



Universitatea de Stat
„Alecu Russo” din Bălți



Facultatea de Litere



Catedra de filologie
engleză și germană

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE LITERE
CATEDRA DE FILOLOGIE ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ

PROBLEME DE FILOLOGIE: ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE

Materialele Conferinței științifice internaționale,
ediția a X-a
8 decembrie 2023

Bălți, 2024

CZU 81/82.0+37.0(082)=00

P 93

Coordonator: Oxana CHIRA, conferențiar universitar, doctor în filologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

*Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Litere din 13 februarie 2024
(proces-verbal nr. 6)*

*Aprobat la Ședința Catedrei de filologie engleză și germană a Facultății de Litere din 8
februarie 2024 (proces-verbal nr. 5)*

Conferința științifică internațională „Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”. Ediția a X-a din 8 decembrie 2023 este înscrisă în Registrul manifestărilor științifice planificate/ organizate/ recunoscute de ANACEC în anul 2023.

Materialele Conferinței conțin 41 de articole științifico-metodice prezentate de către 46 de autori din Republica Moldova, România, Germania, Franța, Ucraina, Uzbekistan, Senegal, Republica Camerun.

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

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA**

„Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”, conferință științifică internațională (10; 2023; Bălți). Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice: Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 10-a, 8 decembrie 2023 / coordonator: Oxana Chira. – Bălți: [S. n.], 2024 (CEU US). – 244 p.: fig., tab.

Antetit.: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Litere, Catedra de filologie engleză și germană. – Texte, rez.: lb. rom., engl., fr., etc. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

– 50 ex.

81/82.0+37.0(082)=00

ISBN 978-9975-50-323-5

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare.

Tiparul: *Centrul editorial universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2024*

ISBN 978-9975-50-323-5

**COMITETUL ȘTIINȚIFIC/ WISSENSCHAFTLICHES KOMITEE/
SCIENTIFIC COMMITTEE**

Prof. univ., dr., **Thomas Gerhard WILHELMI**, Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Germania

Prof. univ., dr., **Doina BUTIURCA**, Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „Gheorghe Emil Palade” din Târgu-Mureș, România

Prof. univ., dr. hab., **Georgeta CISLARU**, Université Paris Nanterre, Franța

Prof. univ., dr. hab., **Gheorghe POPA**, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Prof. univ., dr. hab., **Doris SAVA**, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, România

Conf. univ., dr. hab., **Nina CORCINSCHI**, Directoarea Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al Universității de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Valentina PRITCAN**, Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Lilia TRINCA**, Decana Facultății de Litere, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Ludmila BRANIȘTE**, Șefa Catedrei de Limba Română pentru Studenți Străini, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Conf. univ., dr., **Ivana IVANIĆ**, Universitatea din Novi Sad, Serbia

Conf. univ., dr., **Gina-Aurora NECULA**, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

Conf. univ., dr., **Cristina-Valentina DAFINOIU**, Universitatea „Ovidius” din Constanța & Universitatea „Angel Kanchev” din Ruse, Filiala Silistra, România

Conf. univ., dr., **Vanuhi BAGHMANYAN**, Universitatea de Stat din Erevan, Armenia

Conf. univ., dr., **Naima REJAPOVA**, Tashkent State University of Economy, Uzbekistan

Conf. univ., dr., **Carolina DODU-SAVCA**, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

Conf. univ., dr., **Oxana CHIRA**, Șefa Catedrei de filologie engleză și germană, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova & Universitatea din Wuppertal, Germania

Conf. univ., dr., **Nicolae LEAHU**, Directorul Școlii doctorale *Filologie*, Șeful Catedrei de literatură română și universală, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Vladimir BRAJUC**, Șeful Catedrei de Slavistică, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Elena LACUSTA**, Șefa Catedrei de limba română și filologie romanică, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Ana POMELNICOVA**, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Elvira GURANDA**, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Lect. univ., dr., **Tatiana KONONOVA**, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

**COMITETUL DE ORGANIZARE/ ORGANISATIONSKOMITEE/
ORGANIZING COMMITTEE**

Natalia GAȘIȚOI, conf. univ., dr., Rector al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

Valentina PRITCAN, conf. univ., dr., Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Lilia TRINCA, conf. univ., dr., Decana Facultății de Litere, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Oxana CHIRA, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de filologie engleză și germană, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Elvira GURANDA, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Ana POMELNICOVA, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Tatiana KONONOVA, lect. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Lina CABAC, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Svetlana DZECHIȘ, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Tatiana ȘOVA, conf. univ., dr., Decana Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Ludmila BRANIȘTE, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de Limba Română pentru Studenți Străini, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Georgiana CIOBOTARU, conf. univ., dr., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

Naima REJAPOVA, conf. univ., dr., Tashkent State University of Economy, Uzbekistan

Mario RADERMACHER, Lector al Serviciului de Schimb Academic German – DAAD în Republica Moldova

Götz ORTMANN, Secretar III, Secția cultură a Ambasadei Republicii Federale Germaniei în Republica Moldova

CUPRINS

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Doina BUITIURCA. <i>Sursele neoinimiei în lexicul medical al limbii române</i>	7
---	---

Secțiunea/ Sektion/ Session 1

Lexicologie și civilizație germană/ Lexikologie und Landeskunde/

Lexicology and German civilization

Doris SAVA. <i>Das sprachliche Miteinander-Umgehen im Deutschen und Rumänischen. Eine exemplarische Untersuchung am Beispiel komparativer Phraseologismen</i>	13
Oxana CHIRA. <i>Sprachliche Höflichkeit aus linguistischer und interkultureller Perspektive</i>	18
Elvira GURANDA. <i>Zur Verwendung von analytischen Diminutivbildungen in den Presse-texten</i>	26
Ana POMELNICOVA. <i>Typische Probleme bei der Aussprache von deutschen Lauten</i>	31
Kinga PIĄTKOWSKA. <i>Auf den Spuren von Polen zwischen dem Dniester und dem Pruth. Die Traditionen des Polnischunterrichtes und polnische Institutionen in der Republik Moldau</i>	35
Lina CABAC. <i>Die Kollokationskompetenz – wichtiger Bestandteil der Übersetzungskompetenz</i>	40

Secțiunea/ Sektion/ Session 2

Noi abordări metodice în predarea limbii germane/ Neue didaktische Ansätze

im Deutschunterricht/ New approaches to teaching German

Naima REJAPOVA. <i>Integriertes Fach- und Sprachunterricht an den Universitäten: Ziele, Inhalt, Methodik</i>	45
Aliou POUYE. <i>Persönlichkeiten und Landeskunde Vermittlung im DaF-Unterricht: Versuch einer interkulturellen Analyse</i>	48
Louis NDONG. <i>Übersetzen im DaF-Unterricht: zwischen Sprachvermittlung und interkulturellem Lernen</i>	55
Tatiana KONONOVA. <i>O viziune despre semiotica textului german: abordare didactică</i>	61
Haronid BLANCO, Bettina BUSCHMANN. <i>Plätzchen backen – eine Annäherung an die deutsche Kultur: Landeskunde im DaF-Unterricht</i>	66
Сурпейë ХАМРАХОДЖАЕВА. <i>Методика обучения студентов экономического направления креативному письму на иностранном языке</i>	71
Mihaela HRISTEA. <i>Die Rolle der Märchen im Rumänischunterricht als Fremdsprache</i> . .	75
Зухра НАРБЕКОВА. <i>Педагогические технологии и методы чтения и понимания немецкого языка</i>	79
Shaxnoza SATTOROVA. <i>Einsatz der Körpersprache in den Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht</i>	82
Iana RUSU. <i>Effektive Scaffolding-Strategien, Herausforderungen und Auswirkungen auf den Lernerfolg mehrsprachiger Kinder</i>	87
Svetlana DZECHIȘ. <i>Aktivierende Methoden des Gelungenen Einstiegs in den Fremdsprachenunterricht</i>	98

Secțiunea/ Sektion/ Session 3

Lingvistica și didactica limbii engleze/ Sprachwissenschaft

und Didaktik der englischen Sprache/ Linguistics and English language teaching

Micaela ȚAULEAN. <i>On some effective methods in teaching English for specific purposes</i>	104
Viorica CONDRAT. <i>Observing the Impact of Youtube Videos on Students' Engagement and Learning</i>	108
Silvia BOGDAN. <i>Implementing Mediation Exercises in TEFL</i>	113
Angela CĂLĂRAȘ. <i>The Effects of Blended Learning in TEFL</i>	119

Elena VARZARI. <i>Using Multimodality in Teaching Communication Skills to the Modern Generation</i>	123
Oxana STANȚIERU. <i>Strengths and Limitations of Online Apps Used in English Grammar Proficiency Assessment</i>	130
Liliana COȘULEAN. <i>Adaptive Learning Platforms as a Means of Individualised Learning</i>	136
Nicoleta BAGHICI, Oxana CEH. <i>Challenges of Teaching EFL to Part-Time Students in Moldova</i>	141

Secțiunea/ Sektion/ Session 4

Perspective clasice și moderne în studiul limbii și literaturii/ Klassische und moderne Perspektiven in der Sprach- und Literaturforschung/ Classical and modern perspectives on language and literature

Lilia RĂCIULA, Felicia VOICU. <i>Repere didactice în predarea postmodernismului literar românesc (nume de referință: N. Leahu, M. Curtescu, M. Șleahțițchi, Gh. Nicu)</i>	147
Aurelia CODREANU. <i>Prelectura: între afectiv și cognitiv</i>	154
Ludmila CABAC. <i>Carmen Silva et Vasile Alecsandri à travers la revue 'L'Astrado'</i>	160
Олеся ДРЕГЛЯ. <i>Фразеологизмы в интерпретации представителей разных лингвистических школ</i>	165
Oxana CHIRA, Nicolina MUNTEAN. <i>Considerații etimologice referitoare la terminologia vinicolă</i>	171
Daniela BACIU. <i>Lirica peisagistică a Mariei Delacozia în revista bălțeană „Cuget Moldovenesc”</i>	177
Oxana CHIRA, Angela MURZAC. <i>Unele aspecte legate de frazeologismele somatice</i>	184

Secțiunea/ Sektion/ Session 5

Studiul limbii: abordări transdisciplinare/ Sprachforschung: transdisziplinäre Konzepte/ Language study: transdisciplinary approaches

Louis-Marie KAKDEU. <i>Analyse de l'emotion dans le discours de demission du president Ahmadou Ahidjo au Cameroun</i>	190
Veronica RUSOV. <i>Dialogul reflexiv – condiție de implementare a învățării centrate pe student</i>	200
Tatiana GOREA. <i>Algunas estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico en el aula ELE</i>	209
Lucia BALANICI. <i>Le français langue professionnelle, comment et pourquoi l'enseigner?</i>	214
Rim ZELFANI. <i>Approche dialogique des titres d'ouvres d'art</i>	221

Secțiunea/ Sektion/ Session 6

Perspective clasice și moderne în studiul limbilor slave/ Klassische und moderne Perspektiven in der Forschung slawischer Sprachen/ Classical and modern perspectives on Slavic languages

Владимир БРАЖУК. <i>Межпредметные связи на занятиях по анализу художественного текста в вузе</i>	227
Sergii VERBYTSKYI, Oleksandr KUTS. <i>Patterns and peculiarities of translating the terminology of food industry</i>	230
Вячеслав ДОЛГОВ. <i>Миф об Орфее в Цветаевской концепции поэта</i>	236
Марина ГЕЛЕТЮК. <i>Феміністичні мотиви у творчому Ганни Барвінок</i>	239

CZU 811.135.1'276.6:61

SURSELE NEONIMIEI ÎN LEXICUL MEDICAL AL LIMBII ROMÂNE

Doina BUTIURCA, *prof. univ., dr.*,*Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie
„George Emil Palade” din Târgu Mureș*butiurcadoina@yahoo.com<https://orcid.org/0009-0005-8513-8790>

Rezumat: Ne propunem în cercetarea noastră, *Sursele neonimiei în lexicul medical al limbii române*, o abordare teoretică a conceptelor de neonimie, terminologizare, metaforizare din perspectivă tipologică, analitică, comparativă, descriptiv-lingvistică cu aplicație și exemplificări pe limbajul medical. Obiectivele cercetării: definiția și statutul neonimelor, migrația termenilor, terminologizare, terminologizare, metaforă terminologică. Ne-am focusat atenția doar asupra termenilor proveniți din limba franceză și a creațiilor neologice de natură semantică – dintre care terminologizarea și metaforizarea. Câteva dintre concluziile cercetării: nu există granițe precis determinate între neologismele lexicale și neonime – în cadrul sistemului lingvistic, datorită dinamicii conceptuale, tendinței de intelectualizare a limbajului general, datorită creșterii nivelului de cultură dintr-o societate. *Neologismele lexicale* nu sunt motivate, stabilesc relații de sinonimie, au valoare stilistică, estetică, emoțională, fonetică fiind caracterizate prin concizie, sub aspectul structurii. *Neonimele* sunt motivate de nevoia de desemnare în terminologie, elimină sinonimia, având la nivel structural, forme analitice – de tipul sintagmelor, al frazelor, al propozițiilor.

Cuvinte-cheie: terminologie, metafora specializată, lexic specializat, cardiologie.

Abstract: In our research *Sources of neonymy in the Romanian medical lexis*, a theoretical approach of the concepts of neonymy, terminology, metaphorization from a typological, analytic, comparative, descriptive-linguistic perspective is proposed with application and examples from medical language. The objectives of the research: definition and status of neonyms, migration of terms, terminologization, terminologization, terminological metaphor. Our focus is on the terms stemming from French and semantic neologisms – among which terminologization and metaphorization. Some conclusions: there are no clear boundaries between lexical neologisms and neonyms – inside the linguistic system, due to conceptual dynamics, the tendency towards intellectualization of general language as the cultural level increases in a society. Lexical neologisms are not motivated, they establish synonymic relations, have a stylistic, aesthetic, emotional, phonetic value, being characterized by concision in terms of structure. Neonyms are motivated by the need to designate in terminology, they eliminate synonymy and have, at structural level, analytic forms – syntagm, phrase and sentence types.

Keywords: terminology, specialized metaphor, specialized lexis, cardiology.

0. Preliminarii teoretice: neologisme lexicale/ neologisme terminologice

În demersul de definire și tipologizare a neologismelor, Louis Guilbert pornea de la cinci postulate:

1. – Une langue fonctionne selon son propre code en vertu duquel sont produits des actes de discours et des formations lexicales. Tout ce qui provient d'une langue autre doit être considéré comme relevant d'un autre code. 2. – Le néologisme est un signe linguistique comportant une face «signifiant» et une face «signifié». Ces deux composantes sont modifiées conjointement dans la création néologique, même si la mutation semble porter sur la seule morphologie du terme ou sur sa seule signification. 3. – La formation néologique, le plus souvent, n'est pas une unité de signification minimale. Elle résulte de la combinaison d'éléments plus simples existant dans la langue. La création réside alors dans le mode de relation établie entre ces éléments. 4. – La création du néologisme ne peut être dissociée du discours

tenu par le créateur-individu intégré à une communauté, s'exprimant dans une situation donnée. 5. – Le néologisme présente un aspect oral et un aspect écrit. Les modifications graphiques doivent donc être considérées comme relevant de la néologie. C'est à partir de ces postulats que nous tentons de classer les divers types de néologismes. (Louis Guilbert, 1973, p. 18)

Așadar: a. o limbă funcționează numai după propriul său cod, în virtutea căruia se produc actele de discurs și structurile lexicale; b. un neologism este un semn lingvistic ce conține un semnificat și un semnificant, componente modificate în creația neologică; c. unitatea neologică nu este o unitate minimă de semnificație – dat fiind faptul că rezultă din combinația de elemente mai simple, existente în limbă; d. crearea neologismelor nu poate fi disociată de discurs, se produce la nivelul acestuia; e. neologismele au un aspect oral și un aspect scris.

În *Théorie du néologisme*, Guilbert stabilește câteva tipuri de neologisme – fonologice, sintactice, semantice, împrumuturile, neologismele grafice – realizând distincția dintre neologia denominativă (terminologică) și neologia conotativă (lexică). *Neologismele conotative (lexicale)* au caracter *polisemantic, expresiv, cultural, enciclopedic* – trăsături necesare introducerii unor noi forme de expresie în discurs. *Neologismele denotative (terminologice, numite și neonime)* își definesc statutul prin ambiguitate zero, existența unei referințe unice, stabilitate terminologică. Nu în ultimul rând, dacă *neologismele lexicale* sunt specifice doar unei limbi naturale, *neonimele* sunt utilizate atât național, cât și internațional.

Neologismele lexicale și neonimele (neologismele terminologice;) sunt două concepte legate de *creativitatea* limbajului medical. Criteriile de diferențiere dintre noțiunile în discuție sunt numeroase. Maria Teresa Cabré are în vedere: criteriul funcției; criteriul relației de sinonimie; criteriul surselor de creare a cuvântului; criteriul continuității în limbă; criteriul raporturilor la nivelul sistemului etc. Guy Rondeau identifică și alte caracteristici de individualizare a neonimelor, la nivelul sistemului – în baza a trei criterii: a. *criteriul cunoașterii colective* a unui domeniu al științei – la nivelul grupului de specialiști; b. *criteriul uzajului* – măsurabil în baza corpusului și a scrierilor din domeniul științific sau tehnic; c. *criteriul datării* – realizat pe baza verificărilor făcute prin consultarea dicționarelor lexicografice și de terminologie. Caracteristicile neonimelor teoretizate de Rondeau sunt: a. univocitatea, constând într-un raport unic și reversibil între concept și termen; b. monoreferențialitatea, trăsătură conform căreia sintagma polilexicală trebuie să desemneze un concept sau un ansamblu noțional unic și specific unui anumit domeniu; c. *apartenența* la un domeniu specializat, caracteristică prin care este realizată diferența dintre neonime și neologisme; d. utilitatea, în sensul în care neonimele sunt create pentru a răspunde nevoii de comunicare într-un domeniu specializat, fie în limba de origine, fie în altă limbă; e. din punctul de vedere al formei, neonimele sunt structuri sintagmatice, în general, spre deosebire de neologismele lexicale care sunt unități monomembre; f. neonimele – consideră Rondeau – au un mai mare grad de stabilitate decât neologismele; g. pot fi formate în baza rădăcinilor greco-latine, prin derivare cu sufixe și prefixe, fără a pierde sensul specializat.

Sintetizând opiniile citate, *neologismele lexicale* nu sunt motivate, stabilesc relații de sinonimie, au valoare stilistică, estetică, emoțională, fonetică fiind caracterizate prin concizie, sub aspectul structurii. *Neonimele* sunt motivate de nevoia de desemnare în terminologie, elimină sinonimia, având la nivel structural, forme analitice – de tipul sintagmelor, al frazelor, al propozițiilor.

I. Migrația unităților neologice la nivelul limbajului medical și determinologizarea

Migrația intralingvistică a unităților neologice este bidirecțională – în timp și spațiu: dinspre lexicul general înspre limbajul specialiștilor (*terminologizare*), dinspre sfera limbajului specializat, înspre lexicul general (*determinologizare*). În lexicul general utilizăm, în limba română, de la începutul sec. 20, unitățile polisemantice – *funcție* – cf. fr. *fonction* și *densitate* –

cf. fr. *densité*. În lexicul medical se creează în context, spre mijlocul aceluiași secol, în baza celor două unități neologice – prin extensiune de sens – neologismele – cu ambiguitate zero: med. *funcție respiratorie*; med. *funcție antimicrobiană*; med. *funcție secretorie*; med. *funcție haptică simplă*; med. *funcție pulmonară*; med. *funcție ventriculară*; med. *funcție renală*, dar și med. *densitate-densitate pulmonară*; med. *densitatea bacililor*, med. *densitatea coloniilor* pe tubul de cultură – contexte în care termenii *funcție* și *densitate* s-au terminologizat.

Natalia V. Gorokhova, Andreas Willi considerau că una și aceeași unitate lexicală poate să aibă sens specializat sau sens nespecializat, în funcție de context. Suprapunerea sensurilor este primul pas spre *determinologizare*. *Radiografie* (cf. fr. *radiographie*), de exemplu, utilizat în lexicul medical general este o unitate supusă fenomenului de migrație – sub influența factorilor de natură lingvistică și extralingvistică. În limbajul jurnalistic, *radiografie* este utilizat – fie în titlul jurnalistic, fie în corpul de știri și în reportajul media: „o radiografie a sănătății șubrede a românilor de la sat” (titlu de articol, în *jurnalul.ro*, 14 septembrie 2022), „Radiografia societății românești în vremuri de criză și război” – interviu realizat cu Aurel Pop, președintele Academiei Române, de Claudia Popovici (antena 3, 27 Iunie 2022). Utilizarea termenilor medicali în limbajul jurnalistic este cel de-al doilea pas al procesului de *determinologizare*, unde unitatea nu mai aparține sferei conceptuale a medicinei, ci a trecut în sfera lexicului general. *Radiografie* nu este un caz particular de determinologizare. În discursul publicitar, *vitamina A* a devenit metaforă conceptuală, în enunțuri precum „vitamina care șterge ridurile” sau „Sfântul Graal al remediilor”. Validarea statutului de cuvânt format prin determinologizare o putem identifica în poezii de tipul: „Azi bunica mi-a adus // Un coș plin cu vitamine // Zmeură, caise dulci.(.....)” (*Vitaminele*, Emilia Plugaru). „Tare-mi plac legumele, // Le știu toate numele. // Ce-mi dau ele-i o avere: // Vitamine și putere! // (....)” (*Cântecul legumelor*, autor necunoscut). *Radiografie*, *vitamină* (luat ca exemplu de Andreas Willi), *arteră*, *circulație*, *criză*, *inimă*, *puls*, *sincopă*, *tensiune* sunt unități lexice care au depășit limitele terminologiei medicale, devenind metafore jurnalistice dar și unități lexice utilizate cu sens de sine stătător, în lexicul comun – fără a se produce modificări ale formei semnificante.

II. Terminologizare și metaforizare în limbajul medical

Neologia semantică este un procedeu deosebit de productiv de îmbogățire a limbajului medical. Aparținând unui grup socio-profesional, medicul poate utiliza unități terminologice formate prin lărgirea, îngustarea sau schimbarea de sens a cuvântului de bază – în cadrul proceselor de terminologizare și metaforizare conceptuală. Conceptul de terminologizare a fost teoretizat în numeroase studii de specialitate. Louis Guilbert, M. T. Cabre, Ileana Busuioc și Mădălina Cucu includ *terminologizarea* în sfera de creație neologică (terminologizarea este un „procedeu prin care un cuvânt sau expresie din limbajul general este transformat în termen care desemnează un concept în limbajul specializat” (Ileana Busuioc, Mădălina Cucu 2001). Adelia Carstens în studiul *Science through Sepedi: Is Terminologisation a Worthwhile Venture?* dezbate problema scopului terminologizării în limbajele africane, ideile cercetătoarei putând fi considerate universal valabile: terminologizarea are un caracter funcțional; transparența comunicării specializate este dată de faptul că vorbitorul cunoaște deja limba comună, în baza căreia se realizează procesul semantic, accesul specialistului la sensul conceptelor fiind unul de mare deschidere. Alți cercetători consideră terminologizarea o creație de tip polisemantic (H. Béjoint, 1989), iar extensia de sens de la cuvânt la termen, un fenomen de „supraîncărcare” cu semnificații noi, a vocabularului unei limbi (Verónica Vivanco Cervero, 2003).

În limbajul medical, variația semantică devine o trăsătură importantă a unității lexice, indiferent de categoria gramaticală, de funcția sintactică sau de contextul de comunicare

(limba comună sau limbajul specializat) al termenului/sintagmei medicale. Exemple: în terminologia franceză s-au format prin lărgire de sens, neonimele fr. *luciférase*, fr. *luciférine* și fr. *oxi-luciférine* – de la unitatea primară „*Lucifer* („porteur de lumière” composé de (*lux lumière*) et *ferre* (porter) qui désigne une entité mytologique”). Termenii luați în discuție au fost împrumutați în lexicul medical românesc: *luciferază*, *luciferină*, și *oxy-luciferină*, fiind utilizați cu trăsături conceptuale specifice: *luciferază* „Luciferaza este o enzimă care în prezența ATP-ului interacționează cu luciferina ceea ce conduce la emisie de lumină.” *Luciferină* = „substanță organică producătoare a bioluminescenței sub acțiunea luciferazei și în prezența ATP-ului și a oxigenului molecular.” (Valeriu Rusu DM 2007).

În lexicul medical al limbii române, transferul semantic se realizează de la unități lexicale neologice, de sursă franceză (intrate în lexicul general la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX), recent, de sursă engleză (și nu numai) etc., cu scopul de a desemna conceptele medicale nou apărute. Neonimele formate prin terminologizare conservă seme specifice cuvântului inițial, dar adaugă și seme suplimentare, pentru a realiza un sens nou. Indiferent de domeniul științific, neonimul va pierde caracteristica *polisemantic* în context, unde se realizează dezambiguizarea sensurilor, grație strategiilor lingvistice adaptate situației de comunicare specializată, dintre care am aminti utilizarea modificatorilor semantici de tipul adjectivului categorial, al substantivului, numeralului, al patronimelor etc.

A se vedea exemplele luate în considerare:

efect (cuvânt moștenit cf. lat. *effectus*, cu unele sensuri împrumutate din limba franceză, *effet*) are caracteristica *polisemantic*, în lexicul general. A devenit termen interdisciplinar prin transferul de seme particulare, ocurente domeniului științific: *med. efect Doppler* (desemnează un fenomen de modificare a frecvenței unor unde emise) – extensiunea s-a produs prin patronimul Doppler; *med. efect toxic*, *milit. tragere de efect*, *milit. lovitură cu efect*, *ec. efecte de comerț*, *soc. efecte publice* – unde validarea statutului de termen s-a realizat – la nivel lingvistic, prin modificatori semantici de tipul, adjectiv categorial (*toxice*, *publice*), substantiv – iar la nivel conceptual, prin unități specifice fiecărui domeniu științific: *tragere*, *lovitură* – pentru limbajul militar; *comerț*, *social* – pentru limbajul economiei și al științelor sociale; *toxic* – pentru lexicul medical general.

Substantivul *comunicare* (*comunicare* – cf. fr. *communiquer*; cf. lat. *communicare*) este înregistrat în DEX cu două sensuri generale. Termenul *comunicare* având statut interdisciplinar s-a terminologizat în limbajul medical, dobândind seme particulare: *comunicări de natură epitelială*, *comunicare interventriculară*, *comunicare între cavitățile drepte și stângi*, *comunicare patologică*, *comunicare cu arborele bronșic*, *comunicare între chistul hidactic și bronhiile*, *comunicare cu esofagul*. Sintagmele medicale conținând *efect* și *comunicare* s-au format prin procesul de terminologizare.

Metafora terminologică este un alt procedeu de îmbogățire a lexicului specializat, confundată adesea cu terminologizarea, determinologizarea etc. Ne oprim spre exemplificare la două categorii de metafore medicale, formate în baza a două modele preconceptuale: *mașina* și *modelul ontologic* (selectiv). Domeniul-sursă a numeroase metafore medicale este limbajul tehnicii: *mecanism* – apare în peste 120 de ocurențe în tratatul de medicina consultat de noi (*mecanism hemodinamic*, *mecanism de fagocitoză*, *mecanismele moleculare patogenice* etc.), *debit* – formează peste 40 de metafore medicale (*debit cardiac*, *debit expirator*, *debit ventilator*, *debit lateral* etc.), *pompă* este utilizat în 7 ocurențe (*pompă de protoni*, *pompă de infuzie*, *pompă ventilatorie*), *aparat* apare în peste 40 de utilizări (*aparat respirator*, *aparat cardio-vascular*, *aparat macroduct* etc.). *Motor* și *ventilator* sunt utilizate în calitate de adjective categoriale, în sintagmele medicale etc.

Modelul ontologic are un impact aparte asupra psihogiei învățării, a studentului la medicină (Isabelle Oliveira a discutat despre funcția didactică a metaforei terminologice). Am integrat metaforele *cord în carafă, doză de atac, teritoriu miocardic, lovitură de pumnal, țipăt de pescăruș, tunica inimii, nod atrioventricular, vas arterial, unda diastolică a fluxului în venele pulmonare, unda atrială a fluxului în venele pulmonare, umplerea diastolică precoce a fluxului transmitral* etc. în clasa metaforelor ontologice.

Modelul preconceptual *al mașinii, tiparele ontologicului* se bucură de o mare transparență cognitivă, în etapa actuală de evoluție a științei, având legătură cu organizarea cunoștințelor. De aici derivă frecvența utilizării metaforelor de sistematizare internă, în limbajul domeniului-țintă, medicina. Transparența metaforelor este dată de similitudinile care fac posibilă înțelegerea conceptelor privind funcționarea organelor interne.

Metaforele terminologice discutate nu aparțin prin strategiile de formare, numai sistemului lingvistic, semantic, ontologic, cognitiv, enciclopedic – ci tuturor acestora, spre deosebire de terminologizare care este un procedeu strict, de natură semantică. Metafora medicală se raportează, apoi, la două domenii – domeniul – sursă și domeniul-țintă – fundamentale în demersul de creare a termenului, având caracteristici specifice.

Concluzii

Neonimia este un proces dezvoltat pe împrumuturi, dar și pe strategii și mecanisme de natură lingvistică, semantică și cognitivă- funcționale la nivelul sistemului lingvistic și al împrumuturilor. Neologismele *de referință* (Maria Teresa Cabré) sau *denotative* (Louis Guilbert) cunosc o dinamică aparte în limbajul medical actual, cu decalaje mai mult sau mai puțin vizibile, în funcție de: 1. necesitatea de acoperire a conceptelor din domeniile medicinei generale, 2. de diversificarea formelor de discurs medical. Trăsăturile neologismelor terminologice din lexicul *medical* respectă caracteristicile generale ale neonomelor utilizate în limbajele profesionale: 1. *stabilitatea* și *necesitatea* de a acoperi (de a desemna) din punct de vedere lingvistic un concept medical este o caracteristică a tuturor termenilor împrumutați din limba franceză; 2. valoarea denotativă; 3. conceptul medical este desemnat prin sintagme bimore, plurimore etc, spre deosebire de neologismele lexicale caracterizate prin concizia expresiei (cu structuri monomore) etc. 4. Pe lângă terminologizare și metaforizare, neomimele medicale pot avea surse morfologice (derivarea, compunerea în baza formantilor greco-latini), provin din împrumuturi etc.; 5. neologismele utilizate în lexicul medical, depășesc granițele limbilor naturale, prin caracterul internațional.

Între procedeele de terminologizare și metaforizare există diferențe semnificative și acestea nu ar trebui confundate. Iată câteva: diferențele dintre *terminologizare* și *metaforă* sunt de natură structurală, logică, de procedură; metafora terminologică are un caracter sistematic, structurat și rațional; *terminologizarea* nu este un procedeu de natură tipologică și structurală. Analogia și transferul de sens – sunt strategii specifice doar procesului de metaforizare. Terminologizarea nu presupune analogia cu un model preconceptual, spre deosebire de metaforă – formată în baza unui tipar cultural, de civilizație, de istoria culturii, religie, cultură tradițională, cosmos etc.

Validarea unității devenite *termen* se realizează semantic, sintactic și pragmatic, în timp ce validarea metaforei implică și un al patrulea element, modelul de referință.

Singura asemănare între *terminologizare* și *metaforizare* este că la nivelul sistemului, ambele au rolul de a crea un *metalimbaj* ce permite ca un concept științific să fie desemnat printr-un nou termen.

Bibliografia:

- Béjoint 1989: H. Béjoint, *A propos de la monosémie en terminologie*, în *Meta* XXXIV, Vol. 34, Nr. 3, sept, p. 405, <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1989-v34-n3-meta325/002020ar.pdf>, accesat în 14.11.2023.
- Busuioc, Cucu 2001: Ileana Busuioc, Mădălina Cucu, *Introducere în terminologie*, București, Editura Credits.
- Busuioc 2006: Ileana Busuioc, *Despre neologisme și neologie*, https://litere.uvt.ro/litere-old/vechi/documente_pdf/aticole/uniterm/uniterm4_2006/ileana_busuioc.pdf
- Cabré 1999: Maria Teresa Cabré, *Terminology. Theory, methods and applications*, Translated by Janet Ann DeCesaris. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia;
- Carstens Adelia Carstens, *Science through Sepedi: Is Terminologisation a Worthwhile Venture?*, în *Lexikos*, Vol. 33, 15.11.2023, <https://pdfs.semanticscholar.org/e8b1/ef0634daace5a94498b647fe15d803c62073.pdf>, accesat în 28.11.2023.
- Cervetes 2003: Verónica Vivanco Cervero, *Homonimia y polisemia: teoría semántica y aplicación lexicográfica*, Córdoba;
- Coșeriu 2004: Eugeniu Coșeriu, *Teoria Limbajului și Lingvistica Generală. Cinci studii*, traduce în limba română de Nicolae Saramandu, București, Editura Enciclopedică;
- Gorokhova 2020; Gorokhova Natalia, *Determinologization and transterminologization processes in modern oil and gas discourse*, în „National Interest, National Identity and National Security”, Proceedings of the International Scientific Forum National Interest, National Identity and National Security, (NININS 2020), 10-12 March, 2020, Linguistics University of Nizhny Novgorod, Russia;
- Guilbert Louis. Théorie du néologisme. In: Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 1973, n°25. pp. 9-29, doi: <https://doi.org/10.3406/caief.1973.1020>; https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_1973_num_25_1_1020
- Prouvost, Sablayrolle: Jean Prouvost și Jean-François Sablayrolle, *Les neologisms*, Paris, PUF, 2003;
- Rodríguez 2012: Clara Inés López Rodríguez, *Cognitive Linguistics and Specialized Language*, în volumul *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language 20*, editor Pamela Faber, din seria Applications of Cognitive Linguistics [ACL], [file:///C:/Users/INF/Downloads/A_cognitive_linguistics_view_of_terminol%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/INF/Downloads/A_cognitive_linguistics_view_of_terminol%20(1).pdf);
- Rondeau 1984: Guy Rondeau, *Introduction à la terminologie*, Gaëtan Morin, Quebec, 1984.
- Willi 2003: Andreas Willi, *The Languages of Aristophanes. Aspects of Linguistic Variations in Classical Attic Greek*, Oxford, Oxford University Press.

SECȚIUNEA I. LEXICOLOGIE ȘI CIVILIZAȚIE GERMANĂ/ LEXIKOLOGIE
UND LANDESKUNDE/ LEXICOLOGY AND GERMAN CIVILIZATION

CZU 811.112.2`373.7:811.135.1`373.7

DAS SPRACHLICHE MITEINANDER-UMGEHEN IM DEUTSCHEN
UND RUMÄNISCHEN. EINE EXEMPLARISCHE UNTERSUCHUNG
AM BEISPIEL KOMPARATIVER PHRASEOLOGISMEN

Doris SAVA, *PhD, Associate Professor,
Lucian-Bloga-Universität Sibiu, Rumänien*

doris.sava@ulbsibiu.ro

<https://orcid.org/0000-0002-5080-4862>

Abstract: The following remarks focus on a section of the extensive spectrum of pre-formed language as a special area of the language stock, whereby those phenomena are examined in more detail which – precisely because they are established as formulation patterns in a language community – refer to human behavior or actions and thus to interpersonal relationships and social customs. Comparative phraseologisms (CP), which have been excerpted from representative phraseological dictionaries of German and Romanian, serve as the material basis. In communication practice, phraseologisms help with formulation work because communication tasks, which are an integral part of social interaction, are routinely accomplished with the help of ready-made linguistic expressions. The use of phraseologisms can secure certain communication intentions. The article therefore takes up the frequently expressed insight that the speakers of a language community have extensive, differentiated everyday knowledge about language and communication based on collective communicative experience, which is drawn on in linguistic interaction. The interlingual analysis of this excerpt from conventional language use reveals preferred images and metaphors in the compared languages German and Romanian, so that the article shows the productive source domains for the conceptualization of the event of communication. With regard to the phraseological occupation, similarities in the conceptual processing of this key term can be determined, whereby the registered convergences suggest common observations and attitudes in the targeted language communities.

Keywords: contrastive phraseology, comparative idioms, conceptual metaphors, German, Romanian.

Zusammenfassung: Folgende Ausführungen nehmen einen Ausschnitt aus dem umfangreichen Spektrum des vorgeprägten Sprachguts als spezieller Bereich des Sprachbestandes in den Blick, wobei jene Erscheinungen eingehender beleuchtet werden, die – gerade weil sie als Formulierungsmuster in einer Sprachgemeinschaft etabliert sind – auf menschliche Verhaltensweisen bzw. Handlungen somit auf zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Gepflogenheiten hinweisen. Als Materialgrundlage dienen komparative Phraseologismen (KP), die aus repräsentativen phraseologischen Wörterbüchern des Deutschen und des Rumänischen exzerpiert worden sind. In der Kommunikationspraxis helfen Phraseologismen bei der Formulierungsarbeit, weil Kommunikationsaufgaben, die feste Bestandteile der sozialen Interaktion sind, routiniert mit Hilfe vorgefertigter sprachlicher Ausdrücke bewältigt werden. Mit dem Einsatz von Phraseologismen können bestimmte Kommunikationsabsichten abgesichert werden. Der Beitrag greift daher die vielfach geäußerte Erkenntnis auf, dass die Sprecher einer Sprachgemeinschaft über ein umfangreiches, differenziertes und auf kollektive kommunikative Erfahrungen beruhendes Alltagswissen über Sprache und Kommunikation verfügen auf das im sprachlichen Umgang zurück gegriffen wird. Die interlinguale Analyse dieses Ausschnitts aus dem konventionellen Sprachgebrauch belegt bevorzugte Bilder und Metaphern in den verglichenen Sprachen Deutsch und Rumänisch, sodass im Beitrag die produktiven Ausgangsdomänen für die Konzeptualisierung des Geschehens Kommunikation aufgezeigt werden. Hinsichtlich der phraseologischen Besetzung können Übereinstimmungen in der konzeptuellen Verarbeitung dieses Leitbegriffs ermittelt werden, wobei die registrierten Konvergenzen auf gemeinsame Beobachtungen und Einstellungen in den anvisierten Sprachgemeinschaften schließen lassen.

Schlüsselwörter: kontrastive Phraseologie, komparative Phraseologismen, konzeptuelle Metaphern, Deutsch, Rumänisch.

Im sprachlichen Austausch greifen die Sprachträger oft auf festgeprägte Inventareinheiten zurück, die im linguistischen Diskurs unter dem Terminus *Phraseologismen* subsumiert werden. Bei diesen besonderen Sprachzeichen handelt es sich dabei um lexikalisierte nichtsatzwertige Wortverbindungen mit unterschiedlicher syntaktischer Struktur und mehr oder weniger ausgeprägter Umdeutung ihrer Komponenten. Die interlinguale Gegenüberstellung verschiedener Sprachen belegt, dass Körperteilnomina durch eine hohe phraseologische Aktivität gekennzeichnet sind, mit bestimmten Sachverhalten, Tätigkeiten und Eigenschaften verbunden sind und damit universellen Charakter aufweisen, was Zaharia (2001; 2004) für die Sprachen Deutsch und Rumänisch belegen konnte. Fast alle Körperteile werden im Deutschen und im Rumänischen als Bildspender genutzt, sodass für Phraseologisierungprozesse die menschlichen Körperteile (-organe und -flüssigkeiten) den Prototyp darstellen. *Somatismen* als spezifische Subklasse von Phraseologismen, in denen menschliche oder tierische Körperteile, -organe oder -flüssigkeiten vorkommen, gehören daher zu dem zentralen phraseologischen Bestand des Deutschen und Rumänischen und auch weiterer Sprachen. In beiden Sprachen werden *Kopf* mit Verstand, *Herz* mit Gefühl, *Mund* und *Zunge* mit der kommunikativen Tätigkeit assoziiert.

Phraseologismen mit ausgewählten nominalen und/oder verbalen Komponenten wie dt. *Mund*/rum. *gură* (bzw. *Mundwerk*, *Maul*, *Maulwerk*, *Mühle*, *Mühlwerk*, *Schnabel*, *Klappe*), dt. *Zunge*/rum. *limbă* oder dt. *Wort*/rum. *cuvânt/vorbă* sowie dt. *reden* oder *sprechen*/rum. *a spune* und *a vorbi* fixieren wichtige Alltagskonzepte der Kommunikation (z.B. Kritisieren, Direktheit, Aufdringlichkeit, Zurechtweisung, Tadeln, Beleidigen oder Prahlen) sprachlich, wie folgende Auswahl (zur Korpuszusammenstellung vgl. das Literaturverzeichnis) zeigt: dt. *sich den Mund/die Zunge verbrennen*, *sich den Mund fransig/fusselig reden*, *jmds. Mund steht nie still*, *jmds. Mundwerk steht nie/niemals still*, *die große Klappe schwingen*, *eine scharfe/spitze/freche/lose/böse/giftige Zunge haben*, *für jmdn. ein gutes Wort einlegen*, *jmdm. ins Wort fallen*, *durch die Blume sprechen*, *ohne Punkt und Komma reden*, *dummes Zeug reden* vs. rum. *a face gură*, *a fi bun de gură*, *a-i lua cuiva vorba din gură*, *a avea o limbă ascuțită*, *a spune verde în față*, *a vorbi pe șleau*, *a vorbi alătura cu drumul*, *a vorbi în dodii*. In beiden Sprachen kommen zudem Wortverbindungen vor, die formal keinen Bezug zur Formulierungsarbeit aufweisen. Vgl. dt.: *kein Blatt vor den Mund nehmen*, *die Katze aus dem Sack lassen*, *aus einer Mücke einen Elefanten machen*, *jmdm. die Leviten lesen*, *jmdm. sein Herz ausschütten*, *jmdm. klaren/reinen Wein einschenken*, *jmdm. den Kopf waschen*, *mit der Tür ins Haus fallen*, *jmdm. in den Ohren liegen* vs. rum. *a face din tânțar armăsar*, *a-și dezlega băierile inimii*, *a bate câmpii*, *a face cuiva capul calendar/călindar*, *a toca po cineva la cap*, *a bate toba*, *a ridica perdeaua*, *a se ascunde după deget*, *a trage un perdaf*.

Vorgeformtes widerspiegelt als Teil eines kollektives Wissens allgemeinmenschliche Erfahrungen, Beobachtungen, Wertvorstellungen einer Gemeinschaft, wobei Alltagserfahrungen und Beobachtungen für gleiche oder zumindest ähnliche Bildgrundlagen herangezogen werden, was allerdings nach Földes (2007, S. 433) das Vorkommen kulturspezifischer Besonderheiten nicht ausschließt. Unter dem Aspekt der Bewahrung der Kulturspezifik können aus dem phraseosemantischen Feld ‚KOMMUNIKATION‘ folgende Fälle angeführt werden, in denen Eigennamen am phraseologischen Versprachlichungsmuster in beiden Sprachen beteiligt sind (z.B. dt. *vom großen Christoph reden*, *jmdn. zur Minna machen*, *frech wie Oskar*, *den dicken/großen Wilhelm machen/spielen* vs. rum. *Bălan să-ți aleagă din gură*, *a umbla cu iordane*, *a o întoarce ca la Ploiești*, *vorbește badea Ion că și el e om*, *a făgădui Oltul cu totul*).

Auf die Formulierungstätigkeit verweisen folglich unterschiedliche Typen von Phraseologismen, die wendungsintern nicht ausschließlich mit der Sprechfähigkeit verbundene nominale und/oder verbale Komponenten aufweisen oder durch ihre strukturelle Beschaffenheit auffallen, zu denen auch phraseologische Vergleiche gehören. Vgl. hierzu

folgende Auswahl: dt. *reden, wie einem der Schnabel gewachsen ist, reden wie ein Buch, reden, wie jeder es versteht, reden wie aufgezogen, jmdn. auspressen/ausquetschen wie eine Zitrone, fluchen wie ein Bierkutscher, schimpfen wie ein Rohrspatz, frech wie Oskar, angeben wie zehn nackte Affen* bzw. rum. *a-i toca gura unuia ca o meliță/pupăză, a-i merge cuiva gura ca melițoiul, a stoarce pe cineva ca pe o lămâie, a vorbi ca un oracol*.

Im Folgenden wird das sprachliche Miteinander-Umgehen im Deutschen und Rumänischen exemplarisch aus der Sicht einer speziellen Untergruppe von Phraseologismen dargestellt, die in beiden Sprachen in verstärkender Funktion eingesetzt wird und die zum Untersuchungsbereich der Phraseologie i.e.S. gehört. Aufgrund besonderer strukturell-semantischer Merkmale fallen *komparative Phraseologismen* (hinfort KP) im Gesamt festgeprägter Ausdrucksformen auf, die als Sondertypen auch in der älteren Fachliteratur (z.B. Burger, 2003; Fleischer, 1997) beschrieben wurden. KP bestehen nach Földes (2007, S. 426) und Burger (2003, S. 45) prinzipiell aus einem Vergleichsobjekt, einem Vergleichmaß und einer Vergleichspartikel als Verbindungsglied. Gleiche Beobachtungen oder Erfahrungen, gleiche Lebens- und Denkweisen rufen phraseologische Parallelen hervor (vgl. z.B. Földes, 1996, S. 96-117; Zaharia, 2004, S. 205-213): dt. *bekannt sein wie ein bunter/scheckiger Hund* vs. rum. *a fi cunoscut ca un cal breaz*; dt. *wie ein begossener Pudel aussehen* vs. rum. *a arăta ca o curcă plouată*; dt. *essen wie ein Spatz* vs. rum. *a ciuguli ca o vrăbiuță*. Dabei wird eine Eigenschaft, eine Tätigkeit oder ein Zustand mit konventionalisierten Vorstellungen über Tiere, Pflanzen, Naturerscheinungen usw. verbunden. Konstruktionen dieses Typs drücken einen hohen Grad bzw. eine große Menge aus, wobei sie dadurch eine (oft negative) Bewertung des Sachverhaltes indizieren können. In beiden Sprachen werden exotische oder wilde Tiere zur Versprachlichung eines hohen Grades herangezogen (z.B. dt. *stolz wie ein Pfau sein, sich wie ein Pfau blähen/spreizen* vs. rum. *a fi fudul/tanțoș/mândru ca un păun*; dt. *stark wie ein Bär sein* vs. rum. *puternic ca un urs*), wobei Tierbezeichnungen positive und negative symbolische und/oder metaphorische Bedeutungsträger verkörpern und die durch einen Vergleich erfassten Ähnlichkeiten nachvollziehbar oder willkürlich angesetzt sein können.

Die Bilder, die in den Phraseologismen vorkommen, können als Ausdruck bestimmter Konzeptualisierungen aufgefasst werden, wodurch Situationen und Sachverhalte bewertet bzw. Einstellungen geäußert werden, sodass bestimmte Bildspenderbereiche (z.B. die Körperteil-, Natur-, Tier-, Unwettermetaphorik) bevorzugt herangezogen werden. Die These von der Entstehung gleichartiger Phraseologismen in unterschiedlichen Sprachen weisen Braun/Krallmann (1990, S. 6) entschieden zurück: Viele Sachverhalte werden von den Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften in gleicher Weise sprachlich erfasst. In beiden Sprachen ist zu beobachten, dass der Strukturtyp mit *wie*-Anschluss im Deutschen bzw. mit *ca* im Rumänischen dominiert. Für diesen phraseologischen Inventarausschnitt konnte Földes im Deutschen, Ungarischen und Russischen ein hohes Maß an „interkultureller Kompatibilität“ (Földes, 2007, S. 434) nachweisen, was der spezifischen Struktur dieser phraseologischen Subklasse zu verdanken ist.

Im phraseologischen Repertoire des Deutschen und Rumänischen sind zahlreiche Phraseologismen auszumachen, in denen ein bestimmtes (abweichendes) Kommunikationsverhalten dargestellt wird, sodass im Folgenden die Metaphorisierung des Konzepts ‚KOMMUNIKATION‘ durch KP knapp umrissen werden soll.

Beginnend mit den 1990er-Jahren ist verstärkt der Frage nach den metaphorischen Konzepten bei der Konstituierung von Phraseologismen nachgegangen worden. Die Bildlichkeit als konstitutives Merkmal vieler Phraseologismen und Grundlage der Übertragung wird dabei als konzeptuelle Metapher und als Ergebnis der Interaktion zweier konzeptueller Strukturen, der Zieldomäne und der Ausgangsdomäne, erfasst. Aus dem interlingualen

Vergleich der Quellen- und Zielbereiche, die durch Phraseologismen versprachlicht werden, sind (universelle) Regelmäßigkeiten des phraseologischen Systems abgeleitet worden. Durch den Rückgriff auf die Erkenntnisse der kognitiven Metapherntheorie konnten zudem (kulturelle) Besonderheiten einiger Konzepte ermittelt werden.

Die im interlingualen Vergleich eruierten Metaphernmodelle belegen Analogien und Divergenzen, d.h. kulturspezifische Besonderheiten in der phraseologischen Fixierung eines sprachlichen Fehlverhaltens (z.B. Eigenlob, Anbiederung, Schmeicheln, Zurechtweisung, Tadeln, Ausschimpfen oder Streit), wobei mittels KP einer Aussage ein erhöhtes Maß an Expressivität und Emotionalität verliehen wird. So wird in beiden Sprachgemeinschaften das Konzept AUFDRINGLICHKEIT als abweichendes kommunikatives Verhalten negativ bewertet und nach Intensitätsgraden durch verschiedene Typen von Phraseologismen lexikalisiert bzw. als VERNICHTUNG/BEEINTRÄCHTIGUNG phraseologisch in KP fixiert.

In beiden Sprachen wird zudem durch KP die GESPRÄCHSFREUDIGKEIT bzw. GESCHWÄTZIGKEIT als MANGELHAFTES FUNKTIONIEREN (dt. *jmds. Mund geht wie eine Klappermühle* bzw. rum. *vorbește/îi merge gura ca o moară stricată/hodorogită/spartă/neferecată, a turui ca o moară stricată*) bzw. als SICH WIEDERHOLENDE(S) TÄTIGKEIT/GERÄUSCH (dt. *jmds. Mund geht wie ein Mühlwerk, reden wie ein Mühlrad, reden wie ein Wasserfall* bzw. rum. *туруie ca o moară fără apă, a-i toca gura unuia ca o meliță/pupăză, a-i merge cuiva gura ca melițoiul*) versprachlicht. Eine reiche phraseologische Versprachlichung erfährt im Deutschen das Konzept PRAHLEN/AUFBAUSCHUNG, das als NACKTHEIT [dt. *angeben wie zehn nackte Affen, angeben wie wie zehn nackte Neger, angeben wie eine Lore (nackter) Neger*] konzeptualisiert wird. Hier spielt der Symbolwert einzelner Konstituenten (z.B. das Numerale *zehn*) eine entscheidende Rolle bei der Konzeptualisierung eines hohen Grades.

Ein normabweichendes Verhalten wird zudem in beiden Sprachen als VOLUMENVERGRÖßERUNG (dt. *sich aufplustern wie eine Henne auf ihrem Nest, sich aufplustern wie die älteste Glucke auf der Stange, daherkommen wie ein aufgeblasener Frosch* bzw. rum. *a se umfla în pene, a i se umfla pipota*) metaphorisch umgesetzt, wobei im Rumänischen ein anderer phraseologischer Typ herangezogen wird. Beobachtbar ist, dass der Tadel an bestimmten Umgangsformen des Menschen u.a. an umgedeutete Fortbewegungsverben (dt. *gehen* vs. rum. *a merge, a umbla*) gebunden ist. Andererseits verweisen zahlreiche rumänische Phraseologismen, die wendungsintern die verbalen Komponenten *a bate* (dt. *schlagen, prügeln*) oder *a lovi* (syn. *a plesni, a pocni*; dt. *schlagen, hauen*) enthalten, keineswegs auf Gewaltausübung hin, sondern versprachlichen u.a. das Alltagskonzept ‚KOMMUNIKATION‘ (vgl. Sava, 2013). Vgl. z.B. rum. *a bate pe cineva la cap* – dt. *jmdn. durch aufdringliches Verhalten oder Fragen belästigen*; *a-i bate cuiva perele* – dt. *nörgeln*; *a bate în struna cuiva* – dt. *jmdm. schmeicheln*; *a lovi/a plesni/a pocni pe cineva în pălărie* – dt. *beleidigen, kränken*.

Überblickt man das Material, so ist ersichtlich, dass KP vorzufinden sind, die wendungsintern besondere Komponenten aufweisen (z.B. Tier- und Körperteilbezeichnungen). Dabei verdeutlichen die Herkunftsbereiche der Bilder und Metaphern, auf welche Erfahrungen und Vorstellungen die Sprachträger bei der phraseologischen Umsetzung zurückgreifen. Ersichtlich ist, dass die referenzielle Bedeutung der Phraseologismen im konkreten Gebrauch unter Zuhilfenahme von abstrakten metaphorischen Konzepten aus konkreten und bekannten Erfahrungsbereichen erfolgt. Mit den hier ins Auge gefassten Konzeptualisierungen eines ausgewählten Bereichs werden bestimmte Bilder assoziiert, mit den Bildern wird wiederum ein bestimmtes Kollektivwissen verbunden und aktualisiert. Dabei zeigen sich hinsichtlich der phraseologischen Besetzung bestimmter Metaphern Übereinstimmungen in der deutschen und rumänischen Phraseologie. Den kreativ-innovativen bzw. okkasionellen Metaphern, die von den Rezipienten bewusst wahrgenommen werden, werden die konventionellen usuellen

Metaphern, die im Lexikon gespeichert sind, im Alltag oft unbewusst eingesetzt. Hierzu gehören auch die „toten“ (verblassten) Metaphern, die nicht mehr als Metaphern wahrgenommen werden, da die Sprecher nicht mehr an das Zusammenspiel von übertragenem und wörtlichem Gebrauch denken (vgl. Baldauf, 1997, S. 15).

In ihrem Standardwerk *Metaphers we live by* (1980) fassen George Lakoff und Mark Johnson, Gründer der kognitiven Metapherntheorie, Metaphern als Ergebnis mentaler Konstruktionen auf, die bei der Versprachlichung der Wirklichkeit bedeutsam sind. Die kognitive Metapherntheorie (KMT) als Forschungsansatz und die Kognitive Linguistik (KL), die sich mit der Strukturierung der Kognition mittels Metaphern beschäftigen, verankern sprachliche Strukturen in Körpererfahrungen und Metaphern im Denken. Die KMT untersucht die Strukturierung abstrakter Konzepte durch konkrete Begriffe auf der Grundlage der *conceptual metaphor*, welche die Übertragung von Informationen von einem begrifflichen Bereich (Quellenbereich) auf einen Zielbereich ermöglicht, wodurch kognitive Modelle entstehen. Konzeptuelle Metaphern entstehen demnach aus der Verbindung zwischen zwei konzeptuellen Domänen, sodass ‚X‘ als ‚Y‘ metaphorisiert wird, wobei die Ausgangsdomäne ein konkretes Konzept darstellt und die Zieldomäne ein abstraktes. In den konzeptuellen Metaphern wird folglich deutlich, wie der Mensch die Welt metaphorisch konzeptualisiert und seine Erfahrungen darin einbringt. Durch die Konzeptualisierung der Wirklichkeit aufgrund von Metaphern werden nach Baldauf (1997, S. 216) Erfahrungen und abstrakte Sachverhalte „verfügbar“ gemacht. Konzeptuelle Metaphern sind konventionalisiert, sodass deren Gebrauch oft unbewusst erfolgt.

Die Auseinandersetzung mit der alltäglichen Kommunikationsrealität belegt den Rückgriff auf menschliche Beobachtungen und Erfahrungen. Dabei wird das Konzept ‚KOMMUNIKATION‘ durch metaphorische Ausdrücke konzeptualisiert und damit konkret erfahrbar gemacht. Bei der phraseologischen Versprachlichung dieses Konzepts sind verschiedenartig gestaltete phraseologische Einheiten beteiligt, deren wendungsinterner Komponentenbestand und/oder phraseologische Gesamtbedeutung die Zuordnung zu diesem Konzept rechtfertigen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die vielfältigen Möglichkeiten der phraseologischen Erfassung des Konzepts ‚KOMMUNIKATION‘ dessen Stellenwert belegen und einen Einblick in den kollektiven Wissensbestand der anvisierten Sprachgemeinschaft gewähren, der auch kollektive Alltagserfahrungen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen einschließt. Die exemplarische Analyse kommunikationsbezogener Phraseologismen verdeutlicht, dass für das sprachliche Miteinander-Umgehen nicht nur Somatismen herangezogen werden, die Sprechorgane einschließen, sondern auch KP, in denen die sprachliche Tätigkeit durch ausgewählte Verben des Mitteilens allgemein thematisiert wird, wobei die Dominanz des Verbs *reden* auffällig ist und die Versprachlichung eines normabweichenden kommunikativen Verhaltens überwiegt.

Wenn auch übereinstimmende Beobachtungen oder Erfahrungen, Wertvorstellungen, Lebens- und Denkweisen, d.h. objektive außersprachliche Erfahrungen, und die Zugehörigkeit zum selben Kulturkreis zu Konvergenzen im phraseologischen Bestand führen und somit auf ein kollektives Weltwissen schließen lassen, kann selbst bei Übereinstimmungen im Komponentenbestand die konnotativ-emotionale Wertung der Phraseologismen divergieren. Viele phraseologische Vergleiche weisen in verschiedenen Sprachen eine teilweise identische bildliche Grundlage auf. Die Bildlichkeit eines Phraseologismus kann mit einer im kollektiven Gedächtnis einer Sprachgemeinschaft tradierten Symbolik bestimmter Komponenten verbunden sein. Die anvisierten Sprachen bevorzugen oft gleiche Bilder und Metaphern, wobei als Zentren der Bildhaftigkeit und Motivationsgrundlage deutscher bzw. rumä-

nischer Phraseologismen die Beobachtung der unmittelbar wahrgenommenen Umwelt, der Natur und der Tierwelt fungieren, was zu Deckungsfällen in der phraseologischen Erfassung sprachlicher Verhaltensweisen führt. Demnach können hinsichtlich der Aktivierung konzeptueller Strukturen Konvergenzen ermittelt werden. Der interlinguale Vergleich der Beschaffenheit der Ausgangsbereiche für metaphorische Prozesse zeigt, dass man – zumindest für den ausgewählten Ausschnitt – nicht von unterschiedlichen mentalen Repräsentationen sprechen kann, da gleiche Komponenten die Beschaffenheit konzeptueller Strukturen bedingen.

Literatur:

Wörterbücher:

- Breban, V. et al. (1969). *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*. Editura Științifică.
Dobrescu, A. (1997). *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*. Litera.
Duda, G. et al. (1985). *Dicționar de expresii și locuțiuni ale limbii române*. Albatros.
DUDEN. (2008). *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (3. Aufl.). Bd. 11. Dudenverlag.
Schemann, H. (1992). *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. E. Klett Verlag für Wissen und Bildung.

Fachliteratur:

- Baldauf, Chr. (1997). *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Peter Lang.
Braun, P.; Krallmann, D. (1990). Inter-Phraseologismen in europäischen Sprachen. In: Braun, P. et al. (Hrsg.). *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikografie*. Max Niemeyer, 74-86.
Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen* (2. Aufl.). Erich Schmidt.
Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Max Niemeyer.
Földes, Cs. (2007). Phraseme mit spezifischer Struktur. In: Burger, H. et al. (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. W. de Gruyter, 424-435.
Földes, Cs. (1996). *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*. Julius Groos.
Lakoff, G.; Johnson, M. (1980). *Metaphers we live by*. University of Chicago Press.
Sava, Doris. (2013). Konzeptualisierungen sozialer Verhaltensformen am Beispiel GESCHWÄTZIGKEIT in der deutschen bzw. rumänischen Phraseologie. *Memoria Ethnologica*, 46/47, 74-85.
Zaharia, C. (2004). *Expresiile idiomatice în procesul comunicării. Abordare contrastivă pe terenul limbilor română și germană*. Editura Universității „Al. I. Cuza”.
Zaharia, C. (2001). Somatismen im deutsch-rumänischen Vergleichsfeld. *Germanistische Beiträge*, 15/16, 235-240.

CZU 811.112.2:808.56

SPRACHLICHE HÖFLICHKEIT AUS LINGUISTISCHER UND INTERKULTURELLER PERSPEKTIVE

Oxana CHIRA, Dozentin, Doktor,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti
Bergische Universität Wuppertal
oxana.chira@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-5296-4931>

Zusammenfassung: Im Kommunikationsprozess drücken die Menschen ihre gegenseitigen Ansichten aus, wobei nicht nur der Informationsaustausch, sondern auch die respektvolle oder freundliche Haltung gegenüber dem Gesprächspartner im Vordergrund steht. Hierbei handelt es sich

um das Konzept der „Höflichkeit“, welches ein inhärentes Attribut der alltäglichen Kommunikation ist. Der Beitrag stellt die wichtigsten sprachwissenschaftlichen Theorien zur Höflichkeit vor und zeigt ihre Verflechtung mit Nachbardisziplinen auf. Die Höflichkeit, als Element der täglichen Kommunikation, sorgt für einen stabilen und konfliktfreien Durchführung, da sie einen Regulator des menschlichen Verhaltens darstellt. Über die Höflichkeit denkt man im Alltag normalerweise nicht nach, das Phänomen wird uns erst dann bewusst, wenn wir Verstöße dagegen empfinden, so wie ein Dank, der ausbleibt, eine Anrede, die wir als unangemessen empfinden, ein Gruß, der kaum erwidert wird. Die Höflichkeit im Alltag zu definieren, fällt daher schwer und erfolgt zumeist durch Ersatztermini wie Disziplin, Respekt, Lebensart, guter Ton.

Schlüsselwörter: Höflichkeit, Interkulturalität, Kommunikationsprozess, Sprache, Kultur, Höflichkeitsformen.

Abstract: In the process of communication, people express their opinions to each other, focusing not only on the exchange of information, but also on a respectful or friendly attitude towards the interlocutor. This is the concept of “politeness”, which is an inherent attribute of everyday communication. This article presents the most important linguistic theories of politeness and shows how they intertwine with related subjects. Politeness, as an element of everyday communication, ensures a stable and conflict-free process because it is a regulator of human behaviour. We do not normally think of politeness in everyday life, rather, we become aware of this phenomenon only when we experience its violations: a “thank you” that is not heard, a greeting that is barely responded to, a form of address that we perceive as inappropriate. Defining politeness in everyday life is, therefore, difficult and is usually done using alternative terms such as behaviour, respect, decency, good manners.

Keywords: Politeness, interculturality, communication process, language, culture, forms of politeness.

Einleitung

Im 21. Jahrhundert ist sprachliche Höflichkeit ein wichtiges Thema der sprachwissenschaftlichen Pragmatik, der interkulturellen Kommunikation, der Soziolinguistik, der Lexikologie und anderer wissenschaftlicher Disziplinen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft sowie mit der Interdisziplinarität auseinandersetzen. Die linguistische Forschung in diesem Bereich hat sich kontinuierlich weiterentwickelt, sodass es heute fast schon unmöglich ist, nur die Modalverben (z. B. Könnten Sie mir bitte helfen? Möchten Sie ein Glas Tee?) oder die Modalpartikeln (bitte, doch, ja, mal) in der Theorie der sprachlichen Höflichkeit zu ermitteln. Die Verwendung von Modalverben zeigt in höflichen Ausdrücken Respekt und Höflichkeit gegenüber dem Gesprächspartner. Die Modalpartikeln dienen dazu, den Ton zu mildern und höflicher zu wirken. Höfliche Ausdrücke können oft durch die Wahl der Wörter, den Tonfall und den Kontext beeinflusst werden. Aus der pragmatischen Perspektive wird in förmlichen oder geschäftlichen Situationen oft mehr Wert auf höfliche Formulierungen gelegt als in informellen oder persönlichen Kontexten.

Der vorliegende Beitrag möchte den Versuch unternehmen, einige Entwicklungslinien der Höflichkeitsdiskussion zu beschreiben und damit eine Grundlage zu schaffen, die es Studierenden ermöglicht, sich ein Bild von der interkulturellen Kommunikation zum Thema Höflichkeit zu machen, wichtige ForscherInnen und Forschungsideen kennenzulernen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Überlegungen zu identifizieren und zu bewerten und auch zu erkennen, welche Höflichkeitsformen in der Republik Moldau genutzt werden.

Zur Definition der Höflichkeit

Das Problem des höflichen Ausdrucks wird derzeit in den Arbeiten mehrerer Linguisten erforscht. Die Kategorie der Höflichkeit wurde von vielen ausländischen und einheimischen ForscherInnen, wie A. A. Leontiev, J. B. Rozhdestvensky, N. I., Formanovskaya, I. A. Romanova, E. A. Zatsepina, B. I. Gorodetskaya, P. Brown, P. Levinson und G. Kasper

untersucht. Diese Wissenschaftler erforschen die Kategorie der Höflichkeit auf der Basis der Materialien verschiedener Sprachen aus verschiedenen Perspektiven. Eine klare Definition zur Bedeutung von Höflichkeit ist jedoch schwer bei allen ForscherInnen zu finden.

Bei dem Thema „Höflichkeit“ geht es in der öffentlichen Diskussion „eher um Fragen der Etikette und des ‚guten Benehmens‘“ (vgl. Ehrhardt, Neuland & Yamashita, 2011, S. 10), die nicht unbedingt der sprachwissenschaftlichen Definition der Höflichkeit entsprechen.

Die Relevanz der Studie ergibt sich aus der Tatsache, dass die pragmatische Untersuchung der Sprache im Allgemeinen und der Kategorie der Höflichkeit im Besonderen zum Bereich der Linguistik gehört.

Nach Claus Ehrhardts und Eva Neulands „Höflichkeit ist ein soziales Konzept zur Steuerung von Interaktionen, das im Kern auf Variationen von Respekt oder Distanz zwischen den Beteiligten beruht“ (vgl. Ehrhardt/Neuland 2010, S. 6).

Höflichkeitsformen aus interkultureller Perspektive

Bisher wurden in der Sprachwissenschaft verschiedene Aspekte der sprachlichen Kommunikation im Allgemeinen und die Kategorie der Höflichkeit untersucht. Ausgehend von wissenschaftlichen Arbeiten zur Kategorie der Höflichkeit und von Materialien verschiedener Sprachen lassen sich interkulturelle Vergleiche und Parallelen in diesem Bereich ziehen. In vielen Sprachen gibt es unterschiedliche Formen von Verben, um Höflichkeit auszudrücken. Das Japanische verwendet verschiedene Höflichkeitsstufen in den Verben, abhängig von dem sozialen Status der Gesprächspartner. In einigen Sprachen gibt es spezielle Partikeln oder Ausdrücke, die verwendet werden, um Höflichkeit auszudrücken. Im Französischen wird beispielsweise "s'il vous plaît" oft verwendet, um höflich um etwas zu bitten. Die Verwendung von Verneinungen kann auch die Höflichkeit beeinflussen. In einigen Sprachen wird eine negative Formulierung als höflicher empfunden. Die Untersuchungen reichen von formellen Prinzipien der Höflichkeit bis hin zu alltäglichen sprachlichen Interaktionen. Weiterhin sind die Erkenntnisse aus der Pragmatik und Soziolinguistik in Bezug auf Höflichkeit von Bedeutung. Unhöfliche und tabuisierte Wörter können stark von Kultur zu Kultur variieren. Es ist wichtig, sich bewusst zu sein, welche Ausdrücke als anstößig oder respektlos gelten können. In Japan ist es unhöflich, den Vornamen einer Person ohne ihre Zustimmung zu verwenden. Das Sprechen über Geld und finanzielle Angelegenheiten kann in China als unhöflich gelten. Direkte Ablehnung oder Kritik sollten vermieden werden, um das "Gesicht" (Ansehen) zu wahren.

In vielen Ländern des Nahen Ostens sollte man die Sohle des Fußes nicht zeigen, da dies als respektlos betrachtet wird. Auch das Essen mit der linken Hand ist oft als unhygienisch und unhöflich angesehen. In Indien sollte man den Kopf eines älteren Menschen nicht berühren, da der Kopf als heilig betrachtet wird. Das Schenken von Schuhen in Korea wird als unhöflich betrachtet. Auch das Sitzen mit überkreuzten Beinen in Richtung älterer Menschen wird vermieden. Es ist unhöflich in Russland, Blumen in ungeraden Zahlen zu schenken, da dies oft mit Trauer in Verbindung gebracht wird. Auch das Schenken von gelben Blumen wird vermieden, da sie mit schlechtem Glück assoziiert werden. Das Berühren des Kopfes eines anderen Menschen, auch eines Kindes, wird in Thailand als respektlos betrachtet. Der Kopf gilt dort als heilig. Das Zeigen mit dem Daumen kann als beleidigend in der Türkei betrachtet werden. Auch das Schenken von Alkohol an einen Muslim wird als unhöflich angesehen. Kritik an der Nationalmannschaft oder an bestimmten kulturellen Aspekten kann als unhöflich in Brasilien empfunden werden. Auch das Pfeifen während einer Vorstellung gilt als respektlos. In Deutschland und in Frankreich ist die Pünktlichkeit wichtig und Verspätungen können als respektlos wahrgenommen werden. In Deutschland wird das Duzen ohne vorherige Einwilligung als unhöflich betrachtet. In Russland gilt das

Betreten eines Hauses in Straßenschuhen als unhöflich. In USA wird lautes Telefonieren oder Unterhalten in ruhigen Umgebungen als unhöflich angesehen. Beispielweise sind diese sprachlichen Elemente in der japanischen Sprache sehr ausgeprägt, wobei spezifische Formen und Ausdrücke je nach Hierarchie und Respektsebene variieren. Ähnliche Prinzipien gelten jedoch auch in vielen anderen Sprachen und Kulturen. Es ist wichtig zu beachten, dass die Art und Weise, wie Höflichkeit sprachlich ausgedrückt wird, von kulturellen Normen, sozialen Hierarchien und individuellen Präferenzen beeinflusst wird.

Unhöfliches Verhalten kann stark von Kultur zu Kultur variieren, und es ist wichtig, sich bewusst zu sein, um respektvoll und angemessen in verschiedenen Umgebungen zu agieren. Es ist wichtig zu beachten, dass diese Beispiele Verallgemeinerungen sind und dass es innerhalb jeder Kultur Unterschiede geben kann. Es wird empfohlen, sich vorab über die kulturellen Normen zu informieren und im Zweifelsfall, um Rat zu fragen.

Die Forschung in diesem Bereich ist interdisziplinär und kombiniert Erkenntnisse aus Linguistik, Soziologie, Psychologie und Anthropologie. Die Ergebnisse haben nicht nur theoretische Implikationen, sondern tragen auch zur Entwicklung von Richtlinien für effektive interkulturelle Kommunikation bei.

Es ist wichtig zu beachten, dass diese Beispiele Verallgemeinerungen sind, und es gibt innerhalb jeder Kultur Variationen und unterschiedliche Meinungen darüber, was als unhöflich betrachtet wird. Wenn man in einer neuen Kultur ist, ist es ratsam, aufmerksam zu beobachten, sich anzupassen und gegebenenfalls um Feedback zu bitten, um sicherzustellen, dass man respektvoll agiert.

Mehrsprachige Höflichkeitsformen

Sprachliche Höflichkeitsformen können in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgeprägt sein. Einige der prominenten ForscherInnen und LinguistInnen, die sich mit dem Thema Höflichkeitssprache beschäftigt haben, sind Erving Goffman, Penelope Brown, Stephen Levinson, Geoffrey Leech und Robin Lakoff. Einige mehrsprachige Betrachtungen zu Höflichkeitsformen werden im Weiteren vorgestellt. Die Verwendung von mehrsprachigen Höflichkeitsformen ist ein wichtiger Aspekt in der Kommunikation, insbesondere in einer globalisierten Welt. Es gibt verschiedene wissenschaftliche Aspekte, die bei der Betrachtung dieser Formen berücksichtigt werden können. Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, mehr als eine Sprache zu sprechen. In Bezug auf Höflichkeitsformen bedeutet dies, dass eine Person in der Lage ist, die angemessenen Formen der Höflichkeit in verschiedenen Sprachen und Kulturen anzuwenden. Dies erfordert ein Verständnis für die Nuancen der Sprache und Kultur anderer Menschen. Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, mehr als eine Sprache zu sprechen. In Bezug auf Höflichkeitsformen bedeutet dies, dass eine Person in der Lage ist, die angemessenen Formen der Höflichkeit in verschiedenen Sprachen und Kulturen anzuwenden. Dies erfordert ein Verständnis für die Nuancen der Sprache und Kultur anderer Menschen.

Die französische Sprache verwendet verschiedene Höflichkeitsformen, wie zum Beispiel „tu“ und „vous“. „Tu“ wird in informellen Situationen und unter Gleichaltrigen verwendet, während „vous“ in formellen oder respektvollen Kontexten genutzt wird. Ähnlich wie im Französischen gibt es im Spanischen die informelle Form „tú“ und die formelle Form „usted“. Die Verwendung hängt von der sozialen Hierarchie und dem Grad der Vertrautheit ab. Die deutsche Sprache verwendet das „Du“ für informelle Anreden und das „Sie“ für formelle oder respektvolle Kontexte. Die Wahl zwischen „Du“ und „Sie“ hängt oft von der sozialen oder beruflichen Beziehung zwischen den Personen ab. In Japan gibt es verschiedene Formen der Anrede und Höflichkeit, abhängig von der sozialen Hierarchie und dem Anlass. Die Verwendung von „-san“ ist eine übliche Anrede, die Respekt

ausdrückt. Im Chinesischen gibt es verschiedene Höflichkeitsformen, einschließlich spezifischer Pronomen und Ausdrücke, die je nach sozialer Hierarchie und Beziehung zwischen den Sprechern variieren. Im Englischen gibt es keine klaren formellen Pronomen wie in einigen anderen Sprachen. Höflichkeitsformen werden oft durch höfliche Ausdrücke, höfliche Anredeformen wie z. B. „Mr.“, „Mrs.“, „Ms.“, und eine höfliche Tonlage ausgedrückt.

In der rumänischen Sprache gibt es verschiedene Höflichkeitsformen und Ausdrücke, die verwendet werden, um Respekt und höfliches Verhalten auszudrücken. Das Rumänische verwendet verschiedene Anredepronomen für formelle und informelle Situationen. Das formelle „dumneavoastră“ wird oft verwendet, wenn man jemanden respektvoll anspricht, besonders in geschäftlichen oder unbekanntem Kontexten. Das informelle „tu“ wird unter Freunden, Familie oder in informellen Situationen verwendet. Zum Beispiel: „Dumneavoastră ați vizitat deja Soroca?“ (Haben Sie schon Soroca besucht?); „Tu ai vizitat deja Soroca?“ (Hast du schon Soroca besucht?). Die Verwendung von Titeln wie „Domnul“ (Herr) oder „Doamna“ (Frau) in Kombination mit dem Nachnamen wird als höflich angesehen, besonders in formellen Kontexten. Z. B. „Domnul Corbu vă așteaptă în birou“ (Herr Corbu erwartet Sie im Büro). Die Verwendung von Modalverben und höflichen Formulierungen ist in der rumänischen Sprache üblich, um Anfragen respektvoll zu gestalten. Z. B. „Ați putea să-mi spuneți unde este farmacia?“ (Könnten Sie mir sagen, wo die Apotheke ist?), weniger formell ist die Variante: „Poți să-mi spui unde este farmacia?“ (Kannst du mir sagen, wo die Apotheke ist?)

Es ist wichtig zu beachten, dass die Höflichkeitsformen nicht nur in der rumänischen Sprache, sondern auch in vielen anderen Sprachen, stark vom Kontext, der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern und der formellen oder informellen Natur der Interaktion abhängen. Bei Unsicherheiten über die angemessene Höflichkeitsform ist es oft sicher, die formellere Ansprache zu wählen, besonders wenn man jemanden zum ersten Mal oder in geschäftlichen Situationen trifft.

In der deutschen Sprache haben verschiedene LinguistInnen und ForscherInnen die Höflichkeitsformen untersucht. Die deutsche Linguistin Renate Bartsch hat sich intensiv mit pragmatischen Aspekten der Höflichkeit in der deutschen Sprache beschäftigt (Bartsch *et alii*, 1973). Der deutsche Linguist Hartmut Haberland hat sich unter anderem mit der Höflichkeit in der deutschen Sprache beschäftigt. In seinem Werk „Sprachpragmatik und Philosophie“ (1975) hat der Sprachwissenschaftler pragmatische Aspekte der Kommunikation analysiert. Klaus Brinker ist ein deutscher Linguist, der in verschiedenen Bereichen der Linguistik tätig war. Seine Arbeiten umfassen auch Untersuchungen zur Höflichkeit in der deutschen Sprache.

Grammatikalische Höflichkeit

Die sprachliche Höflichkeit ist eng mit der grammatikalischen Höflichkeit verbunden. Für einen absolut höflichen Ton müssen sowohl linguistische als auch grammatikalische Aspekte der Sprache beachtet werden. Höflichkeitsformen im engeren Sinne sind sprachliche Strukturen, die als Höflichkeitsmarker standardisiert und quasi universell einsetzbar sind. Ein Beispiel wäre der Konjunktiv Präteritum einiger Modalverben oder die „würde“-Umschreibung bei anderen Verbtypen: Ich würde gerne Kaffee trinken. Viele andere Beispiele sind weniger spezifisch, beispielsweise beim Gebrauch von Partikeln wie beispielsweise mal: „Sag, was du essen willst“. „Sag mal, was du essen willst“, ist demnach tendenziell etwas höflicher. Laut Weinrich (Weinrich 1993, S. 855) hat „mal“ das semantische Merkmal „Unauffälligkeit“, ein Sachverhalt, der im Zusammenhang mit „mal“ steht, „verliert seine scharfen Konturen und nimmt eine vage Bedeutung an dem Gebrauch dieses Modalverbs zu erkennen, dass man die Normen der Höflichkeit kennt und respektiert“ (ibidem, S. 303).

Die Semantik von „dürfen“ verweist auf Zwänge, Gebote oder Hindernisse: *Darf ich Sie darauf aufmerksam machen, dass Ihre Aussprache nicht perfekt ist?* Die sprachwis-

senschaftliche Erforschung der Höflichkeit trägt dazu bei, die vielfältigen Facetten der sprachlichen Interaktion zu verstehen und wie Sprache nicht nur Informationen übermittelt, sondern auch soziale Beziehungen und Normen reflektiert. Dieser Forschungsbereich trägt zur Entwicklung von Theorien und Modellen bei, die in der Praxis für effektive Kommunikation und interkulturelle Sensibilität relevant sind.

Einige Phraseme stehen in engem Zusammenhang mit Höflichkeit. Sie können als kognitive Entlastung in der Beziehungsarbeit angesehen werden. Hyvärinen weist darauf hin, dass zu den Routineformeln fokussierte Höflichkeitsformeln zählen: „Höflichkeitsformeln sind eine Untergruppe von Routineformeln“. Sie nennt weitere Typen von Höflichkeitsformeln: a. Grußformeln; b. Abschiedsformeln; c. Vorstellungformeln; d. Dankesformeln; e. Entschuldigungsformeln; f. Ergehensfragen; g. Beileidsformeln; h. Wunschformeln; i. verschiedene Typen von Entgegnungsformeln; j. Konversationsformeln (wenn ich fragen darf, bitte mal herhören); k. Tischformeln (Wohl bekomm's, Guten Appetit) (Hyvärinen 2011, S. 181).

Didaktik und Höflichkeitsformen

Eine stärkere Berücksichtigung der Höflichkeitsformen und der Kommunikation in der Hochschullehre bzw. im DaF-Unterricht in der Schule hätte einen großen Nutzen, da die Kommunikation schriftlich oder mündlich etwas Alltägliches darstellt. Man sollte gezielt Unterrichtseinheiten zur Thematisierung der höflichen Kommunikation einplanen, um insbesondere die Verwendung angemessener Höflichkeitsformen im informellen und institutionellen Kontext zu üben und zu behandeln. In manchen Kulturen ist es unhöflich, direkten Augenkontakt mit Autoritätspersonen herzustellen, während in anderen Kulturen dies als Zeichen von Respekt gilt. Lehrkräfte sollten sich dieser kulturellen Unterschiede bewusst sein und entsprechend handeln.

Die Art und Weise, wie Feedback gegeben wird, kann ebenfalls kulturell unterschiedlich sein. In einigen Kulturen wird direktes und konstruktives Feedback geschätzt, während in anderen Kulturen eher indirekte und umschreibende Formulierungen bevorzugt werden. Die Pünktlichkeit ist in vielen Kulturen ein Zeichen von Respekt. Es ist wichtig, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler die kulturellen Erwartungen bezüglich der Zeit einhalten.

Diese Beispiele verdeutlichen, wie interkulturelle Höflichkeitsnormen im Unterricht eine Rolle spielen können und wie wichtig es ist, sich dieser bewusst zu sein, um eine respektvolle und harmonische Lernumgebung zu schaffen. Deswegen werden einige Aufgaben in diesem Beitrag zum Thema „Höflichkeitsformen“ empfohlen:

Aufgabe 1. Recherchieren Sie selbstständig zum Thema „Höflichkeitsformen“. Die teilweise ausgefüllte Mindmap soll als Orientierungshilfe dienen und ist nicht vollständig. Erarbeiten Sie weitere Merkmale und vervollständigen Sie die Mindmap.

Lernziel: Die Aufgabe soll dazu dienen, dass die SchülerInnen und die StudentInnen zum Denken angeregt werden, über verschiedene Erfahrungen der Höflichkeit zu reflektieren. Zudem soll die Aufgabe den SchülerInnen und den StudentInnen dabei helfen, die Höflichkeitssprache bewusster zu nutzen.

a. 1. Variante



Mindmap 1

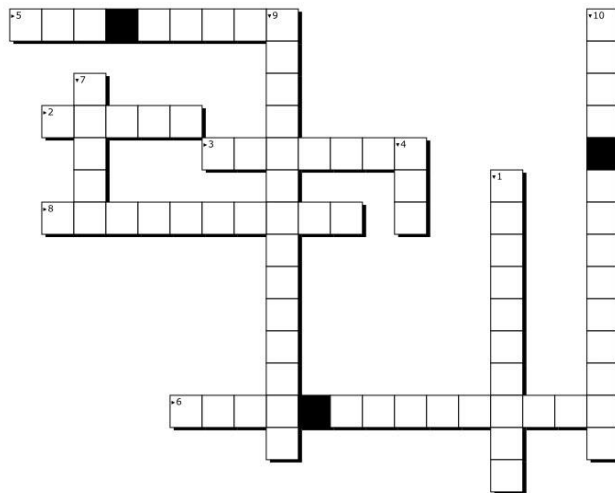
b. 2. Variante



Mindmap 2

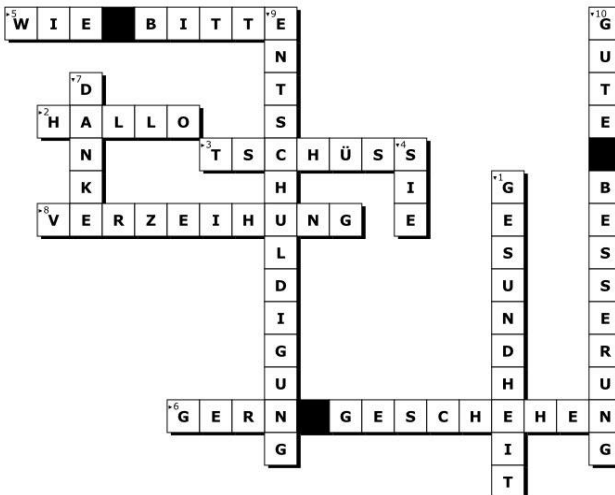
Aufgabe 2. Lösen Sie folgendes Kreuzworträtsel zum Thema „Höflichkeitsformen“:

Lernziel: Diese Aufgabe entwickelt Verständnis für unterschiedliche Situationen und Kulturen und weckt Interesse für die Recherche zum Thema „Höflichkeitsformen“. Mit Hilfe von Kreuzworträtseln können die SchülerInnen und die StudentInnen spielerisch die Wörter erlernen.



1. Was sagt man wenn jemand niest?
2. Was sagt man zur Begrüßung?
3. Was sagt man zur Verabschiedung?
4. Welches Höflichkeitspronomen verwendet man bei einer Respektsperson?
5. Man sagt nicht was, sondern...
6. Als eine Antwort auf ein Danke ist ein...
7. Wie zeigt man Dankbarkeit?
8. Wie unterbricht man jemanden höflich?
9. Wie beginnt man eine Fragestellung höflich?
10. Was sagt man, wenn jemand krank ist?

