures.

Hence, the cross-cultural approach in Business English contributes to the development of a group learning community, facilitating the

collaborative processes oriented towards problem solving, creating new ideas and acquiring knowledge in the professional field. It includes various tactics and tools, stimulates cognitive and affective processes and leads to the internalization of new corporate cultural values and knowledge, thus developing a natural behavior in a new professional and social environment.

This perspective is based on the socio-constructivism learning theory which stimulates student’s capacity to adapt and react adequately to the difference of a new cultural and organizational environment. This approach makes possible the development of various pedagogical strategies such as: cognitive learning (Shekan, P. 2003), contextual learning (Brooks, I. G. and Brooks, M. G. 1999), active teaching or problem-based learning (Savin-Baden, Major 2004), project-development learning (Knoll, M. 1997), learning media/blended learning (Garrison, D. R.; Vaughan, N.D. 2008), web-based learning (Schroeder, R. 2002), computer mediated learning (Gonzalez-Lloret, M. 2008), face-to-face learning (Stein, D.S. 2003), learning activities (Trofimovich, P.; McDonough, K. 2011) as simulations, games, brain storming, etc., education formats as lecture, tutorial, independent learning, distance learning, small/large groups, etc. (Salcedo, C.S. 2009), which are revealed in the table below.

Table 2: Levels and Dimensions of the Cross-Culture Competence Development

<i>Cognitive dimension</i>	<i>Pedagogical approach</i>	<i>Specific tactics</i>
Knowledge acquisition	Instructionalism	Knowledge transfer
Comprehension	Constructivism	Actions, facts, simulations
Application	Collaborative learning	Brainstorming, games, debates
Synthesis/Analysis	Learning by problems	Mutual problem solving tasks, case studies, simulations, debates.
Knowledge creation/evaluation	Learning by projects	Project development, innovative solutions, self assessment.

However, the model which might be proposed to clarify the cross-cultural approach in Foreign Language Teaching is composed of learners’ knowing, being and doing. ‘Knowing’ is defined in terms of learners’ knowledge which they bring to an interaction. ‘Being’ is understood as

being skillful in interpreting, relating, discovering meanings and behaviours. Finally, 'doing' has to be perceived as an exemplification of attitudes among learners, which are exhibited towards other interlocutors.

Guilherme (2002) highlights that the knowledge that learners have at their disposal in an interaction consists of two layers: knowledge about social groups and their cultures in their own country and similar knowledge of the interlocutor's country, on the one hand, and knowledge of the processes of interaction, on the other hand. It involves the following:

- ✓ historical and contemporary relationships between one's own and one's interlocutor's country;
- ✓ the types of cause and process of misunderstanding between the interlocutors of different cultural origins;
- ✓ the national definitions of geographical space in one's country and how these are perceived from the perspective of other countries;
- ✓ the processes and institutions of socialization in one's own country and one's interlocutor's country;
- ✓ social distinctions in one's own country and one's interlocutor's country and the way both of them perceive these distinctions, which, consequently, conduct to and influence the relationships between them;
- ✓ the national memory of one's own country and one's interlocutor's country and how it is interpreted;
- ✓ the processes of social interaction in one's interlocutor's country.

As per skills, it is worth distinguishing those of interpreting and relating, and of discovery and interaction, to be acquired through experience and reflection with or without the intervention of teachers. The skills of interpreting and relating draw upon existing knowledge. They are defined as abilities allowing us to interpret documents or events from another culture, in order to explain and relate them to the ones typical to our own culture. The objectives are the following:

- identify ethnocentric perspectives in documents or events and explain their origins;
- identify areas of misunderstanding and dysfunction in an interaction and explain them in terms of each of the cultural systems present;
- mediate conflicting interpretations of phenomena.

The skills of discovery are perceived as abilities to recognize significant phenomena in a foreign environment and to elicit their meanings and their relationship to other phenomena. The skills of interaction help us

manage the constraints of time, mutual perceptions and attitudes. Thanks to their presence interlocutors acquire new knowledge of a culture and cultural practices and operate it together with attitudes under the constraints of real-time communication and interaction. In order to succeed in their interactions interlocutors have to:

- identify significant references within and across cultures and elicit their significance;
- identify similar and dissimilar processes of interaction and negotiate their appropriate use in specific circumstances;
- use in real-time an appropriate combination of knowledge, skills and attitudes to interact with interlocutors from a different country and culture, taking into consideration the extent of difference;
- identify contemporary and past relationship between one's own and the other culture and country;
- use in real-time knowledge, skills and attitudes for mediation between interlocutors of one's own and a foreign culture.

Lubecka (2003) recognizes that speakers' attitudes vary during interactions. The most distinctive feature refers to cultural meanings, beliefs and behaviours exhibited by certain social groups. The most desirable attitudes typical of intercultural speakers are curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about our own and other cultures.

They are eager to:

- ✓ seek out or take up opportunities to engage with otherness in a relationship of equality;
- ✓ discover other perspectives on interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one's own and in other cultures and cultural practices;
- ✓ experience different stages of adaptation to an interaction with another culture;
- ✓ engage with the conventions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction.

Cross-Cultural Activities in Business English

The development of cross-cultural skills in teaching Business English becomes more effective through careful instruction and the gradual process of raising learners' awareness of multiplicity of perspectives. By handling a selection of language tasks students experience diversity and analyze their behaviour in order to adjust their language roles to new circumstances. The

activities designed for proper intercultural training include *essays*, *projects* and *portfolios*. All the classroom practices enable Business English learners to improve their linguistic abilities, become more competent language users and develop proper attitudes necessary for efficient intercultural communication exchanges.

For the purpose of understanding how the model of “knowing”, “being” and “doing” functions, it seems vital to analyze the chosen activities seen as indispensable in creating an intercultural speaker. Through *essays* students can demonstrate their understanding of cultural phenomena and are viewed as the most reliable technique or activity meant to broaden their knowledge and check their language competence. Under certain circumstances they can also be treated as a record of individual’s intercultural experiences, qualifications and specific competences. It goes without saying, that thanks to planning, reviewing and reflecting on their own learning, learners will give an account of linguistic and cultural experiences gained in and outside formal education. Byram (2000) enumerates the following advantages of essays in the process of developing effective intercultural speakers: (1) interest in other people’s way of life; (2) ability to change perspective; (3) ability to cope with living in a different culture; (4) knowledge about another country and culture.

On the other hand, one of the many effective means of checking learners’ skills is the *project* work. A *project* is usually regarded to be a long-term task undertaken by learners outside school in which they have to collect information, organize it, draw conclusions and later present their findings in class. As noted, projects are ideal in the cross-cultural approach as they conform to the principles of learner autonomy, affective and intellectual stimulation of a learner and are interdisciplinary. The topic of the project is chosen under the teacher’s guidance while the rest of the work is done either individually or in small groups. As Komorowska (2005) states, projects help to train and assess the skills of searching for specific information, comparing and contrasting information originating from different sources, differentiating facts from opinions, interpreting retrieved data, formulating and justifying critical judgments, the skills of linguistically accurate project presentation, and the skills of coherent and cohesive project presentation.

Bandura (2009) adds that projects are the most suitable form of

developing the learner's ethnographic skills, which are an important aspect of the intercultural approach. Through becoming a participant-observer of native and foreign culture, a student learns how to use their own experience, observe cultural practices, find out new information about the culture studied, specify the most reliable sources of information, gather, analyze, present, assess and distinguish qualitative and quantitative data, consciously participate in native and foreign culture, and refrain from judgmental statements.

Finally, the *portfolio*, considered as the most useful by Byram (1997) and Lazar et al. (2007), is a tool for developing and observing learners' attitudes through involving them in the process of collection, analysis and presentation of information on some business topics. A portfolio can include the recording of interviews conducted by the learner in a foreign language accompanied by their commentary and reports of their intercultural contacts. It creates the possibility of new ways of assessing the learners' language and intercultural competencies. As a result, it encourages the lifelong learning of foreign languages, increases the learner's awareness of their competence and promotes intercultural learning. Thus, it is also viewed as a means of support in the development of plurilingualism and pluriculturalism. The idea of adapting portfolios is reported to be very beneficial among language teachers and learners as it contributes positively to the growth in the learners' self-esteem, and by focusing on their abilities they have a stronger feeling of success. A change was also observed in the teachers' approaches to their learners. In place of focusing on their shortcomings, the teachers concentrated more on what the learners can do, i.e. on their competencies.

Conclusion

In the current cross-cultural approach, the emphasis has been clearly shifted towards reflecting on the personal, emotional and social elements inherent in authentic communication. Whereas communicative competence related primarily to the individual's knowledge and skills in communicative situations, intercultural competence also focuses on the learner's personal identity, social abilities and attitudes such as respect for cultural and individual diversity. It also emphasizes the importance of a reflective awareness of language use and cultural elements in cross-cultural settings. Therefore, it should be noted that the frame of 'knowing', 'being' and

‘doing’ is a concept suggesting the necessity to integrate the required skills, knowledge and competences in order to develop successful intercultural encounters. As cross-cultural communication is a question of attitudes and emotions, becoming an intercultural language user highlights the central role of the affective elements in foreign language education. It entails an element of personal growth as a human being and a language user - all indispensable and ubiquitous under certain circumstances.

References:

Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997. 106 p. ISBN 1-85359-387-8

Byram, M., & Zarate, G., *The sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe.Publishing, 1997. 145 p. ISBN 92-871-5272-1

Corbett, J., *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003. 229 p. ISBN 1-85359-684-1

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press, 2011. 262 p. ISBN 978-0-521-00531-9 <http://www.coe.int/lang.-cefr>

Garrett-Rucks, Paula, *Intercultural Competence in Instructed Language Learning*, Information Age Publishing Inc., 2016. 152 p.ISBN 978-1-68123-417-5

Lundgren U.. *Intercultural understanding in teaching and learning English*, 2005. Ulla Lundgren and the Editors. ISBN 87-7349-651-0

Savin-Baden, Maggi, Howell Major, Claire, *Foundations of Problem-based Learning*, McGraw-Hill Companies, Incorporated, 2004. 197 p. ISBN 0 335 21531 9

TEACHING MAIN WAYS OF EXPRESSING NECESSITY IN ENGLISH

Angela CĂLĂRAȘ,
Alec Russo State University of Bălți

Abstract: *Articolul abordează un subiect foarte important din domeniul gramaticii limbii engleze și este dedicat predării modalităților principale de exprimare a*

necesității în limba engleză. Accent se pune pe statutul verbelor modale în limba engleză oferind o analiză a verbului modal must și a echivalenților săi din perspectiva predării în școală. Articolul dat urmărește să identifice metode și strategii effective care ar facilita predarea și asimilarea mai ușoară a acestei teme gramaticale în timpul orelor de limba engleză.

Key words: *modal verbs, modal word, equivalents, approaches, methods, necessity, obligation, advice.*

Grammar has always been central to teaching a foreign language, it was even synonymous with teaching a foreign language. However, for some time after the rise of communicative language teaching the status of grammar in the curriculum was rather uncertain. Some linguists considered that it was not necessary to teach grammar as it would develop automatically. Yet, nowadays it is widely accepted that grammar is an important resource in using language communicatively.

The aim of the given research is teaching main ways of expressing necessity in English therefore special attention would be paid to modal verbs of necessity which should be taught at school pointing out their general characteristics, revealing and analyzing main teaching methods and techniques.

It is known that modality has always remained a disputable subject among the linguists. Many scholars have exerted great efforts to determine the notion, the number and the type of modalities through different approaches.

Modal verbs represent a group of words whose function is to characterize the contents of the sentence as fact, potentially or urge without actually being part of that sentence. Not all the linguists group modal words into a separate grammatical category thus, relating modal verbs to adverbs of mood in the English language. The meaning of these words often depends not only on the denotation but also on their position within a sentence. Linguists claim that being placed at the beginning of the sentence the modal word renders positive appreciation by the speaker of the information stated in it, but if it is used at the end of the sentence the modal word gives final appraisal of expression(Choi 2006: p 83).

Speaking about modal words of necessity, it is worth remarking that “naturally” may take any position in the sentence and sometimes it is used

as an affirmative answer. “Evidently” expresses logical conclusion, which is based on the observation of a fact’s manifestation, while “obviously” expresses logical conclusion which is based on past experience, and, therefore it appears before the verb. It is obvious that there are few words that can express necessity in English. So, as in can be seen the use of words, expressing necessity, depends on the context and communicative situation (ШТЕЛИНГ 2012: 73).

Necessity can be expressed by such modal verbs as *must* and *have to*, *will*, *would*, *ought to* and *should*. It has been remarked that *must* and *have to* are used less frequently than other verbs to express necessity in British English but are very often used in while American English.. The difference between *must* and *have to* is considered the difference between “factual” necessity and “theoretical” necessity which is neutralized in the specific speech. The Romanian equivalents of these verbs are: *must* – *trebuie*, *neapărat*, *ar trebui*, *have to* - *e obligat*, *trebuie*, *este* (*a fost*) *necesar*. *Will* expresses a conclusion, which is based on the speaker’s competence. It also expresses “prognostication”. *Will* is used for designation of habitual events and it is worth pointing out that the difference between *must* and *will* is both in the source and on the ground of conclusion. Thus, we can easily see that *must* expresses conclusion from observing facts and phenomena and *will* expresses conclusion from the speaker’s own information and knowledge. *Would* expresses necessity and can also express prediction in the past, at the same time it can be used as the past form of the verb *will*, while *ought to* or *should* express the logical meaning of necessity in weak forms. The equivalents of these verbs in Romanian are: *should* – *ar trebui*, *ought to* – *dator*, *ar fi bine*, *ar fi de dorit*. And, of course, the verb *need* can also express necessity, it is used in negative and interrogative sentences mostly and has only present tense form, its Romanian equivalents are - *e nevoie*, *nu e nevoie*.

The word "necessity" is a general term used for describing the main meaning of the modal verb *must* and its substitutes *have to*, *have got to*, and *need*. The modal verb *must* expresses strong necessity to do something, with such shades of meaning as *necessity*, *obligation*, *duty*, *responsibility*, *requirement*. The phrase *have to* is the most common substitute for *must* in the meaning "necessity".

It is stated that the modal verb *must* in the meaning of "strong

necessity" forms only the present tense. The future is expressed by the present tense with the help of the context and adverbs or adverbial phrases indicating the future time, for example: *tomorrow, soon, next week, in an hour*. For example: *She must talk to them immediately./ We must obey the rules./If he wants to go to university, he must pass the exams first./ He must pay the bills today.*

In the meaning "strong necessity" the modal verb *must* does not have the past form. The substitute phrase *had to* (necessity) is typically used instead of *must* in the past tense, with a little change in meaning. For example:

Father must go to the bank today. (Strong necessity)

He has to go to the bank today. (Necessity)

Father had to go to the bank yesterday.

(In the last case we have *Necessity*, with the following meaning: It was necessary for him to go to the bank yesterday, and he went there.)

It is evident that *must* is stronger, stricter, and more categorical than *have to*. *Must* implies that the action expressed by the infinitive is absolutely necessary. *Have to* in the meaning "necessity" is used in affirmative statements and questions in the present, past, and future. Negative questions with *have to* are also possible in this meaning (Palmer 1990: 134).

Scholars consider that the verb *have to* is used in both formal and informal English in speech and writing, and many native speakers use *have to* instead of *must* in many cases, especially in American English. For example:

He must write a report. (Strong necessity):

He has to write a report. (Necessity)

He must finish his report tomorrow. (Strong necessity):

He has to finish it tomorrow. (Necessity)

He will have to finish his report tomorrow. (Necessity)

He had to rewrite several pages of the report yesterday.

It can be observed that in some cases the difference between *must* and *have to* is bigger than "strong necessity" versus "necessity". *Must* shows that the speaker considers that the action specified by the main verb is necessary, and it's the right thing to do (i.e., the speaker expresses personal opinion), while *have to* just states the fact that this action is

necessary. In order to prove it we can read and compare the following sentences:

Pupils must go to school. (It's obligatory, and it's the right thing to do.)

Pupils have to go to school. (It's obligatory.)

She must help them. (It's necessary, and it's the right thing to do.)

She has to help them. (It's necessary.)

They must read this story. It is very captivating.

They have to read this story. We are going to discuss it in class

And, of course, the modal verb *should* can be used instead of *must* if the speaker wants to sound less categorical. For example:

He must do it today. (Strong necessity, obligation).

He should do it today. (Advice, recommendation).

We must inform the teacher about it. (Strong necessity, obligation).

We should inform the teacher about it. (Advice, recommendation).

As for the substitute phrase *have got to*, it is used mostly in conversational English. Thus, it should be remembered that *have got to* has only the present tense form and expresses necessity to do something in the present and future, mostly in affirmative statements, though negative questions are also possible. *Have to* is often used instead of *have got to* in questions: (*We've got to leave; I've got to meet her immediately; She's got to exercise more. She's getting fat.*) The phrase *have got to* does not have the past form, so *had to* is normally used instead of it in the past.

According to linguistic literature the verb *need* is frequently used with a noun object after it: *You need money; They need healthy food; she needs help.* Followed by an infinitive, *need* expresses necessity to do something and can be used as a less categorical substitute for *must*: (Kratzer 2013: 124). For example: *We need to see him; She needs to exercise more; Do they need to buy bread and cheese for lunch? – Yes, they do. No, they don't.*

It should be remarked that the verbs *must*, *to be to*, *should* and *ought to* in their negative forms do not express absence of necessity. *Must not* does not have the meaning "absence of necessity". *Must not* and its contraction *mustn't* express strong necessity "not to do something". This meaning of *must* in the negative is often called "prohibition" (*You mustn't cross the street when the lights are red.; Children mustn't play with*

matches). *Must* can be used in the meaning of "strong necessity" in the present and future and it is replaced with *had to* for "necessity" in the past. Yet, in a number of cases *must* can be replaced with *have to* (necessity) or *should* (advice) if we tend to sound less categorical. And, of course, students can use *don't have to*; *don't need to* if there is no necessity to do something. In the cases of absence of necessity the negative forms of *to have to* and *need* are used. For example: They *don't have to go there*; *We needn't go there*.

The two verbs generally differ in that *needn't + infinitive* indicates that the speaker gives authority for the non-performance of some action, whereas *don't (doesn't) have + infinitive* is used when absence of necessity is based on external circumstances (Голубева 2008: 94).

She needn't come here. (I'll manage to do everything myself without your help.)

They don't have to come to the university tomorrow. (There will be no lessons tomorrow.)

Thus, we see that modal verbs are the most frequently used means of expressing necessity in English. Being extremely numerous and often interchangeable they can render all the nuances of these categories in all communicative situations.

On the whole, modality can be expressed not only by separate words but also by certain phrases. And, it is worth mentioning that the English language is marked by the existence of such phrases expressing necessity: *It is +modal word*. For example: *It is obvious, it is evident* etc. At the same time it must be stressed that these modal phrases are used mainly in the scientific speech.

Modal constructions in English are very close in their form and function to modal phrases. The structural difference between them is in the absence of the subject and predicate elements in the constructions under consideration. Thus, we know that *necessity* is expressed by the construction: *to be bound + Infinitive*, which expresses logical conclusion. It can also be rendered by *to be bound to*, which means logical supposition about an event in the future: *He is bound to finish his work next week*.

Thus, we can state that modal phrases and modal constructions not being always ascribed to a separate category prove to be really useful in expressing necessity and supposition. And it is very important to know how

to teach them to students so that they see and understand the right meaning of each modal verb and their equivalents. Every teacher knows his class well and he/she should use some interesting and useful methods in order to make his/her students understand and use them in speech.

It should be emphasized that modal verbs do not have an exact or sometimes not even a close translation in students' mother tongue, therefore, they can be difficult to teach. According to methodological literature there are some steps of teaching modal verbs of necessity.

And it is up to the teacher what methods and techniques he/she uses in class while introducing, explaining and teaching modal verbs to students. Of course, depending on the level of the class teachers can narrow or expand, thus *introducing all modals* at a lesson.

In this case, the teacher can start by introducing all the modal verbs she/he wishes to talk about. This may include *must, will, would, shall, should,* and *ought to* but, depending on the level of the class, teachers can narrow it down to those they feel are most important. Obviously there are no images that can help students understand the meanings of these words so teachers can *do pronunciation practice* simply by pointing to the words on the board. In introduction the teacher can cover some general rules that apply to all modal verbs that are also called defective verbs, therefore, unlike most verbs, no -s is needed to form the third person singular. The teacher should give several examples and make her/his students understand that, for example, *He shouldis* correct, while *He write...* is incorrect. Additionally, modals always require another verb because they cannot function as the main verb in a sentence and they only have present tense forms. This may seem like a long and confusing introduction but it is the best one after the pronunciation practice to simply write the modals and their rules off to the side of the board for reference.

During other classes the usage of modals can be to make suggestions and give advice, to talk about obligations and prohibitions, where teachers must also explain students the difference between *ought to* and *should to* saying that the correct action would be for instance *We ought to see a doctor* or *He should be quiet while the teacher is talking*. Teachers may find that for some classes it is not necessary to cover all the different uses of modal verbs so they may choose what is most important and then cover those items thoroughly before moving on to the next topic.

When teachers cover many different uses of modal verbs in class, they should be sure to have a lesson which combines them again. This *combinations* method allows teachers to start with all the words they plan to cover in the first class and finish in the same way. Since students have been focusing on just one use at a time, this lesson will show the range of uses these words have and really challenge them. In order to involve students in activities and make the lesson engaging, teachers can use such tasks as *fill in the blank* and *multiple choice worksheets* and, of course, they can conduct *role plays* based on different uses of modal verbs, too.

Teachers know their class very well and whenever they work with new grammar material, they should always *think of* and *give a basic example* in order to make students remember and understand the right usage of these structures. Thus, during the lesson teachers should give an example of how to make sentences using a basic modal verb such as *must* (*We must visit a doctor now*, where the verb expresses necessity). Teachers should draw students' attention and explain that the verb following the modal verb must be used in its basic or infinitive form but without the particle *to*. And, of course, they will work with examples using *he* or *she* to show that no *-s* is added to modal verbs in the third person singular.

To be sure that students have a good understanding of how modals function, teachers make their students work during lessons also *using negative and interrogative (question) forms* and the best way to prove how modal verbs are used in the negative and question forms is to provide examples. Thus, students' attention should be drawn to the fact that the word *not* must follow the modal verb and not the verb it modifies. Then interrogative forms should be used to show that in order to form a question, we simply invert the subject and the modal verb, for example: *Must I/ he do the homework?*

Every teacher can affirm that guided work is sure to help students use modal verbs correctly.

So, teachers should ask students to provide their own examples by asking them guided questions such as *Do you have to go to the library today? When do you have to visit your grandma? When or where do I have to stay after classes?* In case teachers see that students seem confused or uncertain, they give suggestions for students to choose the right variants. And if they seem comfortable and confident, questions that produce a

negative response should be used.

And it is obvious that one of the key factors for a productive lesson is to *have students work independently*. Thus, teachers should motivate and allow the students to independently produce sentences using modal verbs by putting them into groups and having them interview each other. Teachers carefully remind students how to make sentences using modal verbs, have them use as many verbs as they can and encourage them to be inventive with their questions and answers. And after students have finished their interview, they read aloud their interview answers.

In conclusion it can be noted that the most useful means of expressing necessity in English are modal words and modal verbs. Alongside with the moods they serve to express all shades of the speaker's attitude towards reality and the utterance. And teachers should be very careful and creative in order to work out interesting and engaging activities while introducing, explaining and working with modal verbs and their equivalents in class so that the students understand and use them in speech correctly.

References:

Choi, S. *Acquisition of modality. The Expression of modality*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

Kratzer, A. *Modals and conditionals*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Palmer, F. R. *Modality and the English modals*. London / New York: Longman, 1990.

Palmer, F. R. *Modality in English: Theoretical, descriptive and typological issues*. London / New York: Longman, 1990.

Salkie R. *Probability and necessity in English and German\ Languages in Contrast*. London / New York: Longman, 2001.

Бархударов, Л.С. *Грамматика английского языка*. Москва: Книжный дом "Либроком", 2012.

Голубева, Т.М. *Модальные глаголы (английский как второй язык)*. Москва: РИФ "Интеграф", 2008.

Гордон, Е.М. *Грамматика современного английского языка (A Grammar of Present-day English):уч.для вузов*, Москва: Книжный дом "Университет". 2003.

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL CONTEXT

Angela CHIOSEA
Lector Universitar
ASEM, Chisinau

Abstract: *Astăzi, predarea unei limbi străine este o adevărată provocare pentru profesori. Ei trebuie să facă față multor obstacole. Acest studiu își propune să examineze strategiile de predare a limbilor pe care un profesor trebuie să le ia în considerare în timp ce interacționează într-un context multicultural. Cu siguranță, este nevoie de îmbunătățirea calității predării în astfel de medii. În acest sens, un profesor trebuie să cunoască și să înțeleagă foarte bine diversitatea culturală și să recunoască diferențele dintre diferitele grupuri culturale și etnice. Comunicarea interculturală ajută la crearea și menținerea unui mediu care încurajează bune relații interpersonale în clasă. Diversitatea culturală determină diferențe de percepție și moduri de învățare a unei limbi străine.*

Cuvinte cheie: *Cultural diversity, Ethnicity, Intercultural, Multicultural.*

In the last decades, we have witnessed significant geographical, demographic and structural changes to the foreign language. Thus, intercultural communication skills should be at the heart of it. Teaching a foreign language in a multicultural context is a challenge for the teachers. This paper analyses the language teaching strategies that a teacher should take into account while interacting in a multicultural context. Thus, the Strategic framework for European cooperation in education and training ET2020 (European Commission 2015, 9) presents some educational priorities for 2020:

- Making lifelong learning and mobility a reality;
- Improving the quality and efficiency of education and training;
- Promoting equity, social cohesion, and active citizenship;
- Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

These strategic objectives uphold the role of education in the society and show guidelines of development for all those involved in teaching. The educational sector should play a more active role in providing learners with the relevant tools and resources. Multicultural pedagogy targets the development of mutual appreciation among learners, aims to reduce stereotype thinking and intends to maintain and develop all the languages

and cultures that should be found in a particular classroom context.

Native language influences the way how we learn a foreign language. Languages may have similar or different grammatical structure. They might have common or completely different vocabulary. In addition, the nonverbal communication among diverse cultural groups may also be different. We associate the meaning of a word with our experience and traditions, so the same word might be perceived differently among members of different cultural groups. According to Wade, S.E.&Fauseke, J.R.& Thompson, A. (Wade, S.E.&Fauseke, J.R.& Thompson 2008: 405) we construct situated meanings for words from word associations, which become part of our value-laden theories of the world, or cultural models. All conceptions of cultural value systems share the premise that different cultures propose many distinct answers to essentially the same questions posed by the generalities of the human situation (Bachmann 2006: 724). By using the same language people become members and representative of their communities. Thus, language promotes identity and membership of an individual. There should be a distinction between spoken and written language when considering the influence of native language in learning a foreign language. This is mainly because of their particular characteristics. There are some languages, which in their written form are completely different from many other languages. Therefore, there should be paid greater attention to such language diversities. As Rodrigues (Rodrigues 2002: 1017) highlighted, there is a resistance of teachers to learning to teach for diversity. He categorized this resistance into two types: resistance to pedagogical change and resistance to ideological change.

Intercultural Communication

Language teachers should probably focus on the communicable character of cultural communication. The cultural diversity gives rise to differences in perception and ways of learning a foreign language. Since everyone has the right to get equal education, it is very important that teachers should avoid discrimination based on cultural background, language, and ethnicity.

Accurate intercultural communication is built on fluency in the target language, insight into what people are imaging when they speak, a certain

knowledge of culture, but also the ability to decode non-linguistic symbols such as body language. Body language can play a specific role everywhere, there are certain standards that are recognized (decent smile, firm handshake, steady eye contact, etc.) Charles Darwin, the earliest investigator into non-verbal communication stated the following in 1872: “All chief expressions exhibited by man are the same throughout the world”. As it results from what was mentioned above, language teachers should not only teach correct and appropriate language but also pay attention to widen social and cultural horizon of learners. Cultural differences can be analysed in relation to mother tongue. This can be very helpful and students can remember better the similarities of their own culture and those of the target language.

When people travel, they meet people from different cultures and thus it is of greatest importance to have a level of intercultural competence that enables them to understand people’s speech and intonations. Teachers should know that one of the advantages of reading is that it widens one’s horizon by learning about the world around him/her. Through reading and learning about other people, students may grow their curiosity to learning and become more open to communicate with people from other sides of the world. As a result, they will gain and expand their knowledge. Integrating culture teaching into the teaching of language can be most efficient if taught through context, providing pictures and videos from multimedia that represent the target culture.

Because people use language to compliment other behavioural purposes, language cannot be understood in isolation from the larger context of behaviour – all of which is cultural filtered, and most of which is culturally originated.

A student cannot reach the primary goal of learning a language without grasping the pragmatics and culture of the language. We need to handle the necessary information of what constitutes appropriate and inappropriate speech acts in different contexts (Tatsuki & Houck, 2010). Creating situations where students have to apologize, invite, request, offer, or advise one another in the target language, and explaining the way these functions differ then introduce them to the second language pragmatics. Watching videos on such situations can help increase their understanding and interest in learning.

I also find it substantial to boost the teaching of L2 culture by the use of technology and the Internet. The Internet and technological tools and websites including social media can create chances for students to read, communicate, and expose to other cultures and people from around the world. “The 21st century and its new job market do not necessarily require people to relocate” (Spicer-Escalante & DeJonge-Kannan 2014).

Misunderstanding Helps Improve Learners’ Cultural Awareness

Misunderstanding significantly helps improve the students’ cultural awareness and actually can benefit those foreign language learners in three aspects:

- 1) reveals the hidden communicative problems;
- 2) helps improve learners’ cultural awareness;
- 3) establishes long-term memory for learners that guides their future intercultural communication.

To reach a practical understanding in intercultural communication, a more positive attitude toward misunderstanding should be adopted.

1. Misunderstanding should not be viewed as a very negative phenomenon. It is part of the spiral critical learning process where previous understanding turns to be a misunderstanding and then is replaced with a new better understanding again.
2. Instances of misunderstanding provide valuable opportunities for them to recognize the hidden cultural differences and communicative problems. Those misunderstandings can be used as important instructional material in intercultural communication training and foreign language teaching programs.
3. As misunderstanding in cross-cultural communication commonly exists, people often get to the final understanding through misunderstandings.

The best way to accelerate the process and reduce misunderstandings is to encourage people to experience the target culture first hand and practice it earnestly. Rather than sitting in the classroom and listening to lectures, learners will understand a foreign culture more effectively by actually doing things in that culture. People learn more from mistakes. The more misunderstandings one encounters, the deeper the understanding of the target culture that he can reach.

Implementing the intercultural approach

Teachers should implement the intercultural approach in the EFL classroom and must consider possible problems and ways of dealing with

them.

- **Motivating students** - A foreign language teacher might start a course by conducting a needs analysis in order to be able to teach according to the students' language needs and objectives, level of knowledge, learning preferences, and, especially, what they find interesting and engaging. It is very possible that not all students will be interested from the beginning in learning about foreign cultures. The teacher's task is to persuade them that intercultural training is the core element of modern education. The teacher may use cases of real life encounters where the lack of intercultural awareness led to amusing, embarrassing, or even dangerous situations. Intercultural lessons need to be interesting for students and should take place in a friendly, relaxed atmosphere. Students need to be active class participants, making choices and taking decisions. Interested, involved, responsible students are motivated students.
- **Encouraging appropriate attitudes** - It is very important that students do not treat the information about the world's cultures as a curiosity, or, even worse, ridicule it. The teacher has to lead students make a serious attempt to get to know and understand other cultures (even if they may not agree with some aspects of those cultures). Students have to understand that intercultural knowledge is indispensable for successful communication all over the world. Stereotyped views and prejudices will prevent students from developing intercultural skill. The teacher must help students understand that there can be different sets of behaviours, beliefs, and values, and the fact that we represent just the one that we have been "born into" is pure coincidence. Of course, there are aspects of some culture that students need not accept, such as inequality between men and women or an inhuman attitude toward animals. The teacher's task is not to "convert" the students to other cultures; the role for the EFL teacher is to help students get to know and understand different cultures because this knowledge and understanding are indispensable for successful cross-cultural communication.
- **Considering students' ages** - The intercultural approach is certainly the easiest to implement with adult learners, as they will see its

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

Conclusion

In the present paper, I have attempted to illustrate how language may adapt the various strategies in order to overcome barriers regarding these issues. They should promote intercultural communication among students and between students and teachers. As the world is heading evermore towards globalization, there is a great need for multicultural education in today's society. In order to fulfil the obligation for equity in education, the teachers should be well aware of the needs and cultural background of their students. Selection of the text books should be diverse to all cultures and avoid discrimination of minority groups. Multicultural programs should be designed to help teachers from diverse ethnicities share their beliefs and opinions.

Referințe bibliografice

Gregory, J. & Jones R., *"Maintaining a competence" a grounded theory typology of Approaches to teaching in higher education*, *Higher Education*. Vol. 57, No. 6, 2009.

Yoon, B. & Simpsom, A, & Haag, C., *Assimilation Ideology: Critically Examining Underlying messages in Multicultural Literature*, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 54, No.2, 2010.

Wade, S.E. & Fauseke, J.R. & Thompson, A., *Prospective Teachers' Problem Solving in Online Peer-Led Dialogues Source*, *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 2, 2008.

Bachmann, A. S., *Melting Pot or Tossed Salad? Implications for Designing Effective Multicultural Workgroups*, *MIR: Management International Review*, Vol. 46, No. 6, 2006.

Rodriguez, J. & Berryman, C., *Using Sociotransformative Constructivism to Teach for Understanding in Diverse Classrooms: A Beginning Teacher's Journey*, *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4, 2002.

Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, 9.

THE PROBLEM OF INTERCULTURALISM AND MULTILINGUALISM IN TEACHING MODERN LANGUAGES, DIFFERENT APPROACHES

Luminita DIACONU

Academy of Economic Studies of Moldova

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

Keywords: *multilingualism, teachers' beliefs, multilingual pedagogy, language awareness, language learning strategies*

Introduction

Interculturalism is a contemporary trend. We live in an epoch where being human means being multilingual. That is why, interculturalism is an intrinsic part of the human condition. Some scholars refer to this condition as the new linguistic dispensation (Aronin& Singleton 2008: 1, 12) that is the result of technological development and global economic forces. Friedman (2005) maintains that today, "the world is flat". What he implies with this metaphor is that as a consequence of technology, more people can "plug, play, compete, connect, and collaborate with more equal power than ever before" (Friedman 2005: x). He acknowledges that this does not lead to "equal" social and economic situations (Friedman 2005: x), but he insists

that globalisation holds an "equalising" potential because many more people than ever before have access to and the ability to use the tools necessary to connect, compete and collaborate. He describes the flat-world platform as the product of the development of the personal computer, fibre-optic cable and work-flow software (Friedman 2005: 10). When people of diverse backgrounds are in contact, they need a shared language code to facilitate communication. The incredible spread of English as a language of wider communication in the world today is closely linked to the forces of globalisation (Graddol 1997; Pakir 1999; Kloos 2000). At a very basic level, the spread of English contributes to the increase of interculturalism in the world today because many people are learning English as an additional language (Kachru 1996; Cenoz 2009), while they continue to learn and use local languages. Paradoxically, increased global contact has simultaneously heightened appreciation for the local (Preteceille 1990; Kloos 2000). In the context of language, this has given rise to a re-appreciation of the value of local languages within a broader movement for linguistic rights (Kloos 2000: 282). The tension between the local and the global is also evident in discussions of the use of English. Scholars accept that English is owned by all its users and that local and global identities are expressed in English (Schneider 2007: 14). In the World Englishes community, Pakir (1999) coined the term "glocal" to refer to the new use of English as a result of globalisation. "Glocal" English is useful globally, but rooted in the local contexts where it is used as additional language to express local identity (Pakir 1999: 346). In discussions of local languages that co-exist with global English, scholars are increasingly turning to multilingual societies in Asia and Africa to deepen their understanding of how local languages are maintained in intercultural repertoires, often in the presence of English (Hornberger 2002; Stroud 2003). In the ambit of globalisation, interculturalism today is therefore promoted mainly as a result of two broad realities (Cenoz, 2009: 1): an increased awareness of the importance of linguistic rights. Given the important role of the language teacher in promoting learners' multilingualism, research focused on teachers' knowledge and beliefs about interculturalism and multilingual pedagogical approaches is surprisingly scarce. The present research project aims to gain further insight into these issues. This study explores L3 foreign language teachers' beliefs about interculturalism and the use of a multilingual

pedagogical approach in a lower secondary school setting (years 8–10). The first part of the theoretical section discusses the main principles of intercultural pedagogy. The second part presents the previous literature regarding teachers' beliefs about interculturalism. The third part provides central background information on language learning in the school context from an interculturalism perspective. In this paper, 'L3 learning' and 'multilingualism' are used as synonyms and are defined as 'the acquisition of a non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages'. Students begin by learning English, and this instruction continues when the L3 is introduced in year 8. The L3 learners in this study are regarded as multilinguals and are proficient in varying degrees in their languages: L1 Romanian, L2 English and L3 French/German/Spanish. Learners with a home language other than Romanian are also referred to as L3 learners in this study, although French, German or Spanish may actually be their L4 or L5.

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

Intercultural /multilingual pedagogy A multilingual pedagogy should be regarded not as a unified methodology but as a set of principles that are used to varying degrees in different approaches depending on the teaching context, curriculum and learners (Neuner, G. (2004)). Thus, rather

than attempting to maintain learners' languages in isolation, teachers should help learners to become aware of and draw on their existing knowledge. Second, learners should draw on experiences from previous language learning when learning a new language. Learners should become aware of which learning strategies they have used previously as well as reflect on, test, and evaluate the extent to which those strategies can be transferred to a new language learning context (Neuner, G. (2004). Clearly, a multilingual pedagogical approach in the classroom requires competent teachers. Based on the discussions in De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.), Hufeisen language teachers should ideally be able to meet several, if not all, of the following requirements:

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

Teachers' beliefs strongly influence their pedagogical decisions, and such beliefs are typically resistant to change (Borg, S. (2006). In this particular study, teachers' beliefs refer to 'a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behavior' (Mohamed, N. (2006). An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development (Unpublished doctoral dissertation). The University of Auckland, . 21). Because teachers' beliefs are such a strong predictor of what occurs in the classroom, researchers in the field argue that insight into teachers' beliefs is necessary to understand and improve language teaching and students' learning The following section briefly presents the general results of these studies. In the questionnaire study, De Angelis, G. (2011). Teachers'

beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. investigated 176 secondary school teachers' beliefs about the role of prior language knowledge and the promotion of multilingualism in enhancing immigrant children's language learning. The teachers included in that study taught various subjects in schools in Austria, Great Britain and Italy. Some of De Angelis' main findings include the following: teachers in all three countries generally encourage learners to use their home languages, but not in the classroom; they believe that using home languages in class can delay and even impair the learning of the majority language. Many teachers claim that they never refer to learners' home language and culture in class. This finding may be linked to the prevalent belief that teachers must be familiar with learners' language to be able to help them. In contrast with the study of De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234., nearly all the teachers included in the study by Heyder and Schädlich were positive about the benefits of comparing languages in the classroom. These contrasting findings may indicate that language teachers have a higher awareness of multilingualism than teachers of other subjects do. Most of the teachers in the study by Heyder and Schädlich made frequent use of a contrastive approach, largely between German and the foreign language that they were teaching. Such contrasting activities typically occurred spontaneously and were rarely supported by teaching materials. Furthermore, as in the De Angelis' study, the majority of teachers were hesitant to bring other languages into the classroom unless they were familiar with them. The teachers were overly positive about activities that had the potential to promote multilingualism. However, when asked whether they actually make use of these activities, fewer than one-third of the teachers claimed to do so. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119. discusses the results of two studies that aimed to investigate Polish pre-service and in-service English teachers' multilingual awareness and practices. The first study employed a quantitative design and included 233 participants (pre-service and in-service teachers) who responded to questions and statements in a

questionnaire. The second study was a qualitative focus group discussion with five secondary school teachers. The main results from these studies indicate that experienced in-service teachers have greater multilingual awareness than pre-service teachers do. In addition, teachers who are multilinguals themselves appear to be more multilingually aware than teachers who have less language learning experience. What is more, the teachers' proficiency in the L3 seems to correlate with the level of awareness. Similar to the findings of De Angelis, the teachers were reluctant to refer to other languages when teaching English. Furthermore, teacher education programmes in Poland rarely seem to advocate the potential benefits of employing a multilingual pedagogical approach.

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

Components of Multilingual Education (MLE)

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

Related to the emphasis on a child's mother tongue is the implicit validation of her cultural or ethnic identity by taking languages which were

previously considered "non-standard" and making active use of them in the classroom. Multilingual Education in that sense underscores the importance of the child's worldview in shaping his or her learning.

Stages of the MLE programme

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

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

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

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

Using multilingual approaches involves:

1. Recognising and valuing the multilingual nature of societies, schools and classrooms.
2. Using pedagogical strategies that encourage inclusive education within a supportive multilingual learning environment.

3. Being aware of beliefs about speakers of other languages and how they can impact on establishing and maintaining an inclusive learning environment.
4. Assessing individual learners in a manner that takes their linguistic background into account.
5. Giving my learners appropriate opportunities to use their home languages to support and demonstrate their understanding of learning content.
6. Making pedagogical choices that respect and capitalise on my learners' linguistic diversity.
7. Reflecting on how effective my implementation of multilingual approaches is in promoting learning.

Results and Conclusions:

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

References

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

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

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

МОТИВАЦИЯ И СИСТЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ

Светлана ДЗЕКИШ,
Государственный университет им А. Руссо, г. Бельцы

Abstract: *This article discusses the need to determine the psychological and pedagogical conditions aimed at optimizing the methodology for the formation of foreign language communicative competence and intensifying the educational process based on modern authentic materials.*

Key words: *foreign language, authentic audiovisual materials, podcasting, motivation, systematic training.*

Современное высшее образование должно быть надежным, качественным, технологичным, функциональным и соответствовать международным стандартам. Перестройка системы обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях должна осуществляться в ходереорганизации всей системы образования и отвечать международным образовательным стандартам (Китайгородская 2009:27). В этой связи, рассматривая процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе современных аутентичных материалов в рамках реализации компетентностного подхода к обучению, стоит отметить, что к настоящему моменту уже сложилась довольно обширная научно-теоретическая база исследований, в которых авторы по-разному представляют свое видение построения современной методики обучения иностранным языкам. Так, анализ некоторых работ (Бим И.Л., Зимней И.А., Коряковцева Н.Ф., Титова С. В., Соловова Е.Н., Savignon S.J., Sysoyev P.V. и др.) в области формирования иноязычной коммуникативной компетенции показал, что, несмотря на фундаментальность исследований, существует множество

неизученных аспектов. Многие авторы (Сысоев П.В., Шукин А.Н., Черкасов А.К., Филатова А.В., Stork A. и др.) отмечают, в частности, необходимость определения психолого-педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Данные условия направлены на оптимизацию методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции и интенсификацию учебного процесса на основе современных аутентичных материалов, а это в свою очередь, требует переосмысления форм и методов обучения, а также выявления особых установок, без реализации которых педагогический процесс обучения становится нецелесообразным. В этой связи следует отметить, что одним из психолого-педагогических условий формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов является *мотивация использования аутентичных материалов, в частности, подкастов в процессе обучения иностранному языку в университете.*

Проблема мотивации обучающихся всегда остро стояла на всех этапах обучения. В психологии и педагогике довольно подробно рассматривалась проблема формирования учебной мотивации такими авторами как Китайгородская О. А., Макаров А. В., Бибрих Р.Р., Вартанова И.И., Ильин Е.П. и др., а также обсуждались вопросы, связанные с методологией диагностики и коррекции мотивации в различных условиях. Для того чтобы овладеть стратегиями повышения и поддержания уровня мотивации, необходимо взглянуть на сам механизм данного явления изнутри. С точки зрения психологии мотивация - это эффективный способ управления учебным процессом. В более узком значении «мотивация» рассматривается авторами (Китайгородская О. А., Мильруд Р. П., Сметанина О. М. и др.) как совокупность целей, к которым стремится студент, и как совокупность внутренних факторов личности, таких как желания и потребности.

Рассматривая цели как внешние и внутренние явления, необходимо отметить, что внешне цель - это задание, которое студенту предстоит выполнить, чтобы получить субъективный образ ожидаемого результата, удовлетворяющий его желаниям и потребностям. Таким образом, вполне очевидно, что в качестве цели выступает ожидаемый результат от проводимой деятельности. Причем

ожидаемый результат является желаемым завершением, а поскольку цель рассматривается с двух позиций, то и привлекательность или заинтересованность в деятельности имеют мотивирующий характер(Макаров 2011: 32). Соответственно, мотивы следует разделить на *внутренние* и *внешние*. Внутренние мотивы имеют место, когда результат интересен обучающемуся сам по себе. В то время как внешние мотивы напрямую зависят от ряда факторов, возникающих как последствия от выполняемой деятельности.

Исследования в области педагогической психологии позволяют выделить *источники образования* тех или иных мотивов, при этом отмечая, что не существует отдельно внешних и отдельно внутренних мотивов, поскольку зачастую они тесно связаны между собой и наиболее явно проявляются в своем взаимодействии. Так, например, внутренние мотивы способствуют, по мнению Китайгородской О.А.:

- повышению роли самостоятельной работы в процессе обучения;
- выбору стратегии саморазвития и индивидуального планирования;
- развитию рефлексивных умений,
- формированию чувства удовлетворенности от учебного процесса;
- формированию индивидуальности студента.
- Внешние мотивы, напротив, направлены:
 - на получение особого статуса и престижа в учебном коллективе;
 - получение материального вознаграждения (оценка, дипломы и т.д.);
 - обеспечение социально-психологического признания в группе;
 - формирование чувства безопасности.

Сравнивая эти две группы мотивов, следует отметить, что в отличие от внешних мотивов, которые по времени являются непродолжительными, внутренние мотивы более устойчивы к воздействию на них внешних дополнительных факторов, таких как трудности в обучении и снижение интенсивности влияния этих факторов (угроза наказания за невыполненную деятельность, материальное вознаграждение и т.д.)(Китайгородская 2009: 29). Внутренние мотивы формируются и поддерживаются за счет значимости осуществляемой деятельности, креативности и чувства соперничества между участниками учебного процесса.

Особый статус в процессе обучения имеет *обратная связь*,

необходимая обучающимся при столкновении с определенными сложностями, где требуется поддержка и кураторство со стороны преподавателя. Выполняя регулярный мониторинг учебной деятельности, видится возможным повысить как уровень мотивации обучающихся, так и вероятность получения высоких результатов (Сысоев 2013: 92).

Следует различать мотивацию *положительную*, когда обучающийся стремится как можно лучше и быстрее выполнить поставленные перед ним задачи, и *отрицательную*, когда обучающийся под различными предложениями пытается избежать выполнения задачи в рамках учебного процесса. Перед осуществлением какой-либо деятельности обучающийся самостоятельно оценивает свои силы в достижении поставленной цели. В том случае, если обучающийся уверен в своих силах и адекватно оценивает затраты на достижение ожидаемого результата, такая деятельность наверняка будет успешной, поскольку у обучающегося формируется положительная направленность на достижение результата. (Stork 2012: 7). Если обучающийся сомневается в своих силах и испытывает чувство неуверенности и бесполезности выполняемых действий, то в большинстве случаев деятельность такого рода будет невыполненной. Описанный механизм в полном объеме демонстрирует концепцию мотивации достижений, направленную на объяснение природы активности обучающихся в процессе обучения. При таком подходе связь между избеганием неудачи и уровнем трудности поставленной задачи будет интерпретироваться как активизация у обучающегося особой потребности в достижении успеха и удовлетворении своих субъективных установок. Таким образом, чем выше будет сформирована потребность в достижениях, тем эффективнее обучающийся будет справляться с более сложными задачами. Формирование потребности в достижении - это формирование регулятора учебной деятельности и основы внутренней мотивации обучающихся (Титова 2009: 119).

На современном этапе развития информационного общества использование современных аутентичных материалов при обучении иноязычному общению не вызывает сомнений, поскольку

выполняется основная задача обучения - *повышение эффективности обучения*. Основной акцент ставится на формирование личности обучающегося, способного и готового осуществлять самостоятельную учебную деятельность, принимать самостоятельные решения, аргументировать их выбор, проводить самоанализ и самооценку выполняемой деятельности (Сметанина 2010: 25). Преимуществом же использования аутентичных подкастов на современном занятии по иностранному языку в вузе служит создание уникальной возможности для студентов ознакомиться с аутентичным и многоплановым материалом на актуальные темы, вызывающие неподдельный интерес. В этой связи обучающийся рассматривается как активный участник учебного процесса, занимающийся постоянным самообразованием и формированием навыков работы с информацией, с которой мы сталкиваемся каждый день в сети Интернет. Таким образом, основной целью обучения иностранным языкам выступает создание такой методической модели обучения, при которой обучающийся сможет в полной мере раскрыть свой творческий потенциал.

Одним из основополагающих подходов в современной методике обучения иностранному языку в вузе, наряду с компетентностным, считается системный подход к образованию. По своей сущности данный подход предполагает целостность педагогического процесса обучения, что позволяет рассматривать его как единую методическую систему, представленную совокупностью взаимосвязанных структурных компонентов, выстроенных в строгой иерархии. В зависимости от предметной области основу реализации данного подхода по мнению Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. и др. составляет система принципов, направленных на достижение определенной учебной цели. Следовательно, другим психолого-педагогическим условием формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов выступает *системное обучение* иностранному языку на основе аутентичных подкастов.

Именно системное обучение на основе аутентичных подкастов, предполагающее регулярное включение современных технологий в процесс обучения, имеет наибольшее значение в плане организации учебного процесса и построения методики обучения иностранному языку (Kluckhohn 2009: 17). Планирование учебного процесса

заключается в адекватном использовании аутентичных подкастов с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Фрагментарное использование аутентичных подкастов, напротив, не будет способствовать фундаментальному развитию умений использования современных технологий для решения задач в профессиональной деятельности. Так, например, рекомендуется Kluckhohn К. использование заданий на решение коммуникативных задач с опорой на ИКТ не реже чем два-три раза в неделю. Таким образом, следование данному принципу будет способствовать формированию не только профессиональных, но и межпредметных аспектов, позволяя использовать аутентичных подкастов в других областях знания.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что важную роль в эффективном получении ожидаемых результатов обучения играет выделение психолого-педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе аутентичных подкастов: мотивация студентов использовать в процессе обучения иностранному языку подкастыи системное обучение иностранному языку на основе подкастов. Безусловно, огромную роль в повышении уровня мотивации играет статус и деятельность педагога. Ведь в значительной степени результат обучения зависит от его манеры управления и подачи учебного материала, а также способности выступать в качестве помощника, тем самым формируя чувства самостоятельности и уверенности в своих силах у студентов. Для этого преподавателю необходимо тщательно подходить к таким вопросам, как отбор учебного материала в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся на определенной ступени обучения и выбора способов презентации учебного материала.

Литература:

Китайгородская Г. А. *Инновации в образовании – дань моде или требования времени*, Иностранные языки в школе. – 2009.– № 2.

Китайгородская О. А. *Мотивация в условиях интенсивного обучения иностранным языкам*. Активизация учебной деятельности, Москва, 2010.

Макаров А. В. *Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных моделей гуманитарной подготовки выпускников вузов*, Высшэйшая школа – 2011. – № 1.

Мильруд Р. П. *Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам*, Иностранные языки в школе. – 2014. – №№ 4, 5. – С. 9-15, 17-22.

Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*, Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

Сысоев П. В. *Подкасты в обучении иностранному языку*, Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.

Сысоев П. В. *Направления и перспективы информатизации языкового образования*, Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.

Сметанина О. М. *Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и образовательная политика*, Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 21-26.

Титова С. В. *Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика*, Москва: КвинтоКолсалтинг, 2009. – 240 с.

Kluckhohn K. *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin und München: Langenscheidt. 2009, S. 5-75.

Stork A. *Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick*, Informationen Deutsch als Fremdsprache 1, 2012, S.3-16.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО ПАРЦИАЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Полина ГИЛЕВИЧ,

lect. super.,

Universitatea de Stat din Transnistria
„Taras Şevcenko”, filiala din Râbniţa,

Екатерина КОСТЮК,

studentă, an. 3,

Universitatea de Stat din Transnistria
„Taras Şevcenko”, filiala din Râbniţa,

Abstract: *The article introduces the concept of "partial programs", as well as the*

recommended forms and methods of in-depth training for preschool children. An important role in the preparation of partial programs is played by taking into account the psychophysiological characteristics of children.

Keywords: *preschool children, partial program, preschool education, foreign language, psychophysiological features, non-standard approach to the organization of the educational process, various forms and methods of teaching.*

Тема раннего обучения ребенка иностранному языку не раз поднималась педагогами, психологами, родителями. Ребенок в возрасте 5-6 лет имеет ряд психологических особенностей, благоприятных для овладения иностранной речью: способность к восприятию языка, имитации, хорошо развитая долговременная и оперативная память. На данном этапе у дошкольников закладывается правильное произношение, накапливается лексический запас, хорошо усваивается иностранная речь на слух и даже возможна несложная беседа.

При обучении необходимо учитывать, что у детей плохо развито произвольное внимание, им необходима постоянная смена действий. К тому, же основной вид деятельности в дошкольном возрасте - игра. Используя игровые технологии, соревнования, наглядный материал, можно создать благоприятные условия для овладения иностранным языком. Для создания таких условий в соответствии с индивидуальными и возрастными способностями детей, а также для развития их творческого потенциала особую роль играют парциальные программы.

Объектом исследования выступают парциальные программы иностранных языков.

Предметом - парциальные программы немецкого языка.

Актуальность нашего исследования определяется недостаточной разработанностью данной проблемы.

Цель работы: с учетом психофизиологических особенностей дошкольников разработать рекомендации для педагогов, составляющих парциальные программы по немецкому языку.

Исходя из поставленной цели, объекта и предмета исследования нами были сформулированы следующие **задачи:**

1. Изучить литературу по вышеназванной проблеме.

2. Познакомиться с психофизиологическими особенностями дошкольников, а также формами и методами обучения их парциальным программам.

3. Изучить сайты, обучающие дошкольников немецкому языку.

4. Включить в рекомендации для педагогов, составляющих парциальные программы по немецкому языку, материалы сайтов, содержащие: игры (лексические и подвижные); полезные фонетические упражнения; стихи, песни и мультфильмы, способствующие лучшему усвоению иностранной речи.

5. Разработать на основе изученных материалов темы, которые можно использовать в соответствии с возрастом малышей.

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

Парциальные программы являются дополнением к основной программе развития дошкольников. Название парциальных программ происходит от латинского „*partialis*“, что означает «частичный, составляющий часть чего-то». Они, таким образом, направлены на углубленную разработку какого-то одного направления и предусматривают воспитание творческой, свободной личности, обладающей чувством собственного достоинства и уважением к людям (*partialnye_programmy*).

Необходимо отметить, что проблема разработки парциальных образовательных программ освещена в науке недостаточно. Авторы А.А.Муратова, Т.Н.Колесниченко и О.Г. Тавстуха (Морозова 2019) отмечают востребованность парциальных программ для практики дошкольного образования и неготовность специалистов самостоятельно проектировать и реализовать на практике парциальную программу в соответствии с современными требованиями.

Занятия, проводимые по парциальным программам, более разнообразны по формам и методам преподавания, насыщены по использованию новейших технических средств, предполагают совместную деятельность педагога, родителей и детей. Материал данных программ разделен на темы, в которых автор сам рассчитывает время работы с каждой из них.

При составлении парциальных программ, в частности, по

иностранному языку, от авторов требуется огромная фантазия и нестандартный подход в организации учебного процесса, введение новых и необычных методических приемов, которые будут стимулировать речемыслительную активность и коммуникативно-познавательную деятельность.

Педагогам необходимо постоянно дополнять занятия различными видеороликами на иностранном языке, играми с карточками, раскрасками и другими наглядными пособиями. Материал следует давать в дозированной форме, учитывая возрастные особенности детей.

На начальном этапе обучения главная цель- это привить желание детям изучать иностранный язык, окунуть их в новую языковую среду, обучить правильному произношению и усвоить базовый запас слов по темам.

Овладение новым языковым материалом способствует интеллектуальному развитию детей. При его распределении учитель может самостоятельно решить, на чем следует задержать внимание, что необходимо повторить, какие игры и наглядные пособия лучше использовать.

Ниже представлены темы, которые можно использовать в соответствии с возрастом малышей.

Первая возрастная ступень(3-4 года): Знакомство, приветствие. Животные. Семья. Одежда. Продукты питания. Простые погодные явления (солнце, дождь, снег, ...).

Вторая возрастная ступень (4-5 лет): Новые названия животных, их действия и действия с ними. Вежливые слова. Цвет. Времена года. Время суток. Приветствие в зависимости от времени суток. Счет. Детский сад. Транспорт.

Третья возрастная ступень (5-6 лет): Овощи, фрукты и действия с ними. Мебель и комната. Спорт. Праздники.

Четвертая возрастная ступень (6-7 лет): Характеристика предметов. Электроприборы. Доктор, болезнь. Путешествие. Кухня. Профессии. В библиотеке. В саду, на огороде. Во дворе. На празднике. В магазине. Страна, другие страны. В лесу. Река, озеро, море. Город, деревня. Школа (Родина, Протасова 2010)

Лексические игры должны лечь в основу проведения любого

занятия. Во время введения новой лексики необходимо использовать принцип визуализации, работая с картинками или игрушками. После того, как новые слова будут освоены, дети должны проговорить их. Это можно сделать при помощи разнообразных игровых приемов: передача мячика и проговаривание нового слова или игра с карточками (кто первый покажет картинку и назовет слово: <https://multiurok.ru/deutschonline/files/ighry-na-urokie-niemietzkogho-jazyka/>, <https://ifu-institut.at/ru/online-lernen/spiel>). На данных сайтах вы сможете найти список игр, которые помогут разнообразить урок и хорошо выучить лексику. Главное - это присутствие момента соревнования, благодаря которому поддерживается интерес к изучаемому предмету.

Среди *двигательно- оздоровительных упражнений* особое место занимает развитие мелкой моторики рук. «Пальчиковые игры» (https://vk.com/topic-6869298_21824054) отлично подойдут для инсценировки рифмованных историй и сказок.

В процессе занятия должны быть включены *подвижные игры и зарядки*, так как ребенку трудно усидеть на месте. Все должно проходить исключительно на иностранном языке. Во время физкультминутки можно использовать видео- и аудиоматериал. Такая активность может стать любимым занятием для детей.

На сайте <https://www.youtube.com/user/kinderlieder> - есть множество разминок на немецком языке. Воспитателем Жоховой И. М. (Жохова 2015) были разработаны разные методические приемы, направленные на поддержание интереса к изучению иностранного языка, как средства общения и обмена информацией: https://lukoshkolutaev.edu.yar.ru/metod_razrabotka_zhohova_i_m.html.

В качестве полезных *фонетических упражнений* можно использовать различные рифмовки, считалки и тематические песни. Ребенок не только четко произносит, но и хорошо запоминает слова. Сайт <https://www.youtube.com/channel/UCooPit08nD5lkSjgc5Gjxqw> предлагает нам сборник детских *песен*, которые можно разучивать на уроках.

Закрепить лексику с помощью словарного тренажёра можно на сайте <https://crazylink.ru/languages/list.php?type=46&lan=deutsch>.

Посетив сайт <https://vk.com/nemetskiysmamoyveselee>, Вы

сможете найти стихи, песни, мультфильмы и игры, которые будут способствовать лучшему усвоению иностранной речи. На занятиях можно использовать «живого» героя, который будет разговаривать только на иностранном языке. Это может быть персонаж из сказки, мультфильма или просто игрушка (например, Микки Маус, Пинокио, Винни Пух и т.д.). Такая кукла будет участвовать на всех этапах занятия, так что дети быстро полюбят ее и будут ждать встречи с ней.

Таким образом, применение парциальных программ по немецкому языку, как дополнения к основной программе, в соответствии с современными требованиями и с учетом психофизиологических особенностей дошкольников может способствовать развитию личности обучаемых, что предполагает формирование потребностей и специальных интересов, воображения, творческого мышления и учебных способностей. Огромную роль в этом сыграют разнообразные формы и методы преподавания, насыщенные новейшими техническими средствами и предполагающие совместную деятельность педагога, родителей и детей.

А это, в свою очередь, поможет заложить основу, благодаря которой ребенок сможет в дальнейшем успешно овладеть изучаемым языком.

Литература

Родина, Н. М., Протасова, Е. Ю. *Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие*: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС – М., 2010.- 210 с.

Жохова, И.М. *Методическая разработка «Обучение дошкольников английскому языку»* - Тутаев, 2015.-16 с.

Морозова, О. Н. *Изучение уровня готовности будущих воспитателей к проектированию парциальных программ дошкольного образования* //Научно-практический журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики». Серия: Гуманитарные науки.-2019, №6. - С.92-96

https://studme.org/304425/pedagogika/partsialnye_programmy

DEZVOLTAREA CALITĂȚILOR SOCIO-CULTURALE ALE PARTICIPANȚILOR LA COMUNICAREA INTERCULTURALĂ

Lidia PANAINTE,

lector univ. ASEM, Chișinău

Abstract: *The article describes the formation and the development of students' socio-cultural skills at the foreign language classes. Thus, the learning of a foreign language must inevitably include the learning of intercultural communication, because, by mastering the language, the student must enter into another system of values and life orientations. The important qualities from the point of view of intercultural communication are: tolerance, empathy and the ability to postpone an ethnocentric evaluation of the communication partners' behaviour. Also, in order to achieve a mutual understanding with a bearer of a different value system, the communicator should possess the quality of socio-cultural politeness, socio-cultural observation, quality of communicative flexibility, etc.*

Cuvinte cheie: *Comunicare interculturală, limbi străine, calități socioculturale, comportament de vorbire, competența comunicativă, profesor, elev.*

În condițiile moderne, procesul de predare a limbilor străine se dezvoltă conform modelului socio-cultural de învățare, care este considerat ca bază pentru comunicarea interculturală, cea ce presupune participarea la comunicările personalităților care aparțin diferitelor comunități lingvistice și culturale. Prin urmare, un vorbitor de limbă străină nu trebuie doar să formuleze corect gândurile în această limbă, ci și să respecte normele culturale acceptate de vorbitorii nativi ai limbii studiate. Învățarea unei limbi străine trebuie să includă în mod inevitabil învățarea comunicării interculturale, deoarece, stăpânind limba, elevul trebuie să pătrundă într-un alt sistem de valori și orientări de viață.

Astăzi, învățarea limbilor nu este altceva decât un dialog de culturi, ceea ce presupune o interacțiune verbală între vorbitorii diferitelor culturi. De aceea, o sarcină importantă a profesorului de limbi străine este pregătirea elevilor pentru un dialog al culturilor, pentru comunicare interculturală. În literatura științifică există multe definiții ale fenomenului dialogul culturilor. Conform definiției lui L. I. Harchenkova: „Un dialog este o interacțiune de contactare a culturilor în procesul de învățare a limbilor străine, oferind o înțelegere adecvată și îmbogățirea spirituală reciprocă a reprezentanților diferitelor comunități lingvistice-culturale”

(Harchenkova 1997: 7) Dialogul culturilor presupune că interacțiunea diferitelor imagini ale lumii reprezentate de vorbitori include logica, gândirea, semnificațiile valorice și nu este blocată, ci stimulată prin înțelegere reciprocă, toleranță și o atitudine pozitivă. În această interacțiune, un fapt evident este comunicarea culturilor în diferite „limbi”.

Numeroase studii asupra problemelor de interacțiune culturală indică faptul că conținutul și rezultatele diverselor contacte interculturale depind în mare măsură de capacitatea participanților lor de a se înțelege reciproc și de a ajunge la un acord, care este determinat, în principal, de cultura etnică a fiecăreia dintre părțile care interacționează. În antropologia culturală, aceste relații ale diferitelor culturi sunt denumite „*comunicare interculturală*”. Comunicarea interculturală este un set de procese specifice de interacțiune între oameni care aparțin unor culturi și limbi diferite. Ea are loc între partenerii de interacțiune care nu numai că aparțin unor culturi diferite, dar și percep străinătatea partenerului. Recunoașterea și înțelegerea diferitelor culturi duce la interacțiune, interdependență, schimb academic al elevilor, astfel se deschid oportunități de cooperare în toate domeniile socio-profesionale. În acest context devine posibilă familiarizarea elevilor cu valorile culturale ale diferitelor țări, formarea unei conștiințe tolerante și capacitatea de a participa la un dialog direct al culturilor; apare o dorință de a depăși dificultățile întâmpinate în coliziunea diferitelor culturi.

În cadrul cursurilor de limbi străine în universitatea noastră, acordăm o atenție deosebită nu numai la elaborarea fenomenelor lingvistice separate de viața reală, ci la lucrul cu situații reale de comunicare interculturală, în care studenții se pot afla în procesul activității profesionale. Sarcina principală a profesorului în acest caz este de a oferi studenților informații referitoare la evitarea conflictelor, învățându-i particularitățile culturii și limbii.

Competența interculturală include cunoașterea stilurilor cognitive și comunicative ale reprezentanților altor comunități lingvistice și culturale, formarea pregătirii pentru schimbare, capacitatea de adaptare la o cultură străină și recunoașterea valorilor și comportamentelor alternative. Calități importante din punctul de vedere al comunicării interculturale sunt toleranța, empatia și capacitatea de a amâna o evaluare etnocentrică al comportamentului partenerilor de comunicare.

Trebuie menționat că punerea în aplicare a strategiei de parteneriat și

cooperare între culturi devine unul dintre cele mai importante subiecte de cercetare în domeniul comunicării interculturale.

O condiție necesară pentru interacțiunea comunicativă este *competența comunicativă*, care este înțeleasă prin deținerea mai multor tipuri de cunoștințe generale împărtășite de participanții la discuție. Aceste cunoștințe se formează în primul rând, din cunoașterea sistemului simbolic real în cadrul căruia se realizează comunicarea; în al doilea rând, din cunoștințe despre structura lumii exterioare. Capacitatea de a percepe sentimentele interlocutorului în procesul de interacțiune este un indicator al înțelegerii adecvate a acestuia și a stabilirii contactului emoțional cu purtătorul unei alte culturi. Pentru o înțelegere reciprocă, atenția principală a participantului la discuție trebuie să fie îndreptată asupra componentei emoționale a enunțurilor - sentimentele exprimate de vorbitorul corespund întotdeauna cu conținutul mesajului. Percepția sentimentelor interlocutorului ajută vorbitorului să-și modeleze starea sa emoțională și să o coreleze cu starea emoțională a partenerului de comunicare. În consecință, participantul la comunicarea interculturală, atunci când interacționează cu un vorbitor nativ al limbii studiate, trebuie să-și dezvolte calitatea *receptivității socioculturale*, ceea ce implică capacitatea unei persoane de a percepe interlocutorul său ca reprezentant al unei alte culturi.

O barieră psihologică semnificativă în percepția și înțelegerea unui purtător al unei culturi diferite în cadrul comunicării interculturale o reprezintă stereotipurile etnice. La baza stereotipurilor etnice se află un sistem de reprezentări etnice - imagini stabile, generalizate, saturate emoțional, care acționează ca regulatori ai comportamentului. Drept urmare, în procesul de comunicare interculturală în interacțiunea reprezentanților diferitelor grupuri etnice, stereotipurile etnice pot împiedica reprezentantul unei culturi să perceapă și să înțeleagă în mod adecvat interlocutorul lui - un reprezentant al altei culturi. Astfel, eficacitatea comunicării interculturale depinde de dezvoltarea imparțialității socioculturale al comunicantului, ceea ce reprezintă, de fapt, capacitatea vorbitorului de a recunoaște și respecta în interlocutorul său un reprezentant al unei culturi diferite, care se bazează pe anumite valori, tradiții și norme de comportament.

Condiția de înțelegere reciprocă între reprezentanții diferitelor culturi ar trebui să fie conștientizarea, înțelegerea, recunoașterea valorilor culturilor

și respectul reciproc al participanților la comunicarea interculturală. Pentru a realiza o înțelegere reciprocă cu un purtător al unui sistem de valori diferit, vorbitorul ar trebui să posede *calitatea politeții socioculturale*, ceea ce presupune capacitatea de a urmări formulele verbale de curtoazie în procesul de interacțiune cu un purtător al unei culturi diferite, recunoscând echivalența și egalitatea reprezentanților diferitelor grupuri etnice. În procesul comunicării interculturale, participantul la discuție își planifică comportamentul discursului și pune în aplicare propria linie strategică, alegând o strategie de comportament din setul de standarde existente și adaptând acest comportament la situația creată. O comunicare adecvată depinde de modul în care un vorbitor nativ al limbii studiate interpretează acțiunile verbale și non-verbale ale unui vorbitor non-nativ și cât de mult corespunde efectul comunicativ intențiilor vorbitorului de limbă străină. Interpretarea pragmatică adecvată al comportamentului vorbirii unui interlocutor de limbi străine determină alegerea unei strategii de interacțiune. *Observația socioculturală*va ajuta comunicantul să facă concluziile pragmatice corecte reieșind din comportamentul vorbitorului limbii studiate, să navigheze în condițiile unui mediu cultural și lingvistic străin și să observe modificări în comportamentul partenerului de comunicare.

În procesul de interacțiune, există mai multe modalități de realizare a obiectivului, folosind anumite strategii. Eficiența unei strategii socioculturale este obținută dacă vorbitorul implementează un *comportament de vorbire*ținând cont de linia de comportament al vorbitorului limbii studiate, ajustând în consecință acțiunile sale de vorbire. Strategiile socioculturale ar trebui să fie flexibile, deoarece la interacțiune participă reprezentanți ai diferitelor culturi cu caracteristici etnopsihologice și, în consecință, procesul de realizare a scopului comunicării poate fi atins în moduri diferite. *Calitatea flexibilității*comunicative permite vorbitorului să evalueze perspectiva relațiilor ulterioare, să ofere suport comunicativ și emoțional interlocutorului, ghidat de linia sa de comportament și de starea emoțională și implică capacitatea de a varia strategiile socioculturale în funcție de condițiile, conținutul și obiectivele comunicării.

Dezvoltarea calităților socioculturale este posibilă cu ajutorul unor sarcini de orientare socioculturală, care au un caracter multifuncțional. Multifuncționalitatea sarcinilor implică stăpânirea simultană și paralelă a

culturii comunicării în limbi străine și dezvoltarea socioculturală a personalității vorbitorului prin cunoașterea caracteristicilor unei alte culturi precum și ale purtătorilor acesteia. Specificul sarcinilor multifuncționale este că fiecare sarcină implică rezolvarea mai multor activități:

- 1) planificarea unui comportament de vorbire adecvat;
- 2) utilizarea unor instrumente lingvistice adecvate pentru a rezolva o problemă comunicativă;
- 3) prezentarea abilităților și calităților socioculturale care contribuie la realizarea înțelegerii reciproce cu purtătorul unei alte culturi.

Există multe abordări și modalități de formare a *competenței comunicative interculturale*. În primul rând, în timp ce studiază limbile străine, studenții stăpânesc un număr suficient de mare de modele de vorbire autentice, care joacă un rol important în comunicarea interculturală. În al doilea rând, crearea unui mediu de lucru adecvat în clasele de limbi străine îi ajută pe studenți să învețe nu numai sistemul lingvistic, ci și cultura unei anumite țări și a vorbitorilor nativi. În al treilea rând, aplicarea diverselor tehnici și metode de predare a limbilor străine, care vizează stimularea activității cognitive de vorbire a elevilor, dezvoltarea abilităților de vorbire nepregătită (spontană), gândirea critică și creativă, contribuie la formarea competențelor discursive, sociale și strategice.

De asemenea, competența comunicativă se realizează prin *comportamentul comunicativ* participanților la un dialog. Prin comportamentul comunicativ, care poate fi atât verbal cât și non-verbal, înțelegem regulile și tradițiile de comunicare ale unei anumite comunități implicate în procesul de comunicare. Deoarece fiecare participant la discuție este un purtător al unei anumite culturi, comportamentul comunicativ are, de asemenea, un colorit național.

Așadar, calitățile socioculturale pot ajuta participantul la comunicarea interculturală să înțeleagă și să țină cont de particularitățile percepției și evaluării realității înconjurătoare a vorbitorului limbii studiate, orientările sale valorice naționale precum și de mijloacele lingvistice. Dar pentru a forma și dezvolta studenților aceste și alte calități socioculturale în procesul de predare a limbilor străine profesorii universității noastre trebuie:

- să se bazeze pe o abordare bazată pe competențe atunci când predau limbi străine studenților, pentru a asigura contextul de instruire;

- să țină cont de prevederile abordării activității: să asigure participarea studenților la conferințe științifice, seminare, întâlniri și discuții cu oamenii de afaceri și politicieni, la activități de cercetare, la implementarea practică a proiectelor economice inovatoare;
- să creeze o atmosferă liberă, creativă, democratică în clasă;
- să aplice activ metode de predare problematice: studiu de caz, jocul de rol și metoda proiectului, etc.;
- să utilizeze forme și metode moderne de predare a limbilor străine: învățare orientată spre comunicare, intensivă, asistată de computer.

Trebuie subliniat faptul, că principiile comunicării interculturale sunt importante pentru activitățile practice ale universității noastre.

În primul rând, în universitatea noastră și fac studiile reprezentanți de diferite naționalități, iar sarcina integrării lor în sistemul de valori și cultura corporativă a universității coincide cu sarcinile comunicării interculturale. În al doilea rând, procesul continuu de globalizare ridică în mod clar problema modulului de a-și menține identitatea națională, mentalitatea și de a fi potrivit pentru activități de succes atât în țară cât și în străinătate.

Cunoașterea limbilor străine și aplicarea lor în practică permite absolvenților ASEM-lui să extindă semnificativ geografia activităților lor profesionale. Politica de comunicare interculturală deschide pe larg ușile pentru tineri, pentru intrarea lor demnă în lumea nouă și veche.

Referințele bibliografice:

Ghid metodologic, *Competența Interculturală*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Consiliul Național al Tineretului din Moldova, Chișinău, 2015.

Marvin J. Westwood, Anita Mak, Michelle Barker & F. Ishu Ishiyama *Group procedures and applications for developing sociocultural competencies among Immigrants*. În *International Journal for the Advancement of Counselling* 22: 317-330, 2000. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Minnisa S. Safina *Formation of Socio-Cultural Competence in Foreign Language Teaching*. În *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136:80-83, July 2014

<https://www.researchgate.net/publication/270846216> Formation of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching

Пасов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция*

развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998, 159с.

Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Слово, Москва 2000, 624с.

Șerbănescu A. *Cum gândesc și vorbesc ceilalți. Prin labirintul culturilor*, Editura Polirom Iași, 2007

Харченкова, Л. И. *Этнокультурные и социо-лингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук Л. И. Харченкова. – СПб, 1997.

TEACHING THE SPEECH ACT OF PRAISE IN THE EFL CLASS

Elena VARZARI,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Articolul dat se acsează pe descrierea competențelor lingvistice și pragmatice. Sunt prezentate unele definiții al actului de vorbire laudăși de asemenea sunt abordate criteriile de clasificare. Sunt propuse trei activități practice, care vor fi utilizate la orele de limbă engleză ca limbă străină având drept scop utilizarea corectă în vorbirea actului de vorbire lauda.*

Cuvinte cheie: *cometență lingvistică, cometență pragmatică, act de vorbire, laudă, clasificare*

“Pragmatics is the study of speaker and hearer meaning created in their joint actions that include both linguistic and non-linguistic signals in the context of socio-culturally organized activities”
(LoCastro, 2003, p. 15)

Introduction

To be considered a proficient speaker of a language, in addition to linguistic competence (proper pronunciation, grammatical accuracy, relevant vocabulary, good listening and speaking skills, etc.), one also needs pragmatic competence (PC). The term was introduced in 1983 by sociolinguist Jenny Thomas in her article *Cross-Cultural Pragmatic Failure* in which it is written that she does not use the term PC as a synonym for 'communicative competence' like Candlin (1976) and Schmidt & Richards

(1980),but rather she uses “it to refer to one of several levels of knowledge (Hymes 1972)”thatcomprises grammatical, psycholinguistic and 'social' competences (Bell 1976). “Communicative competence might be thought of as a kind of 'mixer' which performed the function of balancing available linguistic forms chosen by drawing on the linguistic competence of the user, against available social functions housed in some kind of social competence”.Thomas adds “a speaker's 'linguistic competence' would be made up of grammatical competence ('abstract' or decontextualized knowledge of intonation, phonology, syntax, semantics, etc.) and pragmatic competence (the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context)” (Thomas1983: 91-92).Taguchidefines PCas “the ability to use language appropriately in a social context” (Taguchi 2009). In other words, pragmatic competence means “using language in a socially appropriate way thanks to increased awareness of linguistic structures and social norms.”⁷

Being acknowledged as an essential aspect of a broader communicative proficiency, pragmatic competence has becomean indispensable tool for effectivecommunication in a contextually suitablemanner. Language teachers (LT) are aware of the importance of the PC in foreign language acquisition and they agree that it must be included in the curriculum and be taught in the English as a foreign language classroom.LTare conscious that PC, unlike linguistic competence that is traditionally explicitly described and trained during the lesson, regrettably is often ignored. Nevertheless, PC is considered to be fundamental in developing students’ effective communicative skills in a foreign language.

Teaching Speech Acts

Using speech acts (SA) appropriately is undeniably key to successful communication. David Crystal (1999) describes a SA as “A *communicative activity* defined with reference to the intentions of a speaker while speaking and the effects achieved on a listener” (Crystal 1999: 314). Yule regards SA as “*actions performed via utterances*” (Yule 1996:47) used by interlocutors to exchange information, while Green (2014) views them as “*staples of*

⁷The Importance of Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom, 2015, <https://corkenglishcollege.wordpress.com/2015/06/15/the-importance-of-developing-pragmatic-competence-in-the-efl-classroom/>)

communicative life” (Green 2014, online). Crystal adds: “In this context, the act itself is called a locutionary act; the intentional aspect is the act’s illocutionary force; and the impact on the listener is the act’s perlocutionary effect (Crystal 1999: 314). People perform SA when they intend to: apologize for a deed, greet someone, issue a request, express a complaint, submit an invitation, pay a compliment, etc., and anticipate a relevant response to the uttered SA. Correspondingly, a SA can be considered successful only when its intended meaning is clearly understood by the addressees. K. Bardovi-Harlig (2001) claims that “Much research has gone into identifying how speakers of various languages realize speech acts, take turns, and use silence [...]”. Experimental evidence demonstrates “that native and non-native speakers of a given target language appear to have different systems of pragmatics...” (Bardovi-Harlig 2001:13) It is hardly possible to acquire PC without spending a certain amount of time among native speakers in a target-language country, however, because not all the learners have got this opportunity, FL teachers are the ones to form this competence in their students. It is of paramount importance for students to study SA, as they learn that, in addition to the literal meaning, i.e. their grammatical form, the intended meaning, i.e. the practical use of words, stated by someone, ought to be taken into consideration by the hearer.

The SA of Praise: Definition and Classification

In this article we intend to focus on the SA of praise, how to raise learners’ awareness on its appropriate usage in speech, as well as on ways of teaching praise in the EFL class. Praise belongs to the group of evaluative SA that also comprises compliments, laud, extolling, commendation, flattery, approval, etc. (To) *praise* is defined as: (n) words that show approval of or admiration for sb/sth; (v) to express your approval or admiration for sb/sth (Hornby 2000: 990); (v) to express admiration or approval of the achievements or characteristics of a person or thing.⁸ In other words “praise can be described as *verbal, explicit, intentional, sincere and positive feedback* in relation to others. Moreover, by means of praise the addresser informs the addressee about the correctness of his/her action, expresses his/her positive attitude to the addressee’s individual actions and

⁸<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/praise?q=praising>

success” (Varzari 2000: 302-303).

Researchers have come with several classification principles of the SA of praise, for instance, Mueller and Dweck (1998) distinguish two types of praise: for *being* and for *doing* (Mueller&Dweck 1998: 33), Kamins and Dweck (1999) consider such criteria as: expressing the addresser’s own attitude to the addressee, praising someone for achieved results, praising as the manifestation of gratitude for some activity (Kamins&Dweck 1999:842). Serebreakova’s taxonomy of praise/ compliment is more fragmented and comprises praise for good performance, ethical qualities, actions, intents, arrangements, intellectual aptitudes, way of thinking and a certain point of view, toast, professionalism or abilities, and for correct answers at the lesson (Serebreakova 2001:145-146). Bell’s (2004) taxonomy based on the function of praise in modelling one’s self-esteem is divided into praise as a social compliment, praise pointed toward enhancing addressee’s self-esteem and motivation that facilitates the development of the personality, and praise aiming at establishing relationships and fostering cooperation (Bell 2004: 1-4). Among other classification principles the contents of the praise, the target, the degree of directness, indirectness and emotionality, the tone and/or level of seriousness, time orientation, language form, means of expression, etc. could be mentioned.

Introducing PC into the EFL class

As it has been mentioned above, PC is the skill to use language forms appropriately and efficiently in a certain context. Research has proved that the English classroom is the right place to develop and raise learners’ PC. For example, Gabriele Kasper (1997) affirms that the pragmatics of a FL is teachable, but the teachers should use functioning strategies, methods and techniques while introducing PC to students, because although there is a lot of material concerning PC, language users do not always know how to apply it in practice. Students’ pragmatic awareness can be improved via explicit and implicit instruction on using SA appropriately that will definitely lead to improved performance of SA, therefore students’ interactions with native speakers will be more successful. We are confident that activities designed for building PC have got their place in the language class, thus inspiring the students to practice and use language more naturally. We suggest several activities to be used at B2-C1 levels.

Activity 1. Define and translate the following words

Level: B2

Time: 15-20 min

Rationale: the translation and understanding of the terms *compliment, praise, laud, extolling, commendation, flattery, approval* can be very tricky, as they convey a more or less similar meaning expressing an evaluative positive connotation. This activity is designed for students whose major is translation.

Materials needed:

Flipcharts, markers, English- English Dictionaries, Romanian-English Dictionaries, Russian-English Dictionaries.

Procedure:

1. Divide the class into 7 pairs / groups. Each pair/ group gets a slip of paper on which a SA (*compliment, praise, laud, extolling, commendation, flattery, approval*) is written.

2. Instruct the students to consult appropriate dictionaries, define the terms and give their Romanian and Russian translations. [e.g. (to) **Compliment**(n) a remark that expresses praise or admiration of somebody; (v) to tell sb that you like or admire something they have done, their appearance, etc. *Rom.* Compliment, laudă, măgulire, amabilitate; *Rus.* КОМПЛИМЕНТ, похвала, любезность.]

3. Discuss the similarities and differences.

Activity 2. Collocations with “Praise”

Level: B2- C1

Time: 30-35 min.

Rationale: this activity is based on students’ collaborative activity. It aims at helping learners to use the SA of praise in a broader context. It will enrich students’ vocabulary, will facilitate its understanding and will practice the writing skill.

Materials needed:

Flipcharts/ A3 paper, markers, English- English Dictionaries, Oxford Collocations Dictionary for students of English.

Procedure:

1. Divide the class into several groups.

2. Each group gets 2 dictionaries- *English- English Dictionaries* and *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*.

3. Tell them to find the entry PRAISE and systematize the information on the flipchart. E.g.

[Adj + Praise] glowing, great, high, lavish, special, unstinting, warm, faint, universal;

[Verb + Praise] be full of, be fulsome/ loud/unstinting, give sb., offer, single sb. out for, heap, shower (sb. with), come in for, receive, attract, draw, earn, win; be quick to

[Preposition + Praise] beyond ..., in ... of,

[Praise + Preposition] ... for, ... from, ... of

[Phrases] a chorus of praise, a paean of praise, to have nothing but praise for sb/sth, sing sb's praises, a word of praise

[Adv. + Praise] highly, lavishly, warmly, privately, publicly, rightly], etc.⁹

4. Tell the students to use the vocabulary in context, for instance, the 1st group makes up a story, the 2nd writes a fairy tale, the 3rd writes a poem, etc.

5. Each group presents their writings.

Activity 3. Guess What Am I Praised for?

Level: B2

Time: 7- 10 min.

Rationale: the activity will provide speaking practice based on visual arts (photos, pictures, drawings, etc.) The learners critical thinking skills will be trained.

Materials needed:

Photos, pictures, drawings of prasing people for various resons. A4 paper, coloured pencils/ markers/chalks, etc.

Procedure:

1. Tell the students you are going to draw and play.
2. Each student/ pair gets a sheet of A4 paper and coloured pencils, markers or chalks.
3. Tell them to draw a person/ an animal that has done something for which s/he/it deserves praise.

⁹Oxford Collocations Dictionary for students of English (p.588)

4. After they have finished, ask them to show the drawings to the class and the students should try to guess the reason for being praised.

Variation

Teachers can prepare sets of photos, pictures, cartoons, comics, etc.

The students are asked to make up sentences, dialogues, write stories/poems, etc.

Conclusion

Much research on how SA are performed by foreign language students has been done, quite a few differences between FL learners' and native speakers' awareness have been identified. (Bardovi-Harlig, 2001). Blum-Kulka, House & Kasper (1989), Bardovi-Harlig (1999, 2001), Kasper & Schmidt (1996) suggest how to reduce this imperfection recommending to include explicit pragmatic training into the FL curricula. The contents should be presented explicitly, include evaluation, have personal reference and a definite value. We agree that such a pedagogical involvement will definitely lead to a positive outcome, improving the quality of language acquisition, thus raising learners' pragmatic ability via well-designed classroom activities.

References

Bardovi-Harlig, K., *Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics*. In Kasper, G., & Rose, K. (Eds.). *Pragmatics and language teaching*, (pp.11-32). Cambridge, Cambridge University Press, 2001

Bell, Bryan, *Lessons in Lifemanship*, Chapter 15- Praise, 2004, URL: <http://bbll.com/ch15.html>

Crystal, David, *The Penguin Dictionary of Language*, second edition, Penguin Books, 1999, ISBN 0-14-051416-3, p.391

Green, Mitchell, "Speech Acts", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/speech-acts/>.

Hornby, A.S., *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, sixth edition, ed. Sally Wehmeier, Michael Ashby, Oxford, OUP, 2000, p. 1540, ISBN 0-19-431510-X

Kamins, M., Dweck C., Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 1999, p. 835–847 URL: [https://doi.org/10.1037/0012-](https://doi.org/10.1037/0012-134)

1649.35.3.835

Kasper, Gabriele, *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document], Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997, Retrieved [02.07.2020] URL: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

LoCastro, Virginia, *An Introduction to Pragmatics*, University of Michigan Press, 2003

Mueller, C., Dweck, C., Praise for Intelligence Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, p. 33-52, 1998

Oxford Collocations Dictionary for students of English, 2004, Oxford, OUP, (p.588) p.897

Praise, URL:<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/praise?q=praising>

Taguchi, N., Pragmatic competence in Japanese as a second language: An introduction. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic competence*, 1-18, 2009, Berlin: Mouton de Gruyter.

The Importance of Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom, 2015, URL:

<https://corkenglishcollege.wordpress.com/2015/06/15/the-importance-of-developing-pragmatic-competence-in-the-efl-classroom/>

Thomas, Jenny, Cross-Cultural Pragmatic Failure, *Applied Linguistics*, Volume 4, Issue 2, Summer 1983, pages 91–112

Varzari, Elena, On Differentiating the Speech Acts of Praise and Compliment, *Meridian Critic – Analele Universității “Ștefancel Mare” Suceava Seria Filologie*, Tomul XXXIV, Nr. 1, 2020, p. 295-304, (ISSN 2069-6787), URL:

http://meridiancritic.usv.ro/uploads/mc_1_2020/V.04.%20Varzari%20Elena.pdf

Yule, George, *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1996. — 152 p. p.47

Серебрякова, Р.В., Национальная специфика комплимента и похвалы в русской и английской коммуникативных культурах // *Язык, коммуникация и социальная среда*. Выпуск 1. Воронеж: Издво ВГТУ, 2001, с. 140 – 148

Atelierul nr. 2

Didactica limbilor materne

LECTURA ACTIVĂ: PRINCIPII ȘI STRATEGII

Aurelia CODREANU, asistent universitar
Svetlana STANȚIERU, asistent universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Reading is a complex of intellectual activities applied for decoding a text but also the first step of thinking and communication. Active reading gives you the opportunity to deeply meditate and feel more. The ability of reading actively offers a larger amount of pleasure.*

Keywords: *active reading, didactical strategies, intellectual activity, information, knowledge.*

Lectura activă este o modalitate fundamentală de muncă intelectuală, o activitate complexă de descifrare integrală a unei informații, o strategie relevantă de înțelegere a textului citit, de examinare și apreciere a calității unui text. Lectura este uncomplex de acțiuni intelectuale aplicate pentru descifrarea unui text, dar și o primă treaptă a gândirii și comunicării. Lectura, în viziunea mai multor cercetători, îndeplinește funcții multiple: a) de culturalizare; b) de învățare propriu-zisă (de instruire și autoinstruire); c) de informare și documentare etc.

Lectura cărții / textului (literar sau nonliterar) are o importanță excepțională în viața omului modern, oferindu-i acestuia, pe tot parcursul existenței sale, „o metodă esențială de cultivare continuă și de perfecționare profesională, de autodesăvârșire a propriei formații culturale și de specialitate” (Cerghit 2006: 175). Lectura sistematică, mai mult cea de plăcere decât cea instituționalizată sau de informare, ne menține în actualitatea creației literare, științifice și tehnice, ne pune în legătură cu oameni iluștri de știință și literatură, de artă și tehnică, cu faptele și tumultul vieții socio-economice și culturale, în ansamblul ei. Lectura favorizează o experiență interioară de adânci meditații și tensiuni sufletești, contribuie la formarea conștiinței morale și civice. A citi, în sensul adevărat al cuvântului, constituie o activitate foarte personală și formativă, care implică și dezvoltă, în același timp, o inteligență asimilatoare și o judecată critică,

oferind stări de contemplație și reflecție.

Domeniul lecturii este, cu certitudine, cel mai complex domeniu al limbii și literaturii materne. În această ordine de idei, Florentina Sâmihiian afirmă că „această complexitate privește atât obiectul de studiu, care își lărgeste în permanență contururile, pentru a se adapta realităților diverse ale comunicării actuale, cât și abordările variate, strategiile de predare-învățare-evaluare pe care profesorul le folosește în clasă” (Sâmihiian 2014: 265). Or, lectura nu poate fi anchilozată, ea mereu trebuie să suscite interesul pentru cunoaștere, pentru profundă studiere și lucidă formulare a gândurilor. Mai mult, lectura nu este „un tribut” doar al orelor de limbă și literatură română. Abilitățile de lectură și interesul pentru o atare activitate este cheia succesului în însușirea celorlalte discipline, în formarea unor viziuni, în dezvoltarea unei personalități. Lectura devine astfel o premisă obligatorie pentru ceea ce înseamnă acumularea cunoștințelor, atât în sala de clasă, cât și individual, relaționarea cu semenii, colaborarea / cooperarea în procesul de învățare etc. Este decisiv să înțelegem că lectura activă presupune nu doar lectura operelor literare, ci, în mod direct, este vorba de lectura conținuturilor la toate disciplinele. Chiar și ceea ce constituie o esențială sau sumară pregătire, de asemenea, ar fi necesar să devină o activitate responsabilă, edificatoare și complexă. Nu doar manualul este instrumentul de lectură activă, așa cum eronat se percep lucrurile. Indubitabil, acesta este, sau cel puțin așa ar fi cazul să fie, un reper de muncă, dar, de ce nu am recunoaște acest lucru, deseori, manualele nu invită la lectură activă, ci mai degrabă la o „ingurgitare”. Neinteresante și destul de sofisticate, „manualele sunt mult prea încărcate și greoaie, prea descriptive și puțin accesibile, lipsite de viață” (Cerghit 2006: 176). Iată de ce o lectură activă a lor devine deseori aproape imposibilă, iar provocarea profesorului de a se documenta / informa din alte surse devine o veritabilă, salvatoare nișă. Evident, aceasta implică alte momente, cum ar fi căutarea celor mai indicate surse, consumarea timpului, trierea informațiilor etc.

Lectura activă presupune o activitate majoră. Tehnicile raționale și eficiente de lectură trebuie să condiționeze formarea abilității „a ști să citești”. Mai mult, „a ști să explorezi ceea ce citești” este continuarea fericită a primei operațiuni. Discrepanțele și discordanțele care apar între cele două ipostaze induc o stare de confuzie, de neclaritate.

Lectura activă înseamnă o activitate concentrată pe ceea ce citești, pe faptul pentru ce citești și cum realizezi această activitate inteligentă și deloc facilă. Activitatea de lectură îi obișnuiește pe lectori să practice o serie de elemente de focalizare a atenției: sublinierea ideilor esențiale în diferite culori, marcarea pe marginea textului a unor neclarități, încercuirea unor cuvinte-cheie, alcătuirea unor scheme, selectarea unor expresii etc. Bineînțeles, acestea reușesc să-l „mobilizeze” pe cititor, dar, se pare, sunt insuficiente pentru o lectură activă și valorificată la maximum. În literatura de specialitate¹⁰, pentru adevărata citire activă și benefică a textului scris, eventual, sunt stipulate mai multe procese complexe de:

- percepere corectă a înțelesului cuvintelor (termenilor științifici, eventual) și a înlănțuirilor de cuvinte (propoziții, expresii, sintagme);

- reactualizare a unor prezentări mintale, ca repere referențiale constituite deja ca un fond de cunoaștere sau ca o zestre culturală, un background cultural, cu care fiecare elev vine la școală;

- investigație și sesizare a ideilor principale și a detaliilor semnificative care le însoțesc și o anumită ordonare a ideilor;

- punere în mișcare a operațiilor de gândire, de imaginație, îndeosebi a operațiilor de analiză și sinteză, de asociație și emitere de ipoteze, dar și de procesare a informațiilor și de stocare a acestora în memorie;

- procesare a cuvintelor, dar și de reactivare a unor abilități de bază (deprinderi, priceperi, capacități de utilizare a cunoștințelor, ideilor în contexte noi, de rezumare etc.);

- activare a unor stări emoțional-motivaționale;

- asimilare a cunoștințelor, ca efect cognitiv al lecturii parcurse, dar și ca reacție efectivă la acestea, luată în sens de reflecție, de interpretare, de examinare și evaluare critică, de atitudine și decizie, de construcție a unei argumentații și contraargumentații.

Lectura activă și eficientă este, așadar, o creație a interactivității celui care citește cu conținutul textului citit (cu autorul acestuia), ceea ce conduce la construcția sensului, la forțarea înțelegerii respectivului conținut lecturat. Procesul de comprehensiune, de înțelegere a textului, de construcție a unității de sens și de semnificații rezultă în urma efectuării este esențial și constructiv. Toate procesele enumerate mai sus definesc interacțiunea

¹⁰A se vedea: Cerghit, Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006, p. 178.

intensă a cititorului cu textul, punctează implicarea minuțioasă a cititorului în dezvoltarea conținutului și valențele instructiv-educative ale activității de lectură.