Erstellt mit XWords - dem kostenlosen Online-Kreuzworträtsel-Generator
<https://www.xwords-generator.de/de>



1. Was sagt man wenn jemand niest?
2. Was sagt man zur Begrüßung?
3. Was sagt man zur Verabschiedung?
4. Welches Höflichkeitspronomen verwendet man bei einer Respektsperson?
5. Man sagt nicht was, sondern...
6. Als eine Antwort auf ein Danke ist ein...
7. Wie zeigt man Dankbarkeit?
8. Wie unterbricht man jemanden höflich?
9. Wie beginnt man eine Fragestellung höflich?
10. Was sagt man, wenn jemand krank ist?

Erstellt mit XWords - dem kostenlosen Online-Kreuzworträtsel-Generator
<https://www.xwords-generator.de/de>

Lösung des Kreuzworträtsels

Aufgabe 3. Selektieren Sie einen Kurzfilm/Trailer zum Thema „Höflichkeitsformen und -normen in der Gesellschaft“, der Ihnen gefällt. Überlegen Sie bitte, wie würden Sie die Höflichkeitsformen in einem Dialog des Kurzfilmes verwenden. Brauchen Sie an sprachlichen Strukturen und Ausdrücken, um dieser Aufgabe gerecht zu werden?

Lernziel: Die Aufgaben sollen zur Sprachreflexion anregen und gleichzeitig das Interesse an Höflichkeitsformen und -normen in der Gesellschaft wecken.

Es ist empfehlenswert für den Unterricht sprachliche Strukturen und Ausdrücke vorzuschlagen, die es den SchülerInnen bzw. StudentInnen ermöglichen, über die Themen wie Höflichkeitsstrukturen, soziale Interaktion und interkulturelle Kommunikation zu sprechen.

Scaffolding-Methode für das Thema wäre empfehlenswert für die LehrerInnen:

Verstehen des Begriffs: Lesen Sie die Definition des Wortes „Höflichkeit“ laut vor. Überlegen Sie, was Höflichkeit bedeutet und warum die Höflichkeit in der Gesellschaft wichtig ist: Denken Sie darüber nach, warum es im Unterricht wichtig ist, höflich zu sein. Schreiben Sie mindestens zwei Gründe auf, warum Höflichkeit in unserem täglichen Leben in der Republik Moldau entscheidend ist.

Beispiele für Höflichkeit: Suchen Sie nach zwei Beispielen aus deinem eigenen Leben, in denen Höflichkeit eine wichtige Rolle gespielt hat.

Kreatives Schreiben: Schreiben Sie einen kurzen Dialog oder eine Geschichte, in der Höflichkeit eine zentrale Rolle spielt.

Selbstreflexion: Beurteilen Sie eigene Höflichkeit und überlege, ob es Bereiche bzw. Situationen gibt, in denen Sie höflicher sein könnten.

Es ist zweifellos, dass elementare Höflichkeitsroutinen, wie Begrüßungen bzw. Anreden und Verabschiedungen, in unserer Gesellschaft erwartbar sind. Die Höflichkeitsformen können im Unterricht geübt werden und in der Korrespondenz mit den LehrerInnen. Es muss immer wieder davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen und die StudentInnen mit den Formen elementarer Höflichkeitsroutinen sowohl in der deutschen Sprache als auch in anderen Sprachen bzw. mit dessen kontextabhängigen sprachlichen Normen nicht in dem Maße vertraut sind, wie dies situationsangemessen erforderlich wäre. Allerdings ist die Frage nach der Höflichkeit in der Korrespondenz nicht pauschal zu beantworten, weil diese von verschiedenen Faktoren abhängt.

Fazit

Es ist von großer Relevanz zu betonen, dass die Auswahl der Höflichkeitsformen wesentlich von der jeweiligen Situation, der bestehenden Beziehung zwischen den Gesprächspartnern und den kulturellen Normen abhängt. In formellen oder unbekanntem Kontexten wird häufig die Verwendung höflicher Sprache bevorzugt, während in informellen oder vertrauten Situationen informelle Formen üblicher sind.

Für eine detaillierte sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Höflichkeit ist es daher essenziell, genauer zu untersuchen, wie Höflichkeit, Kommunikation und Interkulturalität miteinander in Verbindung stehen, was unter effektiver Kommunikation zu verstehen ist und welche Bedeutung der Höflichkeit in diesem Zusammenhang zukommt.

Die Verwendung von mehrsprachigen Höflichkeitsformen erfordert nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern auch ein Verständnis für kulturelle Unterschiede sowie die Fähigkeit, respektvolle Signale sowohl verbal als auch nonverbal auszusenden.

Die Förderung der Höflichkeitskompetenz bedeutet nicht nur die Verbesserung sprachlicher, sondern auch interkultureller Kompetenzen, was sich schließlich in einem situationsangemessenen Gebrauch zielsprachlicher Standards widerspiegelt. Wer in einer Fremdsprache kommunizieren möchte, kommt nicht umhin, sich mit den Höflichkeitsformen der entsprechenden Zielkultur auseinanderzusetzen und diese auch zu verinnerlichen. Die

Höflichkeit ist ein wichtiges Thema linguistischer und didaktischer Überlegungen zu Sprache und Kommunikation. Seit einiger Zeit hat es sich auch zu einem zentralen Gegenstand linguistischer und didaktischer Forschungsansätze entwickelt, weil die SchülerInnen und die StudentInnen aus verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Vorstellungen kommen, Diese kulturellen Unterschiede können die Art und Weise im Unterricht beeinflussen, wie sie miteinander kommunizieren. Es ist wichtig, interkulturelle Höflichkeitsformen zu verstehen, um Missverständnisse zu vermeiden und Beziehungen aufrechtzuerhalten.

Bibliographie:

- Bartsch R., Vennemann T. (1973) Linguistik und Nachbarwissenschaften, Berlin: Cornelsen Verlag.
Hyvärinen I. (2011) „Routineformeln in kurzen Kaufgesprächen“. In: LENK, Phraseologismen in Textsorten.
Hartmut E. H., Stein St. (Hrsg.) (2011) Phraseologismen in Textsorten. Germanistische Linguistik Nr. 211-212, 177–199.
Ehrhardt C., Neuland E. (2010) Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Berlin: Peter Lang.
Ehrhardt C., Neuland E., Yamashita H. (2011) Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Berlin: Peter Lang.
Weinrich H. (1993) Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.

CZU 811.112.2`367.622.22:070

**ZUR VERWENDUNG VON ANALYTISCHEN DIMINUTIVBILDUNGEN
IN DEN PRESSETEXTEN**

Elvira GURANDA, Dozentin, Doktor,
Staatliche Alecu-Russo Universität Balti
elvira.guranda@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-8514-0349>

Abstract: The article examines the use of the analytical diminutives in the German press texts. The semantic analysis of the documented diminutives is based on three criteria: establishing the meaning of the diminutive affixes (germ. Konfixe) according to their meanings; determining the meaning of the bases or roots from which the diminutives are derived; assigning the differentiations of the meanings to the ‘denotative – connotative’ groups.

The analysis reveals that the denotative meaning of the diminutive affixes (germ. Konfixe) is realised in the vast majority of the analysed examples. The connotative meaning of the analytical diminutive formations involves additional associations, emotions, or value judgments. The function of these formations depends on the context and on the author’s intention.

Keywords: diminutives, semantic analysis, the diminutive affixes, analytical diminutive formations, the denotative meaning, the connotative meaning.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die Verwendung von analytischen Diminutivbildungen in den Presstexten untersucht. Die semantische Analyse der dokumentierten Diminutiva erfolgt nach drei Kriterien: Feststellung der Bedeutung des diminutiven Konfixes nach deren etablierten Bedeutungen: Bestimmung der Bedeutung der Basen, von denen die Diminutiva abgeleitet sind; Zuordnung der Differenzierungen von Bedeutungen zu den Gruppen „denotativ –konnotativ“. Es wird festgestellt, dass sich in der überwiegenden Anzahl der analysierten Belege die denotative Bedeutung von diminutiven Konfixen realisiert. Die konnotative Bedeutung der analytischen Diminutivbildungen bezieht sich auf die zusätzlichen Assoziationen, Emotionen oder Werturteile. Die Funktion dieser Bildungen hängt von Kontext und Absicht des Autors ab.

Schlüsselwörter: Diminutivum, semantische Analyse, diminutive Konfixe, analytische Diminutivbildungen, die denotative Bedeutung, die konnotative Bedeutung.

Wie bekannt, spielen Presstexte eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Wortschatzes jeder einzelnen Sprache, da sie eine breite Palette von Themen abdecken, von Politik und Wirtschaft über Wissenschaft und Technologie bis hin zu Kultur und Unterhaltung. Ihre Vielfalt ermöglicht es Lesern, mit verschiedenen Fachbegriffen, Fachjargon und spezifischen Vokabularen in Berührung zu kommen. Darüber hinaus bieten Presstexte oft eine Mischung aus formellen und informellen Sprachstilen. Dies ermöglicht es Lesern, sowohl die förmliche Sprache in Nachrichtenartikeln als auch die informelle Sprache in Feature-Artikeln oder Kommentaren zu erleben. Diese Vielseitigkeit trägt dazu bei, dass Leser ein breites Spektrum von sprachlichen Ausdrücken und Stilen verstehen und anwenden können. Ein weiterer entscheidender Faktor ist die Aktualität von Presstexten, infolgedessen ihr Wortschatz zeitgemäß bleibt, eine abwechslungsreiche Sprachumgebung widerspiegelt und als eine reichhaltige Quelle von Neubildungen im Wortgut der deutschen Sprache dient. Eine der Entstehungsarten der Neubildungen ist die Diminution, die in Presstexten unterschiedliche Funktionen erfüllen können.

Mit dem Phänomen der Diminution in der deutschen Sprache beschäftigten sich Schmidt (1982), Ettinger (1974), Tiefenbach (1987), Wolf (1997), Fleischer/Barz (1992), Dressler / Barbaresi (2001), Ott (2011), Dressler (2012) u.a.

Die Tatsache, dass es jedoch einen Mangel an aktuellen Untersuchungen gibt, die die heutigen Verhältnisse in der deutschen Sprache widerspiegeln, zeugt von der Aktualität des Themas, das in diesem Beitrag unter die Lupe genommen wird. Unser Augenmerk gilt der Untersuchung von analytischen Diminutivbildungen, der Spezifik ihres Gebrauchs und ihrer Funktionen in den Presstexten der deutschen Gegenwartssprache.

Die Diminutivbildung oder Diminutivum bezieht sich auf den Prozess der Diminution, eines Verfahrens der semantischen Modifikation. Die semantische Veränderung besteht dabei darin, das vom Basiswort ausgedrückte Konzept als explizit „klein“ bezeichnet wird. Unter Diminutivbildungen werden hier in Anlehnung an Bußmann Substantive verstanden, die „mittels gewisser Suffixe wie *-chen* und *-lein* (*Häuschen/ Häus-lein*) sowie *-ette* (*Stiefelette*), engl. *-ie/ -y* (*Charlie, kitty*), frz. *-ette* (*Maisonette*) oder eines Präfixes, z. B. *Mini-* (*Ministaubsauger*)“, abgeleitet sind und „die Bedeutung des Stammes in der Regel als >>Verkleinerung<< modifizieren (Modifikation), aber auch emotionale Einstellungen des Sprechers signalisieren können (*Schwesterchen, Problemchen*)“ (Bußmann, 2008, S. 136).

Die Diminution ist eine Modifikationsform wie auch Augmentation (Vergrößerung), Motion (Sexus), Gradation (relative Größe), Taxation (zugemessener Wert) oder Negation (Gegenteil) und Kollektion (Vereinigung einer Menge Entitäten zu einer Einheit). Allen Arten der Modifikation ist eine semantische Veränderung des Basiswortes gemeinsam, die durch ein angehängtes Affix erfolgt. Dabei bleiben sowohl die Basiswortart als auch die Bedeutungskategorie erhalten.

Die Diminution wird im Deutschen sowohl: analytisch und/oder synthetisch, durch Suffixe und/oder Präfixe, durch Reduplikation und/oder Kombination von Affixen usw. konstituiert. Bei der synthetischen Diminution handelt es sich um die Bildung der Wörter mit Hilfe der Diminutivsuffixe, die im Deutschen deutlich ausgeprägt sind. Die analytische Diminution realisiert sich nach Fleischer und Barz durch Komposition. (Fleischer/Barz, 2012, S. 178). Die Komposita werden durch so genannte Konfixe gebildet: *Kleinkind, Minirock, Mikroorganismus, Miniaturbikini, Liliputverhältnisse* usw. Es handelt sich oft um spielerische Bildungen: *Mini-Aufstand, Mini-Mao*; so auch in der Kindersprache: *Minibaby* (ein kleines Kind über ein Kleinkind) (Ibidem, S. 127).

Nach H. Elsen sind „Konfixe gebundene, aber in anderen Sprach(stuf)en frei vorkommende Elemente. Sie verhalten sich wie Grundmorpheme und sind damit basisfähig,

weil sie sich bei stabiler Bedeutung mit Affixen, Konfixen und anderen Grundmorphemen verbinden. Sie müssen nicht platzfest oder wortartgebunden sein“ (Elsen, 2005, S.138)

Im Rahmen dieses Beitrags setzen wir uns eben mit den Diminutiva auseinander, die mit Hilfe von Konfixen gebildet sind und im „Bild“, einer der auflagestärksten Tageszeitungen der deutschen Medienlandschaft, vorkommen. „Bild“ hat den Ruf, eine populistische und sensationsorientierte Berichterstattung zu betreiben, was sowohl Kritik als auch eine große Leserschaft zur Folge hat. Die Zeitung zeichnet sich durch eine auffällige Aufmachung aus, mit großen Schlagzeilen, bunten Bildern und einer klaren, leicht verständlichen Sprache. Der Fokus liegt oft auf Boulevardthemen, Prominentenklatsch und Schlagzeilen, die provozieren oder emotionalisieren. Trotz der Kritik hat „Bild“ eine enorme Reichweite und prägt in gewisser Weise die öffentliche Meinung in Deutschland. Die Zeitung hat sich im Laufe der Jahre auch digital weiterentwickelt und ist mit einer Online-Plattform präsent, auf der aktuelle Nachrichten, Unterhaltung und Sportberichterstattung angeboten werden.

Bei den untersuchten „Bild“-Texten (Zeitperiode 2020-2023) handelt es sich um eine breite Palette von Publikationsformen, unter denen kurze Meldungen, Berichte, Interviews, Kommentare, Reportagen zu Themenbereichen wie z.B. Deutschland, Gesellschaft, Modernes Leben, Wirtschaft, Politik, Medien, Kultur, Ausland, Forschung und Technik, Sport, Auto u.a.

Die dokumentierten analytischen Diminutivbildungen sollen in erster Linie einer semantischen Analyse unterworfen werden. Dazu bedarf es eines bestimmten Beschreibungsmodells. Ein solches Modell sollte unserer Meinung nach folgende Eigenschaften haben:

- Die Analyse der Semantik soll nach Kriterien erfolgen, deren Zahl festgelegt werden soll.
- Die Kriterien sollen binär definiert werden: entweder erfüllt ein Diminutiv das Kriterium oder nicht.
- Das Modell soll mit den etablierten sprachwissenschaftlichen Theorien zur Modifikation der Bedeutung kompatibel sein.
- Die Kriterien sollen so definiert sein, dass man damit sowohl die einschlägigen Unterschiede, als auch die wesentlichen Übereinstimmungen zwischen den Konfixbedeutungen adäquat beschreiben kann.

In diesem Modell, das schon in vielen Forschungsbeiträgen zur Semantik der Diminutive verwendet worden ist, fehlt ein wichtiges Kriterium, das u.E. bei der semantischen Analyse sehr wichtig ist. In der Fachliteratur wird nämlich dokumentiert, dass die Semantik von Diminutiven nicht nur mit Diminution, sondern auch mit Taxation in Verbindung zu setzen ist. Nach Sommerfeldt /Spiewok (1989) weisen die im Vergleich mit den Derivationsbasen zusätzliche Seme wie /klein/, /liebevoll/, /kosend/, /geringschätzig/, /abwertend/ auf (Sommerfeldt /Spiewok, 1989, S. 53). Folglich sollte auch Taxation in dem Modell von semantischen Kriterien berücksichtigt werden, denn die Bedeutungen der Diminutivbildungen können unterschiedlich sein. Diese unterschiedlichen Bedeutungen lassen sich grob in drei Gruppen unterteilen: keine Wertung, positive und negative Wertung.

Löbner S. verwendet bei der semantischen Analyse auch das Begriffspaar „denotativ“ / „konnotativ“. „Denotativ“ bedeutet, dass die Grundbedeutung zum Ausdruck gebracht wird, während „konnotativ“ den Ausdruck der Assoziationen – meist emotionaler Art – bezeichnet, die von der Grundbedeutung ausgelöst werden (Löbner, 2015, S. 48).

Auf Grund der oben angeführten Modelle haben wir unsere Kriterien der semantischen Analyse von Diminutivbildungen bestimmt:

1. Feststellung der Bedeutung des diminutiven Konfixes nach der Liste der etablierten Bedeutungen;
2. Analyse der Bedeutung der Basen, von denen die Diminutiva abgeleitet sind;

3. Zuordnung der Differenzierungen von Bedeutungen nach den Kriterien „denotativ – konnotativ“

In den analysierten Presstexten wurden die analytischen Diminutivbildungen mit folgenden Konfixen registriert: *Halb-*, *Klein-*, *Mini-*, *Miniatur-*, *Mikro-*, *Liliput-*, *Teil-*, *Zwerg-*.

Nach der semantischen Analyse von diminutiven Konfixen wurden deren folgende Bedeutungen festgestellt.

Halb- ist die erste sehr produktive Komponente von zusammengesetzten Substantiven, drückt aus: Hälfte von etwas (*Halbedelstein*, *Halbautomat*), Unvollständigkeit (*Halbbildung*, *Halbschlaf*), in verminderter Stärke oder Intensität (*Halbkraft*, *Halblicht*, *Halbenergie*). Bei Adjektiven bedeutet **halb** oft Ungenügendheit (*halbblind*, *halbfertig*);

Klein- ist als erste Komponente der zusammengesetzten Substantiven und Adjektiven sehr produktiv. In Bildung mit Substantiven kann es folgende Bedeutungen wiedergeben: klein, von kleinem Format (*Kleinbetrieb*, *Kleingarten*, *Kleinstaat*); arm, mit wenig Verdienst (*Kleinbauer*, *Kleinrentner*, *Kleinsparer*, *Kleinverdiener*); mit kleiner Kapazität (*Kleinkraftwerk*, *Kleinelektromotor*), Bezeichnung eines aus kleinen Teilen bestehenden Gegenstandes/Stoffes (*Kleinholz*, *Kleinerz*);

Liliput- stammt vom Namen „Lilliput“ dem Zwergenland in Jonathan Swifts Roman „Gullivers Reisen“ (1727): Märchenland, dessen Bewohner winzig klein sind (*Liliputbahn*, *Liliputformat*);

Das aus dem Lateinischen stammende Konfix **Mini-** scheint am produktivsten zu sein. In Bildungen mit Substantiven kennzeichnet es etwas als klein, winzig, niedrig: *Minibar*, *Minipartei*, *Minipreis*; etwas (ein Kleidungsstück) als kurz: *Minikleid*, *Minimantel*;

Miniatur- auch dieses Konfix ist lateinischer Herkunft. Es ist begrenzt produktiv und kennzeichnet in Substantiven etwas als in sehr kleinem Format, z.B. *die Miniaturausgabe*, *das Miniaturbild*, *die Miniaturbahn*;

Mikro- Das Konfix stammt aus dem Griechischen und bedeutet in Bildungen mit Substantiven oder Adjektiven ‚klein‘, ‚kleiner als normal‘, ‚sehr klein‘: *Mikrochip*, *Mikropunkt*, *mikrosozial*, *mikrobiologisch*. In Maßeinheiten kennzeichnet *mikro-* ein Millionstel: *Mikrosekunde*. Es ist wie auch das Konfix *miniatur-* begrenzt produktiv.

Teil- bezeichnet in zusammengesetzten Substantiven Abschnitt, Glied, Stück von einem Ganzen (*Teilzeit*, *Teilbetrag*, *Teilbau*, *Teilerbe*);

Zwerg- ist wenig produktiv, wird als erste Komponente der Komposita verwendet, um auszudrücken, dass das genannte Tier oder die genannte Pflanze zu einer Art gehört, der wesentlich kleiner ist als normal: *Zwergbaum*, *Zwerghuhn*, *Zwergmaus*, (*der*) *Zwergkiefer*, *Zwergpudel*.

Analyse der Bedeutung der Basen, von denen die Diminutiva abgeleitet sind;

Die Analyse der Basen von Diminutivbildungen hat ergeben, dass sie zu 10 verschiedenen semantischen Gruppen gehören:

1. Verwandtschafts- und Personenbezeichnungen (*Halbbruder*, *Halbgeschwister*, *Mini-Fan*, *Kleinrentner*);
2. Personenbezeichnungen nach Stand und Beruf (*Mini-Ärzte*, *Minifahrer*, *Kleinbauer*, *Teilbart-Träger*);
3. Bezeichnungen für den Menschen vertraute Tiere und Pflanzen (*Minisaurier*, *Zwergpudel*, *-maus*, *-hühner*, *Miniatur-Parasiten*, *Halbaffen*, *Zwergtanne*, *-birke*);
4. Bezeichnungen für Landschaften, Orte, Einrichtungsgegenstände, Gebäude und Gebäudeteile (*Mini-Berlin*, *Zwergland*, *Teilort*, *Teilbau*, *Miniaturbau*, *Mikro-Zimmer*, *-Wohnung*, *-Klinik*, *Halbkolonie*);
5. Bezeichnungen für Zeiteinheiten (*Halbjahr*, *Halbtags-Job*, *Halbzeit*, *Teilzeit*);

6. Bezeichnungen für Gegenstände, Kleidungsstücke, Verkehrsmittel und ihre Teile (*Mini-Flitzer, Liliput-BMW*);
7. Bezeichnungen für Produkte der menschlichen Tätigkeit (*Miniatur-Ausgabe, Mikro-Trick, -Attacke, Halbschlaf*);
8. Bezeichnung für astronomische Objekte (*Mini-Mond, Zwergplanet, Zwergstern*);
9. Bezeichnungen für Operationen im Finanzbereich (*Mini-Krise, Mini- Online-Kredit, Ministeuer, Kleinsteuer*);
10. Eigennamen (*Kleinmichel, Kleineidam, Kleingünther*).

Es ist zu betonen, dass manche von angeführten Komposita mit diminutiven Konfixen durch einen Bindestrich geschrieben sind, z.B. *Mini-Krise, Mini- Online-Kredit, Liliput-BMW, Miniatur-Ausgabe, Mikro-Trick*. Die Rechtschreibung dieser Diminutivbildungen zeugt davon, dass die erst im Prozess der Lexikalisierung sind, bei dem zusammengesetzte Wörter zu eigenständigen Wörtern mit einer spezifischen Bedeutung werden. Mit anderen Worten, diese Kombinationen von Wörtern sind nicht so häufig gebräuchlich, um als eigenständige Begriffe betrachtet und im Wörterbuch als solche aufgenommen zu werden.

Was die Zuordnung der Differenzierungen von Bedeutungen nach den Kriterien „denotativ – konnotativ“ anbelangt, so wurde festgestellt, dass sich in der überwiegenden Anzahl der analysierten Belege die denotative Bedeutung von diminutiven Konfixen realisiert. So verleihen die Konfixe *Mini-, Mikro-, Miniatur-* den Basen die Bedeutungen ‚Kleinigkeit‘ oder ‚Winzigkeit‘, z.B.: *Mini-Sensoren geben Maxi-Sicherheit! Vorbei sind die Zeiten des täglichen lästigen Fingerpiks und der permanenten Angst, der Blutzucker könnte außer ...* (BILD.de 02.11.2023). *Besagter Mikro-Nährstoff steckt auch im Bier. Auch zum traditionellen Lieblingsgetränk der Deutschen gibt es eine Studie, die belegen will, ...* (BILD.de 02.07.2023). *Das eigentliche Schloss verdient besondere Aufmerksamkeit. Es erinnert an eine Miniatur-Ausgabe des Kryptonite-Bügelschlosses, das wir ebenfalls ...* (BILD.de 09.10.2023)

Neben dem Sem ‚klein, von kleinem Format‘ wird in den Diminutivbildungen mit dem Konfix *Klein-* das Sem ‚arm, mit wenig Verdienst‘ aktualisiert, z.B.: *Als Kleinrentner muss ich nun sehen, wie ich über die Runden komme.* (BILD.de 02.10.2021). *Dabei gäbe es eine ganz andere Möglichkeit, die Kleinverdiener zu entlasten: Man könnte sie von der Einkommenssteuer befreien.* (BILD.de 03.07.2023).

Es ist darauf hinzuweisen, dass in den analysierten Texten die Diminutivbildungen mit den Konfixen *Zwerg-* und *Halb-* fachsprachliche Termini aus verschiedenen Fachbereichen bezeichnen: Astronomie (*Zwergplanet, Halbmond*); Botanik (*Zwergtanne, Zwergpflanze*); Zoologie (*Zwergkaninchen, Zwergdackel, Halbbaffe*); Physik (*Halbwertszeit, Halbleiter*); Musik (*Halbton*).

Im Gegensatz zu der denotativen bezieht sich die konnotative Bedeutung auf die zusätzlichen Assoziationen, Emotionen oder Werturteile, die mit einem Wort verbunden sind, die über die rein lexikalische Definition hinausgehen. Nur wenige untersuchte analytische Diminutivbildungen im Korpus konnotative Bedeutungen aufweisen. So drückt die Diminutivbildung *Halbkolonie* im untenstehenden Beispiel ein abwertendes Verhältnis des Autors zu dem kleinsten Inselstaat in der Karibik aus, der seit 1962 unabhängig ist: *Martin Walser (81) flog 1972 nach Trinidad und Tobago, notierte ins Tagebuch: „Wir fliegen in eine Halbkolonie.“* (BILD.de 13.09.2020).

Eine klare Konnotation von Kleinheit, Geringfügigkeit enthält das Kompositum mit dem Konfix *Liliput-*. Der Journalist schreibt über die Opposition von zwei Parteien im Bundestag ironisch und zeigt somit ihre geringe Rolle im politischen Leben des Landes: *Die Liliput-Opposition aus Linkspartei und Grünen ist machtlos. Kommt gerade mal auf 20 Prozent der Stimmen.* (BILD.de 16.12.2020).

Weitere Beispiele könnten die Diminutivbildungen *Mini-Ärzte*, *Mini-Chirurgen* sein. Wie bereits erwähnt bezieht sich das Konfix denotativ auf etwas Kleines, Winziges, Niedriges. Konnotativ könnte es jedoch im folgenden Beispiel Zärtlichkeit, Niedlichkeit, Zuneigung hervorrufen: *Mini-Ärzte im Einsatz: Kleine Chirurgen retten Teddys Leben. Teddy stöhnt vor Schmerzen [...]. Jetzt müssen sechs Mini-Chirurgen ans Werk.* (BILD.de 08.11.2023).

In den untersuchten Presstexten erfüllen die Diminutivbildungen verschiedene Funktionen, abhängig von Kontext und Absicht des Autors. Sie werden dazu verwendet, um die Bedeutung von Wörtern zu verkleinern oder abzuschwächen. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf kleine, aber möglicherweise wichtige Elemente und tragen dazu bei, dass diese im Gedächtnis des Lesers haften bleiben. Die analytischen Diminutivbildungen mit synonymischen Konfixen bieten eine Möglichkeit, die sprachliche Vielfalt in Presstexten zu erhöhen und den Schreibstil aufzulockern. Dies kann dazu beitragen, dass der Text ansprechender und interessanter für die Leser wird. Dank der Verwendung der analysierten Diminutiva drücken die Journalisten ihr Verhältnis zum Geschriebenen aus.

Zusammenfassend ist es zu beachten, dass die Wirkung von analytischen Diminutivbildungen stark vom Kontext abhängt, und sie sollten sorgfältig verwendet werden, um die beabsichtigte Botschaft zu vermitteln.

Bibliographie:

Bussmann, H. (2008) *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 860 S. 978-3520452047

Elsen, H. (2005) Deutsche Konfixe. In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*. Herausgegeben von Ludwig M. Eichinger (Geschäftsführung), M. Dalmas, R. Fiehler, U. Fix, G. Zifonun. Berlin: Ernst Schmidt Verlag. Ausgabe 33, S. 133-140 ISSN 0340-9341

Fleischer, W., Barz, I. (2012) *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. In Zusammenarbeit mit Marianne Schröder. 4. völlig neu bearb. Aufl. Tübingen: De Gruyter, 484 S. ISBN 978-3110256635

Löbner S. (2015) *Semantik. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, 478 S. ISBN 978-3110348156

Sommerfeldt K.-E., Spiewok W. (1989) *Sachwörterbuch für die deutsche Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 284 S. ISBN 978-3323002722

Internetquellen:

<https://www.bild.de/>

<https://www.dwds.de/>

CZU 811.112.2`342(072.8)

TYPISCHE PROBLEME BEI DER AUSSPRACHE VON DEUTSCHEN LAUTEN

Ana POMELNICOVA, Dozentin, Doktor,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

ana.pomelnicova@usarb.md

<https://orcid.org/0009-0005-5356-6870>

Abstract: The article presents the results of an experiment, examines the development of phonetic skills in the initial phase of German lessons, and identifies, analyzes and interprets typical learning difficulties of German students.

Keywords: the foreign language, mastery of pronunciation, German students, difficulties, transcription, pronunciation errors, the vowel system.

Zusammenfassung: Im Artikel werden Ergebnisse eines Experiments dargestellt, die Entwicklung phonetischer Fähigkeiten in der Anfangsphase des Deutschunterrichts überprüft, typische Lernschwierigkeiten von Deutschschülern festgestellt, analysiert und interpretiert.

Schlüsselwörter: die Fremdsprache, die Beherrschung der Aussprache, Deutsch-Studierende, Schwierigkeiten, Transkription, Aussprachefehler, das Vokalsystem.

Das Erlernen einer Sprache ist ein langer Prozess, bei dem Fehler unvermeidlich sind. Aus der Sicht der Methodik des Fremdsprachenunterrichts sind Fehler unterschiedlich und sind unterschiedlich zu korrigieren. Nicht weniger wichtig ist es, ihr späteres Auftreten verhindern zu können.

Die rechtzeitige Feststellung von Fehlern im Lernprozess ist eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers. Einerseits hilft es, auf Wissens- und Kompetenzlücken aufmerksam zu machen. Andererseits gibt es die Richtung des Lernprozesses vor, lenkt die Aufmerksamkeit des Lehrers auf Schwierigkeiten, die dem Lernenden beim Erlernen einer Fremdsprache begegnen.

Die Einstellung zum Fehler ist nach wie vor eines der umstrittenen Themen der allgemeinen Didaktik. Vertreter einer Richtung sind der Meinung, dass Fehler mit allen Mitteln vermieden werden sollten, damit die Lernenden sie nicht wiederholen. Dabei hat der Lehrer die richtige Option vorzuschlagen.

Nach dem herausragenden Linguisten L.V. Stscherba sind zwei Arten von Aussprachefehlern zu unterscheiden: phonetische (oder Aussprachefehler) und phonologische (klangsemantische Fehler). Bei phonetischen Fehlern ist die Verletzung der Aussprachenormen der Sprache zu verstehen. Solche Fehler haben keinen Einfluss auf die Bedeutung der Aussage und beeinträchtigen die Kommunikation nicht. Phonologische Fehler führen zur Verzerrung der phonemischen Zusammensetzung und der melodischen Struktur der Sprache und führen dadurch zu semantischen Verschiebungen und Abweichungen, die sprachliche Äußerungen unverständlich oder schwer verständlich machen.

Die Beherrschung der Aussprache einer Fremdsprache erfordert viel mehr Aufwand als die Beherrschung der Grammatik oder des Wortschatzes einer bestimmten Sprache. Phonetische (Aussprache-)Fähigkeiten dienen als Grundlage für die Entwicklung lexikalischer und grammatikalischer Fähigkeiten. Die Erfahrung zeigt, dass schlechte phonetische Fähigkeiten das allgemeine Spracherlernen hemmen. Dies impliziert die Aufgabe, an erster Stelle die Aussprache festzulegen. Die Beherrschung der korrekten Aussprache ist nur möglich, wenn man die phonetische Basis einer Fremdsprache beherrscht und ihre phonetisch-phonologischen Eigenschaften versteht.

Wie bekannt, nehmen die Lernenden die Lauteinheiten der neu zu erlernenden Sprache durch das Prisma ihrer Muttersprache wahr, indem sie die Laute der Fremdsprache an das Lautsystem der Muttersprache „passen“. Dieser Prozess kann sowohl eine positive als auch eine negative Interpretation haben. Um die negativen Auswirkungen dieses Prozesses zu überwinden, ist ein kreativer Ansatz des Lehrers erforderlich, der auf Kenntnissen der Lautsysteme der Kontaktsprachen basiert.

Eines der häufigsten Probleme beim Erlernen der Aussprache einer Fremdsprache besteht darin, dass nicht immer ein klarer Zusammenhang zwischen Schrift und Aussprache besteht. So z.B. unterschiedliche Aussprache der Buchstabenkombination *ch*: Buch als [x], Licht als [ç], Charakter als [k], Chef als [ʃ], Champion als [tʃ]. Dabei gibt es auch einen den Lernenden unbekanntem Laut [ç], der in ihrer Muttersprache nicht existiert.

Es gibt zwei Gründe, die den Ursprung von Fehlern unterscheiden können. Entweder handelt es sich um einen systematischen Fehler, der in fast allen Texten vorkommt, oder man kennt zwar die Norm der korrekten Aussprache, kann sie aber nicht konsequent verwenden, d.h. haben man hat Schwierigkeiten mit der Automatisierung.

Zur Feststellung von Schwierigkeiten der Deutsch-Studierenden wurde ein Lesetest durchgeführt, der gleichzeitig aufgenommen wurde.

Der süße Brei

„Es war einmal ein armes, frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein, und sie hatten nichts mehr zu essen. Da ging das Kind hinaus in den Wald, und begegnete ihm da eine alte Frau, die wußte seinen Jammer schon und schenkte ihm ein Töpfchen, zu dem sollt es sagen: "Töpfchen, koche", so kochte es guten, süßen Hirsebrei, und wenn es sagte: "Töpfchen, steh", so hörte es wieder auf zu kochen. Das Mädchen brachte den Topf seiner Mutter heim, und nun waren sie ihrer Armut und ihres Hungers ledig und aßen süßen Brei, sooft sie wollten. Auf eine Zeit war das Mädchen ausgegangen, da sprach die Mutter: "Töpfchen, koche", da kocht es, und sie ißt sich satt; nun will sie, daß das Töpfchen wieder aufhören soll, aber sie weiß das Wort nicht. Also kocht es fort, und der Brei steigt über den Rand hinaus und kocht immerzu, die Küche und das ganze Haus voll und das zweite Haus und dann die Straße, als wollt's die ganze Welt satt machen, und ist die größte Not, und kein Mensch weiß sich da zu helfen. Endlich, wie nur noch ein einziges Haus übrig ist, da kommt das Kind heim und spricht nur: "Töpfchen, steh", da steht es und hört auf zu kochen, und wer wieder in die Stadt wollte, der mußte sich durchessen.“

(Brüder Grimm) https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/der_susse_brei

Nach der Transkription des Textes hat man Aussprachefehler beim Lesen markiert. Der Lesetest wurde den Studenten des ersten Studienjahres empfohlen, die vor kurzem die theoretisch-praktischen Kurs durchgemacht haben und somit frische Kenntnisse von Besonderheiten der deutschen Aussprache haben.

[de:^v zy:sə braɪ]

[’es va:^v aɪnmɑ:l ’aɪn ’arməs frəməs mɛ:tʃən das le:ptə mit zaɪnə mʊtə ’alaɪn ’ont zu: hatən niçts me:^v tsu: ’esən. da: ɡɪŋ das kɪnt hinaʊs ’in de:n valt ’ont bəge:ɡnətə ’i:m da:’aɪnə ’altə fraʊ du: vɔstə zaɪnən jamə ʃo:n ’ont ʃɛŋktə ’i:m ’aɪn tœpfʃən tsu: de:m zɔltə ’es zɑ:gən: tœpfʃən kɔxə zo: kɔxtə ’es ɡu:tən zy:sən hɪrzəbraɪ ’ont ven ’es zɑ:ktə tœpfʃən ʃte: zo: hœ:^vtə ’es vɪ:də ’aʊf tsu: kɔxən. das mɛ:tʃən braxtə de:n tœpf zaɪnə mʊtə haɪm ’ont nu:n va:rən zu: ’i:rə ’armu:t ’ont ’i:rəs hɔŋəs le:diç ’ont ’ɑ:sən zy:sən braɪ zo:’ɔft zu: vɔltən. ’aʊf ’aɪnə tsɑɪt va:^v das mɛ:tʃən ’aʊsgəɡaŋən da: ʃprɑ:x du: mʊtə tœpfʃən kɔxə da: kɔxt ’es ’ont zu: ’ist zɪç zat. nu:n vil zu: das das tœpfʃən vɪ:də ’aʊfhœ:rən zɔl ’ɑ:bə zu: vaɪs das vɔrt niçt. ’alzo kɔxt ’es fœrt ’ont de:^v braɪ ʃtaɪkt ’y:bə de:n rant hinaʊs ’ont kɔxt ’imœtsu: du: kyçə ’ont das ɡant̪sə haʊs fɔl ’ont das tsvaɪtə haʊs ’ont dan du: ʃtrɑ:sə ’als vɔlts du: ɡant̪sə velt zat maxən ’ont ’ist du: ɡrø:stə nɔ:t ’ont kaɪn mɛnʃ vaɪs zɪç da: tsu: hɛlfən. ’entliç vɪ: nu:^v nɔx ’aɪn ’aɪntsigəs haʊs ’y:prɪç ’ist da: kɔmt das kɪnt haɪm ’ont ʃprɪçt nu:^v tœpfʃən ʃte: da: ʃte:t ’es ’ont hœ:^vt ’aʊf tsu: kɔxən ’ont ve:^v vɪ:də ’in du: ʃtat vɔltə de:^v mʊstə zɪç dʊrçesən.]

Das Experiment hatte folgende Resultate:

Teilnehmer	Gesamtzahl der Fehler	reduziert/vokalisiert	labialisiert/nicht labialisiert	lang geschl/lang offen	Auslautgesetz	lang/kurz	Knacklaut	fremde Laute	andere Fehler
I	16	3	3	1	4	1		2	2
II	7	2		1	3	1			
III	29	5	5	3	3	2	2	3	1
IV	26	5	6	5	3	2	2	3	
	13	1	1	4	5	1		1	

Es ist klar, dass es absolut menschlich ist, Fehler zuzulassen. Dazu noch hat man erst begonnen eine neue Fremdsprache zu erlernen. Und doch muss man feststellen, dass die meisten Fehler im Bereich der Vokale liegen. Das ist zu analysieren und zu interpretieren.

Nach dem Vergleich des deutschen Vokalsystems mit dem Vokalsystem der Muttersprache und dem Studium der Fachliteratur kommen wir zu dem Schluss, dass es bei der Aussprache deutscher Vokale zu möglichen problematischen Phänomenen kommen kann. Bei der auditiven Analyse von Tonaufnahmen fallen problematische Vokale auf. Mit der Methode der subjektiven Analyse wurden folgende Fehlergruppen entdeckt: labialisierte Vokale, lange/kurze, geschlossene/offene Vokale, Vokalreduktion, Knacklaut, Auslautgesetz, fremde Laute. Obwohl es effektivere experimentelle Forschungsmethoden gibt, haben wir eine Methode verwendet, die sich zu diesem Zeitpunkt als zugänglicher herausstellte.

Die Auswertung der Höranalyse bestätigte die ursprünglichen Behauptungen. Laute, die nicht im muttersprachlichen System vorkommen, bereiteten den Versuchsteilnehmern große Schwierigkeiten. Bei der Aussprache von Wörtern mit labialisierten Vokalen wurde daher keine Labialisierung bei der Artikulation dieser Laute beobachtet: gr̄o:stə, tœpf̄çən, fo:n, 'y:bə. Und umgekehrt, wo es keinen Umlaut gab, haben die Teilnehmer des Experiments die Vokale umgelaute: vɔstə, mɔstə, dɔrç, hindɔrç'ɛsən.

Auch lange geschlossene Vokale bereiten den Schülern viele Probleme. In der Muttersprache gibt es keine langen geschlossenen Vokale und sie werden normalerweise durch lange oder kurze offene Laute ersetzt: le:ptə, fte:, me:ʰ. Sehr oft wurde statt eines langen ein kurzer Vokal ausgesprochen 'u:m, fpra:x und umgekehrt vɔrt.

Der Hauptgrund für die unkorrekte Aussprache dieses Lautes sollte nicht direkt mit der Unkenntnis der Regeln zusammenhängen. Theoretisch besteht das Bewusstsein, dass dieses Wort einen langen geschlossenen Vokal hat. Wir sprechen über die Unreife der Fähigkeit, diese Art von Vokal auszusprechen.

Auch bei der Analyse reduzierter/vokalisierter Laute stößt man auf Schwierigkeiten bei der korrekten Aussprache: reduziertes e [ə] und vokalisiertes r [ɐ] ersetzen oft einander de:v/zy:sə, 'aɪnə /'u:rə. Diese Laute sind einander ähnlich und können leicht verwechselt werden. Nur ein Teil der Schüler verwendete den starken Konsonanten r anstelle des vokalisierten Lautes r [ɐ]. Der Hauptgrund könnte sein, dass die analysierten Problemlaute in der Muttersprache fehlen. Diese Tatsache ist der Grund für weitere Fehler im Experiment: tœpf̄çən, kyçə, niçt [ç], haɪm [h], unbekannte Erscheinung in der Muttersprache 'imə, 'ɔnt, 'aɪn 'arməs (Knacklaut).

Die Ergebnisse des Experiments mit Elementen der Analyse und Interpretation von Fehlern der Schüler bieten die Möglichkeit, nicht nur die eigenen Erfahrungen des Lehrers zu bereichern, sondern auch Anstoß für weitere Forschungen in Phonetik und Phonologie zu geben, um problematische Phänomene zu identifizieren und Schwierigkeiten bei der Aneignung der deutschen Aussprache zu beseitigen.

Literaturverzeichnis:

Biersack, S. (2002) Systematische Aussprachefehler deutscher Muttersprachler im Englischen. Eine phonetisch-phonologische Bestandsaufnahme. In: *Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München (FIPKM)* 39, 37-130 https://www.phonetik.uni-muenchen.de/forschung/FIPKM/vol39/f39_biersack.pdf

Duden - Das Aussprachewörterbuch. (2015) 7., komplett überarbeitete und aktualisierte edition. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. ISBN-10: 9783411040674

Щерба, Л.В. (1983) *Русские гласные в количественном и качественном отношении*/ Л.В. Щерба. – Л.: Изд-во Ленинградского университета.

AUF DEN SPUREN VON POLEN ZWISCHEN DEM DNIESTER UND DEM PRUTH. DIE TRADITIONEN DES POLNISCHUNTERRICHTES UND POLNISCHE INSTITUTIONEN IN DER REPUBLIK MOLDAU

Kinga PIATKOWSKA, Dozentin, Doktor,
Staatlichen Alecu-Russo Universität Balti
Polnisches Zentrum an der Philologischen Fakultät
der Staatlichen Alecu-Russo-Universität in Balti, Republik Moldau
kingapiatkowska@yahoo.de

Zusammenfassung: Die Geschichte der polnischen Ansiedlung im heutigen Moldawien geht auf das 18. Jahrhundert zurück. Damals kamen Anhänger von Stanisław Leszczyński und geflohene Leibeigene und dann Ende des Jahrhunderts ein Teil der Kościuszko-Armee nach der Niederschlagung des Aufstandes auf die Gebiete der heutigen Republik Moldau.

Schlüsselwörter: 1. Geschichte der polnisch-moldauischen Beziehungen 2. Polen in der Republik Moldau 3. Polnische Institutionen in der Republik Moldau 4. Polnisch-moldauische Zusammenarbeit 5. Geschichte der polnischen Ansiedlung in der Republik Moldau 6. Traditionen des Polnischunterrichtes in der Republik Moldau 7. Polnisch in Moldawien.

Das 19. Jahrhundert brachte weitere Einwanderungswellen aus den polnischen Gebieten. Nach der Besetzung Moldawiens durch Russland im Jahre 1812 begann eine massive Ansiedlungskampagne. Viele Polen aus den russischen Teilungsgebieten nutzten dies, sowohl Bauern, die hier Land erwerben konnten, als auch Adlige, die für die zaristische Verwaltung nützlich waren. Der Zustrom von Polen nach Moldawien war auch eine Folge der Repressionen nach dem Januaraufstand, der vor allem Bauern anlockte, die dieses Gebiet als einen neuen Wohnort wählten. Damals wurden auf dem Gebiet der heutigen Republik Moldau ganze polnische Dörfer gegründet, deren Bewohner hauptsächlich Polnisch sprachen und polnische Traditionen pflegten.¹ Bei der Volkszählung, die 1989 unter sowjetischer Herrschaft in der Moldauischen SSR durchgeführt wurde, gaben 4739 Personen die polnische Staatsangehörigkeit an, von denen jedoch nur 458 Polnisch als ihre Muttersprache bezeichneten. Die Volkszählung in der Republik Moldau aus dem Jahr 2004 zeigte, dass das Land von 2383 Polen bewohnt wurde.² Diese Daten umfassten jedoch nicht Transnistrien, wo die Ergebnisse einer separaten Volkszählung keine Angaben über die Anzahl der kleineren ethnischen Gruppen angegeben wurden.³

Die ersten polnischen Organisationen auf dem Gebiet des heutigen Moldawiens wurden bereits Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gegründet, zumeist in römisch-katholischen Pfarreien (die überwiegende Mehrheit der Katholiken waren Polen). Nach der russischen Revolution von 1905 wurden immer mehr „Polnische Häuser“ gegründet. 1898 entstand in Chisinau die Wohltätigkeitsgesellschaft mit einer polnischen Schule und Bibliothek, wo sich Menschen mit polnischer Abstammung trafen.⁴

¹ Derlicki, J. (2003) *Narodziny czy odrodzenie? Polska tożsamość w Moldawii*, „*Etnografia Polska*”, B. XLVII, 2003, z. 1-2, S. 174-176.

² Bogucka-Lebiedź, R. (2003) *Historyczny zarys dziejów polskiej mniejszości narodowej w Moldawii*, „*Zeszyty Naukowe Koła Wschodnioeuropejskiego Stosunków Międzynarodowych*”, Nr 2/2003, Wrocław (elektronische Version: <http://www.kwsm.uni.wroc.pl/publikacje/ZNSI.pdf>).

³ Marciniak, P. (2007) *Polacy w Moldawii czekają, na „Polską Wiosnę*”, „*Wspólnota Polska*”, III-IV 2/2007, S. 40.

⁴ Bogucka-Lebiedź, R. (2003) *Historyczny zarys dziejów polskiej mniejszości narodowej w Moldawii*, Wrocław (wersja elektroniczna: <http://www.kwsm.uni.wroc.pl/publikacje/ZNSI.pdf>) „*Zeszyty Naukowe Koła Wschodnioeuropejskiego Stosunków Międzynarodowych*”, nr 2/2003.

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, als die Republik Moldau (Bessarabien) ein Teil von Rumänien wurde, verließen etwa 2.000 Polen - hauptsächlich die wohlhabendsten und am besten ausgebildeten - das Land. In den 1920er Jahren entwickelten sich das polnische Bildungswesen und die polnischen Kultur- und Sportvereine, die in Chisinau, Balti, Soroki und Bender entstanden. Die folgenden Vereine wurden in dieser Zeit gegründet: Soziokulturelle Gesellschaft "Warta", Sportverein "Polonia" und Jugendorganisationen: „Jan III Sobieski Kreis“ für Jungen und „Königin Wanda Kreis“ für Mädchen. Polnische Ärzte, Lehrer, Ingenieure und Landbesitzer bildeten die lokale Elite. In der zweiten Hälfte der 1930er Jahre verschlechterte sich die Situation der Polen in Bessarabien infolge des aufkommenden rumänischen Nationalismus.⁵

Nach dem Zweiten Weltkrieg, mit dem Beginn der sowjetischen Herrschaft in Moldawien kam das polnische Leben völlig zum Erliegen. Die Aktivitäten der polnischen Vereine und der römisch-katholischen Kirche wurden verboten. Die Polen, insbesondere diejenigen, die ein großes Vermögen besaßen, mussten ihr Land verlassen und fliehen. Gegen die Polen, denen die Ausreise nicht gelang, setzten die Behörden Repressionen und Indoktrination ein, und einige wurden zur Deportation verurteilt. Nach Stalins Tod kehrten die Polen, die das Exil überlebt hatten, in ihre Heimat zurück. Infolge von Hungersnöten, der Deportation nach Sibirien und Kasachstan und der Zwangskollektivierung ging die Zahl der Polen erheblich zurück. In der Moldauischen SSR waren die Polen einer restriktiven Nationalitätenpolitik unterworfen. Unter dem kommunistischen Regime war es gefährlich, sich zum Polentum zu bekennen. Einige Polen wurden nationalisiert - sie wurden zu Russen, Ukrainern oder Moldawiern oder zu "Sowjetmenschen", ohne eine bestimmte Nationalität zu besitzen. Viele Polen ließen sich eine dieser Nationalitäten in ihren Pässen eintragen, was eine Voraussetzung für eine Karriere im Komsomol, in der Partei oder im Bildungswesen war. Nach dem Zusammenbruch des Komsomols konnten viele Menschen, die ihre polnische Herkunft nachweisen wollten, dies nicht mehr tun, da ihnen die entsprechenden Dokumente fehlten. Der diffuse Charakter der polnischen Besiedlung und die immer häufigeren Mischehen trugen ebenfalls erheblich zur Verwischung der polnischen nationalen Identität bei.⁶

Das polnische Leben in Moldawien blühte erst nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit des Landes im Jahre 1991 wieder richtig auf. Bis heute ist die Republik Moldau für ihre aktiven polnischen Organisationen bekannt. Die polnische Sprache ist in vielen Teilen des Landes zu hören und polnische Traditionen werden in der moldauischen Bevölkerung mit polnischen Wurzeln stark gepflegt. Kaum in einem östlichen Land Europas wie in Moldawien befinden sich so viele polnische Institutionen und Einrichtungen. Erwähnenswert ist die große Tradition vom Unterrichten der polnischen Sprache von Muttersprachlern, die als Vertreter von verschiedenen Organisationen in die Republik Moldau mit dem Ziel kommen, die polnische Sprache und die polnische Kultur zu verbreiten.

Die erste polnische Organisation, die auf der Welle der Demokratisierung in der Moldauischen SSR entstand, war der Polnische Kulturverein. Sie wurde im März 1990 in Chisinau gegründet, und ihr Initiator und erster Präsident war Professor Tadeusz Malinowski, ein Physiker von der Moldauischen Akademie der Wissenschaften. Das Hauptziel dieses Vereines war die polnische Identität unter den Polen zu erhalten, indem man ihnen das Erlernen der polnischen Sprache ermöglichte.

⁵ Derlicki, J. (2003) *Narodziny czy odrodzenie? Polska tożsamość w Moldawii*, „Etnografia Polska”, t. XLVII, 2003, z. 1-2, S. 175.

⁶ Derlicki, J. *Pan Bóg też jest analfabetą – Polska mniejszość w Moldawii*, Tygodnik Powszechny, Nr. 30 (2820), 27 lipca 2003 (http://www.2.tygodnik.com.pl/tp/2820/kraj02_print.html).

In der moldauischen Hauptstadt Chisinau gibt es auch den Polnischen Ärzteverband (gegründet 1995) und die Liga der polnischen Frauen (seit 1996). Auf Initiative der Liga wurde ein polnischer Kindergarten eingerichtet, damit Kinder schon früh die polnische Sprache erlernen und mit polnischen Traditionen und der polnischen Kultur vertraut werden können. Seit 1991 wird Polnisch auch an der Schule Nr. 37 (mit Russisch als Unterrichtssprache) unterrichtet, die in das M. V. Gogol-Gymnasium umgewandelt wurde. Seit 2001 gibt es in Chisinau auch eine polnische Jugendunion. Diese Organisation bringt Schüler und Studenten polnischer Herkunft zusammen. Seit dem Jahr 2000 wird das Festival "Polnischer Frühling in Moldawien" jährlich im Frühjahr in Chisinau organisiert, um einen Überblick über das kulturelle Schaffen aller polnischen Organisationen und Gemeinschaften in Moldawien zu geben. Das Festival gilt als eine der größten polnischen Veranstaltungen in Moldawien. Es wird von Vertretern der moldauischen Behörden besucht, der Botschaft der Republik Polen in Chisinau und Gäste aus dem Ausland. Im Jahr 2005 wurde das informelle Festival-Koordinationskomitee offiziell registriert, das sich neben der Organisation des Festivals auch um die Integration der polnischen Gemeinschaft in Chisinau bemüht. Auf Anregung des Komitees wurde 2007 die polnische Adam-Mickiewicz-Bibliothek eröffnet. Die Bibliothek befindet sich in der Lech-Kaczyński-Straße. An ihrem Gebäude hängt eine Gedenktafel für die Opfer der Smolensk-Katastrophe von 2010. Vor der Bibliothek steht eine Bank mit einer Statue des polnischen Dichters Adam Mickiewicz, auf der das erste Sonett des Krim-Sonetten-Zyklus des Autors eingraviert ist. Dieser Ort wird von vielen als „kleines Polen“ bezeichnet.

2016 enthüllte die polnische Botschaft in Moldau eine Statue von Papst Johannes Paul II. auf dem Platz der katholischen Kathedrale der Göttlichen Vorsehung in Chisinau. Der polnische Botschafter Artur Michalski sagte bei der Eröffnungszeremonie, dass "Papst Johannes Paul II. eine große Rolle für die Religion, die Orthodoxen und die Katholiken" gespielt habe. "Er war der Papst, der den Menschen am nächsten war. Das Denkmal stellt ihn auf einer Bank sitzend dar. Jeder, der möchte, kann sich neben ihm setzen und nachdenken" - erklärte der Diplomat.⁷

In der Valea-Trandafirilor-Straße 11 befindet sich in Chisinau der Polnische Friedhof. Er wurde im frühen 19. Jahrhundert angelegt, Armenier, Deutsche und Polen wurden dort begraben, aber er wird allgemein als polnischer Friedhof bezeichnet, seltener als polnisch-armenischer Friedhof. Ursprünglich umfasste er eine größere Fläche, aber nach einer Reihe von Erdbeben in den Jahren 1977, 1986 und 1990 wurde ein großer Teil davon schwer beschädigt. Die dortigen Gräber wurden ohne Rücksicht auf ihren historischen Wert teilweise an einen unbekannt Ort verbracht, menschliche Überreste und die Reste der Gräber wurden dem Erdboden gleichgemacht. Unter diesen Umständen wurde die Frage der Rettung und des Erhalts der in dieser Nekropole verbliebenen historischen polnischen Gräber umso wichtiger. Seit 2015 werden auf Initiative der Botschaft der Republik Polen und mit finanzieller Unterstützung des Ministeriums für Kultur und Nationales Erbe der Republik Polen durch die Stiftung "Hilfe für Polen im Osten" Konservierungsarbeiten auf dem katholischen Friedhof von Chisinau durchgeführt.⁸

Die polnische Sprache wird in der Hauptstadt Moldawiens nicht nur in den erwähnten polnischen Organisationen unterrichtet. Sowohl an der Staatlichen Universität in Chisinau, als auch an der ULIM befinden sich Polnische Zentren, in denen Studenten Polnisch und die Polnische Kultur lernen können. Die Polnischlektoren vertreten die Organisation NAWA (die Nationale Agentur für den akademischen Austausch).

⁷ Pl.portal.pl (03.10.2016) *Ambasada Polski w Moldawii odłoniła w Kiszyniowie pomnik papieża Jana Pawła II*

⁸ Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie im. Jana Olszewskiego, ida.pol.org.pl: *Jesienne porządki na polskim cmentarzu*”, 16.11.2020.

Die größte Anzahl von Polen ist jedoch im Norden der Republik Moldau, vor allem in der Stadt Balti, zu finden. Die aktivste polnische Organisation im Norden Moldawiens ist der Verein "Polnisches Haus" in Balti. Diese Organisation wurde im Herbst 1993 gegründet und am 20. Januar 1994 registriert. Sie bringt Polen aus Nordmoldawien zusammen, die nach der Unabhängigkeit Moldawiens im Jahre 1991 begannen, ihre polnischen Wurzeln und Traditionen wiederzufinden. Seit 1993 wird im Polnischen Haus der Polnischunterricht angeboten und die Organisation empfängt jedes Jahr Lehrer aus Polen, die polnische Sprache und Kultur beibringen. Der Verein Polnisches Haus in Balti bietet nicht nur die Möglichkeit, die polnische Sprache zu lernen, sondern erleichtert auch den Zugang zur polnischen Kultur. In der dortigen Bibliothek kann man polnische Bücher und Zeitschriften ausleihen und sich polnische Filme ansehen. Das Polnische Haus ist auch ein Ort, an dem patriotische und religiöse Veranstaltungen organisiert werden, die mit Polen verbunden sind, z. B. Krippenspiele oder Karneval. Das Polnische Haus integriert drei Generationen der lokalen polnischen Gemeinschaft, darunter Kinder, Eltern und Großeltern. Das Polnische Haus in Balti ist auch der Sitz der Redaktion von "Jutrzenka" - der Zeitschrift der Polen in Moldawien. Die Zeitschrift erscheint seit November 1996, seit 2004 auch in einer elektronischen Version (www.jutrzenka.md). Die Zeitung wurde ursprünglich in einer Auflage von 200 Exemplaren herausgegeben und hat heute eine Auflage von 500. "Dämmerung" ist ein monatliches Kultur- und Informationsmagazin, mit dem Ziel, das Polentum unter Polen und Menschen polnischer Abstammung zu fördern, insbesondere unter jungen Menschen. Das Redaktionsteam wird vom Pfarrer der örtlichen polnischen Pfarrei „Heilige Erzengel“ geleitet. Die genannte Kirche ist auch ein Treffzentrum von Polen und es finden dort regelmäßig Gottesdienste auf Polnisch statt. Seit Mai 2003 sendet das Polnische Haus wöchentlich eine 15-minütige „Polnische Welle“- Radioprogramm für die polnischen Bewohner der nördlichen Republik Moldau. Darüber hinaus werden 30-minütige Sendungen der "Polnischen Welle" auch im staatlichen moldauischen Radio ausgestrahlt.

Im Jahre 2006 wurde der Verein "Polnisches Haus" in Balti als moldawische Organisation registriert. Bereits 2002 wurden Zweigstellen des Vereins - die Kreise polnischer Familien - gegründet. Der Kreis im polnischen Dorf Styrzca war der erste, der gegründet wurde, gefolgt von den Kreisen in Ryszkany, Nowe Druitory, Grigorowka, Oknica und Ungieny. Mit der Gründung dieser Zweigstellen soll ein Beitrag zur Integration von polnischen Gemeinschaft in Nordmoldau beitragen und die polnische Kultur und Traditionen wiederbeleben.

An der Staatlichen Universität in Balti befindet sich seit 2010 das Polnische Zentrum, das seit 2015 von Frau Dr. Kinga Piatkowska geleitet wird. Das Zentrum bietet nicht nur die Kurse der polnischen Sprache und Kultur an, ermöglicht aber auch den Studenten kostenlose Teilnahme an Sprachreisen und Sprachkursen, die von polnischen Universitäten organisiert werden. Jedes Jahr nehmen die Studenten von USARB an Polnischkursen in Polen teil und bekommen die Möglichkeit die polnische Kultur live zu erleben. Das Polnische Zentrum wird von der Polnischen Botschaft in Chisinau und von der Organisation NAWA (die Nationale Agentur für den akademischen Austausch) unterstützt. Am 27. August 2021, am dreißigsten Jahrestag der Erlangung der Unabhängigkeit von der Republik Moldau, wurde der Leiterin des Polnischen Zentrums in Balti, Frau Dr. Kinga Piatkowska, ein Bronze-Verdienstkreuz von dem polnischen Präsidenten Andrzej Duda verliehen. Diese Ehrung zeigte die Bedeutung der polnisch-moldauischen Zusammenarbeit und der Verbreitung der polnischen Sprache und Kultur zwischen dem Dniester und dem Pruth.

30 Kilometer nordwestlich von Balti liegt das Dorf Styrzca. Dieses Dorf ist die dichteste Konzentration moldawischer Polonia, weshalb es oft als "kleines Warschau" bezeichnet wird. In den frühen 1990er Jahren wurde in Styrzca der polnische Kulturverein

"Polonia" und der Hausfrauenkreis des Dorfes gegründet. Am 21. August 2005 wurde in Styrzca ein neues Polnisches Haus eröffnet. Es wurde mit Hilfe des Vereins "Polnische Gemeinschaft" und des Senats der Republik Polen gebaut. Eine Zweigstelle des Vereins Polnischer Familienkreis hat dort ihren Sitz gefunden. Die Animatorin des kulturellen Lebens in Styrzca ist Lilia Górska, aus deren Initiative hin ein kleines ethnografisch-historisches Museum eingerichtet wurde. Sie leitet auch Kinderensemble "Styrzcańskie dzwoneczki", in dem sie die polnischen Nationaltraditionen pflegt.

Auch in der autonomen Republik Gagausien, im Süden Moldawiens, wirkt seit 2004 „der Verein von Polen in Gagausien“, dessen Ziel die Pflege der polnischen Traditionen und die Verbreitung der polnischen Sprache und Kultur ist. Der Verein hat momentan etwa 150 Mitglieder, darunter 62 Kinder, und ihre Anzahl wächst ständig. Die Aktivisten des Vereins finden immer wieder neue Menschen polnischer Herkunft, die sich ihrer polnischen Herkunft oft nicht bewusst sind, obwohl sie durch typisch polnische Nachnamen wie Nowak "verraten" werden. Zu der Vereinigung der Polen von Gagausien gehören nicht nur Menschen aus Gagausien, sondern auch aus anderen Gebieten der südlichen Republik Moldau. Eine Kindertanzgruppe "Polacy Budzaka" ist im Verein aktiv. Seit 2004 kommen nach Komrat regelmäßig die Polnischlehrer von der polnischen Organisation ORPEG und leiten Polnischkurse für die Mitglieder des Vereins.⁹

Die Lebensbedingungen der Polen in Transnistrien sind viel schwieriger als im rechten Teil Moldaus. Die polnischen Organisationen in Transnistrien sind weniger lebendig und weniger organisiert als die im rechten Teil Moldaus. Wie Styrzca in Nordmoldawien wird auch Sloboda Rashkov in Transnistrien als polnisches Dorf bezeichnet. Es liegt an der Hauptstraße, die Transnistrien von Norden nach Süden durchquert, direkt an der ukrainischen Grenze. Mindestens die Hälfte der Einwohner des Dorfes ist polnischer Herkunft. Einige Kilometer westlich von Sloboda liegt Raschkow am Ufer vom Dnjestr. In diesem Dorf lassen sich Spuren des Polentums finden. Zweihundert Jahre lang, bis zur stalinistischen Unterdrückung in den 1930er Jahren, gab es hier eine große Konzentration polnischer Bevölkerung. Während der Sowjetherrschaft wurden die Einwohner von Raschkow verstaatlicht. Südlich von Sloboda Raschkow liegt Rybnica, eine Stadt am Ufer des Dnjestr. Hier gibt es die größte Konzentration von Polen in Transnistrien. Im Jahre 2002 gründeten die hier lebenden Polen die Vereinigung Rybnica-Polonia. In Tiraspol, der Hauptstadt der Transnistrischen Moldauischen Republik, gründete eine kleine Gruppe von Polen im Jahre 2004 eine polnische Gemeinschaftsorganisation mit dem Namen "Jasna Góra". Sie wurde bei den örtlichen Behörden registriert. Von Anfang an versammelte die Gemeinde Jasna Góra in ihren Reihen nicht nur Polen mit Wurzeln, für die es ganz natürlich und spontan war, sich zu ihrem Polentum zu bekennen, sondern auch ihre Sympathisanten – Familienmitglieder und Menschen, die die polnische Kultur etwas näher kennenlernen wollen.

Literaturverzeichnis:

Bogucka-Lebiedź, R. (2003) *Historyczny zarys dziejów polskiej mniejszości narodowej w Moldawii*, „Zeszyty Naukowe Koła Wschodnioeuropejskiego Stosunków Międzynarodowych”, Nr 2/2003, Wrocław <http://www.kwsm. uni.wroc.pl/publikacje/ZNSI.pdf>

Derlicki, J. (2003) *Narodziny czy odrodzenie? Polska tożsamość w Moldawii*, „Etnografia Polska”, B. XLVII, 2003, z. 1-2, S. 174-176

Derlicki, J. (2003, Juli) *Pan Bóg też jest analfabeta – Polska mniejszość w Moldawii*, Tygodnik Powszechny, Nr. 30 (2820), 27 lipca 2003 http://www. 2.tygodnik.com.pl/tp/2820/kraj02_print. html

⁹ Śmieja, W. (1997) *Moldawia - przewodnik turystyczny*, Wydawnictwo Piątek Trzynastego, Łódź 1997, S. 189-190: Comrat (Komrat).

<https://www.ida.pol.org.pl/> (16.11.2020) Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie im. Jana Olszewskiego, „Jesienne porządki na polskim cmentarzu”

Lubicz-Miszewski, M. (2009) *Organizacje polonijne w Mołdawii*, in: *Wschodnioznawstwo* 3, Seiten: 77-87

Marciniak, P (2007) *Polacy w Mołdawii czekają, na „Polską Wiosnę”, „Wspólnota Polska”, III-IV 2/2007, S. 40*

www.PLPORTAL.PL (03.10. 2016) *Ambasada Polski w Mołdawii odsłoniła w Kiszyniowie pomnik papieża Jana Pawła II*

Śmieja, W. (1997) *Mołdawia - przewodnik turystyczny*, Wydawnictwo Piątek Trzynastego, Łódź 1997, S. 189-190: Comrat (Komrat)

Walewander, E. (1995) *Polacy w Mołdawii. Polacy w Mołdowie mówią o sobie*, Lublin: Stowarzyszenie "Wspólnota Polska", Biblioteka Polonii Instytutu Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL, Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku, Oddziału Lubelskiego Stowarzyszenia "Wspólnota Polska" oraz Towarzystwa Naukowego Polska-Wschód. Seria A, Studia, t. 9

CZU 811.112.2`25

DIE KOLLOKATIONS-KOMPETENZ – WICHTIGER BESTANDTEIL DER ÜBERSETZUNGSKOMPETENZ

Lina CABAC, Dozentin,
Staatliche Aleku-Russo-Universität aus Bălți
lina.cabac@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-3463-3717>

Abstract: *This article examines the role of collocation competence as an essential component of translation competence. It emphasizes the importance of lexical competence and the knowledge and correct use of collocations in the translation process. The theoretical insights emphasize the need for translators and interpreters to have well-founded collocation skills in order to accurately convey the nuances and idiomatic expressions of a language. These observations contribute to the further development and optimization of the translation process and underline the relevance of collocation competence for the quality and accuracy of translations.*

Keywords: *collocation, specialized collocation, translation competence, lexical competence, translation process, vocabulary enrichment.*

Zusammenfassung: *Der vorliegende Beitrag untersucht die Rolle der Kollokationskompetenz als essentiellen Bestandteil der Übersetzungskompetenz. Es wird die Bedeutung der lexikalischen Kompetenz und der Kenntnis und richtiger Anwendung von Kollokationen im Übersetzungsprozess hervorgehoben. Die Ergebnisse theoretischer Ausführungen betonen die Notwendigkeit einer fundierten Kollokationskompetenz für ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen, um die Nuancen und idiomatischen Ausdrücke einer Sprache präzise zu übertragen. Diese Erkenntnisse tragen zur Weiterentwicklung und Optimierung des Übersetzungsprozesses bei und unterstreichen die Relevanz der Kollokationskompetenz für die Qualität und Genauigkeit von Übersetzungen.*

Schlüsselwörter: *Kollokation, Fachkollokation, Übersetzungskompetenz, lexikalische Kompetenz, Übersetzungsprozess, Wortschatzerweiterung.*

Übersetzungskompetenz

Die „Übersetzungskompetenz“ bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, Texte oder Informationen von einer Sprache in eine andere präzise und effektiv zu übersetzen. Es umfasst das Verständnis von Sprachstrukturen, Kulturunterschieden und die Fähigkeit, den Sinn und die Nuancen einer Aussage in der Ausgangssprache adäquat in die Zielsprache zu übertragen. Es ist eine Fähigkeit, die neben sprachlicher Genauigkeit auch kulturelle Sensibilität und Kontextverständnis erfordert.

Die Entwicklung der Übersetzungskompetenz ist in vielen Bereichen von großer Bedeutung. Eine gute Übersetzungskompetenz fördert die klare Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen. Sie ermöglicht ein genaues Verständnis von Informationen und Ideen, die in verschiedenen Sprachen präsentiert werden.

In einer globalisierten Welt, in der Unternehmen und Organisationen weltweit agieren, ist die Fähigkeit, Informationen genau und schnell zwischen Sprachen zu übersetzen, entscheidend für erfolgreiche Zusammenarbeit. Außerdem werden mit dem Fortschritt in der Technologie Übersetzungstools und KI-basierte Übersetzungssysteme immer wichtiger. Die Entwicklung der Übersetzungskompetenz ermöglicht es, diese Tools effektiver zu nutzen und ihre Ergebnisse zu verbessern.

Die Entwicklung der Übersetzungskompetenz trägt auch dazu bei, kulturelle Unterschiede zu überbrücken und ein tieferes Verständnis für andere Kulturen zu fördern. Sie hilft, kulturelle Feinheiten und Kontexte zu erfassen und in die Zielsprache zu übertragen. In der Welt der Literatur, Wissenschaft und Bildung ist diese Kompetenz unerlässlich, um Wissen und Ideen über Sprachgrenzen hinweg zu verbreiten und zugänglich zu machen.

Die kontinuierliche Entwicklung der Übersetzungskompetenz ist also von hoher Bedeutung, um effektive Kommunikation und den Austausch von Informationen und Ideen über verschiedene Sprachen und Kulturen hinweg zu erleichtern.

Somit bietet sich der Entwicklung der Übersetzungskompetenz im Hochschulstudium mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die Studierenden zur tüchtigeren Arbeit an eigener lexikalischer Kompetenz, darunter auch an der Entwicklung der kollokativen Fertigkeiten, zu motivieren, um weiter ihre Übersetzungskompetenz entwickeln zu können.

Lexikalische Kompetenz als wichtiger Baustein der Übersetzungskompetenz

Die lexikalische Kompetenz spielt zweifellos eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der Übersetzungskompetenz. Sie bezieht sich auf das Wissen und Verständnis des Wortschatzes sowie der Bedeutungen und Nuancen von Wörtern in verschiedenen Sprachen.

Hier sind einige Gründe, warum lexikalische Kompetenz ein wichtiger Baustein der Übersetzungskompetenz ist:

- **Präzision und Genauigkeit:** Ein umfangreicher Wortschatz ermöglicht es Übersetzern, präzise Entscheidungen darüber zu treffen, welche Wörter oder Ausdrücke am besten den Sinn und die Absicht des Originaltexts in der Zielsprache vermitteln können.
- **Ausdrucksfähigkeit:** Ein breites Vokabular erlaubt es Übersetzern, kreativ zu sein und unterschiedliche Ausdrucksweisen oder idiomatische Redewendungen adäquat zu übertragen, um die ursprüngliche Bedeutung zu bewahren.
- **Kontextuelles Verständnis:** Die Kenntnis von Synonymen, Antonymen und Kontextbezügen ist entscheidend, um die präzise Bedeutung eines Wortes oder einer Phrase im gegebenen Kontext zu erfassen und entsprechend zu übersetzen.
- **Fachspezifisches Wissen:** In bestimmten Fachgebieten (zum Beispiel Recht, Medizin oder Technologie) ist ein tiefes Verständnis des fachspezifischen Vokabulars unabdingbar, um Fachtexte korrekt zu übersetzen.
- **Stil und Ton:** Die Wahl der richtigen Wörter beeinflusst den Stil und Ton des Textes. Ein umfangreicher Wortschatz ermöglicht es, den Ton des Originals bestmöglich beizubehalten oder anzupassen.
- **Kulturelle Feinheiten:** Viele Wörter haben keine direkte Entsprechung in anderen Sprachen und erfordern ein Verständnis der kulturellen Implikationen, um sie angemessen zu übersetzen.

Die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz durch die regelmäßige und sorgfältige Arbeit am Wortschatz ist somit ein grundlegender Bestandteil der Fähigkeit, Texte präzise

und effektiv zwischen Sprachen zu übertragen und die Originalbedeutung sowie den Kontext bestmöglich zu bewahren.

Die Wortschatzarbeit bezieht sich auf alle Aktivitäten und Strategien, die darauf abzielen, den Wortschatz einer Person zu erweitern, zu verbessern oder zu festigen. Es ist ein bewusster Prozess, dessen Endziel ist es, neue Wörter lernen, ihre Bedeutungen verstehen, sie speichern und anwenden.

Sollte man vom Ziel der Wortschatzarbeit sprechen, gibt es in der fachmethodischen Literatur zwei Definitionen, die eine Grundlage für diese Diskussion bilden. Zum einen ist die Meinung von Desselmann und Hellmich (Desselmann et al., 1986, S. 146) erwähnenswert, demnach das Ziel der Wortschatzarbeit „in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes [liegt], der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist“. Eine nicht komplett unterschiedliche Formulierung dieses Ziels ist auch bei Löschmann zu finden, der Folgendes feststellt: „Ziel der Wortschatzarbeit ist die Aneignung eines intentions- und situationsgerecht anwendbaren, dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren sowie normgerecht verwendbaren Wortschatzbesitzes“ (Löschmann, 1993, S. 29).

Diese Definitionen betonen im großen Ganzen den Gebrauchsaspekt der Wortschatzarbeit und unterstreichen die Notwendigkeit der Aufspeicherung des gelernten Vokabulars, sowie der situationsgerechten Verwendung des neuen sowie schon etablierten Wortschatzes. Im gleichen Zusammenhang betont Löschmann, dass man von einer gut entwickelten lexikalischen Kompetenz erst dann reden kann, wenn der Lernende den Wortschatz ziel-, gegenstands-, und bedingungsadäquat verwenden kann (vgl. Löschmann, 1993, S. 23).

In dieser Hinsicht schließen wir uns der Auffassung der lexikalischen Kompetenz an, die von Joanna Targonska stammt: „Über Wortschatzkompetenz zu verfügen bedeutet auch, ein bestimmtes Wort in einem bestimmten Moment, in einer kommunikativen Situation abrufen und anwenden zu können und bei unzureichenden Wortschatzbeständen, die Lücken in der Wortschatzkenntnis kompensieren zu können“ (Targonska, 2011, S. 122). Das bedeutet, dass die lexikalische Kompetenz einerseits die Fähigkeit zur Erschließung der Wortbedeutung aus dem Kontext, andererseits die Fähigkeit das Wort in einem passenden Kontext zu reproduzieren bedeutet.

Somit ist diese Kompetenz ein wichtiger Baustein der translatorischen Kompetenz, denn ohne die Fähigkeit Wortzusammenhänge zu erschließen und zugleich ziel- und situationsgerecht zu verwenden, kann die Übersetzungskompetenz nicht entwickelt werden.

Arbeit an Kollokationen bei der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz

Die Arbeit an Kollokationen ist ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz. Kollokationen sind Wörter, die typischerweise zusammen auftreten und eine natürliche Verbindung in einer Sprache haben, z.B. *Schaden (Sachschaden) vermeiden, örtliche Vorschriften, richtig installiertes Gerät, das Gerät bedienen, die Haftung übernehmen* u.a.m. In Anlehnung an die Auffassung von F.J. Hausmann (Hausmann, 1984, S. 401) stellen Kollokationen eine Art der Wortverbindung auf der semantisch-syntagmatischen Ebene dar, wobei sie als nicht-fixierte Wortverbindungen betrachtet werden. Strukturell besteht die Kollokation aus einer Basis, die semantisch autonom ist, und einem Kollokator, der zur Basis affin oder kollokativ ist (vgl. Hausmann 1984: 401). Eine angemessene Definition liefert uns die Forscherin Heike Schröer: „Eine Kollokation ist eine syntagmatische Verknüpfung von mindestens zwei lexikalischen Einheiten, zwischen denen semantisch-syntaktische (und grammatische) Kongruenz vorliegt, wobei sich gegenüber einer Menge semantisch-syntaktisch (und grammatisch) möglicher Verknüpfungen gleicher Bedeutung

nur eine oder ein Teil durch den Sprachgebrauch durchgesetzt hat“ (Schröer, 1987, S. 16). Eben diese Struktur muss als Grundlage für die kontinuierliche Aneignung neuer lexikalischer Einheiten gelegt werden, um bei Lernenden nachfolgend die übersetzerische Kompetenz entwickeln zu können.

Das Verständnis von Kollokationen trägt erheblich dazu bei, den Wortschatz zu bereichern und die sprachliche Genauigkeit zu verbessern. Hier sind einige Gründe, warum die Arbeit an Kollokationen während der Ausbildung qualifizierter Übersetzer und Dolmetscher so wichtig ist:

- **Natürlicher Sprachgebrauch:** Kollokationen reflektieren den natürlichen Gebrauch einer Sprache. Sie sind typische Wortkombinationen, die von Muttersprachlern oft verwendet werden. Ihr Verständnis trägt dazu bei, sich authentischer und idiomatischer auszudrücken.
- **Präzision im Ausdruck:** Die Verwendung von passenden Kollokationen ermöglicht es, Gedanken und Ideen präziser und effektiver auszudrücken. Es hilft, die Feinheiten der Sprache zu verstehen und zu nutzen.
- **Vermeidung von Fehlern:** Wenn Wörter falsch oder unpassend miteinander kombiniert werden, kann dies zu Missverständnissen oder einem nicht idiomatischen Sprachgebrauch führen. Die Kenntnis der Kollokationen hilft dabei, solche Fehler zu vermeiden.
- **Erweiterung des Ausdrucksrepertoires:** Durch das Erlernen von Kollokationen erweitert sich das Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten. Dies ermöglicht es, verschiedene Stile und Register in der Sprache sicherer zu verwenden.
- **Verbessertes Verständnis des Kontexts:** Kollokationen sind eng mit dem Kontext verbunden. Ihr Verständnis hilft dabei, den Kontext, in dem bestimmte Wörter verwendet werden, besser zu erfassen. Dieser Faktor ist zudem im Übersetzungs- und Dolmetschprozess von entscheidender Bedeutung.

Die Arbeit an Kollokationen umfasst typischerweise das Lernen von festen Wortverbindungen, das Identifizieren von häufigen Kombinationen und das Verständnis ihrer Bedeutungen und Anwendungen in verschiedenen Kontexten. Es ist eine wichtige Komponente, um die lexikalische Kompetenz zu verbessern und die Sprache natürlicher und treffender zu verwenden.

Bedeutung der Kenntnis deutscher Kollokationen im Übersetzungsprozess

Beim Übersetzen ist es entscheidend, Kollokationen richtig zu erkennen und angemessen in die Zielsprache zu übertragen, z.B. *eine Entscheidung treffen – a lua o decizie, in Abrede stellen – a nega, a contesta, bestimmungsgemäßer Gebrauch des Geräts - utilizarea corectă a dispozitivului* etc. Wenn ein Übersetzer die Kollokationen nicht beachtet oder falsch übersetzt, kann der Text unbeholfen oder unverständlich wirken. Manchmal gibt es keine direkte Entsprechung für eine Kollokation in einer anderen Sprache, daher ist es wichtig, die Bedeutung und den Kontext zu verstehen, um eine passende Übersetzung zu finden.

Darüber hinaus tragen korrekte Kollokationen zur natürlichen Sprachverwendung bei und verleihen dem übersetzten Text Authentizität und Flüssigkeit. Sie ermöglichen es, den Ton und Stil des Ausgangstextes besser beizubehalten und die Intention des Originals präziser zu vermitteln. Daher ist die Beherrschung deutscher Kollokationen ein wesentlicher Bestandteil eines erfolgreichen Übersetzungsprozesses.

Dem Aneignungsprozess der Kollokationen sollte u.E. im Übersetzungsunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sie, wie J. Targonska zu Recht bemerkt, wegen ihrer geringen Auffälligkeit weder von den Fremdsprachenlernenden noch von den MuttersprachlerInnen nicht erkannt werden und jeher als freie Wortverbindung eingestuft werden und somit nicht bewusst erschlossen werden (s. Taragonska, 2023, S. 157). Wie die For-

sungen nachweisen, hängt die Aneignung der Kollokationen (darunter auch der Fachkollokationen) von der Art und Weise des Lesens ab. Die ausschließlich inhaltsorientierte Lektüre der Texte, erlaubt es dem Lesenden nicht, auf die Form der Aussage zu achten. Dies soll jedoch in der Ausbildung der Übersetzer/Dolmetscher vermieden werden, da in dieser Tätigkeit auch die Ausdrucksform eine große Bedeutung spielt. Somit stimmen wir J. Taragonska zu, dass im Unterricht die Befähigung zum formorientierten Lesen durch die gezielte Aufmerksamkeitslenkung (vgl. Taragonska, 2023, S. 159) entwickelt werden soll.

Im Übersetzungsunterricht ist es daher wichtig, sowohl Fachbegriffe als auch Kollokationen zu vermitteln. Dies ermöglicht angehenden Übersetzern, nicht nur den inhaltlichen Aspekt eines Textes genau zu übertragen, sondern auch den sprachlichen Ausdruck und die Feinheiten der Zielsprache zu berücksichtigen. Eine umfassende Kenntnis von Fachterminologie in Verbindung mit einem fundierten Verständnis von Kollokationen führt zu qualitativ hochwertigen und präzisen Übersetzungen.

Fazit

Die Kollokationskompetenz als bedeutender Bestandteil der Übersetzungskompetenz erweist sich als unentbehrlich für eine präzise und flüssige Übertragung von Inhalten zwischen Sprachen. Sie umfasst das Verständnis und die richtige Anwendung von festen Wortverbindungen, die in einer Sprache häufig vorkommen und eine tiefere Bedeutung tragen, die sich nicht immer aus den Einzelwörtern ergibt.

In der Übersetzungspraxis ist die Beherrschung von Kollokationen von großer Bedeutung, da sie maßgeblich dazu beiträgt, den Ton, Stil und die Idiomatik des Ausgangstextes zu bewahren. Das richtige Erfassen und Einsetzen von Kollokationen verleiht Übersetzungen Authentizität, Flüssigkeit und Präzision. Das Erlernen von Kollokationen im Rahmen des Übersetzungsunterrichts ist daher unerlässlich. Es ermöglicht angehenden Übersetzern, nicht nur den inhaltlichen Kern einer Botschaft zu übertragen, sondern auch die Nuancen, Feinheiten und idiomatischen Ausdrücke der Sprache adäquat wiederzugeben.

Die Kollokationskompetenz stellt somit eine wichtige Säule der Übersetzungskompetenz dar, die dazu beiträgt, dass Übersetzungen nicht nur korrekt, sondern auch sprachlich und stilistisch treffend sind, was letztlich zu einer gelungenen Kommunikation zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen führt.

Literaturverzeichnis:

Desselmann, G., Hellmich, H. (1986). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Hausmann, F.-J. (1984). Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 3, 4. S. 395-406.

Löschmann, M. (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schröder, H. (1987). *Kollokationen in der Fachsprache der Technik*. Hildesheim: Olms.

Taragonska, J. (2011). Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. In: *Glottodidactica*, Nr. 37, S. 117-127.

Taragonska, J. (2023). Welche Kollokationsdidaktik brauchen wir? Didaktische Aspekte der Arbeit an Kollokationen im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht. In: Mückel, W. (Hrsg.). *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin/Boston: der Gruyter, Nr. 5, S. 155-176.