Așa cum am menționat de la început, studiul dat va cerceta „mecanismele” de formare a abilității de a citi activ. Or, dacă regulile de citire a cărților sunt respectate și puse în practică, acestea duc la o dezvoltare a abilității de a citi care poate fi aplicată la orice fel de material tipărit – cărți, ziare, reviste, pamflete, articole, anunțuri, instrucțiuni, rețete și chiar texte publicitare. Dacă cititul, de orice tip, ne referim aici atât la texte literare, cât și nonliterare, este o activitate, el trebuie să fie întotdeauna activ, măcar într-o anumită măsură. În această ordine de idei, amintim că „un cititor e mai bun decât altul exact în măsura în care devine capabil să fie mai activ și să depună mai mult efort” (Adler 2014: 16). Acesta, evident, e mai bun dacă cere mai mult de la sine și de la textul din fața lui, dacă încearcă să decodifice subtil toate nuanțele mesajului și interferențele acestuia. Apropo, se consideră că, tehnic vorbind, cititul absolut pasiv nu poate exista. Eroarea constă în faptul de a crede că lectura activă este doar procesul propriu-zis de a lectura. Dar nu este tocmai așa. În mod similar oricărei activități, lectura, percepută ca un melanj de operații, dar și ca o captivantă ocupație, este o activitate complexă și devine activă, dacă cititorul, care posedă capacitatea de a recepționa / descoperi informația, de a trăi emoția, de a decala adevărurile, are scopul de a „descoperi” integral mesajul textului. În aceeași ordine de idei, amintind de fascinația lecturii, cercetătorii menționează următoarele: „Cât de mult îl «prinde» textul pe cititor depinde de cât de activ este acesta în timpul lecturii și cât de bine execută el activitățile mentale implicate de actul cititului” (Adler 2014: 17).

Or, lectura activă înseamnă mai multe activități mentale implicate, care „survin” pentru a eleva spiritul, mintea, pentru a sensibiliza sufletul, pentru a descoperi necunoscutul, pentru a defini mulțimea de entități ce ne înconjoară, pentru a însuși imensitatea de conținuturi impuse de programele școlare.

Formarea abilității de lectură activă este definitorie în conturarea profilului unui cititor elevat, sensibil, reflexiv. Profesorul trebuie să aibă în vedere, în mod egal, educarea plăcerii de a lectura și a dexterităților de interpretare a textului, selectând din „oceanul” de strategii didactice pe cele mai pertinente, dacă dorește să educe un cititor competitiv.

Capacitatea de a citi activ oferă eminentement plăcerea de a lectura. Deja la treapta școlii primare, elevul parcurge toate activitățile legate de lectură și derivate din viziunea globală asupra competenței lectorale, fiind în stare să relateze un fragment, să reproducă oral textul, să alcătuiască planul de idei, să organizeze informațiile într-un text, să formuleze mesajul textului, să deducă din text indicii ascunse etc. Aceste și multe alte acțiuni conjugate cu strategiile moderne de tipul: *Agenda cu notițe paralele*, *Brainstorming*, *Controversa academică*, *Clusteringul*, *Discuția-panel*, *Explozia stelară*, *Graficul conceptual*, *Interogarea multiprocesuală*, *Interviul în grup*, *Întrebări multicolore*, *Jurnalul triplu*, *Tehnica Card*, *Pagina de jurnal*, *PRES*, *RAI*, *Reacția cititorului*, *Recenzia de carte*, *Scaunul autorului*, *Scrierea liberă*, *SINELG* etc. sunt relevante la formarea unui cititor activ.

Lectura, „aventura care intrigă și fascinează” (Busuioc 2011: 22), este „paradigma” prin care se realizează educația literar-artistică. Prin urmare, pentru a forma un cititor, se aplică metode variate, alternându-le și asigurând astfel un conținut, deopotrivă, didactic și agreabil.

Un loc aparte în formarea unui cititor activ îl are *Atelierul*, care, alături de tipurile tradiționale de lecții, vine să „promoveze prin activități reale formularea de competențe și centrarea pe elev” (Cartaleanu 2014: 3). Totodată, ținem să menționăm că și parcursul acestuia presupune aplicarea diverselor strategii, întrucât **Atelierul de lectură** se organizează atunci când profesorul are în obiectiv lectura textului ca activitate principală, iar textul poate fi ales – în funcție de obiective – după factură, specie, volum. Pas cu pas, lecție cu lecție, elevii vor învăța să citească diferite texte literare și nonliterare, să proceseze și să organizeze informația, asimilând strategii de lucru, iar ulterior – să producă texte literare, nonliterare și metaliterare, conform cerințelor curriculare. Atelierul de lectură constituie pentru elevi oportunitatea de a se implica, de a-și asuma un rol, de a-și exersa și demonstra competențele lectorale, îndeosebi. Iată câteva ateliere de lectură realizate în clasa a X-a: *Specificul lecturii / rostirii textului poetic*; *Vârstele Simonei* din „Exuvii” de Simona Popescu, *Scrisori către fiul meu* (fragment) de Gabriel Liiceanu, *Exerciții de echilibru* (fragment) de Tudor Chirilă, *Polemici cordiale* de Octavian Paler, *Amor intellectualis. Romanul unei educații* de Ion Vianu etc.

Notele de lectură, impresiile de lectură, lectura la microfon, lectura

expresivă, lectura procesuală, lectura cognitivă, lectura analitică, lecturi pe roluri a scurte texte dramatice sunt doar unele dintre activitățile de „învățare” a cititului activ, care alături de produse de tipul *Agenda de lectură, Fișa de lectură*¹¹, *Jurnalul de lectură, Interviul imaginar, videosef-ul, videorecenzia*, valorifică potențialul elevilor.

Jurnalul de lectură, conceput ca o inerentă prezență în Portofoliul elevului, alături de *Fișa de lectură*, este o strategie pe care o putem aplica fie ca pe un instrument de decodificare a mesajului unui text, fie ca pe modalitate didactică ce „cuantifică” experiența lecturii, dar și emoțiile, atitudinile cititorului. Mai mult, *Jurnalul de lectură* este o proiecție personală a elevului, indicând astfel și ce tip de cititor este, o palpabilă mostră de recapitulare a operelor studiate și, nu în ultimul rând, o formă de evaluare. Propunem elevilor o structură-tip a *Jurnalului*, dar rămâne la latitudinea elevului completarea acesteia: lista cărților lecturate, CV-ul cărților – realizat în *Tehnica Blazonul* – care obligatoriu va conține informații despre: autor, titlu, editură, anul apariției, locul apariției, numărul de pagini, note de lectură (citate, fragmente importante / preferate), comentarii proprii la finalul lecturii, întrebări survenite pe marginea cărții citite, o scurtă prezentare a personajelor preferate (portret fizic / moral), referințe critice despre carte / operă (cu indicarea autorilor), o pagină liberă pentru a consemna opiniile colegilor sau ale profesorului despre carte.

Alte strategii de formare a abilităților de lectură activă sunt a) *Fișa biografică*, b) *Prezentarea* sau c) *Recenzia* unei cărți preferate, concepute ca proiecte individuale, care se fac, de asemenea, pentru promovarea ideii de lectură activă. Elevii sunt anunțați în prealabil despre realizarea unor atare activități, li se pune la dispoziție un algoritm de prezentare / recenzare și o grilă de evaluare, în baza cărora își vor structura produsele curriculare date, ulterior, un juriu, format din elevi, apreciindu-le.

Abilitatea de a citi activ poate fi dezvoltată, realizându-se mai multe operații de muncă intelectuală, pentru care, eventual, se propun strategii adecvate și accesibile (se va ține cont de preferințe, dexterități, grad de

¹¹În literatura de specialitate există mai multe tipuri de Fișe de lectură, unele destul de simple, altele suficient de complexe, dar în ambele cazuri realizarea lor constituie „palpabile” mostre de lucru cu textul și forme punctuale de dezvoltare a abilității de a lectura activ.

implicare, atitudine, posibilități de aplicare etc. ale elevilor / studenților). Așadar, într-un cadru proiectat în detalii, sincronizat cu relevante conținuturi de învățare, organizat minuțios de către profesor și conștientizat de către elev / student, incontestabil acesta din urmă poate să învețe:

- să organizeze informația de care dispune – *Clusteringul, Graficul conceptual*;

- să facă dovada înțelegerii textului – *Lectura ghidată, Metoda Cadranelor, Diagrama Venn*;

- să discute în baza textului citit independent, susținându-și argumentat opinia – *Discuția ghidată*

- să formuleze întrebări și să obțină răspunsuri – *6 De ce?, Explozia stelară*;

- să extragă și să prezinte informația dintr-un text citit independent – *Organizatorul grafic*;

- să-și verbalizeze (oral / scris) starea afectivă postlectorală – *Reacția cititorului, Asocieri libere; Asocieri forțate, Brainstorming* etc.

- să-și argumenteze preferințele pentru (un) text / secvență de text – *Agenda cu notițe paralele, Jurnalul dublu, Jurnal triplu, Linia Valorii, Scheletul de recenzie*;

- să cerceteze în detalii un text literar – *Lectura ghidată, Metoda Frisco, Rețeaua personajului*;

- să raporteze datele unui text literar la propriile cunoștințe despre viață – *Predicțiuni în perechi*;

- să analizeze critic datele unui text literar – *Cercetarea împărtășită, Ciorchinele*;

- să cerceteze în profunzime un text literar – *Gândește-Discută în perechi-Prezintă, Rețeaua personajului*,

- să dezvolte un text literar – *Lectura împotriva, În căutarea autorului*;

- să discute argumentat în baza unui text literar – *Pânza discuției, Discuția-panel, Acvariul*;

- să identifice paradigmele semantice ale textului (câmpuri semantice) – *Lectura tabulară*;

- să deducă sensul termenilor cunoscuți, dintr-un text științific – *Revizuirea termenilor-cheie*;

- să monitorizeze propriul proces de învățare prin lectură – *Știu-Vreau să știu-Am învățat*.

Mai presus de orice, atât profesorul, cât și discipolul trebuie să înțeleagă faptul că, în mare, lectura activă nu este o deprindere care poate fi însușită odată pentru totdeauna și după aceea ignorată, căci lectura este o artă, un meșteșug. Trebuie să se organizeze o exersare, cu un material din ce în ce mai dificil, asta însemnând texte profunde, opere de valoare, analize complexe pe varia paliere ale interpretării etc., deoarece „a citi este precum a schia, iar atunci când sunt făcute bine, atunci când sunt confecționate de un expert, atât cititul, cât și schiatul sunt pline de grație, armonioase” (Adler 2014: 55).

Lectura activă prin paradigmele ei multiple – informare și documentare, comprehensiune și sensibilizare – constituie „cadru legal” al cunoașterii. Indicat este să percepem că lectura activă nu înseamnă doar cititul în anii de școală sau parcurgerea lecturilor obligatorii pentru susținerea unui examen. Lăsând la o parte teoriile lecturii și direcția fenomenologică a acesteia, am specificat dimensiunile realizării lecturii active, relevând că acest mecanism devine funcțional în cazul în care se citește cu / din plăcere și mai puțin din obligație. Nu este o noutate această dilemă: lecturi obligatorii sau lecturi esențiale, acestea din urmă constituind inedite revelații, cultivând un spirit aparte al lecturii. Și unele, și altele pot fi realizate însă activ, în spiritul dezvoltării gândirii critice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Adler, Mortimer J.; Van Doren Charles. *Cum se citește o carte*. Pitești: Editura Paralela 45, 2014.

Busuioc, Nicolae. *Între sensibilitate și rigoare. Introducere în arta știința lecturii*. Iași: Editura Vasiliana '98, 2011.

Cartaleanu, Tatiana. *Ateliere de lectură, scriere, discuție*. Chișinău: Editura Știința, 2014.

Cerghit, Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006.

Sâmihăian, Florentina. *O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art, 2014.

**ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРУВАННЯ ДИСЦИПЛІНИ
«УКРАЇНСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА» З ГУМАНІТАРНИМИ
ПРЕДМЕТАМИ ГІМНАЗИЧНОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ В
РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА**

**Діана ІГНАТЕНКО,
Людмила ЧОЛАНУ**

Бельцький державний університет імені Алеку Руссо

Анотація. *В статті представлена концепція Національного Куррикулума 2019 г. по дисципліні «Український язык и литература», в основу которого заложен интегративный подход. В частности, изложены и обоснованы нововведения содержательных линий в отношении единиц компетенций и единиц содержания. Отдельное внимание уделено возможностям развития межпредметных связей и интегрированию гуманитарных дисциплин в полилингвальной среде обучения родному языку в гимназии.*

Ключевые слова: *куррикулум, интеграция, украинский язык и литература, история, культура и традиции украинского народа, Республика Молдова.*

Виникнення нових освітніх та курикулумних політик у галузі розвитку системи освіти; національні і міжнародні тенденції курикулумного розвитку: глобалізація, інтернаціоналізація, технологізація тощо [1], охопили в кінці ХХ ст. всю Європу, в тому числі Республіку Молдова й Україну. В наших країнах реформа освіти проходила в процесі всебічних досліджень, обміну досвідом і широкого публічного обговорення. В основу шкільної освіти було покладено принципи розвивального навчання. Метою освіти визначено виховання всебічно розвиненої творчої особистості як громадянина своєї країни. Відповідно до мети почався перегляд і оновлення змісту шкільної мовно-літературної освіти. Ці інновації, а також оновлення змісту інших дисциплін, дозволяють наблизити навчально-виховний процес до зацікавлень дитини.

Курикулуми, методичні гіді, шкільні підручники Республіки Молдова періодично модернізуються відповідно до загальноєвропейських тенденцій. Вивчення у школах української мови та літератури теж виходить на новий етап. Накопичений за майже три десятиліття досвід висвітлив суттєві особливості навчання рідної мови в діаспорі.

В силу історичних умов у місцевих українців сформувалась низька національна самосвідомість, нерозуміння ролі рідної мови. Побутування українського мовлення в межах хати й вулиці, незнання

української історії, повна необізнаність у культурі України гальмують сприйняття літературних творів, ускладнюють вивчення літературної мови за класичними методиками України.

Піонером пошуків власного шляху стала кафедра української мови і літератури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо (1992-2011). Викладачами кафедри Л. В. Чолану та Л. Й. Круглій було розроблено принципово нові, інтенсивні, курси, які об'єднали мову і літературу, фольклор і етнографію, включили елементи історії, географії України, образотворчого мистецтва і музики. Курси мали назву відповідно до нових галузей науки та нових навчальних предметів у системі освіти України – «Народознавство» і «Українознавство». У наш час такий підхід до навчання називається інтегрованим.

У 2000-му році Міністерством Просвіти Республіки Молдова у початкових школах та гімназіях започатковано нову шкільну дисципліну – «Історія, культура і традиції українського народу». Розробку курикулумів доручено кафедрі української мови і літератури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо.

У 2003-му році затверджено перший курикулум з народознавства – «Історія, культура і традиції українського народу. 1-4 кл.» (автори Нікітченко А., Чолану Л., Воробченко В.), а в 2010 р. модифіковано (автори Нікітченко А., Кожухар К., Чолану Л.).

Новий предмет продемонстрував потенціал інтегрованого навчання, сприяв зростанню ефективності навчання української мови і літератури. Але зміст шкільних дисциплін «Українська мова», «Українська література» та «Історія, культура і традиції українського народу» лишився недостатньо узгодженим.

З 2017 року в Республіці Молдова почалась багатопланова робота з модифікації шкільних курикулумів, втілення форм інтегрованого навчання. Нові курикулуми ліквідують розірваність мовлення, мови і літератури, закладають основи інтегрування мовно-літературного курсу з іншими дисциплінами гімназії.

Концептуальна інновація інтегрованих курикулумів «Українська мова і література» та «Історія, культура і традиції українського народу» полягає в єдності системи компетенцій та змістових ліній: мовленнєвої, комунікативної, літературної, мовної, соціокультурної, а

також в орієнтації на специфіку полілінгвального і мультикультурного середовища Республіки Молдова.

Нові курикулуми враховують особливості українського мовлення і культури на теренах Молдови, серед яких:

- вплив культури інших етносів Молдови,
- інтерференція румунської та російської мови як мов освіти,
- широке побутування усних українських говірок при вузькому використанні літературного мовлення,
- унікальне розмаїття українських фольклорних жанрів, в т.ч. архаїчних, практично не збережених в Україні,
- відсутність системних зв'язків з культурою України.

Вказані особливості визначили програмування шляху дитини від усного діалектного мовлення до літературної мови, від рідної мови і культури до культури народів Молдови, України та культури людства.

У мовленнєвій та комунікативній змістових лініях враховано особливості місцевих українських говірок, визначених і висвітлених у наукових публікаціях діалектологом-дослідником живого мовлення українців Молдови Д. Ігнатенко.

У мовній змістовій лінії однотипні правила та літературні норми узагальнено, другорядні правила, несуттєві для формування навичок грамотності, знято, подолано не виправдану для діаспори роздробленість правил на численні підпункти. Концентрація уваги гімназистів на головних закономірностях української мови, зокрема на милозвучності вимови та фонетичній основі орфографії, модифікація блокової системи базових знань з мови дозволила значно посилити мовленнєвий, комунікативний і мовний компоненти, узгодити їх з літературним змістом дисципліни.

В системі базових відомостей з теорії літератури виділено фольклор і літературу як дві головні течії української словесності. Продумано оптимальне співвідношення епічних, ліричних та драматичних жанрів відповідно до рівня навчальної компетенції гімназистів. Роботу над аналізом літературного тексту узгоджено з системою жанрів і специфікою української літератури. Твори, складні для розуміння в діаспорі, замінено яскравими зразками дитячої та юнацької літератури, зокрема, гумористичними. Збільшено кількість

казок, легенд та інших фольклорних і літературних творів, що відбивають національні особливості.

Принципово новаторським є хронологічне узгодження системи фольклорних жанрів з історичною періодизацією. Найдревніші жанри – міфи, календарно-обрядова поезія, казки, легенди – запропоновано в 5-6 класах. Це відповідає зацікавленості школярів і узгоджується з епохою, що вивчається в курсах історії – доісторичний період та середні віки. Вивчення родинно-побутового фольклору в 7 класі, соціально-побутового у 8 класі, жанрів історичного фольклору в 9 класі, а також літературних творів у цілому відповідає історичному періоду. Наприклад, твори з теми кріпацтва будуть вивчатись не в 6, а у 8 класі – в історичному контексті ХІХ ст.

У кожному класі передбачено ознайомлення з творами сучасних українськомовних поетів Молдови та румунськомовних поетів в українських перекладах.

Таким чином, вивчення рідної літератури й фольклору сприятиме формуванню єдиної картини світу.

Підбір літературних та фольклорних творів скореговано спільною для курикулярної галузі *Мова і спілкування* системою комунікативних тем, запропонованих Міністерством освіти, культури і досліджень і спрямованих на активізацію комунікативно-мовленнєвої діяльності гімназистів.

Наскрізною є тема Батьківщини Молдови та рідної мови. Інші теми дібрано згідно з віковими інтересами та можливостями школярів: рідний дім, добро і краса, світ захоплень (5 клас); природа і людина, звичаї і традиції народу (6 клас); школа, дружба, доля людини (7 клас); реальність і мрії, минуле і сьогодення (8 клас); вибір професії, світ прекрасного і любов (9 клас) тощо. Розмаїття комунікативної тематики дозволило систематизувати й вдосконалити роботу над різними видами тексту і опануванням стилістичних навичок.

Новий курикулум значно розширює можливості міжпредметних зв'язків, створює умови для багатоаспектного інтегрування.

Тематично-блокова структура базових відомостей з теорії мовлення і мови має спільну основу з іншими мовами, що посилює можливість вивчати українську мову у зв'язку з російською як мовою

навчання, державною та іноземною. Передбачено постійну увагу до російської та молдовської/румунської інтерференції.

Система теоретико-літературних знань вводить українську літературу в контекст російської, румунської та світової літератури.

Система комунікативно-мовленнєвої діяльності об'єднує мовлення і мову з літературою і створює основу для подальшого інтегрування з народознавством. В школах з вивченням української мови це «Історія, культура і традиції українського народу». Аналогічний предмет є в школах з вивченням болгарської і гагаузької мов. В російськомовних школах викладається «История, культура и традиции русского народа». Але до сих пір у Молдові нема шкільного курсу, де б вивчалась культура титульної нації. Тому в курикулумі «Історія, культура і традиції українського народу. 1-4 кл.» (2018 р.) акцентовано саме краєзнавчий аспект, прослідковано зв'язок народної культури українців і молдован.

Цей предмет має величезний потенціал. Представлений згідно з навчальним планом навіть мінімально (1 урок на тиждень), він знайомить дітей з морально-духовними цінностями народу, його віковими і сучасними традиціями, розкриває національну своєрідність культури, без чого неможливе повноцінне засвоєння рідної мови і літератури.

Курс народознавства в багатонаціональному суспільстві має бути спрямованим на взаємовплив культур, що сприяє вихованню активного громадянина. Інтегрований характер народознавства дозволяє вивчати рідну культуру і культуру інших етносів, може включати елементи історії і географії, образотворчого мистецтва, музики й інших предметів, що значно розширює сферу творчої діяльності гімназистів.

Подальша модифікація цього предмета, більш повне узгодження його з курикулумами з мови і літератури може стати наступним кроком у створенні інтегрованої системи, яка відбиває сучасну розвивальну модель навчання і виховання.

Пропонуємо розроблені авторами методичні матеріали до інтегрованого вивчення жнивварських пісень у 6 кл. (згідно з вимогами курикулуму «Українська мова і література» 2019 р.)

Тема жниварських пісень, як і інших жанрів календарно-обрядової поезії, ефективно розкривається за таких умов:

- у контексті відповідного обряду,
- при демонстрації наочності (предметів давнього селянського побуту, фото чи відео трудового процесу тощо),
- при ознайомленні з музичними або живописними творами про жнива (П. Левченко «Коло млина», «Пейзаж з вітряком», «Копи», «Вітряк»; М. Пимоненко. «Жнива в Україні»; С. Світославський «Жнива»; К. Трутовський «Дівчина зі снопами»; О. Шупляк «Хліб»),
- при словниковій роботі над текстом пісень,
- при засвоєнні базових відомостей з мови та літератури.

Таким чином, вивчення жниварських пісень вимагає інтегрування основних змістових ліній відповідно до ключових компетенцій, визначених курикулумом: комунікативної, мовленнєвої, мовної, літературної, соціокультурної.

Вивчення жниварських пісень відбувається у межах комунікативного блоку «Свою батьківщину любіть». Комунікативними темами уроків, за вибором учителя, можуть бути такі: *Батьківщина – рідний край. Всім серцем любіть рідний край. Люби землю, потом зрошену. «Золоті серпика брязчали». «Жали женчики, жали»* тощо.

Розвиток мовлення відбувається у процесі розрізнення художнього і наукового стилів, засвоєння лексики художнього і наукового стилів; під час усного переказу навчального тексту з уживанням прислів'їв та приказок, пісенних цитат, фразеологізмів відповідно до теми уроку тощо.

Літературна і соціокультурна компетенції реалізуються у вивченні жниварських пісень у контексті жниварських звичаїв українського народу; у виявленні художніх образів пісні, в усвідомленні уособлення як художнього засобу.

Реалізація мовної компетенції вимагає розрізнення загальнонавчаних та діалектних, запозичених та питомих, застарілих слів, неологізмів у текстах, добору синонімів та антонімів, засвоєння українських фразеологізмів у межах теми тощо.

Очікуваний результат – усвідомлення, що жниварські пісні як жанр календарно-обрядової поезії є духовним скарбом. Вони відобразили життя українського народу в давнину, донесли моральні

устої предків та їх єднання з природою, національні звичаї і живу народну мову. Жниварські пісні є високими зразками усної народної творчості.

Логічним доповненням інтегрованого уроку з теми «Жниварські пісні» стане урок з дисципліни «Історія, культура і традиції українського народу»: «Жнива – трудове селянське свято».

Отже, Курикулум 2019 року видання орієнтовано на комплексний розвиток особистості учня; на забезпечення його реальних потреб та розвиток інтелектуальних здібностей, на органічну інтеграцію шкільних дисциплін; на особистісну реалізацію і розвиток протягом усього життя через потенціал активного і інтегрованого в суспільство громадянина (Ghid de implementare a Curriculumului național...).

Література

Curriculum național. Aria curriculară Limba și comunicare. Disciplina Limba și literatura ucraineană. Ciclul gimnazial. – Chișinău, 2019.

Ghid de implementare a Curriculumului național la disciplina Limba și literatura ucraineană. Ciclul gimnazial. – Chișinău, 2019.

DE INTERDISCIPLINARITATE LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ (CICLUL PRIMAR)

Viorica POPA,

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

Abstract: *The article proposes the integration of interdisciplinarity at the lessons of Romanian language and literature, demonstrating that the interdisciplinary organization of teaching-learning-evaluation achieves the connection between disciplines, unity and globality of the topic(s), preparing the student of tomorrow for the future, able to assimilate the „essence of everything”.*

Keywords: *the integrated study, teaching-learning-evaluation, interdisciplinary, Romanian language and literature.*

0. Asistăm astăzi la tensiuni polarizante între cunoscut și necunoscut, între permanent și temporar, între tradiție și inovație, între nou și vechi ... Suntem, după cum scrie și Basarab Nicolescu, în plină „revoluție a inteligenței”, căutăm să definim ceea ce este indefinit, descriem semnificații care sumează acel „peste” sau „între”, construim sensul lui „dincolo de” într-un sistem total. Oricărei dimensiuni/ noțiuni îi oferim un nou spațiu în cunoaștere, întemeiem super și/sau hiperdiscipline.

A dezvolta în sistemul educațional dimensiunea inter-/transdisciplinarității înseamnă a pregăti elevul pentru viața reală, înseamnă a forma personalități capabile să asimileze nu discipline/științe, ci „esența” disciplinelor/științelor ca un „tot” al existenței, capabil să reziste timpului/timpurilor.

Dimensiunile care sunt pregătite să formeze o societate de acest fel sunt, într-adevăr, inter-/transdisciplinaritatea. Politicile educaționale promovează aceste tendințe, întrucât consideră că acestea învață elevul să se transforme pe sine însuși și, ca urmare, să schimbe societatea.

Regândirea predării-învățării-evaluării în această perspectivă a fost posibilă în contextul reconceptualizării/ dezvoltării cadrului curricular. Curriculum Național (și vom face referire la cel pentru clasele primare), ediția 2018, a valorificat următoarele aspecte importante în contextul nostru de cercetare:

- cadrul valoric/ axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelului primar de învățământ ca un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, proiectat din prisma unității abordării psiho- și sociocentrice;

- conexiunea inter- și transdisciplinară prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu;

- abordarea intra- și interdisciplinară la nivelul conținuturilor pe discipline, pe clase și unități de învățare: de exemplu, sincronizări (limba și literatura română și limbile străine) etc.;

- abordarea curriculară transdisciplinară: activități transdisciplinare încadrate într-o zi (7 zile pe an) și încadrate într-o lecție (Curriculum Național. Învățământul primar 2018: 7).

Demersul nostru se va structura pe dezvoltarea următoarelor viziuni:

- conexiunea noilor orientări – disciplinaritate/ monodisciplinaritate – pluridisciplinaritate/ multidisciplinaritate – interdisciplinaritate – transdisciplinaritate;

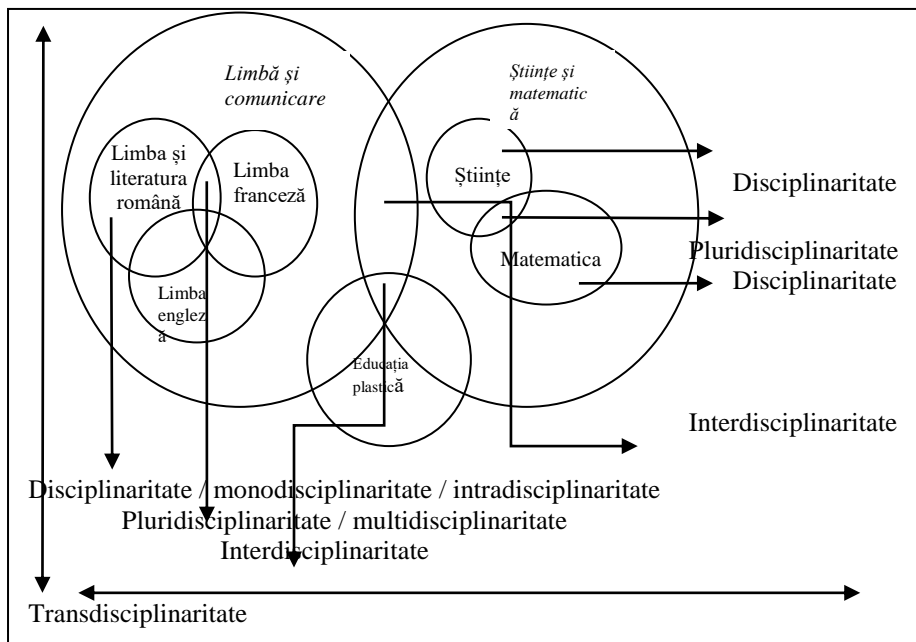
- organizarea interdisciplinarității (exemplificarea va viza disciplina *Limba și literatura română*, clasa a II-a).

1. Principiul de integrare a cadrului curricular presupune o transpunere, o corelare, ordonare și structurare a informației/conținuturilor pe teme, activități, produse curriculare. Globalizarea acestor conținuturi / teme s-a orientat *din* disciplinaritate/ monodisciplinaritate *spre*

pluridisciplinaritate/ multidisciplinaritate prin interdisciplinaritate dincolo de, adică în transdisciplinaritate.

Metafora, utilizată de Basarab Nicolescu, în reprezentarea acestor dimensiuni este că: „These boundaries are fluctuating in time but a fact remains unchanged: the continuity between territories. We have a different approach of the boundaries between disciplines. For us, they are like the separation between galaxies, solar systems, stars and planets. It is the movement it self which generates the fluctuation of boundaries. This does not mean that a galaxy intersects another galaxy. When we cross the boundaries we meet the inter planetary and intergalactic vacuum. This vacuum is far from being empty: it is full of invisible matter and energy. It introduces a clear discontinuity between territories of galaxies, solar systems, stars and planets. Without the inter planetary and intergalactic vacuum there is no Universe”¹² (Nicolescu 2006).

Contextul relaționării disciplinelor școlare poate fi reprezentat astfel:



¹²Aceste granițe fluctuează în timp, dar o situație de fapt rămâne neschimbată: continuitatea între teritorii. Avem o abordare diferită a granițelor dintre discipline. Pentru noi, sunt ca separația dintre galaxii, sisteme solare, stele și planete. Mișcarea în sine este cea care generează fluctuația granițelor. Acest lucru nu înseamnă că o galaxie intersectează o altă galaxie. Când trecem granițele întâlnim vidul interplanetar și intergalactic. Acest vid este departe de a fi gol: este plin de materie invizibilă și energie. Acesta introduce o discontinuitate clară între teritoriile galaxiilor, sistemelor solare, stelelor și planetelor. Fără vidul interplanetar și intergalactic nu există Univers – trad. n.

Disciplinaritatea este studierea centrată pe discipline de studiu independente; *monodisciplinaritatea* este studierea a două sau mai multe conținuturi interdependente ale învățării, aparținând aceluiași domeniu de studiu.

Pluridisciplinaritatea este studierea unei teme/ probleme ce aparține unui domeniu; *multidisciplinaritatea* este studierea din perspectiva mai multor discipline, care nu este neapărat nevoie să fie înrudite, dar care stabilesc legături a unor teme/ probleme.

Interdisciplinaritatea este studierea unor teme comune ale disciplinelor din arii curriculare diferite.

Transdisciplinaritatea este studierea unor probleme din perspectiva complexă a disciplinelor; „descoperă dimensiunea poetică a existenței”; studiază „unitatea în indiviziune și diversitatea prin unitate” (cf. (Ciolan 2008: 10)).

Remarcăm, în acest context, și specificul relațiilor interdisciplinare evidențiat de B. Nicolescu: „interdisciplinaritatea multiplică granițele disciplinare, pe când transdisciplinaritatea le transgresează; finalitatea interdisciplinarității și pluridisciplinarității este întotdeauna cunoașterea disciplinară, finalitatea transdisciplinarității este înțelegerea lumii prezente” (cf. (Nicolescu 2006)).

2. În cadrul curricular viziunea disciplinarității, pluri-, inter-, transdisciplinarității este conturată, în special, de unitățile de conținut. Trebuie remarcat însă și faptul că aceste aspecte ale lui „între”, „peste”, „dincolo de” disciplinaritate se pot observa direct în paradigma: competențe specifice – unități de competențe – activități de învățare, produse curriculare – finalități. A se observa:

Competența specifică	Unități de competență	Unități de conținut	Activități de învățare, produse curriculare	Finalități
Competența specifică 1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral într-o situație de comunicare cunoscută. 1.3. Determinarea	Ascultăm și înțelegem mesajul (Textul „Fețele soarelui” de Aurora Humulescu)	Activitatea de învățare 5. Atelierul muzicienilor: Ascultă câteva fragmente din piesa simfonică Anotimpurile de Antonio Vivaldi. Recunoaște	Elevul poate: - prezenta succint informații selectate după preferințe din cărțile citite independent; - formula

concentrare.	informațiilor esențiale dintr-un mesaj audiat		<p>anotimpurile redată în fragmentele audiate. Ce emoții produce piesa ?</p> <p>Atelierul pictorilor: Informează-te despre autorul acestor imagini. Ce ai aflat ? Prin ce te-au impresionat ? Care lucrare ți-a plăcut mai mult ?</p> <p>Atelierul scriitorilor: Găsește texte și poezii care corespund imaginilor de mai sus. Ce mesaj transmit ele ?</p>	<p>mesaje pentru a primi informații/ lămuriri în legătură cu un aspect/ o problemă din spațiul familiar, școlar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - construi texte orale scurte pe baza unor imagini; - distinge informațiile esențiale dintr-un text citit/ audiat,
Competența specifică 2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare	<p>2.6. Construirea textelor orale scurte pe baza unor imagini.</p> <p>2.7. Exprimarea propriei opinii în anumite situații de comunicare, cu ajutorul informațiilor cumulate.</p>	<p>(Textele „Paparudă, rudă!”, „Caloiene, Ene!”)</p> <p>Consecutivitatea ideilor ...</p> <p>Relatarea evenimentelor.</p> <p>(Textul „Sănătatea de la toate” de Anca Ciobanu)</p>	<p>Activitatea de învățare 3. Caută în internet interpretarea acestor poezii sub formă de cântec.</p> <p>Activitatea de învățare b.</p> <p>Completează enunțurile propuse cu referire la menținerea sănătății:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aș vrea să fiu pictor, ca să ...; - aș vrea să fiu compozitor, ca să ...; - aș vrea să fiu sculptor, ca să ...; - aș vrea să fiu poet, ca să ...; - aș vrea să fiu învățător, ca să ... 	<p>manifestând ca atitudine și valori specifice predominante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preferințe pentru lectura suplimentară a cărților și a presei periodice pentru copii; - curiozitate pentru activități specifice studierii limbii române; - elemente de creativitate în domeniile de interes.
Competența specifică 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de	3.5. Exprimarea în cuvinte proprii a ideilor și a atitudinilor față de textul	<p>Atitudinea față de comportamentul personajelor</p> <p>descrie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprecierea textelor literare 	<p>Proiect de grup: Expoziție de desene <i>Pupăza din tei</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprezintă într-un desen un fragment din textul 	

lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă și expresivă	citit și față de personajele textului. 3.6. Relatarea selectivă a textelor citite, conform fragmentelor indicate sau ilustrate.	(acceptă/nu acceptă; susține/nu susține). - Emoțiile trăite. (Textul „Pupăza din tei” (fragm. din „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă))	<i>Pupăza din tei.</i> - Transcrie fragmentul ce corespunde acestui desen. - Nu uita să adaugi titlul textului și numele autorului. - Acum, dacă posterul tău este gata, organizează cu colegii expoziția de desene.
Competența specifică 4. Producerea de mesaje simple în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă	4.1. Scrierea corectă, lizibilă a propozițiilor și textelor mici, cu litere de mână și de tipar, respectând spațiul, înclinația și aspectul îngrijit.	Scrisul – necesitate în viața omului. Transcrieri/copieri de texte nonliterare scurte. (Altfel de texte. Texte literare și informative)	Tema celor isteți: Ziarul distractiv Transcrie pe o foaie mică, fragmentul sau informația din textele de mai sus care ți se pare utilă sau captivantă. Ilustrează textul tău. Adunați toate foițele și lipiți-le pe o foaie mare (un poster). Scrieți titlul posterului. Puteți folosi titlul <i>Ziarul distractiv despre iepurași</i> . Acroșați <i>Ziarul la Panoul</i> pentru părinți sau la <i>Panoul școlar</i> pe culoar.
Competența specifică 5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă.	5.3. Respectarea normelor fonetice și gramaticale elementare.	Sunetele consoane (citirea corectă a consoanelor sprijinite de o vocală). (Grupurile de litere <i>ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi</i>)	Jocul numelor. Găsiți, timp de 3 minute, cât mai multe nume de persoane, localități, țări, ziare și reviste, străzi și râuri care conțin grupurile de litere <i>ce</i> sau <i>ci</i> .
Competența specifică 6. Gestionarea	6.1. Identificarea elementelor	Prezentare de carte. Titlul cărții,	Lucrați cu colegii de echipă la următoarele


experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură	principale ale cărților citite și discutate în grupuri sau în colectivul clasei. 6.2. Determinarea conținutului unei cărți după titlu, autor și ilustrații.	autorul, personajele, cuvinte neînțelese, expresii artistice.	sarcini. a) Scrieți pe un poster cele mai îndrăgite texte literare din acest modul. b) Desenați pe acest poster personajele din module. c) Discutați care ar fi personajele preferate ale fiecărui elev, apoi stabiliți trei personaje îndrăgite.	
---	--	---	--	--

E lesne de observat, că activitățile de învățare, produsele curriculare propuse conțin elemente interdisciplinare. Acestea (precum *banda desenată, jocul numelor, portofoliul, proiectul de grup, prezentare de carte, mesaj electronic, afișul* etc.) relaționează cu educația digitală, educația pentru societate, educația plastică, educația tehnologică, științe etc. În acest context, însă, remarcăm faptul că aceste activități de învățare și produse curriculare au caracter fragmentat. De exemplu, produsul curricular *Portofoliu* cu sarcina *Ilustrează două cuvinte explicate*, care e unul dintre cel mai des întâlnit, ar putea deveni unul complex, ordonat, structurat, dacă la sfârșitul anului de studiu li s-ar cere elevilor să-și ordoneze ilustrațiile la cuvintele explicate într-un *Dicționar explicativ ilustrat*: Adună proiectele din Portofoliu „Ilustrează două cuvinte /expresii explicate” și realizează un *Dicționar explicativ ilustrat*. În realizarea lucrării vei respecta următoarele cerințe: - plasează lista cuvintelor în ordine alfabetică; - redactează un cuvânt-înainte din 4-5 propoziții din partea autorului; - respectă cerințele de alcătuire a unui dicționar. Aceeași perspectivă complexă a interdisciplinarității s-ar înscrie și pentru *Cărțile* pe care le realizează elevii pe parcursul anului de învățământ și care pot constitui *Expoziția de carte ale celor mai ingenioși pici din clasa a II-a*: Cartea Verii/ Cartea Primăverii, Cartea Iernii/ Cartea Toamnei; Cartea noastră cu proverbe; Cartea noastră cu poezii; Cartea clasei noastre; Carte de colorat; Cartea de jocuri; Misterul cărților etc. (Marin, State, Niculcea 2019: 74); Cartea

noastră cu ghicitori, Cartea noastră cu frământări de limbă (Marin, State, Niculcea 2019: 130) etc.

Contextele interdisciplinare utilizate la orele de limba și literatura română (chiar dacă sunt suficiente în manual) rămân la competența cadrului didactic. Dezvoltăm, în continuare, câteva demersuri didactice cu elemente interdisciplinare:

De exemplu,


Modulul	Unitatea	Activități propuse în manual	Propuneri
I Învăț să înveți	1	Lectura imaginii	- Creează un colaj de poze pe care le-ai realizat în vacanță. Argumentează preferințele alegerii; - Reprezintă în 3-4 desene o zi de vară, alcătuiind o bandă desenată etc.
I Învăț să înveți	2	Textul „Școala lui Guguță” de Spiridon Vangheli	- Desenează școala la care visezi; - Realizează un colaj de imagini cu cele mai interesante construcții de școli;
II O altă toamnă ca-n Moldova nu-i	7	Textul „Frunza de gutui” de Dumitru Matcovschi	- Realizează un lapbook ¹³ despre frunze/ pornind de la textul studiat. Model: 
II O altă toamnă ca-n Moldova nu-i	8	Familii de cuvinte	- Reprezintă pe un poster o familie de cuvinte. Model:

¹³Lapbook-ul reprezintă o carte animată, un pliant, un portofoliu pliabil, realizat din mini-cărți, imagini, desene, diagrame, grafice, jocuri, ghicitori, benzi desenate, povestioare, legende, curiozități etc. la o temă, subiect.

Etape în realizarea lapbook-ului: - stabilirea/ identificarea subiectului/temei; - documentarea; redactarea unui plan de realizare; - stocarea materialelor; redactarea machetelor; discutarea propunerilor; - realizarea sarcinilor (în colaborare/ în grup); - prezentarea produsului finit.

Alte elemente ale lapbook-ului: plicuri tradiționale/ stilizate, cercuri 3D, pliante etc.

Exigențe: - să fie tematic; - să trateze subiectul inter-/ transdisciplinar; - să stimuleze învățarea activă/ interactivă și creativă; - să fie diversificate și colorate materialele utilizate; - să fie distractiv și atractiv.

			
II O altă toamnă can Moldova nu-i	Ora de bilanț	Acum pot să: - ...	- Creează o carte despre toamnă: - Toamna în culori; - Toamna în poezii; - Activitățile de toamnă etc.
III Învăț să fiu	7	Textul „Gospodina Dina” de Iulian Filip	- Privește mai multe emisiuni la TV despre prepararea bucatelor. Care dintre emisiuni îți place ? Argumentează răspunsul. - Înregistrează (împreună cu părinții), timp de 2-3 minute, prepararea unui fel de bucate (salată de legume, salată de fructe etc.)
VI Am dreptul la o poveste	8	Cărți pentru copii	Joc <i>Biblioteca mea</i> . Realizează un colaj de imagini: Biblioteca de vis
VIII După asemănare a lor	11	Textul „Pedeapsa” după Erlend Loe	Pentru <i>Tema campionilor</i> – tehnica Teoria inteligențelor multiple (cf. [5, p. 142-154]). <i>Inteligența interpersonală:</i> - Interesează-te: Cât costă un pom de măr ? Cum se îngrijește ? <i>Inteligența logico-matematică:</i> Problemă: Calculează în câte zile ar restitui băieții banii, dacă li se oferă 10 lei – bani de buzunar în fiecare zi, din care cheltuiesc pentru mâncare (o chiflă de 4 lei, apă de 3 lei etc.). Argumentează răspunsul. <i>Inteligența vizual-spațială:</i> Desenează un pom de măr și/sau o livadă de meri. <i>Inteligența naturalistă:</i> Informează-te: Câți ani îi trebuie unui pom de măr ca să dea roade ? <i>Inteligența verbal-lingvistică:</i> Citește și textul „Livada” din „Orație pentru ursitoare” de Nicolae Rusu. Stabilește asemănări și deosebiri. <i>Inteligența intrapersonală:</i> Cum crezi ce au făcut băieții cu banii ? Argumentează răspunsul.

Propunem, de asemenea, un atelier de discuție¹⁴, cu elemente

¹⁴Atelierul de discuție va urma atelierele de lectură, la care se vor citi următoarelor lucrări:

Jill Barklem, *Poveste de iarnă*, trad. de Lavinia Braniște, Chișinău, Editura Cartier,

interdisciplinare, care poate fi organizat, conform repartizării modulelor din manualul pentru clasa a doua de *Limba și literatura română* după modulul al V-lea, *Misterele anotimpului*, și/ sau după modulul al VI-lea, *Am dreptul la o poveste*.

Atelier de discuție

Subiectul lecției: Textul. Componentele textului. Personajele literare. Aprecierea textelor literare. (subiectul atelierului – *Misterele anotimpurilor în Deșișul de Muri*)

Competențe specifice:

Competența specifică 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă și expresivă.

Competența specifică 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.

Unități de competențe:

3.2. Distingerea informațiilor esențiale dintr-un text citit.

3.4. Identificarea trăsăturilor fizice și morale ale personajelor principale dintr-un text literar citit.

6.1. Identificarea elementelor principale ale cărților citite și discutate în grupuri sau în colectivul clasei.

6.3. Prezentarea orală, pe baza unor repere, a unor cărți citite independent.

Obiectivele atelierului:

- să identifice trăsăturile poveștii;
- să distingă informațiile esențiale din texte;
- să identifice elementele principale ale cărților citite;
- să caracterizeze personajele textelor;
- să prezinte oral sarcinile propuse.

2018;

Jill Barklem, *Poveste de primăvară*, trad. de Lavinia Braniște, Chișinău, Editura Cartier, 2018;

Jill Barklem, *Poveste de toamnă*, trad. de Lavinia Braniște, Chișinău, Editura Cartier, 2018;

Jill Barklem, *Poveste de vară*, trad. de Lavinia Braniște, Chișinău, Editura Cartier, 2018.

Metode și tehnici: conversație, tehnica Diamant, tehnica Interviu literar etc.
 Produse curriculare (*Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*):

P21	Profilul personajului literar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identific personajul literar. 2. Descriu cum arată. 3. Explic faptele personajului literar. 4. Exprim ghidat opinia proprie despre personaj.
P23	Ideile textului	<ol style="list-style-type: none"> 1. Citesc textul pe fragmente. 2. Formulez, ghidat, idei pentru fiecare fragment. 3. Alcătuiesc sau găsesc enunțul care exprimă informația cea mai importantă a unui fragment.
P37	Prezentarea unei cărți citite	<ol style="list-style-type: none"> 1. Numesc titlul, autorul. 2. Redau conținutul. 3. Exprim gânduri și sentimente proprii față de carte. 4. Formulez concluzii. 5. Expun coerent și clar gândurile.

Demersul didactic

Evocare

- Dragi elevi, am avut posibilitate să citim/ am descoperit numeroase povești. Am călătorit împreună cu personajele pe diferite tărâmurii, am intrat în diverse încurcături.

Utilizați tehnica *Diamantul* pentru a descrie specificul Poveștii.

Realizarea sensului

(conversație)

- Numiți titlurile poveștilor lecturate în cadrul atelierelor de lectură?
- Cine este autorul?
- Ce cunoașteți despre autor?
- Unde au loc întâmplările?
- Care sunt personajele care v-au plăcut? De ce?
- Numiți momentul cel mai interesant/ amuzant din povești?

Argumentați răspunsul.

Lucrul în grup

Grupul 1. Descrieți, în 2-3 enunțuri, Desișul de Muri în fiecare anotimp. Reprezentați, într-un desen, frumusețile Desișului de Muri în anotimpul preferat.

Grupul 2. Arătați cum sunt aranjate casele locuitorilor din Desișul de Muri. Numiți locuitorii Desișului de Muri.

Grupul 3. Numiți evenimentele la care participă locuitorii din Desișul de Muri. Numiți locul unde se desfășoară evenimentul. Reprezentați, într-un desen, unul dintre evenimente la care ați dori să participați.

Grupul 4. Numiți bucatele menționate în Povești. Creați, în 4-5 enunțuri, modul de preparare a unui fel de bucate.

Grupul 5. Numiți familiile de șoareci din Desișul de Muri. Stabiliți care dintre familii poate fi selectată pentru premiul *cea mai prietenoasă familie*; *cea mai fericită familie*, *cea mai numeroasă familie*, *cea mai iubitoare familie*, *cea mai ...* Argumentați răspunsul. Stabiliți de câte rezerve pentru iarnă ar avea nevoie o familie.

Reflecție

Prezentarea sarcinilor de lucru (fiecare grup va trece în față și va prezenta oral sarcinile, fie însoțit de poster/ desen, fie fără poster/ desen).

- Joc de rol (elevii își vor asuma un rol, profesorul va rescrie unele fragmente de text pentru a se preta dramatizării și le va propune textul conform rolurilor alese).

și/sau

- Tehnica *Interviul literar* sau *Conferință de presă*¹⁵

Invitați: doamna Nucșoară, domnul Nucșoară, Fred ... (oricare alt personaj)

a) către doamna Nucșoară

¹⁵Conferința de presă are, de obicei, o componentă exactă:

- invitații;
- jurnaliștii.

Ne propunem să-i avem ca invitați pe eroii cărților pe care le-am citit. Elevii vor adresa întrebări vizavi de mesajul operei literare, comportamentul personajelor, sensul unor expresii, întrebări socratice ce valorează opera literară; întrebări adaptate la situația cotidiană, dar care vizează o problemă comună.

Vom proiecta ca elevii să reactualizeze formule de politețe și să le adreseze adecvat, în acest mod, formulând opinii inteligente. În cadrul conferințelor de presă elevii-jurnaliști se vor prezenta, anunțând ziarul, revista pe care o reprezintă.

O formulă utilă în acest sens poate fi următoarea:

- Mă numesc _____ . Reprezintă revista „Sud-Est” ;
- _____ , revista Contrafort.

Conferința de presă va fi structurată ca orice activitate cu etapa de reflecție. În acest sens, va solicita elevilor să lanseze opinii vizavi de desfășurarea conferinței, mulțumiri invitaților de onoare și urări de perspectivă, ce vor fi formulate „ad opera” (cu referință la rolul personajului în opera literară).

- Stimată doamnă Nucșoară, sunt prezentatoarea emisiunii *Gusturile se discută* de la postul PROTV, am citit că sunteți o bucătăreasă nemaipomenită, vă invit la emisiune pentru a ne povesti din secretele plăcintelor preparate de dvs. Care sunt bucatele pe care le-ați învățat să le preparați de la mama?

- Doamna Nucșoară, care este secretul bucatelor gustoase?

- Doamna Nucșoară, cum reușiți să trăiți în Desișul de Muri în armonie cu celelalte familii?

b) către domnul Nucșoară

- Domnul Nucșoară, aveți cea mai responsabilă funcție, custode al Magaziei din Buștean, unde se ține toată mâncarea. Ce calcule faceți, de regulă, ca să vă ajungă rezervele de hrană?

- Domnul Nucșoară, de fiecare dată acționați prompt. Credeți că picnicul-surpriză de ziua lui Fred a fost o idee bună?

- Domnul Nucșoară, de ce v-ați ales să locuiți în Căsuța de Scorțișoară, ați fi putut trăi în Palatul din Bătrânul Stejar, aveți totuși o funcție mare?

c) către Fred

- Dragă Fred, ți-a plăcut surpriza organizată de șoriceii din Desișul de Muri?

- Fred, îți aduci aminte care au fost cadourile primite?

- Dragă Fred, cine din frații tăi este mai mare? Care sunt jocurile tale preferate?

Extindere

- Ce poveste ați scrie dvs. Cine ar fi personajele? Care ar fi întâmplarea?

La fel de interesante ar fi lecțiile de la sfârșitul anului de învățământ la care elevii ar putea fi puși în situația de Experți.

Expertizați manualul de *Limba și literatura română!*

- Ce texte v-au plăcut cel mai mult?

- Ce texte ar trebui să citească un elev în vacanță?

- Selectați cântecele propuse pentru audiere din paginile manualului. Propuneți alte interpretări la teme și activități de învățare.

- Numiți paginile ilustrate cel mai original. Argumentați răspunsul.

- Alegeți o pagină din manual, ce alte activități de învățare ați propune.

- Numărați zilele petrecute la școală. Comparați numărul zilelor petrecute la școală cu numărul paginilor din manual. Dacă există diferențe, încercați să găsiți explicații.

- Ce alte informații ați vrea/ați vrut să aflați la limba și literatura română?

- Care sunt disciplinele care v-au completat cunoștințele la limba și literatura română?

- La ce discipline vă este util ceea ce învățați la limba și literatura română?

- Ce alte produse curriculare ați vrea să realizați?

În concluzie, menționăm că actualitatea studiului interdisciplinar este evidentă; ea este determinată de nivelul dezvoltării științei, care se orientează spre îmbinarea socialului, naturalului, tehnologicului ... Acest ansamblul de „tot al esenței” permite pregătirea elevilor pentru soluționarea problemelor complexe ale contemporanității.

Integrarea interdisciplinarității pune însă, din câte se poate observa, în fața cadrelor didactice cerințe noi:

- să dezvolte elevilor un tablou științific al lumii contemporane;

- să determine teme/unități de conținut comune;

- să utilizeze tehnici și metode apte să dezvolte elevul de mâine pentru societatea de viitor;

- să creeze condiții pentru a dezvolta personalități creative, active etc.

Referințe bibliografice:

Barklem, Jill. *Poveste de iarnă*. trad. de Lavinia Braniște, Chișinău: Editura Cartier, 2018. 32 p. ISBN 978-997-58-6250-9;

Barklem, Jill. *Poveste de primăvară*. trad. de Lavinia Braniște, Chișinău: Editura Cartier, 2018. 32 p. ISBN 978-997-58-6249-3;

Barklem, Jill. *Poveste de toamnă*. trad. de Lavinia Braniște, Chișinău: Editura Cartier, 2018. 32 p. ISBN 978-997-58-6248-6;

Barklem, Jill. *Poveste de vară*. trad. de Lavinia Braniște, Chișinău: Editura Cartier, 2018. 32 p. ISBN 978-997-58-6247-9.

Bocoș, Mușata-Dacia. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom, 2013, 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0;

Ciolan, Lucian. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008. 277 p. ISBN 978-973-46-1034-1;

Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018 [online] [cit

30 noiembrie 2019].

Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf;

Marin, Mariana. State, Daniela. Niculcea, Tatiana. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a II-a. Chișinău: Editura Cartier, 2019. 160 p. ISBN 978-9975-86-382-7.

Disponibil:<http://ctice.gov.md/manuale-scolare/>;

Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV. Chișinău, 2019 [online] [citat 30 noiembrie 2019].

Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf;

Nicolescu, Basarab. *Transdisciplinarity – past, present and future* [online] [citat 30 noiembrie 2019].

Disponibil:[http://basarab-](http://basarab-nicolescu.fr/Docs_articles/Worldviews2006.htm#_ftn1)

[nicolescu.fr/Docs_articles/Worldviews2006.htm#_ftn1](http://basarab-nicolescu.fr/Docs_articles/Worldviews2006.htm#_ftn1).

LEXIC GASTRONOMIC ÎN PAREMIOLOGIA ROMÂNEASCĂ

Svetlana STANȚIERU, asistent universitar
Aurelia CODREANU, asistent universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The gastronomic lexicon is a definitive element in describing the way of thinking of an ethnicity. Exactly like in any other case, the gastronomic concept of the Romanian people is strongly related to their moral element and national specificity. The proverbs which belong to the gastronomic semantic field are numerous and of a big variety, enriching the treasury of the Romanian Language.*

Key words: *proverb, mental, gastronomic lexicon, moral values, national particularities.*

Lexicul gastronomic, actualmente, a devenit un viu subiect de discuție în literatura de specialitate, dat fiind fenomenul globalizării. Nu trebuie să omitem însă că lexicul gastronomic este o constantă determinantă a ceea ce definește mentalul unei etnii. Concepția despre gastronomie a poporului român, ca și a oricărui popor de altfel, este indisolubil legată de fizionomia sa morală, de specificul național. La baza formării unei concepții despre lume stau o serie de indici / factori / aspecte, care se

condiționează reciproc sau care „formatează” un concept al noțiunii de *gastronomie*¹⁶. Or, această noțiune este mult mai largă decât cea propusă în DEXI „1. Arta de a prepara mâncăruri alese. 2. Însușirea de a aprecia calitatea, gustul mâncărilor alese”, dat fiind că gastronomia este „o disciplină, o combinație între artă și știință, care studiază componentele culturale ale civilizației având ca ax central mâncarea”,relaționând astfel cu Artele frumoase și Științele sociale în termeni de cultură, și cu Științele naturalerreferitor la aparatul digestival corpului uman. Anume de aceea în prezentul studiu ne propunem câteva reflecții pe marginea prezenței și rolului lexicului gastronomic în paremiologia românească, pornind de la ideea că bucătăria unei etnii adună și sintetizează întreaga civilizație.

Așa cum proverbele¹⁷ reprezintă „produsul unei înțelepciuni alimentate de simțul pitorescului” (Blaa 1968: 199), iar „cultura unui popor poate fi cunoscută prin fereastra întredeschisă a bucătăriei sale”, studiul dat prezintă corpusul paremiologic românesc ce conține lexeme din câmpul lexic-semantic gastronomie.

În urma consultării Dicționarului de proverbe românești, am constatat că cel mai frecvent lexem este *pâinea*, atât ca „aliment”, având rolul de hrană principală, cât și ca „semn/simbol”, fiind un important instrument de articulare a valorilor definiției pentru cultura tradițională românească.

Pâine, -i: A mâncat pâine din mai multe cuptoare; Baba bătrână nu se teme de pâine moale; Bolnavul dorește sănătatea și flămândul – pâinea; Când mi-e foame, să-mi dai pâine, iar nu-mi zice: vino mâine!; Celui flămând pâinea i-i în gând; Cine se scoală târziu nu mai ajunge la pâine; Cine doarme vara la umbră iarna are pâine neagră; De la o vreme numai miezul pâinii îți place; De te latră vreun câine, astupă-i gura cu pâine; Dinți s-avem, că pâine găsim; Dușmanul cel mai rău cu pâine ți-l câștigi; Fie pâinea cât de rea, tot mai bună-n țara mea; Fie pâinea cât de bună, nu-i bună-n țară străină; Lacomul fără de rușine, pentru o îmbucătură de pâine, te vinde ca pe un câine; Mai bine să mori de foame decât să iei pâinea

¹⁶Din punct de vedere etimologic, cuvântul „gastronomie” este derivat din greaca antică, *γαστήρ* (*gastér*) semnificând „stomac, pânțece; abdominal, ventral” și *νόμος* (*nómos*) – „cunoaștere” sau „lege”.

¹⁷ I. Zanne precizează că „Pentru noi, proverbele sunt deci expresiunea caracterului și moravurilor unui popor, modulul său de a cugeta, de a vedea și de a simți” (Zanne 2003: 29).

săracului; Nici pâine fără muncă, nici muncă fără pâine; Nimic nu e mai scump ca pâinea; Nu dă pâine câinilor străini, că te latră ai tăi; Nu merită pâinea pe care o mănâncă; Pâine peste pâine nu strică; Pâinea nu e singură la tine; Pâinea uscată satură casa; Pâinea uscată zgârie în gât; Pâinea te întărește, vinul te înveselește; Pâine cu sare e gata mâncare; Unde sunt bucate și pâine, sunt și șoareci; Vai de acela ce are pâine și n-are dinți s-o mănânce; Viața-i bună când ai pâine-n gură; Zgârcitul moare cu pâinea în mână.

În același context, ținem să menționăm ocurența în proverbele românești și a formelor de materializare a pâinii: *colacul* considerat, pe bună dreptate, „pâinea de ritual a românilor” și *pita* – produs alimentar făcut din aluat dospit, frământat și copt în cuptor.

Colac, -i: Acolo-s câinii cu colaci în coadă; A trecut baba cu colacii; A ajuns după ce s-au împărțit colacii; Câinele nu fuge de colac, dar de ciomag; Când vei flămânzi, și pâine de secară colac are să-ți pară; Colacul nu-i la cui se menește, ci al cui îl mănâncă; Dacă nu e colac, e bună și pita; De colac te saturi, dar de pâine – niciodată; Dacă nu e colac, e bună și pâinea; Femeia de ciomag fuge, nu de colac; La cel bogat și dracul merge cu colaci; Nevoia te învață a mânca colaci; Nu îmbia câinele cu colaci; Nu stau colacii pe garduri; Vede colac și zice mălai.

Pită: Câinele nu fuge de pită, ci de bătă; Câte pite rele, toate ale nurorii mele; Copilița ne-nvățată face pita nesărată; Cui e flămând, pita-i e în gând; Celui flămând numai pita-i în gând; La el îi pita, la el îi cuțitul; Munca e blagoslovită – când te ții de ea, ai pită; Nu băga pita-n cuptor până nu arde focul.

Elementele constitutive *pâine/colac /pită* din structura proverbelor românești scot în evidență valorile morale ale poporului român:

- **hărnicia:** Cel ce la seceriș nu se lenevește, *pâinea* din gură nu-i lipsește; Din pământ negru mănânci *pâine* albă; E grea munca, dar e dulce *pâinea*; Meseria nu ți-i povară, ea nu cere, ci aduce *pâinea*; Omul muncitor de *pâine* nu duce dor; Dacă vrei să mănânci *colaci*, nu ședeă tolănit pe cuptor; Munca e blagoslovită; când te ții de ea, ai *pită*;

- **omenia:** Cu prieteni răi, rău te faci, cu cei de omenie, mănânci *colaci*;

- **ospitalitatea:** *Pâinea* coaptă buni oaspeți așteaptă;

- **prietenia:** Dacă ești prieten la cataramă cu cineva, te împaci ca *pâinea* cu sarea.

- **bunătatea:** Când îți zvârle-o piatră, tu zvârle-i o *pâine*; Cu vorbe dulci

mai multă *pâine* mănâncietc.

De cele mai multe ori, *pâinea* din structura proverbelor românești exprimă și ideea de superlativ absolut: *Omul bun e ca pâinea cea de grâu; Omul bun e ca pâinea cea caldă.*

Un alt produs din aceeași serie a alimentelor vitale pentru poporul român este *mămăliga* – unul dintre preparatele de „căpătâi” ale bucătăriei tradiționale românești. Mămăliga pare să fie o invenție autentică, deși, inițial, la origini, aceasta era preparată, chiar și de trei ori pe zi, din boabe de micii, nu din făină de mălai.

Mămăligă: Am avut noroc cu terciul, că mâncam mămăliga goală; Bostanul nu șede în cui, dar nici mămăliga unde o pui; Bună e și mămăliga când lipsește pâinea; Ca dorul de mămăligă nici un dor nu te strică; Cine are piper mult pune și în mămăligă; Flămândului și o bucată de mămăligă rece i se pare plăcintă; La mămăliga mare vin multe haimanale; La flămând și mămăliga prinde un loc bun; Mal de mămăligă și pârau de lapte nu s-a văzut; Mămăliga nesărată e ca nunta fără lăutar; Mănâncă brânză cu mămăligă goală; Nimeni să nu-ți pună sare în mămăligă; Nu căuta nod în papură și spini în mămăligă; Pește – mămăliga prăpădește; Și-a mâncat rușinea cu mămăligă; Toți dau sfaturi și nimeni mămăligă; Unde nu-i bărbat în casă, nu-i nici mămăligă pe masă.

Or, în mentalul colectiv românesc, aceste proverbe ce au în miezul lor lexemul *mămăligă* relevă firea românilor. Prin urmare, termenul *mămăligă* reprezintă în paremiologia românească un instrument caracterizant, servind drept marcă a statutului social: *Mămăliga-i stâlpul casei, pâinea-i cinstea mesei*; a omului cumpătat / necumpătat: *Cine cheltuiește mai mult decât câștigă n-are în casă mămăligă*; a omului lăudăros: *A amesteca vorba ca făcălețul mămăliga*; a omului nechibzuit: *Ascute coasa cu ața mămăligii* etc.

Microcâmpurile care alcătuiesc câmpul lexical *gastronomie* sunt constituite în paremiologia românească, după cum e și firesc, din nume de legume, fructe, cereale, produse, acestea fiind absolut necesare în prepararea diferitor bucate. Astfel, în componența proverbelor vom întâlni nume de:

legume: A ajuns viermele în inima *hreanului* și se laudă că a dat de bine; A împăca capra cu *varza*; A mâncat urdă cu *usturoi* și cere să-i miroase gura a lapte; A semănat *castraveți* și au răsărit scaieți; Când *bostanul/dovleacul* s-a stricat, nici smântâna nu-i de leac; Când m-am

săturat de borș cu *sfeclă* îmi aduce purcel fript; *Ceapă*, pâine, apă, sare – patru feluri de mâncare; Crește în lături ca *varza*; Cu o *ceapă* și o *ridiche* nu se face grădină; Din tată *usturoi* și mamă *ceapă*, m-am născut *ardei*; De cel rău se prinde cuvântul ca *mazărea* de perete; Fire-ai de răs ca *fasolea*-n zi de Paști; *Hreanul* e bun de leac; *Hreanul* e rău, dar și el are viermi; *Hreanul* e mai dulce decât *ridichea*; Îi întrebi de bob și-ți răspund *mazăre*; Înalt ca o prăjină și prost ca o *ceapă*; Mai ușor e a ține un *bostan* în mână decât o albină; Nu semăna *ridichea* și *mazărea* lângă drum; Până nu mănânci *usturoi*, nu-ți miroase gura; Până nu plouă nu se fac *ciupercile*; Și cu slănina-n pod și cu *curechiul* uns; Zece feluri de bucate, tot *fasole* mestecate etc.

fructe: Adesea *para* cea mai bună pică în gura porcului; Așteaptă *pară* mălăiață în gura lui Nătăfleață; Așteaptă îmbucătură să i-o dea *mură*-n gură; Au mâncat *aguridă* părinții și și-au strepezit copiii dinții; Cine ține doi *pepeni* în mână rămâne fără nici unul; *Cireșele* trec, dar obrazul rămâne; Cu oțet și cu fiere nu se face *agurida* miere; Cu răbdarea și tăcerea se face *agurida* miere; Cu cei mari nu mânca *cireșe*, nici nu te trage în degete; De nevoie, trebuie să se învețe a mânca și *mere pădurețe*; Departe cu cei mari când *cireșe* mănâncă, că toți sâmburii îi aruncă în obrazul tău; Judecătorul mănâncă miezul, și împricinații coaja *nucii*; Lacomii sunt de unde n-are *mărul* coajă și *cireașa* sâmbure; La Crăciun se vede dacă-i bună *nuca*; La culesul viilor nu merge cu *struguri* în traistă; *Merele* putrede strică pe cele bune, fără ca vreodată cele bune să poată drege pe cele stricate; Nici măracinele *struguri* scoate, nici scaietele *smochine*; Nu toată *nuca* are miez bun; Pe deasupra *măr* frumos, da-năuntru viermănos; Spun *nucile* că din rodul lor sunt *migdalele* etc.

cereale: Ariciul cu meșteșug se prinde și vrabia cu *mei*; E anevoie / greu când ajungi să cumperi *orz* de la găște; Întâlnirea rară face grâu din *secară*; Nu strica *orzul* pe găște, când îi iarba la genunchi; *Orzul* îl ară boii și îl mănâncă caii etc.

În această ordine de idei, ținem să menționăm că prin prezența denumirilor de fructe, legume, cereale în structura proverbelor românești deducem ideea că în alimentația țaranului român a predominat alimentația vegetală în detrimentul alimentației cu produse de origine animală.

Proverbele românești cu axul central hrană / alimente reprezintă „elementele limbii care înglobează exemplar structuri de adâncime ale

mentalului colectiv” (Savin 2011: 10):

Borș: Borșul la foc și peștele în iaz; Cine are piper mult pune și în borș; Cine s-a fript cu borș suflă și în lapte; De departe trandafir, de aproape – borș cu știr; M-am săturat de borș cu sfeclă, îmi aduce purcel fript;

Brânză: A dat burduful de brânză în seama câinilor; Brânză bună în burduf de câine; Brânza de capră strică și pe cea de oaie; Brânza bună nu se păstrează în burduf de câine; Când e minte, n-ai ce vinde; Când e brânză, nu-i bărbânță; Când îi socoti brânza și untul, nu-i mânca piroște; Când ți-e brânza mai proaspătă, n-ai smântână; Decât să rămână brânza, mai bine să crape rânza; Frate, frate, dar brânza-i pe bani; Iarna să nu te cuprinză, fără pânză, fără brânză; Vaci n-avem, brânză mâncăm;

Cârnaț, -i: Cârnațul când se-ndeașă, începe a crăpa;

Chisăliță: Cine are piper mult pune și în chisăliță; Șapte ape-n chiseliță și o mână de tărăță;

Chișleag: Că nimic nu-i sub soare ca chișleagul cu mălai;

Ciorbă, -e: Cine s-a fript cu ciorbă suflă și în iaurt; Ciorba încălzită mult strică la burtă; Ciorba încălzită de multe ori nu e bună de mâncat; Cu două bucătăre se iese ciorba prea sărată; Numai cu vorba nu se face ciorba;

Covașă: Cine are piper mult pune și în covașă;

Covrig, -i: Când a ploua cu covrigi; Judecățile adesea te aduc la covrigi;

Dulceață, -uri: Cu lingura îți dă dulceață și cu coada ei îți scoate ochii; După nor vin senin, după dulceață pelin; Mai bine o bucată de pâine goală în pace decât o mie de dulceturi în ceartă; Musca pentru puțină dulceață își răpune viața; Și stafida e uscată, dar dulceața ei nu și-o pierde;

Friptură: Bun îi vinul, nu-i ca apa, nici friptura nu-i ca ceapa; Friptura bună nu se face la fum; Unul ține frigerea și altul mănâncă friptura;

Gălușcă, -ști: Cine face gălușca trebuie s-o și-nghită;

Iaurt: A turnat iaurt peste smântână; Cine are piper mult pune și în iaurt; Cine s-a ars cu ciorbă suflă și-n iaurt;

Învârtită: Pilda-i plăcinta, da-i mai bună învărtita;

Lapte: A mâncat urdă cu usturoi și cere să-i miroase gura a lapte; Are o cătătură, că-năcrește laptele; Capra vecinului are laptele mai gras; Cu bani găsești și lapte de pasăre; Cu munca frate și din piatră scoți lapte; La cel bogat toate curg, și laptele în păsat; Lapte fiert l-a opărit, suflă și-n cel covăsit; Laptele-i pe limba vacii; Norocul dă lapte când mîntea paște; Pune

brânza, laptele în strachină și întinge aiurea; Pune strajă mâța la lapte; Umblă ca mâța pe lângă laptele fierbinte; Vaca răstoarnă găleata după ce o umple cu lapte;

Mălai: Când ți-e foame, nu cați că mălaiul este în cuptor; Cică mălaiul nu-i copt și el înfulecă cât opt; N-are baba nici un bai, are pită și mălai; Și-a trăit traiul, și-a mâncat mălaiul;

Mărar: Nu te amesteca ca mărarul în ciorbă;

Miere: A ascunde ac în miere; Cine umblă cu mierea își linge degetele; Unde-i miere, acolo sunt și muște; Când musca își vâă tot capul în miere, acolo și-l lasă; A lins la miere de pe degete, până ce și le-a mâncat; Cu lingura îți dă miere și cu coada îți scoate ochii; Ca albina – în gură cu miere, însă în coadă cu ac și fiere; Cine mănâncă multă miere, varsă fiere; Cuvântul bun e mai dulce ca mierea; Din ochi miere, din gură fiere; Mai multă pâine mănânci cu miere decât cu oțet; Mai lesne a face gândacul miere și țânțarul lapte decât omul rău vreun bine pe lume;

Omletă: Nu poți face omletă, fără să spargi ouă.

Ou: Oul de azi e mai bun decât găina de mâine.

Papară: Cine a mâncat papară știe dulce-i ori amară; Cine s-a ars cu papară suflă și în lapte;

Păsat: Cine s-a ars cu păsat suflă și în lapte;

Piftie: Cine s-a ars cu piftie suflă și în lapte;

Piper: Cine are piper mult pune și în chisăliță;

Piroșcă, -ște: Când îi socoti brânza și untul, nu-i mânca piroște;

Plăcintă, -e: A aștepta (pe cineva) cu plăcinte calde; Bucură-te, pântece, că ți-oi da plăcinte; Bună-i plăcinta, dar dacă nu-i, e bună și pita; Cine socoate câte foi intră în plăcintă, niciodată nu mănâncă; Cine vara n-are minte, iarna nu gustă plăcinte; E lesne a zice „plăcintă”, dar e mult până se face; Flămândului și o bucată de mămligă rece i se pare plăcintă; La plăcinte – înainte, la război – înapoi; La război, înapoi, la plăcinte, înainte; Lesne-i a zice: plăcintă! dar anevoie se face; Nu se mănâncă în toate zilele plăcinte; Dacă n-ai pâine, mănâncă plăcinte; Flămândului și o bucată de mămligă rece i se pare plăcintă;

Sare: Adevărul stârnește ura, căci pentru mulți el este ca sarea în ochi; Decât să întingi cu urātu-n unt și să te uiți în pământ, mai bine săntingi în sare și să te uiți la soare; Glumele nevinovate îs ca sarea în bucate; Lingușeala se lipește unde sare lipsește; Nu e meșteșug a găti o mâncare, ci

e meșteșug a găti o mâncare; Sarea e bună la fiertură, însă nu peste măsură; Sarea nu e bună în toate bucatele;

Scrob: În dorul scrobului lingi coada tigăii.

Slănină: Nici din câine slănină, nici din tine poamă bună; Pentru sorici a pierdut slăcina; Și uns la bot, și cu slăcina în pod;

Smântână: Laptele până nu-l bați, smântână nu poți să scoți; Nici din câine slănină, nici din cătea smântână;

Terci: Am avut noroc cu terciul, că mâncam mămăliga goală;

Unt: Alergi mult, mănânci unt; Cine aleargă mult mănâncă unt; Din apă unt nu faci; Decât mămăligă cu unt și să mă uit în pământ, mai bine pâine cu sare și să mă uit la soare;

Untdelemn: Adevărul și untdelemnul ies deasupra; Când untdelemnul se isprăvește, candela se istovește; Dacă pui untdelemn în candelă, îți va lumina; Dreptatea iese ca untdelemnul deasupra apei; Îți dă o măslină și îți cere un butoi de untdelemn; Nu zvârli untdelemn peste foc; Se sfârșește untdelemnul din candelă;

Urdă: A mâncat urdă cu usturoi și cere / vrea să-i miroase gura a lapte; Îți place urda – paște turma; S-alege urda de zer;

Vărzare: Numai cu apă și cu sare nu se fac vărzare; De plăcinte gura râde, de vărzare și mai tare;

Vin: Cu vinul și cu somnul uită grijile omul; Dacă bei vin mult, îți slăbește mintea; Fie omul cât de bun, vinul îl face nebun; Muierea tânără fierbe ca vinul cel nou; Prietenul e ca vinul: cu cât e mai vechi, cu atât mai bun; Vinul din bobiță merge la guriță; Vin, vinarsul cui îi place, om de treabă nu se face; Vinu-i bun și dulcișor, dar te vâără-n iarnă gol;

Vinars: Te spune nasul că-ți place vinarsul;

Zahăr: Mai bine varză acră cu-nvoială decât zahăr dulce cu cârteală;

Zară: Cine are piper mult pune și în zară; Pentru un urcior de zară pune pisica în fiară.

Zăr: A alege brânza de zăr;

Zeamă: Găina bătrână face zeama bună; Zeamă lungă, să ajungă; Fac un praznic de pomană / Cu friptură și cu zeamă;

Din punct de vedere semantic, proverbele românești ce conțin în structura lor lexic gastronomic pot fi grupate „tematic”, relevând astfel puterea de creație artistică a poporului, comorile de gândire, de simțire, de înțelepciune, punctând caracteristicile perene ale poporului român:

Adevărul: Adevărul iese ca *untdelemnul* deasupra apei;

Agerime: Mănâncilinte, crești la minte;

Aparență și realitate: Dacă ar face toate muștele *miere*, pe toți pereții ar fi faguri; *Merele* frumoase pot fi viermănoase; Nu orice muscă face *miere*;

Cumpătarea: Cine cheltuiește mai mult decât câștigă n-are în casă *mămăligă*; încetul cu încetul se face *oțetul*;

Demnitatea: Cine face *gălușca* trebuie s-o și-nghită;

Dreptatea: Frate, frate, dar *brânza*-i pe bani; Găina nu se poate cu două, și cu pui și cu *ouă*;

Faptă și răsplată: Unii sapă viile, alții beau *vinurile*;

Hoția: Azi o *ceapă*, mâine o iapă, poimâine herghelia toată; Cine fură azi un *ou* mâine fură un bou; Cioara e tot cioară, ia *pruna* și zboară;

Înțelepciunea: A alege neghina din *grâu*;

Învățăminte ale vieții: Cine s-a fript cu *ciorbă* suflă și în *iaurt*;

Judecata și dreptatea: A împăcat și capra și *varza*;

Lăcomia: Când musca își vâra tot capul în *miere*, acolo și-l lasă; Unde-i *miere*, acolo sunt și muște; A lins la *miere* de pe degete, până ce și le-a mâncat; Musca pentru puțină *dulceață* își răpune viața; Doi *pepeni* într-o mână nu se pot ține;

Lăudăroșenia: Găina care cotcodăcește mult nu face *ouă*; Laudă-mă, gură, că ți-oi da *friptură*;

Lenea: Pică *pară* mălăiață în gura lui Nătăfleată;

Minciuna: Umblă la grădinar să vândă *castraveți*;

Nepricepere: Câte fete se ridică, nu pot face-o *mămăligă*; În ziua de paști s-a dus să vândă *fasole*; Nu știe încă cum se mănâncă *mămăliga*; Seamănă *bob* pe sobă și *mazăre* sub laiță;

Prietenia: Prietenul e ca *vinul*: cu cât e mai vechi, cu atât e mai bun;

Prostia: Zvârle *nucile*-n pod cu furca;

Risipa: Dacă vrei să mănânci *pâine*, nu-ți bate joc de *tărățe*;

Simțul măsurii: Cloșca care clocește *ouă* prea multe nu scoate nici un pui;

Zgârcenia: Zgârcitul moare cu *pâinea* în mână; Pune *brânza* în sticlă și întinge pe dinafară;

Structuri laconice, proverbele devin exponențiale când vorbitorul vrea să exprime admirația, bunătatea, spiritul de unitate, uimirea, dar și

ironia, sarcasmul, trufia, ipocrizia etc. Cum e și firesc, foarte multe proverbe au în structura lor regionalisme, argument incontestabil pentru stabilirea originii acestora. Din moși-strămoși, spiritul analitic al etniei noastre și-a pus amprenta în aceste perle ale înțelepciunii, reflectând cele mai „ascunse” resorturi ale mentalului. Deși mai puțin cunoscute de generația tânără, ele completează „galeria” lexicului gastronomic, ilustrând, firește, tendința de conservare (prin prezența lor în dicționarele generale sau speciale), dar și dorința de a le transmite mai departe (acestea apar în diferite contexte, de cele mai multe ori în scopuri stilistice). De exemplu: A sta pe loc ca *turta-n foc*; Când mănânci numai fasole, ai vrea să mănânci și *curechi*; Cine are piper mult pune și în *zară*; Cine face *gălușca* bine e s-o și înghită; Decât meșnița din alt sat, mai bine *sărbușca* din satul tău; De plăcinte râde gura, de *vărzare* și mai tare; Din cenușă albă nu se face *turtă*; Fiecare trage jeratic la *turta* lui; Îl doare în burtă și mănâncă o *turtă*; În pământul negru se face *pita* albă; Laptele, și al vacii frumoase ca și al vacii proaste face *coraslă*; Nu mânca *scrob* cu polonicul; Nu pomeni pe tatăl tău cu *coliva*¹⁸ altuia etc.

Proverbele, zicătorile și expresiile românești despre mâncare, bucate sau gastronomie, în genere, definesc tranșant și determinant etnia noastră, cu toate calitățile și viciile ei. Mâncarea, gătitul, bucătăria națională poate duce cu gândul la sănătate ori boală, fericire ori necaz, înțelepciune ori prostie, bogăție ori sărăcie, bună-cuviință ori nesimțire, curaj ori lașitate, adevăr ori minciună, hărnicie ori lene etc.

Imensul potențial al gastronomiei poporului nostru flatează pe oricine gustă atât din delicioasele bucate românești, cât și din luciditatea spirituală incifrată în structurile paremiologice românești.

Referințe bibliografice:

Blaga, Lucian. *Studiul proverbului*, în „Zări și etape”, București: Editura pentru literatură, 1968.

¹⁸Un statut deosebit în spațiul preparatelor ritualice îl are coliva. Aceasta este definită ca ofranda adusă morților, având la bază binecunoscutul simbolism al grâului ce leagă viața cu moartea prin reînviere. Coliva este preparată din grâu fiert și îndulcit cu puțină miere, decorată cu miez de nucă, stafide puse-n formă de cruce peste grâul fiert (Ghinoiu 2001: 55).

Cocu, Elena Adalciza. *Proverbe și zicători*. București: Editura Garamond, 2007.

Dicționar de proverbe și zicători românești. București: Chișinău: Editura Litera, 2001.

Ghinoiu, Ion. *Panteonul românesc. Dicționar*. București: Editura Enciclopedică, 2001.

Muntean, G. *Proverbe românești*. București: Editura pentru Literatură, 1967.

Proverbe populare românești / antologatori: Gabriela Niță, Alina Rădulescu, București: CD Press, 2007.

Savin, Petronela. *De gustibus disputandum... Frazeologia românească privitoare la alimentație*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2011.

Zanne, Iu. A. *Proverbele românilor. Proverbe, zicători, povătuiri, cuvinte adevărate, asemănări, idiotisme și cimilituri*. București: Editura Tineretului, 1959.

Zanne, Iu. A. *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, vol. I-IX. București: Editura Scara, 2003.

**Atelierul
nr. 3
Contribuții lingvistice**

**QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'ASSIMILATION EN RUSSE
DES UNITÉS D'ORIGINE FRANÇAISE**

Angela COȘCIUG,
Maître des conférences,
Docteur en linguistique française,
Université d'État « Alecu Russo » de Bălți

Rezumat: În articol, supunem cercetării unele regularități în asimilarea franțuzismelor în limba rusă. Întreprindem o analiză de ordin lexicologic, fonologic și ortografic, deoarece asimilarea, în română, a unităților nominalizate are particularități deosebite în domeniile menționate.

Cuvinte-cheie: asimilare, împrumut, unitate, particularitate, accent, lexical, fonologic, ortografic.

L'emprunt linguistique existe là où il existe des relations sociales, économiques, culturelles, politiques etc. entre les nations et les peuples.

Comme l'attestent les recherches des savants, les premiers emprunts « français » en russe datent encore du XI^e siècle, mais la bonne majorité des unités françaises y pénètrent au XIX^e siècle où la France occupe une position de choix dans la culture européenne et mondiale. Les unités empruntées à cette époque portent surtout sur l'art militaire, les métiers, les vêtements, la cuisine. On distingue deux types d'emprunt au français : direct ou indirect (les calques).

En lignes générales, l'emprunt aux autres langues se fait en russe conservant surtout le côté *expressif* des unités lexicales de départ, autrement dit, on réécrit en russe les unités empruntées, compte tenu de la façon comment celles-ci sont lues dans la langue de départ, comment un Russe entend cette lecture et comment l'alphabet russe répond à cette provocation. Cf. : *emploi* - *амплуа*, *business* - *бизнес*, *flamenco* - *фламенко*, *castañetas* - *кастаньеты* etc. On dirait que certaines des unités citées sont des exotismes ou des ethnographismes, c'est pourquoi on reste si fidèle à leur côté expressif lors de l'emprunt. Ce n'est pas toujours comme ça, car cette fidélité dépasse le plus souvent les limites des exotismes et des ethnographismes. Par exemple, *авангард* (<*avant-garde*>), *арьергард* (<*arrière-garde*>), *натюрморт* (<*nature morte*>), *демарш* (<*démarche*>), *комлета* (<*côtelette*>), *лимонад* (<*limonade*>), *пюре* (<*purée*>), *пари* (<*pari*>) etc. Outre cela, la fidélité en question n'est jamais absolue. Cf. :

Unités françaises		Ces unités assimilées en russe		Fidélité (+ /-)
orthographe	prononciation	orthographe	prononciation	
<i>acteur</i>	[ak'tœk]	<i>актер</i>	[ak'tœk]	+
<i>mineur</i>	[mi'nœk]	<i>минер</i>	[mi'nœk]	+
<i>déserteur</i>	[dezœk'tœk]	<i>дезертир</i>	[dezœk'tiɤ]	-
<i>souvenir</i>	[suv'niɤ]	<i>сувенир</i>	[suve'niɤ]	-
<i>arsenal</i>	[aɤsœ'nal]	<i>арсенал</i>	[aɤse'nal]	-
<i>maréchal</i>	[maɤe'ʃal]	<i>маршал</i>	[maɤv'ʃal]	-
<i>gelé</i>	[ʒe'le]	<i>желе</i>	[ʒe'le]	-
<i>bas-relief</i>	[baɤœ'ljœf]	<i>барельеф</i>	[baɤœ'ljœf]	-

Dans les pages qui suivent nous nous proposons de répertorier les

régularités de base dans l'assimilation en russe des unités d'origine française. Ces régularités portent sur l'orthographe et la lecture des voyelles, des semi-voyelles et des consonnes, sur le trait d'union, sur la syllabe accentuée, sur la partie de discours et ses catégories grammaticales, sur la signification etc.

Régularités sur l'orthographe et la lecture des voyelles

Si l'unité française renferme *-au-*, lus [ɔ] ou [o], en russe ils restent *-o-* ou deviennent *-av-* : *Paul* – *Поль*, *saucisson* – *сосиска*, *automobile* – *автомобиль* etc.

Cas particulier : *sauce* – *соус*.

-E final non-lu en français devient *-a* ou *-я* en russe : *attaque* – *атака*, *сапонаде* – *канонада*, *embrasure* – *амбразура*, *cavalerie* – *кавалерия* etc.

Cas particulier : *jalousie* – *жалюзи*.

Si l'unité française commence par *é-*, il devient *э-* en russe : *étage* – *этаж*, *étude* – *этюд* etc.

Si l'unité française renferme *-é* final, il devient *-e* en russe : *attaché* – *атташе*, *café* – *кафе*, *carré* – *каре* etc.

Si l'unité française renferme *-ée* finals, ils deviennent *-ей* en russe : *trophée* – *трофей*.

-U- français devient *-ю-* en russe : *étude* – *этюд* etc.

Si l'unité française renferme un son nasal, en russe il est dénasalisé en conservant la voyelle : *blindage* – *блиндаж*, *impressionisme* – *импрессионизм*, *partisan* – *партизан*, *roman* – *роман* etc.

Cas particuliers : *embrasure* – *амбразура*, *emploi* – *амплуа* etc.

Régularités sur l'orthographe et la lecture des semi-voyelles

Si l'unité française renferme des diphtongues, en russe ils sont cassés ou non : *emploi* – *амплуа*, *foyer* – *фоёе*, *royal* – *рояль*, *bas-relief* – *барельеф*, *pièce* – *пьеса*, *variété* – *варьете* etc.

Si l'unité française renferme *-il(-)* ou *-ill-*, lus [j] ou [l'], en russe, ces unités seront transcrites à travers *-ль* ou *-ля* : *bataillon* – *батальон*, *mille* – *милля* etc.

Régularités sur l'orthographe et la lecture des consonnes

Si l'unité française renferme –gn-, lus [ɲ], en russe, ces unités seront transcrites à travers –н- ou –нь(-) : *baignoire* - *бeнуap*, *champagne* - *шaмпaнcкoe*, *cognac* - *кoньяк* etc.

Si l'unité française renferme –isme, lus [ism], en russe ces unités seront transcrites à travers –изм : *communisme* - *кoммyнизм*, *impressionisme* - *импpессиoнизм* etc.

Si l'unité française renferme deux consonnes limitrophes similaires, sauf –ll-, ces consonnes sont conservées en russe : *attaché* - *aтташе*, *communiqué* - *кoммyнике*, *impressionisme* - *импpессиoнизм* etc.

Cas particuliers : *attaque* - *aтaкa*, *canonade* – *кaнoнaдa* etc.

Si l'unité française renferme s, lu [s], cette unité devient *c* ou *ш* en russe : *salade* - *caлaт*, *mousquet* - *мyшкeт* etc.

Si l'unité française renferme une ou deux consonnes finales non-lues, surtout –t ou –ts, en russe cette/ces consonne(s) devient/deviennent lue(s)¹⁹ ou non : *ballet* - *бaлeт*, *bas-relief* - *бapельeф*, *débats* - *дeбaты*, *dessert* - *дecepт*, *jabot* - *жaбo*, *gilet* - *жилeт*, *paletot* - *пaльтo*, *pistolet* - *пистoлeт*, *restaurant* - *рeстoрaн*, *sabot* - *caбo* etc.

Si l'unité française finit en *f*, cette unité reste *ф* ou devient *в* en russe : *bas-relief* - *бapельeф*, *apéritif* - *aпepитив*, *motif* - *мoтив* etc.

Si l'unité française finit par –che, en russe ces unités deviennent –ш dans les unités du masculin ou –шь dans les unités du féminin : *marche* - *мapш*, *brèche* - *бpещь* etc.

Régularité sur le trait d'union

D'habitude, les unités composées, orthographiées par un trait d'union en français, sont orthographiées sans trait d'union en russe au moment de leur emprunt : *avant-garde* - *aвaнгapд*, *garde-marine* - *гapдeмapин*, *garde-robe* – *гapдepoб* etc.

Régularité sur la syllabe accentuée

En français, on accentue toujours la dernière syllabe lue de l'unité lexicale prise à part : *aval* [ava'le], *bataille* [ba'taj], *final* [fi'nal] etc. ; en russe, on accentue de différentes syllabes dans les unités lexicales prises à part : *кaнцлep*, *пepепиcкa*, *письмo* etc. Les unités françaises empruntées

¹⁹ Une ou toutes les deux.

en russe y gardent d'habitude leur accent sur la dernière syllabe lue : *apéritif* – *аперитив*, *arsenal* - *арсенал*, *attaque* - *атака*, *avant-garde* - *авангард*, *baiser* - *безе*, *ballet* - *балет*, *café* - *кафе*, *carré* - *каре*, *combinaison* - *комбинезон*, *paletot* - *пальто*, *rappeau* - *панно*, *embrasure* - *амбразура*, *pièce* - *пьеса*, *ragout* - *рагу*, *tranchée* - *траншея* etc.

Cas particuliers : *bureaucratie* - *бюрократия*, *cavalerie* - *кавалерия*, *jalousie* - *жалюзи*, *maréchal* – *маршал* etc.

Régularités sur la partie de discours

En français, une unité lexicale peut être une seule ou plusieurs parties de discours. D'habitude, l'emprunt français entre en russe comme une seule partie de discours : *pièce* (nom) – *пьеса* (nom), *tranchée* (nom) - *траншея* (nom) etc. Cette partie de discours peut être la même qu'en français (*attaque* (nom) – *атака* (nom)) ou autre (*royal* (adj.) – *рояль* (nom)). Quand une unité lexicale française est complètement assimilée en russe, elle peut y donner naissance à des unités (complexes ou même composées) qui soient d'autres parties de discours. Dans ce cas, on enregistre quelques régularités, et notamment :

- si l'on forme des adjectifs ayant pour base un nom emprunté au français, on se sert le plus souvent des suffixes *-ный*, *-ский/-йский* ou *-овый* : *авангардный*, *партизанский*, *кавалерийский*, *жанровый* etc. ;
- si l'on forme des verbes ayant pour base un nom emprunté au français, on se sert du suffixe *-вать* : *атаковать*.

Régularités sur les catégories grammaticales

Les unités lexicales empruntées au français peuvent ou non garder leur genre et nombre en russe :

Genre		Nombre	
gardé	non-gardé	gardé	non-gardé
<i>costume</i> (m) - <i>костюм</i> (m) ; <i>attaque</i> (f) – <i>атака</i> (f)	<i>carré</i> (m) – <i>каре</i> (neutre) ; <i>avant-garde</i> (f) – <i>авангард</i> (m) ; <i>descente</i> (f) – <i>десант</i> (m)	<i>tranchée</i> (sing.) - <i>траншея</i> (sing.)	<i>jalousie</i> (sing.) - <i>жалюзи</i> (pl.)

Régularités sur la signification

D'habitude, une unité lexicale française entre en russe avec une seule

des significations qu'elle a dans sa langue de départ: *blindage* (1. protection (d'un navire, d'un abri, d'un véhicule, d'une porte) par des plaques de métal; 2. ces plaques) – *блиндаж* (un abri protégé par des plaques de métal). Mais on enregistre certains cas où :

- l'unité en question change sa signification en russe: *royal* (1. du roi, qui concerne le roi; 2. qui est digne du roi) – *рояль* (sorte de piano, instrument de musique);

- l'on emprunte seulement le contenu, l'expression étant raccordée à celui-ci (souvent à travers une traduction fidèle): *Cendrillon* (< *cendres*; personnage féminin du conte français) – *Золушка* (< *зола*), *recherché* (< *rechercher*) - *изысканный* (< *искать*), *mettre la main sur son cœur* – *положить руку на сердце*, *regarder de tous ses yeux* - *смотреть во все глаза* etc.

Référence

Rey A. Micro Robert de Poche. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1988. 1376. ISBN 2 85036 258-1.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНОЙ ЛЕКСИКИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩЕЙ КАЧЕСТВА И АСПЕКТЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Stella HÎRBU

Asistent univ., PhD-candidat

Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract: *The linguocultural specificity of figurative lexis, characterizing various qualities and aspects of human life, is considered from the methodological positions of cognitive phraseology. The focus is on the linguistic and cultural features of figurative similes and the cognitive factors that determine their ethnocultural specificity.*

Язык, культура и этнос неразрывно связаны между собой. Любая этнокультура существует и развивается в среде определенного этнического языка, который отражая обычаи и традиции своего носителя, исторические факты и особенности природы представляет собой и инструмент культуры, и одну из её ипостасей (Толстой 1997: 312). Он образует сущностное ядро этнической личности, и является центром сопряжения ее физического, духовного и социального Я.

Свое отражение в языке, находит национальная «картина мира», составляющая содержание «обыденного сознания» его носителей (Апресян 1995: 56-59). В последнее время проводятся всевозможные исследования языковых картины мира носителей различных языков, создаются ассоциативные словари, дающие богатый материал для изучения особенностей восприятия действительности в рамках той или иной культуры, всесторонне обсуждается проблема взаимосвязи культуры, языка и сознания: Словом, становится актуальной высказанная ещё в начале прошлого века Л.В. Щербой мысль, что «мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры...»(Щерба 1958:10).Каждый язык формирует у его носителя определённый образ мира, представленный в языке семантической сетью понятий, характерной именно для данного языка: и ассоциативные эксперименты, и трудности, возникающие в межкультурном общении, есть тому пример. Языковая концептуализация мира как совокупность приемов семантического представления плана содержания лексических единиц различна в разных культурах (Вежицкая 1997: 238).

С точки зрения лингвокультурологии, устойчивая образная лексика занимает особое место, так как, познавая данные лексические единицы языка, можно познакомиться с языковой картиной мира определенного народа, причем устойчивые сравнения, наиболее ярко и просто передают культурно значимую информацию. Воспроизводимые из поколения в поколение устойчивые сравнения являются, по словам В. А. Масловой, «одним из ярких образных средств, способных дать ключ к разгадке национального сознания» (Маслова 2004: 144). Поэтому устойчивые сравнения, представляющие собой своеобразный пласт фразеологии, находятся в кругу интересов развивающейся в рамках антропоцентрической парадигмы лингвокультурологии. своей статье мы уделим внимание устойчивым образным выражениям с семантикой сравнения, описывающим свойства и действия человека, с точки зрения образной основы и этнокультурной специфики.