**SECȚIUNEA II. NOI ABORDĂRI METODICE ÎN PREDAREA LIMBII
GERMANE/ NEUE DIDAKTISCHE ANSÄTZE IM DEUTSCHUNTERRICHT/
NEW APPROACHES TO TEACHING GERMAN**

CZU 811.112.2(072.8)

**INTEGRIERTES FACH- UND SPRACHUNTERRICHT
AN DEN UNIVERSITÄTEN: ZIELE, INHALT, METHODIK**

Naima REJAPOVA, *Dozentin, Doktor,*
Taschkenter Staatliche Wirtschaftsuniversität,
rejapova78@mail.ru

Zusammenfassung: Integriertes Sprach- und Fachlernen (Content and Language Integrated Learning) wurde in Universitätsprogrammen eingeführt, um den Marktbedarf an Fachkräften mit Fremdsprachenkenntnissen zu decken, die für eine effektive Kommunikation in einem internationalen Berufsumfeld bereit sind. Das Lernen einer fachlichen Disziplin in einer Fremdsprache mithilfe der CLIL-Methodik weist viele Merkmale auf, die in diesem Artikel besprochen werden. Für eine erfolgreiche Umsetzung im Hochschulbereich bedarf es inhaltlicher und sprachlicher Kompetenz der Lehrkräfte sowie effektiver Kommunikationsfähigkeiten. Der Artikel untersucht die dynamische Interaktion zwischen Sprache und Inhalt vom Fach und hebt die zentrale Rolle effektiver Lehrstrategien für die erfolgreiche Umsetzung von CLIL in der Hochschulbildung hervor.

Schlüsselwörter: integriertes Sprach- und Fachlernen, CLIL, Lehrmethoden, Fachinhalte, Fremdsprache.

Abstract: Content and Language Integrated Learning is being introduced into university curricula in response to the demands of the labor market for qualified specialists able to effectively communicate in international professional or academic environment. CLIL methodology of teaching specialized subjects in a foreign language has a number of specific features and these features are discussed in this article. Successful implementation in higher education requires teachers who are proficient in content and language, as well as effective communication skills. The article explores the dynamic interaction between language and content, highlighting the central role of effective teaching strategies for the successful implementation of CLIL in higher education.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, CLIL, methodology, content, foreign language.

Die Verfügbarkeit von Bildungsprogrammen in Fremdsprachen wird zu einem der Wettbewerbsvorteile von usbekischen Universitäten im Kampf um Spitzenplätze in der Weltrangliste. Diese Programme konzentrieren sich auf globale Bildungs- und Forschungsgebiete und richten sich an die Ausbildung von Fachkräften, die sowohl in internationalen wissenschaftlichen Teams als auch in Berufsgemeinschaften arbeiten können. Die Ausbildung in solchen Programmen wird in einer der internationalen Sprachen durchgeführt. Und Lehrende, die eine Fremdsprache unterrichten, müssen nicht nur über Kompetenzen im Bereich einer Fremdsprache, sondern auch in der Methodik des integrierten Fach- und Sprachlernens verfügen, die als CLIL – Content and Language Integrating Learning bekannt ist, was wiederum den Bedarf entwickelt, die Grundprinzipien dieser Methodik für eine effektive Anwendung in Universitätsprogrammen zu forschen.

Das Ziel des Schreibens dieses Artikels besteht darin, die moderne Forschung im Bereich von Inhalt, Ziele und Methodik des fachsprachlichen integrierten Lernens zu analysieren. Integrationsprozesse in Europa in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts, die auf den Aufbau eines gemeinsamen Marktes und die Beseitigung von Beschränkungen des Kapital-, Waren-, Personen- und Dienstleistungsverkehrs abzielten, aktualisierten das Problem des mehrsprachigen Lernens nicht nur auf der Ebene der Erreichung beruflicher Ziele, sondern

auch auf der Ebene der sozialen Interaktion und der Teilnahme am politischen Leben. In den Schulen wurde es angefangen, zweisprachiges Lernen anzuwenden: Einige Fächer wie Mathematik, Geographie, Geschichte und andere werden in einer Fremdsprache unterrichtet, am häufigsten in der Amtssprache der Europäischen Union – Englisch. Die Verbreitung zweisprachiger Bildungsprogramme hat dazu beigetragen, Interesse von Forschern an der Entwicklung von Theorie und Praxis des integrierten Fachsprachlernens zu erwecken.

In der Theorie des Fremdsprachenunterrichts wird der Begriff CLIL verwendet, der Mitte der 90er Jahre voriges Jahrhunderts von D. Marsh vorgeschlagen wurde, bezieht sich auf die Methodik des Lernens zweier Fächer, von denen eines – eine Fremdsprache – als Mittel zum Unterrichten des zweiten Fachs dient. Diese Technik ermöglicht es den Studierenden, sprachliche und kommunikative Kompetenzen in einer Nicht-Muttersprache mit demselben Inhalt und in demselben Bildungskontext zu entwickeln, in dem sie Kenntnisse und Fähigkeiten in ihrer Muttersprache erwerben und vervollkommen. Laut L.P. Khalyapina sind es die Inhalte, die den Gegenstand der Beherrschung, Ziele und Aufgaben bestimmen, also die Gesamtheit der theoretischen Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Umsetzung korrekter beruflicher Meinungen und Aussagen ermöglichen. Im weitesten Sinne besteht das Ziel des fachbezogenen sprachintegrierten Lernen darin, Wissen zu erwerben und Fähigkeiten in einem bestimmten Fach zu verbessern, während Sprachkenntnisse und -fähigkeiten im Zuge der Beherrschung dieses Fachs verbessert werden. Genauer gesagt wurden die Ziele von CLIL von D. Coyle anhand von vier Komponenten dargestellt:

• **Kommunikation:** Verbesserung des Niveaus der Fremdsprachenkenntnisse; Kommunikationsfähigkeiten werden in allen Disziplinen entwickelt, die im Rahmen des fachsprachlichen integrierten Lernens erlernt werden, und gleichzeitig werden bestimmte Arten von Sprachaktivitäten entwickelt (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben);

• **Inhalt des Fachs:** Studium des Fachs, Anwendung neuer Kenntnisse und Entwicklung von Fähigkeiten durch die Durchführung praktischer Aufgaben;

• **Kultur:** Erweiterung des Wissens und Verständnisses der interagierenden Kulturen;

• **Kognition:** Entwicklung des Denkens; Der Inhalt des Fachs und die Entwicklung der Sprachkenntnisse stehen im Einklang mit den vorhandenen Kenntnissen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Studierenden. Die Studierenden analysieren ihre Lernaktivitäten, synthetisieren neues Wissen basierend auf dem, was sie im Studium verschiedener Fächer erworben haben, und wenden es in der Praxis an.

Forscher, die sich mit Fragen des integrierten berufsbezogenen Lernens befassen, identifizieren die folgenden Schlüsseleigenschaften:

Vielseitigkeit des Unterrichts:

- Festigung der Sprachkenntnisse im Fachunterricht;
- Studium des Inhalts eines Fachs in einer Fremdsprache durch die Integration mehrerer Fächer;
- Organisation des Lernens durch interkulturelle Projekte mit Reflexion des Lernprozesses;

anregende Bildungsatmosphäre:

- Verwendung einer Fremdsprache zum Fachlernen während des gesamten Unterrichts;
- Unterstützung der Studierenden beim Aufbau von Selbstvertrauen bei der Beherrschung einer Fremdsprache und eines Fachs;

Aktiver Unterricht:

- Während des Unterrichts sprechen die Studenten mehr als der Lehrer.
- Studierende beteiligen sich an der Zielsetzung;
- Studierende beteiligen sich an der Bewertung ihrer Unterrichtsleistungen;
- Bevorzugt wird die Arbeit in Paaren und Kleingruppen;

Entwicklungsstraining:

- Vertrauen auf vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten, Erfahrungen und Interessen der Studierenden;
- Präsentation neuer Informationen in einer für die Studierenden leicht verständlichen Form;
- Berücksichtigung verschiedener Lehrstrategien;
- Schaffung von Bedingungen für kreatives und kritisches Denken;
- Ermutigung der Studierenden, ihre Komfortzone zu verlassen und sich neuen Ergebnissen zuzuwenden;

Die CLIL-Methodik basiert hauptsächlich auf Interaktivität und Dialogismus, mit deren Hilfe Wissen über ein Fach erworben und Fach- und kognitive Fähigkeiten entwickelt werden, die mit seinem Lernen verbunden sind. Diese interaktive Technik ermöglicht es, in den Fachunterricht einzutauchen und gleichzeitig eine Fremdsprache zu beherrschen. Die Studierenden wiederum ändern ihren gewohnten Lernstil, denn dadurch werden Fach und Sprache integriert. Durch das Lernen erlangen sie mehr Autonomie, lernen mit anderen Studenten zusammenzuarbeiten und beteiligen sich an der Diskussion über die Wahl der Themen und Aktivitäten im Unterricht. D. Marsh und M. Martin argumentieren, dass es bei CLIL mehr um das Erlernen einer Fremdsprache als um das Unterrichten einer Fremdsprache geht. Natürlich spielt der Fremdsprachenunterricht eine Schlüsselrolle, er erfolgt jedoch in Kombination mit dem eigentlichen Unterricht in einem Fachgebiet. Um fachsprachliches integrierten Lernens in Bildungsprogrammen von Hochschulen erfolgreich umzusetzen, müssen Lehrkräfte nicht nur über gute Kenntnisse des Inhalts der unterrichteten Disziplin verfügen und eine Fremdsprache gut beherrschen sondern auch Kommunikationsmittel auf einem ausreichenden Niveau für die Durchführung des Unterrichts haben.

Das pädagogische Potenzial von CLIL zeigt sich in der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten in einer Fremdsprache sowie in der Motivation der Studierenden, das Fach in einer Fremdsprache zu studieren. Zunächst wird in einer Fremdsprache der Inhalt des Studienfachs besprochen, um es besser zu verstehen. Dies ist sehr wichtig für die Entwicklung dieser Art von sprachlichen Fähigkeiten wie Sprechen. Die Studierenden lernen, sich in einer Fremdsprache auszudrücken und erlangen dadurch fließende Sprachkenntnisse. Darüber hinaus argumentieren Forscher, dass CLIL dazu beiträgt, die psychologische Atmosphäre unter den Studierenden zu verändern, und bei den Studenten eine freundliche Einstellung gegenüber Sprechern und Kulturen entwickelt. Und dies führt zu einer Motivationssteigerung durch Interesse, die im Unterricht vorgehen. Die Studierenden verstehen auch, dass die Erhöhung des Niveaus der fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz mehr Möglichkeiten bringt, Wissen zu erweitern und zu vertiefen und ihre kognitiven Interessen zu befriedigen. Die Verbesserung der Fähigkeit, den Inhalt eines Fachs, eines bestimmten Themas mit komplexer Terminologie, zu verstehen und zu bewerten, hängt direkt davon ab, wie gut der Studierende eine Fremdsprache beherrscht. Aus diesem Grund hängt die Wahl der Lehrmethoden weitgehend davon ab, ob der CLIL-Lehrer in der Grundbildung ein Linguist oder ein Fachlehrer ist, die nichts mit der Theorie und Methodik des Fremdsprachenunterrichts zu tun hat. Nichtphilologische Lehrkräfte müssen über ausgeprägte pädagogische Reflexionsfähigkeiten verfügen, um zu verstehen, welche Schwierigkeiten Studierende bei der Wahrnehmung des Stoffes einer in einer Fremdsprache erlernten Disziplin haben können, und förderliche Lehrmethoden und -formen wählen, die nicht nur die kognitive Belastung abbauen, sondern auch die notwendigen Sprachkenntnisse entwickeln. Unzureichende Kenntnisse der CLIL-Methodik führen dazu, dass Lehrkräfte nichtsprachlicher Disziplinen in der Regel lediglich den Stoff, den sie für Vorlesungen in ihrer Muttersprache verwendet haben, in eine Fremdsprache übersetzen und die Methoden und Arbeitsformen bleiben unverändert. Darüber hinaus ist den Lehrern nicht einmal bewusst, dass Studierende bei der

Wahrnehmung kognitive Schwierigkeiten haben, wenn sie den vom Lehrer präsentierten Stoff in Form einer langen und eintönigen Vorlesung bekommen oder wenn sie eine komplexe Aufgabe lösen müssen. Beim fachsprachlichen integrierten Lernen wird die Wahl der Sprachmittel und -funktionen durch den Inhalt des untersuchten Fachs bestimmt. Die CLIL-Sprache zeichnet sich durch eine Dominanz der Terminologie aus; wird verwendet, um nach Informationen zu suchen, schriftliche Aufgaben zu untersuchten Themen zu besprechen und zu erledigen; beinhaltet kognitive Fähigkeiten wie Definieren, Bewerten, Begründen, Vermuten, Zusammenfassen, Veranschaulichen mit Beispielen usw.; dient der kritischen Bewertung und Klassifizierung von Informationen.

Grammatik ist kein Aspekt des Lernens in CLIL, wie beim Erlernen von Fremdsprachen als Studienfach. Beim integrierten Lernen von Inhalt und Sprache wird Grammatik im Zusammenhang mit der Implementierung spezifischer Funktionen einer Fremdsprache für akademische Zwecke benutzt, beispielsweise das Passiv dient zur Beschreibung eines durchgeführten Experiments oder die Vergangenheitsform zur Beschreibung historischer Ereignisse. Natürlich kann der Lehrer die korrekte Verwendung der Grammatik und des Wortschatzes bei den Studierenden nicht außer Acht lassen, aber da Sprache im CLIL ein Mittel ist, bemühen sich die Lehrer, die kognitive Belastung zu verringern, die durch die Notwendigkeit der Kommunikation in einer Fremdsprache entsteht, indem sie Aufgabentypen anbieten, abgesehen von der individuellen Lernstile der Lernenden. Sie können für die Studierenden grafische Mittel zur Präsentation des Materials auswählen oder eine Reihe von Sprachwendungen bereitstellen, damit die Lernenden ihre Gedanken ausdrücken können. Lehrende müssen in der Lage sein, die Herausforderungen der Schüler zu erkennen und flexibel darauf zu reagieren, indem sie geeignete Formen der „Unterstützung“ anbieten und eine Vielzahl von Lehrmitteln nutzen, von grafischen Organisatoren bis hin zu multimodalen Bildungstexten.

Literaturverzeichnis:

Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Kelly K. Ingredients for successful CLIL. [Online]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-kelly-ingredients-successful-clil> (accessed 20.06.2020).

Халяпина Л. П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149-157. <https://www.doi.org/10.15593/2224-9389/2017.2.15>

Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education, 2008.

CZU 811.112.2:008

PERSÖNLICHKEITEN UND LANDESKUNDEVERMITTLUNG IM DaF-UNTERRICHT: VERSUCH EINER INTERKULTURELLEN ANALYSE

Aliou POUYE, Dozent, Doktor,
Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar
pouyealiou@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5189-2895>

Abstract: This article analyses the cultural and intercultural mediation in the regional DaF textbook "Ihr und Wir plus" using personalities. Based on the ABCD theses on the role of regional studies in German lessons (1990) and in line with the four main approaches to regional studies (the factual, communicative, intercultural and discursive approach), the aim here is to find out what significance

personalities have in these textbooks and what "intercultural" messages are conveyed from a culture-contrastive perspective. The aim is to find out what intercultural lessons local learners of German can learn from them and how they might motivate them to learn. In addition, the extent to which dealing with these personalities in the textbook can be interesting, especially if they trigger feelings of admiration and imitation in the learner, will be examined. The focus here is on examples of personalities from different areas such as literature, music, art, politics, history and sport that appear in the textbook.

Keywords: German as a foreign language, Ihr und Wir plus, intercultural, personalities.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die kulturelle bzw. interkulturelle Vermittlung im regionalen DaF-Lehrwerk "Ihr und Wir plus" anhand von Persönlichkeiten analysiert. Ausgehend von den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990) und in Anlehnung auf die vier hauptsächlichen Ansätze der Landeskunde (der faktische, der kommunikative, der interkulturelle und der diskursive Ansatz) wird hier versucht herauszufinden, welchen Stellenwert Persönlichkeiten in diesen Lehrwerken haben und welche "interkulturelle" Botschaften aus kulturkontrastiver Perspektive damit vermittelt werden. Ziel dabei ist zu eruieren, welche interkulturellen Lehren der hiesige Deutschlernende daraus ziehen kann und wie sie für ihn lernmotivierend sein könnten. Des Weiteren wird hier beleuchtet, inwiefern die Auseinandersetzung mit diesen Persönlichkeiten im Lehrwerk interessant sein kann, vor allem, wenn sie Gefühle der Bewunderung und der Nachahmung beim Lernenden auslösen. Dabei wird der Fokus auf Beispiele von im Lehrwerk auftretenden Persönlichkeitsnamen aus verschiedenen Bereichen, wie aus der Literatur, aus dem Musik- und Kunstbereich, aus Politik und Geschichte sowie aus dem Sport gelegt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Ihr und Wir plus, interkulturell, Persönlichkeiten.

EINLEITUNG

Die ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht, die schon 1988 von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, vom Goethe-Institut und Vertretern der Deutschlehrerverbände aus Österreich, der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland und der damaligen Deutschen Demokratischen Republik diskutiert und 1990 in der Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht wurden, bestimmen die Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht wie folgt:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden (ABCD-Thesen, in: Deutsch als Fremdsprache, 1990, p. 306).

Diese Aufgabe, die der Landeskunde im Fremdsprachenlernen zugewiesen wird, verdeutlicht schon einen wichtigen Aspekt nämlich die Förderung von Fertigkeiten und Fähigkeiten bei Fremdsprachenlernenden, die einen Umgang mit der Zielgemeinschaft ermöglichen beziehungsweise erleichtern. Landeskunde bildet daher ein wichtiges Bindeglied des Fremdsprachenlernens.

Von der Annahme ausgehend, dass im Prozess des Fremdsprachenlernens eine Begegnung mit fremden Kulturen anvisiert wird, im Laufe deren Vorurteile und Klischees sichtbar gemacht und abgebaut werden, entwickelt sich die Fähigkeit des Verstehens zu einer Fähigkeit des Hineinversetzens. Die Neugier und die Lust auf Entdeckungen, die im Laufe dieses Prozesses bei Lernenden geweckt werden, lassen eine Art Sympathie für das Zielland entstehen.

Durch ihre Erfindungen, ihr Engagement für eine gute Sache, sowie ihre Leistungen spielen bedeutende Persönlichkeiten aus verschiedenen Bereichen eine Botschafterrolle. Sie tragen dazu bei, das Image des Landes im Außen zu verkaufen. Der Deutschlernende kann eine Persönlichkeit bewundern, so dass er sich an jenem ein Vorbild zu nehmen versucht.

Die Präsenz dieser Persönlichkeiten in einem Lehrwerk für Fremdsprachenunterricht wird dann gerechtfertigt bzw. lernmotivierend. Den Stellenwert dieser Persönlichkeiten aus verschiedenen Lebens- und Tätigkeitsbereichen im regionalen Lehrwerk „Ihr und Wir“ und im Nachfolgewerk „Ihr und Wir Plus“¹⁰ zu analysieren ist das Anliegen dieses Beitrags. Der Fokus wird hier auf jene Persönlichkeiten aus den Bereichen Literatur, Kunst- und Musik, Wissenschaft und Technik, Sport sowie aus Politik und Geschichte gelegt.

Persönlichkeiten aus der Literatur

Namen, die die Literaturgeschichte Deutschlands geprägt haben sind in allen Bänden des Lehrwerks Ihr und Wir zu finden. Der Name des berühmten deutschen Dichters, Humanisten, Staatsmannes und Befürworters der Kulturbegegnungen und der Weltliteratur, Johann Wolfgang von Goethe, ist schon auf der Seite 12 des ersten Bandes zu finden. Später findet man auf der Seite 86 das Foto des Dichters in Verbindung mit seiner Geburtsstadt Frankfurt am Main. Hier wird sein Geburtsdatum (1749) zum ersten Mal angegeben. Die Bedeutung dieses Dichters wird noch bei einem Schülertreffen im Rahmen eines Deutschklubs hervorgehoben. Seine hervorragenden Thesen und Ideen für die Ausbreitung der Weltliteratur und vor allem der Poesie als Gemeingut der Menschheit sowie seine Gedanken über das Humanitätsideal der Menschen¹¹ machen den Dichter zu einem Bahnbrecher im Dialog und in der Begegnung der Kulturen. Es ist daher nicht von ungefähr, dass Goethe der Namensgeber des größten Trägers der deutschen Kultur im Ausland (das Goethe-Institut) ist. Sein Interesse für fremde Kulturen und Sprachen bringt er in seinem Gesamtwerk zum Ausdruck. Er selbst regt seine Mitmenschen dazu an, diesen Weg zu gehen. Von dieser Annahme ausgehend wird der Dichter als Universalgenie und Weltbürger betrachtet. Daher ist es empfehlenswert, dass man diesen Autor liest und genauer sich seine Ideen und Thesen aneignet.

Weitere Dichter der deutschen Weimarer Klassik sind noch zu erwähnen: Der Philosoph und Dichter Johann Gottfried Herder (1744-1803), der auch seine Epoche zusammen mit seinem Freund Goethe geprägt hat, gilt hier als Beispiel. Die Botschaft des Humanisten Herder ist unzweideutig. In seinen „Briefen zur Beförderung der Humanität“ (1797) fordert er die Europäer zur Bescheidenheit auf und hebt die Gleichwertigkeit der Kulturen hervor. Er bringt diesen Aspekt auf den Punkt wie folgt: „Europäische Kultur kann nicht das Maß für alle Menschen sein. Sie ist kein oder ein falscher Maßstab. Auch sind mit ihr viele Mängel und Schwäche verbunden. Nationen, die wir wild und barbarisch nennen, sind oft viel menschlicher als wir“¹².

Friedrich Schiller (1739-1805), der auch ein Freund von Goethe war und dessen Hymne „An die Freude“ die Humanitätsideale der Weimarer Klassik hervorhebt (Ihr und Wir Plus 4, S. 160) und Christoph Martin Wieland (1733-1813) Erzählung „Reise des Priesters Abulfauaris ins innere Afrika“ stellen sich hier als hervorragende Lehren für den Fremdsprachenlerner heraus.

¹⁰ „Ihr und Wir plus“ ist ein Regionallehrwerk in drei Bänden für afrikanische Real- und Sekundarschulen, das von afrikanischen Deutschlehrern, Pädagogen und Unterrichtsexperten in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut erarbeitet und vom Hueber-Verlag herausgegeben wurde. Mit diesem Lehrwerk wird an senegalesischen Sekundarschulen Deutsch unterrichtet. Es soll jedoch inhaltlich überarbeitet und in einer nahen Zukunft von einem weiteren Lehrwerk „Und Jetzt wir“, das in Zusammenarbeit mit dem Goethe und dem Hueber-Verlag herausgegeben wird, ersetzt werden.

¹¹ Hier z. B.: durch seine Gedichte der Weltliteratur, wo Goethe seine Mitmenschen bei Anerkennung ihrer Differenzen zur Annäherung, zur Begegnung und zum Miteinander durch die Literatur insbesondere durch die Poesie auffordert und das Göttliche, wo er vor allem ein Loblied auf die Tugenden des Menschenwesens anstimmt. Vgl: Ihr und Wir 4, S. 158-159.

¹² vgl. „Kultur ist überall“. In: Ihr und Wir 4, Kapitel 11, S. 157.

Mit den Brüdern Jakob (1785-1863) und Wilhelm Grimm (1786-1859), deren Kinder- und Hausmärchen wie Hans und Gretel der Schneewittchen weltweit bekannt sind, gibt es für den Lerner besondere Bezugspunkte. Der Lerner, sei es Afrikaner oder Europäer fühlt sich angesprochen, wenn er sich mit diesen Kinder- und Hausmärchen befasst. Denn die moralischen Werte, die hier vermittelt sind, sind in jeder Gesellschaft zu finden und können dementsprechend als universelle Werte betrachtet werden. Gleiches gilt für die Parabeln von Johann Peter Hebel (1760-1826) mit dem Titel „seltsamer Spazierritt“ und von Arthur Schopenhauer (1788- 1860) „Die Stachelschweine“, in denen beide Autoren relevante moralische Werte zur Notwendigkeit für Solidarität und Zusammenhalt in der Gesellschaft herausarbeiten (Ihr und Wir Plus 4, S. 9 und S. 18).

Tatsächlich lässt sich aus diesem kurzen Überblick ergeben, dass Persönlichkeiten aus der Literatur nicht nur einer Verschönerung des Bildes eines Landes dienen, sondern auch zur Erweiterung des eigenen Kulturhorizonts und Bereicherung des Fremdsprachenlerner beitragen, vor allem aufgrund der Botschaft und Lehren, die sie vermitteln. Daraus können im Fremdsprachenunterricht kontrastive Überlegungen entstehen.

Ein senegalesischer Deutschlerner kann zum Beispiel dadurch die Ideen und Thesen von Goethe und die vom senegalesischen Dichter und Staatsmann, Léopold Sédar Senghor gegenüber stellen. Mit seinem Begriff „*Civilisation de l'Universel*“ und seinem Plädoyer für die Auflösung der Gegensätze setzt sich der Schriftsteller und ehemalige Präsident der Republik Senegals für ein friedliches Miteinander der Kulturen und Völker der Welt ein. Zudem kann ein weiterer Bezug gefunden werden: In vielen seiner Texte hat Senghor seine Verbundenheit mit Deutschland und seine Liebe zu der deutschen Sprache und Kultur unterstrichen. Selbstverständlich hat er die Bedeutung dieser Sprache immer wieder hervorgehoben¹³ und hat eine große Rolle bei der Gründung der Abteilung für Germanistik an der Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar in Senegal gespielt. Ferner soll auf die persönlichen Beziehungen Senghors zum politischen Establishment Deutschlands Bezug genommen werden. Dabei soll erwähnt werden, dass Senghor den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels im Jahre 1968 verliehen bekommen hat. Dieses Ereignis fand große Resonanz in Deutschland und stellt einen wichtigen Meilenstein in den deutsch-senegalesischen politischen und kulturellen Beziehungen dar.

Persönlichkeiten aus dem Kunst-und Musikbereich

Berühmte Namen aus dem Kunst-und Musikbereich sind hauptsächlich in den Bänden 3 und 4 zu finden. Es sind Leute, die einen internationalen Ruf erworben haben. Sie sind mit

¹³ In seiner Eröffnungsrede bei der Tagung der Hochschulgermanisten in Dakar 1979 zum Thema „Négritude et Germanité – L’Afrique noire dans la littérature d’expression allemande“ (Negertum und Deutschtum – Schwarzafrika in der deutschsprachigen Literatur) unterstrich Senghor seine Vorliebe zur deutschen Sprache und nannte dabei die Gründe, weshalb die deutsche Sprache vor allem für senegalesische Bürger relevant ist, wobei er vor allem den kulturellen Aspekt hervorhob. Auf die Frage «Warum Deutsch lernen?» antwortete er Folgendes: „Natürlich, weil das deutsche Volk, sei es im Osten wie im Westen und im weiteren Sinne unter den Nationen überhaupt, heute einen wichtigen Platz auf politischer und wirtschaftlicher Ebene einnimmt. Die Haupterklärung für die von der Regierung zu jener Zeit getroffene Entscheidung, Deutsch zu begünstigen, bleibt dabei aber immer noch, daß vor allem kulturelle Gründe dafür bestimmend waren“. (Übersetzung vom Autor): «C’est, bien sûr, que le peuple allemand, que ce soit à l’Ouest, à l’Est ou, plus généralement, parmi les Nations, occupe, aujourd’hui, une place importante dans les domaines politique et économique. Il reste que la principale raison de la décision prise, en son temps, par le Gouvernement de privilégier l’allemand tient, essentiellement à des raisons culturelles”. Senghor, Léopold Sédar: Pourquoi apprendre l’allemand? In: Négritude et Germanité- L’Afrique noire dans la littérature d’expression allemande. Dakar: NEA, 1983, S. 17.

ihrem Auftritt auf der internationalen Bühne hervorragende Kulturbotschafter ihres Landes. Es sind vor allem Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), der als weltweit bekannter Komponist mit seinen Meisterwerken „Die Zauberflöte“ und „die Hochzeit der Figaro“ gilt. Dazu gehören auch Joseph Haydn (1732-1809), österreichischer Komponist, der die Melodie der deutschen Nationalhymne komponierte, Johann Sebastian Bach (1685-1750), der als Komponist 27 Jahre lang den Chor der Leipziger Thomaskirche leitete. Er hat eine große Rolle bei der „Außenerscheinung“ der Stadt gespielt.

Weitere Beispiele gibt es mit Robert Schumann, ebenfalls Komponist, der mit Clara Schumann verheiratet war, sowie Kurt Masur, der nicht nur als Kapellmeister wirkte, sondern auch sich für sein Engagement gegen die Diktatur der ehemaligen DDR-Regierung stark machte (Ihr und Wir 3, S. 82).

Zu erwähnen ist auch Käthe Kollwitz (1867-1945), die hervorragend Kunst und soziales sowie politisches Engagement verbinden wusste. In ihren Zeichnungen und Skulpturen brachte sie vor allem die Leiden der Armen und unteren Schichten zum Ausdruck. Ihr Engagement gegen Vorurteile, Krieg und vor allem Diktatur machten sie zu einer großen Gegnerin der Nationalsozialisten. Ihr wurde verboten, zu unterrichten und ihre Werke auszustellen (Ihr und Wir 4, S. 46).

Nicht zuletzt gilt Ludwig van Beethoven (1770-1827) als einer der bedeutendsten Komponisten aller Zeiten. Sein umfangreiches Talent ermöglichte ihm, einen Teil der Schillers „Hymne an die Freude“, das zur Europa-Hymne wurde, im Finale seiner neunten Symphonie zu vertonen.

Afrikanische Persönlichkeiten aus diesem Bereich werden im Lehrwerk kaum berücksichtigt. Ausnahmen bilden der senegalesische Musiker Youssou N'dour, dessen Name in Bezug auf eine Veranstaltung (Afrika-Tag) des Africa-Clubs der Geschwister-Scholl-Schule in Tübingen erwähnt wird (Ihr und Wir Plus I, S. 104), sowie der ivoirische Reggae-Sänger Alpha Blondy, der hier als Idol für Jugendliche vorgestellt wird.

Persönlichkeiten aus dem Bereich Wissenschaft / Technik

Wissenschaftler zeichnen sich durch ihre Entdeckungen und Erfindungen, ihre technischen Leistungen, kurzum ihre Begabungen, aus. Aufgrund dieser Tatsache tragen sie dazu bei, das Ansehen ihrer Länder im Außen zu verbessern. Dass Produkte aus einem Land weltweit begehrt sind, mag es den Forschungsarbeiten von Wissenschaftlern zu verdanken.

Unter anderem gilt Albert Einstein als der erste Wissenschaftler, dem der Schüler im Lehrwerk begegnet (Ihr und Wir 1, S. 12, S. 91). Der Erfinder der bekannten Relativitätstheorie, der am 14. März 1879 in Ulm geboren wurde und 1902 starb, stellt sich an weiteren Stellen als Professor, Mitglied der bekannten Akademie der Wissenschaften in Berlin, als Urheber der Formel $E=mc^2$, des Schlüssel zur Umwandlung von Materie in Energie, vor. Ferner ist es die Rede von seiner Vergangenheit; denn er wurde als Jude verfolgt. Dass er auch zugibt, dass die Atombombe auf seine Empfehlung hin gebaut wurde, verhindert ihn gar nicht zu behaupten, dass er die Menschen und die Geige liebt (Ihr und Wir 4, S. 152)

Auch in diesem Zusammenhang verdient Werner Heisenberg große Ehre. Durch sein Engagement bekam die Stadt Leipzig den Ruf eines Zentrums der theoretischen Physik.

Weitere große deutsche Erfinder werden desweiteren erwähnt. Carl Benz, der Erfinder aus Mannheim, wurde am 24. November 1844 in Karlsruhe geboren und starb am 4. April 1929 in Ladenburg (Ihr und Wir Plus 2, A.H, S. 23). Er erfand den ersten Motorwagen, mit dem er am 3. Juli 1886 auf die Straßen von Mannheim fuhr. Er baute das erste Automobil und gründete 1883 die Firma Benz & Cie, die seit 1926 Daimler-Benz genannt wird (ebd.). Er ist deshalb ein Bahnbrecher in der Automobilgeschichte weltweit. Man hat ihm wegen seiner Arbeiten viel zu verdanken.

Ähnliches gilt für Karl Ferdinand Braun. Er entdeckte 1837 „die Braunsche Röhre“, der als Vorläufer des heutigen Fernsehens betrachtet werden kann. Manfred von Ardenne realisierte 1930 die erste elektronische Fernsehübertragung (Ihr und Wir 2 S. 32).

Nicht zuletzt gilt Wilhelm Conrad Röntgen als einer der bedeutendsten Forscher und Erfinder aller Zeiten. Geboren 1845 in einer rheinländischen Kaufmannsfamilie zeichnete sich er durch seine Intelligenz aus. Weil er einen Kameraden, der die Karikatur eines Lehrers gezeichnet hatte, nicht verriet, musste der damals Sechzehnjährige Röntgen die Schule verlassen. Heute finden die nach ihm benannten Röntgenstrahlen überall Anerkennung (Ihr und Wir 4, S. 141).

Persönlichkeiten aus dem Sportbereich

Von vornherein gilt es zu bemerken, dass berühmte Persönlichkeiten aus dem Bereich Sport nicht so häufig im Lehrwerk auftreten. Sie sind nur im Band 1 und Band 2 des Lehrwerkes zu sehen (Ihr und Wir 1, S. 91 und Ihr und Wir 2, S. 63). Es handelt sich um Franz Beckenbauer, Boris Becker und Steffi Graf. Solche Persönlichkeiten treten vor allem als Idole der Jugend hervor. Franz Beckenbauer, der „Kaiser aus München“, der die goldenen Jahre des Fußballvereins Bayern München“ sowie der deutschen Nationalmannschaft gemacht hat, ist einer der beliebtesten Fußballer in der ganzen Welt. Gleiches für Boris Becker, den Tennistar, ebenfalls einer der weltweit berühmtesten Sportler Deutschlands und Steffi Graf, die auch unbestreitbar große Erfolge zur Ehre Deutschlands verbuchen konnte. Wenn Deutschland als Land des Sports im Allgemeinen und insbesondere des Fußballs bekannt ist, so ist dies natürlich unter anderem diesem Namen zu verdanken.

Im Band 2 des Lehrwerks Ihr und Wir Plus erfährt man in der Einheit 5 über die Präsenz von afrikanischen Sportlern vor allem Fußballern in der deutschen Bundesliga. Es handelt sich um den Ghanaer Anthony Baffoe, der als erster afrikanischer Spieler in Bundesliga gilt und der für den FC-Köln und Fortuna Düsseldorf spielte, den Ägypter Mohamed Zidan, den Senegalesen Souleymane Samy Sané, und nicht zuletzt den gebürtigen Ghanaer Gerald Assamoah, der als erster Schwarzafrikaner in der deutschen Nationalmannschaft spielte (Ihr und Wir Plus 2, S. 77). Ferner erfährt man, dass Letzterer die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten hat.

In gleichem Zusammenhang erfährt man, dass deutsche Staatsbürger in einigen afrikanischen Ländern als Nationaltrainer von afrikanischen Nationalmannschaften arbeiten. Als Beispiele werden Betti Vogts, Otto Pfister und Winfried Schäfer genannt (Ihr und Wir Plus 2, S. 77).

Persönlichkeiten aus dem Bereich Politik / Geschichte

Informationen aus der politischen Geschichte der Bundesrepublik Deutschland sind schon in den ersten Bänden des Lehrwerks vermittelt. Es ist hier schon interessant, dass sich der Fremdsprachler bereits einen Einblick in die deutsche Geschichte verschaffen kann. Hier handelt es sich um die Periode zwischen dem Kaiserreich und der deutschen Wiedervereinigung (von 1871 bis 1990). Informiert wird hier über die Proklamation des Deutschen Kaiserreichs, an dessen Spitze der preußische König, Wilhelm I bis 1888 stand. Sein Nachfolger Wilhelm II regierte von 1888 bis 1918 (Ihr und Wir Plus 2, S. 109).

Der eiserne Kaiser und erster Reichskanzler, Otto von Bismarck, der das Deutsche Reich proklamierte, wird zunächst dem Lerner kurz vorgestellt. Erst im November 1918 nach dem ersten Weltkrieg wurde die Weimarer Republik ausgerufen (Ihr und Wir 2, S. 100).

Darauf folgend wird von Adolf Hitler die Rede sein. Er kam am 30. Januar 1933 an der Macht und regierte mit seiner Partei, der NSDAP, zwölf Jahre lang. Hier erfährt man schon die schweren wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen in Deutschland unter denen diese Partei an der Macht kam und welche verheerende Folgen die Nazi-Diktatur mit sich gebracht hatte (Ihr und Wir 2, S. 100; Ihr und Wir Plus 2, S. 109).

Es werden an weiteren Stellen des Lehrwerks bedeutende Figuren des Widerstandes gegen die Hitlerdiktatur erwähnt: Carl Friedrich Goerdeler, der von 1930 bis 1937 Oberbürgermeister von Leipzig war, gehörte dieser Widerstandsbewegung gegen den Nationalsozialismus an und war vor allem einer der führenden Köpfe. Aufgrund dieses Widerstandes wurde er nach dem missglückten Attentat gegen Hitler vom 20. Juli 1944 verhaftet und später am 2. Februar 1945 in Berlin-Plötzensee hingerichtet¹⁴.

Auch die Geschwister Hans (1918-1943) und Sophie Scholl (1921-1943) fallen in diese Kategorie der Widerstandskämpfer gegen die Hitlerherrschaft ein. Beide, die der Widerstandsgruppe „Die weiße Rose“ angehörten, setzten sich energisch gegen die Verbrechen der Nazis ein. Sie wurden, als sie an der Universität München Flugblätter gegen Hitler und dessen Anhänger verteilten, an die Polizei verraten und anschließend zum Tode verurteilt (Ihr und Wir 4, S. 46). Heute tragen das Münchener Institut für Politische Wissenschaft und der Vorplatz der Ludwig-Maximilians-Universität ihren Namen. Zudem gibt es den bekannten Geschwister Scholl Preis¹⁵.

Weitere Namensbeispiele gibt es u.a mit Ferdinand Lassale (1825-1864), einem der Grundväter der deutschen Sozialdemokratie, der 1863 den Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein gründete und später mit Karl Liebknecht und August Bebel (1840-1913) die deutsche Arbeiterbewegung formten (Ihr und Wir 3, S. 82).

Weitere und nicht wenig bedeutende Persönlichkeiten wie Karl Marx, der Grundvater der nach ihm benannten politischen Ideologie (der Marxismus) sowie der Theologe und Universitätsprofessor Martin Luther haben auch die deutsche und zum großen Teil die Weltgeschichte und Politik tiefgreifend geprägt. Karl Marx hat die sozial-politische Weltgeschichte mit seiner Theorie geprägt, während Martin Luther an Hand seiner reformatorischen Thesen eine tiefgreifende Erneuerung der Kirche verursachte und einen großen Beitrag zur Entwicklung der deutschen Sprache leistete.

In Bezug auf die deutsche Wiedervereinigung wird aber keine Persönlichkeit erwähnt. Es wird hier nur kurz über die Demonstrationen gegen die DDR-Diktatur informiert, die letztendlich zum Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989 und später zur Wiedervereinigung Deutschlands am 3. Oktober 1990 geführt haben. Man erfährt hier zugleich, dass dieses Datum als Tag der Deutschen Einheit gilt (Ihr und Wir Plus 2, S. 109). Es wäre doch hier interessant, solche Persönlichkeiten aus der ehemaligen DDR sowie aus der BRD zu erwähnen, deren politisches Engagement entscheidend für die Wiedervereinigung war. Das könnte dem Lerner dabei helfen, mehr Informationen über die junge politische Geschichte Deutschlands zu haben und zu wissen, welche Persönlichkeiten vor allem im Mittelpunkt der friedlichen Revolution in der damaligen DDR standen.

Auch hier werden afrikanische Persönlichkeiten im Lehrwerk kaum erwähnt. Der ehemalige Präsident der Republik Südafrika und frühere Apartheid-Gegner, Nelson Mandela, sowie der Diplomat und frühere Generalsekretär der Vereinten Nationen (1997-2006), der gebürtige Ghanaer, Kofi Annan, werden neben Johann Wolfgang von Goethe, Michael Schumacher und Bob Marley, während eines Schülertreffens im Rahmen des Deutschclubs, zu Vorbildern genommen und von Schülern szenisch dargestellt (Ihr und Wir Plus 1, S. 97). Zudem ist es von einigen Figuren der afrikanischen Migration in Deutschland und deren Integration in die deutsche Gesellschaft die Rede. Außer dem Fußballspieler Gerald Assamoah, werden hier der Musik-DJ Jimmy Bamba, der Designer Mark Kwami sowie die Journalistin und Verlegerin vom deutschsprachigen Magazin *Africa Positiv*, Veye

¹⁴ http://de.wikipedia.org/wiki/Carl_Friedrich_Goerdeler (abgerufen am 09.06.2010, 17:40)

¹⁵ http://de.wikipedia.org/wiki/Geschwister_Scholl (abgerufen am 09.06.2010, 17:55)

Tatah, vorgestellt. Sie werden dem afrikanischen Lernenden als vorbildliche afrikanische Migranten in der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt, deren Integration in Deutschland erfolgreich passiert ist (Ihr und Wir Plus 2, A.H, S. 74-75).

Schlussbetrachtungen

Zusammenfassend ergibt sich aus diesem kurzen Überblick, dass die didaktische Auseinandersetzung mit Persönlichkeiten in einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache wichtige Aspekte des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht mit sich trägt. In der Tat wird mit Persönlichkeiten irgendwie ein Deutschlandbild¹⁶ vermittelt, egal aus welchem Bereich sie kommen. Diese sind also mehr oder weniger Botschafterinnen von ihrem Land nach außen. In dieser Hinsicht kann herausgestellt werden, dass die didaktische Auseinandersetzung mit denen beim Fremdsprachenlernenden Gefühle der Bewunderung, der Nachahmung oder auch der Ablehnung bzw. der Abstoßung erwecken können. Solange die Bedeutung hervorgehoben wird, Aspekte der fremden Kultur mit der eigenen zu vergleichen und der Zugang zu fremden Kulturen und Menschen durch Sprache als Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht außer Acht gelassen wird, ist die Präsenz diese Persönlichkeiten im Lehrwerk für Fremdsprache höchst relevant.

Bibliographie:

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al, 2008: *Ihr und Wir plus, Textbuch 1 –Arbeitsheft 1*, Les classiques africains/Goethe Institut: Yaoundé/ München.

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al, 2009: *Ihr und Wir plus, Textbuch 2- Arbeitsheft 2*, Hueber/Goethe Institut: München.

Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al, 2011: *Ihr und Wir plus, Textbuch 3- Arbeitsheft 3*, Hueber/Goethe Institut: München.

Senghor, Léopold Sédar, 1983: Pourquoi apprendre l'allemand? In: *Négritude et Germanité- L'Afrique noire dans la littérature d'expression allemande*. 17-22. NEA: Dakar.

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht, in: *Deutsch als Fremdsprache* 5/1990, S. 306-308.

Zeuner, Ulrich, 2009: Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung, TU Dresden, Institut für Germanistik, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache.

CZU 811`253(072)

ÜBERSETZEN IM DAF-UNTERRICHT: ZWISCHEN SPRACHMITTLUNG UND INTERKULTURELLEM LERNEN

Louis NDONG, Dozent, Doktor,
Universität Cheikh Anta Diop Dakar, Senegal
odonza@yahoo.fr

Abstract: The study examines intercultural challenges in the framework of translation in German as Foreign Language (GFL). This form of translation is mostly based on aspects of language teaching in general and the teaching of language skills in German in particular, with regard to grammar, vocabulary, syntax, etc. The study analyses the practice of translation in German lessons as a moment of intercultural training. In addition to these linguistic parameters, the analysis looks at the practice of translation in German lessons as a moment of intercultural training. The use of the text type (e.g. literary or pragmatic texts), the choice of topics (e.g. country, civilization, culture, etc.)

¹⁶ Auch wenn dieses Bild keineswegs einheitlich ist bzw. nicht einheitlich kann, sondern höchst differenziert und unterschiedlich ist. Vgl: Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung, TU Dresden, Institut für Germanistik, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache, 2009, S. 5.

and, last but not least, the working and social form associated with the teaching practice all contribute to this. According to the thesis of this article, a reorientation with the use of cooperative or interactive teaching in dealing with translation is favoured for intercultural purposes in translation.

Keywords: translation, language teaching, GFL, intercultural learning.

Zusammenfassung: Die Studie geht interkulturellen Herausforderungen bei der Übersetzung im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht nach. Dieser Übersetzungsform liegen grundsätzlich Aspekte der Sprachvermittlung im Allgemeinen und der Vermittlung von Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht im Besonderen, gerade im Hinblick auf Grammatik, Wortschatz, Syntax usw. zugrunde. Neben diesen sprachlichen Parametern geht die Analyse auf die Praxis des Übersetzens im Deutschunterricht als Moment interkulturellen Trainings ein. Hierzu tragen sowohl der Einsatz der Textsorte (beispielsweise literarische bzw. pragmatische Texte), als auch die Auswahl von Themen (beispielsweise zu Land, Landeskunde, Kultur etc.) und nicht zuletzt mit der Unterrichtspraxis verbundene Arbeits- und Sozialform bei. Privilegiert wird zu interkulturellen Zwecken im Übersetzungsunterricht, so die These dieses Beitrags, eine Neuorientierung mit dem Einsatz kooperativen bzw. interaktivbezogenen Unterricht im Umgang mit der Übersetzung.

Schlüsselwörter: Übersetzung, Sprachvermittlung, DaF, interkulturelles Lernen.

0. Einleitung

Viele Untersuchungen zur übersetzungswissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik, die ihre Wurzeln in der kontrastiven Linguistik finden, fokussieren auf strukturelle Sachverhalte. Dabei geht es meist um die Auseinandersetzung mit sprachlich bezogenen Aspekten im Allgemeinen und sprachenpaarspezifischen Problemen im Besonderen. Diese Tendenz lässt sich vor allem damit begründen, dass die Übersetzung, wie sie im Bereich der Fremdsprachendidaktik getrieben wird, grundsätzlich als Übung konzipiert wird, deren primäres Ziel darin besteht, Kenntnisse einer zu erlernenden Fremdsprache zu verbessern. Doch dadurch werden bewusst oder und bewusst, neben formalästhetischen Besonderheiten, auch kulturelle Inhalte vermittelt, die sich in den ausgewählten Texten niederschlagen. Schließlich sind Texte als „Mittler zwischen Kulturen“ zu verstehen, um den aussagekräftigen Beitragstitel Dieter Wrobels (Wrobel, 2006) heranzuführen. Wenn auch der kulturelle Aspekt in interkulturell ausgerichteten Ansätzen zur Übersetzungswissenschaft einem immer bedeutenderen Platz eingeräumt wird, geht es auf der Ebene der Übersetzungsdidaktik mehr um die Sprachmittlung als um die Vermittlung kulturellen Wissens. Eine Sprache aber lässt sich nicht lernen, ohne sich mit der Kultur bzw. mit den Kulturen auseinanderzusetzen, die sich darin reflektiert/reflektieren. In diesem Sinne sind meiner Meinung nach Kriterien für die Wahl der zu übersetzenden Texte entscheidend. Die Textsorte und die in den zu übersetzenden Texten enthaltenen Informationen spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle, gerade mit Blick auf den interkulturellen Ansatz, dessen Relevanz sich in der Übersetzungswissenschaft zunehmend bewährt hat.

Im Hinblick auf die oben angeführten Überlegungen geht es mir im vorliegenden Beitrag darum, aufzuzeigen wie durch Übersetzung als Übungsform im didaktischen Sinne der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache gleichermaßen interkulturelles Training gefördert werden kann. Hierfür beginne ich mit einem kurzen Umriss des theoretischen Rahmens. Dann gehe ich der Frage nach der Auswahl von Texten für Übersetzungsübungen im DaF-Unterricht aus interkultureller Perspektive. Abschließend setze ich mich mit Fragen zur Sozialform in Verbindung mit der Übersetzungspraxis auseinander.

1. Theoretische Grundlage

Wie in der Einleitung angedeutet, setzen sich Studien zur Übersetzung im Fremdsprachenunterricht zuweilen mit Fragen der Sprachkompetenz auseinander, da dabei die Kenntnisvertiefung der Fremdsprache erzielt wird. In ihrem Beitrag mit dem Titel „Über-

setzung im DaF-Unterricht“ betont Lucrecia Kreim sprachlich bezogene Aspekte, die sich für eine gelungene Praxis der Übersetzung im genannten Bereich als erforderlich erweisen:

Der pädagogischen Übersetzung im Fremdsprachenunterricht werden Vorteile (Sensibilisierung für kontrastive Aspekte sowohl als morpho-syntaktische wie auf textueller und diskursiver Ebene und als hilfreiches Werkzeug im lexiko-semantischen Bereich) zuerkannt (Kreim, 2003, S. 383)

Wichtige Aspekte sind hierzu die Übungstypologie je nach Sprachenpaar, Prinzipien für die Textauswahl, Übersetzungsstrategien (z.B. Modulation, Transposition usw.). Wenn von Kulturspezifität die Rede ist, dann werden meist Ansätze zum Umgang mit kulturspezifischen Ausgangssprache-Elementen und damit verbundenen Lösungsproblemen in den Blick genommen. Es muss vorweg betont werden, dass die Akteure der Übersetzungstätigkeit im Kontext des DaF-Unterrichts (gemeint sind sie Lernenden/Studierende) beschränkte Kompetenzen, sowohl im Bereich der Übersetzungsdidaktik als auch in mindestens einer der im Übersetzungsprozess beteiligten Sprachen, der zu erlernenden Fremdsprache, aufweisen. Aus diesem Grund werden oft vorzugsweise Texte nach Schwierigkeitsgrad ausgewählt und dem vermeintlich eingeschätzten allgemeinen Niveau der Zielgruppe angepasst. Somit kann durch das Übersetzen die zu erlernende Sprache auf verschiedensten Ebenen (Wortschatz, Grammatik, Konjugation, Syntax usw.) trainiert werden. In der Auslandsgermanistikstudium geht es dabei grundsätzlich um eine Umsetzung im Zuge des Studiums erlernter Sprachfertigkeiten. Auf der Ebene der Unterrichtspraxis sollten sich die Studierenden normalerweise bereits im Übersetzungsseminar mit Ansätzen zu Übersetzungsschwierigkeiten und daraus resultierenden Übersetzungsmethoden, -strategien bzw. -verfahren auseinandergesetzt haben. Herangezogen werden dabei nicht selten sprachenpaarspezifische Aspekte. Im Übersetzungsprozess werden nämlich kontextuell zwei Sprachen impliziert, wobei linguistische Inferenzen zwischen den involvierten Sprachen sich manchmal nicht unproblematisch beheben lassen. Es sollte nicht übersehen werden, dass die Studierenden im hier betrachteten ausländischen Kontext Deutsch als Fremdsprache vermeintlich noch nicht (ganz) meistern, weil sie sich in dessen Aneignungsprozess befinden. Aus diesem Grund ist von der Sprachkompetenz als wichtige Voraussetzung für eine „gelungene“ bzw. adäquate Übersetzung nicht auszugehen, sondern diese steht im Zielpunkt der Übersetzungsaktivität:

Im Übersetzerunterricht im Rahmen des Germanistikstudiums besteht das Hauptziel nicht darin, aus den Studierenden professionelle und spezialisierte Übersetzer zu machen. Die Erwartungen sind daher anders als bei professionellen Übersetzern vor allem insofern, als die Studierenden nicht unbedingt über gute Sprachkenntnisse verfügen und das Ziel des Unterrichts nicht darin besteht, auf eine professionelle Tätigkeit vorzubereiten (Wachira, 2018, S. 236).

Der Versuch, durch das Übersetzen die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern, kann mit der Frage nach der Auswahl der Texte hierfür gekoppelt werden. Wenngleich Texte, in die bestimmte Strukturen integriert werden, zum sprachlichen Training geeignet sind, ist die interkulturelle Relevanz der Übersetzungspraxis nicht aus den Augen zu verlieren. In dieser Hinsicht geht es im Folgenden um die Auswahl von zu übersetzenden Texten unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes.

2. Auswahl von Texten aus interkultureller Sicht

Im Mittelpunkt meiner Überlegung steht hier die Frage nach der Relevanz der Kulturgebundenheit der deutschsprachigen Originaltexte. Damit verbunden ist die Förderung von Interkulturalität durch Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Artefakten vor dem Hintergrund der eigenkulturellen Wahrnehmung:

Eine Betrachtung der interkulturellen Aspekte beim Übersetzen ist daher sehr wichtig, da die Sprache in der Kultur eingebettet ist. Die Studierenden können sich mit Lesetexten

beschäftigen, die die fremde Kultur behandeln und eine vergleichende Behandlung im Hinblick auf die eigene Kultur unternehmen. (Wachira, 2018, S. 238)

Im Hinblick auf die hieraus resultierende Fremdwahrnehmung stellt sich die Frage nach der Textauswahl, bei sich pragmatische Texte aufgrund ihres authentischen Bezugs lohnenswert zeigen:

Die Behandlung von authentischen Texten ist also zugleich auch eine Bewusstmachung von kulturellen Texten, die die deutsche Kultur widerspiegeln. Es kommen dabei beispielsweise geografische Namen vor, mit denen die Studenten vertraut werden. Auch diesen begegnen die Studierenden vor allem, indem sie mit authentischen Texten arbeiten, oder bei der Beschäftigung mit literarischen Texten. Sie können auch durch Beschäftigung mit landeskundlichen Aspekten wichtige kulturelle Kenntnisse gewinnen (Wachira, 2018, S. 239)

Bei der Übersetzung im Fremdsprachunterricht im Allgemeinen und im DaF-Unterricht im Besonderen sollten aus meiner Sicht nicht einfach nur Texte ausgewählt, die in unmittelbarem Bezug zur Lebenswirklichkeit der Akteure steht. Im Kontext des Germanistikstudiums wären Texte zu deutschsprachigen Ländern gerade im Hinblick auf die Verbindung von Sprache und Kultur nicht am Rande stehen. Hiermit ist aus dem Germanistikstudium beispielsweise der Einsatz von Literatur nicht wegzudenken. Auf die Frage, wieso sollte die Literatur auch die Didaktik ansprechen, antwortet Ouédraogo: „La littérature intéresse la pédagogie pour la bonne et simple raison que la littérature est une matière enseignée, ce qui suppose également l’existence d’un savoir à apprendre» (Ouédraogo, 2017, S. 124). Die Auswahl von literarischen Texten erweist daher als nicht unwichtig. Eine weitere Begründung hierfür liefert Lee-Janke folgendermaßen: „Kenntnisse in einem Fachgebiet mit den dazu gehörigen Fachsprachen sowie allgemeine übersetzungstheoretische Kenntnisse mögen als Vorbedingung für gutes Übersetzen gelten“ (Lee-Janke, 1997, S. 179).

Außerdem kann das Hintergrundwissen zu den Epochen, Autoren, zur ästhetischen Dimension zu geografisch- historischen Artefakten usw. beim Verstehen und Dekodieren der zu übersetzenden als Zwischenstufe für die zielsprachliche Textreproduktion von Bedeutung. An dieser Stelle des Übertragungsprozesses soll der Ausgangstext mehrmals gelesen, interpretiert und schließlich verstanden werden. Dazu muss gesagt werden, dass die „Erschließung der verschiedenen Bedeutungsebenen, der Inhalte, Kontexte, Motiv- und Handlungszusammenhänge und Intentionen in ihre ästhetische Gestaltung, je nach Textsorte oder Gattung“ (Esselborn, 2010, S. 98) vor dem Hintergrund der Lebenserfahrung des Lesers und seines damit verbundenen Vorwissens erfolgt.

Im Prozess der Textdekodierung setzen sich die Lernenden tief mit den Textinhalten auseinander. Im Hinblick auf die Einbettung von den Texten in kulturelle Kontexte, was sich deutlich durch die als Buchtitel formulierte Metapher „Kultur als Text“ (Bachmann-Medick, 2004) verdeutlichen lässt, ist davon auszugehen, dass im Zuge der Sprachvermittlung vieles an kulturellen Informationen vermittelt wird. Das Übersetzen ist schließlich ein kognitiver Prozess, bei dem Vorwissen aktiviert wird.

Als Alternative zu literarischen Texten können Informative Texte zu Landeskunde ebenfalls angeboten werden, da Landeskunde- und damit verbunden auch Kultur- auch ein wichtiger Bestandteil des Germanistikstudiums sind. In der Tat vermitteln literarische Texte zwar realitätsnahe Informationen, doch ihr Aktualitätsbezug ist nicht immer (unbedingt) garantiert. Dementsprechend wäre der Rückgriff auf pragmatische Texte auch nicht verkehrt, sofern sie sprachbezogene Merkmale aufweisen bzw. vom Schwierigkeitsgrad bezüglich Lexik, Grammatik, Syntax für das allgemeine Niveau der Zielgruppe als angemessen eingestuft werden (können):

In der Literatur zur Übersetzungsdidaktik findet man zuweilen den wenig hilfreichen Hinweis, mit „leichten“ Texten anzufangen und dann den Schwierigkeitsgrad zu steigern. Aber was sind „leichte“ und was sind „schwierige“ Texte?

C. Nord (1988:2) schlägt für den Anfängerkurs Zeitungsartikel vor, da sie einige didaktische Vorteile bieten: die Themen sind aktuell und meist den Studenten bekannt, die Normen für die Textgestaltung sind ziemlich klar und es ist relativ einfach, in der Zielsprache Paralleltexte als Vorlage für die Übersetzung zu finden.

J. Deliste (zitiert in G. Bastin 1985:14) empfiehlt für einen Übersetzungskurs für Anfänger „pragmatische Texte, deren Ziel in der Übermittlung von Information besteht“. Dazu zählt er u.a. Zeitungsartikel, Briefe, Broschüren, deren Inhalt nicht technisch ist, touristische Texte, offizielle Berichte und Dokumente usw. (Seiler de Duque, 1997, S. 112).

So wichtig die Auswahl der Textsorten auch ist, von Bedeutung sind ebenfalls die Arbeits- und Sozialform, in denen diese Texte behandelt bzw. übersetzt werden. Auskunft hierüber liefert der folgende Punkt.

3. Kooperatives Lernen bei der Übersetzung

Die Übersetzung wird traditionell betrachtet als individuelle Aktivität verstanden. In pädagogischer Hinsicht übernimmt die Lehrkraft dabei eine zentrale Rolle, nicht nur als Vermittler theoretischer Ansätze zu Lösungsmöglichkeiten im Rahmen von Übersetzungsseminaren, sondern auch bei der Übersetzungspraxis. Hierzu betont Kiraly folgendes:

The traditional translation classroom presumes that a transfer of translation knowledge takes place from teacher to student. The teacher, privy to ideal translation □...□ points out the student's deviations from the ideal □...□ The approach ignores virtually all of the factors that male variability of translation function. (Kiraly, 1995, S. 11)

Dadurch dass verschiedene gleichgültige Produkte einer Übersetzung möglich sein können, scheint es nicht unangebracht, den Unterricht kooperativ bzw. kontrastiv zu gestalten, zumal das Endprodukt des Übersetzens, um mit Renate Will zu sprechen, „das Ergebnis eines kybernetischen Prozesses“ ist (Will, 1997, S. 236). In diesem Sinne wäre dabei folgendes zu beachten:

In Übersetzungsübungen ist es vor allem am Anfang des Studiums wichtig, die Vorstellung von einer anzustrebenden mystischen Ideal-Übersetzung zu korrigieren – damit werden Studierende freier, der eigenen übersetzerischen Textproduktion zu trauen (Barczaitis, 1997, S. 103)

Bei kooperativem Arbeiten im Rahmen des Übersetzungsunterrichts stehen die Lernenden bzw. Studierenden im Mittelpunkt der Unterrichtspraxis. Abgesehen davon, dass die Schwächeren von den relativ Stärkeren profitieren können, wirken alle Beteiligten durch ihre unterschiedlichen Perspektiven und Blickwinkel an gemeinsamen Lösungen mit.

Instead of coming to class with the final model translation already prepared, the teacher made himself available to students as they attempted to solve the particular translation problems they encountered in the real task at hand. By working through problems and tentative solutions together, the students' different backgrounds, intuitions and insights as they emerged in the discussion of particular translation problems were expected to create 'zones of proximal development' (ZPDs) in Vygotsky's terms- the socio-cognitive learning space in which an individual can perform at a higher level with help than without it (Kiraly, 1997, S. 156).

In dieser Hinsicht kann davon ausgegangen werden, dass die Sozialform, in der die übersetzerische Tätigkeit in der Klasse erfolgt, eine entscheidende Rolle spielt:

Multiple perspectives. The constructivist teacher view emphasizes that students should learn to construct multiple perspectives on an issue. Of course, the students must also elaborate those perspectives, identifying the shortcomings as well as the strengths. Finally,

they adopt the perspective that is most useful, meaningful, or relevant to them in the particular context... A central strategy for achieving these perspectives is to create a collaborative learning environment. (Kiraly, 1997, S. 156)

Diese Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven und Fachkenntnisse in ihre Arbeit einzubringen erweist sich für die Zielgruppen als effizient für den Lernerfolg. Bei der gemeinsamen Beteiligung am Übersetzungsprozess versuchen sie, mögliche Nuancen und kulturelle Feinheiten des Ausgangsprachlichen Texts vor dem Hintergrund dessen Ausgangskulturelle Einbettung zu verstehen und in den neuen Zielsprachlichen Kontext unter Berücksichtigung sprachlicher Normen zu übertragen. Von der Effizienz und Qualität des Endprodukts kann im Hinblick auf einen solchen dynamischen Lern- bzw. Arbeitsverlauf ausgegangen werden. In diesem interaktiven Lernprozess können – jenseits struktureller Aspekte – kulturspezifische Probleme aus mehrfacher Perspektive diskutiert und hieraus gemeinsame Lösungen ausgearbeitet werden. Im Verlauf der Stunden finden somit – bewusst oder unbewusst – interkulturelles Training statt.

Aus den oben genannten Gründen zeichnet sich in der didaktisch orientierten Übersetzungswissenschaft ein wichtiger Paradigmenwechsel ab, der die Lernenden in den Mittelpunkt der Praxis der Übersetzungsübung stellt.

Der von Dozierenden als Übersetzungsvorbereitung ausgearbeitete Zieltext ist ein Vorschlag, keinesfalls ein anzustrebendes Vorbild, und auch bei der Sozialform der Übung sollte meiner Ansicht nach die reine Frontalsituation möglichst vermieden werden. Wichtige Gründe hierfür nennt Kiraly (Barczaitis, 1997, S. 103).

Die mittlerweile bisweilen für überholt gehaltene Standardunterrichtsform der Frontalisierung im Sinne von Lehrerzentriertheit steht hier im Gegensatz zum Gruppenunterricht. Mit dem Rücktritt der Lehrkraft in den Hintergrund wird die Möglichkeit eines effizienten Austausches seitens der Lerngruppen eröffnet, wodurch sich die Übersetzung erfolgsversprechend erweisen kann.

4. Abschließendes

Aus den Ergebnissen meiner Analysen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Übersetzung als Sprachmittlung ein wichtiges Medium sein kann, über interkulturelle Kommunikation hinaus, interkulturelles Training zu fördern. Dieses erfolgt nicht nur im Kontakt mit den Texten und den damit verbundenen transportierten kulturellen Informationen, sondern vor allem auch in Interaktion mit anderen Mitlernenden. Hierin liegt die Relevanz kooperativer Sozialformen im didaktischen Übersetzungskontext als integrativerem Ansatz, der es ermöglicht, mehr Stimmen und Perspektive am Übersetzungsprozess mitwirken zu lassen.

Literaturverzeichnis:

- Bachmann-Medick, D. (2004). Kultur als Text, 2.
Barczaitis, R. (1997). Kreatives Schreiben im Übersetzungsunterricht. Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft, 103-108.
Esselborn, K. (2010). Interkulturelle Literaturvermittlung. Zwischen didaktischer Theorie und Praxis.
Kiraly, D. C. (1997). Collaborative Learning in the Translation Practice Classroom. Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft, 152-158.
Kreim, L. (2003). Übersetzung im DaF-Unterricht. Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 30, 4, 383-394.
Lee-Jahnke, H. (1997). Voraussetzung für optimale Übersetzerausbildung heute. Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft, 178-183.
Ouedraogo, I. (2017). La littérature intéresse-t-elle pédagogie et didactique? Didactique de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Afrique au sud du Sahara, Regards croisés, 111-172.

Seiler de Duque, D. (1997). Übersetzerische Kompetenz und Textauswahl im Übersetzerunterricht Deutsch-Spanisch-Deutsch für Anfänger“. Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft, 109-114.

Will, R. (1997). Muttersprachliche Kompetenz- ein entscheidender Faktor im Übersetzungsprozess. Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft, 234-240.

Wachira, A. (2018). Überlegungen zum Stellenwert der Übersetzung im Germanistikunterricht. Das Zentrum bewegt sich. Aufsätze zur (ost-) afrikanischen Germanistik. Beiträge zur transkulturellen Wissenschaft, 6, 233-241.

CZU 811.112.2`22

O VIZIUNE DESPRE SEMIOTICA TEXTULUI GERMAN: ABORDARE DIDACTICĂ

Tatiana KONONOVA, *lect. univ., dr.,*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
tatiana.kononova@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-2421-2791>

Rezumat: Acest articol explorează semiotica textului ca obiect de cercetare al semioticii, orientată spre pătrunderea mai adâncă a sensului unei opere literare și comentariul ei lingvistic, cât și al criteriilor de structurare intratextuală (lexico-gramaticale și semantico-stilistice). În acest sens, sunt prezentate aspectele abordării semiotice ale analizei lingvistice a textelor literare în cadrul cursului „Semiotica textului german”.

Cuvinte-cheie: semiotica, semiotica textului, semiotica textului german, structura textului, situația textului, stilistica textului.

Abstract: This article explores the semiotics of the text as a research object of semiotics, oriented towards the deeper penetration of the meaning of a literary work and its linguistic commentary, as well as the criteria of intratextual structuring (lexical-grammatical and semantic-stylistic). In this sense, the aspects of the semiotic approach to the linguistic analysis of literary texts are presented in the course "Semiotics of the German text".

Keywords: semiotics, text semiotics, semiotics of the German text, the structure of the text, the situation of the text, the stylistics of the text.

Semiotica este un domeniu al cercetării lingvistice, realizat inițial în cadrul lingvisticii generale, iar mai apoi ca știință de sine stătătoare, cu statut teoretic bine definit, aflat într-o strânsă relație cu cercetarea literară.

Semiotica (termen care apare mai întâi la John Locke în secolul XVII și apoi în scrierile lui Charles Sandres Peirce, sec. XX) este celălalt nume al unei științe pe care Ferdinand de Saussure a numit-o semiologie și care își propunea să studieze semnele de orice natură, inclusiv cele lingvistice.

Teorie generală a semnelor, întemeiată pe cercetările logicianului Charles Sandres Peirce (1839-1914) și pe cele ale lingvistului Ferdinand de Saussure (1857-1913), semiotica/semiologia are la bază ideea că întregul univers e un sistem de semne, cărora omul le atribuie anumite semnificații. Din această perspectivă teoretică, inclusiv opera literară este un semn. Dar pentru o mai bună înțelegere a statutului ontic al operei literare din perspectivă semiotică, se propun câteva informații privind teoria semnului lingvistic (Carpov, 1978, p.219).

În lingvistica generală, pot fi identificate trei accepții de bază ale semnului:

- a. semnul este „îmbinarea conceptului și a imaginii acustice”, fiind alcătuit din semnificant (plan al expresiei, cod) și semnificat (plan al conținutului, mesaj) (F. de Saussure);

- b. semnul este o relație între două forme (între forma expresiei și forma conținutului (L. Hjelmslev);
- c. semnul nu e reprezentat decât de semnificant, semnificatul fiind ceva exterior semnului și naturii sale (J. Habermas).

Logicianul Charles Morris stabilește în cadrul procesului semiotic (de funcționare a semnelor) trei dimensiuni: sintaxa – echivalentă cu studiul relațiilor care se stabilesc între semne; semantica – având în vedere studiul relațiilor dintre semne și obiectele pe care le semnifică și pragmatica – preocupată de studiul relațiilor dintre semne și cei care le folosesc (Morris, 1993).

Un alt semiolog, Luis Prieto, consideră că lingvistica aparține unui domeniu mai larg, numit **semiologia comunicării**. Alături de aceasta, mai există două domenii distincte: semiologia semnificației, care studiază manifestările comportamentului social și semiologia comunicării artistice, care ar fi o zonă situată între celelalte două, o combinație de comunicare verbală și non-verbală și conduită socială (Prieto, 1973, p. 82).

Pentru cercetătorul francez Roland Barthes, semiologia e o știință a semnelor, dar una limitată numai la aspectul lor conotativ. Fac obiectul de investigație al semiologiei imaginile de orice natură, muzica, gesturile, ritualurile etc., și toate acestea sunt niște semne sau sisteme de semne caracterizate prin conotație, în măsura în care ele se disting de context, se absoarbă de translingvistică, care este pentru autor sinonimă cu lingvistica discursului sau cu metalingvistica, având ca obiect studiul literaturii, al folclorului și al comunicării de masă (limbajului natural) (Barthes, 1977, p.144).

Pentru Algirdas Julien Greimas, semiotica e teoria tuturor sistemelor de semnificație, care include semantica. Fiecare știință particulară constituie o semiotică particulară, iar totalitatea semioticilor formează știința în ansamblu ei, cum ar fi o semiotică a literaturii (Greimas, 1990, p. 69).

Italianul Umberto Eco vorbește despre semiotică în calitate de domeniu al comunicării, care funcționează prin emiterea de mesaje subordonate unor coduri, deci, un domeniu al comunicării și al sensului (Eco, 1982, p. 120).

Cercetătorul de origine maghiară, Thomas Sebeok, definește semiotica drept un proces de schimb de mesaje de orice tip, împreună cu sistemul de semne sau coduri care se află la baza acestor mesaje. Semnificația unui mesaj poate fi descifrată doar dacă cel care receptează mesajul cunoaște codul. Așadar, obiectul semioticii este teoria semnificației, încercând să explice cum anume se construiește aceasta pe baza semnelor și a codurilor (Sebeok, 2002, p. 34).

Obiectul de cercetare al semioticii îl reprezintă textul ca macro-semn ce funcționează „atât în rețeaua relațiilor obligatorii ale procesului comunicativ, cât și în aceea a unui proces de cunoaștere”, configurându-se ca simbol exterior al semnului (semnificantul), căruia îi corespunde în conștiința artistică un anumit sens (semnificatul), considerat obiect estetic (Kristeva, 1974, p. 71).

În practica demersului interpretativ, Jürgen Habermas include teoria comunicării semiotice de tip discursiv ca transmitere analitică și expozitivă asupra unei probleme, astfel încât discursul devine „ansamblul de acte de enunțare care produc un sistem de semne (text)”. (Habermas, 1983, p.56).

Reprezentarea lingvistică a discursului o constituie textul, validat ca sistem de semne sau ansamblu de enunțuri, care, printr-o relație de compatibilitate, formează un tot coerent susceptibil de comprehensiune. În realitate, textul apare nu numai ca o reprezentare (expresie) a discursului (conținut), ci și a actului de comunicare, a procesului prin care se realizează sensul, Umberto Eco completând că textul este „producerea discursului ca operă” (Eco, 1982, p. 134).

În consecință, semnificațiile textului literar vor depinde și de competențele discursiv-literare și de competența lingvistică și discursivă, discursul – text devenind nu numai semn, ci și structură și valoare, „obiect de cunoaștere, cu o structură care reflectă complexitatea informației stocată în ea, într-o unitate indestructibilă între conținut și expresia lui” (Lotman, 1972, p. 56).

Disciplina Semiotica textului german este orientată spre pătrunderea mai adâncă a sensului unei opere literare și comentariul ei lingvistic, cât și al criteriilor de structurare intratextuală (lexico-gramaticale și semantico-stilistice).

În consecință, următoarele aspecte sunt înțelese ca abordări semiotice ale analizei lingvistice a textelor literare în cadrul cursului „Semiotica textului german”:

- studiul proprietăților semantice și sintactice ale unui text literar (structura textului);
- pragmatica unui text literar, adică legătura dintre trăsăturile text-structurale și trăsăturile text-pragmatice (situația textului);
- stilistica unui text literar: stilul unui autor, genul, efectul mijloacelor stilistice și funcția acestora în textul literar.

Textul literar este un semn comunicativ complex, o cerință de recepție și o ofertă de interpretare, al cărui sens trebuie explorat. Dezvoltarea sensului ca scop este construită pe analiza complexă a textului. Textul format artistic apare astfel ca o obiectivare lingvistică a unei reprezentări literare a realității, a lumii posibile reprezentate de autor. Analiza orientată lingvistico-pragmatic a textelor literare este un proces complicat, creativ, deoarece fiecare text este o entitate estetică aparte. Întrucât textul literar are doar efect asupra cititorului în întregime, rezultatele analizei, care sunt determinate mai jos din diverse aspecte, trebuie să fie legate funcțional între ele (J.M. Lotman). Există o relație funcțională între intenția autorului de a comunica și strategia de interpretare a cititorului prin intermediul textului, care permite întotdeauna mai multe moduri „corecte” de citire, dar și face accesibil procesul de lectură mereu subiectiv al descrierii obiective.

Textul poate conține ambiguitate, spații goale sau contradicții. În explorarea lingvistico-pragmatică a sensului textului, este important să se demonstreze obiectiv pe ce se bazează interpretarea.

Pentru o analiză și interpretare lingvistică complexă a textelor literare în limba germană ca limbă străină, propunem următorul model al succesiunii procedurilor de analiză individuală:

1. Asigurarea unei înțelegeri prealabile a textului.
2. Punctul de plecare științific literar al receptării textului.
3. Analiza temei și structurii textului.
4. Sinopsis și constelație de personaje.
5. Analiza structurii textului semantic.
6. Analiza structurii gramaticale a textului.
7. Analiza structurii stilistice a textului.
8. Determinarea planului pragmatic al textului (intenția de comunicare) ca pas rezumativ-metodic pentru a descrie sensul textului.
9. Constituirea sensului/interpretare.

În final, dăm câteva exemple de abordare didactică în contextul analizei semiotice a textului:

- Peter Bichsel „San Salvador“

Wofür erweist sich die Füllfeder als Symbol? (*das Fehlen direkter Beziehung, Versagen der mündlichen Kommunikation*);

Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Sätzen «Mir ist es hier zu kalt» und «ich gehe nach Südamerika» einerseits und der Situation Pauls andererseits? (*Realität und Wunschvorstellung*).

- Ilse Aichinger „Das Fenster-Theater“
 - Die Symbolik interpretieren: das helle Fenster des alten Mannes und das dunkle Fenster der Frau (*siehe dazu den Teilsatz: „...und die Frau über ihn hinweg in ihr eigenes finsternes Fenster sah“*);
 - Lichtmetaphorik- *hell/dunkel*.
- Kurt Marti „Neapel sehen“

Die Symbolik der Bretterwand interpretieren:

 - *bei der Bretterwand handelt es sich um die Grenze seines Gärtchens, die der Hauptfigur als Blickschutz vor der verhassten Fabrik dient;*
 - *die Bretterwand steht somit auch symbolisch für die Grenze seines Lebens/seiner Routine zu der Fabrik, die auch durch seine Krankheit errichtet wurde.*

Metaphorische bzw. parabolische Bedeutung von Neapel als "Fluchtpunkt" allen Sehens und Hoffens.
- Gabielle Wohmann „Denk immer an heut Nachmittag“

Symbole untersuchen (*Koffer, Ball, Tränen, Wärme*).
- Josef Reding „Fahrerflucht“

Welche Rolle spielt das Kreuz in dieser Kurzgeschichte? (*Vergleich mit dem verletzten Radfahrer, veranlasst das Ende des Kampfes mit dem Gewissen- Das Kreuz trägt dazu bei, einen richtigen Entschluss zu fassen, Verantwortung für seine Tat zu übernehmen*);
Farbenmetaphorik deuten: *Rotlicht, Grün*.
- Julia Franck „Streuselschnecke“

den Zusammenhang zwischen dem Titel der Kurzgeschichte und dem Textinhalt bestimmen:
die Streuselschnecken treten in der Kurzgeschichte als ein Symbol von Zuhause, Zuwendung, Liebe und Geborgenheit auf, etwas, was den Hauptfiguren fehlt.

Tabelle1. Interpretation der Symbole (W. Borchert „Das Brot“)

Brot	Licht-Dunkelheit	Kälte
Auf dem Küchentisch stand der Brotteller. Sie sah, dass er sich Brot abgeschnitten hatte. Das Messer lag noch neben dem Teller. Und auf der Decke lagen Brotkrümel. Aber nun lagen Krümel auf dem Tuch. ...und schnippte die Krümel von der Decke ...schob sie ihm vier Scheiben Brot hin...	Es war halb drei. In der Küche hatte jemand gegen einen Stuhl gestoßen. tappte durch die dunkle Wohnung zur Küche. sie sah etwas Weißes... Sie machte Licht. Nachts. Um halb drei. In der Küche. dass er nachts im Hemd doch schon recht alt aussah. Sie hob die Hand zum Lichtschalter. Ich muss das Licht jetzt ausmachen, sonst muss ich nach dem Teller sehen... ...sagte sie und machte das Licht aus... Sie tappten sich beide über den dunklen Korridor zum Schlafzimmer. ...und ging von der Lampe weg. „Erst nach einer Weile setzte sie sich unter die Lampe an den Tisch“.	Sie fühlte, wie die Kälte der Fliesen langsam an ihr hoch kroch. So barfuß auf den kalten Fliesen. Du erkältest dich noch. Komm man zu Bett. Du erkältest dich noch. Auf den kalten Fliesen." "Es ist kalt", sagte sie. ...antwortete er noch: "ja, kalt ist es schon ganz schön." "Wind war schon die ganze Nacht." Als sie im Bett lagen, sagte sie: "Ja, Wind war schon die ganze Nacht.

- Josef Reding „Fahrerflucht“

Welche Rolle spielt das Kreuz in dieser Kurzgeschichte? (*Vergleich mit dem verletzten*

Radfahrer, veranlasst das Ende des Kampfes mit dem Gewissen- Das Kreuz trägt dazu bei, einen richtigen Entschluss zu fassen, Verantwortung für seine Tat zu übernehmen); Farbenmetaphorik deuten: Rotlicht, Grün.

- Wolfgang Borchert „Das Brot“
Die Rolle der Symbole von Brot, Licht-Dunkelheit, Kälte interpretieren.
- Theodor Weissenborn „Der Hund im Thyssen-Kanal“
Welches Bild entsteht vor den Augen des Lesers? (*graues, trübes, trostloses Bild*).
Wie gelingt es dem Autor, ein solches Bild zu schaffen?

Tabelle 2. Die Beschreibung des Wetters (Theodor Weissenborn „Der Hund im Thyssen-Kanal“)

Metaphern	Personifizierungen	Vergleiche	Partizipien I	Substantivierte Adjektive
schwere Wolkenballen lagerten bleiern über ihrem Häusermeer und verhüllten den Himmel; Der Wind hatte den Schleier aus Staub und Ruß	Er stob über die Parkplätze, peitschte die Scheiben der Autos mit Tropfen und Staubkörnern und trieb das schmutzige Naß rillend und quirlend vor sich her	wie eine Nebeldecke über den Dächern gehangen;	rillend und quirlend	das Nass, das Grau
bildhafte Darstellung durch die treffende Wortwahl				

- Elisabeth Langgässer „Saisonbeginn“
Wie werden am Anfang des Textes Ort und umliegende Landschaft des Geschehens beschrieben? (*malerische, sogar poetische Beschreibung der Natur mit malerisch gefärbten Verben, Epitheta, Metaphern, Vergleichen und Personifizierungen*)

Tabelle 3. Die Beschreibung der umliegenden Landschaft (Elisabeth Langgässer „Saisonbeginn“)

die Lage des Ortes	die Natur	die Gebäude
Eingang der Ortschaft, die hoch in den Bergen an der letzten Passkehre lag.	ein heißer Spätfrühlingstag; die Schneegrenze hatte sich schon hinauf zu den Gletscherwänden gezogen; die Wiesen standen wieder in Saft und Kraft; die Wucherblume verschwandete sich; der Löwenzahn strotzte und blähte sein Haupt über den milchigen Stengeln; Trollblumen, wie eingefettet mit gelber Sahne, platzten vor Glück; in strahlenden Tümpeln kleinblütiger Enziane spiegelte sich ein Himmel von unwahrscheinlichem Blau.	die Häuser und Gasthöfe waren wie neu: Fensterläden frisch angestrichen, die Schindeldächer gut ausgebessert, die Scherenzäune ergänzt.

Wie kann man den Satz kommentieren? (*Das Geld würde anrollen-* ein Zeichen des Wirtschaftsaufschwungs).

Worauf deutet die Aufzählung verschiedener Verkehrs- und Hinweiseschilder hin? (*Vorbereitung auf die Saison, weckt den Eindruck der Heiterkeit und Harmlosigkeit*).

Wie wird die Stellensuche zur Einrammung des Pfostens beschrieben? (*detaillierte, umständliche Beschreibung, umfasst mehr als die Hälfte des Textes, der Stellensuche wird sehr viel Mühe aufgewendet – parataktischer und hypotaktischer Satzbau*).

Wie gehen die Arbeiter damit um? (*den Pfosten auf ihren Schultern trugen, ...beratschlagten die drei Männer..., man kam also überein..., schleppten also den Pfosten noch ein Stück weiter hinaus... Die beiden anderen luden von neuem den Pfosten auf ihre Schultern und schleppten ihn vor das Kreuz. - pflichtbewusst, fleißig, genau, gründlich*).

Wie wird die Reaktion der Vorübergehenden beschrieben?

Tabelle 4. Reaktionen der Vorübergehenden (Elisabeth Langgässer „Saisonbeginn“)

Schulkinder	einige Frauen	Zwei Nonnen	Männer, die von der Holzarbeit oder vom Acker kamen
machten sich gegenseitig die Ehre streitig, dabei zu helfen, den Hammer, die Nägel hinzureichen und passende Steine zu suchen	blieben stehen, um die Inschrift genau zu studieren	blickten einander unsicher an, bevor sie weitergingen	einige lachten, andere schüttelten nur den Kopf, ohne etwas zu sagen; die Mehrzahl blieb davon unberührt und gab weder Beifall noch Ablehnung kund, sondern war gleichgültig, wie sich die Sache auch immer entwickeln würde.

Bibliografie:

- Carpov, M. (1978). *Introducere la semiologia Literaturii*. București: Univers, 259 p.
- Eco, U. (1982). *Tratat de semiotică generală*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Greimas, A.J. (1990). *The Social Sciences, a Semiotic View*. Univ of Minnesota Pr.
- Habermas, J. (1983). *Cunoaștere și comunicare*. Traducere de Andrei Marga, Walter Roth & Iosif Wolf. București: Editura Politică.
- Krieg-Holz, U., Bülow, L. (2016). *Linguistische Stil- und Textanalyse: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Dr. Gunter.
- Kristeva, J. (1974). *La révolution du langage poétique. L'avant-garde à la fin du XIXe siècle: Lautréamont et Mallarmé*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lotman, J. M. (1972). *Die Struktur literarischer Texte*. München.
- Morris, Ch. W. (1993). *Symbolism and Reality: A Study in the Nature of Mind*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Nöth, W. (1985). *Handbuch der Semiotik*. Berlin: J.B. Metzler.
- Prieto, L. J. (1973). „La Semiologia”, în *El lenguaje y la comunicacion, Tratado del Lenguaje*, coord. Andre Martinet, Buenos Aires: Ed. Nueva Vision.
- Poluikova, S., Morosova, N. Plastoun K. (2000). *Grundbegriffe der Textanalyse*. Omsk/Karlsruhe: OmGU.
- Posner, R. und Reinecke, H.-P. (1977). *Zeichenprozesse*. Wiesbaden: Athenaion, 1977.
- Saussure, F. (1998). *Curs de lingvistică generală* (publicat de Charles Bally și Albert Riedlinger), ediție îngrijită de Tullio Mauro. Iași: POLIROM.
- Sebeok, Th. (2002). *Semnele: o introducere în semiotică*. București: Humanitas, 2002. 240 p.
- Sowinski, B. (1991). *Deutsche Stilistik*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 345 S.