Любой объект действительности и любое понятие, зафиксированное в сознании носителя определенного языка имеет такие формы реализации как образное представление или образная ассоциативная соотнесенность. «Образование ассоциации – это, по существу, процесс, в котором одно явление приобретает значение сигнала другого явления» (Рубинштейн 1997: 136). В результате сложившегося симбиоза члены устойчивой ассоциативной связи в процессе мышления могут заменять друг друга без ущерба для общего смысла. При соотнесении образного эквивалента с признаком, не имеющим наглядных форм реализации на денотативном уровне, наличие такой связи является единственно возможным средством его толкования, а также является основой сравнительных конструкций и приобретает практическую необходимость: «хитрый» - лиса (хитрый, как лиса), «сладкий» - мед (сладкий, как мед), «быстрый» - стрела (быстрый как стрела) и т.д. Такие метафорические сравнения являются композициями, которые ситуативно раскрывают идейное содержание признака. В отношении ряда предметов реальной действительности, в сознании носителей языка наряду с сигнификатом, отображающим внешнее строение и сущностные характеристики, присутствует образ, который аккумулирует их субъективные признаки, не входящие в состав сигнификативного понятия, то есть выражающие отношение к ним субъекта восприятия. Например, при описании сигнификативного понятия «лиса» учитываются классификационные и физические параметры животного (вес, размер, окрас и т.д.), в то время как к коннотативным признакам данной лексемы относятся «хитрость», «коварство», «склонность к обману» и т.д.

Коннотат представляет собой закреплённый в образе устойчивый квалификационный признак или совокупность признаков, которые предназначены для сравнительной субъективно-оценочной, эмоциональной или стилистической характеристики предмета или явления через другой предмет (явление) на основе сложившихся в языке ассоциативно-предметных связей. Коннотативные признаки образуют понятийную базу для устойчивых сравнений. Поскольку, данные лексические единицы устойчивы и воспроизводимы, каждый носитель языка легко сможет назвать, с какими ассоциациями у него связаны, например, номинации медведь, лев, слон, и др.

Применительно к единицам фразеологического состава языка, которые представляют собой «относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание слов, обладающее, как правило, целостным значением» (Мокиенко 1980: 4). а именно, устойчивым сравнениям, как знакам вторичной номинации, характерной чертой которых является образно-ситуативная мотивированность, напрямую связанная с мировосприятием народа, *образ* является основанием культурной коннотации. В сознании носителей языка присутствует ряд образов, которые по функциям приближаются к универсальным носителям признаков. Обобщенный образ, выбираемый для сравнения или презентации признака, опирается на национальные ориентиры восприятия действительности и предопределяется сложившейся в сознании носителей языка позитивной или негативной оценкой его денотата. Так, например, образ лошади в европейском сознании ассоциируется с заслуженным, много поработавшим на своем веку животным: в немецком – «arbeiten wie ein Pferd», отражен непосильный труд простых людей, которые сравнивают свои действия и состояния с работой домашнего животного. Метафорическое сравнение «работать, как лошадь» в русской лингвокультуре, отражает эмоциональную реакцию сочувствия, по отношению к много работающей женщине и особой привлекательностью в сознании носителей языка данный образ не обладает, а скорее вызывает чувство жалости. Павлин, например, в фразеологии индоевропейских языков символизирует тщеславие и высокомерие. В немецком языке встречаем – «sich wie ein Pfau spreizen» oder «stolz wie ein Pfau». В румынском – «a fi mîndru ca un păun». А также и в русском языке тщеславный человек отождествляется с павлином – «ходить павлином».

Поскольку соотношение между универсальным носителем и признаком обуславливалось национальными и культурными традициями, то понятийные представления, складывающиеся в разных языковых коллективах, не всегда соответствовали друг другу.

Используемое в русском и румынском языках словосочетание «голодный, как волк», «flămînd ca un lup», «a avea o foame de lup» при переводе на немецкий и английский языки может трансформироваться в сочетание с другим образом-символом: «hungry as a bear»

(«голодный, как медведь»). У народов территориально, исторически и культурно близких друг другу значительный пласт устойчивых сравнений оказывается общим. Например, в индоевропейских языках носителем признака хитрости, коварства является «лиса», в румынском мы встречаем устойчивое сравнение, в основе которого лежит образ «лисы»: «vicleanşa o vulpe», в русском – «хитрый как лиса», «старый лис», в немецком – «listig wie ein Fuchs». В языках европейского стандарта «церковная мышь» олицетворяет бедность – «бедный, как церковная мышь» - в русском, «arm wie eine Kirchenmaus» – в немецком, в румынском языке - «sărac ca şoarecele din biserică».

И, наоборот, чем сильнее культурная дистанция, тем труднее восприятие данных сравнений представителями другой культуры. В Индии слон и корова, а в Азии и Африке – верблюд, являются символом женской красоты, и высший комплимент для арабской женщины – «верблюжьих глаза». Отождествление женщины с коровой, как это принято в Индии, однозначно прозвучит как оскорбление для жительницы европейского региона. *Неуклюжесть* в корейском языке отождествляется с *гусеницей*; в русском сознании, данный коннотативный признак, традиционно ассоциируется с *медведем*, но также, как и в немецком – со слоном «как слон в посудной лавке», «sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen». А во вьетнамском, по данным А.С.Мамонтова, *медведь* ассоциируется с наглостью, *осел* олицетворяет терпение, *свинья* – глупость, *собака* – грязь, *курица* – трудолюбие (Мамонтов 1984: 75–76). Образ *мыши* у разных народов имеет разные смысловые значения. В русском языке существует словосочетание «тихий, как мышь», в корейском языке – «болтливый, как мышь», в немецком языке – «проворный, как мышь».

Надо отметить, что в восточной символике животные, и в особенности домашние, редко отождествляются с отрицательными человеческими качествами. В случае необходимости используют неодушевленные предметы: «глупый, как камень». Данный феномен можно наблюдать и в европейском сознании. Глупость олицетворяет не только *осел* «глупый, как осел», она отождествляется с *ночью* в румынском языке – «prost ca noaptea», а также и в немецком - «dumm wie die Nacht». Вероятно, связь между *ночью* и *глупостью* происходит

из-за переносного значения слова *тьма*, означающее полное отсутствие света, соответственно, полное отсутствие *интеллекта*, *невежество*. Когда мы сравниваем глупого человека с ночью, мы предполагаем, что разница между ним и умным человеком так же заметна, как разница между *ночью* и *днем*. Точно так же мы можем найти связь между светом и разумом. В румынском языке, образное сравнение «*limpede ca lumina zilei*» (дословно «ясно как дневной свет») имеет значение аналогичного выражения в русском «ясно, как белый день», которое означает *понятный, доступный*. В немецком «глупость» отождествляется также с бобовой соломой «*dumm wie Bohnenstroh*». Данное устойчивое сравнение происходит от раннего «*grob wie Bohnenstroh*», что означает «быть грубым, как бобовая солома». Объясняется это тем, что бедные, необразованные люди не могли себе приготовить место ночлега на мягкой подушке, а должны были довольствоваться ночлегом на твердой, грубой бобовой соломе, так можно выделить следующий ассоциативный ряд: бедность-грубость- невежество - глупость. В русском языке глупость также отождествляется с неодушевленными предметами «глуп, как пробка», «тупой, как валенок».

Метафорические сравнения с животными дают нам представления о некоторых моделях поведения, принятых в данном языковом коллективе. Так в восточных культурах *курица* является символом кропотливого труда. Образ «клюющей по зернышку курицы» подразумевал тщательную работу, которая в конечном итоге должна привести к достижению результата. Несмотря на то, что в народных традициях курица, несущая яйца (символ начала начал), считается символом бесконечного продолжения жизни, символизирует бдительность и родительскую любовь (<http://www.symbolarium.ru/>), семантика сравнений, включающих этот компонент, в основном отрицательная, курица - аллегория нерасторопности. Сравнивая человека с курицей, ему приписывают глупость, суетливость, близорукость, трусливость, беспомощность и еще ряд негативных качеств. Несколько подобных сравнений характеризуют действия или настроения человека: «сидеть, как курица на яйцах / как клуша»(сидеть на одном месте терпеливо, долго, осторожно) «писать, как курица лапой», «*blödes Huhn*» в немецком. Некоторые сравнения

построены на аналогии поведения или внешних свойств курицы и человека: «как ощипанная курица» - о жалком, тощем человеке, «как вареная / мокрая курица» - об апатичном, вялом, измученном человеке. В румынском языке мы также встречаем данный образ с аналогичным коннотативным признаком: «са о găină/curcă plouată»

Описывая состояние влюблённости, в разных лингвокультурах прибегают к использованию различных коннотативных образов. Так русские говорят «влюблена как кошка», но у французов можно быть влюбленным либо «как петух», либо «как обезьяна». Вероятно, здесь нашла свое отражение христианская традиция относится к обезьяне с большим подозрением, отождествляя ее с пороком, страстями, идолопоклонством и дьявольскими ересями. В западном искусстве обезьяна олицетворяет лицемерие, греховность, коварство, лень, стремление к роскоши, преступные намерения, похоть, жадность. В средние века дьявол часто изображался в образе обезьяны. Изображение обезьяны с яблоком во рту символизировало грехопадение Адама и Евы. Это подтверждается и данными немецкого языка: «an j-m einen Affen gefressen haben», что означает *быть безумно влюбленным*. В христианской традиции символизм петуха в общем позитивен. Он является символом света и возрождения, противоборства тьме духовного невежества, но в западном искусстве петух может персонифицировать *похоть*. Галльский петух (фр.*le coq gaulois*) - одно из аллегорических названий Франции – является её символом. Древние римляне дали такое название кельтам, населявшим Галлию (территорию современной Франции, Бельгии и Северной Италии), потому что они все были рыжеволосыми и огненно-рыжие хохолки их напоминали петушиные гребешки (Григорьева 2016: 112). Согласно другим источникам, древние римляне прозвали далеких предков французов «галлами» «петухами» за их вспыльчивый и задиристый характер. Меткое прозвище прижилось и впоследствии изображение *петуха-галлуса* утвердили в качестве официальной государственной эмблемы, а в эпоху Великой французской буржуазной революции его образ воцарился в гербе государства. В XX веке *галлуса* частенько изображали в виде карикатуры, высмеивая авантюризм, заносчивость, задиристость и непомерное самомнение французских политиков. Образ петуха отражает натуру французов и

помимо таких черт, как отважность, горделивость, вспыльчивость им свойственна галантность и заботливость по отношению к дамам. Сравнения с компонентом *петух* в русском, также характеризуют задиристого, драчливого человека: «задиристый как петух», «как молодой петух», «сцепиться (налететь друг на друга) как два петуха», «драться как петухи». Совершенно очевидно, что тактика поведения кошки и петуха в данной ситуации совершенно разная, то есть справедливо говорить о разных моделях поведения в разных языковых коллективах (<https://ru.wikipedia.org>).

Как показал анализ, сознание человека всегда этнически обусловлено, поскольку в основе мировосприятия каждого народа лежит своя система ценностей, предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Языковая личность как носитель этнически обусловленного сознания, формируется в обществе в процессе социализации, приобретая при этом некую систему национально-маркированных координат, в которой имеют место шкалы «верх /низ», «плюс / минус» (Красных2002:17). Поскольку освоение носителем языка культуры, мифов, сказок, религиозных и художественных текстов является основой для формирования культурно-языковой компетенции, реализованной в семантике устойчивых языковых выражений, существующих столетия, сохранивших исторические и культурные данные о разных реалиях, и указывающие на тесную связь языка с мировидением и миропониманием определенного народа, безусловно, именно образные лексические единицы т.е. фразеологизмы и устойчивые сравнения представляют интерес для исследования с лингвокультурологических позиций.

Список литературы:

Апресян, Ю.Д., *Избранные труды*: В 2-х томах. М., 1995.

Вежицкая, А., *Язык. Культура. Познание*. М., 1997.

Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. *Язык и культура*. - М.: Русский язык, 1990.

Григорьева, Е.Я. *Символика Франции и России в лингвокультурологическом рассмотрении // Лингвокультуроведение: методы анализа, технология обучения. XIII междуз. Семинар по лингвострановедению. (Москва 16-17 июня 2015 г).* Сб. статей в двух

- частях, ч. 2. М.: МГИМО (У). 2016.
- Красных, В.В. *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: лекционный курс*. М. : Гнозис, 2002.
- Мамонтов, А.С. *Проблемы восприятия и понимание текста (лингвистический анализ семантики номинативных единиц текста)*. Дисс. канд. филол. Наук. М., 1984,
- Маслова, В. А.: *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия» 2004. – 208 с.
- Мокиенко, В.М. *Славянская фразеология*. М.: Высш. шк., 1980. 270 с
- Рубинштейн, С.Л. *Избранные философско-психологические труды (Основы онтологии, логики и психологии)*. М., Наука, 1997, 463 с.
- Тер-Минасова, С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. www.abroad.ru .
- Толстой, Н.И., *Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология*. М., 1997.
- Щерба, Л.В., *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. №1, Ленинград, 1958.
- Энциклопедический словарь по культурологии*. – М., 1997.

METAFORE ANTROPOMETRICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ANTHROPOMETRIC METAPHORS IN ROMANIAN

Elena LACUSTA,

conf. univ., dr.,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The article presents the anthropometric principle in designating and knowing the reality. Two perspectives of the metaphorical transfer based on the anthropometric principle are proposed: from the human to the extrahuman field and vice versa. It is illustrated with elements of (folk) metrology where somatisms with proper meaning function as units of measurement (foot, palm, toe etc.); the metaphorical meanings from dictionaries are presented and the existence of an anthropometric somatic symbolism in phraseological contexts is demonstrated.*

Keywords: *anthropometry, metaphor, somatism, phraseological unit, (folk) metrology.*

0. Antropometria (\leq limba greacă: *anthropos*, „om” și *metron*, „măsură”) este o metodă de cercetare prin care se realizează măsurarea corpului uman sau diferite părți ale acestuia.

Cu sensul său propriu, termenul funcționează în criminalistică (tehnică a măsurării diferitelor părți ale corpului omenesc și studiu al proporțiilor corpului omenesc, aplicat în special la criminali sau delincvenți, în vederea identificării lor (MDA 2002)) și medicină (desemnând tehnicile de măsurare a copiilor, de stabilire a raporturilor dimensionale ale fătului) etc. Antropologia a construit o ramură distinctă numită antropometrie, iar studiile de design ergonomic se bazează pe diverse măsurători ale corpului uman pentru elaborarea optimă a tuturor produselor dependente de proporțiile corporale (scaun, birou, cabina mașinii etc.), în vederea confortului (fizic în primul rând) și minimumului de spațiu.

Filosofia și lingvistica preiau termenul în scopul desemnării unei manifestări a *antropocentrismului* (concepție filozofică potrivit căreia omul este centrul și scopul universului (MDA 2002)), ce are ca efect *antropomorfismul* sau servește drept bază pentru antropomorfism (credință mistică prin care se atribuie lucrurilor și fenomenelor naturii însușiri și sentimente omenești. (MDA 2002)) (Телия 1988, passim). Principiul antropometric constă în conștientizarea omului că el este măsura tuturor lucrurilor, astfel măsurând toate formele de „a fi”, toate „stările de lucru”, prin raportare la el, sau prin prisma experienței sale.

Dacă în sens general antropometria implică măsurarea dimensiunilor corpului uman, în sens specific (lingvistico-filosofic) semnificația se extinde, atribuind dimensiuni (derivate din domeniul somatic sau uman, în general) lucrurilor ce înconjoară ființa umană și pentru care nu are etalonul sau unitatea de măsură potrivită, în contextul cognitiv și pragmatic concret. În asemenea mod, principiul antropometric funcționează în sistemul de unități de măsură – *palmă, cot, picior, deget, stat de om* etc., – dar, totodată, este și bază pentru multe metafore care numesc necunoscutul (inclusiv amorf, abstract) prin cunoscut (cel mai bine de către om – propriul corp) – *o mână de* (cantitatea – *o mână de ajutor, o mână de oameni, o mână de carte*), dimensiunea – *o mână de om, cât privești cu ochii, sub mână, la doi pași* (spațiul), *cât să te scarpini la un ochi, cât ai zice pește, cât o viață de om* (timpul), *(a lucra) cot la cot, nas în nas* (relații) etc.).

Lingvistica extinde acest termen până la identificarea lui cu una din

rațiunile existenței limbajului, considerând că ea însăși (lingvistica) cercetează măsura realității fenomenale realizată prin cuvânt. A se vedea în acest sens teoriile esenței limbajului la Humboldt (și toate derivatele acesteia despre tabloul lingvistic al lumii): „esența limbii constă în faptul de a turna materia lumii fenomenale în forma ideilor” (Humboldt 2008: 15), la Leo Weisgerber: „Cuvântul este un întreg sonor-conceptual, un mijloc lingvistic prin care e conceput un decupaj de realitate” (Weisgerber 1973: 219), la Eugeniu Coșeriu, care afirmă în studiile de filosofie a limbajului că omul, prin limbaj, decupează și delimitează realitatea sau stările de a fi: „există o dimensiune obiectivă a limbajului, că, într-un sens care rămâne de stabilit, limbajul corespunde ființei și că limbajul este – cum de altfel spune Platon într-un pasaj care n-a fost subliniat destul –, că fiecare cuvânt este *diakritikon thes ousias*, adică este «delimitator al esenței»” (Coșeriu 2001-2002: 76); sau, la fel, „E limpede că lumea există, pentru că limbajul organizează, stabilește *el ser* «ființa», nu *el existir* «existența». Asta înseamnă că limbajul nu creează arborii, ci îi delimitează ca *arbori*, într-o limbă. Altă limbă ar putea delimita aici ceva ca o parte de plantă în general, de exemplu, sau ar putea să nu aibă *arbore*, ci să aibă numai specii de ceea ce noi numim *arbore*, sau să aibă diferite tipuri de arbori, ca româna, care are trei: *arbore*, *copac* și *pom*.” (Coșeriu 2001-2002: 119)

Din acest motiv, antropometria este considerată unul dintre cele mai productive mecanisme de formare a tabloului lingvistic al lumii, deoarece implică experiența (de cunoaștere, inclusiv prin limbă) a realității de către subiectului creator de vorbire (într-o limbă concretă). Prin urmare, în decuparea, delimitarea și trierea realității, vorbitorul se va servi de propria limbă (realitatea cunoscută deja prin limbă), stereotipuri (viclenia, de exemplu, este asociată vulpii, încăpățănarea – măgarului), diverse experiențe proprii etc. Totodată, comensurabilitatea om-univers permite desemnările precare, abstracte sau ale necunoscutului prin transfer metaforic:

a. din domeniul uman în cel extrauman: „... românește plaiul are un *picior*, moneda o *buză*, carul o *inimă*, pământul o *sprânceană*, ziua o *geană*, (geana zilei = aurora); asemenea un *ochi* de lanț, (= ineluș), de sticlă (= geam) sau de funie (= laț); clopotul are o *limbă* și coșciugul o *pleoapă* (= capac).” (Șăineanu 1999: 152)

b. în domeniul uman din cel extrauman: cu toții avem „în gât un bob de strugure (uvula), și în exterior un măr (al lui Adam), mușchii noștri sunt șoricei (de la lat. *musculus* < *mus* = șoarece)” (Coșeriu 2009: 194), pe piele avem alunițe sau alunele și la inimă un vierme, în cap greieri sau gărgăuni etc.

Menționăm că ambele perspective sunt, de fapt, complementare în sensul că, delimitând, de exemplu, măgarul ca fiind încăpățânat și numind omul ca fiind măgar, se realizează ambele direcții simultan: măgarului măsurându-i-se starea de a fi printr-o caracteristică umană și, totodată, omului i se atribuie (măsoară) încăpățânarea prin raportare la acea stare de a fi a măgarului (fie aceasta și etichetată doar (de mitologie, basme, legende, proverbe etc.), fără posibilitatea probării ca atare, față de alte calități ale măgarului: bleg, de povară etc.).

1. Manifestarea directă a principiului antropometric din prima perspectivă (dinspre om spre extra-uman) o constituie unitățile de măsură somatice, care, inițial, funcționau ca tehnică metrologică reală, iar mai apoi cunosc și utilizări, uneori exclusiv, metaforice, alăturându-se unui simbolism somatic destul de productiv.

1.1. Ca tehnică metrologică, cu sens propriu, funcționează următoarele somatisme:

<i>somatismul</i>	<i>tehnică / unitate/ instrument de măsură</i>	<i>Utilizări metaforice</i>
<i>mână</i> > mănușă, literal <i>mână mică</i> (Șăineanu)	Cantitate de fire de cânepă, de în etc. legată, cât se poate cuprinde dintr-o dată cu palma deschisă (MDA), cu un diametru de 10-12 cm (Șăineanu). <i>Lat de mână:</i> în sec. 18 era egal cu aproximativ 82 mm.	Metasemie similitivă: Unelte sau obiecte de gospodărie sau părți ale acestora care se aseamănă, ca formă și funcție, cu mâna (MDA): <i>mâna carului (leuca)</i> ; <i>măinile sacului</i> : Fiecare dintre cele două brațe laterale, făcute din nuiele, pe care se întinde plasa sacoviștei; <i>măinile cutiței</i> : fiecare dintre cei doisprezece pari, lungi de 3-4 m, care susțin pereții cutiței. (MDA) Poate fi amintit aici și sinonimul <i>labă</i> care, pe lângă desemnările metaforice sinonime cu mână, are o arie largă de metafore în fitonimie: <i>laba-mâței, laba-</i>

		<p><i>ursului, labă-de-iepure</i> etc.</p> <p>Metasemie implicativă:</p> <p>Unelte sau obiecte de gospodărie sau părți ale acestora care se apucă și se manevrează manual: fiecare dintre cele două lemne laterale ale codârlei la car; întinzătoare la car; spetează dintre coarnele plugului; schimbătoare la plug; mânerul la coasă; chingă a căpriorilor la casă; mâner al ferăstrăului; mâner al coarbei; mâner al sfredelului; sul sau scripete al fântânii; <i>măinile jugurilor</i>: lemne lungi cu ajutorul cărora se țin și se mânuiesc jugurile lesei;</p> <p><i>mâna curentă</i>: balustradă. (MDA)</p>
picior	<p>Unitate de măsură pentru lungime, egală cu 30,48 cm, folosită și astăzi în unele țări;</p> <p><i>picior cubic</i>: unitate de măsură a volumului egală cu volumul unui cub cu latura de un picior. (MDA)</p>	<p>Metasemie similitivă:</p> <p>Picior (al unui zid, al unei construcții etc.) zonă mai largă de la baza unei forme de relief înalte, deal, munte, pisc etc., bază, poală; fiecare dintre elementele pe care se sprijină partea de jos a unei mobile sau capul unei unelte; parte de jos, alungită, prevăzută cu un suport, care sprijină corpul unor obiecte; fiecare dintre stâlpii pe care se sprijină podul morii de apă; fiecare dintre cele două lemne lungi ale scării mobile, pe care se fixează fusceii.</p> <p>Metasemie implicativă:</p> <p>Fiecare dintre verzele sau scândurile orizontale care formează treptele unei scări. (MDA)</p>
<i>palmă</i>	<p>Unitate de măsură pentru lungime, folosită în trecut, egală cu aproximativ 25-28 cm, corespunzând distanței dintre</p>	<p>Distanță sau suprafață foarte mică din ceva: a fi de șapte palme în piept (a fi om voinic); a fi de șapte palme în frunte (a fi foarte deștept);</p> <p>bătător de covoare. (MDA)</p> <p>De o palmă: de dimensiuni neobișnuite, foarte mic sau foarte mare (în raport cu cât ar trebui sau cât ne-am aștepta să fie).</p>

	<p>extremitatea degetului celui mare și a celui mic, bine întinse lateral.</p> <p><i>Palmă înngenuncheată</i> (sau <i>domnească</i>): veche unitate de măsură pentru lungime, mai mare cu aproximativ 3 cm decât palma.</p> <p><i>Palma proastă</i> sau <i>de om de mijloc</i> (0,205-0,255 m).</p> <p><i>Un lat de palmă</i> – lățimea palmei când degetele sînt lipite unul de altul. (DLRLC)</p> <p><i>Palmac</i>: în Moldova medievală echivala cu 3,48 cm sau cu a opta parte dintr-o palmă (MDA).</p>	<p>(DLRLC)</p> <p>În fitonimie: <i>palma-cu-spini palma-Sfintei-Mării</i>; <i>palma-Maicii-Domnului palma-pământului</i>; <i>palma-tâlharului</i>; <i>palma-voinicului</i>.</p>
<p><i>deget</i></p>	<p>Veche unitate de măsură a lungimii, egală cu aproximativ 25 de milimetri. (MDA)</p>	<p>Piesă componentă a aparatelor de tăiere la cositori, secerători, combine de cereale etc., care separă și sprijină plantele în momentul tăierii. (MDA)</p> <p>În fitonimie: cinci-degete [Șăineanu]; iarba-degetelor; degetul-roșu. (MDA); șapte-degete [DLRLC]</p>

<i>limbă</i>	-	<p>Metasemie similitivă:</p> <p>Nume dat unor obiecte, instrumente etc. care seamănă formal sau funcțional cu limba: bară mobilă de metal, agățată în interiorul clopotului, care, prin mișcare, lovește pereții lui, făcându-l să sune; fiecare dintre arătătoarele ceasornicului; pendulul unui orologiu; obiect de metal, de os, de material plastic etc. care înlesnește încălțarea pantofilor; bucată de piele, de pânză etc. lungă și îngustă, care acoperă deschizătura încălțăminteii în locul unde aceasta se încheie cu șiretul; lama de metal a unui cuțit, a unui briceag etc.; flacăra de formă alungită; fâșie de lumină care străbate întunericul; fâșie lungă și îngustă de pământ, de pădure etc.</p> <p>În fitonimie: <i>limba-apei</i>, <i>limba-soacrei</i>. (MDA)</p> <p>Metasemie implicativă:</p> <p>Prizonier folosit ca informator asupra situației armatei inamice.</p>
<i>șchioapă</i>	<p>Măsură populară de lungime, egală cu distanța de la vârful degetului mare pînă la vârful degetului arătător, când cele două degete sunt bine îndepărtate unul de altul. (DLRLC).</p> <p>Măsură de lungime, folosită de țesătoare, egală cu distanța de la mijlocul pieptului</p>	<p>Dimensiunea mai mică sau mai mare decât cea normală: <i>de-o șchioapă</i> sau <i>cât o șchioapă</i>. (DLRLC); <i>la o șchioapă</i>: foarte aproape (MDA).</p>

	<p>până la vârful degetelor de la mână, brațul fiind bine întins lateral. (MDA)</p> <p>Unealtă de tâmplărie în forma literei H, cu un picior mai scurt, care servește la liniat. (MDA)</p>	
<i>Pas, pași</i>	<p>Măsură de lungime (de 4-6 palme) echivalentă cu distanța dintre picioare în mersul obișnuit al unui om. (DLRLC)</p> <p><i>A da cu pasul:</i> a măsura un teren. (DLRLC)</p> <p>Distanță între două elemente consecutive identice ale unui sistem tehnic, măsurată în direcția în care se repetă elementele.</p> <p><i>pas de filet</i> sau : distanță dintre laturile paralele a două spire consecutive, măsurată de-a lungul axei</p>	<p><i>Pas cu pas:</i> rând pe rând, mereu; <i>la tot pasul</i> sau <i>la fiecare pas:</i> pretutindeni, neconținut; <i>niciun pas:</i> deloc; <i>pas înainte:</i> progres; <i>pas înapoi:</i> regres; <i>la doi pași:</i> aproape.</p>

	filetului; Unealtă de lemn în formă de compas, folosită în dulgherie, rotărie, dogărie etc. (MDA)	
--	---	--

Concurența dintre metalimbajul metrologiei științifice și termenii metrologiei populare a generat resemantizarea sau metaforizarea ultimilor. Astfel avem expresii ca: *o palmă de ...*, care desemnează o suprafață sau distanță mică în general. Cel mai des se utilizează expresiile: *o palmă de pământ* (pentru suprafață), *o palmă de loc* (uneori, pentru distanță). Există și utilizări remetaforizate: *SCM Universitatea Craiova, la o palmă de calificarea în play-off-ul Ligii Balcanice*. (<https://baschet.ro/articole/analiza/scm-universitatea-craiova-la-o-palma-de-calificarea-in-play-off-ul-ligii-balcanice>.)

Transferul metaforic somatic-extrasomatic se bazează pe ceea ce Vasile Bahnaru (Bahnaru 2009: 193, 217) numește *metasemie similitivă* sau *implicativă*. Multe realități sunt desemnate metaforic prin somatisme, datorită identificării, pe de o parte, a diverselor similitudini (de formă, funcție, topografie, importanță etc.) cu elementele corpului uman, sau, pe de altă parte, a relațiilor de contiguitate (vecinătate) cu acestea.

Metasemia similitivă este mult mai productivă, deoarece obiectele denumite metaforic cu somatisme se consideră comensurabile în ce privește forma, lungimea, lățimea, adâncimea, funcția etc. Totuși, pentru metafora *mână*, metasemia implicativă o depășește numeric pe cealaltă. Acest lucru derivă și din numărul mare al instrumentelor, uneltelor manevrate cu mâna. Tot din aceste considerente somatismul *mână* devine sinonim cu *mâner*.

1.2. Antropometria în frazeologie dezvoltă o metrologie somatică destul de productivă. Astfel, părțile corpului omenesc devin punct de referință/ etalon în stabilirea dimensiunii, densității, capacității, masei, proporțiilor nu doar a entităților materiale, dar și a entităților abstracte sau amorfe. Totodată, acestea devin măsură a calităților (acțiunilor, entităților) și a acțiunilor. Acest lucru poate fi observat în expresiile frazeologice românești, în care somatisme dezvoltă un adevărat simbolism somatic

pentru domenii întregi.

1.2.1. Ilustrativ în acest sens este somatismul *nas*, care simbolizează, în contextele frazeologice, dimensiunea socială a omului. Această parte a corpului este răspunzătoare de statutul și ipostaza socială a omului. Nasul, deci, este măsură pentru:

- statutul social. În relația cu celălalt, nasul, sau mai concret, lungul nasului, sau gradul de ridicare a lui, măsoară poziția în comunicare și acțiuni. Astfel că în limita lungimii nasului, omul are dreptul de a acționa și de a-și stabili pretențiile și nevoile în lume.
- Spațiul personal. Tot lungul nasului conturează și o zonă proprie (*sub nas, nu mai departe de lungul nasului, nas în nas* etc.), mult mai personală decât cea conturată de ochi (*în ochii mei, sub ochii mei*). Condiția pentru o bună funcționare a acestei zonei măsurate de nas e să fie bine și obiectiv cunoscută. Nesatisfacerea acestei condiții e interpretată ca tentativă la spațiul privat al celuilalt: *a-și lungi nasul*: a deveni prea îndrăzneț, a se obrăznic. Din acest motiv nasul este asociat cu curiozitatea și indiscreția: *a-și băga nasul unde nu-i fierbe oala; a-și băga nasul*. Depășirea acestei zone se termină fie cu tăierea (scurtarea) nasului (*a tăia din nas*), fie cu lăsarea acestuia în jos (*a pleca nasul*). Intersectarea a două spații private nu este niciodată intenționată și din această cauză e neașteptată: *a da nas(ul) cu cineva*: a se întâlni cu cineva pe neașteptate (și fără a dori); (*a se întâlni*) *nas în nas* (cu cineva). Totodată, cunoașterea strictă a zonei *de sub nas* desemnează naivitatea: *a nu vedea mai departe decât lungul nasului*: a fi prost sau limitat din punct de vedere intelectual. Aceeași idee este întărită și de imaginea lucrului ce trece pe sub nas și nu este observat pentru a fi exploatat: *a(-i) trece (cuiva) pe la (sau pe lângă) nas*: a(-i) trece pe dinaintea ochilor, a pierde un prilej favorabil. Ca tentativă la spațiul celuilalt prin depășirea zonei proprii este interpretată și imaginea ființei umane ce nu-și vede sau își neglijează propria zonă, dar face referire la alte persoane: *sub pădure vede, da sub nas nu vede*.
- caracteristici sociale/ interpersonale. În acest domeniu semantic *nasul* funcționează ca indiciu al curiozității, indiscreției (menționate mai sus), al trufiei, mândriei, îngâmfării și încrederii exagerate în sine, de unde și ideea unei libertăți exagerate în relația cu celălalt (Scriban

1939): *după ce e sărac, mai e și cu nasul pe sus; nu umbla cu țâfna-n nas* (Pann 1976); *a-i cădea* (sau *a-i pica*) *nasul cuiva*: a-și pierde îndrăzneala sau îngâmfarea, a rămâne rușinat, umilit; *nu-ți cade* (sau *pică*) *nasul dacă...*: nu ți se întâmplă nimic, nu-ți pierzi demnitatea dacă...; *a-i da cuiva cu luleaua pe la nas*; a nesocoti; a disprețui; *nu-i ajungi (nici) cu prăjina* (sau *strămurarea*) *la nas*: a fi foarte încrezut sau a fi foarte îngâmfat; *(a umbla sau a fi, a se ține) cu nasul (pe) sus*: a (fi) încrezut, sfidător; *obrazului fără nas îi stă rău*; *Își găsește fără voie / Lungul nasului să-i moaie* (Pann 1976); *I să moaie nițel nasul cel de oțel* (Pann 1976).

1.2.2. Metafore antropometrice pot fi identificate și în frazeologismele cu somatismul *mână*. Astfel, acesta funcționează ca unitate de măsură pentru:

- **Cantitate:** *cu o mână ca ș-o mie*: în cantități mari; *o mână de bani*: mulți bani; *o mână de oameni*: foarte puțini; *o mână de carte*: foarte puțină știință;
- **Calitate:** *de toată mâna*; de toate felurile, de toate categoriile. Acest sens îl capătă și expresiile în care somatismul e însoțit de numeralele ordinale: *de prima mână*: foarte bun; *de mâna a doua*: de proastă calitate;
- **Lungime-durată:** *de la mână până la gură*: foarte repede, în timp foarte scurt. De la sensul acestui frazeologism – distanță, durată foarte mică – se mai construiesc, printr-o metaforizare secundă, următoarele imagini antropometrice: incapacitate, prostie umană: *a uitat de la mână până la gură*; decădere, pierdere; *de la mână până la gură pierde îmbucătura* (Zanne 2003-2004).
- **Spațiu** (în special aproape), din care derivă ideea de ușor, accesibil: *cât să ajungi cu mâna*); *sub mână, la îndemână*; *la mână* etc.
- **relație între oameni**, în locuțiuni și expresii sugerând însoțirea, legătura intimă sau potrivirea: *de-a mâna*: apropiat (MDA 2002); colaborarea: *de-a mâna* (în legătură cu lupte): corp la corp (MDA 2002); *mână-n mână*: în perfect acord; *a fi bun să se ia de mână cu cineva*: a se potrivi, a se asemana cu cineva. A cere mâna: a cere în căsătorie, *a fi la mâna cuiva*.

1.2.3. Degetele construiesc imagini pentru exprimarea:

- Cantității (mici): *cât s-ar scurge printre degete; îi numeri* (sau *îi poți număra*) *pe degete*: foarte puțini; de un deget: mic/ mare.
- a calităților, defectelor: *a avea degete lungi* sau *a fi lung în* (sau *la degete*: a fi hoț, a fura; *a fi* (sau *a rămâne*) *gol ca degetul* (sau *ca degetul de gol*): a ajunge foarte sărac; *a rămâne (numai) cu degetul*: a rămâne foarte sărac.
- Cunoștințele, experiența: *a ști, a cunoaște (ceva) pe degete*: a ști, a cunoaște foarte bine.
- (in)activitatea: *a da din deget*: a fi viu; *a nu mișca (măcar) un deget*: a rămâne pasiv când trebuie să rezolvi o problemă, a nu ajuta pe cineva.
- Spațiul: *a nu rămâne loc nici să pui degetul*: a nu rămâne niciun pic de loc; *a se ascunde* (sau *a se da*) *după (propriul) deget*: a căuta în zadar să-și ascundă o vină evidentă.
- Valoarea: *a schimba* (pe cineva) *cu degetul cel mic*; *a nu ajunge cuiva nici la degetul cel mic*: a fi cu mult inferior cuiva.

1.2.4. Pornind de la o reprezentare comună a topografiei corpului omenesc, dar și a celui animal, pe care toți vorbitorii, indiferent de limba în care comunică, o au, capul reprezintă un detaliu al sistemului corporal situat în partea de sus, pentru corpul uman, sau în partea din față, pentru animale, determinându-i ipostaza de etalon pentru extremitate, vârf, top, început, sfârșit și derivatele: nucleu, valoare etc. Vom încerca o inventariere a metasemiilor somatismului *cap* cu valoare antroponimică în contexte frazeologice.

Ca detaliu topografic uman somatismul *cap* construiește imaginea din expresia *din cap până-n picioare*. Această imagine include trăsătura semantică *verticalitate*, valorificată într-o serie de frazeologisme ce descriu o spațialitate verticală, un vârf: *capul pieptului*: partea de sus a sternului, unde începe pieptul; *a sta în capul oaselor*.

Capul devine referință și la conturarea extremității orizontale, a limitei, hotarului: *nu-i (un) cap de țară*: nu-i nimic grav, nici o nenorocire; *cap de țară*: margine de țară, hotar.

Aceeași imagine este realizată și în legătură cu șirul de elemente: *cap de coloană*: cel sau cei care stau în fruntea coloanei; *cap de afiș* (sau *cap de listă*): primul nume dintr-o listă de persoane afișate în ordinea valorii lor; *din* (sau *de la*) *cap*: de la început, de la începutul rândului.

Cu valoare de extremitate, capul realizează și imagini temporale, în care funcționează ca *început – din capul locului*: înainte de a începe ceva; *cap de an* (sau *de săptămână, de iarnă* etc.): începutul unui an (sau al unei săptămâni etc.); sfârșit – *a o scoate la cap*: a sfârși (cu bine), sau nucleu – *în cap de noapte* sau *în capul nopții*: după ce s-a întunecat bine.

Limita în general, ca sinonim al extremității, este măsurată în următoarele construcții: *cap în cap* (după numerale): exact, fix, întocmai; *n-are nici cap, nici coadă*.

Și calitatea poate fi măsurată cu ajutorul imaginii capului ca extremitate superioară: *cu un cap mai sus*: (cu mult) mai sus, mai mult, mai deștept, mai reușit, mai bine, dar și *capul mesei*: locul de onoare la masă. Fără a neutraliza nuanța calității, imaginea capului funcționează și ca element exponențial, reprezentativ dintr-un șir sau grup: *a fi în capul bucatelor*, sau *cap de familie*: bărbatul care reprezintă puterea familială și părintească; *capul legii*: preot, ultimele două sincronizând metaforic și valoarea de organ esențial care coordonează cu întregul sistem. La fel și *peștele de la cap începe să se strice*; *peștele de la cap se-mpute*; *mai bine cap la sat, decât coadă la oraș*; *de atunci e rău în lume, de când a ajuns coada cap*; *coada cap când ajunge crede că poate împunge*; *tăcerea, capul filozofiei este*.

2. Cealaltă perspectivă antropometrică (univers-om) poate fi ilustrată cu transferuri metaforice din diverse domenii în desemnările diverselor dimensiuni ale umanului. Primează numeric, bineînțeles, domeniile aflate în directă legătură cu experiența omului, funcționând aici ca metafore fitonimele, zoonimele, diverse unelte agricole sau din gospodărie etc. Unele metafore nu mai sunt percepute ca atare, tocindu-se și pierzându-și conotația respectivă. E și cazul lui *mușchi* de la latinescul *musculus* < *mus* „șoarece”. Metasemia se datorează unei asemănări de formă și flexibilitate. La fel și cuvântul *falcă* (maxilarul sau mandibula) < lat. *falx, falcem* „seceră”: transferul metaforic de la *seceră* la *falcă* se explică prin forma caracteristică a mandibulei (cf. sard. *cavanu* „mandibulă”, *cavana* „seceră”) (DER).

2.1. Seria onomasiologică a conceptului *cap* și *craniu*, întocmită de Nicolae Felecan (Felecan 2005: 24-25), conține suficienți termeni care oferă indici antropometrici pentru acest organ, sugerând sau desemnând, totodată, și alte manifestări umane în care somatismul *cap* funcționează ca

simbol ce le reprezintă: boacă: *a nu ști (sau a nu pricepe) (nicio) boacă, a fi tare de boacă*; bostan: *a făcut după cum i-a trăsnet prin bostanul lui cel sec*; ridiche: *i-a frecat ridichea*; tărăcuță: *a (nu)-l duce tărăcuța de ceva*; bec: *nu-l duce becul la mai mult*; bilă: *a-l durea bila*; borcan; butoi; căldare; ciubăr: *(vas mare făcut din doage de lemn): a-i lipsi o doagă*; cofă; cupă: *cupă goală*; cutie: *cutie craniană*; gămălie: *du-te acasă, tu, Mărie, și te lă pe gămălie*; măciucă: *n-ai nimic în măciucă*; moacă; container: *a rămas greu de container*.

2.2. În acest transfer metonimic un rol important îl au stereotipurile (fixate în limbă și în alte forme de cultură), care, de rând cu experiența directă cu realitățile, generează, pe de o parte, antropometria metaforică și, pe de altă parte, sunt rezultatul principiului antropometric în desemnarea-cunoașterea lumii. Or, omul cunoaște realitatea prin sau raportând-o la stereotipuri diverse, la niște „cunoașteri” preexistente actului individual de cunoaștere, depozitate în mental, imaginar. Tot din aceste constructe sunt compuse și metaforele zoonimice pentru măsurarea omului și a diverselor manifestări ale acestuia.

La nivel lexical metaforele zoonimice funcționează ca:

a. Desemnări ale ființei omenești (cu conotația negativă sau, uneori, pozitivă): balenă - om gras; bivol - om greoi, grosolan și lipsit de sensibilitate; catâr - om încăpățânat; bufniță - om înalt, slab și lipsit de eleganță etc., om cu ochi mari; căprioară - femeie elegantă; ciocârlan - persoană mândră și înfumurată; corb - care are culoarea penelor de corb; hienă - persoană care comite fapte nedemne, ticălos, mârșav, gâscă - femeie credulă sau proastă; gaiță - femeie guralivă și cicălitoare; porumbiță - femeie iubită; lebădă - femeie elegantă și grațioasă; furnică - om harnic și sârguincios; șoim - bărbat viteaz; leu - om voinic și puternic; cioară - persoană cu părul și pielea de culoare închisă; viperă - persoană răutăcioasă și plină de venin. (Bahnaru 2009, *passim*)

b. Desemnări metaforice ale comportamentelor umane, faptelor umane și/ sau ale calităților acestora:

Porcărie: faptă sau vorbă grosolană, indecentă, necinstită. (MDA 2002)

Câinos: (despre oameni și manifestările lor) rău la inimă (ca un câine); crud, hain, neînduplecat, pizmătareț, rău. (MDA 2002); ca câinele cu dușmani stăpînului lui, crud, nemilos. (Scriban 1939)

Vulp(ăr)esc: șiret, viclean, înșelător. (DLRLC 1955-1957)

c. Intensitatea manifestării unei calități: *bestial/ fioros de*: „Cornulețe umplute – *bestial de gustoase*.”

(<https://in.pinterest.com/pin/824088431793750802/>); „... cert e că am văzut treizeci de minute *fioros de plictisitoare* și nici nu-mi dădeam seama exact ce aveam să simt ...” (*Până când m-a cunoscut* de Julian Barnes).

d. Desemnări ale calităților proceselor: *câinește, iepurește, pocește, măgărește* etc.

e. Desemnări metaforice ale acțiunilor:

Lătra (despre oameni) a vorbi mult, fără rost și pe un ton ridicat. (MDA 2002)

Mieuna: a se văicări. (MDA 2002)

zbiera: (Despre oameni) A striga tare; a țipa, a răcni., urla, chițăi, ciripi. (DLRLC 1955-1957)

Aici putem aminti și antroponimia, al cărui inventar derivă și din zoonime, inițial etichete, supranume (în baza unor stereotipuri), apoi antroponime. „Supranumele (...) relevă mai pitoresc și pregnant, prin metafore, caracterul fizic sau moral al persoanei, o deprindere, un gest, un cuvânt spus la un moment dat, o atitudine. De natură trecătoare la început, supranumele urmărește pe îns cu tenacitate pînă cînd el însuși, biruit, îl acceptă, îl lasă moștenire vrînd-nevrînd, «schimbînd porecla în nume» (...).” (Constantinescu 1963: 50)

Funcționând (prin somatic, stereotipuri sau experiența proprie de cunoaștere dinaintea actului individual de cunoaștere etc.) ca măsură a stărilor de a fi, omul construiește astfel o viziune proprie asupra lumii. Această viziune are manifestări generale (unei comunități) sau chiar universale, în virtutea structurilor universale de gândire, universalității (topografice, funcționale etc.) somaticului, experiențelor extrasomatice universale etc. Urmărind acest raport se pot realiza studii despre specificul unei comunități, despre mentalul acestora. Demersul permite și dezvăluirea mecanismelor complexe de cunoaștere și gândire, a raportului dintre limbă și gândire etc.

Bibliografie:

Телия, В. Н. *Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция*. In *Метафора в языке и тексте*. Москва: Издательство Наука, 1988, p. 26-52.

Humboldt, Wilhelm von. *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității*. Versiune românească, introducere, notă asupra traducerii, tabel cronologic, bibliografie și indici de Eugen Munteanu, București: Editura Humanitas, 2008.

Weisgerber, Leo. *Vom inhaltlichen Aufbau des deutschen Wortschatzes*. In *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*, Herausgegeben von Lothar Schmidt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1973, pp.193-225.

Coșeriu, Eugeniu. *Filosofia limbajului*. In *Fonetică și Dialectologie*, XX-XXI, 2001-2002, p. 65-119.

Coșeriu, Eugeniu. [*Răspunsuri la întrebări*]. In *Fonetică și Dialectologie*, XX-XXI, 2001-2002, p 119-140.

Șăineanu, Lazăr. *Încercare asupra semasiologiei limbei române. Studii istorice despre tranzițiunea sensurilor*. Cu o alocuțiune-prefață de B. P. Hasdeu, ediție îngrijită, studiu introductiv și indice de Livia Vasiliuță, Timișoara: Editura de Vest, 1999.

Coșeriu, Eugeniu. *Creația metaforică în limbaj*. In *Omul și limbajul său. Studii de filosofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*. Antologie, argument, note, bibliografie și indici de Dorel Fânaru, Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009, p. 167-197.

Bahnaru, Vasile. *Elemente de semasiologie română*. Chișinău: Editura Știința, 2009

Felecan, Nicolae. *Terminologia corpului uman în limba română*. Cluj-Napoca: Editura Mega/ Editura Argonaut, 2005.

Constantinescu, N. A. *Dicționarul Onomastic românesc*. București: Editura Academiei Republicii Populare România, 1963. (sursa: <http://www.digibuc.ro/>)

(DLRLC) = *Dicționarul limbii române literare contemporane*. Dimitrie Macrea, Emil Petrovici (coordonatori), București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1955-1957.

(MDA) = *Micul dicționar academic*. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, București: Editura Univers Enciclopedic, 2002.

Scriban, August. *Dicționarul limbii românești*. Iași: Institutul de Arte Grafice „Presa Bună”, 1939.

Șăineanu, Lazăr. *Dicționarul universal al limbii române*. Craiova: Editura

Scrisul Românesc, 1943.