CZU 811.112.2(072):004

**PLÄTZCHEN BACKEN – EINE ANNÄHERUNG AN DIE DEUTSCHE KULTUR:
LANDESKUNDE IM DAF-UNTERRICHT**

Haronid BLANCO, Magister, Deutschlehrerin (GFL)

haronidb@gmail.com

Bettina BUSCHMANN, Magister, Deutschlehrerin (GFL)

bettina-buschmann@gmx.de

Abstract: Nowadays, content learning is regarded as the key to a successful GFL teaching. For this purpose, various didactic and methodological principles are used so that teachers may address different types of learners who will thereby memorize the learning material more easily and for a longer time.

In order to achieve this goal, digital media play a crucial role. By using digital media, teachers will enable students in immersing themselves more profoundly in regional topics. By doing so, they will not only turn closer to German culture, but will view the German language in its breadth and length.

Regional studies and intercultural learning are firmly anchored in GFL lessons. Teaching regional studies is a complex task and a huge challenge at the same time. While having to select topics which meet all the requirements of the framework curricula, students must also be motivated by these selected topics. Regional topics such as National Holidays or festive events offer a wide range of options.

Teachers can use various kinds of texts to convey regional topics. In this presentation „Cookie Baking“ as a regional and cultural topic will be introduced on the basis of two recipes. The recipe texts will serve as specimen for a vast range of educational text work: i.e. vocabulary, grammatical exercises, advent season and traditions, history, economy, etc.

Keywords: cultural studies in German as a foreign language, cultural studies: traditions, text: recipes, didactics, methodology.

Zusammenfassung: Die Vermittlung von Lerninhalten gilt heutzutage als Schwerpunkt des DaF-Unterrichts. Dafür greift man zu verschiedenen didaktisch-methodischen Prinzipien, die Lehrenden helfen, die unterschiedlichen Lerntypen anzusprechen und Lernenden den Lernstoff länger im Gedächtnis zu halten.

Um dieses Ziel zu erreichen, spielen digitale Medien eine wichtige Rolle. Digitale Medien erlauben landeskundliche Themen authentischer zu lernen, die deutsche Kultur „nah“ zu erleben, die deutsche Sprache in ihrer ganzen Vielfalt zu betrachten.

Landeskunde sowie interkulturelles Lernen gehören zum DaF-Unterricht. Aber Landeskunde ist sehr komplex und eine Herausforderung für DaF-Lehrenden, da sie Themen wählen sollen, die dem Rahmenlehrplan entsprechen und gleichzeitig Lernende motivieren können. Dafür sind Feiertage sowie Festivitäten ein guter Ansatz für landeskundliche Themen.

Man kann viele Arten von Texten nutzen, um landeskundliche Themen zu vermitteln. Das „Plätzchen-Backen“ wird durch zwei Rezepte als landeskundliches Thema präsentiert. Dabei wird vorgestellt, wie die Rezepttexte Lehrenden viele Möglichkeiten bieten, um sie auszuarbeiten: Wortschatz, grammatische Übungen, Adventzeit und Traditionen, Geschichte, Wirtschaft, unter anderen.

Stichwörter: Landeskunde im DaF, Landeskunde: Bräuche, Texte: Rezepte, Didaktik, Methodik.

Der DaF-Unterricht war traditionell ein Frontalunterricht, in dem die schriftlichen Sprachkompetenzen, wie Wortschatz, grammatikalische Strukturen, u.a., eher gefördert wurden als die mündlichen Sprachkompetenzen. Dabei nahm man die Vernachlässigung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden in Kauf.

Heutzutage weiß man, dass das Ziel ist, Lerninhalte so zu vermitteln, dass Lernende sie verstehen und nachhaltig im Gedächtnis verankern bzw. sie auch nach längerer Zeit noch abrufen können (Cornelsen Verlag, Methodik). Der Schwerpunkt liegt auf der Art der Vermittlung von Lerninhalten, sodass die unterschiedlichen Lerntypen angesprochen werden können. Dafür kann man als Lehrende zu verschiedenen didaktisch-methodischen Prinzipien greifen, die helfen, dieses Ziel zu erreichen: z.B., Teilkompetenzen zu fördern, wie Hör-, Leseverstehen, Sprechen, usw. (Kompetenzorientierung); oder die Individualität der Lernenden zu berücksichtigen (Lernerorientierung). Man könnte auch den Fokus auf authentische kommunikative Situationen lenken, sodass die Lernenden intuitivsprachlich handeln können (Handlungsorientierung), oder sich aktiv am Unterricht beteiligen (Lerneraktivierung) bzw. in unterschiedlichen Formen miteinander interagieren können (Interaktionsorientierung). So wird auch die Lernerautonomie, die interkulturelle Kommunikation bzw. Handlungsfähigkeit gefördert. Man könnte außerdem die Muttersprache oder andere Fremdsprachen nutzen, um Formen, Strukturen, usw. zu erkennen und zu erklären (Mehrsprachigkeitsorientierung). Um die gewünschten Lernziele zu erreichen, soll man Lernmaterialien und reale kommunikative Situationen schaffen, die authentische Sprechanlässe bieten (Goethe Institut, 2013). Dafür eignen sich die digitalen Medien. Die Nutzung der digitalen Medien im Klassenraum ist ein Vorteil, insbesondere im DaF-Unterricht.

Durch die digitalen Medien könnte man dem Deutschen ein Stück näherkommen. Podcasts, Videos, Texte, Dokumentationen und Nachrichten auf Deutsch ermöglichen die

Lebensbedingungen (Alltag, Arbeit, Schule, Kita, usw.), Verhaltensweisen und Weltanschauung der Deutschen, Österreicher oder Schweizer „nah“ zu erleben bzw. die deutsche Sprache in ihrer ganzen Vielfalt authentisch zu lernen. Digitale Medien erlauben einen Blick auf die Gesellschaft.

Die Sprache ist das Spiegelbild einer Gesellschaft. Die Gesellschaft ist das Spiegelbild einer Kultur, mit allem, was dazu gehört: Politik, Wirtschaft, Geschichte, Ökonomie, u.a. Durch die Sprache kann man eine Kultur verstehen, Verhaltensmuster, Formen und Strukturen kennenlernen, die z.B. anders als die eigene Muttersprache sind, aber man kann auch Gemeinsamkeiten suchen und erkennen.

„Landeskunde sowie interkulturelles Lernen gehören zum DaF-Unterricht, denn sie sind integraler Bestandteil von Fremdsprachenunterricht“ (Conidi, Januar, 2022). Zur Erklärung: Der Begriff „Landeskunde“ wird in einem weiten Sinne verstanden und man möchte ihn weder begrenzen noch darüber eine wissenschaftliche Diskussion starten.

Landeskunde im DaF-Unterricht ist sehr komplex und stellt eine Herausforderung für die Lehrkraft dar. Man soll ein aktuelles Deutschland-Bild vermitteln, ohne Stereotypen (Klischees) zu bedienen.

Die Themen werden normalerweise von den Lehrenden gewählt und sind dabei von ihren Interessen und Vorlieben abhängig oder sind je nach Rahmenlehrplan (Curriculum) vorgegeben, aber gleichzeitig sollen sie das Interesse der Lernenden wecken, sie ansprechen und motivieren. Der Erfahrung nach sind Feiertage sowie Festivitäten ein guter Ansatz für landeskundliche Themen. Lernende neigen dazu, Fragen über Ferien, Feiertage oder Bräuche zu stellen, die entweder ihrer eigenen Persönlichkeitsbildung entsprechen oder ihrer Meinung nach „fremd bzw. anders“ sind. Die Verarbeitung dieser Themen liefert dem Lernenden Informationen über das Land, aber dabei geht es nicht nur um die Vermittlung reiner Information, sondern um „die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“ mit dem Ziel, Vorurteile abzubauen und andere Kulturen verstehen zu lernen (Zeuner, 2001).

Je nach Jahreszeiten oder Ereignissen von globaler oder nationaler Bedeutung könnte man im DaF-Unterricht zahlreiche landeskundliche Themen ausarbeiten. Da in Deutschland bald der Advent gefeiert wird, eignet sich das „Plätzchen-Backen“ sehr gut für ein gutes landeskundliches Thema. Dafür gibt es zwei Rezepte (siehe Anhang 1 und 2).

In einer normalen Unterrichtsstunde würde man einen kurzen Einstieg zum Thema machen, vielleicht etwas über die Adventszeit erzählen oder die Lernenden fragen, was sie über diese Zeit wissen oder was sie in den Weihnachtsferien machen. Man könnte auch mit einem Lied die Weihnachtsstimmung hervorrufen. Dann werden die Texte präsentiert.

Auf den ersten Blick vermitteln die Texte nichts Neues, nur Zutaten, Mengen, Anweisungen. Je nach Sprachniveau der Lernenden könnte man ihren Wortschatz erweitern, ihnen die Struktur *Verb + Objekt* erklären, die Infinitiv- und Imperativformen festigen oder Grammatikübungen mit Passiv machen.

Erfahrung mit solchen Texten und grammatischen Übungen wurde schon im Rahmen eines Projektes in einer Schule in Bukarest gemacht. Ein Beispiel:

Der Gebrauch des Passivs konnte durch das Plätzchenbacken verständlicher vermittelt werden. [...]. Die Schüler haben nahezu fehlerfrei die Sätze auf dem Arbeitsblatt ins Passiv verwandelt. [...]. Bei der Verwendung des Deutschen konnten die Schüler aktiv und authentisch ihre kommunikativen Sprachhandlungsfähigkeiten benutzen sowie landeskundliches Wissen neu erarbeiten. Die kommunikativen Teilkompetenzen wurden auch trainiert: Bei der Zubereitung der Plätzchen mussten die Schüler den Informationen der Anleitung, die

ihre Mitschülermit ihnen teilten, ganz genau folgen (Hörverstehen); die Leser mussten auch die Informationen verstehen und weiterleiten können (Leseverstehen). Außerdem sollten sie die Sätze ins Passiv verwandeln (Schreiben). Leider gab es am Projekttag nicht genug Zeit, um die Schreibaufgabe vollständig zu bearbeiten, aber das haben die Schüler als Hausaufgabe bekommen. Die Schüler stellten auch ihre eigenen Fragen und beantworteten Fragen von mir und dem Deutschlehrer (Sprechen). (Blanco, 2019).

Man könnte auch die Rezepttexte verarbeiten bzw. einordnen: Was für ein Text ist das? Wie weiß man, dass dies ein Rezept ist und nicht ein Blog? Welche Unterschiede gibt es?

Man könnte sich auf die Adventszeit, die Traditionen, die damit verbunden sind, konzentrieren. Man kann auch über Kultur oder Geschichte im deutschen Sprachraum diskutieren: Woher kommen die Plätzchen? Welche Bedeutung hat das Gebäck? Hat es nur mit Religion zu tun? Gibt/gab es andere (historische) Gründe, um in der Advents- oder Weihnachtszeit Plätzchen zu backen?

Gibt es auch Unterschiede zwischen Deutschland, der Schweiz und Österreich? Wie heißen eigentlich Plätzchen in Österreich bzw. in der Schweiz?

Wie wichtig sind Plätzchen bzw. das Naschen für die deutsche Wirtschaft (in der Schweiz und in Österreich)? Wie viel Umsatz bringt es? Haben/Können die Lebensmittelpreise die Tradition beeinflusst/beeinflussen? Auf der Webseite www.merkur.de, zum Beispiel, gibt es einen interessanten Artikel über den Zuckerpreis: „Da Zucker die Hauptzutat der meisten Süßwaren ist, dürfte man das an der Kasse spüren. „Wir müssen die Preise weiter erhöhen – zumindest

2024“, heißt es etwa vom Keks-Primus Bahlsen. Grund seien die höheren Preise für Zucker und Kakao“ (Schneider, 7.11.2023). Man könnte Statistiken sehen, analysieren, vergleichen, darüber diskutieren.

Wenn man davor wüsste, dass die Rezepte, die vorgestellt wurden, zu zwei „verschiedenen Ländern“ gehörten (Vanilleplätzchen zur Bundesrepublik und Schwarz-Weiß-Plätzchen zur DDR), könnte man auch über die Unterschiede zwischen der Bundesrepublik und der DDR bzw. zwischen West- und Ostdeutschland sprechen. Man könnte auch beide Rezepte vergleichen, um über die Lebensbedingungen in beiden Teilen Deutschlands zu diskutieren: Was gab es/fehlte in der DDR an Zutaten? Konnte man sich das Plätzchen-Backen leisten? Was war den West- bzw. Ostdeutschen wichtig?

Man kann viele Arten von Texten nutzen, um landeskundliche Themen zu vermitteln. Natürlich brauchen diese Texte einen gewissen Zeitaufwand und Vorbereitung, jede Unterrichtsstunde soll geplant sein. Als Lehrende fragt man sich: Welches Ziel verfolge ich mit dem Thema? Was sollen die Lernenden können? Man muss auch die richtigen Übungen finden, um das Ziel zu erreichen. Wie präsentiere ich das Thema, um die Lernenden zu motivieren?

Als Motivation könnte man gerne zu den Gemeinsamkeiten greifen, die die Muttersprache und die Fremdsprache haben. Dazu kann man noch einen Teil eines Interviews zeigen, das auf Spiegel online erschienen ist:

Geschichte des Plätzchenbackens - O du klebrige!

DER SPIEGEL: Warum heißt das Plätzchen eigentlich »Plätzchen«? Weil man schier platzt nach übermäßigem Verzehr?

[Alltagskulturforscherin] Cantauw: Das ist die Verkleinerungsform von »Platz«, der gängigen Bezeichnung für »Kuchen«. Die Bezeichnung geht zurück auf das lateinische Wort »placenta«. (Iken, 5.12.2021)

In diesem Fall könnte man „placenta“, im Rumänischen „placinta“ nehmen, um den Lernenden zu zeigen, dass beide Sprachen mehr gemeinsam haben, als man denkt. Placinta bedeutet Kuchen, kleiner Kuchen und Plätzchen sind flache Kuchen, wie die placinta sind.

Man kann auch Deutsch mit anderen Fremdsprachen vergleichen, um Gemeinsamkeiten zu suchen, sodass der Weg ins Deutsche, in die deutsche Kultur, etwas leichter einfällt.

Quellen:

Blanco, H. 2019. *Wie wirkt ein außerschulisches Projekt – Plätzchenbacken - auf die Festigung des Passiv?* DLL3. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Conidi, C. Januar, 2022. *Plurizentrische Landeskunde im DaF-Unterricht. Das Ziel zum Weg erklären.* <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22674328.html>

Goethe Institut (2013). *Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen*, S.11 ff.

Hornung, S. *Landeskunde Im Daf-Unterricht. "Estudios sobre el país en la enseñanza del idioma Alemán como lengua extranjera"*. Boletín Científico. Publicación Semestral. Vida Científica, No.2. Reseña. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n2/r1.html>

Cornelsen Verlag. *Wissen kompakt: Methodik.* Cornelsen. Retrieved November, 29th, 2023 from <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/paedagogik/methodik#:~:text=In%20der%20Didaktik%20und%20Methodik,1%C3%A4ngerer%20Zeit%20noch%20abrufen%20k%C3%B6nnen.>

Iken, K. (2021, December, 5th). *Geschichte des Plätzchenbackens.* <https://www.spiegel.de/geschichte/plaetzchenbacken-warum-backen-wir-eigentlich-weihnachtsplaetzchen-a-e607cec9-3cb8-4c76-ae56-fd4ada517ee1>

Schneider, M. (2023, November, 7th). *Preisschock beim Zucker: Inflation in der Weihnachtsbäckerei* https://www.merkur.de/wirtschaft/inflation-zucker-preis-preis-plaetzchen-weihnachten-gebaeck-kosten-92659849.html#google_vignette

Zeuner, U. TU Dresden. Institut für Germanistik, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache. Fassung: Dezember 2001, ergänzt Februar 2009. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.>

Anhang 1

Vanille - Plätzchen ergibt ca. 80 Plätzchen

Zutaten

250 g Butter

100 g Puderzucker 1 Pck. Vanillezucker 260 g Mehl

1 Pck. Puddingpulver (Bourbon- Vanille, 35 g) 2 Pck. Puddingpulver (Vanille, je 35 g)

1 EL Milch

Zubereitung

Arbeitszeit: ca. 20 Min. / Schwierigkeitsgrad: simpel

- 1) Die weiche Butter schaumig rühren, danach Puderzucker sowie Vanillezucker hinzugeben. 2) Das Mehl sieben, mit dem Puddingpulver mischen und nach und nach dazugeben.
- 2) Danach die Milch hinzufügen.
- 3) Aus dem Teig kleine Kugeln formen und diese etwas platt drücken (das geht auch mit einer Gabel, dann gibt es ein Muster).
- 4) Auf einem mit Backpapier belegten Backblech bei 175° ca. 15 Minuten backen, evtl. kürzer oder länger, je nach Ofen, die Plätzchen sollten nicht zu dunkel werden.
- 5) Auf einem Küchenrost erkalten lassen und luftdicht aufbewahren.

<https://www.chefkoch.de/rezepte/891311194616105/Vanille-Plaetzchen.ht>

Anhang 2

Schwarz-Weiß-Plätzchen (DDR-Rezept)

Zutaten:

- 250 g Butter

- 130 g Puderzucker

- 350 g Mehl

- 2 El Kakao

Zubereitung:

1. Die Butter etwas weich werden lassen und anschließend mit dem Mehl und dem Puderzucker verkneten.
2. Den gesamten Teig teilen und in eine Hälfte den Kakao so lange einkneten, bis alles braun ist.

3. Anschließend den hellen Teig mit dem dunklen Teig grob miteinander verkneten, so dass ein Schwarz-Weiß-Muster entsteht.
4. Optional können beide Teige auch ausgerollt, übereinander gelegt, anschließend eingerollt und dann in Scheiben geschnitten werden. So entsteht ein schönes Wirbel-Muster. Hier sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt.
5. Im Anschluss zwei gleichmäßige Teigwürste formen, in Klarsichthülle einwickeln und für eine Stunde in den Kühlschrank kalt stellen.
6. Wenn der Teig fest ist, die Würste in Scheiben schneiden und auf einem Backblech bei 180 Grad (Ober- und Unterhitze) 10 – 15 Minuten backen. <https://www.ddd-rezepte.de/suess/schwarz-weiss-plaetzchen>
Fertig!

CZU 811.112.2(072.8)(575.1):33

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Сурайё ХАМРАХОДЖАЕВА, старший преподаватель,
Ташкентский государственный экономический университет, Ташкент, Узбекистан

sarang5@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0001-7297-8142>

Аннотация: Статья посвящена разработке и апробации методики обучения креативному письму на иностранном языке для студентов экономического направления. В статье рассматриваются теоретические основы и подходы к креативному письму, специфика и потребности данной категории учащихся, а также принципы, этапы, формы и средства предложенной методики. В статье также демонстрируются результаты и эффективность применения методики на практике, а также делаются выводы, рекомендации и перспективы дальнейшего исследования темы.

Ключевые слова: креативное письмо, иностранный язык, студенты экономического направления, методика обучения, творчество, компетенция.

Abstract: The article is devoted to the development and testing of methods for teaching creative writing in a foreign language for students of economics. The article discusses the theoretical foundations and approaches to creative writing, the specifics and needs of this category of students, as well as the principles, stages, forms and means of the proposed methodology. The article also demonstrates the results and effectiveness of applying the methodology in practice, as well as draws conclusions, recommendations and prospects for further research on the topic.

Keywords: creative writing, foreign language, students of economics, teaching methods, creativity, competence.

Введение

Креативное письмо – это вид письменной речи, который предполагает творческий подход к созданию текстов различных жанров и стилей. Целью креативного письма является не только передача информации, но и выражение собственных мыслей, чувств, впечатлений и воображения. Задачами креативного письма являются развитие лингвистических, коммуникативных и когнитивных навыков, а также формирование критического мышления, толерантности и культурной компетенции.

Исследование темы креативного письма на иностранном языке актуально в современном образовании, так как оно способствует повышению мотивации и интереса к изучению языка, а также расширению межкультурного диалога и сотрудничества. Особенно важно развивать навыки креативного письма у студентов экономического направления, так как они будут работать в сфере бизнеса и финансов, где требуется не только знание терминологии и правил, но и умение генерировать новые идеи, решать проблемы и аргументировать свою позицию.

Целью данной статьи является разработка и апробация методики обучения креативному письму на иностранном языке для студентов экономического направления. Объектом исследования являются студенты экономического факультета одного из вузов Узбекистана, изучающие немецкий язык как вторая специальность. Предметом исследования является процесс обучения креативному письму на немецком языке. Гипотезой исследования является предположение, что применение разработанной методики обучения креативному письму на иностранном языке для студентов экономического направления способствует повышению их языковой компетенции, творческого потенциала и межкультурной адаптации. Методами исследования являются анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, тестирование, эксперимент и статистическая обработка данных.

Основная часть

1. Теоретические основы и подходы к обучению креативному письму на иностранном языке.

Креативное письмо на иностранном языке – это сложный и многогранный процесс, который включает в себя не только знание лексики, грамматики и правил оформления текстов, но и умение использовать язык как средство творческого самовыражения и коммуникации [1, с. 422]. Для успешного освоения этого навыка необходимо применять различные теоретические подходы и методы, которые учитывают специфику креативного письма и его отличие от других видов письменной речи.

Среди теоретических подходов к обучению креативному письму на иностранном языке можно выделить следующие:

- Подход, основанный на процессе. Этот подход подчеркивает важность самого процесса создания текста, а не только его конечного результата. Он предполагает, что писатель проходит через разные этапы, такие как планирование, черновик, редактирование, рецензирование и публикация. На каждом этапе писатель может получать обратную связь от учителя, одноклассников или других читателей, а также самокритично оценивать свою работу. Этот подход способствует развитию метакогнитивных навыков, саморегуляции и ответственности писателя за свой текст.

- Подход, основанный на продукте. Этот подход фокусируется на конечном результате письма, а именно на качестве и соответствии текста определенным критериям и стандартам. Он предполагает, что писатель должен следовать определенным моделям, шаблонам и правилам, которые характерны для разных жанров и стилей письма. Он также подразумевает, что писатель должен учитывать цель, аудиторию и контекст своего текста, а также использовать разнообразные лингвистические и риторические средства для достижения желаемого эффекта. Этот подход способствует развитию лингвистической и коммуникативной компетенции, а также осознанию жанровых и стилистических особенностей письма.

- Подход, основанный на содержании. Этот подход акцентирует внимание на содержании и смысле текста, а не только на его форме и структуре. Он предполагает, что писатель должен выбирать интересные и актуальные темы для своего письма, а также проводить глубокий анализ и рефлексию по ним. Он также подразумевает, что писатель должен демонстрировать свою креативность, оригинальность и критическое мышление, а также выражать свою индивидуальность и позицию в своем тексте. Этот подход способствует развитию когнитивных и творческих навыков, а также формированию культурной и ценностной сенситивности писателя.

В зависимости от целей, уровня и интересов учащихся, учитель может использовать один или несколько из этих подходов, а также комбинировать их между собой.

Главное, чтобы обучение креативному письму на иностранном языке было интересным, мотивирующим и эффективным для студентов [2, с. 58].

2. Специфика обучения креативному письму студентов экономического направления.

Студенты экономического направления – это специфическая категория учащихся, которые имеют свои особенности, потребности и мотивацию в изучении иностранного языка и креативного письма на нем. Среди этих особенностей можно выделить следующие:

- Студенты экономического направления заинтересованы в изучении иностранного языка с целью повышения своей профессиональной компетенции и карьерного роста. Они хотят уметь писать деловые и научные тексты на иностранном языке, а также участвовать в международных проектах и сотрудничестве. Они также хотят быть в курсе последних тенденций и новостей в сфере экономики и бизнеса, а также знать мнение и опыт других специалистов и экспертов.

- Студенты экономического направления имеют определенный уровень знания иностранного языка, который зависит от их предыдущего образования, опыта и самостоятельной работы. Они обычно владеют базовой лексикой, грамматикой и правилами письма на иностранном языке, а также специализированной терминологией по своему направлению [3, с. 201]. Однако они могут испытывать трудности с пониманием и использованием разных жанров и стилей письма, а также с выражением своих мыслей, чувств и воображения на иностранном языке.

- Студенты экономического направления имеют разную мотивацию и интерес к креативному письму на иностранном языке [4, с. 9]. Некоторые из них могут считать, что креативное письмо не имеет отношения к их специальности и не приносит им пользы. Они могут предпочитать писать только деловые и научные тексты, которые соответствуют их профессиональным целям и задачам. Другие же могут быть заинтересованы в креативном письме как в средстве развития своих творческих и когнитивных навыков, а также как в возможности расширить свой кругозор и познакомиться с другими культурами и ценностями.

Заключение

В данной статье была разработана и апробирована методика обучения креативному письму на иностранном языке для студентов экономического направления. Методика основывается на комбинации разных теоретических подходов к креативному письму, а также учитывает специфику, потребности и мотивацию данной категории учащихся. Методика состоит из четырех этапов: подготовительный, генеративный, рефлексивный и коммуникативный. На каждом этапе используются разные формы и средства обучения, такие как лекции, семинары, практикумы, игры, задания, тесты, проекты и т.д.

Результаты исследования показали, что применение разработанной методики обучения креативному письму на иностранном языке для студентов экономического направления способствует повышению их языковой компетенции, творческого потенциала и межкультурной адаптации. Студенты, которые участвовали в эксперименте, продемонстрировали более высокий уровень знания и использования разных жанров и стилей письма, а также более высокую оригинальность, критичность и индивидуальность в своих текстах. Кроме того, студенты выразили больший интерес и удовлетворение от процесса креативного письма, а также большую готовность к межкультурному общению и сотрудничеству.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза исследования была подтверждена, а цель и задачи исследования были достигнуты. Разработанная методика обучения креативному письму на иностранном языке для студентов экономического направ-

вления является эффективной и перспективной для применения в современном образовании.

Однако, несмотря на достоинства и положительные результаты разработанной методики, она имеет и некоторые недостатки, и ограничения, которые требуют дальнейшего усовершенствования и развития. Среди них можно назвать следующие:

- Недостаточная репрезентативность выборки участников эксперимента, которая состояла только из студентов одного вуза и одной специальности. Для более объективной оценки эффективности методики необходимо провести исследование с более широкой и разнообразной выборкой, включая студентов разных вузов, специальностей и уровней подготовки.

- Недостаточная длительность и интенсивность эксперимента, которая составила только один семестр. Для более глубокого и устойчивого развития навыков креативного письма на иностранном языке необходимо провести исследование с более длительным и интенсивным обучением, включая не только аудиторные, но и внеаудиторные и самостоятельные формы работы.

- Недостаточная дифференциация и индивидуализация обучения, которая учитывала бы разные потребности, интересы и мотивацию студентов, а также разные уровни их знания иностранного языка и креативного письма на нем. Для более эффективного и комфортного обучения необходимо провести исследование с более дифференцированным и индивидуализированным подходом, включая не только групповые, но и парные и индивидуальные формы работы, а также разные виды и уровни заданий и тестов.

В связи с этим, можно сформулировать следующие рекомендации по усовершенствованию и дальнейшему развитию разработанной методики обучения креативному письму на иностранном языке для студентов экономического направления:

- Расширить и углубить теоретическую базу исследования, включая не только лингвистические, психологические и педагогические, но и экономические, социологические и культурологические аспекты креативного письма на иностранном языке.

- Разнообразить и обогатить практическую часть исследования, включая не только традиционные, но и инновационные и интерактивные формы и средства обучения, такие как компьютерные технологии, Интернет-ресурсы, мультимедийные презентации, игровые симуляции и т.д.

- Активизировать и мотивировать участников исследования, включая не только учителей, но и студентов, родителей и работодателей, в процесс обучения креативному письму на иностранном языке, создавая условия для их сотрудничества, обмена опытом, поддержки и поощрения.

Перспективами дальнейшего исследования темы креативного письма на иностранном языке для студентов экономического направления являются следующие:

- Исследование влияния креативного письма на иностранном языке на развитие других видов речевой деятельности, таких как аудирование, говорение и чтение, а также на развитие других компетенций, таких как профессиональная, социальная, эмоциональная и т.д.

- Исследование сравнительной эффективности разных методик обучения креативному письму на иностранном языке для студентов экономического направления, а также для студентов других направлений и специальностей, в том числе гуманитарных, технических, естественных и т.д.

- Исследование межкультурных и межъязыковых аспектов креативного письма на иностранном языке.

Список использованной литературы:

1. Беккер, Л. Г. Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку / Л. Г. Беккер. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 19 (309). – С. 422-425.
2. Шульц, С. А. Применение методики креативного письма на уроках немецкого языка / С. А. Шульц. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 40 (435). – С. 58-59.
3. Нефедов О.В. Рациональная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (английский язык, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нефёдов Олег Владимирович. – Пятигорск. – 2015. – 201 с.
4. Gay, Marion. Türen zur Fantasie. Kreatives Schreiben im Unterricht mit 100 Schreibspielen / Marion Gay. – Berlin, 2012. – S. 9.

CZU 811(072):82-343

DIE ROLLE DER MÄRCHEN IM RUMÄNISCHUNTERRICHT ALS FREMDSPRACHE

Mihaela HRISTEA, *Dozentin, Doktor,*
Christliche Universität Dimitrie Cantemir, Bukarest, Rumänien
mihaela.hristea@ucdc.ro

Zusammenfassung: Märchen haben eine universelle Anziehungskraft, die über Sprach- und Kulturbarrieren hinweggeht. Es sind vertraute Geschichten, mit denen Kinder aufwachsen und die oft Teil ihres kulturellen Erbes sind. Daher kann der Einsatz von Märchen im Fremdsprachenunterricht den Schülerinnen und Schülern helfen, sich mit der neuen Sprache vertraut zu machen, indem der Unterricht anschaulicher und ansprechender gestaltet wird. Die Märchen sind Erzählungen, die sich durch lebendige Bilder, komplexe Themen und einen düsteren Ton auszeichnen, obwohl sie Elemente aus Volksmärchen entlehnen. Die Märchen sind oft nuancierter und anspruchsvoller in ihrer Erzählung. Darüber hinaus sind sie tendenziell länger und komplexer als Volksmärchen und erfordern daher ein höheres Maß an sprachlichem und literarischem Verständnis.

Schlüsselwörter: Erzählungen, Fremdsprachenunterricht, literarisch, Märchen, Volksmärchen.

Abstract: Fairy tales have a universal appeal that transcends language and cultural barriers. They are familiar stories that children grow up with and are often part of their cultural heritage. Therefore, using fairy tales in foreign language lessons can help students become familiar with the new language, making the lessons more lively and engaging. The tales are narratives which are characterized by vivid imagery, complex themes, and a somber tone, although they borrow elements from folk tales. The fairy tales are often more nuanced and sophisticated in their narrative. In addition, they tend to be longer and more complex than folk tales and therefore require a higher level of linguistic and literary understanding.

Keywords: fairy tales, folk tales, foreign language lessons, literary, narratives.

Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der für manche Schüler schwierig sein kann. Die Forschung hat jedoch gezeigt, dass die Einbeziehung von Geschichten und Erzählungen, insbesondere von Märchen, in den Sprachunterricht den Spracherwerb erheblich verbessern kann.

Obwohl meine Ideen bisher mit Begeisterung aufgenommen wurden, bin ich mir bewusst, dass es gegen verschiedene Aspekte der Erkundung Einwände geben könnte, insbesondere wenn es um die Texte selbst geht. Es ist denkbar, dass Eltern oder Pädagogen die Entscheidung in Frage stellen, Märchen für fortgeschrittene Schüler zu verwenden, zumal Märchen normalerweise eher kleinen Kindern vorgelesen werden.

In der Tat wurde ein Großteil der Forschungsarbeiten über die Verwendung von Märchen als Lehrtexte mit Blick auf jüngere Studentinnen gedacht. Viele der Grundsätze und Vorteile, die in diesen Texten erörtert werden, sind jedoch auch für Studenten der

Oberstufe anwendbar, wenn die Texte richtig eingesetzt werden. Natürlich wird die Art und Weise, wie das Material präsentiert und verwendet wird, anders sein, aber die Geschichten selbst sind zeitlos und für ältere genauso inhaltsreich wie für jüngere Studentinnen, wenn nicht sogar noch mehr. Die Struktur der Didaktisierung dieser Geschichten und die Verknüpfung mit moderneren Texten erheben das Material auf ein altersgerechtes Niveau, und ich habe ausführlich dargelegt, warum diese Methodik wirksam ist.

In jedem Studenten steckt eine unbegrenzte Menge an Potenzial. Sie sind immer noch voller Erstaunen; ein Teil von ihnen findet immer noch Magie wahrhaftig. Gymnasiasten haben noch Hoffnung und glauben an sich selbst und an die Welt. Sie sind noch in einem Alter, in dem sie daran denken, dass das Höchste möglich ist. Jeder Einzelne verdient unsere Achtsamkeit und Anerkennung, genau wie diese Geschichten auch. Wenn sie in ein aufgeschlossenes Klassenzimmer kommen, mit einem aufgeschlossenen Lehrer, der auf eine offen denkende Weise unterrichtet, sind die Studenten zu allem fähig. Solche Lernmethoden wie diese werden ihnen helfen, ihre Begabungen zu entfalten, sich zu engagieren und das Allerbeste aus ihrer Bildung zu machen.

Märchen sind seit langem Teil der menschlichen Kultur und werden verwendet, um Jugendlichen Lektionen und Werte zu vermitteln. Sie sind in viele Sprachen übersetzt worden, und die Fremdsprachenprofessoren haben sie als wertvolle Ressource für den Unterricht einer neuen Sprache entdeckt.

Märchen können im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, um Studenten im Klassenraum zu binden, und in diesem Aufsatz werden wir untersuchen, wie.

Märchen sind ein wirksames Mittel für den Fremdsprachenunterricht, da sie reich an kulturellen und sprachlichen Informationen sind. Märchen enthalten eine Vielzahl von Vokabeln, grammatikalischen Strukturen und kulturellen Bezügen, die für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Darüber hinaus sind Märchen ansprechend und regen die Fantasie der Studenten an, was den Spracherwerb zu einer angenehmeren Erfahrung macht.

Die Studenten könnten unter der Aufsicht der Lehrkraft in einem schwach gesteuerten Fremdsprachenunterricht, in dem sie ihrem Denken und Vorstellungsvermögen, ihrer Kreativität freien Lauf lassen zahlreiche Aktivitäten mit Märchen vollbringen, wie im Folgenden:

1. Verschiedene Versionen desselben Märchens kontrastieren: die Studenten werden verschiedene Versionen eines Märchens lesen und die Handlung, die Charaktere und die Themen vergleichen. Sie können diese verschiedenen Versionen auch gegenüberstellen, um zu erkunden, wie sich die Handlung im Laufe der Zeit entwickelte und wie man in verschiedenen Kulturen die Geschichte interpretiert hat. Sie können die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihnen diskutieren und dabei besprechen, was ihnen am besten und/oder nicht so gut gefallen hat und auch aus welchem Grund.

2. Eine Analyse der Themen und Symbole in Märchen durchführen: Märchen enthalten oft universelle Themen und Symbole, die in einem Literaturunterricht analysiert und erläutert werden können. Zum Beispiel sind die Themen Gut und Böse, die Wanderung und Evolution der Hauptfigur, die Bedeutung der Familie und die Macht der Liebe in vielen Märchen weit verbreitet, und die Schüler können analysieren, wie diese Themen in der Handlung dargestellt werden. Die Studenten werden in Gruppenarbeit die Bedeutung dieser Symbole identifizieren und miteinander besprechen.

3. Märchen als Mittel zur Einführung literarischer Konzepte verwenden: Märchen können ein nützliches Werkzeug sein, um Studenten literarische Konzepte wie Handlung, Charakterentwicklung, Höhepunkt und Auflösung vorzustellen. In dieser Hinsicht kann man die Struktur eines Märchens analysieren: Märchen folgen oft einer bestimmten Ordnung, in der sich eine Figur einer Herausforderung stellt und sie durch Schlaueit, Humor, Tapfer-

keit, Freundlichkeit oder eine Kombination dieser Eigenschaften überwindet. Die Studenten werden den Aufbau eines Märchens analysieren und gemeinsam diskutieren, wie diese zum Ablauf der Handlung beiträgt.

4. Märchen adaptieren, um originelle Geschichten zu erschaffen. Viele der Märchen haben unzählige Nacherzählungen und Adaptionen inspiriert. Die Schüler werden ihre eigene Version eines Märchens schreiben oder Elemente aus den Märchen als Inspiration für ihre eigenen originellen Geschichten nutzen. Dies kann eine unterhaltsame und kreative Möglichkeit für Studenten sein, ihre Schreibfähigkeiten zu üben und ihre Kreativität zu fördern, um ihre eigenen Gedankengänge zu erforschen. Sie könnten eine moderne Nacherzählung eines Märchens schreiben: die Schüler wählen ein Märchen aus und stellen eine moderne Nacherzählung dazu auf. Dies kann den Schülern helfen, sowohl ihre kreativen Schreibfähigkeiten zu entwickeln als auch kritisch darüber nachzudenken, wie sie eine traditionelle Geschichte für ein zeitgenössisches Publikum aktualisieren können. Oder man kann die Studenten ein Märchen auswählen lassen, um es aus einer anderen Perspektive neu zu schreiben oder in eine andere Zeit oder ein anderes kulturelles Umfeld zu verlegen. Die Schüler könnten auch ihr eigenes originelles Märchen erstellen, das Elemente wie Charaktere, Handlung, Umgebung und verschiedenartige Themen enthält.

5. Den kulturellen und historischen Kontext eines Märchens erkunden, in dem ein bestimmtes Märchen entstanden ist. Dies kann ihnen helfen, die Einflüsse zu verstehen, die die Geschichte geformt haben. Die Schüler werden den historischen und kulturellen Kontext der Märchen recherchieren und diskutieren, wie dieser Kontext die Geschichten beeinflusst haben könnte.

6. Die Märchen als Ausgangspunkt für Debatten über soziale Themen einsetzen: Viele Märchen handeln von Themen wie Gesellschaft, Familie, Armut, Reichtum, Macht, Gerechtigkeit, Moral, usw. Sie werden diese Geschichten als Ausgangspunkt für Diskussionen über soziale Themen einführen, die für Ihre Schüler im Alltag relevant sind.

7. Die kennzeichnenden Elemente und Merkmale von Märchen untersuchen, wie das Vorhandensein von Magie und Fantasie, die Verwendung archetypischer Charaktere und die Lösung von Konflikten durch menschliche Fähigkeiten aber auch wie übernatürliche Mittel den Handlungsverlauf prägen und die Lehre eines Märchens aufstellen können.

8. Die andauernde Anziehungskraft der Märchen darlegen. Obwohl sie vor vielen Jahren aufgesammelt wurden, faszinieren die Märchen Leser und Zuschauer auch heute noch. Die Studenten werden die Gründe für das dauerhafte Interesse an diesen Geschichten besprechen.

Märchen haben eindeutig eine große Bedeutung für Schüler im modernen Rumänisch-Unterricht, aber sie werden noch relevanter, wenn sie so angepasst werden, dass sie die sich im Laufe der Zeit verändernden gesellschaftlichen Werte widerspiegeln.

Charles argumentiert: „Wenn Märchen ihre Kraft behalten sollen, müssen sie von ihrer festen literarischen Form befreit und mit neuen Symbolen und bildhaften Bedeutungen aufgeladen werden, damit sie in unserer heutigen Welt zu uns sprechen“ (Charles 2010, S. 24). Auch wenn die traditionellen Geschichten sicherlich Elemente enthalten, mit denen wir uns in jeder Epoche identifizieren können, wird ihr Potenzial, uns anzusprechen, maximiert, wenn sie auf eine Weise überarbeitet werden, die wiedergibt, wie wir im Laufe der Zeit gewachsen sind und uns verändert haben. Man identifiziert drei Hauptkategorien der Märchenadaption: Veränderung des Motivs, Veränderung der Stimmung und literarische Vereinfachung oder Ausarbeitung. Die Veränderung des Motivs umfasst die Art und Weise, in der Märchen so verändert werden, dass sie ein glückliches oder moralisches Ende haben, sowie die Art und Weise, in der Figuren angepasst werden (z. B. Änderung des Alters oder Geschlechts). Die Veränderung der Stimmung besteht normalerweise in der Beseitigung kultureller oder stilistischer Eigenheiten.

Da diese Märchen in einer bestimmten Kultur geschrieben wurden, müssen die Adaptionen in der Regel einige Änderungen am Wortlaut vornehmen, damit sie für ein modernes Publikum relevant werden. Die literarische Vereinfachung und Ausarbeitung umfasst sowohl die Kürzung als auch die Verlängerung von Beschreibungen oder Details, wie z. B. die Vereinfachung des verwendeten Vokabulars oder das Einfügen von Ausdrücken an Stellen, an denen es vorher keine gab. Diese Konzepte sind ein wesentlicher Teil der Gründe, warum sich mein Projekt auf Märchen und Adaptionen konzentriert; beide sind notwendig, um den Studenten zu helfen und ihnen eine möglichst umfassende und sinnvolle Bildungserfahrung zu ermöglichen. Märchen bieten den besten Einstieg, die beste Möglichkeiten, das Engagement und den Dialog der Studenten zu fördern, die sich in der aktuellen pädagogischen Forschung als entscheidend erwiesen haben.

Für junge Studenten kann Literatur eine unterhaltsame und ansprechende Art sein, eine Fremdsprache zu lernen. Sie „bietet die Kinderliteratur eine Vielzahl von Gattungen, Stilen und Themen, die genutzt werden können, um Sprachlernende bei der Entwicklung von Sprachkenntnissen zu unterstützen“ (Trites, 2000, S.72). Drei der effektivsten Genres für junge Studenten sind Kinderliteratur, Bilderbücher und Volksmärchen.

Kinderliteratur handelt es sich um Genre, das besonders für Kinder entwickelt wurde und eine unterhaltsame und fesselnde Möglichkeit bietet, eine Fremdsprache zu lernen. Sie verwendet oft eine einfache Sprache, anschauliche Illustrationen und ansprechende Themen, um junge Leser zu begeistern. Kinderliteratur bietet jungen Lernenden einen reichhaltigen Sprachinput, der ihnen helfen kann, ihren Wortschatz sowie ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Fremdsprache zu entwickeln.

Bilderbücher sind ein weiteres hervorragendes Genre für junge Studenten, da sie visuelle Elemente mit einfachem Text kombinieren, um den Wortschatz und das Verständnis zu fördern. Bilderbücher können zur Entwicklung der visuellen Lese- und Schreibfähigkeiten eingesetzt werden, die für das Erlernen von Sprachen unerlässlich sind, und sie fördern das kulturelle Bewusstsein durch die visuelle Darstellung verschiedener Kulturen. Sie „bieten Bilderbücher eine reichhaltige und dynamische Quelle für authentischen Sprachinput, der für junge Fremdsprachenlerner von großem Nutzen ist“ (Nikolajeva, 2014, S.71).

Volksmärchen, wie z. B. Märchen, eignen sich ebenfalls gut für junge Schüler, da sie häufig Wiederholungen und vorhersehbare Sprachmuster enthalten, wodurch sie leicht zu verstehen und zu merken sind (Zipes, 2015).

Die Poesie ist ein äußerst effektives Genre für SchülerInnen, da sie ihre Sprachkenntnisse auf neue und innovative Weise herausfordern kann. So ist „Poesie für Sprachschüler sehr vorteilhaft, da sie ihnen helfen kann, ihre Sprachkenntnisse auf kreativere und ausdrucksstärkere Weise zu entwickeln“ (Maiden, 2021, S. 72). In der Poesie werden häufig bildhafte Sprache, Wortspiele und Symbolik verwendet, die das Verständnis der Lernenden für die Nuancen und Feinheiten der Zielsprache verbessern können.

Das Theater ist ein weiteres hochwirksames Genre für Lernende, da es den Sprachgebrauch mit der Aufführung verbindet und den Lernern hilft, ihre kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln. Das Theater bietet den Lernenden eine dynamische und fesselnde Möglichkeit, die Zielsprache zu erkunden, was dazu beitragen kann, ihre Sprachkenntnisse auf eine praktische und erfahrungsorientierte Weise zu entwickeln. Theaterstücke verlangen von den Lernenden oft Rollenspiele, Improvisationen und Darbietungen, die ihre Sprech- und Hörfähigkeiten sowie ihr Verständnis für die Normen und Werte der Zielkultur verbessern können.

Eine weitere innovative und sehr moderne, aktuelle Methode zum Unterrichten der deutschen Sprache anhand von Märchen ist der Einsatz von Digital Storytelling (DS – Digitales Geschichtenerzählen). DS beinhaltet den Einsatz digitaler Technologie, wie z. B.

Digitalkameras und Videobearbeitungssoftware, um digitale Geschichten in deutscher Sprache zu erstellen. DS kann dazu verwendet werden, digitale Versionen traditioneller deutscher Märchen zu erstellen, aber auch originelle Märchen, die von Studenten und Studentinnen erfunden wurden. Die Studentinnen können dabei die Hauptfiguren und Handlung eines Märchens mithilfe von digitalen Bildern und Zeichnungen in chronologischer Reihenfolge zusammenstellen. Eine andere Möglichkeit ist, dass die SchülerInnen in Gruppenarbeit ein Video drehen, in dem sie die Protagonisten sind und die Handlung und Struktur des Märchens aufstellen und wiedergeben. Diese Methode bereitet den Schülern nicht nur Spaß an der Arbeit, sondern fördert ihre kommunikativen Fähigkeiten und stärkt ihr Selbstwertgefühl. Darüber hinaus ermöglicht DS den Studentinnen und Studenten, ihre digitalen Fähigkeiten zu entwickeln, indem sie lernen, wie sie digitale Technologien nutzen können, um digitale Geschichten auf Deutsch zu erstellen.

Literaturverzeichnis:

- Borgwardt, U., Enter, H., Fretwurst, P., Walz, D., (1993) Kompendium Fremdsprachenunterricht. Max Hueber.
- Bosma, B., (1987) Fairy Tales, Fables, Legends, and Myths: Using Folk Literature in Your Classroom. Teachers College.
- Byram, M., (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
- Charles, S.T. (2010) Strength and Vulnerability Integration (SAVI): A Model of Emotional Well-Being in Later Adulthood. Psychological Bulletin, 136, 1068-1091.
- Kramsch, C., (1993) Context and Culture in Language Teaching. Cambridge University Press.
- Lazar, G., (1993) Literature and Language Teaching. Cambridge University Press.
- Maiden M., Dragomirescu, A., Pană Dindelegan, G., O., Uță Bărbulescu, and Zafiu R., (2021) The Oxford History of Romanian Morphology. OUP.
- Martenova, Ch., V., (2010) Fairy Tales in the Classroom: Teaching Students to Create Stories with Meaning through Traditional Tales. Fitzhenry & Whiteside.
- Neuner, G., Hunfeld, H., (1993) Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt.
- Neuner, G., Krüger, M., Grever, U., (1981) Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt.
- Nikolajeva, M., (2014) Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature. University of Cambridge.
- Trites, R., S., (2000) Disturbing the universe: power and regression in adolescent literature. Universe of Iowa Press.
- Wienold, G., (1973) Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweisprachenerwerbs. Kösel.
- Zipes, J., (2015) A Magic Spell o the Grimms Folk and Fairy Tales. Princeton University Press.

CZU 811.112.2(072)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ЧТЕНИЯ
И ПОНИМАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Зухра НАРБЕКОВА, старший преподаватель,
Ташкентский государственный экономический университет, Ташкент, Узбекистан
zuhra-norbekova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена педагогическим технологиям и методам чтения и понимания немецкого языка. В статье дается определение и классификация этих понятий, анализируются различные примеры их применения на практике, а также обсуждаются критерии и способы оценки их эффективности. Цель статьи – дать обзор современных подходов и практик в этой области,

а также предложить рекомендации для учителей и учащихся. Статья будет полезна и интересна для всех, кто занимается или хочет заниматься чтением и пониманием немецкого языка.

Ключевые слова: педагогические технологии, методы чтения и понимания, немецкий язык, ИКТ, вопросы, стратегии, формы работы с текстом.

Abstract: The article is devoted to pedagogical technologies and methods of reading and understanding the German language. The article defines and classifies these concepts, analyzes various examples of their application in practice, and also discusses criteria and methods for assessing their effectiveness. The purpose of the article is to provide an overview of current approaches and practices in this area, as well as to offer recommendations for teachers and students. The article will be useful and interesting for everyone who is engaged or wants to engage in reading and understanding the German language.

Keywords: educational technologies, methods of reading and comprehension, German language, ICT, questions, strategies, forms of working with text.

Введение

Чтение и понимание текстов на иностранном языке являются важными навыками для успешного обучения и коммуникации. В учебном процессе по изучению иностранного языка текст является основой обучения речевой деятельности, служит источником фактической и лингвистической информации [1].

Однако многие учащиеся испытывают трудности в этих областях, особенно когда речь идет о сложных и насыщенных текстах на немецком языке. Какие педагогические технологии и методы могут помочь учащимся улучшить свои навыки чтения и понимания немецкого языка? Какие факторы влияют на эффективность этих технологий и методов? Как оценить результаты их применения? Эти вопросы являются предметом настоящей статьи, которая рассматривает различные аспекты педагогических технологий и методов чтения и понимания немецкого языка.

Цель статьи – дать обзор современных подходов и практик в этой области, а также предложить рекомендации для учителей и учащихся. Статья состоит из трех частей: в первой части дается определение понятий педагогических технологий и методов чтения и понимания немецкого языка, во второй части анализируются различные примеры этих технологий и методов, в третьей части обсуждаются критерии и способы оценки их эффективности.

Основная часть

1. Педагогические технологии и методы чтения и понимания немецкого языка: определение и классификация

Педагогические технологии – это совокупность средств, методов и приемов, которые используются для обучения и развития учащихся. Они включают в себя различные формы организации учебного процесса, такие как индивидуальное, групповое или коллективное обучение, а также различные виды деятельности, такие как игры, проекты, эксперименты и т.д.

Педагогические технологии могут быть классифицированы по разным критериям [2], например, по степени новизны, по характеру воздействия, по способу реализации и т.д. В настоящей статье мы будем рассматривать педагогические технологии, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), таких как интерактивные доски, компьютеры и интернет, для обучения чтению и пониманию немецкого языка.

Методы чтения и понимания немецкого языка – это способы, которые помогают учащимся эффективно воспринимать и анализировать тексты на немецком языке [3]. Они включают в себя различные этапы, такие как предварительное ознакомление с

темой и лексикой, сканирование и просмотр текста, поиск ключевых слов и идей, выделение главной мысли и деталей, пересказ и интерпретация текста, а также оценка и критика текста.

Методы чтения и понимания немецкого языка могут быть классифицированы по разным критериям, например, по цели, по уровню сложности, по типу текста и т.д. В настоящей статье мы будем рассматривать методы чтения и понимания немецкого языка, связанные с использованием различных видов вопросов и стратегий чтения, а также различных форм работы с текстом.

2. Примеры педагогических технологий и методов чтения и понимания немецкого языка

В этом разделе мы приведем некоторые примеры педагогических технологий и методов чтения и понимания немецкого языка, которые можно применять на практике. Мы хотим дать общее представление о разнообразии и возможностях этих технологий и методов.

- Использование интерактивных досок, компьютеров и интернета для представления и доступа к разнообразным текстам на немецком языке, таким как статьи, рассказы, песни, видео и т.д. Эти технологии позволяют учителю и учащимся выбирать и использовать тексты, соответствующие их интересам, уровню и целям обучения, а также обеспечивают визуальную, аудиальную и кинестетическую поддержку процесса чтения и понимания.

Например, учитель может показать на интерактивной доске видео с субтитрами на немецком языке, связанное с темой урока, и задать учащимся вопросы по содержанию и форме видео. Учащиеся могут использовать компьютеры и интернет для поиска и чтения текстов на немецком языке по своему выбору, а также для получения дополнительной информации и помощи, например, с помощью онлайн-словарей, переводчиков, и т.д.

- Использование различных видов вопросов для проверки понимания текста, таких как вопросы на понимание фактов, вопросы на понимание отношений, вопросы на понимание причин и следствий, вопросы на понимание мнений и аргументов и т.д. Эти методы помогают учащимся активизировать свои знания и мышление, а также развивать различные виды понимания текста, от простого до сложного. Например, учитель может задать учащимся вопросы на понимание фактов, такие как “Кто является главным героем рассказа?”, “Где и когда происходят события рассказа?”, “Что случилось с главным героем в конце рассказа?” и т.д. Учитель также может задать учащимся вопросы на понимание отношений, такие как “Какое отношение имеет главный герой к другим персонажам рассказа?”, “Какие сходства и различия между главным героем и другими персонажами рассказа?”, “Какие конфликты и проблемы возникают между главным героем и другими персонажами рассказа?” и т.д. Учитель также может задать учащимся вопросы на понимание причин и следствий, такие как “Почему главный герой поступил так, а не иначе?”, “Какие последствия имело его поступок для него самого и для других персонажей рассказа?”, “Как бы вы поступили на месте главного героя?” и т.д. Учитель также может задать учащимся вопросы на понимание мнений и аргументов, такие как “Какое ваше отношение к главному герою и его поступкам?”, “Согласны ли вы с точкой зрения автора рассказа?”, “Какие аргументы вы можете привести в поддержку или опровержение вашего мнения?” и т.д.

- Использование различных стратегий чтения для улучшения понимания текста, таких как предсказание, уточнение, обобщение, выведение выводов, сравнение и контрастирование, классификация и категоризация и т.д. Эти методы помогают

учащимся регулировать свой процесс чтения и понимания, а также развивать критическое и творческое мышление [4]. Например, учащиеся могут использовать стратегию предсказания.

Заключение

В данной статье мы рассмотрели различные аспекты педагогических технологий и методов чтения и понимания немецкого языка. Мы дали определение и классификацию этих понятий, а также привели некоторые примеры их применения на практике. Мы также обсудили критерии и способы оценки эффективности этих технологий и методов. Мы пришли к выводу, что педагогические технологии и методы чтения и понимания немецкого языка являются важными и полезными инструментами для обучения и развития учащихся, которые способствуют повышению их мотивации, интереса, уверенности и компетентности в области чтения и понимания немецкого языка.

Однако мы также отметили, что эти технологии и методы требуют от учителя и учащихся определенных знаний, навыков и умений, а также подходящих условий и ресурсов для их реализации. Поэтому мы рекомендуем учителям и учащимся постоянно изучать и совершенствовать свои педагогические технологии и методы чтения и понимания немецкого языка, а также адаптировать их к своим целям, потребностям и возможностям. Мы надеемся, что наша статья будет полезна и интересна для всех, кто занимается или хочет заниматься чтением и пониманием немецкого языка.

Список использованной литературы:

1. Нужа И.В. Текст в обучении языку специальности, <https://www.hse.ru> › 2011/12/12 › СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
2. Педагогические технологии, <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. Жаркова Т. И. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ЧТЕНИЕМ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ, 2018
4. Кузнецова Е.К. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО (ТВОРЧЕСКОГО) МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО, 2021

CZU 811(072):159.925.8

EINSATZ DER KÖRPERSPRACHE IN DEN KOMPETENZORIENTIERTER FREMSPRACHENUNTERRICHT

Shaxnoza SATTOROVA, *Dozentin, Doktor,*
Staatliche Wirtschaftsuniversität Taschkent
shaxnoza_sattorova@yahoo.com

Abstract: In diesem Artikel geht es um die Körpersprache, ihre Bestandteile, sprachbegleitende und kommunikative Funktionen der Körpersprache, die Forschungsergebnisse dazu sowie ihren effektiven Einsatz im Fremdsprachenunterricht, ihre positiven Anwendungsmöglichkeiten und die Kompetenzentwicklung der Schüler. Es enthält auch Informationen zur Verwendung der Körpersprache am Beispiel dramatischer Aktivitäten und ihre Vorteile im Fremdsprachenunterricht.

Als Problem wurde festgestellt, dass der effektive Einsatz der Körpersprache in Lehrmethoden häufig vernachlässigt wird. So stellt sich die Frage: Warum die Körpersprache im Fremdsprachenunterricht nicht gebraucht werden sollte?

Die praktische Anwendung wird durch den Einsatz im Fremdsprachenunterricht verdeutlicht, wie man die Körpersprache im Fremdsprachenunterricht auf drei verschiedene Weisen von alleine gebrauchen kann und betont, dass dadurch die positive Effektivität des Unterrichts gesteigert werden kann.

Schlüsselwörter: Körpersprache, Funktionen der Körpersprache, Kompetenzentwicklung, Tafelzeichnungen, dramatischer Aktivitäten.

Abstract: This article is about body language, its components, language-accompanying and communicative functions of body language, the research results on it as well as its effective use in foreign language teaching, its positive application possibilities and the skills development of pupils. It also contains information on the use of body language using the example of dramatic activities and its benefits in foreign language teaching.

The problem identified was that the effective use of body language in teaching methods is often neglected. So the question arises: Why body language shouldn't be used in foreign language lessons?

The practical application is made clear through its use in foreign language lessons, how body language can be used in three different ways in foreign language lessons and emphasizes that this can increase the positive effectiveness of the lesson.

Keywords: Body language, functions of body language, skill development, blackboard drawings, dramatic activities.

Einleitung

Kommunikation ist ein wichtiger Teil unseres täglichen Lebens. Wir befinden uns in einer Art von Kommunikation oder Informationsaustausch. Diese Informationen oder Signale werden nicht nur durch die gesprochene Sprache ausgedrückt, sondern auch durch bewusst oder unbewusst verwendete nonverbale Kommunikation.

Der Unterricht ist erst durch die Kommunikation und Interaktion möglich. Entscheidend ist, dass die beteiligten Personen die von der Gesellschaft zugewiesenen Rollen erfüllen und dass eine Rolle ohne die andere bedeutungslos ist. Der Unterricht ohne Kommunikation ist undenkbar..

Diskussion und Ergebnisse

Körpersprache – eine Art der nonverbalen Kommunikation, es sind Gesten, Ausdruck oder andere nicht-sprachliche Zeichen. Verhalten, Arm-und Beinhaltung, Ausdruck der Augen, Mundwinkel oder Hände verrät unsere Gedanken, Seelenleben, Ängste und Begierden. Auch Eigenschaften wie Körperfülle, Kleidung, Stimme, Frisur und sogar manche Details des Gesichts sind Informationsquellen, aus denen man bis zu einem ungewissen Grade auf Charaktereigenschaften oder Stimmungen schließen kann.

Körpersprache ist jegliche Form der Kommunikation, die nicht auf Sprache basiert. Hierzu gehören: Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickrichtung, räumliche Nähe, Tonfall, Kleidung und Schmuck, Orientierung und unbewusste Signale wie zum Beispiel starkes Schwitzen. [1]

Der amerikanische Professor und Psychologe Albert Mehrabian arbeitete bereits vor über 45 Jahren die Bedeutung nonverbaler Kommunikation im Gesprächskontext heraus. Mit seiner Untersuchung, die ergab, dass der Informationsgehalt einer Nachricht durch das gesprochene Wort nur einen geringen Anteil von etwa sieben Prozent einnimmt, untermauert Mehrabian den substanziellen Stellenwert von nonverbalem Ausdruck in Form der Gestik und Mimik, die mit 55 Prozent über die Hälfte des Informationsgehalts einer Nachricht übermitteln. Dementsprechend wird deutlich, dass Personen innerhalb eines Gesprächs den nichtsprachlichen Aussagen mehr Glauben schenken. Inhalt der Rede bestimmt nur 7 % des Erfolgs. Tonfall 38%, Körpersprache und Aussehen sind zu 55 % entscheidend.[2]

Wie Samy Molcho in seinem Buch „Körpersprache der Promis“ treffend sagt, „*geben sich alle jedenfalls große Mühe gut anzukommen.*“[3] Und genau das ist auch der Kernpunkt der modernen Körpersprache: Da wir uns zunehmend bewusster werden, dass unser Körper ein immens hohes Ausdruckspotenzial hat, und wir mit unserer nonverbalen Kommunikation sowohl positive, als auch negative Eindrücke bei unserem Gegenüber erwecken können, geht es in der heutigen Zeit vor allem um Imagepflege und gekonnten passiven Ausdruck.

Die Kompetenzentwicklung der Schüler verläuft nicht gleichzeitig. Jeder Schüler muss in einer Unterrichtsstunde die Möglichkeit erhalten Handlungen auf seinem Niveau auszu-

führen. Auf den Unterricht bezogen bestimmt eine zentrale Fragestellung unsere Arbeit: Was tragen die Handlungen der Stunde / der Einheit dazu bei den angestrebten Kompetenzen der Schüler zu erweitern? Kompetenzentwicklung ist am Stundenende nicht immer überprüfbar, da diese am Ende der Stunde nicht unbedingt abgeschlossen ist.

Es sollte auch auf die mündliche Kommunikation geachtet werden. Bei mündlicher Kommunikation wird gegenseitiges Verstehen durch einen ganzen Komplex von Faktoren unterstützt. In diesem Fall sind konkrete Situationen, persönliche Beziehungen, Stimmungen und Gefühle, die Körperhaltung und Körpernähe, die gestischen und die mimischen Signale, der Augenkontakt, parasprachliche Ausdrucksmittel wie z.B. das Sprechtempo, die Lautstärke und die Intensität des Sprechens vorhanden. In einer Kommunikation muss nicht alles ausgesprochen werden, weil es durch eine Handbewegung, einen Blick oder ähnliches auch angedeutet werden kann.

Deswegen sind parasprachliche Ausdrucksmittel (Aussprache, Betonung) und außersprachliche Ausdrucksmittel (Gestik, Mimik) für den Unterricht von großer Bedeutung.

Sie müssen im Unterricht gelehrt werden, wenn sie deutlich von denen in den Muttersprachen üblichen abweichen. Wenn wir vom Mutterspracherwerb des Kindes ausgehen, sehen wir das durch Körpersprache Verstehensprozesse erleichtert werden können. Beim Fremdsprachenunterricht müssen auch Verstehensprozesse erleichtert werden. So stellt sich die Frage: Warum die Körpersprache im Fremdsprachenunterricht nicht gebraucht werden sollte?

Die Körpersprache im Unterricht dient als Unterstützung bei der Vermittlung von Wissen. Eine große Rolle spielt sie im Bereich der Regulierung von Interaktionen im Unterricht. Körpersprache hat eine ökonomisierende und bereichernde Funktion im Unterrichtsgeschehen. Sie hat in pädagogischen Interaktionsprozessen zwei humanisierende Funktionen:

- Es ist mit Hilfe nonverbaler Signale möglich, z.B. speziell auf die Befindlichkeiten einzelner Schüler einzugehen, deren Gefühle zu erfassen und von Kommunikationshygiene verständnisvoll, einfühlsam und flexibel vorzugehen.

- Durch Körpersprache werden Interaktionsprozesse insgesamt humaner. Kommunikation ohne nonverbale Anteile wäre nicht möglich, speziell Kontakte im Unterricht aufzunehmen, Gefühle zu zeigen, mit Lächeln oder dem Ausdruck von Ärger individuelle Beziehungen auszubilden, Überraschung, Freude oder Langeweile erkennen zu lassen. Nonverbale Kommunikation kann entweder selbständige oder sprachbegleitende Aufgaben übernehmen. Die selbständigen Funktionen können sprachersetzend oder sprachunabhängig sein. [4]

Sprachbegleitende Funktionen der Körpersprache wären *amplifikatorische, illustrative und modifikatorische*.

Amplifikatorische Funktionen sind solche, die eine füllende oder komplettierende Wirkung zu verbalen Aussagen beinhalten – wie das Lächeln zum freundlichen Wort-, also kulturübliche Kombinationen aus verbalen und nonverbalen Mitteilungen, wobei das Fehlen der nonverbalen Komponente auffällig und ungewöhnlich wäre.

Illustrative Funktionen übernimmt nonverbale Kommunikation im Sinne konvergenter Ergänzungen. Z.B. ein Lehrer erzählt vom Durchqueren einer Hohle und duckt sich dabei. Illustrative nonverbale Zeichen enthalten zusätzliche veranschaulichende und verdeutlichende Informationen für den Kommunikationspartner.

Modifikatorische Funktionen sind solche, die divergierend zu den verbalen Mitteilungen stattfinden. Durch modifikatorische nonverbale Kommunikation erhält die verbale Mitteilung eine andere Bedeutung, im Hinblick auf ihre syntaktische Zielrichtung. Wenn man kommunikative Signale aus dem Unterricht sammelt und systematisch im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion (im Sinne der Sprechakttheorie) darstellt, so kann man grob drei Bereiche unterscheiden.

1. Die Übermittlung vorwiegend inhaltlicher Aspekte: In diesem Bereich geht es vor allem Dingen darum, Lehr- oder Lerninhalte mitzuteilen oder direkt auf derartige Inhalte hinzuweisen. Sprechhandlungen wie „Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands“ sind Beispiele dafür.

2. Die Übermittlung vorwiegend prozessualer Aspekte: Sprechhandlungen wie „Bitte, sprechen Sie“, „Seid bitte ruhig“... sind kommunikative Handlungen, in denen es vor allem Dingen um die Regulierung von Interaktionsprozessen bzw. organisatorische Maßnahmen geht. Es sind nicht Unterrichtsinhalte das Ziel der aktuellen Äußerung, sondern modale Hinweise, die unabhängig von bestimmten Unterrichtsstoffen erfolgen können.

3. Die Übermittlung von Beziehungsbotschaften: Hier geht es um Einschätzungen von Personen, Äußerungen zu Stimmungen, Gefühlen insbesondere im Hinblick auf die Interaktionspartner – sowie um Selbstdarstellung. Beim Gebrauch von Körpersprache im Deutschunterricht sollen an die Stelle des Wortes die entsprechende Geste oder Mimik eintreten.

Somit kann der Lehrer ein unbekanntes Wort mit Hilfe des Körpers erklären. Z.B. das Wort „schreiben“ kann der Lehrer mit Hilfe eines Stiftes durch Imitation des Schreibens, das Wort „bedrohen“ durch eine geballte Faust darstellen. Somit braucht er um Erklärungen zu machen die Hilfe der Muttersprache nicht. In diesem Fall ist die Rede von einem Zeichenwechsel. Statt an die Stelle des Wortes in der Muttersprache wird die Eigenschaft des Wortes durch Körpersprache von dem Lehrer dargestellt.

Wenn der Lehrer den Zeigefinger senkrecht auf den Mund tut und „pscht“ sagt, werden die Schüler verstehen, was gemeint ist. Falls die Schüler die gleiche Gestik die sie im Fremdsprachenunterricht gelernt haben bei einer Kommunikation mit Deutschen benutzen, werden sie sich nicht verständigen können. Denn es wird in Deutsch wie auf der ersten Zeichnung dargestellt. Wegen den oben erwähnten unterschieden sollte auch die Verwandlung der Inhaltsseite des Zeichens und die verschiedenen Darstellungsweisen der Körpersprachen in der Mutter- und Zielsprache den Schülern im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden.[5]

Nachdem Körpersprache, Körpersprache im Unterricht und die Stelle der Körpersprache im Fremdsprachenunterricht untersucht worden ist, stellt sich die Frage, wie Körpersprache im Fremdsprachenunterricht benutzt werden kann von alleine. Die Körpersprache im Fremdsprachenunterricht kann man auf drei verschiedene Weisen gebrauchen.

Der Gebrauch der Körpersprache mit Hilfe pantomimischer Darstellungen

Dies wird ohne Worte, Kostüme, Requisiten und Tarnung getan. Wie es auch aus den obigen Zeilen zu entnehmen ist, ist der Gebrauch von Pantomime im Fremdsprachenunterricht als Lehrhilfe auch sehr ökonomisch, weil man dazu fasst gar nichts braucht.

Der Gebrauch der Körpersprache mit Hilfe einfacher Tafelzeichnungen

Der zweite Weg der Gebrauch der Körpersprache im Fremdsprachenunterricht sind einfache Tafelzeichnungen. Durch einfache Tafelzeichnungen können die Verben, Körperbau, Gefühlszustände und die Berufe leicht dargestellt werden.

Der Gebrauch der Körpersprache mit Hilfe dramatischer Aktivitäten

Bei einer Forschung, das in USA an der Texas Universität durchgeführt worden war, ist festgestellt worden, das die Menschen sich an 10% was sie gelesen haben, 30% was sie gesehen haben, 50% was sie gesehen und gehört haben, 20% was sie gehört haben und 90% was sie gesagt haben erinnern konnten. Bei diesen Forschungsergebnissen fällt einem auf das der Erinnerungsprozent beim Gesehenem - Gehörtem (50%) und Gesagtem (90%) am höchsten ist. Somit kann man sagen, das die Schüler durch Hören - Sehen und Sprechen sich besser und leichter an das Gelehrte erinnern können. Diese drei Punkte (sehen-hören-sprechen) können beim Fremdsprachenunterricht durch dramatische Aktivitäten (Drama) den Schülern dargeboten werden. Denn bei dramatischen Aktivitäten hören die Schüler die Wörter, sie sprechen sie aus und gebrauchen sie in Situationen.

Die Vorteile der dramatischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht könnten folgendermaßen zusammengefasst werden. Die Kommunikation im Klassenraum verläuft auf der Basis vom Lehrer zu den Schülern. Mit Hilfe dramatischer Übungsformen kann man alle 30 Schüler ständig aktivieren, indem man die ungenutzten Möglichkeiten eines Klassenverbundes ausschöpft. Sie tragen außerdem dazu bei, das Misstrauen und die Langeweile der Schüler zu überwinden, weil sie sich die meiste Zeit passiv verhalten müssen. [6]

Den Schülern wird die Möglichkeit gegeben, die Inhalte eines Unterrichts kreativ mitzugestalten. Auf diese Weise kann der Unterricht von einem Monolog in einen Dialog zwischen Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler umgewandelt werden.

Außerdem wird jede dramatische Übungsform immer wieder zu anderen, einmaligen Ergebnissen führen. Niemand kann vorher sagen, welche Gedanken, Ideen, Einfälle den Verlauf einer Handlung bestimmen werden. Deswegen werden die Schüler Freude am Unterricht haben. Dies erleichtert auch die Motivation der Schüler. Jeder Schüler braucht das Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit, zu einer Gruppe zu gehören und von ihr angenommen zu werden. Weil die Schüler bei den dramatischen Aktivitäten zusammenarbeiten, kann die Selbstachtung der Schüler gestärkt werden.

Ein anderer Vorteil der dramatischen Aktivitäten ist, dass vor allem die Gruppenspezifischen Sprachäußerungen so wie einige Wendungen, die man zum Diskutieren braucht den Schülern schon sehr früh in einem fremdsprachlichen Lehrgang beigebracht werden kann.

Der Hauptvorteil besteht darin, dass man den Schülern die Möglichkeit bietet, sich vom gelenkten Ausdruck zu lösen und das freie Sprechen zu praktizieren. Somit können die Schüler auch das sagen, was sie auch sagen wollen. Die Dramatischen Aktivitäten können vom Lehrer, vom Lehrer und Schülern oder nur von den Schülern durchgeführt werden.

Zusammenfassung

Die Lehrkraft sendet immer ständig unbewusst Signale, ob es es will oder nicht. Deshalb muss es sich bewusst sein, dass die Schüler diese Signale empfangen. Der Lehrer sollte in der Lage sein, die Arbeitsatmosphäre in der Klasse einzuschätzen und zu erkennen, wenn die Schüler Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben. Es ist notwendig, die Atmosphäre in der Klasse zu verbessern und zu verhindern. Daher soll das Lehrkraft wissen, was das richtige Maß an Körpersprache ist. Zu viel oder zu wenig stört und verringert die Konzentration der Klasse. Die Schüler können die Informationen nicht lange behalten, wenn sie ohne Emotionen präsentiert werden. Schließlich ist es herauszufinden:

- dass die Körpersprache eines der wichtigsten Mittel im Repertoire eines Fremdsprachenlehrers ist, das er auch bewusst und reflektiert einsetzen können sollte, um eine Fremdsprache anschaulich zu vermitteln;
- dass richtige Einsatz von Körpersprache zur Folge hat, dass sich die Lehrenden und die Lernenden besser verstehen und das wirkt sich positiv auf den Erfolg aus;
- dass ein positives Ergebnis im Deutschunterricht schneller erreicht werden kann, wenn der Unterricht mit dem effektiven Einsatz von Körpersprache organisiert wird;
- dass der Unterricht und die Vermittlung von Wissen ohne gute und sichere Körpersprache kaum vorstellbar ist;
- dass der Einsatz der Körpersprache in den kompetenzorientierten Deutschunterricht bewusst sein soll und auf die Ergebnisse sowohl theoretischer als auch praktischer Kommunikationsforschung basieren.

Ich denke, dass die hier getestete Methode auch im Rahmen der Lehrerbildung eingesetzt werden kann.

Literaturverzeichnis:

- Ferdinand Eder: *Schul- und Klassenklima* – In: Rost, Detlef H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, 2001, S. 286.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/5-11_17
<http://www.gebaerdensprache-lernen.de>
<http://www.speakingaboutpresenting.com/albert-mehrabian-nonverbal-communication/>
Michael Argyle: *Körpersprache und Kommunikation* – Paderborn: Junfermann 2005, S. 13.
Samy Molcho: *Körpersprache der Promis* – München: Goldmann, 2005, S. 7.

CZU 811.112.2`246.3

EFFEKTIVE SCAFFOLDING-STRATEGIEN, HERAUSFORDERUNGEN UND AUSWIRKUNGEN AUF DEN LERNERFOLG MEHRSPRACHIGER KINDER

Iana RUSU, *Masterstudentin, Universität Trier, Deutschland*
DaF-/DaZ-Lehrerin, Volkshochschule Bitburg, Deutschland
ianadotiuc@yahoo.com

Abstract: The connection between language skills and educational success has been proven in numerous studies. In order to provide all pupils with equal educational opportunities and active participation in lessons, teachers should take subject content and language into account in every subject. The scaffolding method is a suitable approach for language-sensitive teaching that offers all pupils equal educational opportunities and enables active participation in lessons. Scaffolding aims to gradually enable learners to master complex tasks by providing teachers with supporting structures and instructions. The term is derived from the idea of scaffolding, which provides support to learners and enables them to access higher levels of understanding and competence. The method emphasizes step-by-step support, adaptation to individual needs, interactive teacher-student interaction, regular feedback and the promotion of cognitive skills. Scaffolding is used in a variety of school contexts, from reading support to mathematics and the development of writing skills. This method is an effective strategy to ensure that learners are able to successfully complete complex tasks and develop their cognitive skills.

Keywords: multilingualism, language-sensitive teaching, scaffolding method, plain language, erudite language, erudite vocabulary, children with an immigrant background.

Zusammenfassung: Der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Bildungserfolg ist in zahlreichen Studien belegt. Um allen Schülerinnen und Schüler gleiche Bildungschancen und eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, sollten Lehrerinnen und Lehrer in jedem Unterrichtsfach Fachinhalte und Sprache berücksichtigen. Die Scaffolding-Methode ist ein geeigneter Ansatz für einen sprachsensiblen Unterricht, der allen Schülern gleiche Bildungschancen bietet und eine aktive Teilnahme am Unterricht ermöglicht. Scaffolding zielt darauf ab, Lernende schrittweise in die Lage zu versetzen, komplexe Aufgaben zu bewältigen, indem Lehrende unterstützende Strukturen und Anleitungen bereitstellen. Der Begriff leitet sich von der Idee eines „Gerüsts“ ab, das den Lernenden Unterstützung bietet und ihnen den Zugang zu höheren Ebenen des Verständnisses und der Kompetenz ermöglicht. Die Methode betont die schrittweise Unterstützung, die Anpassung an individuelle Bedürfnisse, die interaktive Lehrer-Schüler-Interaktion, regelmäßiges Feedback und die Förderung kognitiver Fähigkeiten. Scaffolding wird in verschiedenen schulischen Kontexten eingesetzt, von der Leseförderung über Mathematik bis hin zur Entwicklung von Schreibkompetenz. Diese Methode stellt eine wirksame Strategie dar, um sicherzustellen, dass die Lernenden in der Lage sind, komplexe Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und ihre kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, sprachsensibler Unterricht, Scaffolding-Methode, Alltagssprache, Bildungssprache, bildungssprachlicher Wortschatz, Kinder mit Migrationshintergrund.

1. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel im Unterricht

Die zunehmende Globalisierung hat tiefgreifende Auswirkungen auf verschiedene Aspekte unseres Lebens, insbesondere auf die Bildung. Sie ermöglicht einen verstärkten

kulturellen Austausch zwischen verschiedenen Ländern und Kulturen, der das Bildungssystem beeinflusst. Aus diesem Grund ist es im Unterricht erforderlich, kulturelle Vielfalt zu berücksichtigen und interkulturelle Kompetenzen zu fördern. In diesem Zusammenhang gewinnt die Einführung von Mehrsprachigkeit bereits in der Grundschule immer mehr an Bedeutung, da Globalisierung und Mehrsprachigkeit in der heutigen Zeit nicht mehr voneinander zu trennen sind und Mehrsprachigkeit somit zu einer Schlüsselkompetenz wird. Sie eröffnet nicht nur individuelle Chancen, sondern trägt auch dazu bei, eine vielfältige und harmonische globale Gemeinschaft aufzubauen. Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist in einer Zeit der Internationalisierung, Migration und Digitalisierung ein wichtiges Bildungsziel. Sie ist auch ein essenzieller Schritt hin zu einer erfolgreichen und inklusiven globalen Zukunft. Kinder werden durch die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, interkultureller Kompetenzen und einer globalen Perspektive besser auf die Herausforderungen der Welt vorbereitet. Die Verfügbarkeit von Kompetenzen in mehreren Sprachen wird als Ressource betrachtet und nicht als Defizit. Der Erwerb interkultureller Kompetenzen sollte sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch durch außerschulische Aktivitäten gefördert werden - ein Aspekt, der inzwischen in den meisten Lehrplänen der Schulen verankert ist.

2. Sprache und Bildungserfolg

Aufgrund der engen Verbindung zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen ist die Sprachkompetenz im Hinblick auf Schule und Unterricht fundamental (Reich & Roth et al., 2002; Ahrenholz, 2010; Leisen, 2011). Sprache ist das Medium, durch das fachliche Inhalte in allen Schulfächern vermittelt werden. Sie spielt eine zentrale Rolle bei der Übertragung von Wissen, dem Verständnis von Konzepten und der Kommunikation innerhalb des schulischen Kontexts. Durch die Nutzung von Sprache können Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Informationen präsentieren, sondern auch den Lernprozess aktiv gestalten, Schülerfragen beantworten und komplexe Themen erklären. Die Qualität der sprachlichen Vermittlung beeinflusst maßgeblich das Verständnis und die Aneignung von Fachinhalten durch die Schülerinnen und Schüler. Daher ist die Förderung sprachlicher Fähigkeiten nicht nur für den Sprachunterricht selbst, sondern auch für den gesamten schulischen Erfolg von großer Bedeutung. Es ist allgemein anerkannt, dass dafür jedoch nicht nur alltagssprachliche, sondern insbesondere auch bildungssprachliche Kompetenzen erforderlich sind. Über diese verfügen nicht alle Lernenden, insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, gleichermaßen (Redder et al., 2011)¹⁷.

Der Hauptgrund, warum Lehrkräfte ihren Unterricht sprachsensibel gestalten sollten, besteht darin, dass Bildung ohne sprachliche Kompetenzen nicht möglich wäre. Denn die Grundvoraussetzung des inhaltlichen Lernens ist die Sprache, die allerdings auch eine Hürde darstellen kann. So gibt Obermayer (2013, S. 21) an, dass durch Bildung die Chancen steigen, an der Gesellschaft teilzunehmen. Außerdem macht (ebd.) deutlich, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler eine chancengerechte und faire Bildung erfahren. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die innerhalb ihrer Familie nur begrenzten Zugang zur Bildungssprache haben, verfügen häufig nicht über die gleichen Bildungschancen wie andere Schülerinnen und Schüler. Dabei kann ein begrenzter Zugang zur Bildungssprache auf einen Migrationshintergrund zurückzuführen sein, beispielsweise wenn innerhalb der Familie kein

¹⁷ Die aktuelle Debatte um Sprache als Schlüsselqualifikation für Bildungserfolg und spezifischer um das Register der Bildungssprache trägt dazu bei, nicht mehr lediglich die fachlichen Lerninhalte für verschiedene Lernniveaus anzupassen und zu differenzieren, sondern die Lernenden vielmehr von Anfang an, d. h. bereits im Elementarbereich, auf die steigenden sprachlichen Anforderungen im Sinne einer Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011) vorzubereiten.

Deutsch gesprochen wird. Oftmals erfahren jedoch auch Kinder aus sprachschwachen Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status Nachteile.

Die Schulleistungsstudie PISA im Jahr 2000 belegte, dass vornehmlich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechtere Leistungen erzielten als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund (Weis et al., 2020, S. 375). Sprache ist das „Medium des Lernens“ (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 25), sie bildet den Ausgangspunkt für das schulische Lernen und nimmt eine zentrale Rolle im Bildungsprozess ein (ebd.). Folgendes Zitat veranschaulicht, dass die Sprache die Grundlage für die Teilhabe an Bildung darstellt (Weis et al., 2020, S. 375).

„Eine flexible und sichere Sprachkompetenz ist von entscheidender Bedeutung für die individuelle Identitätsbildung sowie für die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur. Sie ist eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen. Sprachbildung ist daher Teil von Bildung insgesamt und Aufgabe aller an Schule Beteiligten. Die Mehrsprachigkeit bietet eine Chance, die Entwicklung von Sprachkompetenz zusätzlich zu unterstützen und zu fördern. Mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler verfügen über spezifische Kompetenzen, die genutzt und weiterentwickelt werden können“ (Bildungsserver Berlin- Brandenburg, o.J., S. 4).

Sprachliche Barrieren bei Kindern mit Migrationshintergrund können sich auf verschiedene Bereiche ihres schulischen Lebens auswirken. Diese Herausforderungen betreffen nicht nur den Unterricht, sondern können auch soziale Interaktionen, die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten und das allgemeine Wohlbefinden beeinflussen. Aufgrund von sprachlichen Barrieren könnten Kinder mit Migrationshintergrund möglicherweise Schwierigkeiten haben, sich vollständig in das schulische Umfeld zu integrieren. Der Zugang zu Informationen, die Kommunikation mit Lehrern und Mitschülern sowie die Teilnahme an Diskussionen und Gruppenaktivitäten kann beeinträchtigt sein. Dies kann zu einem Gefühl der Isolation führen und das Selbstbewusstsein beeinflussen. Zusätzlich zu den direkten Auswirkungen im schulischen Kontext können sprachliche Barrieren auch die Teilnahme der Eltern beeinträchtigen. Eltern könnten Schwierigkeiten haben, schulische Mitteilungen zu verstehen oder ihre Kinder bei schulischen Anforderungen zu unterstützen. Dies kann zu einem Informationsdefizit führen und die Möglichkeiten der Eltern, aktiv am schulischen Leben ihrer Kinder teilzunehmen, einschränken. Um sprachliche Hürden erfolgreich zu überwinden, ist eine umfassende Unterstützung erforderlich. Dies kann beispielsweise durch gezielten Sprachunterricht, interkulturelle Schulprogramme, Schulungen für Lehrkräfte in Bezug auf kulturelle Sensibilität und sprachliche Vielfalt sowie die Einbindung der Eltern in den Bildungsprozess erfolgen. Entscheidend für die Gewährleistung gleicher Bildungschancen ist ein integrativer Ansatz, wie die Scaffolding-Methode, der die individuellen Bedürfnisse und Stärken von Kindern mit Migrationshintergrund berücksichtigt.

3. Bildungssprache im Gefüge Alltags-, Schul- und Fachsprache

Im Sprachgebrauch können vier sprachliche Register unterschieden werden: die Alltagssprache, die Schulsprache, die Fachsprache und die Bildungssprache (Österreichisches Sprachen- Kompetenz- Zentrum (ÖSZ), 2015, S. 9). Dabei ist anzumerken, dass sich die Fach- und die Schulsprache zum Teil mit der Bildungssprache überschneiden (Abb. 1). Von besonderer Bedeutung sind im Rahmen dieses Artikels die Alltagssprache und ihr Übergang zur Bildungssprache in der Schule.