Zanne, Iuliu. *Proverbe românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*. vol. I-IX, București: Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie, 2003-2004.

Pann, Anton. *De la lume adunate și iarăși la lume date*. Ediție îngrijită de Alexandru N. Stănciulescu-Bîrda, București: Editura Albatros, 1976.

LES CHANGEMENTS PHONÉTIQUES ET LEUR RÔLE DANS LA RÉALISATION DU PRINCIPE DE L'ÉCONOMIE LINGUISTIQUE

Lucia BALANCI,

Université d'État „Alec Russo” de Bălți

Rezumat : *Într-o lume concepută drept un sit planetar unde mijloacele de comunicare moderne reduc tot mai mult spațiul între oameni, societatea este în continuă căutare a tot ceea ce poate duce la atingerea scopului final repede și cu puțin efort. Nici domeniul limbajului uman nu scapă tendinței de a recurge la mijloace care ar putea reduce timpul și spațiul. În acest articol ne propunem o tentativă de analiză a unor mijloace lingvistice care permit a spune lucruri multe, dar care solicită un minimum de timp și efort. Vom examina în deosebi schimbările fonetice, care afectează planul expresiei al semnului lingvistic, și rolul acestora în realizarea și asigurarea principiului economiei în limbă.*

Cuvinte-cheie : *principiul economiei lingvistice, economie sintagmatică, economie paradigmatică, schimbare fonetică, abreviere, apocopă, afereză, acronim.*

La culture actuelle exige de plus en plus une communication efficace, explicite, mais qui soit concise, laconique et claire. Sur le plan linguistique, cela s'explique par le recours à des procédés d'économie phonétiques, morphosyntaxiques et lexicaux. Dans cet article on se propose d'étudier certains phénomènes linguistiques qui permettent de dire beaucoup de choses avec peu de productions langagières sonores (ou écrites) et, donc, en peu de temps, c'est-à-dire des phénomènes ou des moyens phonétiques qui assurent et contribuent à la réalisation du principe de l'économie linguistique.

Le terme d'*économie linguistique* apparaît pour la première fois dans l'ouvrage d'André Martinet *Économie des changements phonétiques*, qui

s'est précisé au cours des années, remplacé assez souvent par le savant avec les termes *inertie* ou *moindre effort*. Faisant référence à la loi du moindre effort, adoptée par le linguiste américain George Kingsley Zipf, A. Martinet affirme que l'économie est une réalité que l'on devine à tout instant au travail dans les systèmes linguistiques: « l'évolution linguistique en général peut être conçue comme régie par l'antinomie permanente des besoins communicatifs et expressifs de l'homme et de sa tendance à réduire au minimum son activité mentale et physique (...) ». Le comportement linguistique sera donc réglé par ce que Zipf a appelé le „principe du moindre effort”, expression que nous préférons remplacer par le simple mot „économie” (apud, Peeters 1992 : 45).

Le linguiste français André Martinet considère que l'économie de la langue est « une cause interne des changements linguistiques au sein du système, c'est-à-dire, une tendance interne du langage comme activité humaine, de choisir et d'imposer les formes et les structures qui attestent une consommation minimale d'énergie de la part du locuteur » (Martinet 1970 : 227). Le savant estime que le principe de l'économie linguistique ou la loi du moindre effort joue un rôle essentiel dans l'évolution de la langue, étant donné le fait qu'à chaque moment on crée un équilibre entre le besoin d'imposer de nouveaux éléments et la nécessité d'utiliser ceux existants déjà. Ce fait a déterminé Martinet de démontrer l'existence de deux types d'économie dans la langue: *l'économie syntagmatique* et *l'économie paradigmaticque* (Ibidem : 228).

Par *économie syntagmatique*, on entend l'augmentation du nombre d'unités du système pour assurer un meilleur déroulement de la communication (Irimia, 2011: 286). Ainsi, ayant l'option de choisir entre deux termes qui désignent la même réalité – *photocopieur* et *Xerox*, – le locuteur préférera le mot le plus court, chose qui explique le rendement augmenté de l'unité formée par la conversion d'un nom propre en nom commun, au détriment du mot obtenu par la fusion des unités *photo* et *copieur*.

L'économie paradigmaticque consiste dans la conservation du même nombre d'unités du système de la langue et leur jonction ou combinaison pour désigner de nouveaux aspects de la réalité (Ibidem). Ainsi, dans la hiérarchie éditoriale d'une publication, le nom de *rédacteur en chef* met en évidence le rôle de l'occupant de ce poste. Le mot composé, existant

également dans d'autres langues – français: *rédacteur en chef*, anglais: *editor-in-chief*, espagnol: *redactor jefe*, italien: *redattore capo* - illustre la tendance à éviter l'ajout de nouvelles unités, en entraînant l'emploi de celles déjà existantes dans l'inventaire lexical de la langue.

Dans un contexte strictement linguistique, J. Dubois et al. affirment que « le principe de l'économie linguistique repose sur la synthèse entre les forces contradictoires (besoin de communication et inertie) qui entrent constamment en conflit dans la vie des langues » (2002 : 163).

Pour David Crystal l'économie est « un critère en linguistique qui requiert, entre autres, qu'une analyse soit courte et utilise le moins de termes possibles » (Crystal 2003 : 155).

Les auteurs du *Dictionnaire de la linguistique* (sous la direction de Georges Mounin) soutiennent que « l'économie d'une langue est le résultat de l'application, à la fonction de communication, du principe du moindre effort » (2004 :119). Ces derniers auteurs ajoutent encore à leur définition que « cette notion d'économie suggère ainsi l'existence d'une dynamique du langage, d'une position d'équilibre toujours remise en question entre les forces en présence, entre la tendance à l'inertie, qui amène l'homme à limiter le coût de ses communications, et la nécessité, par ailleurs, d'en assurer l'intercompréhension » (Ibidem).

C'est justement dans le contexte de cette dynamique de la langue que nous cherchons à étudier les différents moyens „économiques” du langage disponibles à l'homme moderne – si pressé qu'il soit – pour communiquer plus rapidement dans un monde toujours à la recherche du moindre effort.

Il existe en français divers phénomènes et moyens langagiers, transmettant une information complète par peu d'éléments, lors d'un échange langagier, d'une interaction verbale ou écrite et permettant ainsi la réalisation de l'économie linguistique. Il s'agit d'une série de moyens phonétiques, lexicaux et grammaticaux qui assurent le principe de l'économie dans la langue. Nous allons nous axer sur les moyens et les changements phonétiques, dont les causes sont d'ordre *psycholinguistique*, *sociolinguistique*, *sémantique* et *stylistique*.

Nous nous intéressons principalement aux formes d'abréviations comme *la troncation*, *les sigles* et *les acronymes*, aux formes d'abréviations imposées par les nouvelles technologies, que nous considérons comme les opérations les plus productives en la matière. Selon A. Martinet, l'emploi

des abréviations est conditionné par le principe de l'économie de la parole, c'est-à-dire « par tendance de l'homme à réduire au minimum son activité mentale et physique » (Martinet, apud Peeters, 1992 : 46). On économise ainsi le temps, l'espace et l'énergie.

L'abréviation est très productive dans le français contemporain, surtout dans la terminologie politique, technique et les jargons professionnels. Une place à part revient au français parlé qui évite l'emploi des mots trop longs.

On distingue quelques types d'abréviation :

L'abréviation littérale qui consiste à remplacer les dénominations officielles exprimées par des groupements de mots par les initiales des mots composants. Cette espèce d'abréviation est appelée *sigleou acronyme*.

En linguistique, *le sigle* est défini comme « la suite des initiales de plusieurs mots qui finissent par former un mot unique prononcé avec les noms des lettres », comme par exemple OMS - Organisation Mondiale de la Santé (Petit 2002 : 2425), tandis que l'acronyme est un mot « formé de syllabes de plusieurs mots, soit un sigle prononcé comme un mot ordinaire tel que *Sida* » (Dubois et al. 2002 : 429).

Les sigles et les acronymes ne sont pas des phénomènes nouveaux. J. Dubois signale que l'antiquité romaine en a connu beaucoup et il cite quelques sigles du type SPQR (Senatus Populusque Romanus qui signifie *le sénat et le peuple romain*), OM (Optimus Maximum pour dire *très bon, très grand*, qualificatif de Jupiter) et DM (Dis Manibus qui signifie *aux dieux mânes* - c'est-à-dire « bons dieux » et *manes*, par euphémisme, les « âmes des morts »). Il continue en affirmant que « la Renaissance humaniste et le mouvement parallèle de retour „aux origines” chrétiennes, aux XVIe et XVIIe siècles encouragent à imiter les inscriptions romaines et paléochrétiennes » (Dubois, apud Adegboku : 2011 : 31). Ainsi on assistait à la naissance de plusieurs sigles qui figuraient au fronton des églises : DOM (*Deo Optimo Maximo* = à *Dieu très bon, très grand*), DD (*Dat Delicat* = *il donne et dédie*) ou sur les crucifix : IHS (*Iesus Hominum Salvator* = *Jésus Sauveur des Hommes*). L'emploi des sigles et acronymes, dont le début remonte à l'antiquité, a progressé à travers les siècles, ne se limitant pas au seul domaine religieux d'où sont largement tirés les exemples cités et touchant déjà tous les domaines de la vie. Mais la grande vague des sigles apparaît au XXe siècle et plus particulièrement

après la seconde guerre mondiale (Adegboku : 2011 : 32). Ainsi tous les domaines sont concernés : vie politique, relations internationales, vie culturelle, sciences et techniques, économie et finances, transport, médecine, etc.

On considère les sigles et les acronymes des mots du monde actuel, des créations nouvelles, que le langage tend à multiplier pour échapper à la longueur de la dénomination. La langue des médias et surtout celle de la presse abonde en sigles qui posent souvent des problèmes à comprendre complètement l'information. Nous allons citer quelques exemples de sigles d'emploi courant dans le français de nos jours : B.D.F. – Banque de France, B.M. – Banque mondiale, C.A. – Conseil d'administration, C.A.P.E.S. – Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire, C.C.I. – Chambre de commerce et d'industrie, C.E.I. – Communauté des États indépendants, C.G.T. – Confédération générale du travail, C.I.O. – Comité international olympique, C.N.R.S. – Centre national de la recherche scientifique, C.U. – Cité universitaire, D.E.A. – Diplôme d'études approfondies, D.E.U.G. – Diplôme d'études universitaires générales, D.G. – Directeur général, E.N.A. – École nationale d'administration, F.M.I. – Fonds monétaire international, O.N.U. – Organisations des Nations unies, P.N.B. – Produit national brut, P.S. – Parti socialiste, S.A.R.L. – Société à responsabilité limitée, S.M.I.C. – Salaire minimum interprofessionnel de croissance, T.F. – Télévision française, T.G.V. – Train à grande vitesse, T.V.A. – Taxe à la valeur ajoutée, etc.

Selon Pierre Guiraud, les sigles sont toujours des substantifs. Ceux, qui sont d'usage courant et qui forment un tout phonétique, peuvent acquérir une autonomie telle que leur prononciation peut devenir syllabique et servir de base à la formation de mots nouveaux. Ces nouvelles formations sont appelées *acronymes*. Comme le fait remarquer Dubois, « les acronymes s'intègrent mieux et permettent mieux la dérivation : il faut modifier le sigle non-syllabaire C.F.D.T. pour dériver *cédétiste*, ou le F disparaît, alors que C.A.P.E.S. donne aisément *capésien*, O.N.U. – *onusien* (fonctionnaire de l'O.N.U.), S.M.I.C. – *smicard* (personne payée au S.M.I.C., qui ne touche que le salaire minimum ; salarié de la catégorie la plus défavorisée), etc » (Dubois et al. 2002 :13).

Un autre caractère fréquemment recherché par les concepteurs de sigles acronymes c'est le jeu homonymique sur un lexème préexistant : on

trouve ce jeu dans ECU (*European Currency Unit*) et dans ERASMUS, acronyme inspiré par le nom de l'humaniste Erasme (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), ESPRIT : 1. *École supérieure privée d'ingénierie et de technologies*; 2. *European Strategic Program on Research in Information Technology*; 3. *Estimation of Signal Parameters via Rotational Invariance Techniques*; 4. *Eight Successful Process Rules, Ideas, and Tips*, etc.

Donc, certaines abréviations peuvent être à la fois sigle et acronyme, mais, en fait, tout sigle prononcé non alphabétiquement devient *acronyme*.

Un tout autre type d'abréviations consiste à supprimer une partie du mot qui est un procédé très fréquent. Ce type d'abréviation est appelé *truncation*, qui est le résultat soit d'une aphérèse soit d'une apocope.

L'apocope est un procédé qui consiste à supprimer un ou plusieurs phonèmes ou syllabes à la fin d'un mot polysyllabique, par opposition à *l'aphérèse* qui, par contre, revient à la suppression de phonèmes ou syllabes composant le début d'un mot (Neveu 2005 :13). Généralement les coupures se produisent, pour l'apocope, après la deuxième syllabe du mot. Les apocopes entrent très facilement dans la langue populaire même si elles sont en général des créations individuelles.

Exemples:

Apocopes et mots ou expressions dont ils dérivent:

- *Télé (télévision)* ; *métro (métropolitain)* ; *auto (automobile)* ; *imper (imperméable)* ; *catho (catholique)* ; *mécanicien – mécano, métallurgiste – métallo, kilo (kilogramme), micro (microphone), photo (photographie)*, etc. ce sont des formes considérées déjà anciennes, très usitées et qui sont entrées dans le langage usuel.

L'abréviation par **apocope** est très répandue dans la langue familière et le langage des élèves, lycéens et étudiants : *apéritif – apéro, éditorial – édito, football – foot, frigidaire – frigo, gaspillage – gaspi, manifestation – manif, amphithéâtre – amph, baccalauréat – bac; cinématographe - ciné ou cinéma ; certificat – certif, faculté – fac, géographie – géo, laboratoire – labo, mathématiques – maths, philosophie – philo, professeur – prof, récréation – récréé; pullover - pull ; promotion - promo ; application - appli ; etc.*

D'autre part, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication fait naître de nouveaux mots qui conduisent à la création de nouvelles apocopes :

- *Ordi (ordinateur) ; le net (internet), texto (message sur téléphone portable) ; compil (compilation) etc.*

L'aphérèse est moins utilisée que l'apocope en langue française. On trouve des exemples dans l'usage des noms propres de personnes ou de nationalité comme *Toine pour Antoine, Bastien pour Sébastien, Sandrine pour Alexandrine et Ricain pour Américain etc.*

On constate aussi qu'au niveau de l'oral par exemple en parlant rapidement, les cas d'aphérèses sont nombreux : „sais pas” en lieu et place de „je ne sais pas”, „c' pas ma faute” – „ce n'est pas ma faute”.

Les emprunts venant de l'anglais fournissent aussi des exemples d'aphérèses : *bus vient de autobus (ou de omnibus) ; car vient d'autocar ; steak vient de beefsteak ; web vient de World Wide Web.*

Donc, il existe en langue française diverses opérations et moyens langagiers permettant de construire le discours oral ou écrit pour communiquer en économisant le temps et l'espace dans le cas du langage écrit. Il s'avère nécessaire de connaître ces opérations ou techniques d'économie du langage – pour ne pas dire que cela s'impose – particulièrement dans ce monde devenu village planétaire où tout va si vite. Toute personne ayant appris le français et ayant l'intention d'atteindre un jour la France doit chercher à s'habituer à des sigles et acronymes français auxquels il va se heurter dans les interactions langagières. De même, on considère que l'apprenant de FLE ne pourra pas s'en passer s'il veut comprendre les messages dans les contextes français ou francophones, car les sigles sont partout présents : dans les discours produits par les médias (radio, télévision, journaux) aussi bien que dans les échanges interpersonnels.

Sources bibliographiques :

Adegboku, D. *De l'économie en langue ou dans le langage : une linguistique „des temps qui pressent”*. In : Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest, nr. 4, 2011. p. 25-37. <https://gerflint.fr/Base/Afriqueouest4/dele.pdf>

Crystal, D. *A Dictionary of Linguistics & Phonetics*. London: Blackwell Publishing, 5 édition, 2003.

Dubois, J. et al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*.

Paris: Larousse, 2002.

Faudouas, J-C. *Dictionnaire des abréviations courantes de la langue française*. Paris : Maison du dictionnaire, 1990.

Martinet, A. *Elemente de lingvistică generală*. Traducere și adaptare în limba română de Paul Miclău. București : Editura Științifică, 1970.

Mounin, G. *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Quadrige, PUF, 4^e édition, 2004.

Neveu, F. *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Armand Colin, 2005.

Peeters, B., *Diachronie, phonologie et linguistique fonctionnelle*. Louvain-la-Neuve : Peeters, 1992 <https://books.google.md/books?id=JZwLMenJ6-UC&pg=PA45&lpq=PA45&dq=%C2%AB+par+tendance+de+l%27homme+%C3%A0+r%C3%A9duire+au+minimum+son+activit%C3%A9+mentale+et+physique+%C2%BB>.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF, 1994.

ÄQUIVALENZBEZIEHUNGEN DER DEUTSCHEN UND RUSSISCHEN ONYMISCHEN PHRASEOLOGISMEN

Irina BULGACOVA,

Universitatea „Alec Russo“ Bălți

Аннотация: Фразеологизмы считаются по праву одними из важнейших языковых носителей информации об особенностях исторического, социально-культурного развития народа, об основных чертах его характера, о специфике восприятия им окружающего мира. Особый интерес для сравнительного изучения представляют собой фразеологизмы, имеющие в своём составе имена собственные. Целью данной статьи является анализ немецких и русских фразеологизмов с антропонимами, выявление и определение типа эквивалентных отношений между ними.

Ключевые слова: фразеологизм, оним, антропоним, полные эквиваленты, частичные эквиваленты, безэквивалентные фразеологизмы.

Die in den letzten Jahrzehnten erschienenen zahlreichen Studien zur Phraseologie zeugen von einem nicht nachlassenden Forschungsinteresse der Sprach-, Kultur- und Kommunikationswissenschaftler für dieses Sprach- und Kulturphänomen. Nach der Meinung von V. N. Teliä sind die Phraseologismen Kulturfaktoren, deren Studium die Besonderheiten der

Weltanschauung der jeweiligen Sprachträger aufdecken und beschreiben lässt. In diesem Sinne haben kontrastive phraseologische Forschungen einen großen Wert sowohl für die Unterrichts- als auch für die Übersetzungspraxis.

Der vorliegende Beitrag hat eine vergleichende Analyse deutscher und russischer onymischer Phraseologismen zum Inhalt. Unser Augenmerk gilt dabei der Feststellung und der Beschreibung der Äquivalenzbeziehungen zwischen den Phraseologismen, die Anthroponymen als Komponenten enthalten.

In der Fachliteratur kann man Einteilungen des phraseologischen Bestandes der deutschen Sprache finden, die nach verschiedenen Kriterien vorgenommen worden sind (vgl. I. Cernyschewa, H. Burger, W. Fleischer, Th. Schippan, C. Palm, C. Földes). Allgemein akzeptiert sind aber solche Klassifikationsansätze, denen zugrunde als Hauptkriterium die vorkommenden Autosemantika liegen. Die phraseologischen Ausdrücke mit Eigennamen (EN) stellen eine selbständige Klasse der sog. onymischen Phraseologismen dar, zu denen Phraseologismen mit einheimischen EN (*der flotte Otto, den strammen Max spielen*) und nicht einheimischen EN (*den alten Adam ausziehen, bei Adam und Eva anfangen*) gezählt werden.

Bei der Bestimmung der Äquivalenzbeziehungen zwischen Lexemen und Phrasemen der Ausgangs- und Zielsprache werden, wie bekannt, je nach dem Differenzierungskriterium drei Grundtypen der Äquivalenz unterschieden: vollständige oder totale Äquivalenz, partielle oder teilweise Äquivalenz und fehlende oder Nulläquivalenz. Für unsere Analyse haben wir die Einteilung von W. Eismann und M. Chrissou verwendet, die auf folgenden Kriterien basiert: a) die denotative Bedeutung des Phraseologismus (die phraseologische Gesamtbedeutung), b) die wörtliche Bedeutung, c) die Struktur und d) der Stilwert. Um vollständige Äquivalenz geht es, wenn ein Phrasem in der Ausgangssprache mit einem Phrasem in der Zielsprache in allen Punkten übereinstimmt. Partielle Äquivalenz liegt bei Abweichungen wenigstens eines Kriteriums vor. Das wichtigste Kriterium ist dabei die (relative) Konvergenz in der denotativen Bedeutung. Die Nulläquivalenz besteht im Falle des Fehlens der jeweiligen phraseologischen Einheit in der Zielsprache.

Äquivalenztyp	Denotative Bedeutung und Stilwert	Wörtliche Bedeutung	Struktur
1. Volläquivalenz	+	+	+
2. Teiläquivalenz:			
2 a	+	-	-
2b	+	+	-
2c	+	-	+
2d	*(nur partiell äquivalent)	-	-
3. Nulläquivalenz	-	-	-

Infolge der durchgeführten Analyse wurde festgestellt, dass die Phraseologismen mit Anthroponamen alle drei Typen von Äquivalenzbeziehungen aufweisen. Allerdings sind die Fälle der Übereinstimmung von Phrasemen nach allen vier Vergleichskriterien relativ selten.

Volläquivalenz

Der Einfluss der allgemeinen christlichen Kultur, zahlreiche Sprachkontakte haben aber auch ihre Spuren im untersuchten phraseologischen Material beider Sprachen hinterlassen, was eine Reihe von vollständigen Äquivalenten zwischen deutschen und russischen Phraseologismen mit Anthroponymen als Folge hat. Vor allem sind das Phraseologismen mit aus der Mythologie stammenden EN, z.B.: *die Büchse der Pandora* (etwas Unheilbringendes) – *ящик Пандоры*; *der Ruhm des Herostraten* (Verbrechen aus Ruhmsucht) – *слава Герострата*.

Einige vollständige Entsprechungen stammen aus der europäischen Geschichte, Literatur oder der Bibel, z.B.: *eine richtige Xanthippe* (eine zanksüchtige Frau) – *настоящая Ксантинна* (in der altgriechischen Literatur die Gattin des Sokrates, wurde als schwierig und streitsüchtig geschildert); *arm wie Lazarus sein* (sehr arm sein) – *быть бедным как Лазарь* (Bibel).

Die angeführten onymischen Phraseologismen haben die gleiche denotative Bedeutung, sie stimmen in ihren wörtlichen Bedeutungen überein, ihre Struktur und ihre stilistische Färbung sind auch konvergent, denn sie haben die gleiche Quelle.

Die partiellen Äquivalenzbeziehungen lassen sich zwischen den deutschen und russischen Phrasemen mit Anthroponymen feststellen, die

Differenzen entweder in ihrer wörtlichen Bedeutung oder in ihrer Struktur oder im Stilwert haben. Hier sind folgende Untertypen zu unterscheiden:

Äquivalenztyp 2a – Konvergenzen in denotativer Bedeutung und Stilwert, Divergenzen in wörtlicher Bedeutung und Struktur, z.B.: *Argusaugen haben* - *стоокий Аргус, sich ernähren wie der heilige Antonius* – *сидеть на пище Святого Антония/ вкушать от пищи святого Антония*.

Manchmal unterscheiden sich in solchen Paaren von Phraseologismen die Stellung des Eigennamens und die des bestimmenden Adjektivs, z.B.: *der ungläubige Thomas* - *Фома неверующий* (Bibel). Die denotative Bedeutung aber bleibt gleich, denn in beiden Sprachgemeinschaften nennt man jemanden einen »ungläubigen Thomas«, der hartnäckig bei seinem Zweifel bleibt, der schwer zu überzeugen ist. Noch ein Beispiel wäre *Erisapfel* (Zankapfel, Streitobjekt, strittiger Punkt) - *яблоко Эриды* (der Apfel wurde nach Eris, der Göttin der Zwietracht, benannt). Hier sind Unterschiede in der Struktur und in wörtlicher Bedeutung, denn der Eigenname hat in beiden Sprachen verschiedene Varianten.

Im Untersuchungsmaterial wurden die sog. kulturspezifischen Phraseologismen deutscher bzw. russischer Herkunft dokumentiert, die zueinander in der Beziehung der Teiläquivalenz (Typ 2a) stehen. So entspricht dem deutschen Phraseologismus *Hanswurst spielen* die russische phraseologische Einheit *Ваньку валять* in der denotativen Bedeutung und in der Struktur. Beide Phraseologismen bedeuten „faulenzten, herumalbern“, beide sind verbale Phraseologismen. Der russische Phraseologismus *я ем про Фому, а он (мне) про Ерёму* hat zwei Entsprechungen im Deutschen, die mit dem russischen in denotativer Bedeutung und stilistischer Färbung übereinstimmen, sich in wörtlicher Bedeutung aber wesentlich unterscheiden. Die deutschen Phraseologismen haben als Komponenten keine Anthroponyme, sondern Obst- und Tierbezeichnungen: *Äpfel mit Birnen verwechseln, ich rede von Enten und du von Gänsen*.

Äquivalenztyp 2b – Konvergenzen in denotativer Bedeutung, Stilwert und wörtlicher Bedeutung, Unterschiede in der Struktur.

Die onymischen Phraseologismen des Äquivalenztyps 2b bilden eine zahlenmäßig größere Gruppe. Zu dieser Gruppe gehören ausschließlich Phraseologismen, die gleiche Entstehungsquelle haben: Mythologie oder

Bibel. Sie haben die gleiche denotative und wörtliche Bedeutung, denselben Stilwert, ihre Strukturen aber unterscheiden sich voneinander. Viele substantivische und verbale deutsche Phraseologismen dieses Typs sind als Resultat der Komposition entstanden. Die russischen Entsprechungen haben dagegen die Struktur einer Wortverbindung, die aus einem von dem Eigennamen abgeleiteten Adjektiv und einem Substantiv besteht, z.B. *Achillesferse* - *ахиллесова пята*, *Tantalusqualen* (Schmerzen/Angst erleiden müssen) – *танталовы муки*; *Sisyphusarbeit* (sinnlose, vergebliche Anstrengung; schwere, nie ans Ziel führende Arbeit) - *Сизифов труд*, *den Augiasstall reinigen* (eine durch lange Vernachlässigung entstandene sehr große Unordnung aufräumen) - *чистить авгиевы конюшни*. Die entsprechenden russischen Phraseologismen dieses Typs können auch aus einem Gattungsnamen und einem Eigennamen im Genitiv bestehen, z.B.: *Judaskuss* (heuchlerische freundliche Geste) – *поцелуй Иуды*.

Äquivalenztyp 2c - Konvergenzen in denotativer Bedeutung, Stilwert und Struktur, Unterschiede in wörtlicher Bedeutung.

Zu diesem Äquivalenztyp können nur wenige analysierte Phraseologismen mit anthroponymischen Komponenten gezählt werden. So fallen die Phraseologismen (*in Morpheus' Armen, в объятиях Морфея*), die als eine Komponente den Namen des griechischen Gottes der Träume Morpheus haben, in ihrer denotativen Bedeutung und Struktur zusammen, unterscheiden sich durch die wörtliche Bedeutung (*Arme – объятия*)

Nulläquivalenz

Eine relativ große Gruppe bilden die onymischen Phraseologismen, die in der russischen oder in der deutschen Sprache keine phraseologischen Äquivalente haben. Dieser Gruppe gehören die meisten kulturspezifischen Phraseologismen an, die Geschichte, Kultur, Mentalität und Traditionen des jeweiligen Volkes widerspiegeln. Keine Entsprechungen im russischen phraseologischen System haben z.B. folgende deutschen onymischen Phraseologismen: *den schwarzen Peter haben* – *быть виноватым*, *Hans im Keller* - *не родившийся ребенок*, *den müden Heinrich spielen* – *вешать нос*, *Otto Normalverbraucher* - *средний потребитель*. Auch russische Phraseologismen mit kulturspezifischen EN haben oft kein phraseologisches Äquivalent im Deutschen, z.B.: *хватила кондрашка/ Кондратий хватил* – *Schlaganfall haben, как на Маланьину свадьбу* –

sehr viel Essen zubereiten, куда Макар телят не гонял – sehr weit von hier, no Сеньке и шапка – jeder bekommt das, was seiner Stellung entspricht; Тришкин кафтан – eine schwierige, ausweglose Situation, in der man kaum helfen kann.

Wie aus der oben dargestellten Analyse folgt, haben die onymischen Phraseologismen vollständige und partielle Entsprechungen in der Zielsprache, wenn sie eine gemeinsame Entstehungsquelle in beiden Sprachen haben. Die sog. kulturspezifischen Phraseologismen mit Anthroponymen weisen gewöhnlich Nulläquivalenz auf, was durch kultursemantische Divergenzen, Unterschiede im Sprachbau des Deutschen und des Russischen, vor allem aber durch die kulturellen Spezifik der Eigennamen im Komponentenbestand dieser Phraseologismen verursacht ist.

Bibliographie

Eismann W. *Einige Probleme und Perspektiven der kontrastiven Phraseologie* / W. Eismann // Europhras 95, — Bochum, 1998, S. 1-30.

Chrissou, M. *Deutsche und neugriechische Phraseologismen mit animalistischer Lexik. Eine kontrastive Analyse auf der Wörterbuch- und Textebene* . // ELiSe: Essener linguistische Skripte, Jahrgang I, Heft I, 2001, S.89 -121.

Телия В.Н. *Фактор культуры и воспроизводимость фразеологизмов - знаков - микротекстов* / В. Н. Телия // Сокровенные смыслы. Слово. Текст. Культура. М.: Языки славянской культуры, 2004, стр. 674-684.

Lexikographische Quellen

Binowitsch L.E., Grischin N.N. *Deutsch-russisches phraseologisches Wörterbuch*. - Moskau: Verlag Russische Sprache, 1975.

Duden. *Das große Buch der Zitate, und Redewendungen*.- Mannheim-Leipzig -Wien-Zürich, 2002.

Duden 11 *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. - Mannheim- Leipzig- Wien- Zürich, 2002.

LANGUAGE WARS AND CONTROVERSY

Alla MĂMĂLIĞĂ

Lector universitar

ASEM

Abstract: *În lupta de a dominața, au existat, există și vor exista multe*

oportunități pentru dezlănțuirea unor conflicte sau chiar “războaie lingvistice”. Henry Hitchings susține că „oriunde se folosesc mai multe limbi, este inevitabil conflictul”. Am încercat să descriu mai multe probleme generale despre controversele limbii în diverse împrejurări și sub diferite aspecte. De asemenea, se susține că în curând, va exista o singură limbă internațională, o „limbă planificată” sau un fel de limba franca, însă considerată încă una informală, care este susținută de răspândirea Internetului și de „mașinăria de traducere Google”. În afară de toate aceste controverse, există diferența dintre engleza britanică și cea americană, care la fel poate duce la neînțelegeri și conflicte lingvistice. Prin urmare, avantajele cunoașterii acestei diferențe și a controverselor lingvistice sunt de a ajuta elevii/studenții să comunice mai eficient pentru a evita confuzia în pronunție, vocabular, ortografie și gramatică.

Key words: *American English, British English, language wars, language controversy, lingua franca.*

Ever since Biblical times, analysts have identified language differences as a potential cause of division, conflict and even wars. Where empires once extirpated a people's language as a sign of domination, nation-states sought their own form of totalizing dominance for the national tongue. Language conflicts are often a blend of dominance and resistance that has spread on a global scale.

There are nations who seek to carve out a space in which only 'their' language is spoken, but this response is inevitably at odds with the reality that living in this world demands a range of spaces in which speakers of different languages can communicate effectively. "The problem is immense: there are some 225 so-called nation-states in the world and 6,700 languages. For each nation-state there are, on the average, 30 languages, and for every nation-state that has only one language (as do Iceland and Lichtenstein)" (Shell 2001).

Linguistic conflict and cooperation nowadays take place in such a confusing way that the importance of language itself is in danger of being lost. "Yet, in an age when language is being rediscovered as a "historical determinant", many wars that we used to call simply "religious" or "nationalist" turn out, on further reflection, to have been 'linguistic' as well" (Shell 2001). People are increasingly looked at as belonging to 'group language' or 'mother tongues' somewhere in the same sense in which they once belonged to territory, religion, and race. For example, Britishers who

once fought for the territory *England* or *Great Britain* or for the religion *Anglicanism*, seem to have won the battle for the language *English*.

The first language battles date as back as captive Jews exiled in ancient Babylon. The Jews are required by their captors to sing an entertaining song in the tongue of their new masters, they hardly know how. Then their psalmic refrain, “How can we sing the Lord’s song in a strange land?” came to mean that slaves and exiles do not know or cannot learn how to speak the language of the conquerors, but rather that their God cannot show himself in that language. “All too often in human history the motives for “linguicide” (destroying a language) and “glottophagie” (absorbing or consuming a language) verge on the terrible purpose of “genocide” (destroying all the individuals of a culture)” (Shell 2001).

Nowadays we have a growing number of immigrants and stateless people in many parts of the world who speak their languages and who may represent a real danger for international and local peace and security for the countries they move to. The American president Donald Trump sated: *“When Mexico sends its people, they’re not sending their best. **They’re not sending you. They’re not sending you. They’re sending people that have lots of problems and they’re bringing those problems with us. They’re bringing drugs, they’re bringing crime, they’re rapists, and some, I assume, are good people.**”* This statement and Trump’s lexicon in general is described by The Guardian, and not only, as “redundant, formulaic, aggressive, “post-literate”—full of bland contradictions, polarizing generalizations, statements sometimes inconsistent with reality, but this is another battlefield for language wars.

Language disagreements are presently raging in regions such as Ukraine, where attempts to gain more recognition for the Russian language inflamed tempers in the Ukrainian parliament and throughout the whole country. Russian is also a controversial language in Latvia, the Republic of Moldova and Estonia where society continues to debate the extent to which Russian should be used in their country. In these regions, the language debate is a cypher for the bigger issue of Russian political influence. Powerful states such as USA, England, Germany, France, Russia, Spain, etc. have always imposed their language dominance over other countries either through “peaceful” military campaigns or other civil acts, local projects encouraging conquered or immigrant peoples to speak mainly the

language of the victorious country. It had the purpose to diminish the conspiracy against the imperial power and educate them about the new layout and definition of territories. But, on the other hand, a common language gave people a *lingua franca* which means a free way to communicate with each other. This might have been the first chance to unite and conspire even better than before conquest against imperial or dictatorship power. Take 1970's South Africa, where oppressed black populations recognized that as a global language, English, was more use to them than local languages such as Afrikaans.

Although it is taught that a *lingua franca* might be a means of political liberation, economic opportunity, or that learning a new language is voluntary, many conquered peoples do believe that “*the language of the conqueror on the lips the conquered is the language of slaves*”.(Shell M.) Such problems of Babel nowadays have led to deadly conflicts also in Bosnia, Israel, Egypt, South Africa, and Kurdistan. These hotspots represent what Calvet called “the war of languages”. Once, during the colonization of the New World by the Europeans, which is considered “the biggest population shift of modern times”, led to the spread of such languages as Spanish, English and French by genocide, linguicide and glottophagia. For instance, the spread and dominance of the British Empire around the world ensured that English was the most muscular language in many parts of the world. So influential was the Empire, and its legacy in many territories, that the prevalence of English still continues to cause controversy. Nowadays in the United States many political and intellectual means have buoyed the currently predominant allophone monolingualism. This Anglophone monolingualism or *lingua franca* is successfully making its way in many countries throughout the world as a business language attempting to create the New World Babel.

As mentioned above there is plenty of opportunity for conflicts over language at levels below civil and international war. Some conflict over language seems to polarize between different generations like Millennials and Baby Boomers, since they are at odds over issues such as *txtspk* and *vocal fry*. The overuse of abbreviations/acronyms as well as the *vocal fry* in everyday communication bothers older people. *Vocal fry* is a way of speaking in which the voice is very low-pitched and has a characteristic rough or creaking sound. Still, there does seem to be a distinct difference

in the way generations communicate and the most apparent difference between older and younger people is slang. Take, for example, “*on fleek*,” a phrase that seemed to come completely out of the blue from a teenage girl’s video on Vine. Yet blaming slang for the destruction of language is pretty pointless. While they can persist within certain groups, slang terms almost never have an impact on Standard English.

Language strife is has always been present at syntax and word level apart from what was mentioned above. Words have always been evolving, but not without controversy, making people spend hours arguing with strangers on the Internet, go around correcting misspelt signs in the dead of night, or even threaten acts of violence. The languages we speak are central to our sense of self, so it is not surprising that their finer points can also become a battleground. Below are some of the most memorable rows, spats and controversies.

A gender debate is on the go in the UK. “It is an insult to a generation of sailors ... a ship is like a mother.” An incensed Admiral Lord West was speaking earlier this year about the Scottish Maritime Museum’s decision to stop using “she” to describe ships and boats on its information signs. Unlike English, many languages force speakers to assign a gender to inanimate objects, and there is evidence that it influences the way they think about them. Yet another gender issue has been growing around using feminine titles. Masculine titles should be changed when the bearer is a woman was claimed by in the French National Assembly. For instance, the conservative representative Julien Aubert insisted on referring to socialist Sandrine Mazetier as *Madame le president*, using the masculine article and noun ending. Mazetier responded that he must call her *Madame la presidente*, and when he refused, she fined him €1,378 (£1,230). The same nouns with a feminine ending are being imposed in the Romanian language *Ministra*, which sounds awkward and strange.

Words lose or change meanings with time which leads to language arguments. The word used to refer to “gay people” has been controversial in several languages, not least English, where people railed against the co-option of the term until quite recently. In 1990 an anonymous journalist wrote a piece for Newsweek headlined “Please return the word ‘gay’”. “It is of the least possible concern to me what homosexuals do with one another in the privacy of their homes ... But I want the word ‘gay’ back.

‘Gay’ used to be an extremely useful word. It showed up frequently in poetry and prose – Shakespeare used it 12 times.”

Grammar correctness is another issue for those who are grammatically conscious. Once it was considered incorrect to split the infinitives in English– that you should never put anything between “to” and the verb – meaning a sentence like: “*She wanted to fully support him*” would be wrong. This was certainly a tenet of classroom instruction for much of the 20th century, but the Chicago Manual of Style dropped its objection in 1983, and there are relatively few pedants now prepared to insist on that rule.

Surely there are dozens of other linguistic spats worth mentioning, but the differences between British and American varieties of English stand out. British and American English have evolved differently when you consider the cultural influences that have affected each independently, and how they have borrowed words from those languages. Therefore, there are mainly matters of pronunciation and vocabulary, but there are also a few spelling differences such as British *centre* and *colour* and American *center* and *color*, and there are some grammatical differences as well. Teachers need to know the differences between British and American English to avoid the confusion of students when they face such a problem like this; Students are often confused which is the right word they have to write on their paper *theatre* or *theater*. It is teachers’ responsibility to solve this students’ confusion.

A good understanding of the differences between AmE and BrE will help students to communicate more effectively, which is true for both the spoken and written. For instance, when writing an official letter to an American company it is advisable to stick to American spelling, vocabulary and grammar as this approach might give you more credit over using British English while writing to an American company or mixing the two varieties. And similarly, if you want to impress a British employer and have advantage over other job candidates you can do that by exhibiting a high British English accent and lexicon level. Therefore teachers should help students to know the differences between AmEn and BrEn in order to make them speak English well enough to help them in their future job careers.

Conclusion

In a nutshell, in the struggle to dominate nations, there was, there is

and there will be plenty more opportunity for language conflict ahead. Henry Hitchings, an author, reviewer and critic, commented that “wherever more than one language is used, conflict of some kind is inevitable.” I have tried to describe several general issues about language controversy in various settings and from different angles. Also some people say that one day soon, there will be a single global language, a “planned language,” or some sort of yet informal lingua franca, which is being supported by the spread of the Internet and the “Google translation machine”. Apart from all these controversies there is the difference between British and American English, which can also cause misunderstandings and language strives. Therefore, the benefits of knowing this difference are to help students to communicate more effectively, to avoid the confusion in pronunciation, vocabulary, spelling and grammar.

Referințe bibliografice:

- Algeo, John, *The Two Streams: British and American English*, Journal of English Linguistics, Vol. 19, No. 2 (Oct 1986), 269–84, 1986.
- Calvet, Louis-Jean, *Language Wars and Linguistic Politics*, Oxford University Press, 1998
- Eastwood, John, *Oxford Practice Grammar*, Oxford University Press, 2002.
- Hitchings, Henry, *The Language Wars: A History of Proper English*, John Murray Publishers, 2011.
- Markward, Albert, *A Communicative Grammar of English*. Singapore: Longman, 1958.
- Modiano, Marko, *A Mid-Atlantic Handbook: American and British English*. Sweden: Studentlitteratur, 1996.
- Salama, Nancy, *Teaching Foreign Language Skill*. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.
- Shell, Marc, *Language Wars in CR: The New Centennial Review*, Michigan State University Press, 2001, <https://www.jstor.org/stable/41949277>.
[https://www.babel.com/en/magazine/are-millennials-killing-language-Baby-Boomers-and-Millennials: Are They Even Speaking the Same Language?](https://www.babel.com/en/magazine/are-millennials-killing-language-Baby-Boomers-and-Millennials-Are-They-Even-Speaking-the-Same-Language?)
<https://www.theguardian.com/science/2019/jun/17/language-wars-18-greatest-linguistic-spats>, by David Shariatmadari, Mon 17 Jun 2019.

KULTUR UND KULTURTRANSFER DER SOMATISCHEN PHRASEOLOGISMEN

**Inga MIHAILENCO,
masterand,**

Universitatea de Stat „Alecu Russo“ Bălți

Das Problem der Kultur und Kulturtransfer war immer aktuell, aber dieses Thema ist dringlicher besonders heutzutage, in der Zeit der Globalisierung, wenn alle Grenzen verschwinden und die Menschen verschiedener Nationen und Kulturen kommunizieren miteinander. Die Notwendigkeit mit den Menschen aus verschiedenen Ländern zu kommunizieren, stellt die Aufgabe, eine Sprache nicht isoliert, sondern parallel mit der Kultur zu analysieren und zu erforschen.

Gerhard Maletzke erwähnt in seinem Werk „Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen“ die folgende Definition: „Kultur ist im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden.“ (Maletzke 1996: 16). Diese Definition deutet darauf hin, dass Verhalten, Kultur, Weltanschauung, Sprache - alle diese Phänomene miteinander verbunden sind und hängen voneinander ab. Die Kultur umfasst unsere Vorstellung über die Welt und die Sprache spiegelt alle Aspekte unseres Lebens wider: Religion, Traditionen, Kunst, Architektur, Ideen, Werte und Nationalcharakter. Die Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil der Kultur, ebenso wie die Kultur der essenzielle Bestandteil der Sprache ist. Daher sollte beim Sprachstudium die Kultur berücksichtigt werden.

Sehr oft treten wir die Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit der Sprachträger nicht auf das grammatikalische oder lexikalische Niveau auf, sondern wegen des Mangels an Informationen in irgendeinem Kulturbereich, was sich in der tiefen Struktur der Spracheinheiten widerspiegelt und auch beeinflusst das Verständnis. H. Vermeer deutet darauf hin: „Transfer der verbalen Teile ist nur Teiltransfer, jede Translation hat es mit Transfer in verschiedene Kulturgefüge zu tun“ (Vermeer 1978: 99).

In verschiedenen Sprachen wird die Welt auf besondere Weise

wiederspiegelt und bezeichnet. Trotzdem überschneiden sich die kulturellen und sprachlichen Bilder der Welt miteinander.

Im Fokus des Artikels stehen die Phraseologismen, bzw. Somatismen da dort der Kulturunterschied am meisten vorhanden ist. In den letzten Jahren hat das Interesse an Somatische Phraseologie rasant zugenommen. Das liegt daran, dass Somatismen zu den produktivsten und signifikantesten Phraseologismen gezählt werden können. Die Phraseologismen mit den somatischen Komponenten entstehen spontan, unabhängig voneinander in verschiedenen Zeitperioden und in verschiedenen Sprachen. Gewöhnlich dienen sie als Ausdruck von emotionalen, mentalen Eigenschaften und Handlungen des Menschen, widerspiegeln sein Verhältnis zur Umwelt und drücken die traditionelle Symbolik der Körpersprache sowie lokale oder allgemein verbreitete Sitten und Bräuchen aus. Die meisten Somatismen stellen eine universelle Weltanschauung dar, aber es gibt auch Kulturspezifische Somatismen, die die größte Herausforderung für einen beliebigen Übersetzer sind.

Das Schwierigste am Übersetzen von Somatismen ist die Tatsache, dass jede Redewendung, jedes Sprichwort und jede Redensart sowohl von der Kultur aus der sie stammt, als auch von der Kommunikationssituation, in der sie verwendet wird, aber auch vom Bildungsgrad des Sprechers abhängt. Die individuelle Interpretation spielt auch eine große Rolle. Deshalb versuchen die Übersetzer vollständige und teilweise Äquivalente zu finden um den Inhalt genauer zu wiedergeben. Die sprachlichen Grenzen bilden Barrieren und Vorurteile bei der Übersetzung der Somatismen, die uns erst zeigen, dass wir doch irgendwie anders leben als die anderen, dass wir andere Lebensgewohnheiten haben, dass wir unterschiedliche Mentalitäten und verschiedene Vorstellungen von Kultur haben.

Atelierul nr. 4 Contribuții literarice

ЛАБИРИНТА В МИФОЛОГИИ И ЛИРИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «ЛАБИРИНТОВ» Х. Л. БОРХЕСА): ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Вячеслав ДОЛГОВ, доктор филологических наук,
конференциар кафедры славистики, БГУ

Adnotare: *Prezentul articol examinează forma și conținutul activității studenților de analiză și interpretare a două poezii de Jorge Luis Borges intitulată „Labirint”, îndreptată spre dezvoltarea competenței de lectură și a abilităților de analiză și interpretare corectă a operei literare. Atenție esențială se acordă polisemantismului labirintului, interpretărilor tradiționale și auctoriale ale acestuia.*

Cuvinte cheie: *mit, labirint, Borges, sens tradițional, interpretare auctorială.*

Дистанционные технологии, нашедшие широкое применение с начала пандемии в том числе в системе вузовского образования, требуют (в числе прочего) и новых форм оперативного контроля учебной деятельности студента. Так, например, кейс-технология позволяет не только снабдить обучающихся нужной информацией, необходимой для понимания и корректной интерпретации художественного текста, но и организовать индивидуальную работу таким образом, чтобы итоговый продукт, подготовленного каждым из студентов для оценивания, стимулировал развитие не только читательских компетенций, но и аналитических способностей.

Широко известно, что Античность выступает своеобразным источником сюжетов, образов, тем, мотивов и пр. европейской литературы. И изучение студентами античной мифологии требует вдумчивого освоения каждого из программных мифов. Нередко возникают вопросы: «Насколько глубоко было освоено содержание того или иного мифа?», «Осознает ли студент его художественный потенциал?», «Сможет ли в ходе сравнительно-сопоставительного анализа выявить факты следования мифологической традиции и/или индивидуально-авторские смысловые приращения?».

Рассмотрим ход учебной деятельности по развитию навыков

вдумчивого чтения и аналитических способностей на контрольно-оценочном этапе, основанном на принципе лично-ориентированной самостоятельной работы, опирающейся на принципы индивидуализма, самореализации, творчества, успеха и др. К числу определяющих методов следует отнести проектный и поисковый.