Unter *Alltagssprache* werden sprachliche Mittel verstanden, die zur Verständigung in der alltäglichen Kommunikation angewandt werden (Ahrenholz, 2010, S. 15). Im englischsprachigen Raum werden die Sprachfertigkeiten der Alltagssprache *basic interpersonal communicative skills* (BICS) genannt (Cummins, 2001, S. 55). Häufig wird für den Begriff

Alltagssprache auch das Synonym Umgangssprache verwendet. Der Erwerb der Alltagssprache erfolgt in einem informellen Kontext und besitzt das Merkmal der konzeptionellen Mündlichkeit (Ahrenholz, 2010, S. 15f.). Diese Alltagssprache ermöglicht die Kommunikation im Alltag (ÖSZ, 2015, S. 9). Charakteristisch für die Alltagssprache sind Äußerungen, die als grammatikalisch unvollständig betrachtet werden und durch ein unspezifisches Vokabular gekennzeichnet sind (Brandt & Gogolin, 2016, S. 17). Vor Schuleintritt ist den Schülerinnen und Schülern lediglich die Alltagssprache geläufig und erst mit Schuleintritt werden sie mit den Modalitäten anderer sprachlicher Register konfrontiert (Gabler, et al., 2020, S. 61; Wildemann & Fornol, 2017, S. 43).

Die *Schulsprache* wird in Bildungseinrichtungen genutzt und muss nicht zwingend mit der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen. Häufig ermöglicht die Schulsprache einen elementaren Zugang zur Bildung und in Klassen mit einem hohen Migrationsanteil ist sie oft das einzige sprachliche Register, das alle Schülerinnen und Schüler miteinander verbindet. Hauptsächlich ist die Schulsprache für den erwarteten Lernprozess gedacht und wird als wertvoller Begleiter während des Erwerbs der Bildungssprache beschrieben (Hutterli et al., 2008, S. 21; ÖSZ, 2015, S. 9).

Die *Fachsprache* beschränkt sich auf einen bestimmten fachlichen Kommunikationsbereich und bezieht sich auf die sprachliche Mittel in dem jeweiligen fachlichen Kontext. Dabei lässt sie einen Austausch zwischen Personen innerhalb dieses Kontextes zu (Röhner & Hövelbrinks, 2013, S. 22). Im schulischen Bereich kann die Fachsprache sprachliche Mittel beinhalten, die einem bestimmten Fach zuzuordnen sind und demnach als fachtypisch bezeichnet werden können (Ahrenholz, 2010, S. 6).

In der alltäglichen Kommunikation bewährt sich die Alltagssprache, welche jedoch für den schulischen Erfolg nicht ausreichend, hier setzt die Bildungssprache ein (Gogolin et al., 2011, S. 5). Es besteht jedoch kein wissenschaftlicher Konsens bezüglich einer umfassenden Definition der Bildungssprache. Vor diesem Hintergrund wurde das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) einberufen und der Begriff Bildungssprache geprägt (Roth, 2006, S. 344). FörMig macht deutlich, dass die Aneignung der Bildungssprache nicht über den natürlichen Spracherwerbsprozess erfolgt, sondern lediglich im Bereich Schule stattfindet (Gogolin et al., 2011, S. 99). Auch Leisen (2011, S. 7) ordnet Bildungssprache direkt der Institution Schule zu: „*Bildungssprache* ist die Sprache, die vorrangig im Bildungsbereich vorkommt und deren Beherrschung zur Teilhabe an der Bildung erforderlich ist“. Die Bildungssprache stellt im Kontext Schule den Vermittlungsweg zwischen Wissen und Können dar. Durch dieses sprachliche Register wird eine erfolgreiche Aneignung von fachlichem Wissen ermöglicht (ebd., S. 5). Nach Gogolin et al. (2011, S. 5) vermittelt die Bildungssprache zwischen der Alltagssprache, spezifischem Wissen und wissenschaftlichen Bereichen. Sie zeichnet sich durch konzeptionelle Schriftlichkeit sowie einen komplexeren Wortschatz und Satzbau aus und wird als *cognitive-academic language proficiency* (CALP) bezeichnet (Cummins, 2001, S. 55; Snow, 2010, S. 450). Gogolin und Lange (2011, S. 107) verweisen darauf, dass die CALPS im Rahmen des Unterrichts gefördert werden sollten.

Diese Definitionen zeigen, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Sprachen fließend sind und eine Zuordnung sprachlicher Mittel nicht eindeutig möglich ist. Die folgende Abbildung nach Leisen (2021b) unterstützt diese Aussage und veranschaulicht das Zusammenwirken der einzelnen Sprachen:

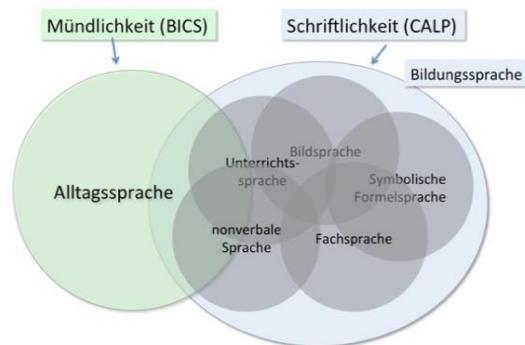


Abbildung 1: Zusammenwirken der einzelnen Bereiche der Sprachverwendung (Leisen, 2021b)

4. Scaffolding-Methode als eine mögliche Form der Sprachförderung in der Schule

Das Konzept des Scaffoldings wird als Kernelement des Unterrichts betrachtet und inkludiert die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen (ÖSZ, 2015, S. 12). Ursprünglich stammt der Begriff *Scaffolding* aus der Erstspracherwerbsforschung von Wood, Bruner und Ross (1976, S. 90), die Unterstützungsmaßnahmen auf sprachlicher Ebene während der Interaktion zwischen Eltern und ihrem Kleinkind erforschten. Diese überwiegend sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen implizieren eine „vorübergehende Hilfestellung“ und werden deswegen als „Baugerüst“ bezeichnet (Kniffka, 2010, S. 1). Wenn ein Kind dazu fähig ist, sprachliche Handlung ohne Unterstützung zu vollziehen, dann wird das Gerüst entfernt (ebd.). Hierbei spielt die „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE) nach Lev Vygotsky (1978, S. 79) eine elementare Rolle. Demnach kann der Lernprozesse eines Kindes beschleunigt werden, indem eine soziale Interaktion mit anderen kompetenten Personen stattfindet, die das Kind dabei unterstützen, Aufgaben zu bewältigen, die über die Zone seiner aktuellen Entwicklung hinausgehen (Vygotsky, 1978, S. 85). Somit übernimmt das Kind die Fähigkeiten einer sachkundigen Person und entwickelt sich entsprechend weiter (ebd.). Der Ansatz nach Wood, Bruner und Ross (1976) und die Berücksichtigung der ZNE können als Ausgangspunkte bezeichnet werden, an denen Gibbons (2002, S. 8) ein förderpädagogisches Konzept etablierte. Scaffolding definiert Gibbons wie folgt:

This sociocultural approach to learning recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky's notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the 'gap' between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as scaffolding (2009, S. 15).

Nach dieser Definition sollen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterstützt werden, um neue Fähigkeiten, Inhalte und Konzepte sprachlich und fachlich erschließen zu können. Beim Scaffolding geht es nicht nur darum, Hilfe anzubieten, sondern ein „temporäres Gerüst aufzubauen, um es Lernenden zu ermöglichen, sich neue Fertigkeiten anzueignen und neue Konzepte zu entwickeln“ (ÖSZ, 2015, S. 12). Wenn Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe eigenständig bewältigen können, dann wird dieses Gerüst abgebaut bzw. neu zusammengesetzt (Cameron, 2001, S. 8; Kniffka, 2010, S.1). Damit Scaffolding gelingen kann, müssen sich Lehrkräfte mit den sprachlichen und fachlichen Ressourcen ihrer Schülerschaft auseinandersetzen (Kniffka, 2010, S. 1). Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben konfrontiert werden, die je nach Schwierigkeitsgrad etwas höher als „dem bereits erreichten Kompetenzniveau“ (ebd.) entsprechen. „Scaffolding bedeutet dann, dass die Lücke, die zwischen dem, was ein/e Lerner/in bereits kann, und

dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird“ (Kniffka, 2010, S. 1).

4.1 Arten von Scaffolding

Das Konzept des Scaffolding lässt sich nach Hammond und Gibbons (2005, S. 26) in Makro- und Mikro-Scaffolding differenzieren, denen vier weitere *Bausteine* zugeordnet sind (Kniffka, 2010, S. 2):



Abbildung 2: Bausteine des Scaffollings (in Anlehnung an Kniffka, 2010, S. 2)

a. Makro-Scaffolding

Mithilfe der Bausteine des Makro-Scaffolding soll der Unterricht sprachsensibel geplant werden. Dazu erfolgt zuerst die Bedarfsanalyse (1. Baustein), wobei der Sprachbedarf registriert wird, der aus fachlicher Perspektive für den Unterrichtsinhalt relevant ist. Das bedeutet, dass die sprachlichen Anforderungen, die die Schülerinnen und Schüler beim Bewältigen einer Aufgabe benötigen, ermittelt werden. Dabei geht es darum, welche Texte gelesen werden müssen, welche grammatikalischen Strukturen häufiger sind oder welche sprachlichen Merkmale der Bildungssprache vorkommen (Kniffka, 2010, S. 2).

Verknüpft wird die Bedarfsanalyse mit der Lernstandsanalyse (2. Baustein). Innerhalb dieser werden der individuelle Sprachstand und die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler mit dem bereits ermittelten Sprachbedarf aus fachlicher Perspektive verglichen (ebd.). Daraus geht hervor, ob die Schülerinnen und Schüler den geforderten Ansprüchen gerecht werden können oder Unterstützung benötigen. Hilfreich kann ein Austausch mit Fachlehrkräften der Klasse sein, um „eine breitere Entscheidungsgrundlage für seine Unterrichtsplanung zu erhalten“ (Kniffka, 2010, S. 2).

Auf der Basis dieser beiden Bausteine kann der Unterricht geplant werden (3. Baustein), wobei fachliche und sprachliche Gesichtspunkte verbunden werden (ebd.). Bei einer Unterrichtsplanung sollten die Vorkenntnisse und das aktuelle Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden (Gibbons, 2002, S. 34; Michalak et al., 2015, S. 162). Außerdem sollte Material hinzugezogen werden, das den fachlichen und sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entspricht, wie beispielsweise Anschauungsmaterial. Die Lernaufgaben sollten sich mit der Zeit steigern, z. B. von Begrifflichkeiten der Alltagssprache hin zum bildungssprachlichen Wortschatz (ebd.). Darüber hinaus sollte ein Wechsel verschiedener Arbeits- und Sozialformen stattfinden, damit Schülerinnen und Schüler verschiedene Möglichkeiten geboten werden, sprachlich zu interagieren. Falls die Lehrwerke nicht dem Sprachstand oder der ZNE der Schülerinnen und Schüler entsprechen sollten, dann sind Vermittlungstexte einzusetzen. Bei der Unterrichtsplanung geht es jedoch nicht darum, den Unterricht zu vereinfachen, sondern ihn anzureichern. Das bedeutet, dass der sprachliche Input seitens der Lehrkraft innerhalb der ZNE liegt, damit die Möglichkeit besteht, Sprachkompetenzen zu verselbstständigen (ebd.).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Unterrichtsplanung sind die Darbietungsformen, die sich an dem Sprachstand der Schülerinnen und Schüler orientieren sollten. „Sprachliche unsichere Lernende benötigen gegebenenfalls umfangreichere kontextuelle Hilfestellungen“ (Michalak et al., 2015, S. 162).

b. Mikro-Scaffolding

Eine durchdachte Unterrichtsplanung basiert zwar auf der Bedarfs- und der Lernstandsanalyse, aber diese reichen nicht aus, um Scaffolding erfolgreich einzusetzen. Hierbei ist die

Unterrichtsinteraktion (Abb. 2; vierter Baustein) von entscheidender Bedeutung (Bachtsevanidis, 2011, S. 59, Kniffka, 2010, S. 2). Mikro-Scaffolding hebt sich von dem üblichen Frage-Antwort-Schema ab und erfordert eine aktivierende Lehrer-Schüler-Interaktion. Dabei steht die Korrektheit, die Angemessenheit und die Fachlichkeit der angewandten Sprache im Mittelpunkt (Bachtsevanidis, 2011, S. 59, Kniffka, 2010, S. 3). Damit diese Abgrenzung gelingen kann, sollten Lehrkräfte ihre Fragen so aufbauen, dass von den Schülerinnen und Schülern eine komplexere Antwort verlangt wird. Auf kurze Antworten sollte die Lehrkraft mit Nachfragen reagieren, um zu längeren Antworten zu animieren (Bachtsevanidis, 2011, 59). Während der Unterrichtsinteraktion sollten Lehrkräfte versuchen, langsamer zu sprechen, damit Schülerinnen und Schüler, die mehr Zeit benötigen, die sprachlichen Äußerungen der Lehrkraft verinnerlichen (Kniffka, 2010, S. 3). Diesen Schülerinnen und Schüler sollte auch mehr Planungszeit gewährt werden, da die Planung, sich sprachlich zu äußern, mehr Zeit erfordert (ebd.). Im Rahmen der Unterrichtsinteraktion ist das aktive Zuhören der Lehrkraft von zentraler Relevanz, damit diese den gesprochenen Inhalt ihrer Schülerschaft nachvollziehen kann und angepasst darauf reagiert. Diese authentischen Reaktionen tragen dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht häufiger äußern, da auf diese Weise ihre Motivation gesteigert wird (ebd., S. 4). Darüber hinaus sollte die Lehrkraft Schüleräußerungen in größere Zusammenhänge einbetten, um so eine Verbindung zwischen Äußerungen und dem fachlichen Kontext herzustellen (ebd.). Außerdem kann die Lehrkraft durch eine Re-Kodierung von Aussagen einen angemessenen bildungssprachlichen Wortschatz im jeweiligen Themenbereich fördern (ebd.).

4.2 Merkmale und Prinzipien des Scaffolding Unterrichts

Nach Kniffka (2010; 2012), die sich auf Gibbons (2002) bezieht und ihren Ansatz in Bezug auf die integrierte Sprachbildung in Deutschland erweitert hat, wird das Scaffolding durch nachfolgende Merkmale bestimmt:

1) bedeutet eine temporäre Hilfe, die Lernende darin unterstützt, sich neue Konzepte, eine größere Verarbeitungstiefe und neue sprachliche Varietäten anzueignen.

2) befähigt Lernende dazu, das WIE (knowing how) einer (sprachlichen) Handlung zu erwerben, nicht nur WAS (knowing that) zu tun ist. Damit werden Lernende in die Lage versetzt, ähnliche (sprachliche) Handlungen selbstständig durchzuführen.

3) ist zukunftsorientiert: Was ein/e Lernende/r heute mit Unterstützung macht, kann er/sie morgen allein durchführen. (Kniffka, 2012, S. 214)

Aus den aufgeführten Merkmalen wird deutlich, dass Scaffolding-Strategien und –techniken im Mittelpunkt eines Unterrichts stehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese einerseits curricular planbar sind (systemisches oder Makro-Scaffolding), indem sich die Notwendigkeit sprachlicher Unterstützung aus den konkreten (herausfordernden) Lernaufgaben und damit letztlich von den Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne ableiten lässt. Andererseits ergeben sich oft aus dem Unterrichtsverlauf Unterstützungsbedarfe, die in keinem direkten Bezug zu den eingeplanten Kompetenzerwartungen stehen (anlassbezogenes oder Mikro-Scaffolding). Dies ist z. B. der Fall, wenn in Unterrichtsmaterialien Wörter, Begriffe oder Satzstrukturen erscheinen, die inhaltlich für das Unterrichtsthema nicht relevant, aber für das Gesamtverständnis eines Textes bedeutsam sind. Anlässe für nicht planbare sprachliche Unterstützung ergeben sich vor allem in mündlich interaktiven Phasen des Unterrichtsgeschehens, wenn Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, zusammenhängend und sinnentwickelnd zu sprechen oder den Ausführungen der Lehrkraft zu folgen.

In diesem Zusammenhang werden die Strategien und Techniken des Mikro-Scaffolding von Gabriele Kniffka (2010, S. 3-4) nochmal kurz zusammengefasst:

1) *Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion*: Lehrkräfte sollten versuchen, langsamer zu sprechen, da Zweitsprachlernende mehr Zeit brauchen, um sprachliche Äußerungen der Lehrkraft zu verarbeiten.

2) *Gewährung von mehr Planungszeit für Schülerinnen und Schüler*: Auch die Planung von Äußerungen erfordert bei Zweitsprachlernenden mehr Zeit. Lehrkräfte sind gelegentlich etwas zu ungeduldig und gewähren Schülerinnen und Schülern nur ca. 2-3 Sekunden zum Antworten.

3) *Variation der Interaktionsmuster*: Vor allem der gängige Ablauf „Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerkommentar“ sollte variiert werden. Optimal wäre die Schaffung authentischer Kommunikationssituationen, in denen eine Lehrkraft „echte“ Fragen stellt, deren Beantwortung seitens der Schülerinnen und Schüler die Planung komplexerer Äußerungen (statt einer Ein-Wort-Antwort) erfordert.

4) *Aktives Zuhören durch die Lehrkraft*: Lehrerinnen und Lehrer sollten den Schülerinnen und Schülern aktiv zuhören, den intendierten Inhalt nachvollziehen und entsprechend (authentisch) reagieren. Dies fördert die Motivation der Schülerinnen und Schüler, sich im Unterricht zu äußern.

5) *Re-Formulierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft*: Re-Formulierung kann dazu beitragen, dass den Schülerinnen und Schülern das angemessene Fachwort und eine angemessene Wendung im jeweiligen Kontext deutlich wird. Das lässt sich am folgenden Beispiel sehr deutlich erkennen:

Schüler: Die Pommes frites sind total fett.

Lehrer: Der Fettgehalt des Nahrungsmittels beträgt 15 g pro 100 g Pommes frites.

6) *Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge*: So kann eine Beziehung zwischen der Schüleräußerung und dem fachlich-thematischen Gesamtkontext hergestellt werden.

4.3 Die drei Phasen der Umsetzung des Scaffolding als Methode

Im Folgenden wird die Umsetzung von Scaffolding nach Quehl und Trapp (2015) beschrieben, die allerdings auf die Grundlagen von Gibbons (2002) zurückzuführen sind. In ihren Verschriftlichungen beschreiben Quehl und Trapp (2015, S. 38) drei aufeinander aufbauende Phasen, die zunehmend bildungssprachliche Elemente einfordern und somit eine Brücke zwischen Alltags- und Bildungssprache kreieren.

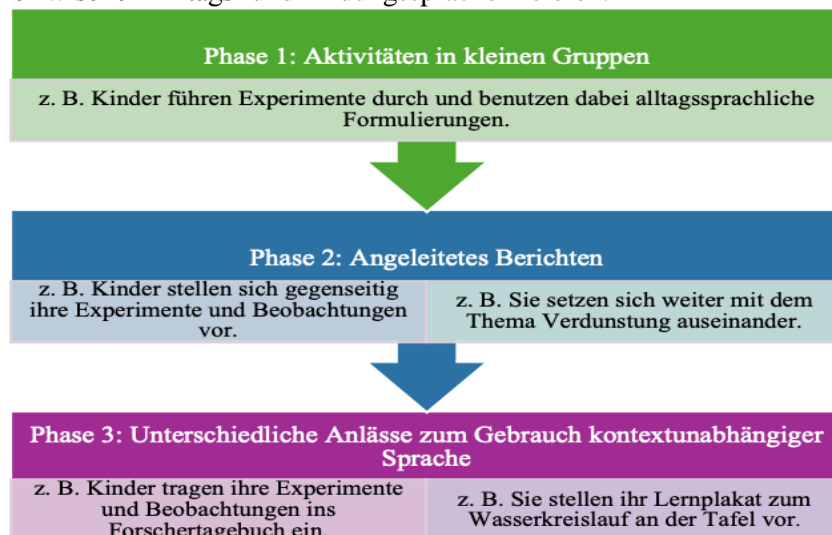


Abb. 4: Die Phasen der Unterrichtsaktivitäten beim Scaffolding im Sachunterricht

Phase 1: Aktivitäten in kleinen Gruppen

In Phase 1 des Scaffoldings geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen Aktivitäten durchführen, beispielsweise ein Experiment. Damit soll eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage geschaffen werden, wobei der Fokus auf der fachlichen Ebene des Themas liegt. Innerhalb der Gruppen erfolgt ein Austausch, der meist an Erfahrungen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler geknüpft ist (Quehl & Trapp, 2015, S. 54). Daher sind die Gespräche in diesen Gruppen überwiegend Alltagssprachlich ausgerichtet und es werden kaum kontextgebundene Formulierungen genutzt (Gibbons, 2002, S. 83). Die Aktivitäten der einzelnen Gruppen unterscheiden sich zwar voneinander, aber alle arbeiten an einem gemeinsamen Oberthema, damit im Anschluss ein gemeinsamer Austausch stattfinden kann (Quehl & Trapp, 2015, S. 54).

Phase 2: Angeleitetes Berichten

In dieser Phase liegt der Fokus, neben der fachlichen Ebene, auch auf der sprachlichen Ebene. Durch einen Wechsel der Sozialform sollen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erkenntnisse aus den Gruppen den anderen Gruppen in einer Forscherkonferenz vorstellen (Quehl & Trapp, 2015, S. 55). Diese Beschreibung ist an Kriterien gebunden, damit das sprachliche Handeln nicht unstrukturiert, sondern bewusst geschieht. In dieser Phase thematisiert die Lehrkraft die Sprache und es wird „über das Sprechen gesprochen“ (ebd., S. 56). Zuvor werden die Gesprächsregeln von der Lehrkraft festgehalten, sodass eine Ebene geschaffen werden kann, auf der sich die Schülerinnen und Schüler bewusst sprachlich äußern. Bei der ersten Einführung dieser Methode sollte die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern erläutern, dass alle „wie Forscher“ sprechen, beispielsweise deutlich, langsam und laut (ebd.). Die in diesem Rahmen getätigten sprachlichen Äußerungen lassen sich schrittweise der konzeptionellen Schriftlichkeit zuschreiben. Der Prozess kann dadurch unterstützt werden, dass die Lehrkraft Schüleräußerungen in Form des korrekativen Feedbacks umformuliert. Quehl und Trapp (2015, S. 57) beschrieben dies als „Gerüstbau in der Interaktion“. Innerhalb dieser Umformulierungen unterstützen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler dahingehend, dass Begrifflichkeiten des bildungssprachlichen Wortschatzes der Alltagssprache vorzuziehen sind. So ist z. B. „wachsen“ gegenüber dem Alltagssprachlichen Begriff „groß werden“ zu priorisieren (ebd.). Zudem soll durch das gemeinsame Gespräch eine Atmosphäre entstehen, in der die Schülerinnen und Schüler mit- und voneinander lernen (Quehl & Trapp, 2015, S. 59). In Form einer Forscherkonferenz soll dies erreicht werden, indem sie in ihrer ZNE sprachlich handeln. Dies erfolgt durch Gelegenheiten, bei denen Schülerinnen und Schüler die Chance erhalten, ihre Aussagen zu verändern. Beispielsweise aufgrund der Nachfrage der Lehrkraft oder durch eigenen Antrieb, damit die anderen Gruppen beim Zuhören, die Aussagen besser nachvollziehen können (Quehl & Trapp, 2013, S. 46).

Phase 3: Unterschiedliche Anlässe zum Gebrauch kontextunabhängiger Sprache

In Phase 3 verändert sich der Situationskontext dahingehend, dass sich die Sprache der Schülerinnen und Schüler zur konzeptionellen Schriftlichkeit hinbewegt. Zugleich wird ein zunehmend selbstständiges Arbeiten von den Schülerinnen und Schülern erwartet (Quehl & Trapp, 2015, S. 59). Hierbei werden die Struktur und die sprachlichen Elemente der zweiten Stufe vertieft, beispielsweise beim Schreiben eines Lerntagebuchs (ebd., S. 60). Diese Verschriftlichung ermöglicht die Anwendung und Wiederholung der neu erlernten Sprachstruktur und die Vertiefung des erlernten fachlichen Inhalts. Zum anderen lösen sich die Schülerinnen und Schüler von der Alltagssprache bis zur schrittweisen Integration der Bildungssprache (Gibbons, 2006a, S. 277). Mithilfe der Lerntagebücher kann die Lehrkraft einen Überblick über die sprachlichen Lernprozesse erhalten, da diese Aufschluss darüber

geben, ob Formulierungen, die in Phase 2 entstanden sind, inkludiert wurden (ebd.). In dieser Phase wird der Fokus auf den „Abbau des Gerüsts“ gelegt (Quehl & Trapp, 2015, S. 60). Während dieses Gerüst innerhalb von Phase 2 noch gegeben war, wird nun ein selbstständiges und bewusstes sprachliches Handeln verlangt. Diese Forderung wird erfüllt, indem die Schülerinnen und Schüler das sprachlich und fachlich Gelernte anwenden, ohne auf äußere Unterstützung zurückzugreifen. Während der Verschriftlichung kann die Sozialform „Partnerarbeit“ als sinnvoll eingestuft werden, da die Schülerinnen und Schüler ihre Aussagen bewusst gemeinsam gestalten und intensiviert werden (ebd.). In dieser Phase werden demnach: in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlicher Form Kerninhalte des jeweiligen Unterrichtsthemas erarbeitet, wobei einerseits auf sprachliche Elemente der Phase 2 zurückgegriffen werden kann, andererseits aber auch weitere Sprachstrukturen und fach- und bildungssprachliche Elemente zur Umsetzung der Sprachhandlungen und Mitteilungsbereiche benötigt werden (Quehl & Trapp, 2015, S. 61).

Neben dem Schreiben eines Lerntagebuchs führen Quehl und Trapp (2015, S. 61) die Effektivität von Lernplakaten zu einem Themenfeld an. Diese Lernplakate können der Ausgangspunkt für eine zweite Forscherkonferenz sein, weil sie als Stütze dienen können. Denn auf dem Plakat befinden sich in der Regel „knappe Formulierungen“, sodass die Aufmerksamkeit auf sprachliche Mittel gerichtet werden kann (ebd.). Gleichzeitig ermöglicht das Plakat durch die Visualisierung eine Unterstützung des fachlichen Inhalts (Gibbons, 2006b, S. 55). Eine zweite Forscherkonferenz ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern die Begrifflichkeiten des bildungssprachlichen Wortschatzes noch einmal zu hören und zu verwenden. Zusätzlich kann in einer zweiten Forscherkonferenz der fachliche Inhalt in kohärenter Form demonstriert werden (Quehl & Trapp, 2015, S. 61).

Literaturverzeichnis:

Ahrenholz, B. (2010). *Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Bachtsevanidis, V. (2011). Scaffolding- in einfachen Worten. Sprache, Fachsprache und Scaffolding. Integrative Sprachbildung in der Ganztagschule. *Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztag* (S. 53-57). Münster: Institut für soziale Arbeit e.V.

Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele* (Band 8). Münster: Waxmann.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: University Press.

Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Gabler, K., Mannel, S., Hardy, I., Henschel, S., Heppt, B., Hettmannsperger- Lippolt et al. (2020). *Fachintegrierte Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Fortbildungskonzepts auf der Grundlage des Scaffolding- Ansatzes: Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten. Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Gibbons, P. (2006a). *Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.

Gibbons, P. (2006b): *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, teachers, researchers*. London: Continuum.

Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U. et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.

Gogolin I. & Lange, I. (2011). *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hutterli, S., Stotz D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachenlernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.

Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprachen im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.

Obermayer, A. (2013). *Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch: Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung m Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding- Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (Band 4). Münster: Waxmann.

Quehl, T. & Trapp, U. (2015). *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht: Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen*. Münster: Waxmann.

Reich, H. H./Roth, H. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule. Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Beltz: Weinheim.

Roth, H.-J. (2006). *Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.

Schmölzer- Eibinger, S. (2013). *Sprache als Medium des Lernens im Fach: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.

Weis, M., Mang, J., Baumenn, B. & Reiss, K. (2020). *Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA- Studie. Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015: Literaturverzeichnis Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. Wiesbaden: Springer.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2017). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch- Mathematik- und Sachunterricht* (1. Auflage). Seelze: Klett.

Webographie:

Ahrenholz, B. (2010). *Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Docplayer. <https://docplayer.org/41967274-Fachunterricht-und-deutsch-als-zweitsprache.html>

Bachtsevanidis, V. (2011). *Scaffolding- in einfachen Worten. Sprache, Fachsprache und Scaffolding. Integrative Sprachbildung in der Ganztagsschule. Ganztag-nrw*. https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Bd20_2011_Web.pdf

Bildungsserver Berlin- Brandenburg (o.J.). *Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung. Basiscurriculum Sprachbildung*. Bildungsserver. Berlinbranderburg. https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). *Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education*. Neilwhitfield https://neilwhitfield.files.wordpress.com/2008/11/20_1_1_hammond.pdf

Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. Unidue <https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>

Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung. Der sprachensible Fachunterricht*. Hss. https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf

Leisen J. (2021b). *Sprachbildung und Bildungssprache*. Spachsensiblefachunterricht. <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung>

Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Epub. sub. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/9874/pdf/zuse_berichte_02.pdf

Snow, C. E. (2010). *Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science*. Commons.hostos.cuny. <https://commons.hostos.cuny.edu/mtrj/wp-content/uploads/sites/30/2018/12/htrt-Academic-Lang-Reading-Challenge.pdf>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. Acamh. onlinelibrary.wiley. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

CZU 811(072)

AKTIVIERENDE METHODEN DES GELUNGENEN EINSTIEGS IN DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana DZECHIȘ, Dozentin,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti
svetlana.dzechis@usarb.md

Zusammenfassung: Der Einstieg stellt die Weichen für den weiteren Verlauf des Fremdsprachenunterrichts und damit kann eine wichtige Basis für den Erfolg der Stunde sein. Im folgenden wissenschaftlichen Artikel wird ein Überblick über aktivierende Methoden des gelungenen Einstiegs in den Fremdsprachenunterricht gegeben. Der Artikel widmet sich den Fragen, ob man die Unterrichtseinstiege bewusst und sorgfältig plant, ob man tatsächlich auf Abwechslung, Methodenvielfalt und Zweckmäßigkeit achtet.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Unterrichtsplanung, Unterrichtseinstiege, Methoden.

Abstract: The introduction sets the course for the further course of foreign language lessons and can therefore be an important basis for the success of the lesson. The following scientific article provides an overview of activating methods for a successful introduction to foreign language teaching. The article is dedicated to the questions of whether you plan the introduction to lessons consciously and carefully, and whether you actually pay attention to variety, variety of methods and practicality.

Keywords: foreign language teaching, lesson planning, lesson introductions, methods

Unterrichtseinstiege im Fremdsprachenunterricht dienen zur aktuellen Einleitung des Themas der Unterrichtsstunde, die Teil der Einstiegsphase in den Unterricht sind. Es gibt verschiedene lernaktive und lehrerzentrierte Ansätze. Die Studierenden sollen durch einen gelungenen Einstieg auf das Unterrichtsthema nicht nur vorbereitet werden, sich orientieren, sondern auch sich eine Meinung dazu bilden und neugierig gemacht werden. Gelungene Unterrichtseinstiege im Fremdsprachenunterricht können viel mehr als nur der Auftakt für die folgenden 90 Minuten zu sein: Sie können als "Appetithäppchen" fungieren und den Studierenden Lust auf den Fremdsprachenunterricht machen, das Ankommen erleichtern und die Lernbereitschaft im Unterricht wecken. Außerdem können die aktivierenden Einstiege den Kopf für neue Themen freimachen, Interesse wecken und motivieren, die Begeisterung für ein Thema entfachen und den Entdeckergeist wecken.

Nach Hilbert Meyer soll in der Einstiegsphase eine „gemeinsame Orientierungsgrundlage für den zu erarbeitenden Sach-, Sinn- oder Problemgegenstand“ geschaffen werden (Meyer, 1997, S.23). Im Laufe der Zeit verlieren wir manchmal aus den Augen, dass es eine wahre Fülle unterschiedlicher Einstiegsmöglichkeiten gibt. Laut Brühne und Sauerborn gibt vielfältige Einstiegsmöglichkeiten:

- kooperative Einstiege
- assoziative Einstiege
- problemorientierte Einstiege
- spielerische Einstiege
- stoffliche "Aufwärmübungen"
- informierende Einstiege
- objektorientierte Einstiege
- Stundeneröffnungsrituale
- kreative Einstiege

Je nach Bedarf kann man die Studierenden damit disziplinieren, die Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsbereitschaft fördern, Fragen aufwerfen, die Neugier und/oder das Interesse an dem Stoff wecken, sie über das informieren, was sie erwartet, Vorkenntnisse bzw. Vorerfahrungen aktivieren, Neues und Bekanntes verknüpfen oder die Studierenden involvieren, indem man sie mitplanen und mitbestimmen lässt (Brühne/Sauerborn, 2015, S.45). Neben dieser inhaltlichen Voraussetzung für einen funktional passenden Unterrichtseinstieg kann man grundsätzlich unterscheiden, inwiefern die Studenten aktiviert werden und selbst handeln oder die Lehrkraft etwas vorgibt; außerdem unterscheiden sich die Einstiege insofern, als dass kognitive oder psychomotorische Aspekte im Vordergrund stehen können (oder eine Mischung aus beiden). All das muss berücksichtigt werden.

Der Beginn des Unterrichts hat zum Ziel, die Lernenden zur Beschäftigung mit einem neuen Lernstoff zu motivieren, sie dazu anzuregen. Greving J. und Paradies L. formulieren hierzu drei Thesen:

These 1: "Der Unterrichtsbeginn soll – unter direkter oder indirekter Unterstützung des Lehrers – den Schülern das Thema erschließen und das Thema den Schülern näherbringen."

These 2: "Unterrichtsstarts dienen der Aktivierung der Sinne und der Regulierung der Schüler-Körper. Sie erfüllen sowohl eine erschließende als auch eine disziplinierende Funktion." Und schließlich.

These 3: "Die Verbindlichkeit der Arbeit wird durch die Orientierung der Schüler über den geplanten Unterrichtsverlauf gewährleistet." (Greving J./Paradies L.,2018, S.152).

In seinem Werk "Unterrichtsmethoden II: Praxisband" konkretisiert H. Meyer die Rolle des Unterrichtseinstiegs und unterteilt sie in die folgenden Teilfunktionen:

- Fragen hervorrufen
- neugierig machen
- Interesse am neuen Thema wecken
- über das Kommende informieren
- Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktivieren
- Chance geben, die weiteren Schritte mit zu planen u. mitzubestimmen
- Verknüpfung des schon Bekannten mit dem neuen Stoff

Mögliche Ziele, die man laut Weidenmann B. durch einen passenden Unterrichtseinstieg erreichen kann sind folgende:

- Studierende informieren und Orientierung geben, was sie im Unterricht erwartet
- Vorkenntnisse der Studierenden abrufen und diese einbeziehen
- Einstellungen, Gedanken und Ansichten der Studierenden sammeln und reflektieren
- Interesse für das neue Unterrichtsthema wecken
- Die Studierenden motivieren und in „Lernlaune“ bringen
- Zu Fragen oder Kritik anregen
- Möglichkeit geben, den weiteren Unterrichtsverlauf mitzugestalten (Weidenmann B. 2015, S.112)

Für die Planung und Beurteilung von Unterrichtseinstiegen schlägt Lipp U. (2019) in seinem Werk „100 Tipps für Training und Seminar“ für Beurteilungskriterien folgendes vor:

Der Einstieg soll

- den Lernenden einen Orientierungsrahmen vermitteln,
- in zentrale Aspekte des neuen Themas einführen,
- an das Vorverständnis der Lernenden anknüpfen,
- die Lernenden (für eine erfolgreiche Arbeit) disziplinieren,
- den Lernenden möglichst oft einen handelnden Umgang mit dem neuen Thema ermöglichen (Lipp, 2019, S.117).

Einstiege im Fremdsprachenunterricht zeigen eine bemerkenswerte Effektivität: Sie können die Lernbereitschaft der Studierenden aktivieren, sie motivieren und ihren Entdeckergeist wecken. Wie das umgesetzt werden kann und welche Aspekte zu beachten sind, präsentieren wir direkt mit fünf konkreten Ideen für gelungene Einstiege in der Sekundarstufe. Für den Auftakt in den Fremdsprachenunterricht eignen sich Methoden, die das gegenseitige Kennenlernen fördern oder eine Einführung in das neue Thema ermöglichen (Macke, 2018, S. 305-306).

Nach so viel präziser Theorie stellt sich die Frage, wie man all diese Kriterien in der täglichen Unterrichtspraxis umsetzen kann. In guten Unterrichtseinstiegen steckt also enormes Potenzial, das man für den Fremdsprachenunterricht nutzen sollte. Fünf konkrete Alternativen zum reinen "Schlagt bitte eure Bücher auf Seite XY auf!" wurde hier zusammengetragen. Alle Anregungen basieren dabei auf der Ideensammlung "Produktive Unterrichtseinstiege – 100 motivierende Methoden für die Sekundarstufen" von Arthur Thömmes (2005), in der man – wenn man möchte – noch viele weitere Impulse finden kann. Weiter werden einige aktivierende Methoden des gelungenen Einstieges in den Fremdsprachenunterricht dargestellt, die man ganz produktiv, kreativ und motivierend im Fremdsprachenunterricht einsetzen kann.

Blitzlicht

Kurzbeschreibung: Alle Studierenden äußern sich kurz zu einer Frage bzw. einem Thema.

Vorgehensweise: Am Anfang der Blitzlichtmethode steht eine klar umrissene Frage oder ein Thema. Die Lehrperson wirft diese Frage bzw. dieses Thema in den Raum. Nacheinander äußern sich alle Studierenden kurz (1-2 Sätze) in Ich-Form zu dieser Frage bzw. zum Thema. Während der Blitzlichtmethode werden die Stellungnahmen nicht diskutiert und nicht kommentiert. Die Verständnisfragen sind aber möglich. Nachdem sich alle geäußert haben, werden die Nachfragen gestellt und unklare Äußerungen diskutiert, sowie Verbesserungs- und Lösungsvorschläge für angesprochene Probleme werden gesucht. Es sollte ein Fazit gezogen werden.

Zeitbedarf: 10-15 Min. (je nach Anzahl)

Material: keins

Beispiel:

Was fällt Ihnen zum Thema/ zur Frage „...“ ein?

Welche Themen/Fragen möchten Sie gerne bearbeiten?

Didaktische Funktionen:

Kennenlernen, Einführung ins Thema

Vorteile der Blitzlichtmethode

- flexibel für verschiedene Zielsetzungen einsetzbar
- ohne viel Vorbereitungszeit umsetzbar
- man erhält schnell einen Überblick über die Meinungen oder des Wissensstandes der Gruppenmitglieder
- verbessert die Kommunikation in einer Gruppe
- alle Schüler werden eingebunden und können sich äußern
- wenn die Probleme bekannt sind, kann man gemeinsam an Lösungen und Verbesserungen arbeiten

Dreieck der Gemeinsamkeiten

Kurzbeschreibung: Das Dreieck der Gemeinsamkeiten ist eine Möglichkeit, Anliegen und Ziele von drei verschiedenen Personengruppen darzustellen. Ihr Mensakreis ist möglicherweise aus einem aktuellen Anlass initiiert worden. Das Dreieck der Gemeinsamkeiten zeigt Gemeinsamkeiten und individuelle Besonderheiten der Studierenden auf. Es wird in Gruppenarbeit erstellt und eignet sich auch zum Kennenlernen untereinander. Die

Studierenden lernen sich gegenseitig kennen und stellen Gemeinsamkeiten/Unterschiede fest. Die gemeinsame Verbindung der drei kann einen inhaltlichen Bezug haben, z.B. Vorerfahrungen zum Thema.

Ziel: Die Studierenden lernen die Besonderheiten und Potenziale sowie Gemeinsamkeiten in der Gruppe kennen, und können diese für eine gute Zusammenarbeit nutzen. Dadurch wird eine offene, respektvolle Arbeitsatmosphäre und ein gegenseitiges Verständnis für unterschiedliche Hintergründe und Vorerfahrungen der Studierenden gefördert.

Vorgehensweise: Jeweils drei Studierende finden sich zusammen und erhalten ein Transparent sowie drei Stifte. Die Teilnehmenden bilden Dreier-Gruppen (möglich sind auch Vierer- oder Fünfer-Gruppen). Die Gruppen malen ein Dreieck auf ihre Poster und schreiben je einen Namen an die Ecken. Innerhalb der Kleingruppen tauschen sie sich aus und schreiben ihre Besonderheiten bzw. Einzigartigkeiten und Gemeinsamkeiten auf das Flipchart-Papier. Die Studierenden stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sich fest. Gemeinsame Merkmale werden in der Mitte, Unterschiede an den Seiten des Posters notiert. Danach stellen sich die Studierenden aus den Gruppen gegenseitig im Plenum vor. Anschließend stellen die Studierenden ihre Ergebnisse im Plenum vor. Die Studierenden reflektieren, wie die Gemeinsamkeiten und Einzigartigkeiten in der Gruppe als Stärken für eine gemeinsame Gruppenarbeit genutzt werden können.

Reflexionsfragen:

- Was ist Ihnen bei der Bearbeitung in den Gruppen aufgefallen? Gab es Überraschungen?
- Welche Verbindung könnte sich positiv auf die gemeinsame Zusammenarbeit auswirken? Welche Verbindung bedarf besonderer Aufmerksamkeit?
- Was macht Sie als Gruppe aus? Welche Stärken hat Ihre Gruppe?
- Was ist Ihnen beim Vergleich der einzelnen Gruppen aufgefallen?

Zeitbedarf: ca. 20-30 Min.

Material: pro Gruppe ein Flipchart-Papier/Poster und einen Moderationsmarker/Stift pro Person

Die Methode kann für den Einstieg verwendet werden, um das Kennenlernen der einzelnen Gruppenmitglieder zu erleichtern. Sie zeigt den Teilnehmenden ihre Gemeinsamkeiten und individuellen Besonderheiten auf. Wenn Sie als Lehrperson beispielsweise Arbeitsgruppen über einen längeren Zeitraum im Semester einsetzen möchten, ermöglicht Ihnen diese Methode, die Vielfalt und Potenziale der einzelnen Mitglieder sichtbar zu machen.

Didaktische Funktionen:

Kennenlernen, Gemeinsamkeiten erkennen, Gruppenbildung/Zusammenhalt stärken

Murmelgruppen

Kurzbeschreibung: Die Methode der Murmelgruppe stellt eine flexible Möglichkeit dar, in wenigen Minuten kleine Diskussionsgruppen zu bilden, in denen Ideen gesammelt oder ein gemeinsamer Standpunkt formuliert werden kann. Die Murmelgruppe eignet sich besonders dazu, die Hemmschwelle für Wortmeldungen zu senken und eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Darüber hinaus kann sie effektiv beim Einstieg in ein neues Thema genutzt werden, um Vorwissen abzurufen.

Die Studierenden setzen sich in Kleingruppen zusammen, um sich zu einer bestimmten Fragestellung auszutauschen. Diese Methode dient der Auflockerung des Frontalunterrichts. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten aktiv mit ein bis zwei Partner*innen zusammen und besprechen vorgegebene Leitfragen. Nach einer Zeitspanne von drei bis zehn Minuten erkundigt sich die Lehrkraft, ob eine weitere Diskussion notwendig ist, und setzt dann den Unterricht fort. Das Ziel besteht darin festzustellen, ob die Lerninhalte bei den Schülerinnen und Schülern angekommen sind.

Vorgehensweise: Eine Murmelgruppe (Mumbling-Group) ist eine Mini-Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht und ist auch für größere Gruppen geeignet. Im Unterschied zu einer echten Gruppenarbeit, werden im Seminarraum Paare gebildet. Beispielsweise von denjenigen, die nebeneinandersitzen. Jeder Teilnehmer bleibt an seinen Platz. Diese Paare sollen sich zu einer vom Thema vorgegebenen Fragestellung austauschen (zum Beispiel: „Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Thema gesammelt?“). Die Frage sollte angeschrieben werden. Danach berichten einige Paare (nicht alle) über ihren Austausch. Dieser Erfahrungsaustausch ist freiwillig und muss nicht stattfinden. Diese Gruppenarbeit heißt Murmelgruppe, da in der Regel ein großer Geräuschpegel entsteht. Auch ist die Dauer der Gruppenarbeit deutlich kürzer. Das Ergebnis wird ins Plenum zurückgegeben. Es können für die Murmelgruppe vorbereitete Arbeitsblätter auf den Teilnehmertischen liegen.

Zeitbedarf: ca. 5-10 Min.

Material: keins

Variation: Bei großen Gruppen werden Dreiergruppen gebildet. Ergebnisse werden nur exemplarisch im Plenum abgerufen.

Didaktische Funktionen:

Einführung ins Thema, Lernstand erheben, Wissen anwenden/vertiefen

Interaktion herstellen, Schnelles Abfragen von Erfahrungen, Aktivierung

Vor- und Nachteile der Methode

–	+
Für die kurzen Gespräche müssen Zeitfenster von der Vortragszeit freigestellt und klar kommuniziert werden.	Die Methode ermöglicht eine erhöhte Aufmerksamkeit und Motivation im Anschluss.
Es kann zu einem erhöhten Geräuschpegel kommen. Ein akustisches oder visuelles Zeichen für die Beendigung der Phase kann hilfreich sein.	Studierende haben Gelegenheit, das Gehörte zu verarbeiten, in eigene Worte zu fassen oder zu diskutieren.

Glückstopf

Kurzbeschreibung: Die Studierenden werden auf spielerische Weise dazu aufgefordert, Fragen zu beantworten, um den Einstieg in ein Thema zu erleichtern. Dabei sollen Vorwissen abgefragt, der Lernstand erhoben, Einstellungen und Feedback gesammelt, an die vorangegangene Sitzung angeknüpft, Inhalte wiederholt, Lernergebnisse überprüft, die Studierenden aktiviert und die Beteiligung gefördert werden. Ebenso kann die Konkretisierung von Begriffen angeregt werden.

Ziel:

- Das (Vor)wissen prägnant und präzise formulieren.
- Begriffe, Kategorien, Beispiele etc. zuordnen.
- Erkennen, was sie noch erlernen müssen.
- Kompetenzentwicklung in den Bereichen:
- Sozialkompetenz: Kommunikation.
- Selbstkompetenz: Lernstrategien, Reflexion.

Vorgehensweise:

1. Vorbereitung von Zetteln entsprechend der Anzahl der Studierenden mit Fragen oder Begriffen. Die Fragen können sich auf den letzten Fremdsprachenunterricht, das Vorwissen (dann offene Fragen), Feedback zur Veranstaltung, Feedback zur Lerngruppe usw. beziehen.

2. Die vorbereiteten Zettel werden in einen Behälter (Glückstopf) gelegt und vor den Augen der Gruppe gemischt.

3. Jede/r Studierende zieht einen Zettel (reihum oder jede/r Studierende bestimmt den nächsten), liest die Frage oder den Begriff vor und beantwortet die Frage bzw. erläutert den

Begriff. Falls jemand die Antwort nicht kennt, wird die Frage an die gesamte Gruppe weitergegeben.

4. Die Lehrperson bedankt sich anschließend für die Teilnahme, lobt die Antworten und zeigt gegebenenfalls Defizite auf („Schauen Sie sich die Fachbegriffe nochmal genauer an.“).

Vorteile der Methode:

Alle werden beteiligt, niemand kann sich entziehen. Durch das zufällige Ziehen der Lose fühlt sich niemand vom Dozierenden "drangenommen". Alle müssen aktiv werden, was das Reden in der Gruppe erleichtert. Sie ermöglicht es, den Wissensstand oder die Stimmung in der Gruppe zu erfassen, und macht zudem Spaß. Wenn die Methode als „Ritual“ zu Beginn jeder Lehrveranstaltung verwendet wird, kann sichergestellt werden, dass die Studierenden gut auf den Unterricht vorbereitet sind und das kontinuierliche Lernen unterstützt wird.

Zeitbedarf: ca. 20-30 Minuten

Gruppengröße: 5 bis 15 Studierende

Raum: beliebig

Material: vorbereitete Lose und Gefäß oder Beutel

Man kann die Fragearten (geschlossen, offen, Wissensfrage, Meinungsfrage) mischen, um Spannung zu erzeugen und darauf achten, dass die Fragen kurz beantwortet werden. Als Alternative kann man auch die Lernenden entscheiden lassen, wann sie die Frage (nur Wissens-, keine Meinungs- oder Feedback-Fragen) weitergeben möchten. Die Lehrperson agiert als Moderator (den Lernprozess begleitend), Experte (den Lernprozess durch Input steuernd), und Feedbackgeber (den Lernprozess durch konstruktive Rückmeldungen fördernd).

Varianten: Für größere Gruppen können kleine Teams gebildet werden, die kurz Zeit haben, sich zu beraten, bevor sie eine Antwort geben. Die Gruppe kann auch in Untergruppen aufgeteilt werden, wobei jede Untergruppe Fragen für eine andere Gruppe entwickelt.

Abschließend lässt sich behaupten, es lohnt sich, ein paar Minuten in einen bewussten, klug gewählten Einstieg zu investieren. Am Anfang einer Einzelstunde oder zum Auftakt einer neuen Unterrichtseinheit im Fremdsprachenunterricht kann der Unterrichtseinstieg die Studenten wirkungsvoll in ein neues Thema einführen. Wenn man das Thema, die Ziele und den Unterrichtsverlauf vorstellt, kann der Einstieg auch Orientierung bieten und den Studierenden einen Eindruck geben, wohin der Weg gehen soll. Auch die Zusammenhänge zu bereits bearbeiteten oder zukünftigen Themen kann er aufzeigen – und so altes und neues Wissen verknüpfen. Kreativer, farbenfroher und motivierender Einstieg fördert freies Denken, hilft den Studierenden, ihre Meinung frei auszudrücken und fordert alternative Denkweisen – und das Wichtigste: Er sorgt dafür, dass Fremdsprachenstudierende mit mehr Begeisterung und somit auch effektiver studieren. Mit den mühelos einsetzbaren Aktivitäten kann man es sicher rasch schaffen, die müden oder demotivierten Studierenden schnell für den Fremdsprachenunterricht aufzupeppen.

Bibliographie:

Brühne Th./Sauerborn P. (2015) *Der Unterrichtseinstieg*, Verlag: Schneider Hohengehren, 4. 256 S.

Greving J./Paradies L. (2018) *Unterrichts-Einstiege*, Verlag: Cornelsen Scriptor, 187 S.

Lipp U. (2019) *100 Tipps für Training und Seminar*, Beltz, ISBN:978-3-407-36462-3, 240 S.

Macke G. (2018) *Hochschuldidaktik: Lehren, vortragen, prüfen*. Weinheim und Basel. Beltz Verlag. S. 305-376

Meyer H. (1997): *Unterrichtsmethoden II: Paxisband*; Frankfurt, Cornelsen Verlag Scriptor; 123 S.

Thömmes A. (2005) *Produktive Unterrichtseinstiege – 100 motivierende Methoden für die Sekundarstufen*, Verlag an der Ruhr, ISBN 978-3-8346-0022-6, 134 S.

Weidenmann B. (2015) *Handbuch Active Training: Die besten Methoden für lebendige Seminare*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 112.

ON SOME EFFECTIVE METHODS IN TEACHING ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES

Micaela TAULEAN, *PhD, Associate Professor,*
Alecu Russo Balti State University
micaela.taulean@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0003-0622-3654>

Abstract: English language teaching and studying plays an important role in forming professional qualities of future economists. Developing students' speaking skills requires the use of various effective methods and techniques in teaching English as a foreign language to students of economic departments. The article describes the advantages of role-play, drama and brainstorming, the most popular interactive teaching methods, as the ones that are aimed at the interaction between not only students and the teacher but also with each other, it requires an active role of students in the learning process.

Keywords: ESP, TEFL, brainstorming, educational drama, teaching-learning process, methods, procedures, techniques, role-play, speaking skills.

Rezumat: Predarea și studierea limbii engleze joacă un rol important în formarea calităților profesionale ale viitorilor economiști. Dezvoltarea abilităților de exprimare orală ale studenților necesită utilizarea diferitelor metode și tehnici eficiente în predarea limbii engleze ca limbă străină. În special, când e vorba de abilitățile studenților de la Departamentul de științe economice. Articolul descrie avantajele jocurilor de rol, ale brainstorming-ului. Acestea, fiind cunoscute ca cele mai populare metode interactive de predare, vizează interacțiunea nu numai între studenți și profesor, ci și numai între ei (studenți); și totodată necesită implicarea activă a studenților în procesul de învățare a unei limbi străine.

Cuvinte-cheie: ESP (Limba engleză pentru scopuri specifice), TEFL (predarea limbii engleze ca limbă străină), metoda brainstorming, drama educațională, procesul de predare-învățare, metode, procedee, tehnici, jocuri de rol, abilități de vorbire.

Introduction

The social and economic changes that have taken place in our country and in the world over recent years have led to the new requirements for the specialists in different fields, including economists. Almost ten years we have the course of *Business English communication and correspondence* with MA students from Economy Department. Nowadays the graduates in economics have to work under crisis conditions, analyse the current economic processes and find the most effective ways to solve different problems, possess leadership skills, be good at creative work and decision-making.

English for Specific purposes in TEFL

English for Specific purposes (ESP) stands out as an important and distinctive branch of English Language Teaching (ELT) that focuses on some practical aspects derived from needs analysis, genre and successful communication. It is commonplace in courses devised for professionals of informatics, engineering or business contexts. Several authors have carried out search on this topic in the international arena: Bojovic, M. (2017), Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998), Johns, A. M. & Price-Machado, D. (2001), Minodora Otilia, S. (2015). Their theoretical and methodological contributions deal with the features and essential issues of TESP, the definition of its categories, competence models and metho-

dologies for models of teaching, practical exercises, tasks, techniques, methods and procedures. To our mind, all these tools are useful for the ESP teaching-learning process. To achieve these goals, foreign language teaching should include various methods and techniques for developing students' communicative skills that are of a prior necessity for future.

Role-playing in the EFL classroom

To promote oral interaction in English classes we consider *role-play* as one of the most effective teaching communicative strategies nowadays.

According to Ladousse (1997) using role-plays enhances oral production. The author states that it minimizes stress levels, since students can interpret different roles from his/her own, without pressures of correction, both verbally and grammatically. On contrary, Davis (2014) points out that role-play enhances learning idiomatic expression and chunks, which may help students, develop the linguistic competence necessary to convey meaning.

According to Scarcely and Crookal (1990) cited in Benabadji (2007) "students' fluency can be improved by using role-playing, since role-playing as a learning strategy, allows students to internalize, live and feel language in a dramatization context" (1, p. 48). These authors discussed about three learning theories in which learners acquire language, using role-plays as a communicative tool. Besides, participating at role-play, students can participate in conversational situations. They can cover a wide range of social real-life situations, in which they develop speaking skills, which can generate interest and, possibly, activate students' participation.

As David Farmer mentioned in "*Educational Drama in English Classes*" (2015), *drama* can be used to support other teaching techniques, or to present a complete session. Dramatic activity helps to make learning more enjoyable and to develop such skills as participation and cooperation. The author added that using *role-play or drama* helps students develop such skills as creativity, enquiry, communication, empathy, self-confidence, cooperation, leadership and negotiation that are rather important taking into account TESP.

According to Țaulean (2015, 2016), from educational point of view, *drama* fosters the social, intellectual and the linguistic development of the child (Dougili, 1997; Early and Tarlington, 1992) and it centres on language development, personal awareness, group cooperation, sensory awareness, and imaginative growth. In her opinion, the change in attitude towards the use of drama and drama techniques in language teaching came about due to a greater emphasis on meaningful communicative activities instead of mechanical drills.

At our university course "*Business communication and correspondence*" we try to expand students' theoretical knowledge related to business communication and develop practical skills in using a foreign (English) language for professional communication in the economic sphere as well as develop socio-cultural competence in participating in communications in accordance with internationally accepted norms. At the EFL lessons we try to use a number of role plays developing the professional qualities of the future economists.

For instance, teaching the topic "*Applying for a job*" we suggest the students the following activities:

- 1) Think of the possible answers to the interviewer's questions.
 - *If you want to be a secretary, are you interested in working in an office? Can you type and file quickly?*
 - *Are you good at working with numbers?*
 - *Are you reliable person? Prove it giving one example.*
- 2) Looking through the advertisements of jobs, you have found one, which seems to be convenient for you. You make a call to the staff office. After answering some questions of your education and job experiences, you get to know about the salary and are asked to send your resume per email.

3) Recently you've sent your resume to the well-known company. At last, you are called by the staff-office. Your background will be clarified, and then the data of applying will be set.

For the topic "*Telephoning*" we suggest the following situation:

You are the caller and you work for a company called White Inc. You are going to phone a company called Alpha Group. You want to talk to Brian Williams and tell him that the meeting will be held at 5 p.m. on Tuesday. Brian Williams isn't available. Follow the prompts below. One of your group-mates will begin the phone call.

- *Say who you are and why you are calling.*
- *Give your email address and phone number.*
- *End the conversation correctly.*

The topic "*Business meetings*" provides studying the new vocabulary on "*Running a business meeting*" and studying some phrases for conducting a meeting on opening, welcoming the participants, starting the principal objectives of the meeting, giving apologies for someone who is absent, dealing with recent developments, introducing the agenda, allocating roles (secretary, participants), agreeing on the ground rules for the meeting (contributions, timing, decision-making, etc.), closing the items, summarizing, etc.

Group work activity: *You all work for a British company which wants to launch a new product in our country (choose any you like). Make up an agenda and hold a marketing planning meeting. Discuss the points on the agenda (e.g. target customer, dimensions, wrappings, product name, price, launch date, advertising, etc.) and make a decision for each one.*

Brainstorming for communication

The role of brainstorming in obtaining educational objectives in different fields was under research, recently. We can apply to many empirical studies that have been performed considering the effectiveness of this approach in group idea generation. Dr. Alex Osborn proposed this term and it was defined as: "*An organized way to allow the mind to produce ideas without getting bogged down in trying to judge the value of those ideas at the same time*" (12, p. 85).

It has been found that brainstorming can be an effective tool in teaching English as a foreign language and the researchers Mongeau and Morr's (1999) described this term as a "method of ideation" (8, p. 14), through which a group of language learners are motivated to generate a large number of ideas.

The need for using brainstorming in the EFL classroom was described at Parnes, S. J., & Meadow, A., Labiod, A., etc. and is considered of high importance in the field of teaching English because when ample opportunities of discussion are provided to learners in language learning contexts, learners' critical abilities concerning learners' lives, their social intelligence, novelty, problem-solving, etc. are going to be enhanced.

We use brainstorming at the EFL lessons as it is effective of achieving student interaction in developing the cognitive skills for the purpose of generating ideas (Richards J.C. and Nunan D., 1990); it is an effective tool in creative problem solving (Fernald & Nickolenko, 1993; Leclef, 1994).

Summing up the ideas regarding "brainstorming" as an interactive method of teaching English as a foreign language, we can state that brainstorming represents joint search of the ideas necessary for the solution of any problem and the main advantages of this method are that students seem to be "liberated" - the language barrier disappears, there is no fear to say something wrong, they are free to speak and every restraint goes away, etc. This method not only develops creative and associative thinking but also develops the ability to produce a maximum of ideas in a tight time, the ability to express personal opinion at the EFL

classroom. Moreover, brainstorming is a popular method of group interaction in both the educational and business environment because a person's argument is very useful in educational and business development.

We suggest our students the following questions as starting points for group work on the topic "Up-to-date brands":

- *What is the secret of IKEA/ JYSK/ METRO/ KAUFLAND?*
- *What business/ company would you open?*
- *What are the best ways of advertising of a new model of an IPAD/ a cell phone/ a router/ a smart board/ a tablet/ a PC?*
- *Would you like to live in a traditional economy? Why yes/no?*
- *What new marketing technologies do you know?*

The brainstorming technique employed tried to get every student from the group involved in the generation of opinions and ideas by making them aware of what was going on. The strategies tried to activate students' background knowledge and experiences relevant to the topic of discussion without being judged or criticized that is of high importance.

Conclusions

Brainstorming, role-playing and drama activities can improve students' ability in speaking by giving more practice, more explanation about the way to use these methods and techniques in teaching speaking and ask the students to perform their ideas. The students were able to express their ideas more fluently and natural. These activities make the students be actively involved in teaching-learning process. By grouping them, giving them the roles, hints and real-life situations, the students can share their idea with their peers and the teachers. Thus, the students' fluency, accuracy covering grammar, vocabulary, pronunciation and comprehension can be improved.

References:

1. BENABADJI, S. (2007). Improving Students' Fluency Through Role-Playing. (Thesis). Faculty of Letters, Languages, and Arts, University of Oran Es-Senia, Oran.
2. BOJOVIC, M. (2017). Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development. Faculty of Agronomy, Cacak, Serbia.
3. DUDLEY-EVANS, T. & St. John, M. J. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. UK: Cambridge University Press.
4. FARMER, D. (2015). The use of drama as a creative teaching tool across the curriculum, Educational drama in english classes, Edited by Süleyman Başaran & David Farmer, Dicle University Press, Diyarbakır, Turkey. ISBN: 978-975-7635-59-8.
5. FERNALD, L. W. & Nickolenko, P. (1993). The creative process: Its use and extent of formalization by corporations. *Journal of Creative Behaviour* , 27(3), 214-220.
6. JOHNS, A. M. & PRICE-MACHADO, D. (2001). English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student Needs – and to the Outside World in Teaching English as a Second or Foreign Language. Third Edition. Marianne Celce – Murcia, Editor. Thomson Learning
7. MINODORA O. S. (2015). English for Specific Purposes: Past and Present. *Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jiu. Economy Series*, 1(1).
8. MONGEAU, P.A., & MORR, M.C. (1999). Reconsidering brainstorming. *Group Facilitation. A Research and Application Journal*, 1 (1), 14-21.
9. LADOUSSE, G. (1997). Resource Books for Teachers: Role play. New York. Oxford University Press.
10. LABIOD, A. (2007). Prior Knowledge Activation through Brainstorming to Enhance EFL Learners' Reading Comprehension. The Case of Second Year Learners at the ENS, Constantine. Dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the magister degree in Teaching English as a Foreign Language (Reading and Writing Convergences).
11. LECLEF, F. (1994). 132 managers talk about creativity consultancy. In H. Geschka, S. Moger, & T. Rickards (Eds.), *Creativity and Innovation: The power of synergy* (pp. 45-49). Darmstadt, Germany: Geschka & Partner Unternehmensberatung.

12. KIRK, S. and SPRECKELMEYER, Kent F. (1993). Enhancing Value in Design Decisions.
13. PARNES, S. J., & MEADOW, A. (1999). Effects of “brainstorming” instructions on creative problem solving by trained and untrained subjects. *Journal of Educational Psychology*, 50 (4), 171-176. DOI: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0047223>
14. RICHARDS, J.C. and NUNAN, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press, Cambridge.
15. ȚAULEAN, M. (2015). *Developing intercultural competence by dramatizing real-life situation*. In: *Educational drama in English classes*. Edited by Süleyman Başaran & David Farmer, Dicle University Press Dicle Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü, Dişhekimliğı Binası Altı, 21280, Diyarbakır, Turkey, 2015, p. 40-75.
16. ȚAULEAN, M. (2016) *On some drama techniques for intercultural education in EFL classroom*. In: *Speech and context*. *International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science*, Volume 1-2 (VIII), 2016, p. 91-105. DOI: <https://zenodo.org/record/448232#.ZLptqIhBy70>

CZU 811.111(072.8):004.738.5

OBSERVING THE IMPACT OF YOUTUBE VIDEOS ON STUDENTS’ ENGAGEMENT AND LEARNING

Viorica CONDRAT, *PhD, Associate Professor,*
Alecu Russo Balti State University
E-mail: viorica.condrat@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-7779-0587>

Abstract: The rapid technological development has tremendously impacted people’s every walk of life including the way they learn. Thus, researchers and educators try to look for viable solutions to harness the potential technology can bring to the education process. One way to engage students at present in actual learning is to use/create YouTube videos for university courses. The article describes a qualitative study of the impact YouTube videos had on students’ engagement and learning during 2023-2024 at the classes held at Alecu Russo Balti State University. The data was gathered with the help of observation and informal discussions with the students. Analyzing students’ behavior and actions it appears that YouTube videos can positively impact students’ engagement and learning if the students are autonomous learners and are intrinsically motivated to study at the university. Thus, teachers should think of how to optimally integrate the YouTube videos into the education process. Similarly, they should consider creating their own YouTube content to scaffold their students’ learning.

Keywords: YouTube videos, learning, engagement, autonomous learning, motivation

Introduction

Technology has changed people’s perception of themselves and the reality around them. It has considerably impacted their way of functioning at present, in many ways facilitating their lives. However, it has similarly contributed to their bewilderment and an increased sense of uncertainty (see Casio, 2020) partially due to the rapid pace of technological changes that seem to infiltrate people’s very core of being human. Hence, the dilemma of whether technology is a friend or foe to the progress of humanity. There are voices going as far as to claim that AI may be one of the biggest threats humanity is to face (Wootson, 2017).

It is rather difficult to give a comprehensive answer to this dilemma as it relates to people’s agency and responsibility to use technology ethically. In addition, it involves the use of their personal moral compass, which may differ from person to person. This accounts for the myriad contradictory perceptions of the role technology plays at present. A consensus, however, is that technology will continue to evolve and infiltrate people’s lives more and more. Thus, the primary focus should be on how to effectively integrate technology so that people preserve their core of being human.

Education should play a fundamental role in helping people develop the ability of using technology ethically and morally. Nowadays education tends to become more and more digitalized. Yet, it still remains unclear to what extent it helps students become independent and creative thinkers, a desideratum that has been articulated back in 1969 in Bloom's taxonomy (Bloom, 1969). Moreover, it is rather challenging to determine to what extent it actually contributes to their engagement and learning. What is apparent is that AI is based on deep learning; what is obscure is to what extent it can enhance students' learning.

The effective integration of technology in the language classroom has been an issue since the appearance of the first technological tools. CALL was an important component in various books, in which scholars emphasized the benefits of integrating technology even before the advent of the internet (Beatty, 2010).

Brown, for example, advocates for CALL emphasizing the following benefits:

1. multimodal practice with feedback;
2. individualization in a large class;
3. pair and small-group work on projects, either collaboratively or competitively;
4. the fun factor;
5. variety in the resources available and learning styles used;
6. exploratory learning with large amounts of language data;
7. real-life skill building in computer use (Brown, 2001, p. 145).

When the internet became part of every walk of life, scholars again looked into ways of integrating it into the language classroom emphasizing its potential to the linguistic exposure, on the one hand, and its potential to connect people into discourse communities, on the other. The assumption was that technology can substantially contribute to the development of learners' communicative skills as well as their autonomous learning (Beatty, 2010; Carstens, Sheehan, 2014; Condrat, 2014).

Undeniably technology has impacted the way learners study at present; yet, it still remains unclear whether or not it truly enhances their learning (Condrat, 2023, 2020). For example, a study conducted in 2018 showed that the flippability of the language classroom seemed unlucky at the time due to the students' lack of autonomous learning (Condrat, 2019). However, as more and more tools appear, both educators and scholars try to determine how they can use them to engage their students in the process of learning so that they find the process meaningful and motivational.

Methodology

YouTube has become rather popular with more and more people turning to it for both entertainment and education. They seem to consume the content that is easy and accessible, but above all delivered in an entertaining manner. It appears to offer the possibility to flip the education process altogether involving students' in the process of active learning.

The present study is an attempt to further investigate the potential of YouTube inside and outside the classroom aiming to observe whether or not it can contribute to the enhancement of students' engagement and actual learning.

The study was conducted at Alecu Russo Balti State University during the autumn and spring semesters of 2023-2024. It observed the behavior and reactions of 20 students in the first semester, and 22 students in the second semester. The students were observed during the courses in Stylistics, Public Speaking, Literature, and Language Education.

The observation aimed to determine their engagement and learning enhancement while:

1. watching YouTube videos in the classroom,
2. watching YouTube videos outside the classroom as individual work;
3. creating their own YouTube videos to demonstrate ability to apply the gained knowledge during the course.

Results

Watching YouTube videos in the classroom

The chosen videos to be watched in the classroom were supposed to scaffold students' understanding of some concepts related to the topics covered during the lessons. For example, in the class of literature students were asked to watch and summarize the key ideas of romanticism after watching the video created by the School of Life *History of Ideas: Romanticism*.

At the beginning, the majority of the students seemed to be engaged in watching the video. Yet, half of them seemed to be less interested close to the end of the video. It was possible to note this change because of the noise they started to make, some even checking their phones (namely their social media accounts). Upon analysis, it was observed that:

- some students found rather challenging to take relevant notes that will help them summarize the key ideas;
- a few students could not understand the message conveyed in the video due to their rather poor language proficiency level;
- although the video was high-quality with a lot of illustrations, it did not retain their attention till the very end.

It appears that around 4 students out of 11 attending that course can be said to have benefited from watching the video. They were able to summarize some of the ideas. Similarly, they showed interest and engagement in the process of watching the video. Later on they were able to use the knowledge gained during this experience when they took the midterm test.

During one of the classes in Public Speaking, students were invited to watch three videos. One was supposed to help them understand the components of an effecting networking elevator speech; the other two were examples of actual speeches.

Upon observation, students seemed to benefit little from the explanatory video as they relied on the information the teacher presented (it should be added that they were more engaged in listening to the teacher and taking pictures of her presentation slides made on Canva than taking notes from the video). However, when it comes to the examples of actual networking elevator speeches the majority of the students were truly engaged. Some admitted that they liked the examples as that helped them get a clear picture of how to make their own speeches.

Despite the fact that students' engagement was rather high when watching samples of actual speeches, it remains unclear if watching the videos helped them in the process of creation of their own videos. It was observed that the majority of the students tended to parrot the speeches and not create their own. What happened was that those students tried to use patterns from the speeches, and not create their own following the structure of those speeches.

The videos used in the course of Stylistics were supposed to make the process of identifying the stylistic devices more engaging. Some videos were chosen to demonstrate certain stylistic devices, while students were encouraged to determine what they were.

It was observed that if the video was a clip from a contemporary movie, the students seemed to be more engaged. However, if they were asked to watch a video that was filmed in the previous century (e.g. Pete Seeger's song *What Did You Learn In School?*), they showed less engagement. Another interesting observation was that although they liked videos closer to the present context, the majority found it equally challenging to correctly identify the stylistic devices. Thus, it seems that watching videos contributes to students' engagement, but does not necessarily result in actual learning in some of the cases.

In the course of Language Education, watching YouTube videos seemed to help students get a better understanding of how to organize a lesson. It was observed that students particularly liked watching fragments of actual lessons that were analyzed later on.

It can be stated that they were engaged in watching the videos and were able to analyze them. Thus, the majority of students were able to correctly identify the stages of the lessons, what techniques the teachers used, the learners' involvement in the process, etc.

Students were also exposed to some videos that aimed to explain some theoretical concepts. It was remarked that the majority was rather disengaged and not paying full attention to the videos. During discussions they admitted they did not like such videos as they perceive them as boring and not interesting. Another interesting remark was that some students simply do not perceive watching videos as contributing to their learning. They openly admitted that they "switch off their brains" as for them watching a YouTube video means above all relaxation.

Watching YouTube videos outside the classroom as individual work

Students were similarly encouraged to watch YouTube videos outside the classroom. A series of videos were created for the course in Public Speaking. Those videos were supposed to offer students scaffolding while learning some concepts related to the subject matter, and which were supposed to be covered individually.

The videos were uploaded on YouTube. For the students' convenience their links were on the MOODLE course page. They also had the possibility to read the material. The students' progress was tracked with the help of 4 quizzes and 4 assignments they were supposed to do.

It can be stated that 13 students out of 20 benefited from the information they were encouraged to consult on MOODLE. It is rather difficult to determine the effectiveness of the YouTube videos as it was challenging to determine how many exactly watched the videos. However, the majority admitted to having watched them. They claimed that they found them useful in understanding the material better.

However, when students were asked to watch YouTube videos independently in other courses (e.g. Language Education), the number of students who did the task was very small. Thus only 4 students out of 13 did the task. The others did not watch the videos at all.

As the individual work was graded separately in the course of Public Speaking, the students were more motivated to do the tasks. However, if they knew that there was no grade given for the tasks in the course of Language Education, the majority did not bother to do the task. It appears that university students need to be extrinsically motivated and that they do not have intrinsic motivation to study the subject. (Similar behavior was noticed in the classroom which did not involve watching YouTube videos.)

Creating their own YouTube videos to demonstrate ability to apply the gained knowledge during the course

Another task believed to be perceived as engaging by students and resulting in their actual learning was the one in which they were asked to create their own YouTube videos. Thus, it was assumed that they would be able to get to the top of Bloom's taxonomy developing their higher order thinking skills. In addition, they could try their own hand at becoming content creators online.

The students were encouraged to create a video in which they were supposed to briefly introduce themselves and their channel to their potential followers on YouTube. They were supposed to create videos relying on the knowledge they gained during the courses, particularly those in Stylistics and Public Speaking.

It should be mentioned that they were also shown two examples of their teacher's videos, which were analyzed in the classroom. These were rather outdated examples. At first, the students seemed to be reluctant to openly criticize the videos. Yet, the teacher nudged them to point to the drawbacks and say what needed to be improved. The assumption was

that the students would avoid making similar mistakes. Similarly, it was assumed that the affective filter would be lowered as they could feel less stress to create videos knowing that it was natural to make mistakes.

The result was rather discouraging as only 9 students out of 20 created their own videos. The others did not do the task. The 11 students found the task too challenging, irrelevant, and not interesting. 3 students out of those 11 even forgot that they had to do the task.

However, the 9 videos sent to the teacher were rather well-done. Students tried to apply the knowledge gained during the courses. They did their best to make relevant linguistic choices for their videos. They used their body language and voice appropriately. Some managed to create catchy and memorable videos for their “channels” devoted to their hobbies.

Conclusion

As seen, YouTube videos can impact students’ engagement and learning to a certain extent. In the observed context it can be stated that it considerably enhanced some of the students’ engagement and learning.

Some of the reasons why other students did not find the YouTube videos engaging and enhancing their learning are the following:

1. students did not develop autonomous learning;
2. students have a poor language proficiency level;
3. students feel lost and uncertain (some still did not know why they were at the university);
4. students do not have intrinsic motivation;
5. students have the firm conviction that they would never work as teachers or translators (some claimed that they only needed the university graduation certificate).

Undeniably the potential of YouTube materials should be further explored. Moreover, teachers should become more of YouTube educational content creators to set an example, on the one hand, and to offer additional materials to enhance students’ learning, on the other. The task is rather challenging and time consuming. Yet, as the desire is to preserve the core of being human in our students it is worth trying creating one’s own education videos. Similarly, the vast number of already existing high-quality YouTube videos can be harnessed in the classroom on condition that students understand the purpose of watching the suggested video, i.e. how it contributes to their actual learning.

The task set for the 21st-century teachers (whether they are school teachers or university teachers) is indeed challenging as engaging the students in the process of learning becomes more and more difficult. The advent of AI has posed even more issues that are still to be tackled. Yet, teachers should not avoid experimenting. They should try to look for viable solutions that would respond to their students’ actual needs.

References:

- Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning, Second Edition*. London: Pearson Education Limited.
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive domain*. New York: McKay.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition*. Longman.
- Carstens, K. J., Sheehan, M. (2014). Triumphs and Tribulations of the Flipped Classroom: A High School Teacher’s Perspective. *Promoting Active Learning Through the Flipped Classroom Model* (Eds. Keengwe, J., Onchwari, G., Oigara, J. N.). IGI Global, 91-112.
- Cascio, J. (2020, April 29). *Facing the Age of Chaos*. Medium. Retrieved April 18, 2024, from <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>.
- Condrat, V. (2023). Teachers’ and Students’ Perception of the Language Education Process at Present. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe Umanistice)*, 180 (10), 84-91. DOI: [//doi.org/10.59295/sum10\(180\)2023_10](https://doi.org/10.59295/sum10(180)2023_10).

Condrat, V. (2020). Developing learners' soft skills in the time of a pandemic. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe Umanistice)*, 134 (4), 37-40. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3984854>.

Condrat, V. (2019). The Flipped Classroom: The Role YouTube Videos Can Play to Enhance Students' Learning. *Professional Development in Language Contexts: Perceptions and Practices (symposium proceedings)*. Balti: Indigou Color, 63-71.

Condrat, V. (2014). The Use of Technology to Promote Learner Autonomy. *Creativitatea lingvala: de la semn la text*. Iași: Editura PIM.

Wootson, C. R. Jr. (2017, July 16). *Elon Musk doesn't think we're prepared to face humanity's biggest threat: Artificial intelligence*. The Washington Post. Retrieved April 18, 2024, from <https://www.washingtonpost.com/news/innovations/wp/2017/07/16/elon-musk-doesnt-think-were-prepared-to-face-humanitys-biggest-threat-artificial-intelligence/>.

CZU 811(072)

IMPLEMENTING MEDIATION EXERCISES IN TEFL

Silvia BOGDAN, *Master of Arts, Lecturer,*
Alecu Russo Balti State University
[silvia.bogdan.@usarb.md](mailto:silvia.bogdan@usarb.md)
<https://orcid.org/0009-0007-0127-1741>

Abstract: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2020) outlines mediation as one of the four major language skills alongside listening, speaking, and writing. It is a structured process of communication that involves the ability to act as an intermediary or facilitator in various contexts between speakers of different languages or of one and the same language, aiming at finding common ground and resolving disputes. The purpose of the article is to discuss the benefits of implementing various mediation exercises at different levels in TEFL. Mediation uses an action-oriented approach to language education and is applicable to a variety of academic, linguistic, cultural, social, political and professional settings.

Keywords: mediation, linguistic mediation, modality, facilitator, communication skills, action-oriented approach, mediation descriptors.

Introduction

The evolution of language education in the 21st century has redefined approaches to successful communication, which is a core element among the 4 Cs. This change led to the integration of the concept of mediation within the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2018/2020), outlining the actions EFL learners can undertake to accomplish their communicative goals.

Mediation in language instruction emerged notably in the 1990s, as communication researchers recognized the importance of developing skills to address issues arising in communication between speakers of different languages (Byram, 2013). However, it was given more consideration at the beginning of the 21st century.

Traditionally, mediation is defined as “a process in which an impartial third person assists those involved in conflict to communicate effectively with one another and to reach their own agreed and informed decisions concerning some, or all, of the issues in dispute” (Whatling, 2012, p. 22). The key phrases in Whatling’s definition, specifically “communicating effectively” and “reaching agreed and informed decisions,” underline the main concepts that explain the essence of the mediation process and the interdependence between communication and mediation.

Discussion

In language education, it is important to understand that mediation and communication are distinct, yet closely interlinked concepts essential for promoting constructive interac-

tions and dialogues. Communication, defined as “a process of transmitting ideas, information, attitudes by the use of symbols, words, pictures, figures from the source to a receiver, for the purpose of influencing with intent” (Inas, 2005, p. 2), constitutes a fundamental component of mediation. Effective communication necessitates two participants – a sender and a receiver – who engage within a shared frame of linguistic, cognitive and cultural reference using symbols known to both of them. Beyond this shared understanding, cooperation and willingness to speak and listen between the sender and receiver are essential.

Mediation is a process in which the mediator helps to render a similar meaning from one modality of communication into another, facilitating, thus, the interpretation of a text/discourse or assisting learners in effective communication. According to Dendrinos, mediation is defined as “the act of extracting meaning from visual or verbal texts in one language, code, dialect, or idiom and relaying it in another, so as to facilitate communication” (as cited in Kohler, 2015). Similarly, Michelle Kohler (2015) associates mediation with skills necessary for transferring meaning, such as translating, interpreting, summarizing, and paraphrasing, applicable across different languages or within the same language. Therefore, linguistic mediation serves as a bridge fostering effective communication among individuals with language and cultural differences, ensuring accurate message transmission, minimizing misunderstandings, and facilitating successful interaction and collaboration among learners. The mediator acts as a facilitator or intermediary who guides communication between learners, using communication skills and techniques to promote open and constructive dialogue.

According to Goodier (2020), effective communication within mediation allows learners to convey viewpoints, needs, and concerns while helping to interpret meaning across multiple languages or communication modes. Mediation is intrinsic to learners’ comprehension as they consider others’ needs and adapt their expression to the given speech situation, providing new meanings, looking for synonyms or suitable communication approaches, displaying high linguistic competence. Thus, mediators create their own texts that differ in length, form and expression from the original one, incorporating their own perspective into the final product. Dendrinos claims that “mediators bring into the end product their own “voice,” often expressing their take on an issue. They select which meanings or messages to extract from a source text and then decide how to convey them” (Dendrinos, as cited in Macmillan Education, 2019).

The body of research carried out by Macmillan Education (2019) claims that mediation involves social, cultural, and linguistic facets, aiming to ease communication among speakers or groups unable to directly interact. The main aim of linguistic mediation is to help people to communicate well and solve a problem.

CEFR Companion Volume (2020) regards mediation in conjunction with production, receptive and interaction skills, highlighting that “mediation is often about taking the *same* content and rephrasing it to suit a different *context*” (CEFR, 2020, p. 3, original emphasis). Thus, mediation is applied when there is a communication breakdown that can be solved by rendering similar meanings to suit varied contexts, bridging communication gaps through different languages, varieties, or registers.

Generally, mediation is categorized into interlingual, intralingual and extralingual types. Interlingual mediation involves translating, paraphrasing, or finding equivalent expressions in both source and target languages. Intralingual mediation requires learners to work within the same language, paraphrasing complex sentences, explaining words, cultural idioms, and realia in simpler terms to enhance language comprehension by avoiding ambiguities and vague language. Extralingual mediation relies on non-verbal communication, using paralanguage, gestures, visuals, or real-life objects to convey meaning, especially when trying to bridge language proficiency gaps between speakers.

The best way for EFL teachers to introduce and develop mediation skills into their teaching practice is through action-oriented approach. This approach, closely linked with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) established by the Council of Europe, prioritizes practical language use in various authentic settings, emphasizing task-based and action-oriented language learning (CEFR, 2020).

“The CEFR’s action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a pre-determined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a “proficiency” perspective guided by “can do” descriptors rather than a “deficiency” perspective focusing on what the learners have not yet acquired” (p. 28).

Thus, the action-oriented approach comes handy during the English lessons because it encourages learners, seen as “social agents and language users” (CEFR, 2020, p. 29) to apply language in meaningful ways to achieve specific communication goals.

The most common types of exercises that can help develop mediation skills in EFL classes run as follows: role-plays, interpreting exercises, telephone conversations, group discussions, listening comprehension tasks, cross-cultural negotiations, news reporting, translation tasks, simultaneous interpretation, etc. These exercises rely on interpersonal, textual and audiovisual mediation and facilitators have to make complex choices regarding the data to be extracted from one language or register or text to be rendered into another one. In time, learners develop a variety of skills like: prediction, guessing, reading in-between lines, choosing key points, making assumptions, drawing conclusions. These cognitive attributes enable EFL learners to facilitate communication and negotiation effectively.

Mediation skills are important in teaching English as a Foreign Language (EFL) because they enable learners to act as intermediaries between two parties who do not share either a common language or a repertoire in the same language. They require collaborative work which increases EFL learners’ chances of speaking, working in teams, asking for help, reinforcing in such a way the learner’s knowledge of English. CEFR Companion Volume (2020) states that “the mediation descriptors are particularly relevant for the classroom in connection with small groups, collaborative tasks. The tasks can be organized in such a way that learners have to share different inputs, explaining their information and working together in order to achieve a goal” (CEFR, 2020, p. 4).

Working with the second-year students from the English and German Philology Department, the Faculty of Philology of Alecu Russo Balti State University on the topic of “Fashion in Modern Society”, I have introduced a jigsaw reading activity focusing on developing mediation skills. It was based on the article “Are you a “brand slave”?” (Linguapress, 2022). Thus, the objective of this reading activity was to boost learners’ reading comprehension, collaboration, and speaking skills and enlarge their English vocabulary on the topic of the unit. This activity required 35-40 minutes to prepare, 10 minutes to present and 7 minutes to reflect on the final outcomes.

During the preparation stage it was necessary to cut the article into sections, where each section contained distinct information or ideas. Then, students were divided into small groups with an equal number of members (Group 1, Group 2, Group 3, etc.). The number of groups and passages had to coincide. Each group was assigned a different section of the text to work with. The given passages were distributed in a random order. It involved reading the passage from the article, picking up the new words, comprehending it and summarize the main points in such a way as to be able to explain it to other members of the group. Within their respective groups, they discussed the reading section to clarify the new vocabulary;

they looked for additional information if necessary and analyzed their assigned section deeply.

In Stage 2, the original groups were reorganized and new ones were created with at least one member from each former group. Each new group had experts from different original groups. In these new groups, learners took turns to share their reading passages by summarizing their section to their peers and recreating the original order of the text.

The next stage focused on collaboration and discussion because learners were encouraged to talk and share the information with other members of the group. They pieced together the different sections of the text to create a comprehensive understanding of the entire article. In the process, learners asked some questions, sought clarification and made connections between different sections.

In the last stage of the activity, learners were supposed to present the article collectively in an oral form, discussing the main points from each section. This activity can also be performed in written form by providing a summary of the article.

Last but not least, during the last stage, learners went through a reflection session on teacher's request, where they discussed what they had learned from their peers and most importantly, how their understanding evolved through collaboration.

This activity emphasizes three types of mediation. First and foremost, it was based on linguistic mediation, because learners translated and explained new concepts to their peers, helping them with language comprehension. Secondly, they dealt with cultural mediation. They discussed cultural concepts and perspectives embedded in the text, enhancing cultural understanding. Finally, metacognitive mediation was also triggered through peer reviewing or the reflection session, enabling learners to think about their learning processes, thus, improving their metacognitive skills.

Observation has shown that this activity encourages learners' active participation, collaboration, and the use of various mediation skills. Learners do not only improve their language abilities but also develop their social and cognitive skills through interaction and cooperation which involves group activity. They also enjoyed working collaboratively and asked for more activities of the kind.

Focusing on the difficulties that learners may encounter, I should mention the organizational process only, because while doing the assigned exercise, learners may resort to different languages while discussing their parts with the group; however, this should not be taken as a risk as they still have to present the information in English and this temporary difficulty allows them to mediate text-specific terminology/vocabulary in English and reach some common ground.

Another example of a mediation exercise can be carried out at an elementary level, where learners are actively engaged in studying the English vocabulary, the structure of the English sentences together with creativity skills. This activity might be referred to as "an escape to a paradise garden" and it aims at developing active listening skills, encouraging speaking mindfully in English, paying attention to the slightest details. Overall, it takes 20 minutes to complete the activity.

The activity begins by reinforcing garden and meditation vocabulary, introducing or reviewing such related items as "flowers", "trees", "relax", "peaceful", "imagine", etc. through simple exercises or discussions.

Next, the teacher explains the concept of meditation in simple terms. It involves learners picturing an adventure in their minds. The teacher gives a brief outline of the instructions that learners should follow in order to imagine a beautiful garden. Also, during this stage, the teacher provides a guided visualization for about 10 minutes, asking learners

to sit comfortably in their chairs, close their eyes, and take slow, deep breaths. Next, the teacher describes the paradise garden in vivid detail using simple English, encouraging them to imagine along with their words. For example, “imagine a large gate covered in colorful flowers. It is opening slowly, and as you walk through, you see tall trees, butterflies flying around, and a gentle stream flowing nearby.” In such a way, the teacher describes various elements they might encounter in the garden, such as: blooming bright flowers, friendly animals, singing birds or a peaceful pond. Learners are supposed to engage their senses and think about what they see, hear, smell, and feel in this garden. It is also important to guide learners through a peaceful exploration, encouraging relaxation and calmness throughout.

After the visualization, during the reflection stage, the teacher asks learners to slowly open their eyes. They should be engaged in a discussion about what they imagined, what they liked most about the garden, and how they felt during the exercise. By using simple questions in English like, “What did you see in the garden?” or “How did you feel when you were imagining the flowers and trees?”, the teacher will be able to elicit answers that will be transformed from a mental mode of picturing things into a linguistic one.

Implementing this activity requires to have simple and clear instructions suitable for an elementary level. Besides focused attention and active listening, this activity helps to generate mental images fostering creativity. It also develops learners’ sensory awareness as they have to describe what they heard, smelled or saw during their escape in the paradise garden. Moreover, discussing their experiences in the classroom encourages self-reflection and reflective thinking. Thus, learners become more aware of their thoughts, feelings, and sensations, enhancing introspection and mindfulness. Additionally, they learn how to think about their experiences and analyze the given situations.

Language educators should focus on developing mediation skills in EFL classes, engaging learners in various communication activities to enhance comprehension of complex texts and conversations. Moreover, mediation improves oral and written expression in terms of style, form, and vocabulary, enabling learners to adapt linguistic resources according to context and communication needs. Furthermore, mediation cultivates cultural competence and awareness, contributing significantly to EFL teaching and learning. As a result, EFL learners become more independent, that is, they take more responsibility for their own learning and become more proactive in their L2 language acquisition. They learn how to tackle language challenges on their own rather than constantly relying on a teacher, a translator or a translation app.

Overall, mediation includes activities that:

- promote understanding between people;
- make things more comprehensible;
- make connections between ideas and information;
- discuss or debate some issues to reach new conclusions.

Developing mediation skills through exercises has a multi-fold positive effect on EFL learners’ linguistic education and foreign language repertoire. Applying mediation in the classroom fosters creative thinking, another core component of the 4Cs. Thus, such action-oriented and, at the same time, task-based learning can lead to innovative and out-of-the-box solutions that may be less available through traditional formal instruction.

Mediation exercises familiarize learners with multimodality (Gunther Kress, 2010, p. 5), which embeds a diversity of modes of communication ranging from spoken and sign languages to written texts or images/visuals, where meaning is interpreted by rendering it from one communication system into another one. Multimodal mediation is especially relevant in multimedia and the digitally connected world.

Mediating exercises also enhance learners' active listening skills that are relevant for mediating information in the process of interpretation. Learners should be very attentive to inflections in tone, intonation, and context while listening to how others speak, to be able to detect the speaker's emotional intelligence, helping to display such soft skills as empathy and support.

Mediating exercises, raise learners' contextual awareness, distinguishing between formal or informal contexts, different registers, and sensitive content, establishing the needs of the audience, and the purpose of the communication.

Using mediation exercises on a regular basis, leads to increasing language proficiency in TEFL. The ability to rephrase and summarize information in a precise and concise manner is important, making it easier for others to understand, particularly, when working with difficult content.

Limitations

Despite all the advantages of introducing mediation exercises, there are a number of limitations to be pointed out.

First, it is a skill that requires a lot of time and effort. You cannot teach and learn mediation at one go. It is a long and time-consuming process that should be done repetitively and at well-established time intervals.

Second, most of the textbooks that are used in teaching English either at the university level do not consistently provide exercises or activities meant to develop mediation skills. Some of the translation exercises given in the textbooks are not enough to develop these skills as they focus on solving only some local linguistic issues. Learners are not involved in real-life situations and they are not perceived as social agents trying to solve real problems.

Third, it is often the teacher's responsibility to create additional mediation tasks to fit the topic under discussion, the learners' language level and to apply them in the classroom environment. Most EFL teachers are reluctant to create additional exercises for different reasons.

Conclusion

Summing up, mediation skills refer to the ability to interpret and transfer meaning between different languages or modes of communication. It is a complex skill developed through training and persistence, through various activities and exercises at different language levels, ranging from the simplest ones to the most difficult ones.

Incorporating mediation exercises in EFL instruction is essential as it assists learners to develop a deeper understanding of the language and culture, and it improves their overall language proficiency reinforcing their cognitive skills. EFL teachers should prioritize developing mediation skills and involve learners in authentic scenarios where they can serve as intercultural facilitators. Applying mediation exercises in language education can be a powerful way to improve EFL learning experiences and create a safe and conformable educational environment.

References:

- Byram, M. (2013). Mediation. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2 ed., pp. 456-457). New York: Routledge.
- Inas, M. A. Y. (2005). *Communication Skills*. Cairo University.
- Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.
- Kohler, M. (2015). *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.
- CEFR Companion Volume (2020). <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Dendrinos, B. Testing and Teaching Mediation. https://rcel2.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm
Goodier, T. (2020, March 10). Teaching Mediation. Pearson Languages. <https://www.english.com/blog/author/tgoodier/>
Linguapress renewed (2022). <https://linguapress.com/intermediate/brand-slave.htm>
Macmillan Education (2019, June 28). <https://www.macmillaneducation.es/en/noticias/linguistic-mediation-what-is-it-and-how-can-we-introduce-it-in-elt/>

CZU 811.111:37.018.4

THE EFFECTS OF BLENDED LEARNING IN TEFL

Angela CĂLĂRAȘ, *Lecturer,*
Alecu Russo Balti State University
angela.calaras@usarb.md

Abstract: The given article dwells on the concept of blended learning as an innovative learning model that effectively combines face-to-face and online learning formats. It is an attempt to show different linguists' approaches to define the term "blended learning" and distinguish it from other learning models.

The work also highlights the advantages and disadvantages of blended learning in the educational process.

Keywords: blended learning, face-to-face learning, on-line learning, innovative approach, traditional format, collaborative learning, constructive learning, and computer-assisted learning.

According to recent researches the active use of information and communication technologies that promote a more efficient learning is a current trend in language education inside educational institutions. Blended learning is one of the most efficient methods for mastering the growth of linguistic and non-linguistic abilities that are adapted to each student's needs among the numerous models of educational engagement.

Linguistic literature proves that nowadays, the term "blended learning" is much talked about and there is not a precise, agreed-upon description of this term. Consequently, many scholars have different approaches to define this term. Thus, a famous researcher Trapp (2006) defines blended learning as a *combination of multiple approaches to pedagogy or teaching, e.g. self-paced, collaborative, tutor-supported learning or traditional classroom teaching*. In his opinion *blended learning often refers specifically to the provision or use of resources which combine e-learning with other educational resources*. (Trapp, 2006, p.39)

According to Graham blended learning is *a combination of the traditional concept of classroom learning and new learning methods using technology*. This learning method is often used by educators for students who learn both online and offline. Graham also remarked that blended learning is a form of learning that combines different teaching methods, forms of material delivery and multimedia formats into a single learning method (Graham, 2007).

Albrecht argues that blended learning is *a combination of a traditional form of classroom learning with web activity, when part of the time allocated to classroom classes is replaced by work on the Internet* (Albrecht, 2006).

In Lalima's opinion blended learning is *a new idea that combines the benefits of conventional classroom teaching with the use of technology in education, including both offline and online learning. It enables collaborative learning, constructive learning, and computer-assisted learning*. However, the scholar considers that implementing blended learning requires considerable effort, a positive attitude, sufficient funding, and motivated teachers and students. Because it involves various teaching methods, it is complex and challenging to organize (Lalima, 2017).

Thus, we can deduce that the purpose of this approach is to allow the student to study at a convenient time which frees him from the restrictions associated with the location of the educational institution. It can be said that in this way a student can acquire knowledge from anywhere in the world where the Internet is available.

After a thorough reading of linguistic recourses, we come to the conclusion that blended learning is an innovative and dynamic educational approach that seamlessly integrates the best aspects of traditional classroom teaching with online and digital resources, resulting in a comprehensive, flexible, and personalized learning experience. This approach uses the power of technology to enhance and extend the reach of education, while still maintaining the value of face-to-face interaction and collaboration.

Yet, it should be remarked that though blended learning is considered a new method of presenting information, in fact it is just an evolution of the old idea of blending different teaching techniques that teachers have been using for a long time. Although the concept of blended learning is not new, the development of modern technologies and access to online learning possibilities have made it especially topical nowadays.

Linguistic literature proves that the roots of blended learning can be traced back to the innovative teachings of Sir Isaac Pitman, who introduced the concept of distance learning in 1840. According to his teaching method students were sent postcards with abbreviated texts, which had to be filled out and sent back for correction, evaluation and feedback (Philips, 1998).

A remarkable scholar Spector emphasized that with the development of communication technologies and their increasing use, educational institutions have begun to actively apply distance learning. In the linguist's opinion this made it possible to overcome spatial constraints and provide students with flexible learning opportunities that were previously unavailable due to time or other constraints (Spector, 2008).

The further investigations in the field show that with the integration of various methods, including the *Internet, audio, video simulation and individual training with the help of an instructor*, blended learning has become popular since 2002. It is obvious that this time coincided with the revolutionary progress in the field of the film industry and videoconferencing technologies, which gave teachers the opportunity to create blended lessons and benefit from the use of the latest technologies in order to hold lectures, record and download different online webinars, conduct online working hours, access interactive courses, as well as use online libraries and knowledge assessment tools, including assignments, quizzes and exams (Trapp, 2006).

Garrison and Kanuka affirm that between 2003 and 2006, the concept of blended learning became more defined and precise. Scholars explained *blended learning as the purposeful integration of online and offline learning, combining independent, collective, structured and unstructured approaches to learning* (Garrison, Kanuka, 2004, p.98). Another supporters of this innovative approach think that modern progress in technologies combining face-to-face and online learning has led to an update of the definition of blended learning. Thus, they claim that the term "*blended learning*" is now referred to as a type of teaching that blends traditional classroom techniques with online resources or online participation (Staker, Horn, 2012).

Modern practice proves that education is no longer limited to either an institution or a clear arrangement of classes thanks to the development and dissemination of educational technologies. There is a large number of technologies that permit flexibility in the distribution of education, regardless of the time, place and methods of study.

Dwelling on the multitude of teaching methods researchers consider that there should be made a clear difference between them. Thus, Acheampong claims that *face-to-face learning* is a mode of delivery where course content and learning material is taught to a learner or

group of learners in person. Examples of such events are classes, seminars, workshops and conferences where all participants gather in one room for face-to-face training. According to the scholar the idea of *hybrid learning* is to combine the possibilities of online learning and the flexibility of distance learning or learning outside the classroom with the advantages of traditional face-to-face classroom learning (Acheampong, 2023). While Halverson, Graham, Spring and Drysdale consider that *hybrid learning is a vast and constantly evolving field of design and research that combines classroom teaching methods and online forms of learning* (Halverson et al., 2012).

Judging by the above mentioned, it is obvious that the concept of blended learning is based on *the integration and combination of traditional and online technologies*. This way assumes the replacement of some traditional training sessions with different forms of interaction in an electronic environment, which complements and improves the learning process. Consequently, we can remark that a more effective and adaptable learning system that can adjust students' demands and learning preferences is developed.

As different studies show, a blend of conventional and online teaching strategies using hybrid and blended forms of instruction is the best approach for successful teaching. Bobrova says that if in the *hybrid learning format*, students are divided into two groups: those who attend face-to-face classes and those who join them online via video conferencing, then *blended learning* combines face-to-face instruction with online activities, but not always in synchronous mode. In the scholar's opinion it is utterly vital to comprehend the differences between these formats, which include the ratio of online to face-to-face activities (Bobrova, 2020).

Educators affirm that *a blended learning format implies a consistent change of activity modes for all participants where they move from one learning environment to another*. Thus, after a full-time lecture, learners can watch a video on the topic and perform exercises online, while in a hybrid learning environment, online participants and full-time students work in parallel at the same time. After a thorough investigation of the issue, researchers consider that "blended learning" evokes a variety of ideas about how the process of learning and assimilation of knowledge is performed. Presently, educational institutions increasingly include courses using multimedia platforms, especially the blended learning method (Acheampong, 2023).

Speaking about the effects of blended learning in the teaching process, it should be remarked that it has both *advantages* as well as *disadvantages*. According to researchers blended learning is considered an environment that permits learners to get the best result if it is properly organized. Morgan and Young who are great supporters of this approach, *describe blended learning environments as environments in which users can use the best of both worlds* (Morgan, 2002). From other scholars' points of view such as Gedik, Kiran, and Ozden, *blended learning is the most common way of learning, due to its flexibility*. In contrast to the assumption that all students need the same information and skill development simultaneously and in the same way, blended learning allows for different teaching methods, teaching approaches, as well as student grouping and placement (Gedik et al., 2012). Voci assumes that the benefits of blended learning include savings in tuition and staff costs as well as cost savings for the student, since there is no need to attend an educational institution and spend money on a trip (Voci, 2001). According to Graziano blended learning is not only a modern and effective method of teaching, but also a real skill development methodology for teachers as it offers amazing opportunities to use various online tools and resources for differentiated learning (Graziano, 2016). Another positive effect of the online part of the blended course is the constant access to the course management system. Jeffrey thinks that this system serves as a kind of repository of content resources and ratings, which guarantees

fast and continuous communication. Thus, it is evident that teachers can effectively organize their work and maximize the potential of each student (Jeffrey, 2014).

And it is worth mentioning that in a classroom where technology-based blended learning is used, students are given the opportunity to exercise greater autonomy and independence to succeed. Scholars say that it is especially important for those who face stigmatization due to differences in learning, as the use of technology helps to normalize the learning process and reduces anxiety.

Although blended learning has advantages, it also has several disadvantages. Thus, Leite affirms that *technical problems can be the cause of shortcomings, as the experience of blended learning strongly depends on the reliability, ease of use and relevance of the tools and resources used. This means that creating courses and disciplines on virtual platforms may face difficulties, such as problems in using the chosen platform and managing the time of students and teachers* (Lalima, 2017). According to Shengjian teachers must put in a lot of work to understand how to build and implement various ways of material delivery for blended learning. Additionally, they must be able to design innovative teaching and learning methods that follow the curriculum using multimedia technologies. *And sometimes, having too many instructional resources might result in a loss of time and effort* (Lalima, 2017). Another researcher remarks that blended learning may face other challenges, such as the *effectiveness of group work in an online environment*. The use of e-learning platforms may require more time than traditional methods, and cause the need for new financial investments to support these platforms. In addition, there may be problems with managing groups and coordinating their work in a virtual environment, which may also require additional efforts and resources (Medina, 2018). And finally, the requirement for the Internet is one of the main issues with the implementation of a blended learning strategy in the educational process. It is clear that modern workstations and high-speed connection are necessary for successful information sessions. In addition, the teacher must have sufficient technical skills and resources, as well as strive to make classes interactive so that students do not lose attention, as can happen in a traditional classroom (Trapp, 2006).

As our world is constantly changing making people more energetic and mobile, who strive to get quick results without sacrificing convenience and comfort, it is obvious that blended learning is becoming an increasingly popular choice which allows learners to maintain a high quality of education and use the best aspects of online and offline formats, while remaining flexible and convenient

In conclusion it can be stated that blended learning requires teachers to use different types of learning materials and strategies. In order to make their lessons more interactive, effective and engaging, teachers should try to supplement the lessons with free resources from the Internet, online discussion groups, educational resources and other materials while preparing for classes or exams. We can conclude that blended learning is an effective teaching technique that can enhance language instruction by delivering a better learning environment. We can suppose that since technology continues to advance and online learning platforms become more sophisticated, blended learning may gradually replace conventional teaching methods. However, it is essential for teachers to constantly research and implement blended learning strategies in order to be aware of the latest advancements and best practices in the field.

References:

Acheampong J. (2023). The Impact of COVID-19 on Students' Academic Performance. *Cogent education*, no. 1, pp. 1-13.

Bobrova, S. (2020). Actual Problems of Blended Learning in the System of Higher Education. *The World of Science, Culture, Education*, no. 4, pp. 192-194.

- Garrison D., Kanuka H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, no. 7, pp. 95-105.
- Gedik N. et al. (2012). The Optimum Blend: Affordances and Challenges of Blended Learning for Students. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, no. 3, pp. 102-117.
- Graham C. R., Dziuban. C. (2007). Blended Learning Environments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, pp. 269-276.
- Halverson L. et al. (2012). An Analysis of High Impact Scholarship and Publication Trends in Blended Learning. *Distance Education*, no. 33, pp. 381-413.
- Jeffrey L. M. et al. (2014). Blended learning: How Teachers Balance the Blend of Online and Classroom Components. *Journal of Information Technology Education: Research*, no. 13, pp. 121-140.
- Lalima Kiran L. D. (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, no. 5, pp. 129-136.
- Medina L. C. (2018). Blended learning: Deficits and Prospects in Higher Education. *Australian Journal of Educational Technology*, no. 1, pp. 42-56.
- Morgan K.R. (2002). *Blended Learning: A Strategic Action Plan for a New Campus*. Seminole: University Press of Florida.
- Staker H., Horn M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Mountain View: Innosight Institute
- Spector J. M. (2008). Handbook of Research on Educational Communications and Technology. *Educational Technology & Society*, no. 13, pp. 260-263.
- Trapp S. (2006). *Blended Learning Concepts- A Short Overview*. Crete: CEUR Workshop Proceedings.
- Voci E., Young K. (2001). Blended Learning Working in a Leadership Development Programme. *Industrial and Commercial Training*, no. 33, pp. 157-161.

CZU 811.111(072):004

USING MULTIMODALITY IN TEACHING LANGUAGE SKILLS TO THE MODERN GENERATION

Elena VARZARI, *Lecturer,*
Alecu Russo Balti State University
elena.varzari@usarb.md

Abstract: The impact of information and communication technology (ICT) on education in the last decades has been considerable. Undeniably, ICT continuously adds renewed interest to communication and learning. Modern educational approaches aim at teaching foreign languages (FL) by means of effective, differentiated methods, multimodality being one of them. A number of empirical studies have been conducted on the subject of using multimodal methods in FL teaching/ learning efficiently. Understanding how our brain works, and how people process the information best could be considered one of the most important aspects that guarantees educational success. Moreover, the actual choice of FL teaching methods depends not only on the level of mastery of the material, but also on the students' age, gender, learning conditions, learning styles, as well as on the availability of resources. An essential issue to consider, while using multimodality, is the VARK learning style model (visual, aural, read/write, and kinesthetic) developed by N. Fleming, whose questionnaire results show the learners' sensory modality option in learning has a great influence on the quality of their knowledge. Multimodality is the blend of several modes of communication, i.e. images, music, sound, sight, print, and video that create meaning in a text. The present article considers the option of using multimodality in teaching English in a FL class to the digital generation.

Keywords: multimodality, learning styles, EFL, digital generations, digital natives; digital immigrants.

Introduction

Generally speaking, most English language syllabi regard "communication" in a rather traditional way, i.e. by means of the spoken and written language. On the other hand, with

the time, in the modern digital realia, traditional printed and verbal texts, most of us are used to, are being replaced by a mixture of written texts and images (both still and moving) the learners can watch on the screens of their gadgets. As literacy and communication in the 21st century are viewed in a more complex way, we can witness a shift from customary texts to up-to-date ones, that is, to the so-called multimodal texts which are much more attractive to the modern digital generation of learners due to their interactivity and attractiveness. Multimodal texts may contain audio and video of good quality, eye-catching colourful images and interesting original texts. This is why the teaching practices necessitate radical changes to stay in pace with the modern vision on literacy. Consequently, educational institutions worldwide face the need to adjust their teaching programmes including a new skill, called the viewing skill, which implies the understanding and reacting to multimodal texts. The new programmes also teach the students to share any type of data and concepts producing multimodal texts, combined with the traditional basic language skills (listening, speaking, reading, and writing).

Presently, information technologies and the educational opportunities provided by the overflowing Internet resources are becoming an indispensable component of the modern educational process, which makes it possible to increase the quality and efficiency of education. It has become evident that digital educational resources play a great role in the up-to-date teaching models used in modern schools. This article examines the role of multimodality in teaching English as a foreign language (EFL), its dynamism, original forms, contents, and efficiency.

Literature Review

The topic of multimodal pedagogies has been of great interest for teachers for several decades, that is why a number of efficient researches on the subject under discussion have been carried out. Mayer (2001) states there is confirmation that multimodality, applied in teaching/ learning, is a dynamic, student-centred means that makes students responsible for selecting those resources, which they consider appropriate to them (Mayer, 2001). In a nutshell, it indicates learners are to organise their own preferable learning contents, (i.e. words, pictures, etc.) into intelligible spoken and graphic models encompassing their conceptual representations and structures.

As it has been mentioned in the OUP brochure *Multimodality in ELT. Communication skills for today's generation*, in the 1990s of the 20th century, an avant-garde group of scholars called *the New London Group* which investigated the topic, highlighted the idea that great attention should be paid to the social, cultural, and technological modifications that occur in the world of communication. They wrote about a textual phenomenon they have termed *multimodality*, which requires several modes of communication intermingled in the same text to produce meaning. They debated persuasively “against the focus only being on language in literacy and introduced to the world the term multiliteracies” (“Multimodality in ELT,” p. 11). This term denotes the idea of regarding literacy deeper than focusing only on language learning. *The New London Group* stated that the outdated accent on ‘alphabetic literacy’ would definitely necessitate expanding and the integrating of a ‘pedagogy of multiliteracies’. In other words “this would involve learning how to interpret and create multimodal texts” (ibid, p. 11).

Even though multimodality is an efficient teaching tool that requires several ways of rendering the meaning in a text (verbal or written), it, nevertheless, needs thorough ground-work and meticulous attention. According to Jewitt, (2008) in the modern classroom multimodality denotes ‘multiple’ modes of representation, that comprise several “elements of print, visual images and design” (Jewitt, 2008). Moreover, various modes of representation

encompass the combinations of various language forms – oral and written language, visual, gestural, tactile and spatial representations (Cope & Kalantzis, 2009).

Multimodality can be defined as an interdisciplinary approach drawn with an emphasis on communication and representation (Jewitt, 2013). Thus, the quintessence of multimodality is to offer learners diverse forms of resources in order to motivate meaningful learning.

The various online educational resources that have recently appeared are successfully integrated into the process of EFL teaching. It has become evident that among the newest technologies in FL teaching, an important place is occupied by digital educational resources in developing learners' speaking skills. Hassett and Curwood, (2009) urge language teachers not to be afraid make a change and start using in practice contemporary theories of learning in order to make learning more engaging via student-centred pedagogies and resources. (Hassett & Curwood, 2009). To put this more pointedly, teachers should comply with the idea of accepting the transition from print-based texts to multimodal ones, though it necessitates the re-evaluating of habitual teaching/ learning practices.

Papageorgiou and Lameris (2017) have “argued that multimodality is based on the process of creating meaning through connecting and combining teaching strategies, approaches to teaching and learning with technologies that afford exploration, investigation and participatory learning. Against this background, meanings, practices and discourses were investigated in conceptualising and practicing multimodality in teaching and learning with the use of associated teaching approaches, technologies and resources” (Papageorgiou & Lameris, 2017, p. 133).

In contrast, Bell, Urhahne, Schanze and Ploetzne (2010), Cope and Kalantzis (2009) have specified that a considerable body of research has provided data on case studies, conceptual contexts and the planning of teaching/ learning activities based on the multimodal practices and not on the ones facilitated by technologies presently used by language teachers (Bell et al., 2010; Cope & Kalantzis, 2009; 2015).

It is fairly certain that language teachers must be aware of several subjects if they want to stick to modern tendencies in education and correspond to the latest demands. First of all, they must get familiarized with the notion of multimodality; secondly teachers should be aware how to use it in their class on a more or less regular basis; thirdly teachers necessitate practical skills how to combine multimodality with modern digital technologies. Without a doubt, multimodal teaching/ learning aids students to comprehend that there are new means of sharing and getting information. It is of paramount importance to consider multiliteracies, to regard the option of using texts (verbal and written) in multimodal ways, to learn to create meaning, and recognize diverse communication modes.

The Digital Generation

Indisputably, representatives of various generations intermingle with modern technologies in a dissimilar way. It is of great interest that the modern generation has “never used a rotary dial telephone, never known a time when music wasn't totally portable or digital, never lived without hundreds of thousands of video images a day, never known a world without some kind of computer” (Prensky, 2001, p. 02-1 – 02-2). If the younger age groups, often named *digital natives* (DN) are at ease interacting with technology, the older ones are, as a rule, more undecided about using online resources due to certain reasons, being called *digital immigrants*. In other words, the modern digital generation (MDG) was born into and raised up in the digital era, which means they have got access to contemporary brand-new gadgets (e.g. computers, tablets, smartphones, the Internet, etc.). Thus, due to regular exposure to modern technologies and the acquired know-how, the MDG has got more expertise in the area which surpasses the skills of the prior generations.

To be more specific, the assertion that there is a generation of DN is built on two key beliefs found in specialised literature, which can be formulated in the following way: firstly, the younger generation known as DN is highly knowledgeable about and proficient in using IT; and secondly, compared to previous generations of students, DN have got distinct learning preferences or styles due to their background and involvement with technology. However, researchers have come to the conclusion that “The debate over digital natives is thus based on two key claims: (1) that a distinct generation of ‘digital natives’ exists; and (2) that education must fundamentally change to meet the needs of these ‘digital natives’” (Bennett et al., 2008, p. 777). Consequently, in educational settings teachers have to deal with the learners born between 1995–2010, who are representatives of the so-called *Gen Z* generation, and those from the *Gen Alpha* generation, born between 2010 to the present day. Accordingly, the “young people’s growing-up experiences and recreational interests [...] shifted radically” (Prensky, 2001, p. 02-3).

Considering how far up-to-date technology has advanced, modern teachers must be aware that technology is developing and progressing with huge speed, thus each digital generation becomes accustomed to these innovations at their own pace, that is why teachers must adjust their teaching practices to meet their students’ expectations and stay *cyber-wise*.

Multimodality

It has become evident that in the modern digital teaching/ learning environment multimodality, beyond doubt, helps students to realise there are many ways to create meaning in communication, as “all meaning-making is multimodal” (“New London Group (NLG),” 1996, p. 81). The tendency of emerging multiliteracies, in order to build meaning is vital nowadays. Multimodal communication (MC) is a general way of seeing it, considering all forms of communication, for instance, written, oral, body language, the expression of the face, gesticulation, etc. Multimodal learning advocates for paying attention to learners’ senses while designing lesson plans. It is common knowledge that the more senses are involved in the learning process, the better students understand and remember the material. It seems obvious that students’ learning styles are to be considered while planning teaching activities. It is alleged up-to-date audio-visual methods used in teaching English must satisfy the needs of all the learners in order to get good results, once teachers have chosen the video-based learning type.

In this state of affairs, we would like to highlight the idea that multimedia classrooms offer the students with different learning styles the chance to work on a variety of texts that provide them with a profounder understanding of their contents. It is assumed if teachers make regular use of multimodal texts, the learners’ motivation to study will increase and they will easily get used to multimodal approaches to FL teaching/learning. MC is considered a key constituent of people’s social interactions that undeniably aids us to express our thoughts, views, mental state, and attitudes. It describes how we share information; it can be done via oral language, texting, sending e-mails, writing by hand, using body language, etc., as the key issue here is to transmit the message. It is designed to raise the quality of education by creating optimal learning conditions, passing on messages in the most convenient mode of learning for students. Multimodal learning (ML) is thought to be rather beneficial for students since it gives the chance to engage everyone in class in the learning process. It, undoubtedly, increases the quality of education and improves students’ skills in all modes. ML also reveals the complexity of actual interactions, brings and sustains novelty in the classroom, as well as it enlarges teachers’ and students’ creativity in all its forms.

Multimodality is universal, as it can be used for teaching almost all type of aspects - vocabulary, grammar, listening, speaking, reading, and writing. It is the duty of educators to

employ multimodal instruction for a specific goal. It has become apparent that “spoken language is a matter of audio design as much as it is a matter of linguistic design understood as grammatical relationships (ibid, p. 81). This is one of the reasons why a variety of semiotic resources, including written texts, images, symbols, and animation, are used in multimodal texts. Teachers should keep in mind that printed texts like posters and collages are also regarded as multimodal texts and can be successfully used in the language class.

Additionally, performative and speaking activities like, for instance, a presentation that uses modern technologies, or a sketch that needs knowledge of proxemics, i.e. “how people use and structure space or spatial arrangements in work, personal relations” (*Collin’s Dictionary Online*) and other semiotic means like gesticulations and facial expressions are included in a multimodal discourse. A codified group of abilities, knowledge, and semiotic consciousness that can be acquired via the instructive metalanguage of multimodality is known as *multimodal literacy* that has become a very popular teaching tool, so far. For this reason, many educational systems around the world have modified their curricula to incorporate the skill of viewing alongside the four basic language skills as a reaction to the evolving modern communication environment. In the modern educational world teachers and students must understand that the effective multimodal text interpretation ability is one of the key requirements for today’s students to gain. Teachers are required to bridge the gap between the simulated worlds in a classroom setting and the students’ real worlds by assisting them in interpreting multimodal texts. Not only does viewing aid students in knowledge acquisition, but it also fosters the development of the viewer’s own multimodal speaking proficiency and helps them understand concepts and experiences that others have communicated through multiple media.

Numerous studies show that reading and interpreting multimodal texts enhances students’ motivation, critical thinking, vocabulary retention, listening comprehension, reading comprehension and speaking expertise. The above-mentioned skills will certainly help learners to entirely engage in society, thus developing into modern, proficient and critical viewers. For example, in the report *Viewing and Representing Supporting English Language Arts* (2013) issued by the Saskatchewan¹⁸ Ministry of Education, one can learn it is crucial that teachers make an effort to incorporate viewing into their lesson plans without making it appear too drastic from the way they currently teach, as this could deter students from trying something new. Instructors must realize that viewing/watching can be taught in an integrated manner and that it relates to what they are already doing. Hence, they can teach viewing in addition to listening and reading. It is imperative that educators and students recognize the similarities between the viewing and listening processes and that comprehension of the former is just as crucial as the latter (“Viewing and Representing Supporting English Language Arts,” 2013).

Love (2005) explains how students construct meaning stating the following “Meaning making is becoming more multimodal because language is continually being reshaped by new forms of communication media” (Love, 2005, p.300). Thus, as it has been mentioned earlier, in order to create textual meaning, a print text interacts with graphics, sounds, animations, and other design elements. Nowadays, the term text is used to refer broadly to a variety of cultural items that can be read or understood, such as lists, songs, buildings, posters, rituals, paintings, and even the everyday routine and practices of the classroom (Seixas, 2001). We have to admit everything changes in the modern world very quickly, texts have evolved too, as they no longer only use the words that are printed on paper. As Doherty

¹⁸ A Province in Canada

(2002) states “dedication to print decoding” will not build the abilities and methods required to read graphics, hyperlinks, and images (Doherty, 2002). While reading or viewing, students need comprehend not only what the text is saying but also how the text works. They must do this by creating meaning by reading between the lines of the elements under consideration (images, symbols, conventions, and context) that are related to the visual message.

In order to become proficient and engaged viewers, educators and students may apply at least some of the following practices, keeping in mind that effective viewers need to ask themselves: “What is the visual text representing?, How was this visual text constructed?, What assumptions, interests, beliefs, biases, and values are portrayed by the visual text?, What assumptions, interests, beliefs, biases, values can be inferred about the author from this visual text?, What is the purpose of the text?, To whom is the text directed? Who does the text exclude?, What is my reaction to this visual text? What causes this reaction?, What personal connections and associations can I make with this text?, What use is made of language, image, and/or symbol? Is it effective? Why?” (“Viewing and Representing Supporting English Language Arts,” 2013, p. 1).

As a result, by viewing, students get and broaden the knowledge and abilities necessary to assess and analyse multimedia texts that incorporate images. Moreover, they learn information and gain an appreciation for the ideas and experiences as they watch. A wide variety of visual media, such as dance, graphics, drama, film, television, three-dimensional models, body language is viewed by students both extensively and critically. Some visual forms can also include oral, print, and/or other media texts.

In this respect, at the stage of planning a multimedia lesson, teachers should consider three main stages – pre, while and post viewing. During the *Pre-viewing* stage, in order to get ready to watch, students engage their previous awareness on the topic and try to anticipate, predict, speculate, ask questions, and set goals for their viewing. The *While viewing* stage implies the following issues: students view the multimodal text trying to comprehend the conveyed message, validating assumptions and inferences, deducing and summarizing, making pauses, discussing, revising, questioning and evaluating the viewed material. By making connections to their prior knowledge, asking questions, and reflecting, learners can control their own understanding. The last stage – *Post viewing* guarantees prospects for learners to react critically, creatively, and individually to multimodal texts, and in response, students consider, analyse, assess, and produce.

It is high time teachers understood that multimedia texts are not the types of traditional texts we are used to. The students really enjoy navigating on such educational sites and learn while scrolling the pages. The texts are very eye-catching, in fact, it is a combination of text and multi-coloured photos, images and drawings, filled with animation and different effects. In order to get familiarized with them we suggest accessing the link <https://highline.huffingtonpost.com/articles/en/poor-millennials/> where several samples can be read.

It can be seen how interactive, lively, engaging and interesting it is to work with such an amazing tool. Indisputably, it is rather complicated to create digital multimodal texts, as it necessitates much time, imagination and energy. The creators (teachers) must have the skill of dealing with modern communication technologies. On the other hand, multimodal texts can also have other forms than digital ones, they can be paper-based (as in modern English textbooks), or they can even get the form of a live performance. In today’s classrooms, creating multimodal texts is becoming more and more common. We are not suggesting that multimodal texts, such as posters, storyboards, picture books, brochures, PowerPoints, blogs, and podcasts, are simple to create. Web pages, digital stories, interactive stories, animation, and film are examples of more intricate digital multimodal text productions. Students can get the

task to design multimodal texts, but to cope with it, they must possess the accuracy, fluency, and creativity necessary to produce them. In order to accomplish this, students must understand how the different modes employed in the text communicate meaning, and how different modes combine to tell a story or communicate information in different ways. In order to effectively tell their stories, students must be able to manipulate the various combinations of different modes throughout the entire text and choose the most optimal and interesting model to convey specific meanings. Proficiency in multimodal composition necessitates that students possess subject-matter expertise and textual comprehension regarding the most effective ways to communicate meaning through text; digital multimodal authoring similarly demands familiarity with the technology and procedures needed to create inventive digital media productions. Students working in groups might have varying levels of language proficiency, that is why, in order to create multilingual, multimodal texts for a EFL class they must improve their proficiency in English to be able to deal with such texts.

Conclusion

In FLclassrooms, multimodal pedagogy (multiliteracy) may offer students a more representative platform for creating meaning. English language learners can benefit from the use of multimodal pedagogy in their literacy development, especially in view of the increasing interest in semiotics and the variety of texts, technologies, and ways to interpret the world that exist today.

Teachers must accept the idea that digital literacy is here for long, so the best ways to integrate past, present, and future literacies must be carefully considered, so, that upon graduation, the students are equipped with both academic and practical knowledge of the outside world. Therefore, teachers are becoming gradually conscious they must pay more attention to the modern educational tools that enhance the advance of students' multimodal communicative competence. In order to help teachers make students aware there are not only other ways to communicate meanings, but also that those other ways can be interpreted in conjunction with language, they need to employ targeted and methodical approaches.

The creation and adoption of progressively more advanced digital technologies is driving the current wave of digital transformation. It takes longer to complete this process, during which various stages of digitization can be identified. The well-planned, extensive use of multimodal texts, textual, linguistic, and audio-visual modes used in the composition and transmission of messages, explains why the online resources are so effective in teaching learners of different age. Digital multimodal learning materials containing a range of interactive exercises enable effective FL instruction, differentiate the types of work done, raise students' interest in learning English, and reinforce traditional knowledge.

References:

- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., Ploetzner, R., (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), 349-377.
- Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008). *The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence*. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/1149>
- Cope, B., Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Doherty, C. (2002). Extending horizons: Critical technological literacy for urban Aboriginal students. *Journal of Adolescent and Adults Literacy*, 48(1), 50-61.
- Hassett, D., Curwood, J. (2009). Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, 63(4), 270-282.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267

- Jewitt, C. (2013). *Multimodal methods for researching digital technologies*. In: The Sage handbook of digital technology research. Los Angeles: SAGE, 250-265.
- Love, M. (2004-2005). Multimodality of Learning Through Anchored Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(4) (Dec., 2004 - Jan., 2005), 300-310.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Multimodality in ELT. Communication skills for today's generation*. (2023). Oxford University Press.
- New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. (1996) *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://elt.oup.com/feature/global/expert/multimodality?cc=gb&sellLanguage=en>
- Papageorgiou, et al, (2017) *Multimodal Teaching and Learning with the Use of Technology: Meanings, Practices and Discourses*, 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2017), pp. 133-140. ISBN: 978-989-8533-68-5 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579485.pdf>
- Prensky, M. (2001) *The Games Generations: How Learners Have Changed*, in *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- Proxemics*, in Collin's Dictionary Online, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/proxemics#:~:text=the%20study%20of%20how%20people,work%2C%20personal%20relations%2C%20etc.>
- Seixas, P. (2001). *Social studies. Handbook of Research on Teaching*. Richardson, V. (ed). Washington, CD: American Educational Research Association.
- Viewing and Representing Supporting English Language Arts*. (2013). <https://curriculum.nesd.ca/Secondary/English%20Language%20Arts%2020/Supporting%20Documents/General/Viewing%20and%20Representing%20Support%20Document.pdf>

CZU 811.111`36:371.26:004

STRENGTHS AND LIMITATIONS OF ONLINE APPS USED IN ENGLISH GRAMMAR PROFICIENCY ASSESSMENT

Oxana STANȚIERU, *Master of Arts, Lecturer,*
Alecu Russo Balti State University,
oxana.stantieru@usarb.md

Abstract: Following a student's academic progress presents its own set of difficulties in the age of digital learning. With modern digital assessment tools, learning can be engaging and dynamic in this new setting. Educators and learners can evaluate each other's advancement and determine how well each has mastered a specific module or lesson with the help of these online assessment platforms. With a host of advantages like flexibility, personalization, and engagement, these online apps offer a more effective and efficient means of evaluating student learning and receiving real-time feedback. Primarily pinpointing the distinction between *assessment* and *evaluation*, the article provides a critical analysis of online apps that make the assessment of students' grammar proficiency a creative and productive process.

Keywords: assessment, evaluation, grammar proficiency, apps, assessment principles.

Assessment and *evaluation* are crucial components of education regardless of a students' educational stage, from preschool to college, being the teachers' most effective tool to ascertain students' learning outcomes and to further relate them to grade-level learning standards. Though *assessment* and *evaluation* are two distinct but interconnected processes that involve gathering information about students' learning progress, performance, and achievements, it is common practice in education to use these concepts interchangeably. While they are related, they serve different purposes within the educational context.

Assessment can be defined as information gathering and analysis about student performance and learning, frequently with the goal of making decisions regarding teaching and learning (Gronlund, Waugh, 2009). It is a formative process that is ongoing and focuses on the development of skills and knowledge over time. Brown defined assessment as “any act of interpreting information about student performance, collected through any of a multitude of a means or practices” (Brown, 2004, p. 304).

Evaluation, on the other hand, is a summative process that focuses on the overall quality of student learning and achievement at a particular point in time (Gronlund, Waugh, 2009), a process of “delineating, obtaining, providing, and applying descriptive and judgmental information for the purpose of making decisions” (Stufflebeam, 2001, p. 31). Consequently, based on the findings of assessments, *evaluation* entails making decisions regarding the efficacy of instruction.

So, *assessment* refers to the ongoing process of collecting data and information about students’ learning, involving various methods and tools to gauge students’ understanding, skills, and knowledge within specific learning objectives or standards. In contrast, *evaluation* is a broader process that involves making judgments or interpretations based on the data gathered through assessment. It focuses on interpreting the information collected and making decisions about various aspects of education, including student learning, curriculum effectiveness, teaching methodologies, and educational programs.

If we try to identify some important differences between the concepts under discussion, we could start with *timing* and *purpose*. The goal of *assessment* is to gauge students’ progress and learning by giving them continuous feedback both at the end of a term (summative) and during the learning process (formative). Making decisions about the efficacy of the educational system, its initiatives, or its methods is part of the evaluation process. Our practice has proved that *assessment* provides feedback for immediate improvement in learning, while *evaluation* informs decision-making processes for improving educational practices, policies, or programs.

Both *assessment* and *evaluation* are critical in the educational landscape, as they inform teaching strategies, curriculum development, and overall educational quality. They work together to ensure effective learning outcomes for students while improving the educational system as a whole.

Assessing and *evaluating* grammar proficiency both involve examining a learner’s grasp of grammar, but they occur at different stages and serve different purposes in the educational process.

Assessment of grammar proficiency happens throughout the learning process and is generally continuous and formative. This ongoing assessment occurs during:

- *Instructional Periods*, when teachers assess grammar proficiency during regular classroom activities, exercises, homework assignments, quizzes, and discussions. These assessments help identify students’ strengths and areas needing improvement as learning progresses;
- *Learning Units*, when assessments are integrated into learning units or lessons to gauge how well students are understanding and applying grammar concepts taught during specific periods;
- *Practice Sessions*, when students’ grammar proficiency is assessed during practice sessions, through exercises or tasks designed to reinforce grammar rules.

Thus, assessment of grammar proficiency occurs continuously during the learning process, aiming at providing continuing feedback to improve learning. It is often formative, focusing on improvement and constant adjustments, enhancing understanding progress and adapting teaching methods.

Given the significance of assessment for all participants involved in the educational process, we would like to emphasize the need of assessment principles. They promote efficient teaching methods, active student participation, and ongoing educational development, all of which eventually result in better learning outcomes for students.

Validity is the first principle, which conditions that evaluation instruments should measure the issues they are supposed to. According to Bachman and Palmer, “validity is the most fundamental consideration in the design and use of tests” (Bachman, Palmer, 2010, p. 25). The effectiveness of a test in measuring its objectives determines its validity. When analyzing *validity*, one considers the connection between test performance and other forms of performance in various contexts (Bachman, 1990). Besides, *validity*, as defined by Brown, is the degree to which inferences made from assessment data are relevant, meaningful, and useful in light of the assessment’s intended use (Brown, 2004). Likewise, *validity* pertains to the interpretation and application of assessment outcomes (Gronlund, Waugh, 2009).

Reliability is another principle that deals with the stability and consistency of assessment outcomes. A reliable assessment yields consistent results when provided in a comparable setting. As Brown has pointed out that “reliability is the consistency of test scores over time, across rates, or across versions of the same test” (Brown, 2004, p. 22).

Authenticity, which highlights the importance and practicality of assessments, is another principle. Real-world scenarios and assignments that students might come across outside of the classroom are reflected in authentic assessments. According to Hughes, “authenticity is crucial for language assessment because it ensures that the tasks are meaningful and relevant to learners’ needs” (Hughes, 2003, p. 85).

Another essential assessment principle is *transparency*, which guarantees that students are aware of the evaluation criteria, expectations, and scoring procedure. Along with rubrics or grading guidelines, students should receive clear and explicit instructions. Therefore, students can self-evaluate and improve their work when there is transparency about what is being assessed and how it is being done. Indisputably, transparency in grammar assessment is beneficial because it fosters learning, equity, and clear expectations communication. It is one of the tenets that supports the assessment process’s general efficacy.

Various methods can be used to evaluate grammar, depending on the learning objectives, educational setting, and desired level of in-depth analysis. Some common forms of grammar assessment include:

- ✓ *traditional tests* (multiple-choice, true/false, and fill-in-the-blank questions) covering a range of topics, from basic grammar rules to more complex structures;
- ✓ *writing assignments* (essays, paragraphs, or short-answer questions) evaluating not only knowledge but also the ability to apply grammar rules in context;
- ✓ *editing exercises* (a passage with grammatical errors that should be identified and corrected) measuring both recognition and application of grammar rules;
- ✓ *speaking assessments* (grammar-focused tasks, such as describing processes, giving instructions, or participating in conversations, etc.) evaluating the ability to use grammar in real-time communication;
- ✓ *project-based assessments* allowing for a more holistic evaluation of language skills;
- ✓ *peer review*, a collaborative approach, promoting peer learning and multiple perspectives;
- ✓ *portfolio assessment* providing a comprehensive view of language development over time;
- ✓ *interactive assessments* (interactive quizzes, games, or online exercises that focus on grammar concepts) engaging students in a more dynamic and interactive learning experience.

Undeniably, manually grading homework, tests, and quizzes can be time-consuming, thus leading to human error. Fortunately, there are a variety of assessment apps available for

teachers that ease this sophisticated, but unavoidable process, simultaneously confronting the teachers with a very difficult dilemma of defining what app is more appropriate in a particular case.

Further we present a comparative analysis of most accessible apps and platforms that teachers commonly use for creating grammar assessment forms and tests.

Google Forms and *Microsoft Forms* are the two popular tools for generating surveys, quizzes, and forms, each with their own set of strengths and limitations.

Using *Google Forms*, we experience its user-friendly interface for creating forms and surveys without needing technical expertise. Accessible across devices with an internet connection, it is easy sharing via links, embedding, or sending directly through email. Besides, real-time collaboration allows multiple users to work simultaneously on the same form and, the most important advantage, *Google Forms app* provides automatic grading for quizzes, especially for multiple-choice questions, saving time for educators. As for the limitations, *Google Forms app* possesses limited options for customizing form design compared to dedicated survey tools and might lack certain complex question types or advanced functionalities found in specialized survey tools. This app offers basic analytics but might not imply in-depth analysis compared to specialized survey platforms.

A very similar tool is *Microsoft Forms*. Trying this application, we found out that it seamlessly integrates with other Microsoft tools like *OneDrive* and *Teams* for data storage and collaboration. It also offers a very user-friendly interface with simple form creation and customization options and it generates charts automatically based on responses for easy visualization. A notable advantage could be considered the fact that it uses branching logic to create more complex forms with conditional logic. If we consider the limitations of the app, the lack of some advanced functionalities should be mentioned. Similar to *Google Forms*, it might have limitations in design customization compared to dedicated tools. Sharing options might be less flexible compared to *Google Forms*, especially outside the Microsoft ecosystem.

Though both tools are user-friendly, *Google Forms* might be slightly more intuitive for beginners. Ultimately, the choice between *Google Forms* and *Microsoft Forms* often depends on individual or organizational preferences, existing ecosystem, and specific needs for form creation and data collection. Both have strengths but might have limitations for more advanced or specialized requirements.

Quizizz (<https://quizizz.com/>) and *Kahoot!* (<https://create.kahoot.it>) are both popular platforms used for creating interactive quizzes and games in educational settings, each with its unique strengths and limitations. Offering a variety of question types and enabling teachers to track student performance and provide instant feedback, *Quizizz* allows teachers to create engaging quizzes with a game-like interface.



Figure 1. *Google Forms vs. Microsoft Forms*

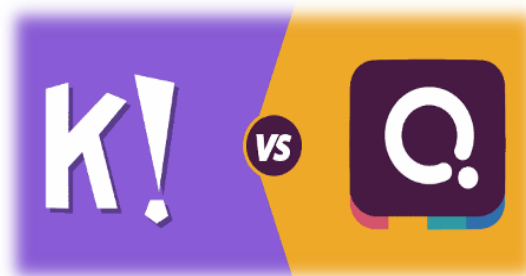


Figure 2. *Quizizz vs. Kahoot!*

The most evident strengths of this app are as follows:

- ✓ *self-paced learning*: allows students to complete quizzes at their own pace, reducing stress and promoting individual learning speeds;
- ✓ *gamified learning*: offers a gamified approach with avatars, leaderboard, and memes, making the learning process engaging and enjoyable;
- ✓ *detailed reports*: provides detailed reports on student performance and progress, offering insights into areas needing improvement;
- ✓ *flexible question types*: supports a variety of question types, including multiple choice, true/false, open-ended, and more, allowing for diverse assessment;
- ✓ *customization options*: allows customization of quizzes with images, GIFs, and videos to make learning more interactive.

However, the constant practical employment of *Quizizz* allows us to pinpoint its certain limitations:

- ✓ *real-time competition*: lacks the real-time competitive aspect found in *Kahoot!*, which some educators and students might prefer;
- ✓ *less immediate engagement*: while engaging, *Quizizz* might offer slightly less immediate engagement compared to the fast-paced nature of *Kahoot!*.

Kahoot! is another gamified platform where teachers can create quizzes, discussions, and surveys to assess the students' grammar proficiency. It is known to be very interactive and can be used both in classrooms or remotely, focusing on engaging students through competition and quick-paced quizzes.

Our practice proves that among the most obvious strengths of *Kahoot!* are:

- ✓ *real-time competition*: emphasizing real-time competition and engagement, creating a high-energy classroom atmosphere;
- ✓ *engaging and interactive*: highly engaging with a simple interface, encouraging active participation and rapid-fire question rounds;
- ✓ *versatile and social learning*: promoting social learning through group play and discussions, fostering collaboration and teamwork;
- ✓ *community and content sharing*: offering access to a vast library of user-generated quizzes and games for various grammar subjects and levels;

Still, consistent use of *Kahoot!* permits us to identify a few of its shortcomings:

- ✓ *Limited self-paced learning*: *Kahoot!* operates in real-time, which might not cater well to self-paced learning styles.
- ✓ *Limited question types*: *Kahoot!* primarily focuses on multiple-choice questions, which might limit assessment diversity compared to platforms supporting various question formats.
- ✓ *Game pace*: The fast-paced nature might be overwhelming for some students or might not cater to learners who require more time to process information.

Choosing between these two platforms, the teachers should take into consideration that *Kahoot!* is the most appropriate for high-energy, real-time competitive engagement, while *Quizizz* offers a more self-paced and relaxed learning environment. Consequently, some teachers could opt for fast-paced multiple-choice quizzes and the competitive nature of *Kahoot!*, while others might appreciate assessments with varied question formats and the flexibility of *Quizizz*.

Since tests are frequently the preferred method of assessing grammar proficiency due to their *quantifiable results, scalability, efficiency, liability, standardization, etc.* a number of apps centre namely on designing diverse grammar test types.

One of the platforms that offer a wide range of customization options for creating quizzes, including grammar tests is *ProProfs Quiz Maker*. It supports different question types

and provides analytics for performance tracking. Among essential limitation is that detailed analytics and certain design aspects or branding might not be available in lower-tier plans. Besides, depending on the plan, there might be restrictions on the number of quizzes you can create or the number of users who can access them. Nevertheless, these limitations can vary based on the subscription level or the specific requirements the teachers have for their tests.

Another online test creation platform is *Testmoz* (<https://testmoz.com/>), used primarily by educators to generate and administer online quizzes or tests. It offers a simple interface for creating multiple-choice, true/false, and short answer questions. Users can generate tests without any account, and *Testmoz* provides a unique URL for each test, allowing easy sharing and access.

The platform is designed to be user-friendly, allowing educators to quickly create tests without complex setups, to customize tests by setting time limits, shuffling questions, and randomizing answer choices to discourage cheating. Furthermore, *Testmoz* automatically scores multiple-choice questions and provides instant feedback to test-takers upon completion. Educators can collect and analyse test data, viewing individual and overall performance metrics. Tests created on *Testmoz* can be accessed on various devices with internet connectivity, making it convenient for students to take tests remotely. *Testmoz* is often used in educational settings, especially for formative assessments, quizzes, or smaller tests. However, it might have limitations in terms of more complex question types or in-depth analytics compared to some learning management systems or assessment tools.

Socrative (<https://www.socrative.com/>) is a real-time assessment tool that enables teachers to create quizzes, exit tickets, and other forms of assessments. This tool emphasizes real-time interaction between teachers and students during assessments, enabling immediate feedback and engagement, supporting various question formats, providing flexibility in assessment creation, including multiple choice, true/false, short answer, and open-ended questions. Both teachers and students appreciate that *Socrative* offers immediate data and reports on student responses, facilitating quick assessment analysis and progress tracking. Consequently, this online platform allows for adaptive learning experiences by adjusting content based on students' responses, catering to individual learning needs.

The choice between *Testmoz* and *Socrative* depends on the teachers' preferences or needs. If real-time interaction and immediate feedback are crucial, *Socrative* might be preferable. However, if simplicity and straightforward test creation are your priorities, *Testmoz* could be a necessary choice. If the teachers consider the types of assessments they plan to create, they take into consideration that *Socrative* offers more varied question types, while *Testmoz* might excel in straightforward test creation. If you require adaptive learning experiences based on students' responses, *Socrative's* adaptive learning features might be more suitable. Ultimately, the choice between *Socrative* and *Testmoz* depends on factors such as the teaching style, desired features, assessment needs, and ease of use that align with your specific educational goals and preferences. It might be helpful to explore both platforms and see which of them better fits your requirements through trial use or demos.

The above analysed platforms vary in terms of features, accessibility, and user interface, being chosen by teachers depending on their specific needs, such as the types of questions they want to include, ease of use, integration with other tools or learning management systems, and the level of analytics or reporting required. Equally important is the fact that whereas a lot of assessment apps feature automation, others provide learning assistance and extra support for students. Currently, grammar assessments are even more accessible due to mobile devices that have become essential tools for achieving informal language acquisition as a result of the intensively continuous integration of information technology in education.

Evidently, the application software that is downloaded to mobile devices, with its features of intelligence, customization, gaming, and friendliness, overcomes the temporal and spatial constraints of conventional learning approaches and has proven to be very beneficial for language acquisition and learning.

References:

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
Bachman, L. F., Palmer, A. S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.
Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
Gronlund, N.E., Waugh, C.K. (2009). *Assessment of Student Achievement* (9th ed.). Pearson.
Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
Stufflebeam, D. (2001) *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. Jossey-Bass.

CZU 811.111(072):004.8

ADAPTIVE LEARNING PLATFORMS AS A MEANS OF INDIVIDUALISED LEARNING

Liliana COȘULEAN, *Master of Arts, Lecturer,*
Alecu Russo Balti State University

Liliana.cosulean@usarb.md

<https://orcid.org/0009-0002-2811-6569>

Abstract: Big data technologies, cloud computing and the advent of Artificial Intelligence (AI) have left a great impact on education. Currently, in utmost demand are AI-powered teaching systems, which are becoming more and more popular due to their ability to deliver learning content and adapt to the specific needs of learners. Of particular interest in the current article will be the application of Artificial Intelligence (AI) in education, specifically within the realm of English Language Teaching. The focus will be on discussing methods that can enhance classroom effectiveness and optimize tailored learning through adaptive learning platforms.

Keywords: adaptive learning platforms, individualization, real-time feedback, customized experience, gamification, self-paced learning.

Indubitably, digital technologies have become an integral part of our everyday routines, influencing how we seek information, communicate, and engage in learning. Latest advancements in technology have introduced a range of instruments in various professional settings. Thus, for instance, by employing virtual reality in neurosurgery, researchers can explore and manipulate data in a virtual space, potentially leading to new insights and discoveries in the field. Alternatively, augmented reality can help understanding atomic structures, visualizing complex concepts like electromagnetic fields, and providing interactive demonstrations of principles such as wave interference or planetary motion.

Tackling the question of critical examination and envisioning the role of technology in higher education in the context of the current hype around concepts like the Internet of Things, Blockchain Universities etc. we included diverse perspectives, covering topics such as the intersection of neuroscience and educational technology, reinterpreting technology's potentials, and the political implications of 'big data' in educational reform. We should remark that various disciplines, including psychology, social sciences, education, communications, and the arts contribute to the analysis of learning platforms and the application of technology in higher education, providing insightful arguments that complement other articles in the journal (Aristeidou & Cross, 2021).

Yet, despite its considerable potential and proven advantages, adaptive learning remains largely unexplored in many educational settings worldwide. As with numerous other

fields, the essence of teaching and learning is evolving due to ongoing societal changes. Throughout history, technological progress has often introduced not just new tools, but also novel educational functions and methods of instruction. As such, the integration of adaptive learning platforms holds promise for revolutionizing educational approaches and addressing individualized student needs. However, the slow adoption of these technologies underscores the need for further exploration and implementation to fully realize their transformative potential in diverse educational contexts.

When it comes to learning English, there's no shortage of adaptive platforms to choose from. There are numerous adaptive platforms available for learning English including EdApp, Adaptemy, Scholar, and Adapt & Achieve among the most well-known. These platforms use AI to personalize learning experiences and improve learning outcomes. Additionally, there are several websites available for learning English, which offer various activities, games, and quizzes to help learners improve their vocabulary, grammar, and conversation skills. Finally, EdTech Impact provides a list of the best adaptive learning technology for schools, which includes several platforms that specialize in English language learning.

Adaptive learning platforms offer several benefits for English language learners. These platforms use AI-driven technology to personalize the learning experience to the individual learner's level, which can significantly improve learning outcomes. The platform adjusts the content and exercises based on the learner's progress, ensuring that they are always challenging but not overwhelmed. This approach can help learners stay engaged and motivated when the content is at the right level. Additionally, adaptive learning platforms offer fast learning processes, individualized attention, and real-time feedback, which can help learners improve their performance and digital competence. Furthermore, these platforms can be accessed from anywhere, anytime, making them ideal for learners with busy schedules or who live in remote areas (Becker et al., 2017).

For this article we delved into the top 5 AI-driven language learning platforms, each offering unique features and benefits to enhance language acquisition in a personalized and efficient manner. (<https://www.oxfordinternationalenglish.com/what-are-the-best-apps-for-learning-english/>, n.d.)

Firstly, **Duolingo** stands out as the most popular choice, providing a gamified learning environment across an extensive array of over 35 languages. Utilizing AI algorithms, Duolingo analyzes users' learning patterns to tailor their experience, ensuring maximum engagement and effectiveness. From grammar and vocabulary lessons to speaking and listening exercises, Duolingo covers a comprehensive range of language skills.

Next on the list is **Babbel**, another favored platform leveraging AI for personalized learning experiences. With its focus on 14 languages, including Spanish, French, and German, Babbel employs AI analysis to adapt to users' individual needs. Additionally, its speech recognition feature aids in perfecting pronunciation, enhancing the overall language learning journey.

Rosetta Stone emerges as a prominent AI-driven platform offering immersive language learning experiences. With courses available in 25 languages, Rosetta Stone utilizes AI to analyze users' learning patterns and provide tailored lessons. Similar to Babbel, it also offers speech recognition capabilities to refine pronunciation skills.










Memrise offers a unique approach to language learning, combining gamification with AI-driven personalization. Offering courses in over 20 languages, Memrise employs AI algorithms to analyze learning patterns and deliver customized experiences. Its speech recognition feature further enhances the learning process by providing feedback on pronunciation.

Lastly, **Lingoda** rounds up the list with its AI-driven platform offering personalized learning experiences in English, German, Spanish, and French. In addition to self-paced

courses, Lingoda also provides live online classes conducted by native-speaking teachers, adding an interactive element to the learning journey.

In the table below we present a list of functionalities that online adaptive learning platforms can display. They represent specific features and characteristics that contribute to the general design, functionality, and effectiveness of the language learning platform. Each of these features plays a crucial role in creating a comprehensive and user-friendly language learning experience. Additionally, they can also be categorized as "design principles" or "best practices" in the context of creating effective AI-driven language learning platforms.

Table 1. *Functionalities of online learning platforms*

Functionality	Features	
User-Centric Design		The language-learning platform is designed with a focus on user preferences and needs, ensuring an intuitive and enjoyable experience.
Personalized Learning Plans		Using NLP algorithms, the platform analyzes each learner's performance and tailors a unique learning plan that targets individual language proficiency goals.
Adaptive Difficulty Levels		The platform dynamically adjusts exercise difficulty based on the learner's performance, maintaining a challenging yet manageable pace.
Real-Time Feedback		Learners receive instant feedback on their language exercises, helping them identify strengths and weaknesses to enhance overall language skills.
Simplified Language		Instructional content is presented in a clear and straightforward manner, ensuring it is easily understood and accessible to learners of varying proficiency levels.
AI-Based Analytics		The platform utilizes AI analytics to track and analyze user data, providing valuable insights into learning patterns and areas that may need improvement.
Conversational Language		A feature allows learners to engage in conversation, receiving appropriate responses to queries, promoting practical language use and communication skills.
AI Learning Assistants		During non-teacher hours, AI-powered assistants respond to learner queries, offering additional support and guidance in their language-learning journey.
Accessible Anytime, Anywhere		The platform's design enables learners to access language lessons from any location at any time, accommodating diverse schedules and remote learning needs.

In this research we aimed to delve into the preferences of learners when it comes to adaptive learning platforms, exploring factors such as interface design, content variety, interactive features, and overall user experience. By gaining insights into learners' preferences, educators and developers can enhance the design and functionality of adaptive learning platforms, ultimately fostering more engaging and effective learning environments for students across diverse educational settings.

In our survey which was conducted among 128 learners aged between 21 and 45 we sought for insights into user preferences for online language learning platforms, specifically in terms of basic functionalities related to their learning goals. The participants had to select their top three preferred features out of a larger list. The results revealed interesting trends in users' main concerns, shedding light on the key aspects that significantly affect their lear-

ning experiences. Based on the survey results, we categorized learners into two main groups: 21-33(group I) and 34-45(group II).

The survey results clearly demonstrated a generational divide in attitudes towards online learning platforms. The younger age group exhibited a greater openness towards utilizing these platforms, likely due to their familiarity and comfort with digital technologies. Conversely, the older respondents displayed more reluctance, possibly influenced by a combination of factors such as a preference for traditional learning methods or a perceived lack of technological proficiency. Understanding these differences in attitudes is crucial for effectively implementing online learning initiatives that cater to the diverse preferences and needs of learners across different age groups.

Furthermore, we subsequently singled out the main features of learning platforms revealed by the learners as most relevant and valuable.

Table 2. *Learners' favorites in using ALP*

Key feature	Research minutiae	Share by age group
Personalized Learning Plans	A staggering 92% of participants chose personalized learning plans as one of their top three preferences. This underscores the immense importance users place on tailored learning experiences that cater to their individual language proficiency goals. The desire for a customized approach to language learning reflects a growing acknowledgment of the effectiveness of personalized strategies in achieving linguistic objectives.	Group I:51% Group II:49%
Accessible Anytime, Anywhere	Following closely behind, 84% of participants expressed a strong preference for platforms that offer accessibility anytime, anywhere. This signifies a widespread need for flexibility in learning schedules and locations, aligning with the modern learner's dynamic lifestyle. The convenience of being able to access language lessons at any given moment emerged as a top priority for survey participants.	Group I:43% Group II:57%
Real-Time Feedback	Real-time feedback secured its place among the top three features, with 76% of participants highlighting its importance. The immediacy of feedback in identifying strengths and weaknesses during language exercises resonated with learners, indicating a clear preference for platforms that provide timely insights. This feature serves as a valuable tool in enhancing overall language proficiency by facilitating continuous improvement.	Group I:56% Group II:44%

While other features such as user-centric design, adaptive difficulty levels, and conversational language were also well-received, the emphasis on personalized learning plans, accessibility, and real-time feedback highlights the evolving expectations of users in the realm of online language education. These insights can serve as valuable guidance for platform developers and educators aiming to create engaging and effective language learning experiences that align with user preferences and expectations (Aleven et al., 2016; Castañeda & Selwyn, 2018).

Additionally, as a result of the current survey, a number of issues arose as seen by the learners. Besides the numerous benefits that these platforms offer, the respondents mentioned have some drawbacks compared to traditional teaching methods. Here are some main drawbacks:

Lack of Personal Interaction: Learning platforms often lack the face-to-face interaction found in traditional classrooms. This absence of direct personal interaction between students and teachers may lead to a sense of isolation, reduced socialization, and limited opportunities for immediate clarification or discussion.

Technical Challenges and Access Disparities: Not all students have equal access to technology or a reliable internet connection. This disparity in access to devices or the internet can hinder some students from fully participating or benefiting from online learning, creating an unequal learning environment.

Limited Hands-On Learning: Some subjects or skills require hands-on experience or practical application, which can be challenging to replicate effectively in an online environment. Learning platforms may struggle to provide the same level of hands-on learning experiences as traditional methods, particularly in fields such as lab sciences or vocational training.

Potential for Distractions: Online learning environments can be prone to distractions from other digital stimuli, such as social media, email, or unrelated websites. Students might find it challenging to maintain focus and stay engaged with the learning material.

Difficulty in Building Relationships: Building strong student-teacher relationships and fostering a sense of community can be more challenging in online environments. Establishing rapport and understanding individual student needs might be more challenging without regular face-to-face interactions.

Limited Social and Emotional Learning Opportunities: Traditional classrooms offer opportunities for social and emotional learning through group activities, discussions, and non-verbal communication. Learning platforms might struggle to replicate these experiences fully.

Dependence on Technology and Technical Issues: Learning platforms heavily rely on technology, making them susceptible to technical glitches, server issues, or software malfunctions. Technical problems can disrupt the learning process and cause frustration for both students and teachers.

Potential for Cheating and Academic Integrity Concerns: Remote assessments and online exams may pose challenges in ensuring academic integrity, as students might have increased opportunities to cheat or access unauthorized resources during assessments.

While learning platforms offer convenience, flexibility, and innovative learning experiences, these drawbacks highlight the importance of considering a balanced approach that combines the strengths of both online and traditional teaching methods to address the diverse needs of students and create an effective learning environment. (Baumer, 2017).

Adaptive education research primarily focuses on the learner model, but it should include content and instructional models as well. Researchers must consider both the source and purpose of their models when developing adaptive learning. Future studies should focus on individual learning and customized progress, ensuring adequate infrastructure, such as hardware, software, internet connectivity, and quality. Undoubtedly, adaptive technology's usability and robustness can positively influence teachers and students' motivation to adopt it. (Snyder et al., 2020)

Furthermore, personalized learning at scale is possible through adaptive learning, which can satisfy diverse student needs and help underserved groups access higher education. However, successful adoption of adaptive learning can yield high returns for students, institutions, and the economy. Future research should be more rigorous and diverse, and focus on learners' behaviors and other components of adaptability. As a result of this research, it is evident that teaching students how to learn is an important part of creating effective adaptive learning environments, and it can be done by modifying instructional strategies and design to meet the interests, expectations, and abilities of diverse learners (Biten, 2017).

References:

- Aleven et al., (2016); *Instruction based on adaptive learning technologies*. In Handbook of research on learning and instruction(pp. 522-560). Routledge, <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315736419-33>
- Aristeidou, M. & Cross S. (2021): *Disrupted distance learning: the impact of Covid-19 on study habits of distance learning university students*, Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, DOI: 10.1080/02680513.2021.1973400, <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1973400>
- Baumer, E. P. (2017). Toward human-centered algorithm design. Big Data & Society, <http://dx.doi.org/10.1177/2053951717718854>
- Castañeda & Selwyn, (2018); *More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education*, International Journal of Educational Technology in Higher Education
- Snyder, L.G., & Cannoy, S.D. (2013). *Teaching in the online classroom*. Chapter 7. Effective Methods of Teaching Business Education. Reston, VA: National Business Education Association, pp. 96-110.

CZU 811.111(072.8)(478)

CHALLENGES OF TEACHING EFL TO PART-TIME STUDENTS IN MOLDOVA

Nicoleta BAGHICI, *Master of Arts, Lecturer,*
Alecu Russo Balti State University
nicoleta.baghici@usarb.md

Oxana CEH, *Master of Arts, Lecturer,*
Alecu Russo Balti State University
oxana.ceh@usarb.md

Rezumat: În ultimii ani, instituțiile de învățământ superior din Moldova au experimentat o creștere semnificativă a numărului de studenți în diverse programe de studiu în regim redus determinată de motive socio-economice variate și anumite caracteristici proprii acestor programe. În general, cursurile cu frecvență redusă, definite ca o formă flexibilă, eficientă, deschisă și democratică de educație profesională continuă, își propun nu doar furnizarea de cunoștințe profesionale și competențe corespunzătoare, ci și sporirea activității cognitive, creșterea personală, realizările în învățare și independența în diverse activități academice. Deoarece cunoașterea unei limbi străine este recunoscută ca o competență fundamentală pentru a rezista concurenței în piața contemporană a muncii și pentru a accesa cele mai inovatoare informații disponibile, cursurile de limba engleză I și II au devenit componente integrale ale tuturor planurilor de studii universitare destinate studenților cu normă parțială în programele de licență. Cu toate acestea, trebuie menționat că, în prezent, bazele teoretice și metodologice pentru predarea limbii engleze studenților cu normă parțială nu sunt suficient de dezvoltate și se bazează în mod tradițional pe strategii și tehnici pedagogice comune, fără a recunoaște numeroasele provocări impuse de programele universitare cu normă parțială. Astfel, profesorul de limbă engleză se confruntă permanent cu diverse provocări ale acestor programe, luând în considerare în mod constant diferențele de percepție a materialului și competențelor de către studenții adulți, non-uniformitatea vârstei studenților, precum și particularitățile motivației intrinseci și angajamentului extrinsec.

Keywords: challenges, teaching EFL, part-time students, educational process, contingent diversity, motivation, workable solutions

In recent years, higher education institutions in Moldova have witnessed a considerable increase in the number of students of various part-time study programs, accounted for diverse socio-economic reasons as well as certain features inherent in the programs themselves. Generally defined as a highly flexible, effective, open and democratic form of continuous vocational education, part-time (extramural) courses aim not only at providing students with professional knowledge and corresponding competences, but also at enhancing their cognitive activity, personal growth, learning achievements and independence in diverse academic

undertakings. Since certain proficiency in a foreign language has long been recognized as a fundamental prerequisite skill for a specialist to be able to withstand escalating competition in the contemporary labor market, to access the most innovative information available and to communicate with colleagues worldwide, the courses “*The English Language I*” and “*The English Language II*” have become an integral component of Moldovan university curricula meant for part-time students of bachelor’s degree programmes. However, it should be noted that currently the theoretical and methodological grounds for teaching English to part-time students are not sufficiently developed and are traditionally based on common pedagogical strategies and techniques without recognizing numerous challenges posed by part-time university programmes. That is, a teacher of the English language permanently has to encounter diverse challenges of such programmes, constantly and simultaneously taking into consideration the differences of perception of the material and competences by adult students, non-uniformity of the students’ age as well as the peculiarities of their intrinsic motivation and extrinsic engagement. Additionally, the incessant dilemma of the effective curricular content selection augmented by the challenge of the productive individual work organization (which constitutes 80% of the overall number of hours) demands persistent analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, targeted observation and analysis of the educational process, combined with the study and generalization of advanced pedagogical experience. Hence, what the objective and subjective difficulties of teaching the English language to part-time students are, “how this presentation occurs, how its goals can be attained and what methods and media are used, should be preceded by a consideration of its basic character”. (Holmberg 2005: 264)

Being viewed as both a means of communication and a stimulus to the cognition process, a foreign language cannot be acquired without a student’s preliminary possession of a definite level of cognitive activity and independence, which is one of the essential characteristics of an adult, who, according to Y.N. Kulyutkin is “a socially formed personality, capable of independent and responsible decision-making in accordance with the norms and requirements of society. This is a subject of social and labour activity, leading an independent life, industrial, social, personal. He makes decisions independently and actively regulates his behaviour” (Kulyutkin 1985: 36). The definition acquires greater significance in case of part-time students, who are endowed with relative liberty to independently determine the goals of their educational activities, choose forms, means and methods of learning, regulate educational processes, evaluate and correct the results of their studying activities. N.M. Tolstova singles out three structural components of the students’ cognitive activity while acquiring a foreign language, i.e., that of motivational necessity, operational-cognitive and the moral-volitional one, which is of primary importance regarding part-time students (Tolstova 2012: 119) as for them specifically individual work, which possesses great development potential simultaneously demanding the permanent exertion of will-power, stipulates the acquisition of advanced linguistic competences. Likewise, the intended study load of a part-time program, which is to be less than 75% of the normal full-time annual study load <https://www.unb.ca/registrar/> (accessed on 04.12.23) combined with the specifically traditional organization of the educational process (i.e., comprised of three-week or four-week sessions, occurring three times a year) significantly complicates the teacher’s activity and hinders the students’ awareness of the consistent implementation of the hierarchy of goals necessary for their professional development.

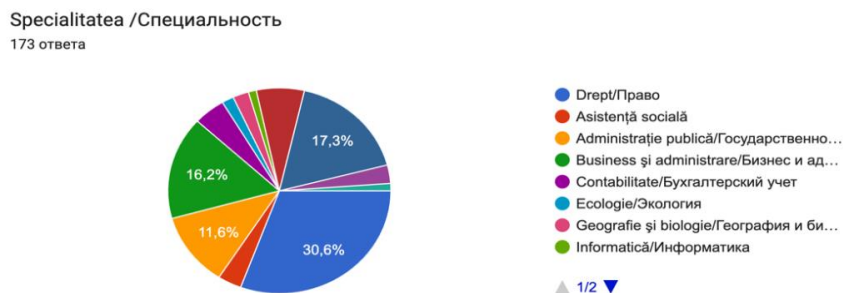
Logically, while regarding the most effective methods and techniques to boost the EFL acquisition by part-time students in Moldova, there arises the primary necessity to pinpoint and analyze the entirety of interconnected challenges, presented by the specificities of this

form of education. While the specific challenges may vary based on the context and individual students, there appear certain contentious issues impairing the educational process:

- Limited Contact Hours: 24 hours per term (in total 48 hours for both “*The English Language I*” and “*The English Language II*”) could make it challenging to cover the necessary material and ensure consistent language practice.
- Assessment and Evaluation: Designing fair and effective assessments for part-time students can be exigent as traditional evaluation methods may need to be adapted to suit the part-time learning format.
- Limited Time for Feedback: Due to the reduced contact hours, teachers may have less time to provide individualized feedback to part-time students. This can hinder the development of specific language skills and competences and address individual learning needs.
- Diverse Backgrounds and Skills: Part-time courses are taken by the students of various ages, diverse educational backgrounds and different language proficiency levels and learning styles. Consequently, adapting teaching methods to accommodate this diversity can be demanding.
- Balancing Work and Studies: A lot of part-time students work and have other numerous responsibilities, making it challenging for them to balance work, personal life, and language learning. This definitely affects attendance, individual assignments completion, and overall engagement.
- Varying Levels of Commitment: Some part-time students are highly motivated, while others treat the English language class as a secondary priority, thus decelerating their progress and participation.
- Motivational Challenges: Part-time students may easily become discouraged if progress is slow, or if they are not able to see immediate practical applications for their language skills in their daily lives.

To a great extent, the persistently emerging educational predicaments are conditioned by the multilaterally diverse contingent of part-time students, which is confirmed by the in-depth survey, conducted among 173 students of 12 part-time study programs offered by Alecu Russo State University of Bălți, Moldova.

Part-time programs



Law / Social Assistance/Public Administration / Business and Management / Accountancy / Ecology / Geography and Biology / Information Technology / Music / Pedagogy in Primary and Preschool Education / The Romanian Language and Literature / Mathematics

Fig. 1. *The diversity of part-time study programs including EFL courses.*

Since one of the fundamental teaching principles is taking into consideration students' age characteristics, the substantial disparity in ages between the students of the same academic group requires perpetual differential approaches to the educational process.

Age Brackets

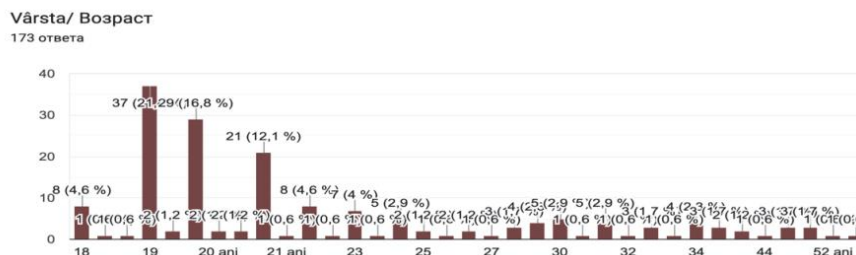


Fig. 2. Non-uniformity of part-time students' age.

As the above bar graph indicates, the majority (about 55%) of the respondents fall into the 18-21 year category, the period with the prevalence of verbal-logical thinking; nearly 10% are between 22-25 years, when imaginary thinking is in the foreground; the students between 26 and 35 years, characterized by the practical mode of thinking, comprise approximately 19% of survey participants; while 16% are above 36 years old. Consequently, the practical way of thinking of those part-time students, who are under 36, entails the integration of the theoretical knowledge into the concrete field of practical application whereas being above this age boundary, students, experiencing the peak of their intellectual activity and productivity in the familiar professional background, encounter limited possibilities of exploring innovative educational horizons (Sibilikova 2010: 770).

Regarding memorization capacity of the part-time students of different age categories, J.L. Vitlin (Vitlin 1976: 110) states that the greatest changes occur in short-term verbal memory in the visual and auditory modalities. The highest indicators in the development of verbal short-term memory for hearing are at the age of 18-30 years and low with a constant decrease – at age 31-40 years. At the age of 18-35 years, the verbal imprinting of long-term memory is characterized by greater constancy and a decrease in the level of development from 36 to 40 years. After 40 years, the level of memory development diminishes. With age, reaction speed slows down, so do the speed and flexibility of thinking. However, there are a number of advantages that older students have in comparison with yesterday's lyceum/college graduates: life and professional experience, a sense of responsibility for the family and colleagues (quite often subordinates), and the desire to make up for lost time during their lyceum/college years. While maturing, a great number of people develop a quality that is fundamentally important for self-learning – a greater ability to generalize. Evidently, all the above-mentioned factors place special demands on techniques, methods, means and educational technologies for teaching part-time students of various age categories.

The Previous Educational Stage



Higher education / College / Lyceum / Secondary school / Vocational school

Fig. 3. Non-uniformity of part-time students' educational background.

The survey data also indicates that most of the part-time students (56.1%) are college graduates, 38.7% have finished lyceums, and the remaining percentage possess either vocational or secondary school or even the higher education background. Obviously, such an extensive range of previous educational experiences cannot but intensify the complexity of the selection of the most effective EFL teaching strategies. That is, “the wide diversity of the student body is a major challenge for institutions. This requires more focus on teaching methods that provide support for learners, more individualization of learning, and more flexible delivery” (Bates 2019: 16).

It has not but once been evinced that the students’ impromptu “immersion in the foreign context of the future professional activity generally leads, firstly, to the loss of interest in improving language competences of the students possessing elementary level of language proficiency; and, secondly, to the motivational apathy of the students not intending to connect their future profession with a foreign language”.(Simonova 2009: 26).

Subsequently, L.P. Davydova ascertains that “motivation performs the three regulatory functions, i.e. prompting, sense-forming and organizational, largely based on the profound awareness of the motive having been transformed into a goal”(Davydova 198: 212). Indubitably, the constitutional features of part-time courses necessitate and demand a rather advanced level of the learners’ self-discipline and self-control, being derived from and conditioned by the sufficiently strong motivation. The survey results clearly and somewhat alarmingly reveal that 81% of respondents have opted for the part-time form of education because of its “convenience” (“gives a possibility to combine work and studies”, “a student does not waste so much time on face-to-face classes”, “it is the most appropriate way to study while having small children”); 12% of part-time students are concerned about the career growth and merely the remaining 7% aim at acquiring innovative skills and competences.

Notwithstanding the causes of the conscious choice of the part-time form of higher education, 66% of the survey participants appear to be aware that the command of the English language can provide useful, real-world skills alongside the sense of fulfillment so that they could eventually capitalize on this supplementary acquired strength in the today’s market place and in life, generally explaining that, e.g. “it is an obligatory requirement for being hired by international companies”, “the knowledge of English is indispensable in the contemporary society” and “getting a grasp of English will make me confident and effective communicator”. Contrarily, more than one third of the respondents regard *The English Language* course as an inessential subject, i.e. as a formally imposed precondition for obtaining a higher education diploma.

Inherently, the learning outcomes and the wide range of the specific and transversal competences developed in the courses *The English Language I and II* ensure the ability to analyze, synthesize and apply the diverse language phenomena from the elementary up to the intermediate levels, which is directly enhanced through the students’ unceasing cognitive activity manifested through a lot of effort and constant individual work. “Under such a context, stimulating and cultivating students’ self-learning awareness and ability to learn English independently has become one of the important goals of English teaching” (<https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=129415> accessed on 02.01.2024) with the teacher’s foremost task being to offer part-time students high-quality “instruction” that would allow them to study the foreign language on their own, dynamize students’ independent learning ability and improve their comprehensive language proficiency.

Thus, embracing life experience, determination and a penchant for analysis, the majority of part-time students are characterized by specific educational motivation simultaneously being distinguished by a pragmatic attitude towards educational courses. That is,

effective teaching of English to part-time university students depends both on their motivation and perseverance, as well as on the teacher's ability to collaborate with students in order to understand their particular needs and goals, to correctly demonstrate the algorithm for working with linguistic information, methods of processing it and mastering professionally oriented language competences. An enthusiastic and competent teacher must undoubtedly possess and enhance these skills, as they are a guarantee of eventually providing a complex of workable solutions to the identified challenges, i.e.:

- embracing students' age and educational background discrepancies;
- highlighting the significance of pursuing a sense of personal accomplishment and fulfilment;
- creating and fostering a supportive and encouraging educational environment;
- explaining the potential positive impact of studying the English language on individual well-being and professional productivity;
- the meticulous selection of the course content and structure as well as relevant support resources in accordance with the specified competences and outcomes;
- the employment of befitting flexible teaching strategies, methods and techniques to enhance students' involvement in the education, thus perpetually maintaining the motivational drivers of the learners.

References:

Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age – Second Edition*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. Retrieved from <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/> p. 16-17.

Holmberg B., *Theory and Practice of Distance Education*, 2005, 2nd Edition, London, 264 p.

Xiulin Ma, Dan Xie, Shijing Luo, Shumin Tian *Research on English Teaching Practice in High School Based on Independent Learning Theory*. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, China.