После ознакомления с содержанием мифа о Тезее и Минотавре (в изложении Н. И. Куна) студентам может быть предложена работа, включающая несколько этапов. Первый шаг – рефлексия. Студентам предлагается ответить на взаимосвязанные вопросы: «Что, по их мнению, символизирует лабиринт? И можно ли соотнести данный миф с древнегреческими трагедиями, центральной темой которых является «рок и борьба» (аргументировать ответ)?». Полагаем, не представляет особой сложности обоснование с опорой на текст как различных вариантов трактовки символики лабиринта и как испытания, и как судьбы, и как тупика, и обреченности на страдания, и др., так и установление связей на идейно-тематическом уровне с произведениями величайших трагиков классической драмы, например, «Прометеем прокованным» Эсхила или «Антигоной», «Царем Эдипом» Софокла.

Второй шаг – поисковый. Студентам предлагается использовать фрагменты рекомендованных словарей символов, мифологических словарей и энциклопедий, отдельных исследований по греко-римской мифологии, чтобы выявить спектр смыслов, связываемых с лабиринтом, а также ритуально-культурные истоки данного сооружения в контексте крито-микенской культуры. Данное задание позволяет, во-первых, выявить ритуально-культурное значение лабиринта, а во-вторых, акцентировать внимание на его содержательной многоплановости, точнее даже, метафорической перегруженности.

Центральным персонажем крито-микенской (крито-минойской) культуры является бык, поэтому в минойском пласте мифологических сюжетов не фигурировали ни Минос, ни Ариадна, ни Тезей. «Критский культ быка отразился в образе Минотавра», – уточняется в словаре Йоханнеса Ирмшера (Словарь античности 1989: 299).

А. Ф. Лосев, обобщив известные трактовки мифа о лабиринте, обосновал на обширном материале его хтоническую природу, которая

проявляется в связи с культурами Великой матери периода матриархата, с пещерой (мифологически мыслящий субъект нередко отождествлял ее с небом, космосом, поэтому неслучайно Минотавр получил имя Астерий), культовыми действиями, танцем и пр. Как исторически расширялось содержательное наполнение данного образа, исследователь не указывает, уточняя в частности, что «Лабиринт – это, несомненно, прежде всего культовый танец; и еще большой вопрос, что было сначала: Лабиринт – пещера или Лабиринт – культовое действие и танец» (Лосев 1996: 250). Очевидно, что комплекс мифов, связанных с лабиринтом, в том виде, в котором он нам известен, сформировался в аттический период и повествует о:

- рождении Минотавра (царица Пасифая прогневала Афродиту тем, что несколько лет не приносила ей жертвы, в отместку та вызвала преступное влечение царицы к быку, от связи с которым Пасифая и родила быкоголовое чудовище);
- создании лабиринта (легендарный афинский зодчий Дедал создал лабиринт, из которого было невозможно выбраться, в него и был заключен Минотавр);
- человеческих жертвоприношениях (Афины вынуждены были (периодичность варьируется в разных версиях мифов) приносить в жертву Минотавру лучших юношей и девушек);
- подвиг Тезея (убивает Минотавра и находит выход из лабиринта благодаря влюбленной в него Ариадне, снабдившей героя нитью, указавшей ему путь обратно).

Побочные сюжетные линии, например, о судьбе Дедала и его сына Икара или бежавшей с Крита с Тезеем Ариадной рассматривать не следует как не имеющие прямого и непосредственного отношения к теме лабиринта.

Одна из центральных идей, связанных с образом лабиринта, – смерть, причем неминуемая: юноши и девушки вводились в него безоружными и победить Минотавра не могли, а если даже не встречали чудовище, все равно погибали от голода и жажды, так и не найдя выхода. Религиозно-культовое содержание обладает более широким потенциалом. Так, в «Полной энциклопедии символов и значений» уточняется, что «в мифе о Минотавре лабиринт предстает как воплощение смерти, но и женского начала (на кносских табличках упоминается о некой «владычице лабиринта»), возможно, это Ариадна,

в этом случае лабиринт может рассматриваться как место священного брака). Образ лабиринта связывается с обрядами инициации, и тогда спуск Тезея в лабиринт и выход из него – это как бы второе рождение через слияние с землей» (Полная энциклопедия символов и значений 2006: 245). Таким образом, лабиринт выражает идею круговорота «жизнь-смерть-жизнь» и имеет отношение к символизму пещеры, путешествия в иной мир; к погребальным обрядам и обрядам инициации, которые часто проводились в пещерах.

Данный образ в культуре имеет и ряд других значений. Приведем значимый фрагмент из той же «Полной энциклопедии символов и значений»: «Образ мира, человеческой жизни, может полагаться как в пространстве, так и во времени. В наибольшей степени образ лабиринта связан с символикой пути. Блуждания в лабиринте – извечное состояние человека, акцентирующее необходимость постоянно принимать решения, выбирать свой путь» (Полная энциклопедия символов и значений 2006: 244-245).

Задания, предворяющие анализ двух стихотворений Х. Л. Борхеса, полагаем, помогут студентам успешно справиться с итоговой работой. Задача может быть сформулирована в соответствии с требованиями компетентностно-ориентированных заданий так: «Хорхе Луис Борхес – аргентинский прозаик, поэт и публицист неоднократно в своем творчестве обращался к темам, образам, мотивам античной мифологии. Образ лабиринта является одним из наиболее частотных, он используется автором в целом ряде поэтических и прозаических произведений, написанных в разное время: «Цао Сюэцинь ”Сон в красном тереме”» (1936-1940), «Вавилонская библиотека» (1944), «Дом Астерия», «Абенхакан эль Бохари, погибший в своем лабиринте», «Два царя и два их лабиринта» (1949), «Дворец», «Лабиринт» (1969), «Минотавр» (1974), «За чтением ”Ицзин”» (1976), «Метафоры ”Тысячи и одной ночи”» (1977), «Нихон» (1981), «Лабиринт» (1984), «Элегия о саде» (1985) и др. В 1969 г. Борхес опубликовал книгу «Хвала тьме», почти целиком состоящую из стихотворений. Два стихотворения этого сборника носят название «Лабиринт» и отсылают нас к древнегреческому мифу о лабиринте, Тезее и Минотавре. Проанализируйте их, выявив идейно-тематическое своеобразие произведений, факты следования

мифологической традиции и, что важнее, индивидуально-авторские трактовки Х. Л. Борхеса. Выводы, к которым вы придете в ходе анализа, следует оформить в виде структурированного эссе объемом до 0,5 стр. формата А4».

Студенты должны сделать ряд важных выводов. Х. Л. Борхес в качестве сюжетной основы использует ту часть мифа, в котором Тезей уже находится в лабиринте, но еще не встретил Минотавра и не совершил подвиг. Примечательно, что ни само мифологическое пространство, ни ключевые герои в текстах стихотворений ни разу прямо не названы, упоминается только верховный бог – Зевс: «Спасти меня и Зевсу не под силу // Из этих каменных тенет» (Борхес 2011: 642). Отсылы к лабиринту осуществляются на уровне художественных деталей. Так, например, актуализируются такие его признаки:

- характерная архитектура: «плиты бессменных стен», «прямые коридоры», «развилка», «мостовая» и пр.;
- его хитросплетения, обуславливающие невозможность найти выход («Дверь не ищи. Спасения из плена // Не жди...», «...Тюрьму камней в ее хитросплетенье...»);
- темнота: «в потемках», «замкнутую мраком».

Номинативное поле Минотавра формируют две единицы («полубык-полумужчина» и «зверь ночной»), вполне соответствующие традиции, равно как и указание на производимое им впечатление («страх») и функцию в лабиринте – убивать («...томить пустыней, добиваться крови // и, наконец, моей отведашь смерти» (Борхес 2011: 642)).

Художественное своеобразие данных стихотворений, находящихся, по нашему убеждению, в сложной взаимосвязи, определяется индивидуально-авторской трактовкой образа лабиринта и лирического героя. Героем произведений (как хочется сначала думать) – является неназванный Тезей. Однако автора не интересует героиня аттического мифа, поэтому никакого подвига не будет. Х. Л. Борхеса больше интересует внутреннее состояние (о чем ниже), а лирический герой в первом стихотворении называется «ты» (таким образом автор выходит на уровень широкого обобщения: это и лирический герой, и читатель, и автор, и вообще любой человек), во втором – повествование ведется от первого лица, поэтому частотны

формы местоимений и глаголов 1 лица единственного числа («меня», «моей», «различаю», «слышу», «чувствую» и др.). Получается, этих «Тезеев» два: первый – предельно обобщенный – представляет человека вообще, второй – одного конкретного из людей. Общая логика связи произведений выражается в движении от общего к частному.

Ключевое событие в произведениях – перемещение по лабиринту и этот мотив пути/дороги также объединяет стихотворения, приобретая статус лейтмотива. Каково внутреннее состояние героя, и чем оно обусловлено, как расширяется содержание произведений, каков доминирующий принцип, объединяющий самостоятельные стихотворения в единое целое? Ответить на данные вопросы можно с учетом символики лабиринта в индивидуально-авторском истолковании.

Отметим, что символическое содержание образа лабиринта расширяется. В первом стихотворении индивидуально-авторское толкование образа лабиринта мотивировано одним из ритуально-культурных значений – космос (как порядок, в древнем значении этого слова) или, точнее, мир вообще («Ты замурован в мирозданье...»), пространство которого замкнуто и безгранично («И нет ни средоточия, ни грани, // Ни меры, ни предела той вселенной»). Трагедия лирического героя заключается в тотальном одиночестве:

«Не мечтай о нападенъе
Полубыка-полумужчины, страхом
Наполнившего замкнутую мраком
Тюрьму камней в ее хитросплетенье.
Его здесь нет. Нет никого иного,
И даже зверя твоего ночного» (Борхес 2011: 641).

Дорога героя в лабиринте – метафора жизни и судьбы, в которой постоянно нужно делать выбор, чтобы... снова делать выбор. Трагедия в том, что вопреки ожиданиям и знаниям мифологического сюжета, встреча с Минотавром, обещающая смерть (в данном случае как избавление от неопределенности, как ожидаемый конец пути), невозможна, и герой обречен на вечное блуждание.

Тема лабиринта как экзистенциального выбора продолжается и во втором стихотворении. Используя прием градации, автор усиливает

трагическое звучание. Лирический лишен даже памяти о прошлом, вся суть его существования – движение по лабиринту, однако оно круговое, повторяющееся, будто лишенное всякого смысла и даже надежды возможности выбраться за пределы этого круга:

«Остались только плиты
бессменных стен, маячащих постылой
моей судьбой, прямые коридоры,
ведущие по кругу, открывая
знакомую развилку, на которой
за столько лет расселась мостовая» (Борхес 2011: 642).

Если в предыдущем стихотворении встреча с Минотавром была невозможна, то теперь лирический герой желает ее сейчас, сегодня. И финал стихотворения создает основания для двойственной трактовки: с одной стороны, в соответствии с матрицей аттического мифа, герой сможет победить Минотавра и выбраться из лабиринта, с другой, что вероятнее всего, погибнуть. Отметим, что смерть не просто не пугает, она воспринимается им, доведенным до крайней степени отчаяния, как некое избавление от вечных мук: «Мы ищем встречи. Ждать все безысходней, // и если бы конец – уже сегодня!» (Борхес 2011: 642).

Как видим, аттический миф в данных произведениях выступает отправной точкой повествования. Примечательно, что Х. Л. Борхес предлагает читателю своеобразную литературную игру, в которой ожидания, обусловленные знанием древнегреческого мифа, не всегда оправдываются. Содержательные приметы мифа о Лабиринте, Тезее и Минотавре Х. Л. Борхес использует в качестве материала для создания авторского мифа о судьбе человека и экзистенциального выбора. Такая трактовка образа лабиринта служит еще одной иллюстрацией тезиса о смысловом многообразии данного образа - символа в мировой культуре.

Литература:

Борхес Х. Л. *Собрание сочинений*: в 4 т. – СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2011, т. 2.

Лосев А. Ф. *Мифология греков и римлян*. – М.: Мысль, 1996.

Полная энциклопедия символов и значений / авт.-сост. В. В. Адамчик. – Минск: Харвест, 2006.

Словарь античности. Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1989.

HEINER MÜLLER VS. BERTOLT BRECHT: „DER HORATIER“ UND „DIE HORATIER UND DIE KURIATIER“ ALS „LEHRSTÜCK“-DRAMATIK

Larysa FEDORENKO,

Dr. Phil., Doz.,

Tetiana VASHCHENKO

Staatliche Iwan-Franko-Universität Zhytomyr, Ukraine

Abstract: *The relevance of the article is due to the need for a theoretical and literary study of the genre and poetological features of the post-Brecht theater through a comparative analysis of the play “The Horatians and The Curiatians” by Bertolt Brecht and “The Horatian” by Heiner Müller. The process of development and modification of the Lehrstück genre in the playwright Heiner Müller on the material of the play “The Horatian” is investigated. Based on the identified general typological features of the plays of Brecht and Müller, a conclusion is drawn about the influence of Brecht's dramaturgy, in particular the Lehrstück genre, in the post-Brecht period. A comparative literary analysis of the play “The Horatians and The Curiatians” by Bertolt Brecht and the play “The Horatian” by Heiner Müller allowed to distinguish the following typological features of the Lehrstück genre that are characteristic of both plays: the plays are a training exercise (learning play), preparing for the activity in the political and social sphere of players according to the author's intention and stage implementation; the high degree of abstraction and styling of the image; use of Chinese and Japanese theater art; plays involve self-exploration in play and play; players must exchange roles during the production; the plays were written not for professional, but for amateur production.*

Key words: *Post-Brecht theater, drama, Lehrstück, learning play, estrangement effect, Chinese theater.*

Das Kernkonzept dieser Schrift ist das sogenannte Post-Brecht-Theater. Dieses künstlerische Phänomen umfasst theatralische Systeme, Konzepte, Theorien und Praktiken, die unter dem expliziten oder impliziten Einfluss von Brechts Theater entstanden sind, d. h. die sich nach Brecht bzw. auf Brechts Anregung entwickelt haben oder gegen Brechts theatralische Ansichten verstoßen. Unter der Genrevielfalt von Brechts Dramatik (episches Drama, Oper, Operette, Musical, dialektisches Drama usw.) heben wir nur einen engen Aspekt hervor – die Gattung *Lehrstück*, die Bertolt Brecht in den 1930er Jahren entwickelte.

Das Ziel des Artikels ist eine vergleichende literarische Analyse des

Genres und der poetischen Merkmale des Post-Brecht-Theaters anhand der Stücke *Die Horatier und die Kuriatier* (1934/35) von Bertolt Brecht und *Der Horatier* (1968) von Heiner Müller.

Die Handlung der beiden Stücke stammt aus dem Buch des antiken römischen Historikers Titus Livius (59 v. Chr. – 17 n. Chr.) *Ab urbe condita* (deutscher Titel: *Von der Gründung der Stadt*). Es geht um den Krieg zwischen den Städten Rom und Alba Longa. Beide Städte hatten für den Kampf je drei Krieger aufgestellt – drei Horatier und drei Kuriatier. Nach einem langen Kampf fielen zwei Horatier, die Kuriatier wurden verletzt. Der letzte Horatier konnte nicht drei Gegner gleichzeitig bewältigen, war aber stärker als jeder einzelne. Um den Kampf mit ihnen zu teilen, rannte er weg. Durch die Flucht konnte der Horatier seine Gegner trennen und damit sie einzeln besiegen.

Brechts Stück wird durch die Techniken und Mittel des chinesischen Theaters stilisiert, die in der *Anweisung für die Spieler* beschrieben sind:

1

Die Heerführer stellen zugleich ihre Heere dar. Nach einer Gepflogenheit des chinesischen Theaters können die Heeresteile durch kleine Fahnen angedeutet werden, welche die Heerführer auf einer Holzleiste im Genick tragen. Sie ragt über die Schultern heraus. Die Bewegungen der Spieler müssen langsam sein und aus dem Gefühl des Tragens der Schulterleisten und einer gewissen Breite erfolgen. Die Spieler deuten die Vernichtung ihrer Heeresteile dadurch an, daß sie mit großer Geste eine Anzahl der Fahnen aus der Leiste ziehen und wegwerfen.

2

Die Landschaft ist auf den Bühnenboden fixiert. Die Spieler sehen so wie die Zuschauer den Fluß oder das Tal aufgezeichnet. Auf ansteigendem Bühnenboden kann man eine Bodendekoration aufbauen, das ganze Schlachtfeld, kniehohe Wälder, Hügel usw. Diese Dekoration darf aber nicht verspielt (zum Beispiel nicht farbig) sein, sie soll sein wie auf alten Landkarten. Im Kapitel „Die sieben Lanzenverwertungen“ können die Hindernisse (Feldspalte, Schneewehe usw.) auf kleinen Tafeln am nackten Spielgerüst bezeichnet werden.

3

Auch die Positionen der Schritte sollten fixiert sein; die Spieler treten gewissermaßen in Fußtapfen. Das ist nötig, weil die Zeit gemessen werden

muß. In der ersten Schlacht ist der Sonnenträger die Uhr. In der zweiten Schlacht ist während der „sieben Lanzenverwertungen“ der Kuriatier die Uhr. Die Vorgänge werden so langsam wie unter der Zeitlupe dargestellt.

4

In der Schlacht der Bodenschützen sind Pfeile nicht notwendig.

5

Um das Schneetreiben anzudeuten, werden ein paar Hände Papierschnitzel über den Lanzenträger gestreut.

6

Was das Sprechen der Verse betrifft: die Stimme setzt mit jeder Verszeile neu ein. Jedoch darf das Rezitieren nicht abgehackt wirken.

7

Man kann ohne Musik auskommen und nur Trommeln benutzen. Die Trommeln werden nach einiger Zeit monoton wirken, jedoch nur kurze Zeit lang.

8

Die Titel sollen projiziert oder auf Transparente aufgemalt werden (Brecht 1978: 165-167; Bpext 2009: 179-180).

Die *Anweisung für die Spieler* beschreibt die für die Gattung Lehrstück inhärenten Bühnentechniken, die ein hohes Maß an Abstraktion und Stilisierung des Handelns bestätigen. So übernahm Brecht aus der römischen Fassung das Substitutionsprinzip, nach dem die Truppen als einzelne Vertreter dargestellt werden: Auf der Bühne "kämpfen" drei Heerführer, Vertreter jedes Volkes – Bogenschützen, Lanzenträger, Schwertkämpfer. Die Heerführer haben nach der Tradition des chinesischen Theaters Fahnen, die die Militäreinheiten kennzeichnen. Das Bühnenbild ist schematisch und ohne naturalistische Verzerrungen: Die Landschaften werden mit Kreide bemalt, die Dekorationen sind kniehoch. Die Handlung soll so langsam stattfinden, als würde sie "unter einer Lupe" eingehend untersucht. Die Projektionen als konstantes Attribut von Brechts Aufführungen sind auch vorhanden.

Alle von Brecht empfohlenen Techniken des Bühnenbildes und des Schauspielens zielten darauf ab, die Handlung zu "verfremden", die Illusion des Stücks zu zerstören, die Spieler und die Zuschauer stets an die "Täuschung" von allem auf der Bühne Geschilderten zu erinnern und auf die spielerische und experimentelle Natur der Handlung hinzuweisen.

Eine andere Technik des Verfremdungseffekts bei der Inszenierung des Stücks ist die Projektion der Szenetitel sowie der Schriften "Hindernisse" auf kleinen Tafeln: "Abgrund", "Schneewehe", "scharfe Kante des Felsens".

Nach den klassischen Kanonen des Lehrstücks war der Zuschauer in der Struktur des Stücks nicht vorgesehen, obwohl sie ihn, wie Brecht betonte, nicht ausschloss (Zitiert nach: Федоренко 2009). Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Erstaussgabe von *Die Horatier und die Kuriatier* nach jedem Kampf Dialoge zwischen Chören und Zuschauern enthielt. Dies war eine Art Diskussion mit dem Publikum, analytische Kommentare, um Inhalte zusammenzufassen und zu versuchen, die Meinung des Publikums in die richtige Richtung zu lenken. So entsteht zwischen den Chören und dem Publikum folgender Meinungsaustausch nach dem Kampf der Lanzenträger:

ZUSCHAUER:

also entscheidet einzig die list?

SPIELER:

nein. eben entschied doch die waffe.

aber durch list erreicht der schwächer bewaffnete

daß er, selbst ausscheidend, den gegner doch schwächte.

ZUSCHAUER:

also entscheidet nicht nur die maschine?

SPIELER:

auch der horatier baute sich

eine maschine. aus fluß und floß

und einem lanzenstumpf baute er

sich selbst in ein mächtiges geschoß um.

(nach der schlacht der bogenschützen)

SPIELER:

was habt ihr gesehen?

ZUSCHAUER:

wir haben gesehen:

der gute kämpfer

benutzt die sich bewegende umwelt.

er berechnet

voraus, wie der schatten fällt.

wie eine große maschine bedient er verständig

die sich bewegende umwelt (Zitiert nach: Steinweg 1976: 146).

In späteren Fassungen wurden diese "Diskussionen" mit dem Publikum in eine Reflexion der Chöre und einen Dialog zwischen ihnen und ihren Kriegern umgewandelt.

Die Chöre in *Die Horatier und die Kuriatier* repräsentieren die gegnerischen Völker – Chor der Horatier und Chor der Kuriatier. Sie gelten als immanente Zuschauer der Handlung, deren Kommentatoren, die Berater und das führende Glied der Heere. Die Chöre kommentieren und bewerten die Ereignisse im Stück, vergleichen einzelne Phänomene und Fakten und verleihen damit dem Stück einen epischen Charakter. Dies sind "gemischte" Chöre, von denen ab und zu die Frauenpartien hervorgehoben werden – das sind die Frauen von Horatiern und die Frauen von Kuriatiern.

Der Grundgedanke des Stücks ist, dass selbst die gefallenen Kämpfer die notwendigen Voraussetzungen für den entscheidenden Sieg schafften, sodass der Horatier der Bogenschütze nur durch die Leistung anderer zum Gewinner wurde. Daher soll der Sieg des Horatiertsals gemeinsame Leistung von Bogenschützen, Lanzenträgern und Schwertkämpfern gelten:

Unser Bodenschütze hat seinen Feind geschwächt.

Unser Lanzenträger hat seinen Feind schwer getroffen.

Und unser Schwertkämpfer hat den Sieg vollendet (Brecht 1978: 148).

Nach Brechts Intention sollten alle drei Kämpfe von Schauspielern und Zuschauern als "Übung" für den Dialektikunterricht betrachtet werden. Die Horatier gelten in dem Stück als Modell für dialektisch denkende Individuen. Im Gegensatz zu denen verkörpern die Kuriatier, die sich bei allen Umständen auf ihre ursprünglichen Positionen stützen, das Prinzip der begrenzten Starrheit, das keine Änderungen zulässt.

Walter Benjamin nannte Brechts Stück *Die Horatier und die Kuriatier* "unter allen der Art das vollkommenste" (Zitat nach Krabiell 1993: 259). Diese Ansicht wurde auch von Frederic Ewen und Ilja Fradkin geteilt (ebd.: 414). *Die Horatier und die Kuriatier* gehört jedoch zu den am wenigsten untersuchten Werken von B. Brecht. Die Literaturforscher sowohl der ehemaligen DDR als auch der BRD haben das Drama lange am wenigsten beachtet: Es wurde entweder im Werk von "reifen" Brecht überhaupt nicht erwähnt oder es wurde falsch klassifiziert.

Eine Art der Fortsetzung und Modifikation des antiken römischen

Plotsund Brechts Lehrstücks auf inhaltlicher und formaler Ebene wurde Heiner Müllers Stück *Der Horatier* (1968), das auch die Genrebezeichnung Lehrstück trägt.

Das Stück bringt den Widerspruch zwischen fanatischem Patriotismus und Humanismus auf den Punkt sowie thematisiert die Ambivalenz des menschlichen Handelns und dessen Bewertung durch die Gesellschaft.

Im Stück wählten die Städte Rom und Alba Longa einen Krieger für den gemeinsamen Kampf gegen die Etrusker aus – einen Horatier und einen Kuriatier. In einem Zweikampf tötet der Horatier den Kuriatier, der mit seiner Schwester verlobt war:

Und der Horatier verwundete den Kuriatier
Und der Kuriatier sagte mit schwindender Stimme:
Schone den Besiegten. Ich bin
Deiner Schwester verlobt.

Und der Horatier schrie:

Meine Braut heißt Rom

Und der Horatier stieß dem Kuriatier

Sein Schwert in den Hals, daß das Blut auf die Erde fiel (Müller 2011: 3).

Mit demselben Schwert tötet der Horatier auch seine Schwester, die um den Bräutigam Kuriatier trauerte:

Und der Horatier, im Arm noch den Schwertschwung

Mit dem er getötet hatte den Kuriatier

Um den seine Schwester weinte jetzt

Stieß das Schwert, auf dem das Blut des Beweinten

Noch nicht getrocknet war

In die Brust der Weinenden

Daß das Blut auf die Erde fiel. Er sagte:

Geh zu ihm, den du mehr liebst als Rom (Müller 2011: 3-4).

Nachdem der Horatier einen Doppelmord begangen hat – seinen Feind und seine Schwester – bringt er sein Volk in ein moralisches Dilemma. Wer ist Horatier? Sollte er als Sieger berühmt werden oder als Bösewicht hingerichtet werden? Die Entscheidung des römischen Volkes war beides: Der Horatier wird zuerst als Nationalheld verherrlicht, dann als Mörder hingerichtet.

Doch auch nach Horatiers Tod war das Dilemma nicht gelöst. Wieder stellt sich die ambivalente Frage: Wie soll die Erinnerung der Römer an

Horatier sein? Als Nationalheld oder Mörder? Und wieder löst das römische Volk das Dilemma zweierlei:

Er soll genannt werden der Sieger über Alba

Er soll genannt werden der Mörder seiner Schwester

Mit einem Atem sein Verdienst und seine Schuld (Müller 2011: 7).

In Bezug auf Erzählstil, Struktur und Form der Handlung tendiert das Stück *Der Horatier* zu rezitativ-volkstümlichen, heroisch-lyrisch-epischen Werken – historischen Liedern, Sagen, Heldengedichten. Es fehlt die Aufteilung in Akten, Aufzügen etc., die für das Drama kennzeichnend ist. Der Text enthält auch weder kontinuierliche Regieanweisungen noch Liste der handelnden Personen. H. Müller hinterlässt jedoch wie B. Brecht einen Kommentar zur Inszenierung des Stücks, in dem er insbesondere Anweisungen zur Verteilung von einzelnen Passagen gibt. Auf diese Weise wird deutlich, dass die Geschichte "vom Autor" von allen Darstellern geäußert wird: "ALLE DARSTELLER: Zwischen der Stadt Rom und der Stadt Alba / War ein Streit um Herrschaft..." (Müller 2011: 3). Die Anweisungen des Autors verleihen dem lyrisch-epischen Text typische Merkmale des Dramas.

H. Müllers Kommentar enthält auch Informationen über die Verwendung von Requisiten, über die Art und Weise, wie die Schauspieler spielen sollen, was vom evidenten Einfluss von Brechts epischem Theater, insbesondere vom Lehrstück als Gattung zeugt:

[...] Alle Requisiten: Masken (Römer und Albanermasken, Maske der Schwester, Hundemasken), Waffen usw. sind während des ganzen Spiels sichtbar. Kein Abgang. Wer seinen Text gesprochen und sein Spiel gespielt hat, geht in seine Ausgangsposition zurück bzw. wechselt die Rolle. (Die Albaner, nach dem Kampf, spielen das römische Volk, das den Sieger empfängt. Zwei römische Soldaten, nach dem Mord, spielen die Likatoren usw.) Nach jeder Tötung läßt ein Spieler an der Rampe ein rotes Tuch fallen. Der Spieler des Horatiers kann, nach seiner Tötung, durch eine Puppe ersetzt werden. Die Puppe sollte überlebensgroß sein. Der Text: Nämlich seine Hand mit der Leichenstarre ... wird in jedem Fall von dem Spieler des Horatiers gesprochen (Müller 2011: 3).

Dieser kurze, aber sehr aufschlussreiche Kommentar gibt Anlass, das Werk von H. Müller in der direkten Einheit, Beständigkeit, Vererbung und

Stilisierung nicht nur des Theaters der Antike, sondern auch der asiatischen Theaterkunst zu betrachten. Dies ist wiederum ein Zeichen für den Einfluss von Brechts Theater, insofern es bekanntlich viele Attribute des chinesischen Theaters und der traditionellen japanischen No- und Kabuki-Theater übernommen hat.

Neben den Attributen, die die "Theatralität", die Symbolik der Handlung deutlich betonen, beweist das Stück *Der Horatier* seine genetische Affinität zum Genre Lehrstück, dessen Hauptregeln lauten: "Spiel ohne Zuschauer", "Spiel für sich selbst" und „Rollenwechsel“ (Steinweg 1976: 87-96).

Schlussfolgerungen. Die vergleichende literarische Analyse von Bertolt Brechts *Die Horatier* und die *Kuriantier* und Heiner Müllers *Der Horatier* ermöglicht, folgende typologische Hauptmerkmale des Genres Lehrstück hervorzuheben, die für beide Stücke charakteristisch sind:

- ein hohes Maß an Abstraktion und Stilisierung der Handlung;
- der betonte feierliche Präsentationsstil, der zum historisch-lyrischen Epos tendiert;
- demonstrative Realisierung mittels chinesischer und japanischer Theaterkunst;
- weit verbreitete Anwendung von Techniken der Verfremdung (Schneepapier; das Fehlen von Pfeilen in der Schlacht der Bogenschützen; Tafeln im Stück von B. Brecht; Masken, Puppen, ein rotes Tuch im Stück von H. Müller);
- die Anwesenheit von zwei Chören, die als Zuschauer und Kommentatoren der Handlung in Brechts Stück gelten sowie die gemeinsame Rezitation epischer Teile durch alle Interpreten in H. Müllers Stück übernehmen;
- das Thema beider Stücke ist Dialektik, die als gemeinsames Bildungsziel aller Lehrstücke gilt sowie als charakteristisches Merkmal des Genres;
- die Struktur der Stücke schließt keine Zuschauer ein (die Handlung ist geschlossen, es gibt keine Appelle nach außen), was dem Prinzip "Spielen ohne Zuschauer" entspricht;
- Lehrstücke ermöglichen Selbsterkenntnis im und durch das Spiel; Die Spieler sollen während der Handlung die Rollen tauschen;

- die Stücke wurden nicht für professionelle Bühnen, sondern für Amateuraufführungen konzipiert;
- beide Theaterstücke sind gemäß der Absicht der Autoren und der Bühnenrealisierung ein Lern-Spiel (learning-play), das die Spieler auf Aktivitäten im politischen und sozialen Bereich vorbereiten soll.

Bibliographie:

- Асмут, Б., *Вступ до аналізу драми*. Пер. з нім. С. Соколовської, Л. Федоренко; [за наук. ред. доктора філологічних наук, проф. О. Чиркова], Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 220 с.
- Brecht, B., *Die Lehrstücke*. Herausgegeben von B. K. Tragelehn, Verlag Philipp Reclam jun. Leipzig, 1978.
- Брехт, Б., "*Lehrstücke*" ("*навчальні*" *n'escu*) [укладач Л. О. Федоренко; за наук. ред. доктора філологічних наук, проф. О. С. Чиркова], Житомир, ПП "Рута", 2009. 224 с.
- Федоренко, Л. О., «*Lehrstück*» – «*Lesestück*» – «*Schaustück*» (*Місце і роль глядача в «навчальному» театрі Бертольта Брехта*). In: Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, Філологічні науки, 2009. № 44. С. 226–229.
- Федоренко, Л. О., *Lehrstück як авторська інтенція Бертольта Брехта*. In: Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, Житомир, 2011. № 59. Філологічні науки. С. 193-196.
- Федоренко, Л. О., *(Пост)-брехтівський театр: Lehrstück як макросистема*. In: Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки». Філологічні науки. 2020. № 1 (19), с.408, с. 113-121. DOI: 10.32342/2523-4463-2020-1-19-9
- Федоренко, Л. О., *Розвиток жанру Lehrstück в драматургії Хайнера Мюллера*. In: Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Філологічні науки. [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко], Житомир, Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 2 (86). 153 с. С.135-139.
- Krabiell, K.-D., *Brechts Lehrstücke: Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps*, Stuttgart, Weimar, Metzler, 1993. 472 S.
- Müller, H., *Der Horatier*, Henschel SCHAUSPIEL, pp. 1-7, <https://henschel-schauspiel.de/serve leseprobe/25>. Accessed 6 Apr 2020.
- Steinweg, R., *Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion*,

Erfahrungen, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag, 1976. 520 S.

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

CĂLĂTORUL MIHAIL KOGĂLNICEANU (NOTE DE CĂLĂTORIE ÎN SPANIA)

Angela GREJDIERU, drd.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In this article, we comment on the writing "Travel Notes in Spain" by Mihail Kogălniceanu, inspired by the author of the journey undertaken, during the years 1846-1847, in the Iberian region. The text includes a broad look on the geographical, ethnographic, historical, social, political, cultural, family aspects of this picturesque area. The observations of the Moldovan traveller are structured on the principle of comparison, most of the evoked Hispanic realities being compared to the similar ones from Moldova of the past. Frequent parallels denote that the travelling writer is critically observing and analyzing otherness, relating it to the identity of his homeland and his people. The prose is built from meticulous comments, which the narrator, adopting sometimes the role of guide, seems to present them to an imaginary interlocutor.*

Keywords: *travel, traveller, subjectivity, identity, otherness, discourse.*

Dacă ar fi să definim tipul prozatorului român din perioada 1830-1860, supranumită și pașoptistă, expresia *homo viator* (din latină, *omul pelerin*) l-ar caracteriza cel mai exact. Călătoriile pe care le-au întreprins mai toți scriitorii timpului, în condiții și scopuri diverse, îi inspirau nu doar în descoperirea altor meleaguri, ci și le stimulau, în primul rând, experiența scrisului. În acest context, exegeza literară discută ideea că, în literatura noastră, originea speciilor se află în călătorie, „ferment al imaginației autorilor români, în aventura ce se va finaliza cu nașterea literaturii române moderne” (Dodu Bălan, Marinescu 2007: 278). Într-adevăr, dacă invocăm aici operele semnate de primii noștri scriitori, Grigore Alexandrescu, Vasile Alecsandri, Dimitrie Bolintineanu ș. a., atunci ajungem la concluzia că atât speciile lirice (meditația, elegia, pastelul), cât și cele epice (schița, povestirea, nuvela) își au originea în experiențele lor de călătorie.

Interesul condeierilor pașoptiști pentru călătorii este întreținut de

noile condiții, politice, economice și culturale, în care se aflau Moldova și Muntenia după semnarea, în anul 1829, a tratatului de la Adrianopol. Pentru cele două principate române, era care începe aduce cu sine deschideri spre lumea nouă, cea occidentală, pe care tinerii aristocrați o explorează plecând la învățătură sau în voiajuri. Majoritatea scriitorilor-peregrini și-au fixat impresiile în jurnale, note, memorii, care constituie nu doar un impresionant de voluminos capitol în cadrul literaturii timpului, dar și veritabile informații de ordin geografic, istoric, cultural despre meleagurile natale și cele străine.

Mai jos, ne vom referi la *Note de călătorie în Spania* de Mihail Kogălniceanu. Precizăm că proza, redactată inițial în limba franceză cu titlul *Notes sur l'Espagne*, apare ca rezultat al unei călătorii, efectuate de autor, pe parcursul anilor 1846-1847, în ținutul iberic. Specificăm că tânărul Kogălniceanu își părăsește baștina în urma unor evenimente de fel favorabile: resimțind tot mai mult presiunea din partea domnitorului Mihail Sturdza din cauza convingerilor sale politice, în februarie 1846, pleacă în exil la Paris, de unde, în toamna aceluiași an, în dorința de a participa la două nunți regale, se va îndrepta spre Spania (Cf. Pop 1979: 127).

Din text, aflăm că, inițial, adolescentul Kogălniceanu întreprinde în Spania o călătorie imaginară, livrescă, căci visul de a cunoaște mai mult despre acest ținut pitoresc îi este inspirat de lectura unei opere semnate de scriitorul francez Jean-Pierre Claris de Florian. Scriitorul mărturisește: „Încă în copilărie, la 1832, când intrat de-abia în al patrusprecelea an, două tomuri mici au picat în mâna mea, tipărite franțuzește, era *Gonzalv de Cordova* a domnului de Florian. Această carte, cu tot ridicolul pastoral ce-i acoperă autorul, au ațâțat în mine dorința de a vedea Spania” (Kogălniceanu 1967: 94),

În *Note de călătorie în Spania*, relevându-și detaliat impresiile pe care i le lasă acest voiaj, contemplativul Mihail Kogălniceanu își declară puternicul atașament pentru tot ce constituie universul hispanic. Proza debutează cu o adresare către cititor, căruia naratorul îi comunică următoarele: „Crează-mă, am o simpatie pentru Espana, o iubesc ca țara mea, îi sunt foarte îndurător pentru metehnilor sale. În toată scrierea m-am ferit de personalități. Este un popor cu mari virtuți. Impresia dintâi ce produce nu poate fi plăcută, pentru că lipsește confortul; însă, după o scurtă petrecere, străinul se acimatizează, face legături intime, pre care le plânge

când le părăsește” (Idem: 89).

La început, vizitează provinciile Castilia și Andaluzia, apoi Madridul. Înarmat cu idei democratice și cu o consistentă cultură livrescă (anterior, la Berlin, tânărul Kogălniceanu își impresionează profesorii prin inteligența-i remarcabilă și deosebitele-i capacități intelectuale), scriitorul investighează cu mult elan trecutul medieval și prezentul Spaniei. Pentru a-și informa cât mai exact cititorul despre istoria și civilizația Spaniei, consultă câteva lucrări ale unor importanți scriitori englezi, francezi și spanioli (Cf. Kogălniceanu 1974: 535). Notele includ o privire amplă asupra aspectelor geografice, etnografice, istorice, sociale, politice, culturale, familiale ale țării iberice – toate structurate pe principiul comparației, căci majoritatea realităților hispanice evocate sunt raportate la cele similare din Principatul Moldovei. Frecvențele paralele denotă faptul că scriitorul-călător observă și analizează critic alteritatea, raportând-o la identitatea patriei sale și a poporului său. Intrând în Castilia, trăiește sentimentul că se află „în țările rumânești”. Aici, observă mai multe obiceiuri similare celor din spațiul natal: „Ca și în și în țările noastre, *el arrero* nu trece fără a să-ți zică: *Dios guarde a noted – vaya noted con Dios*, ca la noi: *Cale bună, mergi cu Domnul*. Care român, auzind pre castilean cântând niște cântece jăluite, simplu modelate pe câteva note, mai cu aceleași arii, unele de amor, altele de jale, altele din vremea morilor sau viața unui hoț vestit, nu crede că aude țaranii noștri cântând doinele munților, cântecele de jale a șesului, cântecele lui Bujor? Căci în Spania, ca și în România, bandiții sunt fiii poetici ai poporului. Espaniolul, ca și rumânul, este improvizator (...)” (Kogălniceanu 1967: 91). Șirul de similitudini continuă, călătorul constatând că ambele popoare se întâlnesc și în alte tradiții și obiceiuri: cântecul în grup al călăreților munteni, pietrele funerare sau crucile de pe marginea drumului, „lipsa birtelor”, destinul călugărițelor, „călugărite fără voia lor”, mania pentru comori și misterele din jurul lor, obiceiul de a rosti complimente și conținutul lor etc. Kogălniceanu crede că predilecția pentru povești și improvizație, comună ambelor popoare, se explică prin influența orientală, căci și spaniolii, și românii au fost ocupați de arabi: în Spania aceștia numindu-se mori, în România – turci. Deși între aceste două țări și popoare există și diferențe (în peisaje și relief, așezări rurale etc.), coincidențele sunt atât de numeroase, încât, într-un moment, autorul exclamă emoționat „că pe acest pământ espaniol trebuia să găsesc toate suvenirile țării mele!” (Idem:

97). Aceste similitudini îi amplifică naratorului afectivitatea pentru Spania, sentiment pe care îl definește astfel: „Fie această țară, poate că pentru că samănă cu a mea, îmi place cu orizontele, cu bandiții săi, cu lipsa confortului, cu țăranii săi simpli și politicoși, cu oamenii de societate, cu tradițiile și poveștile sale, pre care la tot pasul le găsești, cu calicii săi, boieri mari, îmi place și iar îmi place” (Idem: 92). Înarmat cu un remarcabil spirit de observație, călătorul Kogălniceanu examinează cu atenție și caracterul localnicilor, pe care îl găsește asemănător cu al conaționaliilor săi, căci „Andaluzii au aceeași reputație de fanfaronadă ca focșănenii la noi. Vorbele lor sunt pline de exagerații: cultul lui Erod. „Eu sunt Erod-împărat care când a încălecat/, pământul s-a cutremurat”, este *à la lettre, un état de andaluz*, care zice că, când scoate sabia, *triembla la terra*” (Idem), doar că spaniolii se deosebesc de români „prin dragostea pentru titluri, scuturi și genealogie. În Asturia, la poarta unei colibe, unui bordei, zărești scutul familiei și nu găsești un spaniol care să nu-ți zică că nu se trage dintr-o familie strălucită: ficior de creștin vechi, fără amestecare de sânge de judov sau de mor. Dar aceasta contribuie la fudulia, care caracteriza pe spaniol, și pe care noi, robiți sute de ani, am pierdut-o” (Idem: 93). Menționăm, în context, că unele realități sunt raportate și la Germania, dar, în aceste cazuri, există doar diferențe, cum ar fi așezările rurale din Castilia, „deszăstrate de cea mai frumoasă podoabă a satelor Germaniei, verdeața copacilor” (Idem: 90). Pe lângă aceste observații, Kogălniceanu descrie Madridul, evocă obiceiurile familiale și cele proprii doar acestui popor: siesta, cursa de tauri, festinurile nesfârșite, revoluțiile frecvente etc. Portretul spaniolului, „foarte simțitor pentru frumusețile și scenele naturii”, este configurat pe tot parcursul întregului text. În același timp, călătorul își exprimă regretul că „Espania poetică și religioasă se duce!” (Idem: 98).

În această proză, discursul este construit din observații minuțioase, pe care naratorul, adoptându-și, pe alocuri, rolul de ghid, pare să i le prezintă unui interlocutor imaginar. În descrierea provinciei Castilia, verbele la persoana a doua singular lasă impresia de reportaj: „Castilia, cu întinsele sale șesuri, cu largele sale orizonturi, cu munții săi în depărtare goli și petroși, înfățișează maiestatea oceanului. Această provincie, ca și Mancina, deși hambarul Spaniei, prin mulțimea de cereale ce produce, seamănă pustie. Vezi largi și întinse arături, și cu greu găsești brațele ce le seamănă. Satele sunt împrăștiate și rare; și când te apropii de ele, te sparii de privirea

lor. Aceste sate, formate de pietre roșii pe care le socoți aprinse de ferbințeala soarelui, le vezi toate strânse, încungiurate de ziduri (...)” (Idem: 90). Într-un alt fragment, după ce explică din ce cauza „castilanul este dușmanul născut al copacilor”, aplică același stil reportericesc: „În toată Castilia și Mancia nu vezi copaci, dar nu vezi asemenea și paseri. De-abia zărești în aer câteodată rotindu-se câte un vultur; de-abia în iarnă zărești câte o potârniche; dar păsări cântătoare, poezia pădurilor, nicăieri nu le zărești” (Idem). Pentru a fi veridic și a reda exact atmosfera țării vizitate, naratorul include în text cuvinte în limba spaniolă (*hidalgos, arreros, navaja, arabuco, bandolero*) și diverse expresii (ex. *venta, bezo los pies a cadet los manos*).

Note de călătorie în Spania se încheie cu o descriere amplă a Spaniei noi, în care scriitorul moldovean constată o situație degradantă pe toate planurile: în administrare, legislație, politică, civilizație materială și spirituală. În virtutea opiniilor sale democratice, autorul conchide că „nădejdea este numai în popor” (Idem: 101). În sensul observațiilor de mai sus, călătoria în Spania a fost pentru scriitorul moldovean un minunat prilej de informare, de trăire emoțională, de exprimare în scris, căci această experiență „poate să le ofere celor care știu să vadă o deschidere spre o lume care nu e decât un sistem de oglinzi, un sine care dezvăluie și se mărturisește” (Anghelescu 2015: 206). Acest voiaj îi întărește și mai mult iluziile pe care le dobânda când, prin intermediul lecturilor, vizualiza imaginile romantice ale meleagurilor hispanice. Referitor la acestea, naratorul conchide: „După ce m-am aflat în ele, adese mă întrebam, dacă adevărat eram în Spanie; ochii mei nu puteau să mă facă să cred că eram în adevăr în țara a căruia întâmplări îmi legăna copilăria. Dar, în adevăr, nu este o minciună, am fost în Spania; i-am văzut monumentele, am asistat la serbările sale, m-am rugat în catedralele sale, m-am plimbat prin monumentele sale, am petrecut supt îmbălsămata sa atmosferă și impresia ce mi-au lăsat este tot așa vie ca înainte de a intra în ea, și că, numai Dumnezeu să-mi lase zile, nădăjduiesc încă o dată să văd Ispania” (Idem: 95).

Rezumând importanța acestor note de călătorie, Eugen Denize opinează: „În ansamblu, putem considera că însemnările de călătorie ale lui Kogălniceanu reprezintă contribuția de cele mai mari dimensiuni și de cea mai remarcabilă informație pe care exponenții culturii noastre din epoca

avută în vedere au adus-o cu privire la cultura, civilizația, istoria și poporul spaniol. De asemenea, Kogălniceanu a fost primul mare istoric al nostru care s-a ocupat mai îndeaproape de istoria Spaniei, a fost primul care a trecut dincolo de simpla comunicare a unor date și informații și a făcut efortul de a le interpreta, de a face analogii cu istoria altor popoare, inclusiv cu cea a poporului român, efort demn de laudă și încununat de succes, care se încadrează în vocația dintotdeauna a istoriografiei noastre, aceea de a se raporta la scara universală a evenimentelor” (Denize 2003: 9).

Bibliografie

Anghelescu, Mircea, *Lâna de aur. Călătorii și călătoriile în literatura română*, București, Editura Cartea Românească, 2015.

Bălan, Ion Dodu; Marinescu, Luiza, *Istoria literaturii române de la începuturi la epoca marilor clasici*, ediția a III-a, București, Editura Fundației România de Măine, 2007.

Denize, Eugen, *Călători români în Spania secolului al XIX-lea*, în „Tribuna”, Nr. 28, 1-15 noiembrie 2003, p. 6 - 9.

Kogălniceanu, Mihail, *Scrieri*, Texte alese și studiu introductiv de Geo Șerban, București, Editura Tineretului, 1967.

Kogălniceanu, Mihail, *Opere*, vol. I, București, Editura Academiei, 1974.

Pop, Augustin Z. N., *Pe urmele lui Mihail Kogălniceanu*, București, Editura Sport-Turism, 1979.

AUTENTICITATEA ȘI GENUL (AUTO)BIOGRAFIC: COMPLEXITATE ȘI POLIVALENȚĂ CONCEPTUALĂ

Svetlana MELNIC

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The starting point of this study is the history review of the concept of “authenticity”, starting from the systematic observation that places “authenticity” in an area adjacent to the research of the equally multidisciplinary concept of “identity”. The article offers a brief review of the historical origins of the conceptual evolution of the “self”, which, in the context of sociocultural influences, shaped the value horizon of “authenticity”. This study will also draw the connections between the meanings of the concept of “authenticity”, transcending the boundaries of the literary studies, offering a holistic, interdisciplinary approach*

to the concept. By paying close attention to the variety of connotations that make up the concept of "authenticity", as well as the variety of projects and theoretical objectives followed by it, navigating the literature of authenticity also imposed scrupulous distinctions between these various meanings.