Open Journal of Social Sciences > Vol. 11 No.11, November 2023
<https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=129415> (accessed on 02.01.2024)

Витлин Ж.Л. *Методические рекомендации по учету психологических особенностей взрослых в процессе обучения иностранному языку*/ Разраб. Ж.Л. Витлина. АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. Л.: Изд-во НИИ общ.образования взрослых, 1976. 110 с.

Давыдова Л.П. *Организация самостоятельной работы студентов-заочников младших курсов*: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1985. 212 с.

Кулюткин Ю.Н. *Психология обучения взрослых*. М.: Просвещение, 1985. 123 с. 36

Сибилькова Н.П. *Анализ совокупности факторов, определяющих особенности и проблемы обучения студентов-заочников начертательной геометрии* // Казанская наука. 2010. No 9. С. 770-774.

Симонова Ж.Г. *Формирование познавательной активности студентов-культурологов в процессе изучения иностранного языка на основе эпистемического подхода*: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. Курск, 2009. С. 26

Толстова Н.М. *Стиль познавательной активности субъекта как условие успешного изучения иностранного языка* // Вектор науки ТГУ. 2012. No2(20). С. 119-124.

<https://uis.unesco.org/en/glossary-term/> (accessed on 04.12.2023)

**SECȚIUNEA IV. PERSPECTIVE CLASICE ȘI MODERNE ÎN STUDIUL LIMBII ȘI
LITERATURII/ KLASSISCHE UND MODERNE PERSPEKTIVEN IN DER
SPRACH- UND LITERATURFORSCHUNG/ CLASSICAL AND MODERN
PERSPECTIVES ON LANGUAGE AND LITERATURE**

CZU 821.135.1.09(072)(478)

**REPERE DIDACTICE ÎN PREDAREA POSTMODERNISMULUI
LITERAR ROMÂNESC (NUME DE REFERINȚĂ:
N. LEAHU, M. CURTESCU, M. ȘLEAHTIȚCHI, GH. NICU)**

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

raciula@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-2726-6015>

Felicia VOICU, *drd., Școala Doctorală de Filologie*,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

felicia.pinzari@gmail.com

Abstract: This article proposes some didactic guidelines for teaching Romanian postmodernism in pre-university education, considering the major didactic challenge posed by the complexity and diversity reflected in numerous literary and philosophical studies. Focusing on teaching strategies: Margareta Curtescu: Reading Indicator Activity; Maria Șleahțiți: Excursion into the Poet's Creation through the Green Chromonym Route; Nicolae Leahu: "Literary Wines" in Colors Activity; Ghenadie Nicu: Neologism Identification Sheet Activity adapted to the high school students' level of preparation, the approach elucidates the progress of a didactic experiment conducted in a Romanian language and literature class for twelfth-grade students and within a workshop with first-year students from the Faculty of Letters. In teaching Romanian literary postmodernism, there is an advocacy for integrating authors like Nicolae Leahu, Margareta Curtescu, Maria Șleahțiți, and Ghenadie Nicu, scholars from Balti, representing the "Balti Philological School." The analysis and interpretation of these writers' texts provide methodological tools and didactic strategies to support the understanding and assimilation of postmodern concepts among high school students. This aims to develop literary analysis/interpretation skills, stimulate creativity, and encourage students' involvement in constructing poetic meanings. It represents an interactive way to delve into the literary postmodernism universe.

Keywords: Romanian literary postmodernism, didactic guidelines, scholars from Balti, etc.

Rezumat: Articolul propune unele repere didactice în predarea unității de învățare a postmodernismului românesc în cadrul învățământului preuniversitar, în contextul în care acesta reprezintă o provocare didactică majoră, avându-se în vedere complexitatea și diversitatea acestuia reflectată în multitudinea studiilor literare și filosofice. Focalizându-ne pe strategii de predare (Indicatorul de lectură – Margareta Curtescu; Incursiune în creația poetei prin prisma cromonimului verde – Maria Șleahțiți: „Vinuri literare” în culori Nicolae Leahu; Fișă de identificare a neologismelor – Ghenadie Nicu), adaptate la nivelul de pregătire al elevilor de liceu, demersul elucidează parcursul unui experiment didactic, realizat în cadrul unei ore de limbă și literatură română la clasa a XII-ea și în cadrul unui atelier realizat cu studenții de la Facultatea de Litere, anul I. În predarea postmodernismului literar românesc, se pledează pentru integrarea unor autori precum Nicolae Leahu, Margareta Curtescu, Maria Șleahțiți și Ghenadie Nicu, universitari bălțeni, exponenți ai „Școlii filologice bălțene”. Prin analiza și interpretarea textelor acestor scriitori, se oferă instrumente metodologice și strategii didactice care să sprijine procesul de înțelegere și asimilare a conceptelor postmoderne în rândul elevilor din învățământul liceal și să dezvolte abilitățile de analiză/interpretare literară, să stimuleze creativitatea și implicarea personală a elevilor în edificarea sensurilor poetice, reprezentând o modalitate interactivă de pătrundere în universul postmodernismului literar.

Cuvinte-cheie: postmodernism literar românesc, repere didactice, universitari bălțeni etc.

Înainte de a ne referi strictamente la postmodernismul literar, e necesar să precizăm că abordând postmodernismul, în general, așa cum se consemnează în introducerea studiului *Postmodernismul: Jean-François Lyotard și Gianni Vattimo*, „ne aflăm deja în fața unei panorame surprinzătoare” (Oñate, Arribas, 2021, p. 8), avându-se în vedere „tendința piraterească și subversivă care însoțește discursul postmodern și care mizează pe subversiune, pe contaminarea și amestecarea poveștilor monologice”. Această abordare se bazează pe oportunitatea de exprimare a pluralității discursive, a polifoniei discordante, compatibilă, de altfel, cu „posibilitățile transformatoare ale tehnologiei digitale contemporane, cu lucrul în rețea, descentralizat, deschis, partajat și contra-autoritar (în dublu sens: întrucât nu ne impune nicio autoritate și, în același timp luptă împotriva auctorialității unice). Gândirea postmodernă răspunde, astfel, la pariul ontologic care lasă diferența să existe și care rupe monolitismul metafizicii, deschizând calea către alteritatea subversivă care hackuiește tradiția stabilită” (*idem*, p. 125 -126).

Despre conceptul de posmodernism, în general, și despre cel de postmodernism literar, în particular, s-a scris atât de mult și de pe varii poziții încât dificultatea de a defini postmodernismul a fost comparată cu o definiție apofatică a lui Dumnezeu. Astfel, Petru Cimpoeșu, într-un articol cu vădită tentă critică polemică¹⁹, *Postmodernismul românesc ca instituție a exprimării – și un Studiu de caz: romanul „Generației '80”. Demo-creație, adică libertate și creație*, publicat în *Vatra*, menționează că: „Farmecul discret al fenomenului postmodern (în general) este că despre el poți să spui orice și să ai dreptate (...). Fiecare încearcă să-l definească în felul său. De fapt, prima dificultate este chiar de a-l defini – ca și în cazul lui Dumnezeu, pe care Sfinții Părinți au sfârșit prin a-l defini apofatic: prin ceea ce El nu este”. (Cimpoeșu, 2001, p.12). Autorul critică conceptul de „postmodernism românesc” care, după cum afirmă, „se vedește a fi în contradicție flagrantă cu mentalitatea postmodernă” (*ibidem*), limitându-se strictamente la literatură.

„Lipsa de comunicare cu celelalte arte, ca să nu mai vorbim de lipsa de angajament a filosofilor în dezvoltarea acestui concept, notează Petru Cimpoeșu, face din „postmodernismul românesc” ceva complet diferit de postmodernismul pur și simplu (...)” (*ibidem*). În consecință, postmodernismul este perceput drept „o instituție de gestionare a expresiei (în sensul discutat mai sus) decât un fenomen cultural real” (*ibidem*).

Matei Călinescu, atunci când se raportează la categoria postmodernismului literar în *Cele cinci fețe ale modernității*, menționează: „Cercetătorii fenomenului nu au izbutit să ajungă la consens asupra unei definiții cuprinzătoare a postmodernismului în literatură și este de presupus că nu vor izbuti nici în viitor. Un anumit acord pare a se fi realizat însă, în legătură cu faptul că postmodernismul poate trece drept un posibil cadru de discuție pentru literatura contemporană. În acest sens, observăm cu oarecare satisfacție – deși nu este o regulă generală – că termenul se aplică astăzi mai puțin arbitrar decât ne-am fi așteptat, bazându-ne pe utilizarea lui inițială. Odată cu trecerea anilor, s-a format un corpus de scrieri postmoderne (sau, mai corect spus, de scrieri receptate de obicei drept postmoderne). Aș adăuga totuși că acest corpus nu are nimic rigid sau fix și că, de fapt, el este larg deschis revizuirilor, excluderilor, includerilor și chiar unor contestări radicale. Cu alte cuvinte, acest corpus în ciuda afirmațiilor unor promotori ai postmodernismului nu se constituie într-un nou canon.

¹⁹ Petru Cimpoeșu consemnează transformarea conceptului de postmodernism într-o „instituție de exprimare” și „centru de putere”, altfel spus într-o „măsură a valorii” și „criteriu de modernitate și relevanță: „Profitând de lipsa unei definiții unanim acceptate, sensul termenului "postmodernism" a fost deturnat de unii teoreticieni sau numai „teoreticieni”, pentru a-l folosi apoi ca unitate de măsură a valorii. Ceea ce nu e postmodern nu e la modă (adică nu e modern?...), lipsit de actualitate, deci de valoare raționament care funcționează în aproape toate încercările actuale de sistematizare a literaturii. (Cimpoeșu, 2001, p. 12)

Eu îl văd, pur și simplu, ca produs al unei perspectivei istorico-ipotetice, din care se pot pune anumite întrebări referitoare la natura scrisului contemporan”. (Călinescu, 2017, p. 277)

Corin Braga, la rândul său, susține în *Postmodernismul literar românesc – bătălia dintre generații* că adoptarea conceptului de postmodernism a fost adesea o strategie polemică și o modalitate de demarcație între generații de scriitori, generând „o adevărată "bătălie" (în sensul "bătăliei pentru Hernani" sau al "certei dintre antici și moderni")” (Braga, 2011). Astfel, consemnează criticul: „Mai multe generații de scriitori s-au grăbit să-l revindică, cu scopul, abia camuflat, de a-i acapara prestigiul și autoritatea. Mircea Iorgulescu îl tratează, ironic, drept „passe-partout terminologic”. Profitând de laxitatea categorială a conceptului, de semantica sa nebuloasă și contradictorie, părțile care se înfruntau l-au redefinit, fiecare, după propriul său chip și asemănare. Nu am intenția de a minimaliza sau de a ridiculiza dezbaterile criticilor români pe seama postmodernității, dar, în majoritatea cazurilor, sub masca unor cercetări tipologice, de teorie literară, au lucrat interesele de grup. Afilieră la postmodernism a constituit o metodă de individualizare generaționistă, mai radicală decât orice opoziții („despărțiri”) bazate pe poetici particulare (*ibidem*).

Așa cum observă exegeții, atitudinea față de postmodernism variază în cultura română. E de reținut că în abordarea postmodernismului românesc se decupează doi poli – se remarcă, pe de o parte, tendința teoreticienilor de a încerca să definească acest concept în mod negativ, evitând asocierea literaturii române cu acest concept, iar, pe de altă parte, tendința care consideră adoptarea termenului de postmodernism ca o necesitate urgentă. De-a lungul dezbaterii teoretice în spațiul românesc, se observă o preferință pentru dimensiunea strict estetică a postmodernismului. Chiar dacă unii autori discută despre postmodernism ca o epistemă sau un „epifenomen cultural” (M. Cărtărescu) specific societății contemporane, dimensiunea socială a postmodernismului este adesea pusă în plan secund. Mai mult, în mediul românesc, nu doar că a evoluat un posibil postmodernism fără postmodernitate, ci acesta a și fost teoretizat ca atare (Cincu, 2021, p. 11).

În ceea ce privește cadrul postmodernismului basarabean, aici vorbim despre fenomenul optzecist care se profilează în condiții diferite de cel românesc din dreapta Prutului și se manifestă și ca dorință de sincronizare cu literatura română.

Universitari bălțeni, exponenți ai „Școlii filologice bălțene”, precum Nicolae Leahu, Margareta Curtescu, Maria Șleahțișchi, Ghenadie Nicu, marchează o prezență distinctă în peisajul fenomenului în discuție și necesită o atenție sporită din partea exegezei. Prin urmare, considerând importantă integrarea autorilor respectivi în cadrul orelor de limbă și literatura română la unitatea de învățare: *Postmodernismul literar românesc*, propunem să valorificăm din perspectivă didactică creația acestora, oferind profesorilor și elevilor unele instrumente pentru a explora și aprecia contribuția autorilor bălțeni, stimulând totodată gândirea critică și creativitatea elevilor.

Focalizându-ne pe strategii de predare adaptate la nivelul de pregătire al elevilor de liceu, vom elucida parcursul unui experiment didactic, realizat în cadrul unei ore de limbă și literatură română la clasa a XII-ea și în cadrul unui atelier realizat cu studenții de la Facultatea de Litere, anul I.

Mai jos, propunem, o mostră de secvență de proiect didactic, adiacent subiectului în discuție:

Clasa: a XII-a A

Subiectul lecției: Postmodernismul literar românesc. Autori de referință din cadrul „Școlii filologice bălțene” – Margareta Curtescu, Maria Șleahțișchi, Nicolae Leahu, Ghenadie Nicu.

Tipul lecției: mixtă

Competențe:

CS3. Lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane.

CS6. Valorificarea experiențelor lingvistice și de lectură în vederea dezvoltării personale pe parcursul vieții, demonstrând interes axiologic și estetic.

Unități de competență:

3.4. Integrarea noțiunilor de teorie literară și a platformelor estetice în interpretarea textului literar și de graniță.

3.5. Sintetizarea componentelor lingvistice, cultural-istorice, stilistice și semiotice ale textelor literare și de graniță.

6.2. Integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în diferite contexte școlare, sociale și culturale.

Obiective operaționale:

La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O1 – să cunoască profilul autorilor postmoderniști din spațiul basarabean;

O2 – să identifice particularități ale postmodernismului în corpusul de poeme propus;

O3 – să exploreze poezia de factură postmodernistă în baza algoritmului propus.

Metode, procedee, tehnici: Discuția, Lectura în rețea, Brainstorming, Conversația, Lectura ghidată.

Instrumente TIC: mentimeter, canva, capcut

Materiale didactice: Computer, Proiector, TV, postere A3, fișe colorate, markere, table flipchart, texte scanate.

Forme de organizare a lecției: frontal, în grup

Motivația: Scopul studierii literaturii constă în dezvoltarea unui cititor activ, capabil să interacționeze în mod conștient cu textul. Această lecție are ca obiectiv formarea deprinderilor de căutare, selecție și prelucrare a informațiilor, promovând competențele necesare societății moderne. În cadrul acestei activități, elevii vor dezvolta abilități precum lucru în echipă, inițiativă și rezolvare a problemelor complexe. Se încurajează colaborarea și cooperarea într-un mediu de învățare plăcut și relaxat, unde elevii își pot exprima liber părerile și învață unii de la ceilalți. Lecția facilitează transferul de cunoștințe prin conexiuni interdisciplinare și transdisciplinare, oferind elevilor oportunitatea de a-și prezenta cunoștințele în mod original, contribuind astfel la dezvoltarea creativității și a interesului pentru învățare.

Pe de altă parte, în contrast cu autorii postmoderniști – membri ai Cenaclului de Luni de la București, care au fost subiectul atenției critice, aceeași recunoaștere extinsă nu a fost acordată autorilor basarabeni. Această discrepanță a determinat selecția unor poeți din mediul universitar care, în ciuda lipsei de notorietate, aduc contribuții semnificative în peisajul literar.

• **Margareta Curtescu ► Activitatea: Indicatorul de lectură**

Pentru explorarea creației poetei Margareta Curtescu propunem activitatea *Indicatorul de lectură*, în care profesorului îi revine rolul să ordoneze cronologic textele în vederea asigurării coerenței itinerarului de lectură și interpretare. Dezvoltarea competențelor de lectură a unui text postmodernist din creația Margaretei Curtescu se va întemeia pe explorarea vizualului (culori, imagini, forme etc.).

Indicatorul de lectură

Margareta Curtescu	Explorarea primară a textului
<i>dimineața picătura de cinism din ceaiul de plante mă învigoarează îmi dezlănțuie cuvintele și ele se revarsă în șuvoaie fierbinți pe creier toată ziua fac desfac mâna îmi devine tot mai abilă domolesc răsărituri amurguri zadarnic în fond căci ele se vor preface a doua zi în cuiburi de șerpi aurii zvîrcoliți în dansul de nuntă seara am tăcut când mi-ai zis că îți plac poemele mele apoi ți-am tot vorbit des-</i>	Primele impresii/reacții, structura textului, planul cromatic, resorturile stilistice, inventarul lexical, sintaxa textului, punctuația și justificările ei sintactice, particularități postmoderniste etc. <ul style="list-style-type: none">▪ nu sunt cuvinte care ar pune problema cunoașterii sensului;▪ poeta ignoră semnele de punctuație la nivelul propozițiilor, ceea ce creează impresia unui flux continuu;

<p><i>pre mine pînă la miezul nopții și te-am rugat să citim împreună</i> <i>„Dragostea îndelung răbdă; este binevoitoare, dragostea nu pizmuieste, nu se laudă, nu se trufește./ Dragostea nu se poartă cu necuviință, nu caută ale sale, nu se aprinde de mînie, nu gîndește răul”</i> <i>spre dimineață cuvintele mă-nfășurau în prospețimea lor de apret</i></p> <p>t. b.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ se ignoră cu desăvârșire majusculele; ▪ invocarea motivului biblic; ▪ resorturile stilistice sunt fascinante în materie de invenții lexicale ce impresionează prin sensibilitate, rafinament și eleganță vizuală; ▪ poezie de dragoste; ▪ poezia Margaretei Curtescu devoalează un imaginar, acționând ca o forță propulsivă de natură semantico-estetică ce lasă în urmă un îndelung siaj al ne-deplin elucidatului, reușind să provoace, în primul rând, incitare.
---	--

Tab. 1

Maria Șleahițchi ► Activitatea: Incursiune în creația poetei prin prisma cromonimului verde

Cromonimele în poezia Mariei Șleahițchi sunt susceptibile de mutații semantico-poetice semnificative. Un mecanism ingenios al limbajului său poetic se fundamentează pe jocul de fluctuații al nuanțelor variate de verde. Această fluctuație se regăsește în poemele propuse pentru lectură în cadrul acestei activități, în care elevii sunt încurajați să exploreze un corpus de texte preselecționate, identificând versuri/structuri/ocurențe ale cromonimului verde. Pentru fiecare vers/ocurență vor găsi și corespondentul cromatic, produsul va fi prezentat pe un poster.

Lista textelor pentru *Lectura în rețea*:

(o selecție de texte în care se re găsesc ocurențe ale cromonimului verde)

- pășeam
- vocaliză în c minor op.12.13
- pastorală II
- tu n-ai văzut niciodată marea
- două coșuri cu flori
- panglici vernil
- dincolo
- fragile III
- verde vâscos
- ca într-un ochi marin
- proiecții ciudate

Inventar de lectură

O excursiune în creația Mariei Șleahițchi prin prisma cromonimului verde

o săptămână de poeme nescrise (1998)		
pisică cu ochi verzi (proiecții ciudate)	verzi	4
tăcută înaintare/ spre insula verde a/ ochiului tău/ împrejmuit de ape (ca într-un ochi marin)	verde	6
Verdele uscat al păretarului (pastorală II)	Verdele uscat	19
Oleandrii mă strigă roz (2010)		
cu ugere pline de laptele/ verdelui crud (verde vâscos)	verdelui crud	8
verde vâscos	Verde vâscos	titlu
pălărie cu panglici vernil (panglici vernil)	vernil	11

de pe litoral verdele uscat (tu n-ai văzut niciodată marea)	verdele uscat	9
marea mea/ albastră și neagră și verde și galbenă (tu n-ai văzut niciodată marea)	verde	21
dincolo de gustul de miez de nucă verde (dincolo)	verde	21
Iubirea noastră e o doamnă frumoasă (2015)		
A rămas macatul verde-pal și oranj (vocaliză în c minor op.12.13)	Verde-pal	14
ochii mei frumoși de oliv roditor (fragile III, mă reconstitui)	oliv	10
pășeam pe verdele-pal verdele-crud verdele-pai (pășeam)	verdele-pal	6
pășeam pe verdele-pal verdele-crud verdele-pai (pășeam)	verdele-crud	6
pășeam pe verdele-pal verdele-crud verdele-pai (pășeam)	verdele-pai	6
linia zimțată a verdelui plin (două coșuri cu flori)	verdelui plin	12
degetele lor colorate în verde roșu și cărămiziu (cum 29 dec. 1974)	verde	4

Tab. 2

Nicolae Leahu ► Activitatea: „Vinuri literare” în culori

Pentru această activitate propunem un poem de un rarism rafinament sinestezic, *Asediul vinăriei Boian*, care îmbină virtuoaz dimensiunile vizual-cromatică și oenologică. Poemul oferă o receptare inedită olfactiv-gustativă, în speță, a cromonimelor *alb* și *roșu*, mizând „pe o acoperire senzorială completă” (*la fel de alb, înmiresmat/ licărosul alb Muscat Celebrity/ cu roșu sec Merlot/ licăros roșu/ Pastoral Cahor/ licăros alb Marsala/ din roada 1989*).

Elevii vor citi poemul *Asediul vinăriei Boian* și vor identifica tipurile de vinuri menționate.

Ulterior, se va propune „*Jocul de-a somelierii*” în care elevii sunt invitați să personalizeze sticlele de vin improvizate, notând pe acestea titlurile identificate în poem, produsul va fi prezentat sub forma unei vinoteci/poster („Vinoteca N. Leahu”)



Fig. 3

Ghenadie Nicu ► Activitatea: Fișă de identificare a neologismelor

Ghenadie Nicu cinstește ca poet „iconoclastia postmodernismului”, oferă „prin piesele sale lirice” „cascadorii de limbaj, scris sau vorbit”, joacă, mai degrabă, rolul unui „antrenor sau dresor de cuvinte” compozit, echivoc, ezoteric, mânuindu-le cu o „îndemânare surprinzătoare pentru glosalicul mediu lingvistic basarabean”. (Dinu Rachieru)

Elevii vor citi poemele și vor crea un *Glosar al neologismelor* (neologismele constituie o marcă stilistică a scriiturii autorului), pe care le vor explica cu ajutorul DEX-ului, iar produsul final va fi prezentat pe un poster).

trebuie să fii al naibii de abil
ca să izbutești alergând să depui în fiecare nișă
în fiecare cavitate deschisă concupiscent a blasfemie
în fiecare orificiu mărunțel ce secretă departe de ochii fiscalității
câte o roză precară
câte un mic semn diafan
pentru adormirea Maicii Domnului

și pe crupa îngrelată de valtrapuri
în sonori vâscoase bântuite de mirodenii
se desfac una după alta
în șiruri alexandrine
interioarele boltite cu roșii ziduri de zahăr
și tălpi minuscule (vai! mici de tot amuzante...)
se aud lipăind dinspre străfunduri

(Ghenadie Nicu)

Glosar al neologismelor	
Neologismul	Explicația din DEX
Concluzii:	

Tab. 3

Activitățile didactice propuse în predarea unității de învățare a postmodernismului românesc nu doar dezvoltă abilitățile de analiză/interpretare literară, ci și stimulează creativitatea și implicarea personală a elevilor în edificarea sensurilor poetice, reprezentând o modalitate interactivă de pătrundere în universul postmodernismului literar, a cărui „dominanta (...) este ontologică. Aceasta înseamnă că literatura postmodernistă naște întrebări cum ar fi: ce este o lume? Ce fel de lumi există, cum sunt ele constituite și prin ce se deosebesc? (...) În ce mod există un text și în ce mod există lumea sau lumile proiectate de el?” (Brian Mchale, *apud*. Călinescu, p. 286).

Referințe bibliografice:

Braga, C. (2011, octombrie, 22). *Postmodernismul literar românesc – bătălia dintre generații*, *Echinox*, <https://revistaechinox.ro/2011/10/1995-corin-braga-postmodernismul-literar-romanesc-batalia-dintre-generatii-goldmine/>

Călinescu, M. (2017). *Cele cinci fețe ale modernității*, Editura POLIROM

Cincu, R. (2021). *Postmodernismul în teoria literară românească*, OMG Publishing House

Cimpoieșu, P. (2001). *Postmodernismul românesc ca instituție a exprimării – și un Studiu de caz: romanul „Generației '80”. Demo-creație, adică libertate și creație*, Vatra, 02+03, 9-14

Curtescu, M. (2014). *În piața dante*. București, Vinea.

IDEM. (1997). *Prinsă între clamele speranței*. Chișinău, Editura ARC.

IDEM. (2003). *Margareta. Simple bluesuri*. Chișinău, Editura Cartier.

IDEM. (2018). *Inima desenată pe cer*. Iași, Editura Junimea.

LEAHU, N. (1993). *Mișcarea Browniană*, Hyperion, Chișinău.

IDEM. (1997). *Personajul din poezie*, Cartier, Chișinău.

IDEM. (2011). *Alungarea muzelor din cetate*, Cartier, Chișinău.

IDEM. (2019). *Cronograful de Bălțiuburg*, Junimea, Iași.

NICU, G. (2019). *Un link spre nicăieri*. Chișinău, Arc.

- IDEM, (2003). *Deșertul consoanelor*. Chișinău, Știința.
- IDEM, (1992). *Cuvânt pentru Alter Ego*, Chișinău, Hyperion.
- Oñate, T. Arribas, B. G. (2021). *Postmodernismul: Jean-François Lyotard și Gianni Vattimo*, Editura Litera, București.
- ȘLEAHTIȚCHI, M. (1998). *O săptămână de poeme nescrise*, Cartier, Chișinău.
- IDEM. (2010). *Oleandrii mă strigă roz*, Cartier, Chișinău.
- IDEM. (2015). *Iubirea noastră e o doamnă frumoasă*, Vinea, București
- IDEM. (2016). *Fragile*, Cartier, Chișinău.

CZU 028.1:159.9

PRELECTURA: ÎNTRE AFECTIV ȘI COGNITIV

Aurelia CODREANU, profesoară,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți
aurelia.codreanu@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0001-7369-7345>

Motto: *Lectura este o formă a fericirii. Ultima la care vom renunța.*
(Fernando Savater)

Abstract: Pre-reading involves identifying a pre-text to establish a network of connections with the text under study. Its aim is to facilitate entry into the text, accessing its world. Reading without pre-reading is a less engaging process. Entry into the text is achieved by making connections with other texts or with students' life experiences. Through pre-reading, we challenge students to find a clear motivation for reading the text. However, entering the text must be closely related to both the rational and emotional aspects of the readers. As a didactic sequence, pre-reading is the coordinating element that opens the scenario dedicated to the reception of literary text. Pre-reading is a stage through which the teacher can open pathways to understanding the text that will be studied in the classroom.

Keywords: pre-reading, facilitating, motivation, entry into the text, encountering the text, playful manner.

Rezumat: Prelectura presupune identificarea unui pre-text care să stabilească o rețea de legătură cu textul de studiu. Acesta are drept scop să faciliteze intrarea în text, accesul în lumea textului dat. Lectură fără prelectură constituie un proces mai puțin atractiv. În lumea textului se intră prin a face legături cu alte texte sau cu anumite experiențe de viață ale elevilor. Prin prelectură îl provocăm pe elev să găsească o motivație clară pentru lectura textului. Or, intrarea în text trebuie să se afle într-o legătură strânsă atât cu latura rațională, cât și cu cea emoțională a „beneficiarilor” actului de lectură. Secvență didactică, prelectura este coordonata care deschide scenariul „dedicat” receptării textului literar. Prelectura este o etapă prin care profesorul poate deschide rampe spre comprehensiunea textului care va fi studiat în sala de clasă.

Cuvinte-cheie: prelectura, a facilita, motivație, intrarea în text, întâlnirea cu textul, manieră ludică.

Prelectura, înainte de text sau intrarea în text este etapa receptării textului, destinată atingerii la suprafața a ideii ce se conturează în operă. Prelectura nu este altceva decât prima lectură a textului propus pentru studiu/analiză/interpretare. În literatura de specialitate se susține în mod persuasiv că prelectura presupune identificarea unui pre-text (un text înainte de textul propriu-zis) care să stabilească o punte de legătură cu textul de studiu, acesta urmând să faciliteze intrarea în text, accesul în lumea textului de bază.

Lectură fără prelectură este, se pare, un proces sec, adesea insipid și, categoric, nu-l ajută pe elev să cunoască dimensiunile/ valențele multiple ale textului și să le pună în relație cu propria viață. Valorificând etapa prelecturii, se intră în lumea textului prin a face legături cu alte texte sau cu anumite experiențe de viață ale elevilor, implicând nemijlocit atât aspectul cognitiv, cât și afectiv. Prin prelectură îl provocăm pe elev să găsească o motivație clară

pentru lectura textului. Or, intrarea în text trebuie să se afle într-o legătură strânsă cu latura rațională și cu cea emoțională a „beneficiarilor” actului de lectură, aceasta realizându-se în funcție de tema textului, de acțiune, de semnificații, de trăiri, de model sau antimodel etc. În acest context, în Curriculum național la limba și literatura română, clasele X-XII, se menționează că „gestionarea experiențelor lingvistice și de lectură vor contribui la optimizarea învățământului, oferind o educație care are drept scop plasarea elevului în centrul procesului instructiv-educativ și focusarea către dezvoltarea fiecărei facultăți a acestuia: intelectuală, afectivă și manual/practică/digitală” (Curriculum, 114). Etapa prelectura presupune familiarizarea cu textul, înainte de a fi citit și presupune formularea și realizarea mai multe cerințe:

- identificarea scopului, aceasta presupunând înțelegerea motivului pentru care citești textul și ce informații sau idei trebuie să obții în urma lecturii;
- stabilirea conexiunilor care constă în găsirea tangențelor între subiectul textului și cunoștințele sau experiența anterioară a cititorului;
- formularea întrebărilor care constă în generarea întrebărilor bazate pe titlu, subtitluri sau informații preliminare pentru o ghidare esențială în citirea ulterioară a textului;
- marcarea și luare de notițe, aceasta presupunând sublinierea, excerptarea sau evidențierea cuvintelor-cheie, pentru susținerea procesului de comprehensiune;
- vizualizarea și anticiparea care se definesc drept esențiale în imaginarea posibilelor idei sau concluzii înainte de a citi textul în întregime, imaginarea fiind bazată pe informațiile preliminare și cunoștințele existente.

Prelectura presupune conturarea „orizontului de așteptare”²⁰ al cititorului și estomparea frontierelor dintre lumea cititorului și lumea cărții. Orizontul de așteptare, conform didacticienilor, constituie cadrul în care are loc prima întâlnire a cititorului cu opera, având o funcție decisivă în triada autor-text-cititor²¹. Orizontul de așteptare se obiectivează prin strategii textuale care predispun cititorul la un anumit mod de receptare, îi stârnesc emoții, îi trezesc amintiri, îi orientează percepția, sincronizând cele două aspecte: cognitiv și afectiv. Orizontul de așteptare poate fi actualizat în etapa de prelectură, în activități ce pregătesc cititorul pentru întâlnirea cu textul, îl predispun pentru prima experiență din parcursul numit *receptarea textului*. Aceasta se realizează fie prin trimiteri la experiența lui interioară – de lectură și de viață, fie anticipând experiențe nebănuite, neașteptate, (încă) inedite.

Secvență didactică, *prelectura* este coordonata care deschide scenariul consacrat recepției textului literar. Prelectura este o etapă prin care profesorul poate deschide rampe spre comprehensiunea textului care va fi studiat în sala de clasă. Activitățile de învățare folosite în această etapă, de cele mai multe ori, posedă caracter interactiv, au un aspect ludic, dar acest fapt nu trebuie să constituie un impediment pentru a observa profunzimea și rolul demersurilor ce pot fi realizate în cadrul prelecturii. Ținem să menționăm că tocmai acest spirit ludic poate condiționa implicarea celor două aspecte: afectiv și cognitiv.

²⁰ Orizontul de așteptare desemnează un set de norme culturale, convenții și criterii, coduri morale și prejudecăți, „cadre de referință” care modelează felul în care cititorii înțeleg opera literară, într-o perioadă anume.

²¹ Triada autor-text-cititor este un concept folosit în teoria literaturii și în analiza textelor pentru a examina relația dintre aceste trei elemente fundamentale. Astfel, autorul este persoana responsabilă de crearea textului, prezentând propriile sale experiențe cunoștințe și perspective în procesul de creare a operei, oferind, concomitent, o perspectivă asupra textului. Textul, expresie artistică sau informativă, poate fi interpretat în varia moduri de către diferiți cititori și poate avea multiple semnificații și interpretări. Cititorul este persoana care interacționează cu textul, citindu-l, analizându-l, interpretându-l, iar propriile sale experiențe, cunoștințe și perspective, actualizate la etapa prelecturii, facilitează procesul de interpretare și înțelegere a textului.

Activitatea de prelectură poate fi concepută, pornindu-se de la trei componente esențiale: rolul profesorului, întrebările elevilor, strategiile specifice etapei date. În funcție de textul ales pentru studiu și de obiectivele pe care și le-a propus, profesorul poate gândi/ proiecta activități subsumate unuia sau mai multor roluri specifice prelecturii²², dar acestea vor fi relevante pentru a condiționa valorificarea celor două aspecte: afectiv și cognitiv. Elevul trebuie concomitent să cunoască și să se emoționeze, să descopere și să trăiască starea provocată de aflarea unor lucruri noi.

Prelectura este etapa care vizează atât diminuarea dificultăților de comprehensiune și interpretare a textului studiat, cât și crearea stării de bine a elevului în momentul întâlnirii cu textul studiat. Prelectura va facilita însușirea vocabularului textului, decodificarea semnificațiilor titlului și, nu în ultimul rând, va crea suspansul specific primei lecturi, în cazul textului epic, iar în cazul textului liric va constitui demersul ce definește configurarea conținutului receptării prin explicarea sensurilor și a imaginilor artistice.

Prelectura are, așa cum se susține în literatura de specialitate, rolul de a aborda textul *anticipat/ pe ocolite*, pornind de la ceea ce numim *per ansamblu* sau *în linii mari* și orientându-se spre *concret*. Prelectura este etapa în care lectorul – elevul cititor – adună date, face corespondențe, sondează realitatea trăită de autor²³ și verifică valabilitatea pe tărâmul ficțional.

Intrarea în text are două perspective de interpretare: afectivă și cognitivă. În această ordine de idei, menționăm faptul că studiul literaturii are drept scop nu numai dezvoltarea de competențe specifice, ci și formarea unui univers afectiv și atitudinal corect. Indubitabil, cititorul este implicat în construcția sensului textului literar cu toată zestrea sa de cunoștințe și emoții pe care le posedă. Iată de ce întâlnirea cu textul trebuie să fie una autentică. Cititorul activează în timpul lecturii atât cunoștințe, cât și structuri afective complexe, fundamentând, astfel, înțelegerea pe propriul sistem de referințe, pe experiențe de viață, interese și sentimente.

Considerăm că este extrem de importantă atmosfera pe care o creează cadrul didactic înaintea intrării în text. Literatura este un spațiu al senzațiilor, în care trăirea interioară generează idei printr-o rețea de corelații fine, rămase, de cele mai multe ori, ascunse pentru un ochi neatent. Pentru a ajunge la latura emoțională, se mizează adesea pe latura emoțională ca „punere în scenă”.

Prelectura constituie, canonic în unele cazuri deja, pregătirea solemnă a întâlnirii cu textul, constituie așezarea în ordine a cunoștințelor anterioare, utile în înțelegere și interpretare, înseamnă construirea emoțiilor care să faciliteze cunoașterea și înțelegerea textului, comunicarea cu acesta. Prelectura, din punct de vedere didactic, este momentul în care elevul este pus în situația de a lua cunoștință de intenția lecturii, e provocat să-și amintească informații privind subiectul lecției, să facă predicții, să emită ipoteze asupra a ceea ce conține textul studiat. În această etapă elevul își activează cunoștințele anterioare și face legătura cu experiențele sale personale versus textul studiat și mesajul/ semnificațiile/ conținutul acestuia.

Prelectura conturează contextul și condiționează climatul potrivit lecturii. Considerată de către cercetători esențială, prelectura deschide poartă către text, invită indirect, prin a provoca, la lectura propriu-zisă a textului. Profesorul își dorește ca elevii să fie atrași în lumea textului, să devină martori la actul descifrării lui. În această ordine de idei, cercetătoarea

²² Durata secvenței de prelectură trebuie raportată la timpul total alocat studiului textului. Pentru un text mai voluminos, pe care îl putem studia în 7-8 lecții, profesorul poate proiecta o activitate de prelectură de 30 de minute sau chiar 45 de minute. Dacă însă se studiază un text mai puțin complex și mai scurt, desfășurat pe parcursul a 2-3 ore, activitatea de prelectură poate fi desfășurată pe parcursul a 5-10 minute.

²³ Prelectura poate viza informații despre autor, detalii/ confesiuni despre modul în care s-a zămislit textul, repere critice și chiar unele informații despre alte opere semnate de același autor.

Florentina Sâmișăian susține că lectura este un act creativ și implică dimensiunea cognitivă a învățării, dimensiunea atitudinală și capacitățile creativ-imaginative ale elevilor (Sâmișăian, 267). Or, indiferent ce model de lectură preferăm, etapa prelecturii are un rol fundamental, pentru că ea îi motivează pe elevi, le activează dorința de descoperire, le pune în acțiune abilitățile ludice și imaginative, îi determină, practic, să transforme insipidul în captivant, fadul în fascinant, estompatul în incitant. Mai mult, în același context, Emanuela Ilie susține că „lectura este de cele mai multe ori un act care nu lasă eul cititor indiferent, ci încearcă să-i clatine convingerile, să-i remodeleze afectele” (Ilie, 14), plasându-l între cele două coordonate afectiv și cognitiv.

Prelectura, realizată la *Captarea atenției/ Evocare*, considerată etapă esențială care facilitează comprehensiunea și interpretarea textului, oferă, din perspectiva cercetătorilor didacticieni, conectarea cu lumea propriu-zisă a textului. Etapa prelecturii în școală este de dorit să fie o secvență asistată, prin care profesorul să medieze întâlnirea cu opera atât din perspectiva (re)lecturii proprii, cât și din cea a categoriei de cititori din care fac parte elevii clasei.

Prelectura are obiective bine conturate: cunoașterea textului și sensibilizarea elevului-cititor, ancorând etapa între afectiv și cognitiv.

Strategiile care vizează conturarea atitudinii estetice și a orizontului de așteptare pot fi structurate, în funcție de textul studiat, de scopul urmărit.

Prelectura constituie faza în care spectatorul invitat – elevul cititor – este convins să vrea să descopere frumosul, să absoarbă „spectacolul ca spectacol”, după cum susține Alina Pamfil (Pamfil, 167).

Activitățile de prelectură posedă (și) caracter ludic, tocmai pentru a-i determina pe elevi să se apropie de lumea textului într-o manieră accesibilă, cu mai multă determinare, cu mai mult interes. În linii mari, orice tehnică de lucru, fiind adaptată, poate fi utilizată la etapa prelecturii. Dar există o serie, deja „consacrate”: *Cvintetul, Interviuul, Clustering, Cubul, Metoda Frisco, Explozia stelară, Găsește cuvântul-țintă, Acrostihul, 6 De ce?, Pomul cu idei, Hexagonul cunoașterii etc.* Acestea se pliază relevant pe scopul urmărit la această etapă de studiere a textului și trebuie să emoționeze și să invite la cunoaștere, la descoperire, dar nu forțat, ci, mai degrabă, ca la un fel de agreabilă activitate. Spre exemplu, *Portretul chinezesc* este o activitate care îl implică pe elev în etapa de studiere a textului numită prelectură, condiționând o stare de bine și intrarea în diverse roluri. Considerăm că activitatea/ jocul *Portretul chinezesc: Cine sunt* (a se vedea: *Anexa*) este o tehnică binevenită la predarea textelor artistice, îndeosebi atunci când este cazul să-ți asumi o faptă, să exprimi un punct de vedere, să explici o stare, să joci un rol etc. Se pare că și în acest caz aspectele cognitiv și afectiv pot fi corelate, relevanța răspunsurilor pertinente condiționând asimilarea textului studiat și accentuând latura emotivă și atitudinală a formării. La fel, *Brainstormingul* este un mod de intrare incitant în orice tip de text, elevii perseverând în a fi cât se poate de rapizi, dar și originali în oferirea răspunsurilor. Să nu oitem faptul că cele două coordonate – afectiv și cognitiv – sunt valorificate constant în predarea/însușirea unui text. Emoționăm, cu scopul de a condiționa o profundă cunoaștere a textului, neomițând, de asemenea, și descoperirea sensurilor, lectura imaginilor și a cuvintelor. Textele selectate, incontestabil, sunt ofertante la capitolul emoții, sentimente, iar aspectul cognitiv, evident, este „proiectat” de către profesor. Tehnica, utilizată la predarea textului „Actorii” de Marin Sorescu, poate fi aplicată în debutul lecției, solicitându-li-se elevilor să noteze, timp de un minut, ceea ce le sugerează titlul „Actorii”, ulterior citind prezentând răspunsurile.

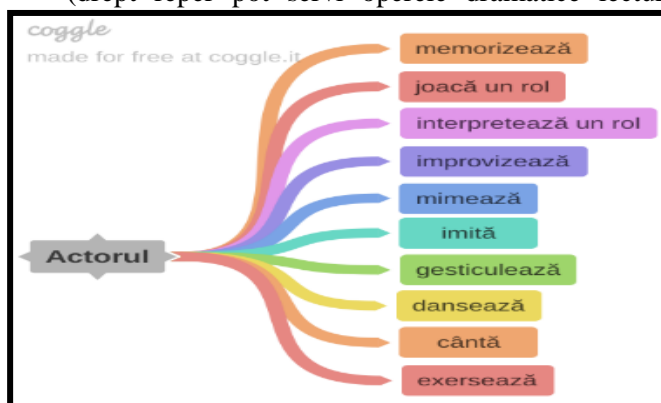
Alte activități propuse în predarea aceluiași text la etapa *Prelectura* pot fi:

1. Scrie pe o foaie, timp de 1-2 minute, cuvinte și îmbinări pe care le asociezi cu lexemul *actor*.

2. Explică expresiile: *a juca teatru*, *a face teatru*, *a-și scoate masca*, *a-și arunca masca*, *a smulge masca*.
3. Numește 5 mari actori, care, de-a lungul timpului, au reprezentat arta teatrală din Republica Moldova.
4. Provoacă-ți colegul de bancă și, împreună, timp de 3 minute, notați cât mai multe nume de teatre din Republica Moldova.
5. Imaginează-ți că ai posibilitatea să fii actor. Ce rol de teatru ți-ar plăcea să interpretezi? (drept reper pot servi operele dramatice lecturate sau spectacolele pe care le-ai vizionat).
6. Adu exemple de opere literare, care să fie inspirate din lumea teatrului, să conțină motivul *măștii*, al *vieții ca teatru*, al *scenei* etc. Profesorul, eventual, va avea pregătite exemple de tipul:
 - ✚ „Glossă” de Mihai Eminescu;
 - ✚ „Glosă în stil eminescian” de Dumitru Matcovschi;
 - ✚ „Trei dinți din față” de Marin Sorescu;
 - ✚ „Cel mai iubit dintre pământeni” de Marin Preda;
 - ✚ „O scrisoare pierdută” de Ion Luca Caragiale etc.
7. Numește spectacolul pe care îl recunoști datorită imaginilor date:
 - ❖ „Tata” de Dumitru Matcovschi;
 - ❖ „Păsările tinereții noastre” de Ion Druță;
 - ❖ „Apus de soare” de Barbu Ștefănescu Delavrancea;
 - ❖ „Casa mare” de Ion Druță.



8. Imaginează-ți că ai posibilitatea să fii actor. Ce rol de teatru ți-ar plăcea să interpretezi? (drept reper pot servi operele dramatice lecturate sau spectacolele pe care le-ai vizionat).



9. Completează schema, precizând acțiunile unui actor:
10. Menționează 3 spectacole pe care ai dori să le vizionezi în viitorul apropiat, justificându-ți alegerea.
11. Amintește-ți și descrie starea pe care ai trăit-o când ai mers pentru prima dată la un spectacol/ ai avut ocazia să te întâlnești cu un actor.

12. Exprimă-ți opinia despre o posibilă legătură între titlul poeziei „Actorii” de Marin Sorescu și citatul dat: *Lumea este un teatru în care oamenii sunt actori pe scena vieții sau spectatori ai acestui joc de măști al lumii comune; Lumea este o scenă, viața este un act: ai venit, ai văzut, ai plecat.* (Democrit)
13. Imaginează-ți că ești moderatorul emisiunii „Steaua fără nume”. Pe cine dintre actorii din Republica Moldova sau din România i-ai invita la emisiune? De ce?
14. Ascultă cântecul „Un actor grăbit” de Laura Stoica și spune ce stare ți-a creat.

15. Comentează unul dintre aforismele: *Actorii sunt dovezi vii ale faptului că sufletul există.* (Adrian Pinte); *Teatrul e terapie pentru spectatori, dar și pentru actori.* (Silviu Biriș); *Suntem niște bieți actori pe scena efemeră a vieții. Ne străduim să jucăm, cât mai bine, cel mai important rol – rolul de Om.* (Viorel Vintilă)

Prelectura este o secvență didactică ce deschide practic lumea textului, ce inaugurează procesul de predare a textului de studiu. Prelectura este etapa de studiere a textului care condiționează, asigură o mai bună înțelegere a acestuia și oferă ocazia de a te orienta în structura și subiectele abordate în textul studiat. Prelectura, indubitabil, pregătește elevul-cititor pentru o lectură mai detaliată și mai profundă, iar etapa, incontestabil, trebuie proiectată simultan cu cea a postlecturii, acestea completându-se reciproc. De fapt, este important să punctăm că tocmai această etapă poate anticipa o posibilă receptare inadecvată a textului, deși, în aceeași ordine de idei, cercetătoarea Alina Pamfil susține că „există adepți ai intrării bruște în text, fără pregătiri prealabile” (Pamfil, 2013).

Etapa prelecturii este extrem de importantă în studierea unui text, este etapa la care se deschide ușa spre lumea textului. Atmosfera pe care cadrul didactic va reuși să o creeze înaintea intrării în text va condiționa, așa cum s-a menționat deja, o mai bună conexiune cu textul de studiu, cu semnificațiile acestuia și cu tot ceea ce definește conținutul de învățare dat. Literatura este spațiul în care senzațiile și gândurile, emoția și rațiunea, trăirea și contemplarea își dau întâlnire, iar prelectura poate condiționa formarea unui univers cognitiv, afectiv și atitudinal corect, cititorul fiind implicat în construcția textului literar, punându-și în aplicare toate cunoștințele pe care le posedă.

Bibliografie

1. *Curriculum la Limba și literatura română, clasele a X-a – a XII-a*, Chișinău: Editura Lyceum, 2019.
2. ILIE, Emanuela. *Didactica literaturii române: fundamente teoretico-aplicative*. Iași: Editura Polirom, 2008.
3. PAMFIL, Alina. *Didactica literaturii: reorientări*. București: Editura Art, 2016.
4. PAMFIL, Alina. *Un model de receptare a textului literar: Prelectura – Lectura – Postlectura (I) // Perspective*, nr. 2 (27), 2013.
5. SÂMIHĂIAN, Florentina. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art, 2014.

Anexa TEHNICA PORTRETUL CHINEZESC: CINE SUNT?

- ❖ Dacă aș fi un cuvânt, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un substantiv, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un adjectiv, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un verb, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi o interjecție, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un motto, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi o carte, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un titlu de carte din literatura română, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un scriitor din literatura română, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un dramaturg, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un personaj din literatura română, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un vers din literatura română, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi o melodie, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un compozitor, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un instrument muzical, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi un sentiment, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi o emoție, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi o stare, aș fi ...
- ❖ Dacă aș fi o calitate, aș fi ...

- ❖ Dacă aş fi un anotimp, aş fi ...
- ❖ Dacă aş fi o floare, aş fi ...
- ❖ Dacă aş fi o culoare, aş fi ...
- ❖ Dacă aş fi o pasăre, aş fi ...
- ❖ Dacă aş fi un proverb românesc, aş fi ...
- ❖ Dacă aş fi o tradiție românească, aş fi ...

CZU 050(44)

**CARMEN SILVA ET VASILE ALECSANDRI Á TRAVERS
LA REVUE «L' ASTRADO»**

Ludmila CABAC, *docteur ès lettres, maître de conférences,
Université d'état «Alec Russo» de Bălți*

luca860@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0000-3018-7038>

Abstract: The history of the press is also an auxiliary science to modern history. We can discover the movements of the public spirit and reconstruct the stages of the development of literature through the newspapers and magazines of the time, through their themes, their style and their impartiality. Undoubtedly, the relationships established between Romania and Provence have been more numerous than we suspect today, and very warm. Two Romanian personalities in particular influenced the spirit of Provence. Firstly, it was Vasile Alecsandri, as he was partially considered the living symbol of the Romanian Renaissance and also the great voice of Latinity. The second personality was Queen Elisabeth, known under her pen name as Carmen Silva. *L'Astrado*, the bilingual magazine from Provence, allows any cultivated mind to become familiar with the big names and the great works of Provençal and world literature.

Keywords: bilingual magazine *Astrado*, history of the press, Provençal language, Romanian language, cultural influence.

Résumé: L'histoire de la presse est aussi une science auxiliaire de l'histoire moderne. A travers les journaux et les revues de l'époque, à travers leur thématique, leur style, leur impartialité, on peut découvrir les mouvements de l'esprit public, on peut reconstruire les étapes du développement de la littérature. Les rapports qui se sont établis entre La Roumanie et la Provence ont été sans doute plus nombreux qu'on le soupçonne aujourd'hui, et très chaleureux. Deux personnalités roumaines surtout ont exercé leur attirance sur les esprits provençaux. D'abord Vasile Alecsandri, parce qu'il était un peu le symbole vivant de la renaissance roumaine et aussi la grande voix de la Latinité. Et en deuxième place c'était la Reine Elisabeth, de son nom de plume Carmen Silva. *L'Astrado*, cette revue bilingue de Provence, permet à tout esprit cultivé de se familiariser avec les grands noms et les grandes œuvres de la littérature provençale et mondiale.

Mots clés: revue bilingue *L'Astrado*, histoire de la presse, langue et littérature provençales, langue et littérature roumaines, influence culturelle.

Ceux qui souhaitent avoir une vue précise de la vie littéraire, à une époque donnée, doivent se pencher sur les périodiques car ceux-ci révèlent les aspirations et les intérêts d'un peuple. L'histoire de la presse est aussi une science auxiliaire de l'histoire moderne.

Archives du quotidien, les journaux sont la source la plus complète et, dans leur diversité, la plus objective de l'histoire générale. Témoins et acteurs de la vie nationale et internationale, ils sont des documents d'une richesse considérable. A sa fonction première, qui est de restituer la vie des journaux et de préciser le rôle qu'ils ont joué dans l'évolution des sociétés, l'histoire de la presse ajoute une sorte de fonction dérivée: celle d'aider les historiens à utiliser leurs témoignages (Albert, P, 1980, p. 4).

Notre attention sera portée à la revue *L'Astrado*, N. 3, revue bilingue de Provence. Devenue le porte-parole du Félibrige, *L'Astrado* s'est donné comme but non seulement d'utiliser la langue d'oc et d'en prouver sa valeur et sa vitalité, mais de présenter ses efforts

et de les faire connaître au public aussi large que possible. Cette revue bilingue de Provence permet à tout esprit cultivé de se familiariser avec les grands noms et les grandes œuvres de la littérature provençale. Tous les ouvrages publiés par *L'Astrado* donnant des textes provençaux, comportent en face de ceux-ci une traduction française.

L'association *Le Félibrige*, caractérisée comme une école littéraire, un mouvement militant, une académie, une philosophie, une réalité de tous les jours, a été fondé le 21 mai 1854 par Frédéric Mistral. Elle a pour objectif la sauvegarde et la promotion de l'identité des peuples de langue d'oc dont le provençal fait partie, la défense de la langue en tant que témoin d'une civilisation, d'une culture dans la diversité de ses dialectes et sa diffusion dans le peuple. L'emblème du Félibrige c'est l'étoile à sept rayons.

Tous les sept ans, le Félibrige organise des concours littéraires connus sous le nom de *Grand Jo flourausetenàri*. Le grand lauréat est nommé maître en Gai-Savoir et choisit la reine du Félibrige pour les sept ans à venir.

«L'exemple de Mistral est la démonstration la plus haute de ces idées. Que serait la littérature provençale, née du peuple indépendamment de la tradition des Troubadours, si Mistral, et Aubanel, et Joseph d'Arbaud, et Sully-André Peyre, n'étaient des grands poètes, qui par la pureté et l'authenticité de leur poésie justifient la langue qu'ils n'ont pas arbitrairement choisie, mais qui tout naturellement, au moment de leur création poétique, a chanté sur leur lèvres comme l'unique forme expressive possible de leur inspiration?» (Pacotto, G. in: *L'Astrado*, revue bilengo di Prouvenço, n. 3, p. 38).

En revenant sur le titre de notre présentation, sur le binôme la Provence et la Roumanie, l'image de trois personnalités remarquables de cette époque surgissent devant nos yeux – le poète Frédéric Mistral, la reine Elizabeta de Roumanie, de son nom d'artiste Carmen Silva, et le poète Vasile Alexandri.

Frédéric Mistral n'a pas besoin de présentation. L'histoire mistralienne se confond avec celle du renouveau de la langue d'oc et de sa poésie. Membre fondateur du Félibrige, membre de l'Académie de Marseille, maître ès-jeux de l'Académie des jeux floraux de Toulouse, chevalier de la Légion d'honneur en 1863.

Frédéric Mistral, a redonné par ses œuvres, par les travaux linguistiques, par l'action, par les discours, la vaste correspondance ses lettres de noblesse à la langue d'oc, en la ramenant au tout premier rang des plus grandes langues littéraires. La langue provençale est tout aussi bien capable, que les autres grandes langues du monde actuel, d'exprimer toute pensée, de se prêter à tout exposé et à toute discussion aussi subite, circonstanciée, difficile qu'elle puisse être.

En 1904 Frédéric Mistral remporte le prix Nobel de littérature pour son œuvre *Mirèio*, écrite en provençal et encore enseignée de nos jours. La seule langue régionale, qui n'est pas reconnue dans son pays, mais qui a réussi à avoir un prix Nobel est le provençal Mistralien. Il s'agit d'un des rares prix Nobel de littérature dans une langue non reconnue officiellement par l'État auquel il appartient. Alphonse de Lamartine mentionnait dans la préface de *Mirèio*.

«Un grand poète épique est né... Il y a une vertu dans le soleil. Un vrai poète homérique... un poète de 25 ans qui, du premier jet, laisse couler de sa veine, à sots purs et mélodieux, une épopée agreste... L'Homère de Provence ... Son poème c'est lui, c'est son pays, c'est la Provence aride et rocheuse, c'est le Rhône jaune, c'est la Durance bleue, c'est cette plaine basse, moitié cailloux, moitié fange ... la Camargue» (Lamartine in: Mistral, Fr, préface, *Mirèio*, 1994).

Les rapports qui se sont établis entre la Roumanie et la Provence ont été très chaleureux et plus multiples qu'on le suppose aujourd'hui. Deux personnalités roumaines surtout ont exercé leur attirance sur les esprits provençaux. D'abord Vasile Alecsandri, parce qu'il était un peu le symbole vivant de la renaissance roumaine et aussi la grande voix de la Latinité.

En ce qui concerne Vasile Alecsandri, il convient de mentionner que ce remarquable poète roumain a vécu à Paris de 1839 à 1843. Il est venu non pas pour passer ses examens d'étudiant en médecine et ensuite en droit, ainsi qu'il se proposait de le faire, en arrivant à Paris, mais pour lire Chateaubriand, Jean-Jacques Rousseau, Lamartine – auquel il dédie une ode en français (Bengesco G., 1907, p. 13). Vasile Alecsandri écrira ses premiers vers en français. Militant dans son pays pour une rénovation de la vie politique, pour la justice et le progrès social, Alecsandri a été aussi le premier ambassadeur du message roumain en Occident.

Après son premier séjour en France, il fait un long voyage dans des pays romantiques comme l'Espagne, l'Italie, les pays de l'Orient. Tout au long de sa vie, il se servira du français dans sa correspondance personnelle. Son dernier poste avait été: Envoyé extraordinaire et ministre plénipotentiaire de Roumanie près du Gouvernement de la République Française. En 1848, après l'échec de la révolution roumaine, il est obligé de quitter la Roumanie et d'émigrer, de nouveau, en France.

«Moi aussi, j'ai mangé le pain amer de l'exil chez Véfour et les frères provençaux,» racontait-il, plus tard, à la Reine de Roumanie, en se rappelant la vie qu'il y avait menée. Le sourire malin qui accompagnait ses mots leur donnait un charme inoubliable. (Carmen, Silva, 1895, p. 10).

En habitant la France, il ne s'est jamais trouvé loin de son pays. Les étapes les plus heureuses de sa vie si sereine et si royalement belle étaient liées à la France. En 1853, les Français ont la possibilité de connaître ses poésies grâce aux traductions faites par Voinesco – «Doïnas» et Antonin Roques – «Légendes» (1864).

En 1878, Vasile Alecsandri est couronné aux Fêtes du Félibrige²⁴ à Montpellier pour la poésie «Chant de la gent latine». Le poète avait reçu cette nouvelle avec émotion mais, comme toujours, sans orgueil personnel. Le prix attribué par la Société des Langues Romanes de Montpellier pouvait contribuer à une meilleure connaissance de la Roumanie dans le monde.

Je t'avoue, écrivait-il à un ami, que je me suis grandement réjoui de ce triomphe d'autant plus qu'il a contribué à éveiller de nouveau les sympathies de nos confrères latins à l'égard de notre pays.(Nicolesco, G. C. in: *L'Astrado*, revisto bilengo de Prouvenço, N° 3, p. 60.)

Dans la lettre adressée à Frédéric Mistral, Vasile Alecsandri attribuait, de nouveau, tout l'honneur à son peuple: «Je m'abstiens, cher Monsieur et confrère de vous remercier de la part bienveillante que vous avez prise au jugement dont j'ai été favorisé: vous serez, j'en suis sûr, plus sensible en apprenant que la Roumanie a tressailli de joie en voyant ses sœurs latines lui envoyer, sous la forme d'un succès littéraire, la manifestation inappréciable de leurs sympathies dans les circonstances où elle se trouve.» (*L'Astrado*, revisto bilengo de Prouvenço, N° 3, p. 61.)

Le meilleur artisan de cette amitié provençalo-roumaine a été Frédéric Mistral lui-même. La poésie «A la Roumanio» écrite à Maillane le 18 mars 1880 est la meilleure preuve.

*«...E li raço latino
A talengo argentino
An couneigu l'ounour que dinstoun sang i'avie;
E t'apelant germano*

²⁴ En guise de définition du terme «félibre», Paul RUAT nous a laissé ce passage: «Et puis, si on vous demande un jour ce qu'est un félibre, vous pourrez répondre ceci: un félibre est un patriote régional qui aime son pays et qui cherche à le faire aimer; un félibre est un ouvrier de la plume et de la parole qui prend plaisir à parler la langue de son enfance que parlaient ses aïeux; un félibre est celui qui fait valoir et connaître nos célébrités locales, nos artistes de la truelle, de la scie et du pinceau, afin qu'un rayon de ces gloires du terroir rejaillisse sur la France, pour que la grande patrie soit toujours plus belle, plus forte, plus unie».

*La Prouènçoroumano
Te mando, o Roumanio, un rampaud'oulivié.»*

(Mistral, F. in: *L'Astrado*, revisto bilengo de Prouvenço, № 3, p. 29)

Nous avons le plaisir et l'honneur de donner la variante française de la poésie:

*«...Et les races latines,
A ta langue argentine
Ont reconnu l'honneur qu'il y avait dans ton sang;
Et t'appelant «ma sœur»,
La Provence romane
T'envoie, ô Roumanie, un rameau d'olivier.»*

Le poète national roumain Vasile Alecsandri et le grand poète de la Provence cherchent tous deux à sauver leur langue par l'invention d'une littérature qui puiserait aux racines populaires de leur pays. À Mircești comme à Maillane, c'est "aux pâtres et aux gens de la terre" (Mistral), que le poète s'adresse. **Le nom d'Alecsandri est inscrit dans le ciel des bons génies de Provence, comme il l'est au panthéon des plus pures gloires latines et des immortels fondateurs de la nationalité roumaine.**

Le poète a conservé sur son bureau la célèbre photographie au chapeau de Frédéric Mistral jusqu'à sa mort en 1890, tout comme à Maillane sont conservées les lettres et l'Œuvre complète d'Alecsandri, et dans le musée ethnographique inauguré par Mistral, aujourd'hui encore, les deux Costumes nationaux roumains offerts par lui, comme symbole de l'amitié et de la fraternité des deux poètes latins.

Voici un portrait éloquent de l'écrivain français qui recevra le Nobel, dans quelques années, après la mort lointaine de son ami, à Mircești: *«Il vit comme moi à la campagne dans une petite maison, entourée d'un petit jardin et travaille constamment dans un bureau bien éclairé et meublé simplement comme le mien. Mistral est un homme d'environ 52 ans, grand, beau, au front large, aux riches cheveux argentés; sa physionomie est agréable, gaie, sympathique et son discours poétique. Quand il m'a vu, il m'a pris dans ses bras et nous nous sommes embrassés comme deux frères. Sa femme, de 25 ans sa cadette, petite et gracieuse, m'a envoyé dans la pièce où était dressée la table du petit-déjeuner. Je suis resté assis à table pendant 4 heures, parlant joyeusement, souhaitant la santé à mon pays et à ma famille. En un mot, j'ai passé jusqu'à 6 heures avec la plus vive satisfaction. Madame Mistral nous a chanté très agréablement des chants provençaux et a lu la Chanson Latine du Gin avec beaucoup d'enthousiasme.»* (Avignon, 13 mai 1882)²⁵.

La situation exceptionnelle de Vasile Alecsandri est également déterminée par le fait que très peu de littérateurs ont réussi, comme lui, à exprimer le caractère spécifique de l'âme nationale roumaine. Ce trait a été remarqué et souligné par un grand nombre de Roumains mais aussi par de nombreux étrangers. En 1848, le journaliste H. Desprez lui a consacré des articles dans la «Revue des Deux Mondes». Jules Michelet lui réserve un chapitre dans son livre «Légendes démocratiques du Nord». Les Français – Prosper Mérimée, Frédéric Mistral, Mario Rocque, l'Anglais Stanley, l'Italien Vegezzi - Ruscalla entre autres, lui écrivent des lettres et consacrent des études. Ce trait de son œuvre a déterminé la diffusion et le retentissement dont la création d'Alecsandri a bénéficié, à un certain moment, en Europe. C'était une recommandation, une voie ouverte pour toute la littérature roumaine, si peu connue en Occident jusqu'à la fin du XIX^e siècle.

Les rapports qui se sont établis entre La Roumanie et la Provence ont été sans doute plus nombreux qu'on le soupçonne aujourd'hui, et très chaleureux. Deux personnalités

²⁵ <https://occitanica.eu/exhibits/show/mistral-et-l-europe/roumanie/vasile-alecsandri---le-mistral>

roumaines surtout ont exercé leur attirance sur les esprits provençaux. D'abord Vasile Alecsandri, parce qu'il était un peu le symbole vivant de la renaissance roumaine et aussi la grande voix de la Latinité. Et en deuxième place c'était la Reine Elisabeth, parce qu'elle était d'une sorte l'héritière orientale des Cours d'Amour provençales. «*Pour un peu, les Félibres, provençaux, eussent proclamé Carmen Sylva impératrice d'Arles ...*» (L'Astrado, revistobilengo de Prouvenço, № 3, Marieton, Paul, p. 25).

Les poètes français (Louis Astruc, A. De Gagnaud, J. H. Huot et d'autres) l'ont chantée en lui consacrant des sonnets et des poèmes²⁶. En avril 1883, Carmen Sylva est honorée par le Diplôme de Maître ès Jeux de l'Académie des arts Floraux, la plus ancienne académie littéraire de l'Europe. Elle est saluée comme une incarnation moderne de Clémence Isaure²⁷, la patronne mythique de cette école.

En 1901, au moment de la nomination d'Axel Duboul, Mainteneur des Jeux Floraux, on lui a souhaité la bienvenue de la part de Clémence Isaure et Carmen Sylva. Les deux pays se sont rapprochés par les voies de la poésie, par l'amitié qui naît entre les écrivains, les artistes et les gens simples. Anna de Brâncovan, la future Anna de Noailles, écrivait à Mistral: «*Laissez-moi vous dire seulement que j'ai toujours eu dévotion spéciale à votre saine et sublime poésie, à votre royaume de Provence et au souverain béni dont je suis de tout cœur, cher Maître, l'humble et admirative sujette...*» (L'Astrado, revistobilengo de Prouvenço, № 3, p. 28).

L'intérêt porté à Carmen Sylva reste toujours vivant. Nous nous sommes adressés de nouveau à la presse pour confirmer cette affirmation.

Il y a cent ans, la reine Elisabeth de Roumanie faisait souvent la une de la presse française, pour laquelle elle incarnait la souveraine modèle et artiste, pieuse et charitable
(Delorme Ph.in: *Point de vue*²⁸, n° 3292, 17-23 août 2011)

Au statut de reine de Roumanie, elle préférerait celui d'écrivain mondain. Née princesse de Wied, devenue par arrangement familial et dynastique l'épouse du roi Carol Ier de Roumanie, elle choisit le nom de plume de Carmen Sylva, par amour de la sylve, un penchant qui lui sera volontiers pardonné. De son vivant (1843-1916), elle fut choyée par les journaux mondains. Inspiratrice de Debussy, Gallée ou Van Gogh, elle fut l'une des coqueluches de la Belle Époque.

(*NRH*²⁹, n° 55, juillet-août 2011)

Le 27 mai 2012 Radio France lui consacre une émission spectacle intitulée *Carmen Sylva l'extravagante reine Elisabeth de Roumanie*.

Lorsqu'on veut apprendre la physionomie littéraire d'une époque, on doit étudier ses publications périodiques. C'est l'un des moyens les plus favorables pour présenter les problèmes qui préoccupent le peuple (Dima, Al., 1962, p. 192). A travers les journaux et les revues de l'époque, à travers leur thématique, leur style, leur impartialité, on peut découvrir les mouvements de l'esprit public, on peut reconstruire les étapes du développement de la littérature.

Bibliographie:

Actes du Colloque international «*Ginta Latina et l'Europe d'aujourd'hui*» (2002) organisé par RusuV., Université de Provence.

Albert, P. (1980) *Histoire de la presse politique nationale (1871-1879)*, 2 t, Paris, Honoré Champion.

Alecsandri, V. (1882) *Lettre à Ianco Alecsandri*, Gap, Bibliothèque de l'Académie Roumaine, corresp. N. 27504.

²⁷ Restauratrice de la poésie occitane au XV^e siècle.

²⁸ *Magazine* de l'actualité royale, culture, histoire depuis 1945.

²⁹ *Nouvelle Revue d'Histoire*-revue bimestrielle française consacrée à l'histoire.

Bengesco, G. (1907) *Bibliographie franco-roumaine depuis le commencement du XIX^e siècle jusqu'à nos jours*. Deuxième édition augmentée d'une préface, d'un supplément (1895-1906) et d'un index alphabétique, t. 1, Paris.

Bertrand, M. (1997) *Histoire secrète de la Provence*, Paris, Albin Michel.

Carmen, Silva, (1895) *Vasile Alecsandri dans la Bibliothèque internationale de l'Alliance scientifique universelle*, tome II, imprimerie Thomas BasileSCO.

Cabac, L. (2010) *Carmen Silva, présence étonnante dans la littérature et l'histoire roumaines* in: Cahiers d'études romanes, N.21, nouvelle série, Université de Provence, CAER.

Clébert, J.- P. (1980) *La Provence de Mistral*, Aix-en-Provence, Edisud.

Delorme, Ph. in: *Point de vue*, (2011), n° 3292, 17-23 août.

Dima, Al. (1962) *Studiile istorice a teoriei literare românești*, E. P. L.

Lamartine in: Mistral, Fr. (1994) *Mirèio*, chant 1, Marcel Petit, C.P.M.

Les Fêtes latines de Forcalquier et de Gap, (1882) Gap, Imprimerie Félibréenne de J. C. Richaud.

Mistral, Fr. (1890) *Lettre à Paulina Alecsandri, Maillane, 12 septembre*, Bibliothèque de l'Académie Roumaine, S. 115/LX.

Rusu, V. (1992) *Le Roumain. Langue, culture, civilisation*. Gap, Ed. Ophrys.

Variot, Est. (2006) *La langue, facteur de culture, d'unité et d'émancipation à travers quelques exemples français et roumains* in: Cahiers d'études romanes, N. 14, Université de Provence, CAER.

Corpus:

L'Astrado, revistobilingo de Prouvenço (1967) № 3, Toulon, Ed. SNIP.

NRH (Nouvelle Revue d'Histoire-revue bimestrielle française consacrée à l'histoire), (2011) n°55, juillet-août.

Cites consultés:

Carmen Silva l'extravagante reine Elisabeth de Roumanie, <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/au-fil-de-l-histoire/carmen-sylva-l-extravagante-reine-elisabeth-de-roumanie-8283982> (consulté le 12.11.2023)

Frédéric Mistral et l'Europe, <https://occitanica.eu/exhibits/show/mistral-et-l-europe/roumanie/vasile-alecsandri---le-mistral> (consulté le 09.11.2023)

Paul Ruat sur Félibrige, <https://fr.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9librige> (consulté le 08.11.2023)

CZU 81'373.7

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ШКОЛ

Олеся ДРЕГЛЯ, докторантка,

Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо
olesiadreglea@gmail.com

Abstract: There is a substantial amount of scientific publications on the results of phraseological studies. However, scholars continue to explore them. The rationale dates back to the early 20th century when Danish linguist O. Jespersen called phraseology "despotically capricious and elusive." Any speech contains complex linguistic units, such as words, phrases, sentences, texts, etc. In addition, there is a more complex unit – fixed word combinations, in which words lose their autonomy and acquire a new meaning.

Their totality constitutes phraseology. Recently, there has been evident interest in phraseology, seen as a unique treasure of any language. Numerous linguists, both domestic and foreign, have addressed the general and specific issues of phraseological units. This article examines the generalized interpretation of the term "phraseological unit" by various linguists, including Moldovan, Romanian, German, Russian, English, Spanish, Italian, Slovenian, and Czech scholars.

Keywords: linguistics, phraseology, phraseological units, phraseological expressions, semantics, syntax, morphology.

Абстракт: Существует большое количество научных публикаций о результатах фразеологических исследований. Однако учёные до сегодняшнего дня продолжают изучать их. Обоснование имеется: в начале XX века датский языковед О. Есперсен назвал фразеологию «деспотически капризной и неуловимой вещью». Любая речь содержит сложные языковые единицы, такие как слово, словосочетание, предложение, текст и т.д. Также в ней существует и более сложная единица – устойчивое сочетание слов, в котором эти слова теряют свою самостоятельность, и приобретают новый смысл.

Их совокупность представляет собой фразеологию. В последнее время очевидно интерес к фразеологии, которая является своеобразной сокровищницей любого языка вырос. Изучением общих и частных проблем фразеологизмов занимались многие отечественные и зарубежные лингвисты. В данной статье рассматривается обобщённая трактовка термина «фразеологизм» различными языковедами. Среди них выступают молдавские, румынские, немецкие, русские, английские, испанские, итальянские, словенские и чешские лингвисты.

Ключевые слова: лингвистика, фразеология, фразеологизмы, фразеологические единицы, семантика, синтаксис, морфология.

Понятие *фразеология* впервые упоминается в греческом словаре М. Neandera *Phraeologia isocratis grecolatina* (1558) - ΦΡΑΣΕΩ-, „говоря, сообщаю“ (Čermák, 1982). С тех пор исследователи и по сей день активно занимаются анализом фразеологии, определением значения самого термина, а также сущности и характеристики её элементов.

В ходе исследований было выделено сходство мнений в понятии *фразеологизм*. Многие лингвисты считают, что устойчивые сочетания слов необходимо рассматривать комплексно, с точки зрения лексического, семантического, синтаксического и морфологического и др. принципов.

Так, в конце 1970-х годов Бухарестский профессор, этимолог Т.Х. Христя, подчеркивал важность этимологических исследований традиционной и современной румынской фразеологии. Он объявил лингвистическую единицу, которую мы называем фразеологизмом. „Лингвистическая дисциплина, объектом исследования которой являются фразеологизмы представляют собой фразеологию. Фразеология – это (мина) во всей силе слова, о тщательном, систематическом, исчерпывающем исследовании которого в румынском языкознании никто не задумывался слишком серьезно (Hristea, 1984).

Исследования кишинёвского языковеда Г. Колцун показывают, что фразеологизмы устанавливают связь между лексикологией и синтаксисом, особенно если рассматривать устойчивые сочетания слов, «готовые» выражения, в которых, как правило, мы не можем изменять ни составные лексические элементы (заменяя их синонимами), ни их порядка. Таким образом, фразеология выходит за пределы синтаксиса (Colţun, 2000). Эту точку зрения поддерживает и дополняет молдавский лингвист Г. Попа: „В этом ключе надо признать, что в действительности любая фразеология, благодаря своему переносному значению, а значит, и по самой своей семантике, уже является эвфемизмом: фразеологизация, как справедливо утверждается, „предполагает существенные смысловые мутации, основанные на метафоре, метонимии, гиперболы и т. д.“ (Pora, 2007). Румынский учёный отметил, что: „Фразеологизмы – это „все виды фразеологических конструкций (кроме пословиц) соответственно: устойчивые нелокутивные синтаксические группы, обороты и выражения“ (Stănciulescu-Cuza, 1975).

Обращаясь к представителям немецких школ следует подчеркнуть, что немецкие лингвисты также считают, что фразеологизмы соприкасаются с другими лингвистическими дисциплинами. Х.Бургер объясняет: „Фразеологическим является соединение двух или более слов тогда, когда слова образуют не вполне понятное единство в силу синтаксических и семантических закономерностей соединения и когда словосо-

четание является общим в языковом сообществе, подобно лексеме“ (Burger, 1982). Прагматически рассматривая фразеологизмы Х.Люгер также отмечает целостность фразеологизмов: „Фразеологизмы – это единицы выражения, состоящие из двух или более слов, но которые также могут иметь характер предложения/синтагмы; они обладают относительной лексико-семантической прочностью и запоминаются или воспроизводятся как единое целое“ (Lüger, 1999).

Существуют также мнение о двояком значении фразеологизмов. Так, в своих трудах передаёт В. Фляйшер считает: „С одной стороны, под термином «фразеология» понимается раздел лингвистики, который охватывает синтаксически, семантически и прагматически разнородные фразеологизмы и словосочетания, соответственно. Исследуются фиксированные обороты, словосочетания или группы слов. С другой стороны, «фразеология» также используется для обозначения совокупности фразеологизмов языка“ (Fleischer, 1997). К. Палм отмечает, что фразеологизм, в некоторых источниках называемый также идиомой, – это „фразеологическая единица, имеющая минимальную структуру группы слов, т.е. фразема состоит как минимум из двух единиц лексической системы, лексем. Автор выделяет также правильное и неправильное связывание этих лексем: „Фраземы с регулярным связыванием имеют обычно также значение, как и свободная группа слов (Palm, 1997).

В. Архангельский, русский лингвист, описывает фразеологию таким образом: “Фразеология – это самостоятельная лингвистическая дисциплина, включающая все типы устойчивых внутренне детерминированных комбинаций словосочетаний, существующих в языке и функционирующих в речи носителей языка“ (Архангельский, 1964).

Исследователь немецкой фразеологии И. И. Чернышева считает: „устойчивые воспроизводимые раздельнооформленные сочетания слов различных структурных типов с единичной сочетаемостью компонентов, значение которых возникает в результате семантического преобразования компонентного состава“ (Чернышева, 1970). *Словарь-справочник лингвистических терминов* даёт следующее определение фразеологической единицы – „это лексически неделимое устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы“ (Розенталь, Теленкова, 1975). В фразеологическом словаре современного русского языка фразеологизмы трактуются как: „Устойчивые по составу и структуре, лексически не делимые по значению словосочетания и предложения, которые выполняют функцию отдельной словарной единицы – составляют огромный пласт русского языка. Без них устная и письменная речь была бы бедна и невыразительна“ (Ларионова, 2014). Исконно русский фразеологизм по определению Н.М. Шанского – это: „такое устойчивое сочетание слов, которое в качестве воспроизводимой языковой единицы или возникло в русском языке, или унаследовано им из более древнего источника“ (Шанский, 1985). Схожую дефиницию фразеологии дают Н. Д. Фомина и М. А. Бакина, которые придерживаются мнения, что фразеология - это „раздел языкознания, который изучает фразеологизмы, то есть семантически целостные устойчивые сочетания слов, воспроизводимые в речи, как и слова, в готовом виде“ (Фомина, Бакина, 1985). Аналогичную интерпретацию этому явлению даёт русский лингвист В. Мокиенко: „Фразеологическая единица -это „относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание лексем, обладающее (как правило) целостным значением“ (Мокиенко, 1989). В учебнике современного русского языка Л.И.Рахманова позиционирует фразеологизмы как „целостные словосочетания, которые не создаются, а воспроизводятся в речи целиком“ (Рахманова, 2010). В *Истории русского языка и общего языкознания* Б.А. Ларин подчёркивает: „Фразеологизмы – „неразложимые сочетания“,

„устойчивые сочетания“; „одна часть его тяготеет к предложению и относится к синтаксису, другая приближается к слову“ (Ларин, 1977).

Английский лингвист Д. Кристал рассматривает фразеологизмы, прежде всего как идиому и определяет её по двум признакам: во-первых, её значение не может быть определено, исходя из значений входящих в состав идиомы компонентов, во-вторых, идиома представляет собой устойчивое выражение в плане лексического состава и грамматической структуры (Crystal, D., 2003).

Анализируя работы советских исследователей в области лингвокультурологии, испанский лингвист Л. Руис Гурильо сделала вывод, что при изучении фразеологии, возможно раскрытие сути и других лингвистических феноменов: „специфика фразеологического значения позволяет объяснить процессы метафоризации или мотивации, а также полисемию, омонимию, синонимию и фразеологическую антонимию“ (Ruiz Gurillo, 1997).

Представитель чешской лингвистической школы Ф. Чермак в своих исследованиях описывает фразеологизмы как „устойчивое и воспроизводимое сочетание слов или других единиц, значение которого обычно (частично или полностью) несовместимо со значением его компонентов и которое более или менее уникально по своей природе в том смысле, что некоторые из его компонентов (или любые другие) функционирует по-разному в другом сочетании или проявляется только в одном“ (Čermák, 1982). Я. Бечка чешский лингвист характеризует фразеологию как совокупность устойчивых связей, так называемых фразеологических оборотов или фразеологизмов. Фразеологизмы – это устойчивые выражения, состоящие из двух или более слов, которые берутся в качестве единиц наименования. „Во фразеологизмах слова связаны друг с другом по значению, причем уже заранее, а не в фактическом употреблении. Семантическая автономия отдельных слов в них ослаблена или вообще упразднена“ (Bečka, 1977).

Существует также несколько другая трактовка фразеологизмов, в которой лингвисты ссылаются на историю, культуру и традиции народа определённого языка. Молдавский языковед И. Мелничук в своей книге утверждает, что „В каждом языке известны выражения, словосочетания, сочетания слов, лексическое значение, которые в той или иной степени отклоняются от основного значения каждого слова, взятого в отдельности. Они представляют собой богатое сокровище, в котором навеки увековечены народная мудрость, жизненный опыт и образ мышления. Эти „спорные“ соединения назывались фразеологизмами (по поводу их названия существует несколько мнений и споров).

Фразеологизм – это «то заостреннее сочетание слов (реже предложений), которое повторяется в языке в устойчивой, готовой синтаксической конструкции, имеющей особое смысловое значение, употребляемое носителями языка» (Melnicuș, 1992). Схожее мнение высказывал ранее русский лингвист Б.Н. Головин, уточнив, что фразеологизмы также зависят от эмоции: „Фразеологизм подобен в известном отношении отдельному полнозначному слову. Фразеологизм входит в нашу речь как готовый полноценный элемент языка. Он не «изготавливается» говорящим, а лишь применяется им. Что же касается свободного сочетания слов, оно создается в процессе речи, производится говорящим по законам языка и в соответствии с потребностями выражаемых мыслей, чувств и настроений“ (Головин, 1978). Автор фразеологического словаря русского языка Л.А. Субботина, определяя понятие *фразеологизм*, упоминает связь языковых элементов с историей, языковую память, а также их употребление в художественной речи: „Фразеологизмы – это связанные (конечно, в разной степени), исторически обусловленные единицы языка, т.е. готовые сочетания слов. Они не образуются в речи,

а воспроизводятся: если говорящему или пишущему надо употребить фразеологическую единицу, то он извлекает её из своей языковой памяти, а не строит заново.

Фразеологизмы нельзя произвольно дробить, ставить ударение там, где нам хочется, исказить значение. Понимание фразеологических единиц художественной литературы, а также правильное употребление их в речи является одним из показателей владения языком (Субботина, 2015). Русский филолог-лингвист К.В. Манерова трактует значение фразеологизма как „единицу языка, детерминированную тем или иным культурным кодом <...> сохраняют в себе знаковые компоненты традиций, идеологии, многовекового культурно-исторического наследия этноса в виде ключевого компонента или же целостного фразеологического значения, возникающего на основе семантического сдвига“ (Манерова, 2016). Испанский лингвист Прьето М. в своём труде повествует о том, что: „фразеологизмы представляют собой не только лингвистические, но и культурные явления“, добавляя, что: „закрепление слова в языке зависит от объекта, а не от самого слова, поскольку они появляются в обществе, а не в языке; т.е. фразеологизмы, в нашем случае испанские, являются не только частью этого языка, на чем и основывается их популярность в нем“ (Prieto, 2006). Подобная мысль ещё раз доказывает, что связь языка и культуры неразрывна и обращает внимание на то, что фразеологизмы образуются благодаря понятиям, которые они обозначают в обществе. В образовании и функционировании фразеологизмов, по мнению Т.З. Черданцевой, проявляются некоторые особенности развития языка, заключающиеся во влиянии аналогий, постоянно требующих обобщения формы и значения языковых единиц (Черданцева, 1977).

Итальянский лингвист А.Д. Рокка в рамках своего исследования указала специфику фразеологии: „фразеология, понимаемая как «совокупность фраз (в смысле характерных или идиоматических выражений), принадлежащих определенному языку или определенному разделу лексики, относящемуся к конкретной человеческой деятельности», представляет собой бесценное языковое наследие, которое отражает историю языкового общества, а также его происхождение, его культуру и обычаи, а также верования и легенды, которые всегда формировали его“ (Росса, 2017).

Исследователь английской фразеологии А.В. Кунин отмечает, что английские и американские лингвисты не рассматривают фразеологию в качестве самостоятельной лингвистической дисциплины, а анализируют её в составе работ по семантике и грамматике. В результате такого подхода следует, что в английской и американской лингвистической литературе не ставятся вопросы относительно разработки научно обоснованных критериев выделения фразеологизмов и методов их изучения, соотношения фразеологизмов и слов, системности фразеологии, фразообразования и т.д. Зарубежные лингвисты, говоря о фразеологии, в первую очередь рассматривают идиомы. В этой связи и в самих подходах к определению понятия *идиома* наблюдаются значительные расхождения. Особенно часто такую ситуацию можно наблюдать на сравнительно ранних этапах изучения английской фразеологии. (Кунин, 1996). Американский лингвист Ч. Хоккет пишет о том, что термином *идиома* можно охарактеризовать любую грамматическую форму со значением, не выводимым напрямую из ее структуры (Hockett, 1958). В результате такого подхода под определение идиомы попадают даже отдельные слова. Р.Дж. Александер, анализируя различные словарные определения устойчивых выражений, обращает внимание на тот факт, что сосуществование большого числа определений и подразделение идиом на множество всевозможных подтипов приводит к смешению понятий и путанице в терминологии (Alexander, 1992).