Key-words: *authenticity, identity, self, autobiography,*

Punctul de pornire al acestui studiu îl constituie trecerea în revistă a istoriei conceptului de „autenticitate”, deplasându-ne de la observația sistematică care așează „autenticitatea” într-o zonă limitrofă cercetării conceptului deopotrivă multidisciplinar al „identității”. „Autenticitatea”, în accepțiunea criticii literare românești, definește demersul studiilor etice, psihologice, filosofice, etnologice, religioase, politice, sociologice și literare derivate din multitudinea decorurilor interioarele conceptului abordate în spațiul francez, german, italian, spaniol. Din aceste considerente, vom încerca să revizuiem originile istorice ale evoluției conceptuale ale „sinelui”, care, în contextul influențelor socioculturale au modelat orizontul valoric al autenticității, să trasăm legăturile dintre accepțiunile conceptului de „autenticitate”, depășind granițele studiilor literare, oferind o viziune holistică, interdisciplinară studiului.

Toate noțiunile de „autenticitate” se referă, într-o oarecare măsură, la semnificația principală a termenului „autentic”, care este aplicat fie într-un sens uzual al „originii sau al autorității indiscutabile”, fie în sensul mai puțin frecvent al „fidelității față de original” sau „al reprezentării fiabile și exacte”. Totuși, o scurtă privire asupra conotațiilor istorice oferă o gamă mai largă de semnificații. Grecesul „authentikos” derivă din substantivul „authentes” (făcător, maestru), care este construit din două părți – *autos*(sine) și *entes* (lucrător, făcător, ființă) – ceea ce însemna „autoritar”. Semantica conceptului se deplasează cu ușurință spre sensul modern al acestuia care implică și ideea de „veridic/autentic”.

Unul dintre termenii fundamentali din cadrul existențialismului – autenticitatea - implică literalmente concepte precum *credibilitatea*, *precizia* și *validitatea*. Secolele de sedimentări semantice a conceptului de „autenticitate” generează diferite interpretări a termenului, semantica acestuia cuprinzând noțiuni ca *originalitate* (stăpânirea unei existențe istorice, posedarea unei origini, rădăcini, proveniențe), *realitate* (opusul ficțiunii, artificialului), etc. Ceea ce marchează filosoful Theodor W. Adorno în „Jargonul autenticității” este circularea conceptului de

„autenticitate” în cercurile intelectuale cu mult înainte de publicarea lucrării „Ființă și timp” de Martin Heidegger, atunci când existențialistul german folosește „autenticitatea” în contextul unei ontologii existențiale drept un termen consacrat filozofic (Adorno 1973: 5). Autenticitatea atribuită unui individ sau autenticitatea individuală, trezește, în cele din urmă, controverse reflecții în cercetarea filozofică. Acest lucru se datorează, în mare parte, faptului că atunci când se vorbește despre „autenticitate”, aceasta este așezată într-o zonă de intersecție cu alte concepte similare atribuite unei identități, precum *sinceritatea* și mai ales, *autonomia*. Prin atenția acordată varietății de semnificații din care se alcătuieste conceptul de „autenticitate”, deopotrivă cu varietatea de proiecte și obiective teoretice urmate de către acesta, navigarea literaturii de autenticitate implică realizarea unor distincții scrupuloase între aceste variate semnificații. Cu toate acestea, uneori, o analiză de sinteză, de integrare a mai multor semnificații într-un singur studiu, este o modalitate eficientă de a întregi o imagine conceptuală care poate rămâne altminteri incompletă. Interpretările devin mai complicate atunci când autenticitatea este întrebuințată drept o caracteristică etică, atribuită agenților umani în răspunsul la întrebări de tipul: Cum este să fii tu însuși sau să fii unul cu tine însuși? Orice reflexie cu privire la „cine suntem cu adevărat” dezvăluie o multitudine de puzzle-uri raportate la metafizică, semantică și epistemologie. Într-un sens simplu, a fi tu însuși este inevitabil, întrucât ori de câte ori plămădești un gând, o decizie sau acționezi într-un anumit fel, te identifici cu subiectul acelor gânduri, decizii și acțiuni. În acest context, autenticitatea se suprapune identității personale și implică o omogenitate între ceea ce *constituie* ființă și ceea ce *pretinde că constituie* această ființă.

Dintr-o perspectivă conceptuală distinsă, filosoful Charles Taylor schițează „autenticitatea” ca și un ideal etic de autorealizare, acea *autonomie* a individului de a acționa într-o manieră mai complexă și mai integrată în numele unui ideal mai palpabil, mai viu (Taylor 2003: 22). E de remarcat că sfârșitul secolului al XVIII-lea s-a dovedit a fi unul de răscruce în fundamentarea conceptului de „autenticitate”, cuprinzând forme anterioare ale individualismului, cum ar fi individualismul raționalității dezangajate, inițiat de René Descartes, în care miza se face pe responsabilitatea individuală a fiecăruia, idee susținută de autorul Charles Taylor în acreditarea autenticității drept autonomie. În continuare,

autenticitatea cercetată din această perspectivă constituie o primă problemă asupra căreia se oprește și autorul Somogy Varga în recenta sa lucrare. Autorul relevă ambiguitățile autenticității, cercetează tipic, e interesat de o altă capacitate dincolo de autonomie sau de autorealizare, și anume de orientare, în ceea ce privește distincția dintre angajamentele, principiile, dorințele sau sentimentele personale periferice și de bază, care merită cu adevărat urmate (Varga 2012: 22).

Un alt element etic remarcat de autorul Somogy Varga este legat de faptul că autonomia *morală* formulată inițial de Immanuel Kant se limitează la aspecte legate de responsabilitatea morală și se referă la impunerea unei legi morale asupra propriei personalități, în timp ce autonomia *personală* îndeamnă spre o viață guvernată de motivații și acțiuni proprii care nu sunt produse de forțe externe manipulative. Preocupat de explorarea nișelor referențiale ale autenticității, autorul observă că acest concept este mult mai vast decât un subiect în dezbaterile filosofice, etice, psihologice sau morale. Într-adevăr, pentru a înțelege pe deplin semnificația conceptului de *autenticitate*, nu ar trebui să limităm cercetarea acestuia doar în aceste domenii. Pe lângă faptul că este un subiect de filosofie, autenticitatea este un ideal omniprezent, o modalitate de a conceptualiza practica *sinelui* întru realizarea unei vieți destoinice.

Orientările etice care dezvoltă ideea autenticității și autonomiei morale cercetează coincidențe dintre comportamentul și principiile etice și reconcilierea acțiunilor și a rațiunii care implică distanțarea de impulsurile imediate, interioare. Dimpotrivă, o etică a autenticității nu consideră drept comportament corect dorința de a respecta aceste principii, ci implică o relație personală cu aceste principii. Aceasta fiind și una dintre mizele cele mai captivante pe care și le propune Charles Taylor atunci când constată că autenticitatea implică un „limbaj de rezonanță personală (Taylor 2003: 89) în care există un înalt simț al individualității, care nu poate fi redat cu ajutorul vocabularului autonomiei morale. Perspectiva cultural-etică prezentată de autor, conceptualizează autenticitatea drept un proces legat de formarea de semnificații individuale și colective și ne oferă cheia de înțelegere a revelației *sinelui* prin dialogul moral cu ceilalți. Cum să înțelegem scenariul lui Charles Taylor în crearea unui *sine autentic*? Răspunsul ne obligă să revenim la proiectul respins de filosof conform căruia autonomia și autodeterminarea sunt suficiente pentru a atesta

autenticitatea. Demersul rațional argumentează relevanța stabilirii unei versiuni postmoderne a existenței prin „orizonturi ale semnificației” (Taylor 2003: 66) în convingerea că indivizii își zidesc *sinele autentic* în numele a ceea ce este semnificativ și util pentru societate.

Alessandro Ferrara își propune să aducă o soluție a problemelor pe care le relevă, tratând *autenticitatea* drept ideal, însă, spre deosebire de Charles Taylor, el este interesat de aspectele sociale și filosofice ale relației dintre autenticitate și validitate, punctul său de vedere axându-se pe raționamentul moral care evoluează din convenția istorică contextuală a existențialismului. Tocmai de aceea, lucrarea lui Alessandro Ferrara propune o abordare distinctă a literaturii *autenticității*, care poate fi de ajutor în reconstruirea unei înțelegeri contemporane a normativității, poate fundamenta un nou ideal al valabilității universale, legat în cele din urmă de modelul unicității exemplare sau singularității iluminante asociate până acum cu *estetica*, congruența unei lucrări de artă potrivit modelate (Ferrara 1998: 10). Autenticitatea este, prin urmare, catalogată de autor drept *congruența sinelui* a unei identități individuale, colective sau simbolice care oferă o nouă valabilitate universală, mizată mai degrabă pe excepționalitate decât pe generalitate. Calea spre o devenire autentică este constituită dintr-o negociere a experiențelor, sentimentelor și ideilor vieții, o trăire deslușită în viața interioară a individului, laolaltă cu valorile și aspirațiile acestuia. Deciziile etice pentru care se optează sunt importante, dar acestea nu exprimă unicitatea individualității subiectului, fiind doar o serie de provocări, care trebuie depășite în interesul unei congruențe a sinelui. Autorul optează pentru un echilibru dintre estetic și etic, dintre analizele structurilor literare și comentariul teoretic, subliniind importanța realizării propriului mod uman de a fi și de se apăra împotriva constrângerilor societății conformiste. Partea semnificativă a tradiției autenticității este sintetizată de Alessandro Ferrara în istoria etimologică a termenului grecesc „*authentikós*”, derivat din „*eutón*” și „*theto*”, unde „*theto*” este legat etimologic de conceptul de „*teză*”. Deci „autentic” se referă la individul care își afirmă o „*poziție*” sau se evidențiază precum o „*teză*” (Ferrara 1998: 15). Spre deosebire de modelul biologic de descoperire și cultivare a ceea ce există deja sub o carapace a valorilor conformiste sociale, această construcție accentuează autenticul ca parte a înfățișării individului în lumina provocării etice, a unei „*congruențe*” sau integrități individuale bine

formate.

David Hume vorbește despre autenticitate ca fiind calitatea originalității sau realitatea derivării, subliniind modalitatea prin care oamenii creează asociații și obiceiuri mentale destinate interpretării lumii înconjurătoare. În studiul său publicat pentru prima dată în 1740, filosoful scoțian se aventurează să afirme că „restul omenirii, nu este altceva decât un pachet sau o colecție de percepții diferite, care se succed reciproc cu o rapiditate de neconceput și sunt într-un flux și mișcare perpetuă” (Hume 2009: 396). În același timp, autorul susține că indivizii își construiesc noțiunea de *sine* prin relațiile lor sociale, și subliniază diferențele dintre autenticitatea indivizilor, certificate prin acțiunile virtuozose întreprinse cu scopul de a se conforma eticii sociale versus comportamentului virtuos destinat onorării propriei moralități, indiferent de standardele societății. În mod similar, potrivit lui Erich Fromm (Fromm 1941), iluminarea individuală și gândirea critică sunt apreciate drept condiții determinate pentru un comportament autentic, chiar și în cazurile în care comportamentul ar putea corespunde cu așteptările societății. Atât opiniile lui David Hume, cât și ale lui Erich Fromm, care oferă o explicație a modului în care un individ ar putea fi considerat autentic în urma integrării depline a valorilor societății în sine, diferă de accentul pus de Jean-Paul Sartre asupra autenticității, care propagă o independență totală de societate. Viziunea larg cunoscută a lui Jean-Paul Sartre referitoare la autenticitate este că o persoană poate fi considerată *autentică* dacă îndeplinește două condiții: „este conștientă de acțiunile sale și acceptă responsabilitatea pentru aceste acțiuni” (Heter 2006 :27).

Studiile de istorie a filosofiei se impun prin posibila distincție făcută de Socrate între autenticitate și inautenticitate, atunci când filosoful a invocat dicteul „Cunoaște-te pe tine însuți”, inscripție în Templul lui Apollo la Delphi. În mod similar, lucrarea lui Augustin și a lui Seneca presupune această distincție, dintre ceva interior, care este oarecum mai veritabil și „superior” și ceva exterior, care este fals. Ilustrativ este că Socrate creează o distincție între subiectivitate și lume, mult mai târziu aceste observații vor fi transformate și secularizate împreună cu concepția care stă la baza sinelui și a vocației revelării idealului moral al sincerității, care marchează un pas crucial în percepția actuală a autenticității. Mai târziu, în același context, alți filozofi precum Jacob Golomb, Jean-Paul Sartre vor susține că indivizii

ar putea cel mai bine să înțeleagă autenticitatea prin trăirea neautenticității. Jean-Paul Sartre examinează profund semnificația existenței degajate, prezentând personaje care suferă de neautenticitate ca urmare a conflictelor interioare rezultate în urma presiunilor sociale. Autorul confirmă incapacitatea de a acționa în mod autentic fără a avea un comportament liber. Søren Kierkegaard susține aceeași viziune critică asupra responsabilității societății pentru formarea unor indivizi *neautentici*.

Autenticitatea este adesea conceptualizată drept o privire spre *sinele interior*, experimental, individual, care eventual suferă sau nu din cauza alienării față de adevăratul său nucleu, față de cerințele și așteptările societății în relație cu acesta, comportament denaturat care nu ar reflecta autentică și profunda sa misiune. Filozofii au explorat intens subiectul „ființei” sau ceea ce înseamnă „a fi”, dezacordurile legate de natura „ființei” influențând interpretările ulterioare ale autenticității, în special în ceea ce privește experiența fenomenologică de a fi autentic. Anii 1640 au accentuat relevanța judecății umane în înțelegerea promotorului filosofiei moderne, René Descartes, a esenței existenței individului, argumentul fiind că subiectivitatea este un aspect inerent și activ al vieții.

Relevant, în această privință, este și studiul lui Lionel Trilling „Sincerity and Authenticity” care urmărește apariția unei noi idei morale în literatura engleză a secolului al XV-lea. Reflectând asupra tematicii de auto-înstrăinare, această literatură marchează începutul unei conștientizări de *sine*, separate de comportamentul exterior al individului. Autorul face legătură dintre viața morală a Europei, care oferă un element, o stare sau o calitate nouă a „sinelui” pe care o numește *sinceritate* (Trilling 1972: 2). Sinceritatea nu este în mod esențial o virtute personală, ci mai degrabă una socială. Obiectivul acesteia este de a evita să fie falsă pentru ceilalți prin virtutea faptului că este adevărată față de sine. Cu alte cuvinte, sinceritatea se referă la *sine* în manifestarea exterioară a acestuia în domeniul social și, prin urmare, poate fi pusă la încercare prin examinarea faptului dacă acțiunile unei persoane se potrivesc de fapt cu declarațiile publice făcute. „A fi sincer”, în acest caz, este omogen cu „a fi onest”. Lionel Trilling reușește să redea modul în care idealul moral al sincerității s-a transformat în idealul autenticității cu evoluția modernității, deși în timp aceste două concepte iau traiectorii diferite. În timp ce sinceritatea nu implică critica unei ordini sociale anumite, autenticitatea devine un concept implicit critic,

care pune sub semnul întrebării ordinea socială și opinia publică. Mai mult, diminuarea idealului de sinceritate este un factor determinant care a făcut posibilă apariția autenticității, așa cum ne previne Lionel Trilling, pe bună dreptate, atunci când constată adoptarea sincerității în manifestarea rolului de a fi noi înșine, sinceritate care nu este autentică (Taylor 2003: 11). Tocmai de aceea, după cum a arătat și Jean-Paul Sartre, autenticitatea nu denotă „calități obiective”, cum ar fi acele asociate cu noțiunile de sinceritate și onestitate, la care limbajul se poate referi direct, dar denotă ceva dincolo de domeniul limbajului obiectiv. În același context, autorul consideră că narațiunea oferă opțiunea de a oglindi societatea fie din centrul ei stabil, sacralizat (textele clericilor medievali, în care s-a păstrat și transmis ideologia creștină, descrierea unui tărâm etern care exista în afara istoriei, adică unul rezistent la schimbările sociale), fie dintr-o poziție mai provocatoare, atunci când literatura se ridică deasupra superficialității vieții de zi cu zi, se stabilește la marginile „vulgare” ale societății și se adresează maselor. Doar în așa condiții literaturii nu îi lipsește autenticitatea. De altfel, textul sacru este capabil să producă doar o literatură înstrăinată. În fiecare societate, anumite valori, simboluri, credințe și comportamente sunt sacre, deoarece cei care o guvernează le-au dat autoritate, iar când aceste valori, simboluri și credințe sunt complet sacralizate, oamenii se identifică cu acestea, își pierd capacitatea de a ieși în afara lor, de a le examina din alt punct de vedere, adică al transcendenței. În aceste condiții euleste pierdut sau suprimat, identitatea se află într-o stare de stagnare. Prin urmare, „scriitorul ideal” (Charmé 1991: 84) este acela care se află în afara convențiilor și valorilor general impuse, produsul său literar fiind unul cu adevărat autentic.

Bibliografie:

- Adorno, W. Theodor, *The Jargon of Authenticity*, Translated by Knut Tarnowski and Frederic Will, Evanston: Northwestern University Press, 1973.
- Charmé, Stuart Zane, *Vulgarity and Authenticity. Dimensions of Otherness in the World of Jean-Paul Sartre*, Amherst: The University of Massachusetts Press, 1991.
- Ferrara, Alessandro, *Reflective Authenticity*, London: Routledge, 1998.
- Fromm, Erich, *Escape from freedom*, New York: Henry Holt, 1941.
- Heter, T. Storm, *Authenticity and Others: Sartre's Ethic of Recognition*, Sartre Studies International: An Interdisciplinary Journal of Existentialism

and Contemporary Culture, 2006, 12(2).

Hume, David, *A Treatise on Human Nature: Being an Attempt to Introduce the Experimental Method of Reasoning Into Moral Subjects*, The Floating Press, 2009.

Taylor, Charles, *The Ethics of Authenticity*, Cambridge: Harvard University Press, 11th Printing, 2003.

Trilling, Lionel, *Sincerity and authenticity*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1972.

Varga, Somogy, *Authenticity as an Ethical Ideal*, New York: Routledge, 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРОДНОЙ СКАЗКОЙ КАК ЖАНРОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, конференциар,
Бэлцкий Государственный Университет им. А. Руссо,
Галина ЧЕВАРЮК, воспитатель детского сада,
с. Суворовка Фалештского р-на

Zusammenfassung: *Im unten stehenden Artikel wird die Notwendigkeit begründet, Modellierung zu verwenden, um Kinder im Vorschulalter mit Volksmärchen vertraut zu machen. Die Autorin beschreibt eine schrittweise Methodik zur Arbeit an Märchen, die auf der Modellierung in verschiedenen Altersgruppen basiert. Hier werden die Ergebnisse einer Forschung präsentiert, in der nachgewiesen wird, dass sich der Prozess der Modellbildung positiv auf die Entwicklung der Fähigkeit bei Kindern auswirkt, die semantischen Teile eines Märchens konsequent hervorzuheben und seinen Text logisch und ausdrucksvoll nachzuerzählen.*

Schlüsselwörter: *Kinder im Vorschulalter, Modellieren, visuelle Modelle, Vertretung/ Stellvertreter, Volksmärchen, Nacherzählung des Textes*

Ранний возраст является важным периодом в жизни человека. В современном «Куррикулуме раннего образования» (2019), разработанном на основе целостного подхода к развитию ребенка, особое внимание уделяется развитию связной речи, общению и интеллектуальному развитию. Для развития этих качеств личности необходимо использовать актуальные дидактические технологии, направленные как на развитие литературной речи детей, так и на формирование умственных способностей. Мы считаем, что такой

актуальной технологией является моделирование, т. к. работа с отвлеченными моделями в плане интеллектуального развития детей имеет особую значимость: она способствует развитию не только наглядно-образного, но и логического мышления.

В научной литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Венгер 1982; Дьяченко 1982; Дорохова 2015; Смышляева, Корчуганова, 2005 и др.). Известный психолог Л. А. Венгер уточняет, что «моделирование – процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об их отношениях и связи между элементами этих объектов» (Венгер 1982 : 46).

Наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна и понятна детям дошкольного возраста. Моделирование помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение), усвоить принцип замещения, передачи события при помощи заместителей и овладеть умением выделять значимые события в тексте, составлять развернутый рассказ с различными деталями и событиями. Опорные картинки, мнемотаблицы, карточки-символы, стилизованные изображения реальных предметов оказывают помощь детям в построении логичного текста, активизируют интеллектуальную деятельность.

Моделирование как средство формирования знаний и навыков положительно влияет на интеллектуальное развитие детей. Поэтому оно широко используется во всех видах познавательной деятельности детей. Особое значение приобретает моделирование в процессе ознакомления детей с художественной литературой.

Литературное образование детей предполагает освоение художественных текстов как искусства слова – дети учатся слушать и понимать текст, сопереживать героям, чувствовать выразительность поэтического слова.

Ученые-педагоги (Гурович, 1999; Чемортан, 2010; Климова 2014 и др.) утверждают, что в качестве содержательной основы литературного образования детей в силу специфических особенностей выступает сказка. Именно произведения этого жанра представлены в «Куррикулуме раннего образования» (2019) и с успехом реализуются в

педагогическом процессе ДОО. Присутствие вымысла, игры, фантазии, образности родного языка делают сказку весьма ценной с психолого-педагогических и методических позиций.

В процессе ознакомления детей со сказками важное место занимает моделирование. Научные исследования установили, что на каждом возрастном этапе формируется одно из действий моделирования:

- замещение;
- использование модели;
- построение модели.

Цель нашей научной работы: разработать методику ознакомления детей со сказкой на основе моделирования и доказать ее эффективность в развитии связной речи детей.

Мы предположили, что в дошкольном возрасте можно сформировать умения связно пересказывать текст сказки на основе модели, фиксирующей последовательность наиболее существенных частей текста. В нашей опытно-экспериментальной работе приняли участие 18 детей ДОО № 28 мун. Бэлць, которые в течение 2016-2019 учебных годов обучались моделированию сказок и их пересказу. Основным содержанием нашей работы являлось обучение детей умению строить и использовать модели, отражающие последовательность смысловых частей сказки и пересказывать текст сказки с опорой на данные модели. Мы считали, что использование наглядного моделирования в процессе ознакомления со сказками создает возможности:

- формировать общие интеллектуальные способности, понимаемые как действия моделирующего характера;
- развивать умения осмысливать последовательность сюжета сказочного текста, т. е. планировать свое высказывание с опорой на условно-символические изображения;
- овладеть связным пересказом в соответствии с расположением заместителей.

На 1-ом этапе эксперимента в младшей группе (3-4 года) мы использовали цветные геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый объект. Например, серый кружок – мышка; большой коричневый кружок – медведь; рыжий овал – лиса;

зеленый треугольник – лягушка; синий кружок – дельфин. У детей младшей группы сформировались действия замещения и умение действовать с заместителями.

Для того, чтобы постепенно перейти к построению пространственной модели, дети должны научиться обозначать сами персонажи сказки, используя их заместителей. В качестве заместителей выступали цветные палочки или цветные кружочки разных размеров, соответствующие персонажам по некоторым внешним признакам. Например, в сказке «Три медведя» герои были замещены тремя коричневыми палочками разной длины: Михайло Иванович, Настасья Петровна, Мишутка.

Каждому ребенку давались такие палочки, которые они поднимали, когда речь шла о большом медведе (большая палочка), о среднем (Настасья Петровна) – средняя палочка и маленьком Мишутке – маленькая палочка.

В сказке «Курочка Ряба» заместителями персонажей являлись цветные кружочки разных размеров: Дед – большой синий кружок; Баба – красный кружок среднего размера; Курочка Ряба – малый кружок, на темном фоне которого небольшие углубления коричневого цвета; Мышка – маленький серый кружочек; яйцо – крохотный кружочек золотистого цвета. Каждому ребенку давался комплект кружочков – заместителей персонажей сказки. При чтении сказки дети поднимали кружочки, соответствующие тем персонажам сказки, о которых шла речь.

Следует отметить, что большинство детей сразу адекватно принимали заместители, но некоторые дети включались в работу лишь в процессе чтения сказки.

На 2-ом этапе обучения дети средней группы (4-5 лет) учились самостоятельно распределять заместители в соответствии с персонажами сказки и воспроизводить с ними на игровом поле основные действия, которые происходили в сказке. Например, в процессе изучения сказки «Кот, петух и лиса» дети словесно выделяли признаки персонажей, которые были важны для использования заместителей. Такими внешними признаками персонажей являлся выбор основного цвета и формы: кот – серый кружок; петушок – красный кружок; лиса – рыжий кружок. Затем дети размещали на

игровом поле предметы: изображения дома кота и петушка в деревне и дом лисы в лесу. Затем они разыгрывали все основные действия, иллюстрируя пересказ сказки воспитателем. В процессе обучения действиям замещения выяснилось, что дети используют заместители, опираясь не только на внешние характеристики персонажей, но и на внутренние смысловые связи, специфические особенности народной сказки. Так, для обозначения Бабы-Яги или Кащея Бессмертного они выбирали черные кружочки, а для Золушки – белые или голубые. У детей формировалось умение размещать в пространстве как заместители, так и предметы, необходимые при разворачивании сюжета сказки. Например, в сказке «Гуси-лебеди» дети отбирали заместители: Машенька – розовый кружочек; Баба-Яга – черный кружочек; братец Иванушка – голубой кружочек; гуси-лебеди – черные треугольники. На игровом поле дети располагали избушку Машеньки. На дороге между избушкой Машеньки и Бабы-Яги находились: а) печь (коричневый прямоугольник); б) яблоня (розовый прямоугольник); в) река (полоска голубого цвета). Следует отметить, что дети иногда путали последовательность расположения печки и яблони. Оказалось, что планирование пространственного расположения объектов представляет известные трудности для детей средней группы. Очень часто дети, правильно отобрав заместители, верно располагают только начальные и конечные места действия, персонажей сказки.

Параллельно с обучением детей выбирать заместители и разыгрывать сказочные сюжеты у детей формировалось «обратное» умение: пересказывать эпизоды знакомых сказок на основе наблюдений за разыгрыванием этих эпизодов с помощью заместителей.

На 3-ем этапе эксперимента (старшая группа) формировалось умение детей моделировать смысловую структуру сказки. Модель, по которой дети учились строить и применять, представляла собой ряд объектов (квадратных рамок), соединенных стрелками. Каждый блок соответствовал одному эпизоду сказки. В нем размещали заместителей тех персонажей, которые участвовали в данном эпизоде. Стрелки обозначали последовательность перехода от одного эпизода к другому. Изучение сказки строилось по следующему алгоритму: а) слушание сказки; б) обсуждение и отбор нужных заместителей; в)

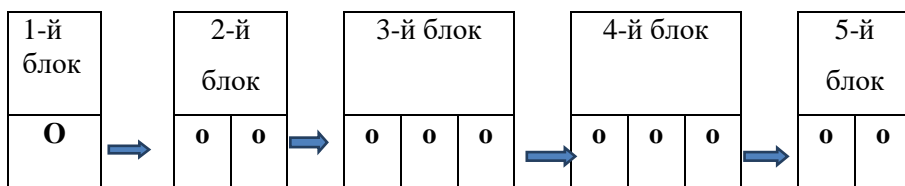
размещение заместителей в соответствующие блоки; г) беседа по содержанию сказки; д) пересказ сказки по модели. Дети успешно подбирали заместителей персонажей, пользуясь замещением высокой степени условности: рисовали изображения схематического типа (схему дерева, человека, животного или птицы); условно передавали декорации: лес – зеленый кружок, песочница – желтый кружок, озеро – голубой и т. д.

В качестве условных заменителей (элементов модели) выступали символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы);
- планы и условные обозначения, используемые в них.

Приведем пример самостоятельного построения модели по сказке «Прогулка девочки Маши». «Однажды летом Маша надела желтое платье и пошла гулять в лес. В лесу росли сосны, ели, березы. На лесной тропинке она встретила маленького забавного медвежонка. Маша подружилась с ним. Медвежонок подарил ей на память большой красный грибочек. Маша вернулась домой с красным грибочком».

Дети построили следующую модель по блокам:



1-й блок: Маша надела желтое платье (желтый кружочек).

2-й блок: Маша пошла гулять в лес (желтый и зеленый кружочки).

3-й блок: Маша в лесу встретила медвежонка (желтый, зеленый, коричневый кружочки).

4-й блок: Медвежонок подарил Маше волшебный красный грибочек (коричневый, желтый и красный кружочки).

5-й блок: Маша вернулась домой с красным грибочком (желтый

и красный кружочки).

Опираясь на модель сказки, построенной по блокам, дети подробно пересказывали текст сказки, соблюдая последовательность действий героя.

В процессе формирования умения строить и использовать модели мы переходили к более абстрактным обозначениям эпизодов волшебных сказок. Например, при изучении сказки «Илья Муромец и Соловей-разбойник» сочетание кружочков синего, черного и зеленого цвета обозначали встречу Ильи Муромца с Соловьем-разбойником в лесу.

Переход детей к самостоятельному использованию такого обозначения эпизода свидетельствует о том, что дети усвоили необходимый уровень условности обозначений по мотивам любимых народных сказок.

Результаты опытно-экспериментальной работы оценивались по следующей методике: дети получали 1 балл, если называли только персонажи, которые могли быть обозначены заместителями; 2 балла получали дети, которые могли обозначить персонажи и их действия; 3 балла получали дети, которые обозначали персонажи и связывали их действия в некоторую последовательность по элементарному сюжету; 4 балла получали дети, которые могли по модели рассказать достаточно подробно сказку. Средняя оценка у детей экспериментальной группы оказалась равной 2,8 баллов. Эти данные показывают, что дети, в основном, точно в соответствии с моделью могли дать связный, развернутый и композиционно организованный пересказ сказки.

Таким образом, обобщив материалы исследования, мы пришли к выводу, что:

- дети научились с помощью заданной модели выделять основные смысловые эпизоды народной сказки и устанавливать связи между ними, что и дает возможность по отдельным эпизодам воссоздавать целое;
- у детей сформировались умения самостоятельно строить модели сначала во внешнем, а затем и во внутреннем плане и использовать их в своей деятельности;

- активное использование в процессе обучения литературного образца (сказки) и плана-модели положительно влияет на полноту, объем, содержательность и связность пересказа сказки, способствует плавности речи, повышает мотивированность и самостоятельность высказывания;
- введение наглядных моделей в процесс обучения содействует пониманию значений частей речи, развитию логико-грамматических конструкций и созданию целостного речевого высказывания на основе сказки.

Библиография

Венгер, Леонид, *Развитие способности к наглядному пространственному моделированию* в Дошкольное воспитание, 1982, № 3, р. 46.

Гурович, Любовь, *Ребенок и книга*, Москва: Детство-Пресс, 1999, 127 р.

Дорохова, Ирина, Трифонова, Наталья, Ломакина, Светлана, *Метод моделирования как способ обучения дошкольников сочинению сказок* в Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015, р. 59-62.

Дьяченко, Ольга, *Формирование действий пространственного моделирования в процессе ознакомления дошкольников с детской художественной литературой* в Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте: сб. науч. тр. Москва, 1980, р. 47-56.

Климова, Светлана и др. *Пути формирования интереса к чтению в дошкольном возрасте* в Дошкольное воспитание, 2014, № 7, р. 32-36.

Куррикулум раннего образования, Кишинэу: Luceum, 2019, 132 р.

Смышляева, Татьяна, Корчуганова, Елена, *Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников* в Логопед, 2005, № 1, р. 7-12.

Чемортан, Стела, *Литература родного края*, Кишинев, 2010, 90 р.

БЕССАРАБСКО-НЕМЕЦКИЕ СКАЗИТЕЛИ – ХРАНИТЕЛИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ СВОЕГО НАРОДА

Татьяна ЩЕРБАКОВА (Бельцы)
Сергей ЩЕРБАКОВ (Москва)

***Zusammenfassung:** Die mündliche Volkskunst der Bessarabiendeutschen wurde von der Literaturwissenschaft bislang zu wenig in den Blick genommen, ihr Potential für den interkulturellen DaF-Unterricht noch kaum genutzt. Im folgenden Beitrag wird für eine interkulturelle Erweiterung des DaF- und Literaturunterrichts durch diese deutschsprachige Literatur aus dem Osten plädiert, um dann Überlegungen für die DaF- und Literaturdidaktik und den Umgang mit ausgewählten Texten anzustellen. Die oben genannten Autoren und ihre Werke könnten unserer Meinung nach für junge Forscher der deutschen Sprache und der deutschen Literatur von Interesse sein.*

Schlüsselwörter: *Bessarabiendeutsche, bessarabiendeutsche Erzähler, schwäbischer Dialekt, kaschubischer Dialekt, dialektisch gefärbtes Hochdeutsch, Folklore, mündliche Volkskunst, narratives Genre, Märchen, Schwänke, Familiensagen, Gruselgeschichten / Horrorgeschichten*

Под термином **сказитель** понимают человека, устно передающего мифы, родословные, сказки и легенды, которые, благодаря собирателям устного народного творчества публикуются. Во многих культурах сказители выполняли и выполняют важную социальную функцию. Благодаря им из уст в уста передаются произведения фольклора, которые они узнали от своих отцов, прадедов, дедов и родителей.

Произведения устного народного творчества бессарабских немцев вышли в свет благодаря Альфреду Камманну / Alfred Cammann (1909 – 2008), учителю гимназии в Германии, писателю и собирателю произведений повествовательного жанра на немецком языке из Восточной Европы.

После Второй мировой войны Альфред Камманн вместе со своей женой Луизой начал собирать истории и рассказы тех, кто был перемещен из Восточной Германии и немецких поселений в Восточной Европе. Они записали более 1000 интервью с представителями немецких меньшинств из Венгрии, Румынии, Украины, Бессарабии, Волыни, а также из Восточной и Западной

Пруссии, Силезии и Померании.

Архив Камманна хранится в Институте региональной истории в Ротенбурге (Вюмме) и содержит 311 лент и около 12 000 записей, почти 900 объемных папок с документами и рассказами, тысячи изображений и библиотеку из около 3000 томов.



А. Камманн на встрече со школьниками

С 1961 года А. Камманн был полноправным членом Исторической комиссии по государственным исследованиям Восточной и Западной Пруссии. Он был также членом

Немецкого фольклорного общества и Международного общества исследователей фольклора.

А. Камманн опубликовал много книг с собранными им произведениями устного народного творчества немцев из Восточной Европы, в том числе и из Бессарабии (Cammann 1962, 1967, 1987).

Представителями бессарабско-немецких сказителей являются:

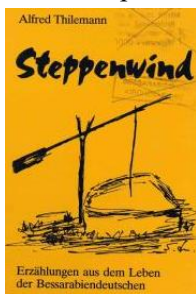
Альфред Тилеманн / Alfred Thiemann, Константин Майер / Konstantin Mayer, Ольга Штолер / Olga Stohler, Йозеф Мюллер и жена / Josef Müller und Frau, Рихард Баумгертнер / Richard Baumgärtner, Эльзе Калиш / Else Kalisch, Йоахим Трауготт / Joachim Traugott и др.

Альфред Тилеманн / Alfred Thiemann – писатель и сказитель из Бессарабии. В книге под редакцией Альфреда Камманна опубликованы его рассказы и страшилки: *'Jakoble, Wolfsgeschichte, Begegnung mit Wölfen / Якобле, История с волком, Встреча с волками* и др. Он родился в Кацбахе / Бессарабия (ныне – Лужанка Тарутинского р-на Одесской обл.). Получил профессию фортепианного мастера и музыкального настройщика на фабрике по изготовлению музыкальных инструментов Юлиуса Блютнера в Лейпциге / Германия, где он посещал также и школу повышения квалификации. После окончания обучения А. Тилеманн начал заниматься своей профессиональной деятельностью в Бухаресте и Плоештах. После переселения и получения немецкого гражданства в 1941 году стал солдатом. В момент окончания войны был в Дании после ранения. В августе 1945 года был освобожден из плена и несколько недель работал в сельском хозяйстве, затем возобновил свою профессиональную деятельность. Альфред Тилеманн был женат

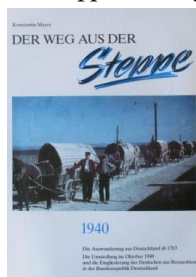
на Герде Бохнет из Ной-Посталь / Бессарабия (ныне – Долиновка Белгород-Днестровского р-на Одесской обл.), был отцом троих детей.

После сдачи магистерского экзамена отправился в Нойвид Райн и открыл фортепианный магазин Piano-Thilemann. В свободное время начал собирать и записывать истории и рассказы из Бессарабии. В 1978 году передал бизнес своим сыновьям Зигфриду и Ульриху и с тех пор посвятил себя хобби – писательскому делу. Альфред Тилеманн опубликовал сборник рассказов из Бессарабии под названием *Steppenwind / Стенной ветер* (Thilemann 1982).

Он был лично знаком и дружил с А. Камманном. Друзья называли Камманна просто Альфред, а Тилеманна Альфред-кашуб.



Книга А.
Тилеманн



Книга К.
Майера

Сказитель и писатель **Константин Майер / Konstantin Mayer** родился в колонии Сеймены / Бессарабия. Сейчас это село называется Семеновка – Белгород-Днестровский р-н Одесской обл. Он писал семейные саги, рассказы и страшилки, такие как *Familie Falz-Fein*, *Erlebnis mit Wolf*, *Die Schultasche*, *Schülerstrec / Семья Фальц-Фейн*, *Случай из жизни с волком*, *Школьная сумка*, *Школьная забастовка* и др., опубликовал книгу *Der Weg aus der Steppe 1940 / Путь из степи в 1940 году* (Mayer 1986).

Бессарабско-немецкая сказительница **Ольга Штолер / Olga Stohler** в последние годы жизни проживала в Германии в приюте для бессарабских немцев *Alexanderstift* (приют для престарелых людей им. русского царя Александра I, пригласившего немцев в Бессарабию в 1813 г. – прим. авт.). Она является автором семейных саг, шванков и рассказов: *Gestohlene Tochter*, *Großmutter – Großvater*, *Elternhaus / „Kaschubisch“ und Schwäbisch / Украденная дочь*, *Бабушка – дедушка*, *Родительский дом / „кашубский диалект“ и швабский диалект* и др.

Уроженцы Бессарабии **Йозеф Мюллер и жена / Josef Müller**

und Frau проживали в Германии тоже в приюте для бессарабских немцев *Alexanderstift*. Они надиктовали Альфреду Камманну на пленку мистические рассказы и страшилки из жизни бессарабских немцев: *Tischler und Hexe, Gestalt an der Brücke, Spukhaus, Macht des Gebets / Плотник и ведьма, Фигура у моста, Дом с привидениями, Сила молитвы* и др.



Рихард Баумгертнер / Richard Baumgärtner

является земляком Константина Майера, он тоже родился в колонии Сеймены / Бессарабия, сейчас это село Семеновка Белгород-Днестровского р-на Одесской обл., как было указано выше. Принимал участие в выпусках **ЕЖЕГОДНИКА** бессарабских

Р. Баумгертнер немцев в Штутгарте. Его перу принадлежат саги и рассказы: *Aus meiner Kindheit, Abschied von Seimeny / Из моего детства, Прощание с Сейменами* и др.



Э. Калиш

Уроженка колонии Березина / Бессарабия (сейчас – Березино Тарутинского р-на Одесской обл.) **Эльзе Калиш / Else Kalisch** – автор многочисленных и очень интересных сказок, рассказов и семейных саг:

Der Manelvettrl, Das Märchen vom weißen Wolf, Von der goldenen Feder, Schnellläufer, Die Königstochter / Кузен Манель, Сказка о белом волке, О золотом пере, Скороход, Дочь короля и др. В детстве все это ей рассказывали бабушка, мама, очень старенькая фрау Ланг, проживавшая со своим сыном неподалеку от Березина на хуторе, странствующие польские нищие Юла и Фриц, дядя Рудольф Паль и двоюродный брат Иммануель Паль, почтенный отец большого семейства. Эльзе же пересказывала сказки и услышанные истории людей и их семей в школе, в которой она училась, своему брату Рудольфу, соседним ребятишкам и, став взрослой, всегда собирала спонтанно аудиторию для своих повествований. Об Эльзе Калиш снят документальный фильм (Grimm 2007).

«Она, без сомнения, является одним из самых выдающихся швабских прозаиков нашего времени» (Cammann 1987: 385).

Бессарабский немец **Трауготт Йоахим / Traugott Joachim**

родился в колонии Фриденсталь. Сейчас – это село Мирнополье Саратовского р-на Одесской обл. Во время войны его семья была выслана в Среднюю Азию, в колхоз им. М.Ю. Лермонтова. В Германии жил в Штайерберге под Нинбургом. Его теща (Анна Беккер) и жена (Мелита Трауготт) знали много немецких народных песен на швабском диалекте. Песни в исполнении матери и дочери А. Камманн записал на магнитофонную ленту, сейчас они хранятся в архиве народных песен Германии. Й. Трауготт работал контроллером в одной из нефтяных компаний в Нижней Саксонии, а по утверждению А. Камманна, он был большим знатком немецких народных сказок (Самманн 1987: S. 319).

Свою жизнь Й. Трауготт описал в семейной саге *Aus dem Leben / Из жизни*.

Жанры устной прозы бессарабских немцев:

В устной прозе бессарабских немцев различаются следующие жанры: *саги, сказки, шванки, рассказы и страшные истории (страшилки)*

Особенности бессарабско-немецких народных сказок:

Народные сказки бессарабских немцев представляют собой традиционную форму сказки, они основаны на устно переданных материалах и, в отличие от непосредственно написанных художественных сказок, не имеют четкой текстовой формы, которую можно проследить у одного автора. До исправления и редактирования коллекционерами они существовали в разных повествовательных версиях, а, иногда, и сами рассказчики вносили и свои дополнения и исправления (Kalisch 1987: 387-392).

Особенности бессарабско-немецких народных сказок:

- Контраст между добром и злом: добро и зло противопоставлены; добро „побеждает“, зло „проигрывает“;
- типичные сказочные персонажи (реальные персонажи: король, королева, принц, принцесса, мачеха, девушка, крестьянин, ремесленник; фантастические существа: ведьмы, великаны, гномы, волшебники, эльфы, карлики, феи; говорящие предметы, растения и животные, вступающие в контакт с героем в качестве помощника или врага);

- фантастические события в повседневной жизни;
- персонажи противоречивы и стереотипны: трусливые – смелые, умные – глупые, красивые – уродливые, богатые – бедные, добродушные – злые, трудолюбивые – ленивые, сильные – беспомощные, жестокие – мягкие, целомудренные – грешные;
- время, продолжительность и место действия: мало или совсем нет информации о времени и продолжительности действия; неопределенность места действия (лес, замок, деревня, мельница, поле); устаревшие профессии, указывающие на события в прошлом;
- географическая и историческая привязанность: в отличие от мифов или легенд, сказки географически или исторически явно не привязаны;
- магические числа и символы: „2“ (братья, сестры, феи), „3“ (желания, задания, сыновья, дочери, экзамены), „7“ (гномы, вороны, сыновья, мухи, козы, года) и „12“ (подмастерья, задачи, братья);
- действие: элементы действия являются одномерными, часто повторяемыми и чрезвычайно противоположными (удача – несчастье, жизнь – смерть);
- традиционные зачин и концовка;
- вставка стихов в прозаическое повествование;
- язык: язык сказок шаблонен и однообразен, в нем присутствуют сложносочиненные предложения; в содержании используются уменьшительные формы (гномик, домик);
- повторяемая структура.

Термин *saga* обозначает мифологическое или легендарное повествование, в реальность которого верят. Бессарабско-немецкие саги включают в себя традиции и обычаи, исторические, общественные или семейные события (Mayer 1987: 100-106, Stohler 1987: 395-403; Baumgärtner 1987: 414-417, 427-428; Thilemann 1987: 417-427).

Шванки

Под термином *шванк* в фольклористике бессарабских немцев понимается короткий рассказ комического содержания, который

иногда включает в себя и стихи (Кнауер 1954: 102).

Особенности бессарабско-немецких шванков:

- Ситуации или события из повседневной жизни служат темами шванков, в которых очень часто представлены диалоги между противоположными сторонами (например, хозяин и слуга, обманщик и обманутый, глупый и хитрый, шваб и кашуб);
- наличие ругательств и бранных слов в содержании;
- прямолинейность повествовательного стиля, поэтому шванк хорошо подходит для коротких развлекательных мероприятий.

Страшные истории / рассказы (страшилки) – это повествования с жутким содержанием, в содержании которых, иногда, присутствуют преувеличения и искажения событий и явлений окружающего реального мира (Müller und Frau 1987: 403-407; Thilemann 1987: 423-427; Mayer 1987: 407-410).

В устной прозе бессарабских немцев они подразделяются на **страшные истории (Schauergeschichten)**, например, о волках, **истории с привидениями (Spuk- Gespenstergeschichten)** и **страшные сказки (Schauermärchen)**.

Содержание произведений устной прозы бессарабских немцев передается сказителями на швабском или кашубском диалектах или на диалектально окрашенном литературном немецком языке. Эти произведения содержат много заимствований из румынского, русского, украинского, болгарского и гагаузского языков.

Выводы

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- Благодаря немецкому исследователю Альфреду Камманну сохранился богатый пласт культуры бессарабских немцев – их фольклор, в котором прослеживаются и особенности языка немцев Бессарабии в период 1814 – 1940 гг.;

- К большому сожалению, устному народному творчеству бессарабских немцев до сих пор не уделялось достаточного внимания в литературных исследованиях, а его потенциал для межкультурного обучения немецкому языку как иностранному практически не использовался;

• Вышеназванные авторы и их произведения могут, по нашему мнению, представлять интерес для молодых исследователей немецкого языка и немецкой литературы.

Литература:

Основная литература

Cammann, Alfred (Hrsg.), *Aus der Welt der Erzähler – Mit rußland- und rumäniendeutschen Berichten und Geschichten. Schriftenreihe der Kommission für ostdeutsche Volkskunde, Bd. 38.*, Marburg, N. G. Elwert Verlag, 1987.

Kalisch, Else, *Meine Märchen*, In Cammann 1987, S. 385-392.

Mayer, Konstantin, *Familie Falz-Fein, Erlebnis mit Wolf, Wölfe um Seimeny, u. a.*, S. 100-106; 407-414.

Müller, Josef und Frau, *Spuckgeschichten*, S. 403-407.

Stohler, Olga, *Gestohlene Tochter, Arzt und Taschendieb*, „Pack schlägt sich“, u. a., S. 395-403.

Thilemann, Alfred, *Jakoble, Wolfsgeschichte, Begegnung mit Wölfen*, S. 417-427.

Traugott, Joachim, *Aus dem Leben*, S. 319-325.

Дополнительная литература

Cammann, Alfred, *Deutsche Volksmärchen aus Rußland und Rumänien, Bessarabien, Dobrudscha, Siebenbürgen, Ukraine, Krim, Mittelasien. Monographien der Wittheit zu Bremen Band 6.*, Göttingen, Schwartz Verlag, 1967.

Cammann, Alfred, *Vom Volkstum der Deutschen aus Bessarabien*, Würzburg, Holzner Verlag, 1962.

Knauer, Karl, *Steppenblumen. Heiteres und Ernstes in schwäbischer und hochdeutscher Sprache aus dem Leben der Deutschen in Bessarabien*, Stuttgart-Vaihingen, Selbstverlag des Verfassers, 1954.

Mayer, Konstantin, *Der Weg aus der Steppe 1940* (2. Auflage), Ludwigsburg, Eigenverlag, 1986.

Thilemann, Alfred, *Steppenwind*, Neuwied / Rhein, Verlag Heimatmuseum der Deutschen aus Bessarabien e.V., 1982.

Grimm, Peter (Regie und Drehbuch), *Rischkanowka oder Der König von Bessarabien* – Onlinefilm, 2007.

[onlinefilm.org › de_DE › film](http://onlinefilm.org/de_DE/film) (доступ – 30.05.20).