Словенский языковед В. Балакова даёт совершенно другую трактовку фразеологии, отличающуюся от вышперечисленных: „Фразеология – это образ поиска индивидуаль-

ной или социальной идентичности, отражающий в то же время креативность, а следовательно, оригинальность или специфику каждого естественного языка“ (Baláková, 2011).

Имеющий бельгийские корни лингвист Е. Кошеру отождествляет фразеологизмы с повторной речью. Под повторяющейся речью подразумевается „всё, что в речи повторяется в более или менее идентичной форме уже готовой речи или более или менее фиксированной комбинации, как длинный или короткий фрагмент, v“того, что уже было сказано“. Это приводит к тому, что полученный „текст“ (речь) часто формируется путем включения повторяющейся речи в свободную технику речи, как „коллаж“. Под «виды» повторяющейся речи, Е. Кошеру включает цитаты („как повторение некоторых фрагментов текстов – литературных или других – известных как таковые“), пословицы, фиксированные места жительства, формулы сравнения и различные другие выражения“ (Coşeriu, 1996)

В результате рассмотрения перечисленных научных работ и словарей можно сделать аргументированные выводы. В представленных определениях фразеологии объединяющим является цельнооформленность, неразложимость их структуры и переосмысления, обозначаемого ими. К отличительным признакам можно, по-видимому, отнести терминологию в рамках самой фразеологии как науки, отсутствие единства по вопросу, какие языковые элементы считать фразеологизированными, их соотносимость с отдельно взятыми лексемами. Интерес к фразеологизмам не убывает по сей день. Фразеологизмы прочно вошли в язык, и они широко и свободно используются в настоящее время в письменной устной речи, что позволяет им оставаться востребованными и не уходить в на периферию языка. Востребованность фразеологизмов в современной речи свидетельствует об актуальности их научного рассмотрения.

Библиография:

Архангельский, В., Л. Устойчивые фразы в русском языке. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов-на-Дону, изд-во Ростов. ун-та, 1964 – 316 с.

Головин, Б., Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи // Вопросы языкознания. – М., 1978.

Кунин, А., В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1996. – 381 с.

Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание, 1977. – С. 125, 149.

Ларионова, Ю., А. Фразеологический Словарь Современного Русского Языка. Москва: Аделант, 2014.

Манерова, К., В. Ключевые компоненты фразеологизма как носителя культурного кода (контрастный анализ немецких и русских фразеологизмов религиозной тематики). Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Граммота, No10(64), 2016. – С. 111-115.

Мокиенко, В., М. Славянская фразеология. Москва, 1989.

Рахманова, Л., И. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология: учебник для студентов вузов. – 3-е изд. – М.: Изд-во «АспектПресс», 2010. – 464 с.

Розенталь, Д., Э., Теленкова, М., А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1976.

Субботина, Л., А. Фразеологический словарь русского языка. Москва: Издательство АСТ, 2015. – 320 с.

Фомина, Н., Д., Бакина, М.,А. Фразеология современного русского языка. Москва, 1985

Черданцева, Т., З. Язык и его образы (очерки итальянской фразеологии). М.: Международные отношения, 1977. – 168 с.

Чернышева, И., И. Фразеолог. современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1970.

Шанский, Н., М. Фразеология современного русского языка. Москва, 1985.

Alexander, R., J. Fixed expressions, idioms and phraseology in recent English learner's dictionaries // EURALEX'92 I-II., Ed. by H. Tommola et al. Tampere, 1992. – P. 35-42.

- Baláková, D. Dynamika súčasnej slovenskej frazeológie (fond somatických frazém). Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 2011, 315 s.
- Bečka, J., V. Slovník synonym a frazeologismů. Praha: Novinář, 1977, s. 321.
- Burger, Harald, Buhofer, Annelies, Sialm, Ambros. Handbuch der Phraseologie. Berlin/New York: de Gruyter, 1982.
- Burger, Harald. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 2003.
- Čermák, F. Idiomatika a frazeologie češtiny. Praha, 1982.
- Coltun, Gh. Frazeologia limbii romane. Chisinau, 2000.
- Corlateanu, Melniciuc, I., N. Lexicologia. Chisinau, 1992
- Coșeriu, E. Lingvistica integrala (interviu cu Eugeniu Coșeriu realizat de Nicolae Saramandu). București: Editura Fundației Culturale Române, 1996, p. 36.
- Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 499 p.
- Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchges. und erg. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Gurillo, R. Aspectos de fraseología. Valencia, 1997, 92 p.
- Hockett C., F. A Course in Modern Linguistics. New York: The Macmillan, 1958, 622 p.
- Hristea, T. *Introducere în studiul frazeologiei, Sinteze de limbă română*, București: Editura Albatros, 1984, p. 134/159.
- Palm, C. *Phraseologie: Eine Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr, 1997.
- Popa, Gh.. *Locuțiunile în sistemul unităților nominative ale limbii române*. Chișinău: Editura Știința, 2007.
- Stănculescu-cuza, M. Dicționar frazeologic italian-român. București: Ed. Științifică, 1975.
- Lüger, H. Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmalinguistische Untersuchung. Wien: Praesens, 1999.
- Prieto, M. Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales. Madrid: Edinumen, 2006, 103 p.
- Rocca, D.,A. La fraseologia: origini e genere tra italiano e spagnolo. Un'analisi comparativa. Università degli Studi Internazionali di Roma, 2017.

CZU 811.135.1'373.6:663.2

CONSIDERAȚII ETIMOLOGICE REFERITOARE LA TERMINOLOGICA VINICOLĂ

Oxana CHIRA, conf. univ., dr.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
oxana.chira@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-5296-4931>

Nicolina MUNTEAN, drd., Școala doctorală Filologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
muntean.nicolina@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6729-3617>

Rezumat: Articolul de față analizează etimologia referitoare la terminologia vinicolă și abordările anterioare cercetate. În ultimele decenii au existat cercetări sporadice asupra etimologiei termenilor vinicoli și a evoluției lor în timp. Vom aduce lumină în evoluția lexicului vinicol, dar și în utilizarea terminologiei vinicole în prezent. Deși în vocabularul românesc modern sunt utilizați termeni vinicoli din diverse limbi, cu certitudine, se evidențiază ponderea elementului latin în cadrul terminologiei vinicole.

Cuvinte-cheie: vin, etimologie, termeni vinicoli, originea, lexic.

Abstract: This article analyzes the etymology related to wine terminology and the previous researched approaches. In the last decades there have been sporadic researches on the etymology of wine terms and their evolution over time. We will shed light on the evolution of the wine lexicon, but also on

the current use of wine terminology. Although wine terms from various languages are used in the modern Romanian vocabulary, the weight of the Latin element in wine terminology is definitely highlighted.

Keywords: wine, etymology, wine terms, origin, lexicon.

Etapa studierii evoluției unui cuvânt, a cărui origine a fost stabilită, implică reconstruirea succesiunii temporale a variantelor formale și a semnificațiilor, apelându-se la mijloacele cronologiei și la dovezi extralingvistice. În mod clar, prin etimologia unui anumit cuvânt se înțelege indicarea sursei acestuia. Diferențiem între etimologie internă (în cazul cuvintelor create în interiorul limbii prin compunere, conversiune și derivare) și etimologie externă.

Chimistul francez Jean-Antoine Chaptal a transferat limbajul antic al vinului, cu rădăcini în literatura greacă, în epoca modernă, folosind peste 60 de termeni în lucrarea sa „Art de faire, de gouverner, et de perfectionner les vins”, publicată în 1801. Etimologia lexemului *vin* are originea în limba latină. Cuvântul latin corespunzător este *vinum*, care desemna băutura obținută din struguri fermentați. Acest termen a fost preluat și transmis în numeroase limbi europene, păstrându-și în mare măsură forma originală. Cuvântul *vin* a evoluat în câteva limbi romanice: în limba franceză: *vin*; în limba spaniolă: *vino*, în limba italiană: *vino*, în limba portugheză: *vinho*, în limba română: *vin*. Este interesant să observăm cum acest cuvânt a fost păstrat și a fost adaptat în diferite limbi, reflectând rolul și importanța vinului în culturile europene și în tradițiile lor lingvistice. Nu în zădar, etimologia constă în „studierea originii cuvintelor dintr-o anumită limbă și a evoluției lor formale și semantice până în epoca actuală” [1, p. 203].

Etimologia termenilor din limbajul viticol poate fi urmărită prin studierea originii cuvintelor utilizate în acest domeniu. În cele ce urmează precizăm că ne vom referi numai la unii termeni vinicoli – a-i cuprinde pe toți ar fi practic imposibil, deoarece rapiditatea evoluției acestei sfere în limba română și în special în Republica Moldova nu au fost înregistrate în dicționarele limbii române. Specificăm că în acest studiu corpusul terminologic a fost constituit din cuvintele prezente în dicționare.

Vinificație: termenul are la bază cuvintele latine "vinum" și "facere" (a face), referindu-se la procesul de producere a vinului.

Strugure: cuvântul provine tot din limba latină, de la "uva."

Cramă: termenul vine de la cuvântul latin "cavea," care însemna o încăpere subterană sau un loc pentru depozitarea vinurilor.

Soi: lexemul are o origine incertă, dar în limbajul vitivinicol a devenit un termen pentru a desemna o varietate specifică de viță-de-vie cultivată pentru a produce vinuri cu caracteristici particulare.

Degustare: cuvântul provine din franceză *dégustation*, și se referă la acțiunea de a gusta și evalua vinurile.

Buquet: acest termen este folosit pentru a descrie gama de arome și mirosuri pe care le emite un vin. Acesta provine din franceza veche, în care *bouquet* însemna o compoziție florală sau aromatică.

Etimologia cuvântului *beci* poate fi urmărită până la limba latină. Cuvântul latin corespunzător este *bāsica*, care se referea la o încăpere subterană sau o pivniță pentru păstrarea alimentelor, inclusiv a vinurilor. Acest termen a evoluat în diferite limbi romanice, luând forme variate: în franceză: *cave* (înțeles ca o pivniță sau un subsol); în italiană: *cantina* (pivniță sau crămă); în spaniolă: *bodega* (o pivniță, magazie sau depozit). În general, termenul *beci* desemnează o încăpere subterană folosită pentru depozitarea și păstrarea alimentelor sau a altor bunuri și acest sens a fost menținut în diferite limbi romanice.

Este important să observăm că multe dintre cuvintele asociate cu vinul au rădăcini în limba latină, dat fiind faptul că vinului și cultura fermentației are o istorie lungă și bogată în

regiunile vorbitoare de limbi romanice. Se poate observa în următoarele exemple exceptate din *Dicționarul etimologic al limbii române* multiple cuvinte din lexicul vinicol, care provin, preponderent, din limba latină:

must (-turi), s. n. - 1. Suc de struguri. - 2. Cidru. - 3. Suc, zeamă. - Mr. mustu, megl. most. Lat. mustum (Pușcariu 1140; Candrea-Dens., Nib 1184; REW 5783), cf. alb. must (Philippide, II, 648), it., sp., port. mosto, prov., cat. most, fr. moût. 20 - Der. musti, vb. (a avea lichid din abundență; a lăsa zeama sau sevă, a stoarce, a extrage suc); mustit, s. n. (acțiunea de a musti); mustitor, s. n. (zdrobitor; lin, călcătoare); mustar, s. m. (vânzător de must); mustarie, s. f. (prăvălie de vinuri); mustăreață, s. f. (zeamă eliminată de trunchiul de mesteacăn; sevă), cu suf. -eață (după Candrea, dintr-un lat. *mustăcirii); mustometru, s. n. (alcoholmetru); mustos, adj. (zemos) - Din rom. provine bg. must (Romansky 5530 122) (5530 [2]).

cadă (-azi), s. f. - Vană, vas mare. - Mr. cadă. Lat. cada, cadus, din gr. zoov (Densu-sianu, Hlr., 13; Pușcariu 250; REW 1456; cf. Diculescu, Elementele, 467); cf. alb. kade, arag. cado (lo), sp. cadozo. Poate să fi intrat în rom. pe diverse căi, căci cuvântul gr. a dat și sl. kadi (> bg., sb., cr. kada, mag. kád). Din bg., după Conev 63 (cf. Miklosich, Lexicon, 279) (1260 [2]).

zeama (-emi), s. f. - 1. Suc, must. - 2. Supa, fiertura. - Din rom. provine dzema, dzjama (Candrea, Elemente, 403) (9476 [2]).

drojdie (-ii), s. f. - 1. Zat. - 2. Sediment. - 3. Ferment, preparat industrial întrebuințat ca ferment pentru dospirea aluatului. Megl. (drujdeală). Sl. drozdije (Miklosich, Slaw. Elem., 21; Miklosich, Lexicon, 176; Cihac, II, 102; Conev 88), cf. bg. drojdie, sb. drôzda, slov. drozdije, ceh., rus. drozdi. - Der. drojdios, adj. (dens, plin de drojdie, impur) (3072 [2]).

pivnița (-țe), s. f. - 1. Subsol. - 2. Beci. Var. Munt. pimnițe. Si. pivinica, din pivo „băutura” (Miklosich, Slaw. Elem., 35; Chac, II, 260; Conev 83), cf. sb., cr., slov., rus. pivnica, pol. pivnice, mag. pincze. - Der. pivnicer, s. m. (chelar); pivnicerit, s. n. (inv., impozit asupra vinurilor stocate în scopuri comerciale) (6465 [2]).

treaz (-ză), adj. - 1. Deștept, în stare de veghe. - 2. Vigilent, alert. - 3. Care nu a băut, care nu s-a îmbătat. - Var. inv. trează. Si. trezvú „cumpătat” (Miklosich, Slaw. Elem. 49; Cihac, II, 420; Conev 100), cf. slov. trezen. - Der. trezi, vb. (a deștepta, a însufleți, a excita; refl., a se deștepta; a se afla, a se găsi pe neașteptate; refl., a nu mai fi beat; refl., a se răsufla o băătură), inv. trezvi, din sl. trèzviti se „a se reglementa, a se modera), uz general (ALR, 1, (230); trezie (var. inv. trezvie), s. f. (stare de veghe; starea cuiva nebăut) (8882 [2]).

beat (-tă), adj. - Amețit, băut, cherchelit. - Megl. beat, istr. bet. Lat. bibitus (Pușcariu 196; Candrea-Dens., 153; REW 1080; DAR), bețiu, adj. (îmbățător; bețiv); betiv, adj. (care are viciul beției, alcoolic); în bețit, adj. inv. (betiv); befivi, vb. (a se îmbăta; a chefui); bețivan, s. m. (augmentativ al lui betiv); bețivănie, s. f. (beție); îmbăta, vb. (a se ameți cu băătură); îmbățător, adj. (amețitor); desbăta, vb. (a se trezi din beție). Bețiv provine de la bețiu, ca văduv de la *vadu (cf. si brudiu-brudiv, sglo-biu-sglobiv etc.); sunt prin urmare inutile încercările de explicare pe baza unui lat. *bibitivus (Candrea-Dens., 154), sau a unei influențe a sl. pijanivù. Pentru *îmbăță* se indica de obicei ca sursa directă un lat. *imbibitare, care nu pare necesar (753 [2]).

beat (-tă), adj. - Binecuvântat, fericit. Fr. beat. - Der. beatifica, vb. din lat. beatificare; beatitudine, s. f., din lat. beatitudo. (754 [2]).

băătură (-ri), s. f. - Lichid de băut. - Mr. biuturd. Lat. *bibitura (REW 1079; DAR, Pascu, Lat. Elem., 275); cf. it. bevitura (sard. bidura), v.fr. boiture. După Pascu, Beiträge, 20, forma lat. trebuie să fi fost *bibutura. Se cuvine să arătăm că poate fi vorba și de o formație internă absolut normală, plecând de la băut, ca murat > murătură, sărat > sdraturd, etc. (744 [2]).

aromă (-me), s. f. - Mireasma, parfum. - Mr. arumd. Mgr. ápwma (Roesler 664; Murnu 7), probabil intrat în sec. XV sau XVI, prin intermediul terminologiei religioase. Der. aromată, s. f. (aromă, esență aromatică), din gr. árafotis; sau din si. aromatu; aromatic, adj., din fr. aromatique; aromatiza, vb.; aromeală, s. f. (inv., ispită; stare de somnolenta, de somn ușor); aromi, vb. (inv., a seduce, a ispiti; a atipi, a adormi). (421 [2]).

arțag (-guri), s. n. - 1. (Inv.) Harta, cioenire. - 2. Caracter urât; proastă dispoziție. Mag. harcag (Philippide, Principit, 150; DAR), cf. hartă. Este mai puțin probabil etimonul mag. harag „turbare” (Cihac, II, 476). - Der. art&gas, adj. (certăreț, scandalagiu); arțagos (433 [2]).

doagă (-ge), s. f. - Bucată de lemn încovoiată care formează corpul unor vase. - Mr., megl. doagă, istr. (duge). Lat. dogă, din gr. Soxn (Cihac, I, 78; Diez, I 155; Puscaru 536; Candrea-Dens., 501, REW 2714); cf. it, prov., cat, sp. dogă, ft. douve, si alb. doge, ngr. Sóya, vouya, sb., mag. duga (istr. provine din sb.). După Cihac, II, 96, ar proveni din sl., cu toate că admisesse înainte proveniența din lat; aceasta este și opinia lui Miklosich, Slaw. Elem., 21. - Der. dogar, s. m. (persoană care face butoaie), dogi, vb. (a desface doagele butoiului; a deschide, a crăpa; a produce sunetul caracteristic butoaielor crăpate sau clopotelor stricate; despre voce, a suna răgușit) (2988 [2]).

Aceste cuvinte din lexicul vinicol, cunoscut tuturor utilizatorilor, nu este o descoperire în utilizarea lor. Curiozitatea provenienței lor ne duce la limbile franceză, engleză și italiană.

În industria vinicolă, există diverse sigle și abrevieri folosite pentru a descrie diferite aspecte ale procesului de vinificație

a) *de proveniență franceză:*

OIV: Organisation Internationale de la Vigne et du Vin (Organizația Internațională a Viei și Vinului), care este un organism internațional care se ocupă de reguli și standarde în industria vinicolă;

AOC: Appellation d'Origine Contrôlée (Denumire de Origine Controlată), care este un sistem de clasificare a vinurilor din Franța, garantând originea și calitatea;

b) *de proveniență engleză:*

ABV: Alcohol by Volume (Alcoolul pe volum), reprezintă procentajul de alcool într-un vin;

MLF: Malolactic Fermentation (Fermentația malolactică) este un proces în care acidul malic este convertit în acid lactic, adesea utilizat pentru a reduce aciditatea în vin.

TA: Total Acidity (Aciditate totală) - măsoară cantitatea totală de acizi din vin.

c) *de proveniență italiană:*

DOC (Denominazione di Origine Controllata): utilizat în Italia și pe sticlele cu vin italian, similar cu AOC din Franța.

IGP (Indicazione Geografica Protetta): utilizat în Italia și pe sticle cu vin italian inițial, ulterior răspândit la nivel global, reprezintă numele unei regiuni, al unui loc specific sau a unei țări, utilizat pentru descrierea unui produs agricol sau alimentar.

Acestea sunt doar câteva exemple, iar lista poate varia în funcție de regiunea viticolă și de specificul tehnologic utilizat în procesul de producere a vinului. Siglele și abrevierile sunt utilizate pentru a furniza informații esențiale și pentru a facilita comunicarea în cadrul industriei vinicole.

Industria vinicolă utilizează multe cuvinte internaționale, adesea de origine franceză sau italiană, care sunt adoptate în terminologia vinicolă din întreaga lume. Aceste cuvinte au fost împrumutate datorită tradiției și prestigiului asociat cu țări precum Franța și Italia în producția de vinuri fine. Iată câteva exemple de cuvinte internaționale utilizate în lexicul vinicol din surse externe:

a) din limba franceză:

château este castel sau conac, utilizat în special în Bordeaux pentru a denumi un conac sau proprietate viticolă. În contextul vinului, termenul *Château* este adesea folosit pentru a indica o proprietate viticolă sau un castel în care se produce vin. Acesta este un concept des întâlnit în regiunile viticole din Franța, dar s-a răspândit și în alte țări: *Chateau Vartely*; *Chateau Cojușna*, *Chateau Purcari*; a se vedea exemplul: „Toate vinurile îmbuteliate de **Château Fuissé** sunt fermentate în butoaie de stejar de proveniență diferită” (<https://vinimondo.ro/vin-chateau-fuisse>, vizitat 10.12.2023).

terroir: termen care descrie influența mediului local (sol, climă, altitudine) asupra caracteristicilor unui vin. Termenul se atestă în exemplul următor și relevă caracteristicile vinului: „Ambii sunt acum enologii cramei, pasionați de tradiție și "lucrurile cu natura" și crezul lor este că **vinurile de terroir** reprezintă valoarea adevărată a unei zone” (<https://vinul.ro/brutlerii-de-dupa-deal-si-vinurile-de-terroir.html>, vizitat 08.12.2023).

cru: Vignobles Classés, o denumire care indică un vârf de calitate, adesea asociat cu vinurile din Burgundia sau Bordeaux; un exemplu relevant distinge calificativul dat calității vinului: „Producția de vin se axează, pentru că suntem în Provence, pe rosé, dar mențiunea "cru classé" presupune neapărat și producerea de vin alb și roșu” (<https://vinul.ro/enoturism-umbra-reginei-victoria-la-chateau-de-la-clapiere.html>, vizitat 08.12.2023).

cuvée: este un amestec specific de vinuri sau struguri; de exemplu: „Acest **cuvée** unic, vinificat în întregime în lemn de stejar, este compus cu deosebit respect din trei soiuri de struguri Champenoise” (<http://www.evino.ro/vin-spumant/billecart-salmon-brut-sous-bois-champagne-aoc.html>, vizitat 08.12.2023).

b) din limba italiană provin următoarele denumiri de vinuri:

Chianti: este un vin roșu produs în regiunea Chianti din Italia: „Barone Ricasoli este un nume foarte important în istoria vinurilor italienești, Baron Bettino Ricasoli fiind creatorul rețetei originale ce stă la baza **vinurilor Chianti**, scrisă într-o scrisoare în anul 1872, după mai bine de 30 de ani de cercetare”, precizează compania într-un comunicat de presă (<https://www.bursa.ro/hollywood-wines-aduce-vinurile-barone-ricasoli-in-tara-noastra-63610123>).

Barolo: este un vin roșu robust din regiunea Piemont din Italia: „Acest vin poate sta oricând alături de celebrele vinuri roșii din **Barolo** și Barbaresco, produse de același Angelo Gaja, primul producător piemontez care a folosit și soiuri 'internationale' de struguri” (<https://www.theliquorstore.ro/vinuri/gaia-rey-2008-langhe?filter=59%2C162%2C171%2C60%2C193%2C136%2C20%2C147%2C34%2C13%2C213>, vizitat 04.12.2023).

Riserva: este o versiune de calitate superioară a unui vin, care a fost măturată pentru o perioadă mai lungă de timp înainte de a fi lansată pe piață: „Cu excepția sticlei de **Riserva**, vinurile s-au învârtit pe la 52-55 de lei” (<http://desprevin.blogspot.com/2010>, vizitat 04.12.2023).

Primitivo: este un soi de strugure și, totodată, numele unui vin obținut din acești struguri. Acest soi este originar din Italia, mai precis din regiunea Puglia, situată în partea de sud a țării: „Aici, beneficiind de o climă caldă și uscată, vinul obținut din Primitivo are o personalitate așijderea zonei: este dens, intens și "fierbinte"” (www.test.ziaruldeiasi.ro, vizitat 04.12.2023).

Brunello di Montalcino: vin roșu, adesea considerat unul dintre cele mai bune vinuri italiene, iar regiunea Montalcino se bucură de o reputație deosebită în lumea vinurilor de calitate: „Cele mai bune sortimente sunt Chianti Clasic, **Brunello de Montalcino** și Nobile de Montepulciano” (<https://calatorim.ro/vacante/vacanta-in-toscana-o-zi-delicioasa-la-plimbare-prin-podgoriile-din-chianti-id272.html>, vizitat 04.12.2023).

Prosecco: este un vin spumant italian care provine din regiunea de nord-est a Italiei, mai precis din zonele de producție din Provincia Treviso, parte a regiunii Veneto, și Provincia Trieste, parte a regiunii Friuli-Venezia Giulia. Acest vin este produs în principal din strugurii Glera, dar poate include și alte soiuri de struguri într-o măsură limitată: „Nu

există un mod mai plăcut de a începe brunch -ul decât cu un pahar de **Prosecco** și gustul rafinat al fructelor de mare: creveți uriași, midii proaspete, pește afumat, caviar de Dunăre sau salată de caracatiță” (<https://vinul.ro/duminici-de-farmec-pline-branch-ul-de-la-athenee-palace-hilton.html>, vizitat 05.12.2023).

În concluzie, vocabularul vinicol românesc modern este influențat de o diversitate impresionantă de limbi străine, precum franceză, italiană, spaniolă, engleză. Este cazul să subliniem faptul că există denumiri de vin, cum este **Chardonnay**, care are cea mai mare familie de sinonime, ceea ce face dificilă clarificarea originii sale: în germană *Chardonnay*, în franceză *Chardonnay*, în spaniolă *Chardonnay*, în portugheză *Chardonnay*, în italiană *Chardonnay*. Totodată, prevalează termenii vinicoli de origine latină, limba care stă la baza numeroaselor limbi europene.

Cuvinte internaționale au devenit parte integrantă a limbajului vinicol, iar utilizarea lor transcende granițele țărilor producătoare de vin, reflectând o comunitate globală a iubitorilor de vin și a specialiștilor din industrie. Dacă e să subliniem poziția limbii latine în lexicul vinicol, se par impresionante explicațiile pe care le găsim în lucrarea „Sinteze de limbă română” de Th. Hristea: „În circulație (deci sub raportul frecvenței), acest procent crește până la 83%, ceea ce este foarte semnificativ din punct de vedere care ne interesează” [4, p. 16]. Totodată venim cu unele exemple, care confirmă poziția limbii latine în lexicul vinicol:

Acid, acizi s.m.

Eng. acid

Fr. acide m.

It. acido m.

Es. ácido m.

Acidificare, ări s.f.

Eng. acidification

Fr. acidification f.

It. acidificazione f.

Es. acidificación f.

Ru. закисление с. р.

Floculant, ă adj.

Fr. floconneux, se

Germ. flockig

It. Fiocoso, a

Ru. флокуляционный, ая

Alcool, i s.m.

Eng. alcohol

Fr. alcool m

Germ. Alkohol m.

It. alcool m.

Es. alcohol m.

Ru. алкоголь м. р.

Suntem conștienți de faptul că vinul și viticultura sunt inseparabile de cultura noastră, dar și de cultura altor țări. Încă de când omul a transmis posterității mărturii picturale, a fost văzut cu o carafă de vin în mână: pe picturile egiptene, pe amforele grecești, pe mozaicurile romane. În pofida existenței unei culturi vechi a vinului, a fost nevoie de mult timp pentru ca lexicul vinicol să fie studiat, deoarece aparținea lumii „satisfacerii simțurilor și emoțiilor”. Din cele mai vechi timpuri Esop a judecat că „vinul, glorificat încă din antichitate, poate fi cel mai rău și cel mai bun lucru din lume, la fel ca și limba” [3, p. 2].

Recunoaștem, pe măsură ce cuvintele standard devin specializate, acestea dobândesc nuanțe semantice diferite, care sunt adesea redată în limba țintă prin echivalenți al căror sens, în sectorul vitivinicol, diferă de sensul general al acestor unități lexicale. În absența unui dicționar etimologic și/sau multilingv vinicol, traducătorul/ghidul trebuie să utilizeze propria bază de date terminologice, în care include cât mai multe detalii pragmatice, culturale și lingvistice. În prezent, aceasta este singura modalitate de a evita dificultățile cauzate în traducerea și etimologia terminologiei vinicole, utilizată frecvent în Republica Moldova.

Bibliografia:

1. BIDU-VRÂNCEANU, A., CĂLĂRAȘU, C., IONESCU-RUXĂNDOIU L., MANCAȘ, M., PANĂ DINDELEGAN, G. (2005) Dicționar de științe ale limbii. București: Editura Nemira.

2. CIORĂNESCU, A. (2002) Dicționarul etimologic al limbii române. București: Editura SAECULUM I. O. NE. PORS.
3. DENIS, D. (1989) La vigne et le vin – régime juridique. Pari: Sirey.
4. HRISTEA, Th. (coord.). (1984) Sinteze de limba română. București: Casa Școlii.

CZU 821.135.1-1.09”18/19”DelaCozia Maria

LIRICA PEISAGISTICĂ A MARIEI DELACOZIA ÎN REVISTA BĂLȚEANĂ „CUGET MOLDOVENESC”

Daniela BACIU, *drd., asist. univ.*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
daniela.baciu@usarb.md

Rezumat: Mulți autori, de-a lungul timpului, au valorificat inspirat raportul dintre literatură și mediul înconjurător, dintre om și natură (poezia populară, M. Eminescu, V. Alecsandri ș.a.). Prin talentul lor descriptiv, prin jocuri de cuvinte și ritm, printr-o aleasă expresie și emoție ei au încercat să înalțe trăirea umană la complexitatea universului.

Maria Delacozia, cea mai productivă poetă de la *Cuget Moldovenesc*, marcată și ea de frumusețea anotimpurilor, și-a exprimat sensibilitatea artistică în poezie, încercând să dea o culoare inconfundabilă cadrului natural.

Așa cum natura și iubirea apar, de cele mai multe ori, îngemănate în literatura noastră, prezenta comunicare se focalizează pe specificul liricii peisagistice a Mariei Delacozia, pe modalitățile artistice prin care aceasta pune în valoare **natura**, văzută în multiplele ei manifestări; **omul**, plin de melancolie, de împliniri sau dezamăgiri și **iubirea** ca sentiment creator de neliniște și dor.

Cuvinte-cheie: „*Cuget Moldovenesc*”, *Maria Delacozia*, *eu liric*, *natură*, *lirică peisagistică*, *iubire*.

Abstract: Many authors, over the years, have inspiredly used the relationship between literature and the environment, man and nature (folk poetry, M. Eminescu, V. Alecsandri and others). They tried to elevate the human experience to the complexity of the universe through their descriptive talent, puns and rhythms, special expressions and emotions.

Maria Delacozia, the most productive poet of the Bălți journal “Cuget Moldovenesc”, being also fascinated by the beauty of the seasons, expressed her artistic sensitivity in poetry, trying to give an inimitable colour to the natural setting.

As nature and love often appear intertwined in our literature, this study focuses on the specifics of Maria Delacozia’s landscape lyric, on the artistic ways in which it highlights nature, seen in its multiple manifestations, on the man, full of melancholy, accomplishments or disappointments and on love as a creative feeling of anxiety and longing.

Keywords: *Cuget Moldovenesc*, *Maria Delacozia*, *lyrical self*, *nature*, *landscape lyric*, *love*.

Natura a fost întotdeauna leagănul poeziei românești, începând cu V. Alecsandri, M. Eminescu, G. Coșbuc, continuând cu T. Arghezi, L. Blaga sau O. Goga.

Un nume mai puțin cunoscut sau poate chiar necunoscut în lirica peisagistică este cel al Mariei Delacozia, care și-a exprimat discret sensibilitatea artistică în paginile revistei *Cuget Moldovenesc*. Aici, am descoperit universul poetic al autoarei plin de frumusețe, de puritate, feminitate, noblețe, în care surprindem o lume unde nimic nu ne deranjează sub aspectul urâtului, notă caracteristică liricii feminine.

De menționat că, anii '30 sunt considerați anii de vârf ai „literaturii feminine”, „triumful Scriitoarelor”, după cum afirmă Bianca Burța-Cernat, „ca o consecință a „feminizării” literaturii / culturii române a momentului” sau, continuă criticul literar, pentru „legitimarea prezenței Scriitoarei (ca personaj generic) în spațiul literar/cultural românesc (Burța-Cernat, 2011, p. 11).

Este adevărat că anii ulteriori din istoria literaturii române nu o mai au pe femeia-scriitoare ca figură privilegiată și, asta nu din cauza democratizării relațiilor de gen în câmpul literar, căci, după cum afirma E. Lovinescu în prefața volumului *Evoluția scrisului feminin în România* de Margarita Miller-Verghy și Ecaterina Săndulescu (1935), citat de Ioana Pârvulescu, „arta nu cunoaște sex, vârstă, regiune și, chiar, în ultimă analiză, naționalitate” (Pârvulescu, 2021, p. 7), ci pentru că cu timpul se face abstracție de persoana autorului (fie el bărbat sau femeie).

Obișnuți să apreciem versurile după conținut, mai puțin după nume, nu prea am reușit să întregesc cumva biografia poetei, decât în câteva informații generale despre ceea ce a fost Maria Delacozia.

Născută pe plaiuri bucovinene, Maria Delacozia crește într-o familie nobilă românească, fiind fiica adoptivă a lui Iancu Flondor, unul dintre făuritorii Unirii de la 28 noiembrie 1918 a Bucovinei cu România, în casa căruia se vorbea doar românește, căci, scrie Constantin N. Tomescu, „oricine ar veni în casa lui, vine într-o casă românească și e obligat să vorbească românește” (Tomescu, 1942, nr. 5, pp. 116-117).

Ulterior, Maria Flondor, urmașă a boierimii de Storojineț, se căsătorește cu profesorul Gheorghe Cuza, poet, publicist și om politic, care a luptat pentru triumful naționalismului în Moldova, Basarabia și Bucovina.

Căsătoria Cuza-Flondor unește 2 familii de autentică aristocrație românească la Iași, într-o casă „primitoare din strada Greceanu 10”, după cum mărturisește într-un articol Petre Stati, redactorul *Cugetului Moldovenesc* (Stati, 1942, nr. 5, p. 135).

În editorialul *Maria Profesor Gheorghe Cuza: o urmașă a boierimii moldovenești*, publicat la un an după trecerea în neființă a Mariei Cuza, autorul îi schițează portretul, ca fiind „un suflet de rară gingășie, mereu entuziastă pentru adevăr și frumos, privind cu duioșie moldovenească prin albastrul blajin al ochilor, surâsul ei prietenesc bucura pe oricine o apropia, anevoie fiindu-i să-i părăsească căminul” (Tomescu, 1942, nr. 5, p. 120).

Și, dacă ne referim la bunătatea și altruismul Mariei Cuza, nu putem trece cu vederea faptul că în vara anului 1941, când foarte mulți părăsise Iașul, Maria Cuza, ca membră a Societății „Crucea Roșie”, îngrijește răniții de la spitalul „Caritatea”, alinând suferințele ostașilor și încurajându-i.

În același context, ca președintă a Asociației „Amicele tinerelor fete” din Iași, a știut să ajute și să îndrume tinere rămase fără ocrotire și să bată pe la ușile instituțiilor pentru a găsi fonduri necesare celor 2 cămine înființate de dânsa.

În acest amalgam de preocupări umanitare, Maria Cuza mai găsea și timp liber pentru a așterne pe hârtie poezii inspirate, multe din ele fiind publicate în revista *Cuget Moldovenesc*.

De altfel, ambii soți Cuza au colaborat cu revista bălțeană, începând cu anul 1933, când apar la aceeași dată și în aceeași pagină sub pseudonimul aceluiași nume: Maria Delacozia și Gheorghe Delacozia. Dacă profesorul ar fi avut vreo rezervă de ordin politic când adoptase alt nume pentru literatură, doamna Maria Cuza a făcut-o, probabil, pentru că disprețuia manifestările deșarte în jurul numelui ei. Când, mai târziu Gheorghe Cuza își părăsește pseudonimul, soția și-l păstrează mai departe, semnând tot Maria Delacozia, poate din cauza că îi reflecta, într-un fel, viziunea creativă.

Cunoscut este faptul, că subtilul în artă constă în redarea palpabilă a celor mai fine nuanțe. Pictura operează cu umbre, arhitectura – cu întretăieri de linii, sculptura – cu ornamente. Poezia transpune aceste elemente și nuanțe prin jocuri de cuvinte și ritm, printr-o aleasă expresie și emoție. Fără să vezi peisajul descris, versurile îți evocă după dorința poetului. Și, dacă în artă, încântarea artistică pornește din afară, în poezie se întâmplă invers. Poetul îți sădește în suflet așa senzații ca din trăirea interioară să-ți apară trăirea exterioară a obiectu-

lui înfățișat. Cu asemenea nuanțări, ce exprimă esența obiectului, Maria Delacozia își dovedește măiestria. Căci, citându-l pe Martin Heidegger „Artistul este originea operei. Opera este originea artistului” (Heidegger, 2011, p. 17). Și, autonomi în ceea ce sunt, artistul și opera (cu propriile lor origini), sunt, totuși, în corelație. „Se cuvine totuși să luăm operele așa cum le apar ele celor care le trăiesc și le gustă”, își continuă tratatul M. Heidegger, astfel: „Liticul este propriu operei arhitectonice. Lemnosul este propriu sculpturii în lemn. Cromaticul este propriu tabloului. Sunetul articulat este propriu operei literare” (idem, p. 20).

De menționat, Martin Heidegger a trăit în secolul mișcărilor literare și afirmațiile lui accentuează limita lui de gândire în interiorul paradigmei clasice: cea a armoniei, a ordinii, a disciplinei, elemente ce pun în forță, de altfel, și poezia Mariei Delacozia.

După cum se știe, trecerile de la un anotimp la altul nu sunt marcate de schimbări spontane. Vine vara, trece toamna, se așteaptă iar primăvara. E o succesiune de timp, cu deosebiri de temperatură și schimbări de decor. Însă, sensibilitatea artistică nu se mulțumește cu această interpretare. Dimpotrivă, ea consemnează imaginativ frumusețile răsăritului și apusului, anticipează mugurii care încă nu au încolțit sau căderea frunzelor ce mor spre a acoperi pământul rece. Astfel, când e vorba de anotimpuri, nu ni le înfățișează în toată plinătatea lor, cum a făcut Coșbuc care ne descrie „iarna” sau „vara”, ci ne înfățișează trecerea imperceptibilă dintr-un anotimp și altul, cum avem în poezia „Zori de toamnă”, unde poeta își ia drept interlocutor pădurea cu care vorbește și în amurg de vară, și în zori de toamnă.

„Ce dragă mi-e, pădure, tomnatica ta limbă
Când freamătul de frunze în foșnet se preschimbă,
Când pasul meu trezește din tainice culcușe,
Sfioase căprioare și gingașe brândușe!
Pe fire de paiangân, sclipind din frunză'n frunză,
O rază de lumină ar vrea ca să pătrună;
O mierlă cântătoare, în rouă să se scalde,
Din ramuri risipește safire și smaralde.
Un vâl de promoroacă se'ntinde'nspre tulpine;
Răsurul își înclină podoaba de rubine
Și'n vraja dimineții la porțile pădurii
Se'nalță din adâncuri, un cânt pios naturii.” (Delacozia, 1936, nr. 1-3, p. 21)

Aici, pădurea e surprinsă de poetă în clipele când aceasta „în foșnet își preschimbă belșugul de frunziș”, când desprinsă de pe crengi, după cum spunea Eminescu „de toamnă și de vânt”, frunzele își iau rămas bun de la viață, și, îmbrăcând culoarea aurie a melancoliei se coboară în zbor la pământ.

Acțiunea pașilor poetei nu doar „trezește din tainice culcușe” animalele neliniștite, dar totodată, dezvăluie existența unor flori de primăvară, care reapar printr-o stranie coincidență de climat, în zorii toamnei. Apariția în contextul toamnei a brândușilor ne poate problematiza, aparent având o imperfecțiune. Totuși, sintagma nu este chiar illogică, căci se referă la prezentul toamnei, dar și la alte timpuri când îi place autoarei să străbată întinderile pădurii.

Uneori, îți poate trezi surâsul, frecvența epitetelor „bătătorite”, care stau, cumva, la îndemână în limbă și care nu aduc nimic nou în poezie. Este adevărat, în poezie nu totul poate fi înțeles. Poetul, folosind limbajul ca materie primă, lasă tot felul de dăre de ambiguități în urma lui. Mai cu seamă, că ambiguitatea este, prin excelență, trăsătura principală a poeziei moderne și, uneori, frumusețea poeziei constă în claritățile pe care le construiește poezia. Căci, când poezia este prea cristalină, cum se vrea ea să fie aici, ea își trădează acest atașament pentru idea tradițională de poezie. „Cânt pios” – s-a mai spus, însă sună frumos, iar „porțile pădurii” – ne obligă ca să ne gândim la niște porți solemne, elegante etc.

Poeta ieșeană reușește să dea viață și pastelului, în care, spre deosebire de alți poeți, știe să prindă nuanțe de formă și de culoare. „Pastelul de toamnă” al autoarei își justifică foarte bine titlul. De exemplu, George Bacovia, care-și semnează, cel puțin două dintre poeziile „Pastel”, de facto nu are pasteluri, el nu are descrieri, ci doar referințe la dimineață, la noapte, la corbi, la târziu, la toamnă etc. La Maria Delacozia avem o construcție descriptivă, realizată în niște terține (din punct de vedere grafic), de o anumită eleganță formală, unde se dezvoltă „ochiul iubirii”.

„În boarea dimineții aurii
Cucernic glas de clopote răsună
Din dealul mănăstirii peste vii...
Și din seninul cer neprihănit,
Curg limpezi raze albe de lumină
Pe pajiște, pe codrul ruginit.
În vale, râul-șarpe de argint-
La poalele cetății curge-alene;
Pe plaiu, al brumei vâl de margărint.
Și-ascunde luciul-n umbre albăstrii;
În cerul clar un vulture se'nalță
Plutind în sbor heraldic peste vii.
De-adio e privirea 'nspre senin
A coardelor de mlaje deslegate,
Visând odihnă în pământul lin”. (Delacozia, 1934, nr. 1-2, p. 5)

Imaginea râului – șarpe nu este o noutate în lirica românească, doar că aici o putem desluși ca pe o percepție care adaugă ceva descrierii pe care o face autoarea, dorind să o îmbogățească, chiar cu niște „imagini șterse”.

După cum putem observa în cele 2 poezii, regimul temporal favorabil pentru autoare sunt orele matinale, care simbolizează începutul, nașterea, puritatea.

Maria Delacozia ar fi putut să ia drept sursă de inspirație pentru „Pastel de toamnă” și „Zori de toamnă” alte momente, cu o proeminență vădită, munci agricole, de exemplu, sau plecarea păsărilor călătoare și multe altele. Totuși, ea s-a oprit asupra unui unghi al zării „în boarea dimineții aurii” și „în vraja dimineții la porțile pădurii”, a acestei dimineți pe care o contemplă poetic. Cert este faptul, că autoarea folosește niște sintagme nu prea încărcate artistic, pentru că, iarăși, „cer senin”, „raze albe de lumină”, „vraja dimineții” sunt foarte întâlnite, însă pe baza lor putem observa că există la această autoare un suflet foarte interesat de puritate, prin preocuparea pentru dimineață, prin cerul clar, prin seninul cer neprihănit etc.

Aceeași nuanță de finețe artistică o întâlnim și în „Vrajă de Mai”.

„În liliacul înflorit
Privighetoarea cântă;
Polei de lună teiul'nalt
Feeric investmântă.
Sticlește roua în frunziș
Și prundul de cărare;
E-atâta umbră în desiș
Și molcomă răcoare!
Miresme dulci au legănat
În somn întreaga fire
Și'n slava cerului senin
E-atâta strălucire...

În vraja nopții de cobalt
Privighetoarea cântă
Și sufletul meu fermecat

Cu pace învesmântă...” (Delacozia, 1937, nr. 8-10, p. 16)

Aici poeta Maria Delacozia relevă farmecul priveliștii în alt moment, plin de singurătate, când lumea e cuprinsă de liniștea somnului. Pentru ea, vraja de mai apare noaptea, atunci când ochiul pătrunde mult mai greu în farmecul naturii.

Lumina palidă a lunii se reflectă pe luciul frunzelor de tei, poleind cu aur coroana arborului. Mireasma dulce a florilor de liliac adâncește în somn întreaga omenire. Peste această lume fără de griji și alintată de visare, veghează slava cerului senin și strălucirea stelelor. Numai privighetoarea, regina nopții, își trilurează versul asemeni unei mame ce păzește somnul copilului. Natura doarme sub lumina ștersă a lunii. Ambianța aceasta de umbre, de mireasmă și magie imaginară, de cânt și poezie, îmbracă „cu pace” sufletul poetei. Noaptea, ca interval de timp în succesiune existențială, echivalează cu pacea, ca stare sufletească.

Rătăcind în nopțile de mai pe potecile indicate de poetă, trăiești armonia existentă între om și natură, unde Maria Delacozia dă colorit și viață unui peisaj plin de somnolență.

Universul poetic al Mariei Delacozia cuprinde natura în toată măreția ei. De exemplu, poema „În luncă” prezintă un decor cât ține zarea.

„Așterne soarele'n pârâu
Rețea de aur peste prund
Și printre crengi,
Pe iarbă lină
Aruncă vii pe flori
Mănunchiuri de lumină.
E pace'n crengi și'n luminiș,
Sub trunchiul mlădios de salce
Doar păsările'naltă veselă cântare
În adieri de cimbrisor și mintă,
Iar soarele
Alintă
Și-arinul scorbuos
Și ierburle-amare...
Ogorul tânăr fuge înspre munți
Ce stau învăluți în boare-albastră,
Să spuie codrului
De florile din luncă,
De tot ce-a fost și mai trăește încă,
De vraja-i ce-a cuprins cândva,
Demult,

Iubirea noastră...” (Delacozia, 1937, nr. 8-10, p. 16)

Soarele, atotvăzător, prin înălțimea lui stelară, face legătură între luncă, codru, ogor și munte. Aici, imaginația reflectă nu doar colțuri solitare din natură, căci orizontul ei se deschide larg din luncă până-n munți. Soarele privește cu egală dragoste, dar și indiferență, atât peste frumusețile naturii, cât și peste laturile ei mai puțin plăcute. Ceea ce punctează poeta, drept o notă personală, în acest peisaj, este amintirea faptului că acest mediu natural a fost cândva al lor, al îndrăgostiților aflați sub vraja iubirii.

Într-o altă poezie *Pe cea din urmă strună*, publicată în dublul-număr din aprilie-mai 1936, de exemplu, observăm că în textul autoarei apare și puțină înnegurare, dar foarte rară, fapt ce se impune atenției.

„Cu fruntea mea de geam privesc într'una
Cum nourii trudiți mereu aleargă
Și gândul meu spre țări îndepărtate...
Din codru-a răsărit mareața lună -
Și parcă blânda-i rază-ar vrea să-mi șteargă
Pleoapele de lacrimi încărcate
...Dar e deajuns o strună pentru tine,
Iubitul meu pribeag în țări străine!
De o vor tremura în noaptea calmă
Adâncu-mi dor și jalea mea deavalma
Și vor pluti încet pân'te-or ajunge...
Și-atuncea'n vis, iubite tu vei plânge!” (Delacozia, 1936, nr. 4-5, p. 9)

Aici, „nourii trudiți” și „gândul meu spre țări îndepărtate”, indică aspirația spre exotic, fapt ce reprezintă un motiv de poezie romantică, la fel ca zborul *Lucașfărilor* lui Eminescu, care dorea să ne ducă acolo unde nu ne-a dus nimeni, în peisajul cosmicului. Am putea conchide, din cele expuse mai sus, că eul poeziei Mariei Delacozia este de o sensibilitate neoromantică, prinsă între cele două lumi, cea reală, o lume a obiectelor trecătoare, a constatărilor și cea imaginară, o lume a viselor, a dorințelor, a valorilor, redată prin motive romantice, cum ar fi cel al căutării lumii îndepărtate, a ascultării lucrurilor etc.

O altă poezie ce se poate înscrie în contextul liricii peisagistice ale Mariei Delacozia este „Plouă peste grădini”, unde poeta nu ia vreo atitudine de împotrivire în fața unor fenomene firești.

Remarcă doar acțiunea ploioasă, cu întregul său decor și resemnarea ce domnește în natură, unde nu se simte nicio manifestare de viață din cauza ploii „și plouă, plouă-ntruna”. Nu se schițează nicio justificare a fenomenului descris, autoarea limitându-se a reda acțiunea ploii, încât cititorul să simtă zgomotul și răceala picăturilor de apă. Tocmai aici rezidă frumusețea artistică, din faptul autenticității peisajului versificat.

„...Și plouă, plouă'ntruna
În șiruri de mărgele,
Pe ierburile lucii,
Pe iaz și pe alee,
Pe-atâtea amintiri ce'n neguri se cufundă...” (Delacozia, 1938, nr. 8-10, p. 10)

După cum se știe, segmentul liricii interbelice românești din Basarabia impresionează prin năvala femeilor-poete (după Aliona Grati, peste 20 la număr), operele cărora se întorc în „etapa promisiunilor” și, dincolo de stereotipuri tematice, sunt invadate de „idilism naiv, romantism dulceag, otrava nostalgiei, miriotism, orizont închis, regionalism cultural etc.” (Rachieru, 2008, nr. 3-4, p. 29).

La fel ca și Lotis Dolenga, Olga Vrabie sau Magda Isanos, nume consacrate în literatura română din Basarabia, Maria Delacozia dezvăluie o feminitate caldă, care închipuie tablouri scăldate în *ape* și *lumini*, evocate de valuri, ocean, pârâu, mare, în diverse ipostaze.

„Aș vrea să strig în munți numele tău,
Din stâncă'n stâncă să răsune lung,
Și'n apa-adânc'a negrului pârâu
Să se cufunde lin numele blând al tău...
Aș vrea să-l strig pe mal de ocean
Acest cuvânt atât de scump și blând.
Aș vrea ca valurile rând pe rând
Umbrite de aripi de goelan
Să-mi plângă'n depărtare jalea de orfan...” (Delacozia, 1936, nr. 6-8, p. 9)

Aici, poeta își exprimă, sub haina versului, sentimente și dorințe proprii prin mărturisiri discrete. După cum putem observa, Maria Delacozia se regăsește într-un perfect acord cu apa, imagine cu care eul liric comunică spiritual din dorința de a îndepărta durerea și dezamăgirea sentimentelor. Autoarea nu se lasă înșelată de iluzia conturată de iubire, oricât ar fi aceasta de firească. Ea conștientizează faptul că satisfacerea unei dorințe depinde, pe plan sentimental, și de răspunsul celui implicat. Aici, se întâlnesc două tendințe ce se pot contopi și/sau respinge. Pe de o parte, din marea dorință de a-l avea alături pe cel drag, apare sentimentul fericii, iar, pe de altă parte, vine durerea dezamăgirii sentimentale, pe care, pentru a o preveni, poeta își propune o serie de motive, care îi închid năvala dorințelor în taina sufletului:

„Aș vrea să chem în noaptea fără stea
Când biciuiți fug negrii nori de vânt,
Cel mai deplin cuvânt depe pământ...
Nu! Îl închid în taina mea, -
În sufletu-mi: o noapte-adâncă fără stea!” (ibidem)

Maria Delacozia nu face o poezie sentimentalistă, specifică (în mare parte) liricii feminine, ea alege tonalitatea firească a limbajului și își creează un univers poetic din imagini „naturale”, prin care surprinde frumusețea din jur. Poezia ei este una tonică, nu este nici pe aproape o poezie a disperării, care emană, într-un fel, un fond de curățire sufletească, ceva înălțător.

Față de moderni, care au făcut o poezie obscură, încetând să mai vorbească despre apocaliptică (pentru că, la drept vorbind, chiar am avut o epocă îngrozitoare, când te gândești la cele două războaie mondiale și la lagărele de concentrare, îți dai seama cât de „ne bună” a fost acea perioadă) și, în asemenea eră, mai sunt oameni / suflete de felul Mariei Delacozia, ceea ce ne face să ne întrebăm: avem aici un fond de naivitate, de ingeniozitate, de candoare?!

Dacă facem trimitere la Lucian Blaga, care vedea o lume foarte misterioasă, aici nu avem mistere propriu-zise, doar din când în când câte-un „heraldic zbor” (*Pastel de toamnă*). Nu mai zicem de Ion Barbu, care face o poezie foarte ermetică, unde cuvintele dau impresia că funcționează pentru ele însele, parcă nu vor să comunice cu ei din fața lor.

Aici, la Maria Delacozia, avem un fel de deschidere plenară, o poezie de fond tradiționalist, dar atinsă, uneori, de presiunile modernului, de exemplu de cea a poeziei simboliste, pentru că „umbra” este diafanul, vagul, nesigurul, ceea ce căutau, de altfel, simbolștii.

Deși poeziile Mariei Delacozia, publicate în revista *Cuget Moldovenesc*, nu sunt prea multe la număr (15 poezii în patru ani evaluați), totuși ele reprezintă un rod poetic plin de sevă, după cum spune Petre Stati, în raport cu celelalte prezențe feminine în paginile revistei: Gina Comana - 2, Maria Seul -1, Magda Isanos – 1, Eugenia Moldovanu -1.

Bibliografie:

Cărți:

Burța-Cernat, B. (2011). *Fotografie de grup cu scriitoare uitate: proza feminină interbelică*. Iași: Ed. Polirom, 336 p.

Heidegger M. (2011). *Originea operei de artă* (ed. a III-a). Trad. și note de Thomas Kleininger și Gabriel Liiceanu. București: Ed. Humanitas, 404 p.

Pârvulescu, I. (2021). *Alfabetul Doamnelor. De la doamna B. la doamna T.* București: Ed. Humanitas, 256 p.

Articole:

Delacozia, M. (1936). Zori de toamnă. *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-3, p. 21.

Delacozia, M. (1934). Pastel de toamnă. *Cuget Moldovenesc*, nr. 1-2, p. 5.

Delacozia, M. (1937). Vrajă de Mai. *Cuget Moldovenesc*, nr. 8-10, p. 16.

Delacozia, M. (1937). În luncă. *Cuget Moldovenesc*, nr. 8-10, p. 16.

- Delacozia, M. (1936). Pe cea din urmă strună. *Cuget Moldovenesc*, nr. 4-5, p. 9.
- Delacozia, M. (1938). Plouă peste grădini. *Cuget Moldovenesc*, nr. 8-10, p. 10.
- Delacozia, M. (1936). Vox clamantis... *Cuget Moldovenesc*, nr. 6-8, p. 9.
- Rachieru, A. D. (2008). Interbelicul basarabean și poezia de tranziție (voci feminine). *Revista de lingvistică și știință literară*. nr. 3-4, p. 29.
- Stati, P. (1942). Maria Dela Cozia. *Cetatea Moldovei: revistă lunară de probleme actuale, literatură și critică*, vol. V, anul III, nr. 5, p. 135.
- Tomescu, C. N. (1942). Maria Profesor Gheorghe Cuza: o urmașă a boierimii moldovenești. *Cetatea Moldovei: revistă lunară de probleme actuale, literatură și critică*, vol. V, anul III, nr. 5, pp. 116-120.

CZU 81'373.7

UNELE ASPECTE LEGATE DE FRAZEOLOGISMELE SOMATICE

Oxana CHIRA, conf. univ., dr.,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

<https://orcid.org/0000-0002-5296-4931>

Angela MURZAC, drd., Școala doctorală Filologie,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

prof. de limba și literatura română, gr. did. sup.,

Liceul Teoretic „D. Cantemir”, mun. Bălți

Rezumat: Prezenta comunicare este doar un prim pas în cercetarea noastră, iar ulterior lucrarea va servi drept instrument de lucru esențial pentru definirea frazeologismelor somatice în primul capitol al tezei de cercetare. Drept bază metodologică ne-au servit, întâi de toate, ideile și observațiile cercetătorilor care s-au pronunțat direct pe marginea frazeologismelor somatice în diferite limbi. Aceste îmbinări de cuvinte, care țin de corpul uman, ascund o parte din istoria limbii și este obiectul nostru de cercetare. Prezentarea generală a frazeologiei și a specificului somatismelor, explicarea frazeologismelor somatice, analiza definițiilor și a surselor scrise oferă o abordare generală a fenomenului studiat – frazeologismele somatice.

Cuvinte-cheie: frazeologism, somatism, cultură, limbă, expresii lingvistice, unități lingvistice.

Abstract: The present paper is only a first step in our research, and later the paper will serve as an essential working tool for defining somatic phraseologisms in the first chapter of the research thesis. As a methodological basis we have first of all used the ideas and observations of researchers who have directly pronounced on somatic phraseologisms in different languages. These word combinations, which are part of the human body, conceal part of the history of language and are the object of our research. The overview of phraseology and the specifics of somatics, the explanation of somatic phraseologies, the analysis of definitions and written sources provide a general approach to the phenomenon under study – somatic phraseologies.

Keywords: frazeologism, somatism, culture, language, linguistic expressions, linguistic units.

Deoarece oamenii se află în centrul viziunii lor lingvistice asupra lumii, ei raportează totul la ei înșiși sau la corpul lor, comparând și evaluând totul pe această bază. Acest antropocentrism se reflectă, printre altele, într-o subcategorie semantică a frazeologismelor, somatisme, care au ca și componentă centrală cel puțin o parte a corpului. Termenul „somatism” derivă din grecescul *soma* „corp uman sau corpus”. Nu poate fi delimitat fenomenul „somatism” din varietatea cercetărilor dedicate frazeologiei, frazeologismelor, unităților lexicale, locuțiunilor verbale et. În contextul problematicei abordate, amintim de constatarea cercetătorului Th. Hristea referitoare la faptul că frazeologia poate fi considerată o disciplină lingvistică nouă, definită ca studiul unităților frazeologice, dar care, poate contribui mai mult decât alte ramuri ale lingvisticii la evidențierea bogăției lexicale a limbii române, la in-

dividualizarea unor stiluri funcționale (mai ales a stilului publicistic), la soluționarea unor probleme de etimologie și de derivare semantică și, în mod special, la înțelegerea adecvată a procesului de modernizare și relatinizare a limbii române (a se vedea [7, pp. 134-147]). Or „frazologia este o [mină] în toata puterea cuvântului, la a cărei explorare temeinică, sistematică, exhaustivă nimeni nu s-a gândit, prea serios, în lingvistica românească”, afirmă Th. Hristea [ibidem, p. 11]. Totodată, trebuie să menționăm că în ultimii ani acest fenomen de limbă a beneficiat de o atenție sporită în lingvistică.

Dacă la începuturile sale cercetarea frazeologică se interesa în exclusivitate de domeniul paremiologiei, de studiul formulelor gnomice purtătoare ale unei înțelepciuni populare, studiile actuale redau materialului frazeologic, eterogen de altfel și greu de sistematizat, statutul adecvat. Cercetarea frazeologică actuală, concepută în sens larg, nu exclude studiul proverbelor, al zicătorilor și al celorlalte formule ce țin de domeniul paremiologiei. În schimb, cealaltă direcție, a frazeologiei privite în sens restrâns, exclude paremiile din obiectul de cercetare al domeniului în cauză; această perspectivă este adoptată din ce în ce mai frecvent, un prim motiv fiind acela al dificultății găsirii unui anumit gen proxim al tuturor unităților frazeologice. Primele mențiuni referitoare la existența *unităților frazeologice* sau a *îmbinărilor stabile de cuvinte* într-o limbă dată apar în secolul al XIX-lea. În 1880, Hermann Paul (a se vedea [11]) vorbește despre *îmbinări stabile de cuvinte*, cu sens unitar, adică acele îmbinări al căror sens nu rezultă din suma sensurilor elementelor componente, caracteristică ce conferă limbii caracter idiomatice. Însă, cercetarea frazeologică începe să se dezvolte cu adevărat abia pe la jumătatea secolului al XX-lea.

Principalele direcții de cercetare și contribuții importante la dezvoltarea acestui domeniu au fost reprezentate de lingviștii ruși care au plecat de la premisa că frazeologia este o știință de sine stătătoare, de lingviștii nord-americani influențați de A. N. Chomsky pentru care frazeologia nu mai este un domeniu lingvistic independent. Vom aminti numele unor lingviști notorii, pe care i-a preocupat acesta fenomen, ca O. Jespersen, Ch. Bally, lingviști de talie mondială, L. A. Baudouin de Courtenay, F. F. Fortunatov, A. A. Şahmatov, V. V. Vinogradov, A. I. Molotkov, N. M. Şanski etc., lingviști ruși. În lingvistica românească și-au adus contribuția în această privință, B. P. Hasdeu, Al. Philippide, L. Şăineanu, I. Iordan, I.-A. Candrea, N. Corlăteanu, Gr. Grinco, F. Dimitrescu, Th. Hristea, V. Soloviov, T. Cotelnic, V. Hristov, N. Cunițchi, St. Dumistrăcel, Şt. Moldoveanu, Gh. Colțun, Gh. Popa etc. Există opinii potrivit cărora momentul Ch. Bally reprezintă cu adevărat începutul cercetării frazeologice, studiile sale influențându-i atât pe lingviștii ruși, cât și pe cei americani.

Privită dintr-o perspectivă diacronică, cercetarea frazeologică cunoaște mai multe etape în opinia lui González Rey:

1. *frazologia descriptivă* sau *sincronică* preocupată de studiul faptelor de limbă din perspectivă semantică și pragmatică;
2. *frazologia istorică* sau *diacronică* referitoare la problemele de etimologie și geneză;
3. *frazologia comparativă* sau *contrastivă* interesată de dimensiunea intersistematică a cercetării frazeologice;
4. *frazologia lexicografică*, prin exemplul lui D. Uşacov, cunoscut pentru dicționarul său explicativ al limbii ruse, care a adus contribuții semnificative în studiul frazeologiei. Lucrarea sa se concentrează pe modul în care expresiile idiomatice sunt încorporate în limbajul cotidian, oferind o perspectivă asupra relației dintre limbă și cultură. (a se vedea [6]).

I. Boroianu concepe frazeologia sub forma a două tipuri: o frazeologie lingvistică înțeleasă ca „mijloc de expresie a unei colectivități” și o frazeologie literară care cuprinde aforisme, vorbe de spirit, îmbinări de cuvinte, aparținând unor scriitori, oameni de seamă și care au caracter accidental (a se vedea [1, pp. 24-34]).

Astfel, frazeologia, ca disciplină lingvistică aparte, se caracterizează printr-o mare diversitate de abordări încât statutul de care se bucură în prezent își găsește astfel justificarea. De aici deducem faptul că în limbă cuvintele nu există izolat, ci formează așa numitele îmbinări de cuvinte pe care literatura de specialitate le-a clasificat, în funcție de gradul de coeziune al termenilor componenți, în două categorii: *îmbinări libere de cuvinte*, caracterizate prin asocierea ocazională a lexemelor respective, și *îmbinări stabile de cuvinte*, în care elementele componente sunt fixate din punct de vedere sintactic și semantic.

Lingviștii tind să clasifice expresiile frazeologice nu numai în dependență de componentele constituente ale acestora, dar și după conținutul lor, de exemplu culori, numerale, animale, părți ale corpului, calități umane etc. Demersul nostru de cercetare ține de frazeologismele ce conțin în structura lor unul sau câteva lexeme care denumesc organele și părțile componente ale corpului omenesc sau ale animalelor și sunt numite unități frazeologice somatice. De exemplu: *a se schimba la față*; *a sta cu grijă-n pumn* pentru „a se tulbura, a-și pierde liniștea sufletească”; *a pune coada pe spinare* pentru „a pleca, lăsând totul baltă; a o șterge undeva” ș.a.

Originea și evoluția frazeologismelor somatice în istoria limbilor și culturilor este un subiect fascinant, care reflectă schimbările socio-culturale, tehnologice și lingvistice de-a lungul timpului. Aceste expresii cum ar fi *a lua taurul de carne* sau *a-și băga capul în nisip* își au rădăcinile în practici culturale străvechi, observații ale naturii umane și interpretării ale lumii fizice și sociale. Evoluția acestor expresii este strâns legată de istoria și dezvoltarea culturilor care le-au creat. De exemplu, expresia *a lua taurul de carne* poate proveni din practicile agricole sau ritualurile străvechi, reflectând o atitudine de confruntare directă și curaj.

Pe măsură ce societățile s-au dezvoltat, aceste frazeologisme somatice au fost adaptate și reinterpretate pentru a rămâne relevante în contextele culturale și lingvistice schimbătoare. De exemplu, în societățile moderne unde tehnologia și urbanizarea au schimbat modul de viață, multe expresii somatice au fost actualizate sau au dobândit noi semnificații. Este important de menționat că aceste expresii sunt adesea profund încorporate în identitatea lingvistică și culturală a unui popor, oferind o fereastră în modul în care o cultură percepe corpul uman și relațiile interumane. Studiul lor oferă perspective valoroase asupra psihologiei colective și a evoluției lingvistice. Prin urmare, frazeologismele somatice nu sunt doar simple expresii, ci sunt elemente vii ale limbajului, care se adaptează și evoluează odată cu societățile care le folosesc. Acestea sunt martori ai istoriei, culturii și schimbărilor în percepția umană, reflectând complexitatea și dinamica limbajului și a gândirii umane.

Datorită perspectivei antropocentrice a utilizatorilor de limbă, frazeologia somatică, cu alte cuvinte expresiile idiomatice care au la bază elemente ce conțin părți ale corpului uman, constituie un tezaur valoros și diversificat al oricărei limbi. Frazeologia somatică este o colecție de obiceiuri, tradiții și prejudecăți, amintiri din trecutul istoric, fragmente de basme populare etc.

Potrivit lui Th. Hristea, toate unitățile frazeologice dintr-o limbă au în comun faptul că sunt combinații stabile de două sau mai multe cuvinte, cu un sens unitar care fac referire la un singur obiect, o singură însușire, o singură acțiune, un proces sau un fenomen unic (*într-o ureche* „smintit, țicnit”, *tras de păr* „forțat, neconvincător”) (a se vedea [7, pp. 134-147]).

Lingvistul român care s-a ocupat îndeaproape de expresiile idiomatice a fost Stelian Dumistrăcel care în lucrarea sa publicată în anul 1980 și intitulată *Lexic românesc. Cuvinte, metafore, expresii* își ilustrează teoriile cu numeroase exemple. În cercetarea noastră vom încerca să redăm modul în care se conturează lingvistic frazeologismele somatice în cadrul unităților lexicale, totodată modalitatea în care „este înmagazinată o întreagă experiență

practică de viață, un îndreptar privind condițiile viețuirii și imperativele conviețuirii, un cod etic și estetic” [4, p. 243].

Din istoria cercetării fenomenului în alte limbi este relevant studiul lui Kempcke (1989), care se concentrează pe somatisme cu componenta „cap”. Autorul analizează aproximativ 50 de frazeologisme germane și 70 de frazeologisme franceze în ceea ce privește structura și utilizarea lor. Materialul exceptat provine din dicționarele monolingve și bilingve. În modelul său de echivalare, Kempcke ia în considerare structura și semantica și creează un model de echivalare în patru etape bazat pe următoarele criterii:

- a) echivalența din punct de vedere semantic și structural (echivalentă cu echivalența totală): *einen kühlen Kopf bewahren – garder la tête froide*;
- b) echivalență din punct de vedere semantic, dar diferențe în ceea ce privește structura (echivalență parțială): *den Kopf hängen lassen – avoir la tête basse*;
- c) echivalență din punct de vedere al structurii, dar diferențe din punct de vedere semantic (prietenii falși): *von Kopf bis Fuß betrachten – regarder de la tête aux pieds*;
- d) lipsa echivalenței frazeologice într-o limbă: *Kopf an Kopf* [8, pp. 134-147].

Deși Kempcke operează cu termenul de structură, el nu îl definește în mod explicit.

Un alt cercetător în domeniul frazeologiei somatice este Krohn (1994), care analizează 341 de somatisme germane și echivalentele lor suedeze în disertația sa. Aceste frazeologisme aparțin limbii literare sau colocviale și materialul de cercetare se bazează pe excerptarea exemplurilor din diferite dicționare, or pentru a obține o parafrază exactă a sensului, autorul a folosit, de asemenea, un sondaj printre informatori (a se vedea [10]).

Cele mai multe din frazeologisme somatice caracterizează direct sau indirect ființa umană, trăsăturile de caracter, facultatea mintală, starea lui fizică, atitudinea omului față de altcineva, relațiile dintre oameni etc. Astfel despre un om îngrijorat, care își supune mintea unor anumite eforturi *se zice că și-a pus greblili-n (cu sensul ‘mâinile’ – n.n.) cap*. Despre doi prieteni foarte buni, nedespărțiți, care se împacă de minune, *se spune că ei sânt unghie și carne*. Despre o persoană care vorbește mult și fără rost *se zice că îi îmblă gura ca o râșniță sau îi îmblă gura ca o dărădaică*. Doar unele din unitățile frazeologice somatice înregistrate în graiurile moldovenești, caracterizează fenomene, lucruri, obiecte. Astfel, când afară sau în casă e un frig insuportabil se spune că *e frig de nu poți aduna degetele*. Iar despre o unealtă de tăiat care s-a tocit și nu taie bine se spune că *taie ca dinții babilii*.

Cele mai întrebunțate lexeme somatice în procesul de constituire a unităților frazeologice sunt cuvintele *cap*, *gură*, *ochi* motivându-se prin importanța deosebită a acestor organe și părți ale corpului uman în viața intelectuală, socială, fizică a omului. Acest fapt a contribuit la lărgirea treptată a încărcăturii semantice a unităților somatice menționate mai sus, ele alcătuind „cuiburi frazeologice” (a se vedea [7, pp. 134-147]), dintre care cel mai bogat este alcătuit cu somatismul *cap*, și numără aproape 60 de unități frazeologice somatice. Iată câteva exemple dintre cele mai uzuale:

- a avea icri-n cap* = a fi ager la minte, inteligent;
- a avea cap rar* = a avea memorie slabă, a uita ușor;
- a face cuiva capu macahon* = a toca pe cineva la cap, a șede pe capul cuiva;
- a îmbla cu muști-n cap* = a umbla fără rost, a umbla fără vreo ocupație;
- a i se sui (cuiva) scrisu-n cap* = a-și pierde puterea de judecată, a se țicni;
- a fi moali-n vâră capului* = a avea judecata slabă (din cauza bătrâneții) ș.a.

Totodată este cazul să remarcăm că în alte limbi cele mai uzuale componente din frazeologisme somatice diferă de limba română, iar dovada ne-o prezintă lingvistul Kotb în lucrarea sa „Körperteilbezogene Phraseologismen im Ägyptisch-Arabischen” dedicată frazeologismelor somatice ajunge la concluzia că cele mai productive trei părți ale corpului

în limba arabă sunt: *mâna*, *ochiul* și *inima* domină. Aceste similitudini extreme în diferite limbi indică universalitatea. De asemenea, trebuie remarcat faptul că nicio componentă somatică nu pare să fie deosebit de caracteristică unei limbi sau alteia. Interesant este cazul *ficatului* în limbile iraniene, des utilizat în frazeologismele somatice. În limbile din ramura indo-iraniană a familiei de limbi indo-europene, acest organ intern poate fi echivalat cu *inima* în limba germană [5, p. 123]. Ținem să subliniem că frazeologismele somatice sau somatisme sunt o parte integrantă a culturii și a vieții omului, precum s-a observat și în argumentele aduse.

Analiza exemplurilor excerptate a demonstrat faptul că în surse există mult mai multe somatizări cu nume transferate metaforic pentru „somatone umane”. Somatisme metaforice care pot fi auzite în limbajul colocvial, cum ar fi:

să mă pupe în ceață pentru „să mă pupe în fund”;

a cânta de inimă albastră pentru „a cânta melodii triste”;

a ridica cuiva o piatră de pe inimă pentru „a elibera pe cineva de o mare grijă” [3, pp. 49-50];

mă doare în cot pentru „puțin îmi pasă” etc.

Cercetând exemplele identificate putem concluziona că fiecare individ, mai întâi de toate, trebuie să cunoască frazeologismele somatice ca mai apoi să le utilizeze involuntar. Totodată putem identifica o clasă aparte de frazeologisme somatice care exprimă starea emoțională, cum ar fi:

- a. bucuria: *a-i râde musteața* pentru „a avea o ușoară bucurie”; *a-i crește inima* pentru „a se bucura”; *a nu mai încăpea în piele* pentru „a fi bucuros”;
- b. disprețul sau dezgustul: *a se sătura până-n gât de cineva* pentru „a fi dezgustat de cineva”; *a se crede buricul pământului* pentru „a disprețui pe cineva îngâmfat”;
- c. dragostea: *a-i cădea cuiva (cu) tronc la inimă* pentru „a-i deveni cuiva drag dintr-o dată; a îndrăgi (pe neașteptate)”;
- d. frica: *a băga cuiva frica în oase* pentru „a înfricoșa”; *a-i îngheța sângele în vine* pentru „groază, spaimă”;
- e. furia: *a face spume la gură* pentru „a se înfuria”; *cu o falcă în cer și cu una în pământ – foarte mânios*;
- f. tristețea: *a avea un ghimp la inimă* pentru „a avea un necaz”; *a-i fi cuiva inima neagră* pentru „a fi foarte trist”;
- g. uimirea: *a rămîne cu gura cascătă* pentru „a fi surprins”.

Este cazul să subliniem că frazeologismele somatice pot juca un rol important în comunicarea non-verbală și paralingvistică. De exemplu, expresiile faciale și gesturile asociate cu anumite fraze somatice pot adăuga un nivel suplimentar de semnificație și intenție în comunicare. Cu referire la subiectul în discuție trebuie să aducem în prim plan ideea lui Burger (a se vedea [2, pp. 44-45]) care numește frazeologismele somatice ce verbalizează expresii faciale, gesturi și alte mișcări ale părților corpului oamenilor „kinegrame”. Iată câteva exemple de astfel de kinegrame (termenul aparține lui Burger) este *a ridica sau a da din umerii* pentru „a arata nedumerirea”; *a-și strânge fruntea (sau sprâncenele)* sau *a strânge din sprâncene* pentru, *a-și încreți fruntea (sau sprâncenele)* pentru „a se încrunta, a se posomorî”. Aceste „kinegrame” au un fond special non-verbal. Inițial, anumite mișcări ale unor părți ale corpului au fost considerate semne non-verbale pentru anumite fapte, care pot fi diferite de la o comunitate culturală la alta. În timp, acest comportament nonverbal a fost definit lingvistic și convenționalizat.

În concluzie, putem afirma că frazeologia somatică se distinge printr-un dinamism al limbii, caracterizat prin modificări, împrumuturi, calchieri etc. toate contribuind la îmbogățirea

țirea lingvistică și culturală a unui popor. Frazeologismele somatice sunt un exemplu vibrant al modului în care limbajul, cultura și percepția umană se împletesc pentru a forma expresii unice și pline de semnificație. Prin urmare, frazeologismele somatice sunt un domeniu de studiu dinamic, intercultural și interdisciplinar, cu multiple implicații pentru înțelegerea limbajului și culturii. E cazul să completăm câteva caracteristici ale frazeologismelor somatice în urma cercetării efectuate:

- a. funcția primordială ale expresiilor frazeologice somatice este de a parafraza cele ce se întâmplă și se spune și de a mari valorile expresive și emotive ale enunțului;
- b. expresiile idiomatice somatice reflectă identitatea etnică și culturală, scoate în evidență funcția lor cumulativă și remarcă factorii extralingvistici;
- c. somatismele lingvistice influențează limba în moduri diferite și trebuie să scoatem în evidență faptul că pe lângă multe alte funcții, ele îndeplinesc și funcția cumulativă;
- d. cultura este precum un canal prin intermediul căruia limbajul este transmis de la o comunitate la alta, ceea ce numim „conotație culturală”, iar somatismele transferă imaginarii cultural, precum se poate observa în următorul exemplu: în limba română avem varianta „Capul plecat sabia nu-l taie, dar nici soarele nu-l vede”, iar în limba turcă „Capul plecat merită tăiat”.
- e. unele expresii frazeologice somatice funcționează nu doar ca figuri de stil (metafore *inimă fierbinte* pentru „inimă plină de dor”), eufemisme (*a închis ochii pentru totdeauna* pentru „a muri”), comparații (*a iubi pe cineva ca sarea-n ochi* pentru „a nu avea pe cineva la inimă” etc.), dar deseori devin clișee sau chiar cvasi-simboluri ale culturii, țării dar și limbii vorbite în aceste țări.

Bibliografie:

1. BOROIANU, I. (1974) Conceptul de unitate frazeologică: tipuri de unități frazeologice (I). In: „Limbă și literatură”, 1, p. 24-34.
2. BURGER, H. (2007) Phraseologie – Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Tübingen.
3. CHIRA, O., CODREANU, A. (2019) Frazeologismele somatice cu lexemul „inimă” în limbile germană și română. În: Filologia modernă: realizări și perspective în context european. Colocviul științific cu participare internațională. Spiritus loci: interferențe, confluență, rezistență (ediția a 13-a), Chișinău, 10-11 octombrie 2019. Coord.: Viorica Răileanu, Liliana Botnari. Chișinău: Pro Libra, (Tipogr. „Tipocart Print”), p. 47-53.
4. DUMISTRĂCEL, S. (1980) Lexic românesc. Cuvinte, metafore, expresii, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
5. FÖLDES, C. (1985) Über die somatischen Phraseologismen der deutschen, russischen und ungarischen Sprache. Versuch einer konfrontativen Analyse. In: Germanistisches Jahrbuch DDR-UVR, pp. 18-40.
6. GONZÁLES REY, I. (Hrsg.) (2013): Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language / Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache. Hamburg: Dr. Kovač.
7. HRISTEA, Th. *Introducere în studiul frazeologiei*// Sinteze de limbă română, București, Editura Albatros, 1984, p. 134-159.
8. KEMPCKE, G. (1989) „Struktur und Gebrauch der somatischen Phraseme mit den Bedeutungskomponenten Kopf und tête“ in: Gréciano, G. (Hg.): EUROPHRAS 88. Phraséologie Contrastive. Actes du Colloque International Klin- genthal-Strasbourg, 12-16 mai 1988. Strasbourg, pp. 225-232.
9. KOTB, S. (2002) Körperteilbezogene Phraseologismen im Ägyptisch-Arabischen. Wiesbaden: Reichert.
10. KROHN, K. (1994) Hand und Fuß. Eine kontrastive Analyse von Phraseologismen im Deutschen und Schwedischen. Göteborg.
11. Meyers Enzyklopädisches Lexikon Jahrbuch 1982 - Berichtszeitraum 1981. Bibliographisches Institut.

CZU 808.51

ANALYSE DE L'EMOTION DANS LE DISCOURS DE DEMISSION
DU PRESIDENT AHMADOU AHIDJO AU CAMEROUN

Louis-Marie KAKDEU, *PhD & HDR*,
Université de Maroua, Cameroun
Courriel: kakdeu@yahoo.fr

Résumé: Cet article se propose de traiter de la montée de l'émotion dans la voix en contexte sensible comme celui des adieux. Au-delà du texte écrit et de son signifié, il montre que la charge émotive liée à la situation de communication de crise peut être porteur de sens divers (contextes) ou d'effets pervers (contradictions). Cela permet de conclure que le discours de démission du Président Ahidjo est, au-delà du texte d'adieu, un discours de décadence puisque l'expression de l'émotion de tristesse dépasse la plupart du temps les normes applicables. Sur le plan méthodologique, il s'agit d'une étude en laboratoire qui utilise comme corpus un extrait audio du discours d'origine et l'analyse à partir du logiciel PRAAT.

Mots-clés: Prosodie, discours, émotion, communication de crise, Cameroun.

Abstract: This article aims to deal with the rise of emotion in the voice in a sensitive context such as that of farewells. Beyond the written text and its meaning, it shows that the emotional charge linked to the crisis communication situation can carry various meanings (contexts) or perverse effects (contradictions). This allows us to conclude that President Ahidjo's resignation speech is, beyond the farewell text, a speech of decadence since the expression of the emotion of sadness most of the time exceeds applicable standards. On a methodological level, this is a laboratory study which uses as corpus an audio extract of the original speech and analyzes it using PRAAT software.

Keywords: Prosody, speech, emotion, crisis communication, Cameroon.

Introduction

Lorsqu'un discours a des effets pragmatiques sur une cible, on entend bien souvent parler de la force des mots et des styles utilisés et très rarement de la force des modifications prosodiques effectuées. Si en publicité, les annonceurs jouent déjà sur les modifications acoustiques de la voix pour produire des effets sur leurs cibles indépendamment de la rhétorique et des choix lexicaux, en politique cette subtilité reste peu étudiée. La publicité et la propagande utilisant les mêmes procédés (Duradin, 1982) et nous entendons ici étudier et commenter les effets engendrés par les modifications prosodiques et/ou acoustiques dans le discours politique très émotionnel de démission du «Père de la Nation»³⁰ du Cameroun. Il s'agit notamment de la description et du commentaire des effets émotionnels sur l'intensité, l'amplitude, la fréquence, la hauteur, le rythme, la durée des sons, la qualité vocale ou encore le mode de phonation et le timbre de sa voix. Pour terminer, nous étudierons les effets de son intonation pour en déterminer les dissonances que cela aurait créées au sein d'une population pétrifiée par son annonce. Mais avant, nous trouvons opportun de définir d'abord le cadre d'analyse et les concepts y-afférant.

1. La relation entre les modifications prosodiques et l'émotion

1.1 L'ancrage de l'émotion dans l'articulation du son

Selon Lacheret-Dujour et Beaugendre (1999), la prosodie est un phénomène suprasegmental lié à la communication avec l'auditeur et caractérisé par la modification des para-

³⁰ Suite aux événements ayant aboutis aux indépendances, les premiers chefs d'Etat de l'Afrique Noire Francophone se sont faits appelés pour la plupart des «pères de la Nation».

mètres de la parole. A cet effet, elle permet au locuteur d'améliorer la transmission de l'information et de communiquer en même temps son point de vue, ses intentions, voire ses sentiments. Dans cette entreprise, Morel et Bänzinger (2004) indiquent que plusieurs paramètres entrent en jeu à savoir: l'énergie, la tension des cordes vocales, l'articulation plus ou moins soignée, la vitesse de phonation, le degré de voisement, la présence éventuelle de souffle extraposé, ainsi que des phénomènes dus à des mouvements musculaires incontrôlés. Liénard (1999) argumente que l'énergie se manifeste sous forme d'intensité et affecte également le voisement et le timbre. Ces concepts ont des fonctions spécifiques:

D'abord, la tension des cordes vocales agit principalement aussi bien sur la hauteur (F0) et que sur le timbre. Ensuite, la qualité de l'articulation agit aussi sur le timbre en modifiant l'amplitude et la forme de ses variations. De plus, la vitesse de phonation agit non seulement sur le paramètre temps, mais aussi sur l'articulation (plus soignée dans les parties lentes, plus relâchée dans les parties rapides) et donc, sur le timbre. Par ailleurs, le degré de voisement modifie le rapport source / souffle. Le souffle extraposé se place entre les mots ou les groupes de mots et ajoute de l'information sur l'attitude ou l'émotion (irritation, mépris, peur, plaisir, etc.). Enfin, les mouvements musculaires incontrôlés (dus généralement à l'émotion) se manifestent par des variations rapides et irrégulières de F0 et du timbre à l'intérieur même des phonèmes.

Toujours selon Morel et Bänzinger (2004), la prosodie est un enjeu important pour les systèmes de synthèse de la parole car, elle représente une grande part de ce qui est humain dans la parole. A ce sujet, Lacheret-Dujour (2002) précisait déjà que la prosodie doit donner du relief à la voix et être jugée naturelle sans que ce relief ne soit disposé au hasard. En effet, pour une bonne intelligibilité, elle doit transmettre des informations syntaxiques (découpage, hiérarchisation), sémantiques et pragmatiques (degré de saillance et plus généralement, structure communicative). Pour une bonne expressivité, il est souhaitable également qu'elle soit en mesure de communiquer des attitudes et des émotions.

1.2 Les paramètres de description de l'émotion dans la voix

Outre la difficulté de modéliser la prosodie, son implémentation concrète au niveau du traitement du signal se fait avec des outils encore trop rudimentaires. Toutefois, on sait décrire de façon assez satisfaisante l'intensité, la hauteur, la durée. Léon et Martin (1970), comme beaucoup d'autres auteurs, définissent l'intonation comme ce qui recouvre les variations de durée, de hauteur et d'intensité. Ces trois paramètres qui ne sont pas indépendants et dont les usages sont restreints aux variations de hauteur, se trouvent déterminants pour décrire l'émotion dans un discours.

Tout d'abord, la hauteur d'un son est ce qu'Albert Di Cristo (2003) appelle la fréquence de la variation de la pression acoustique correspondant à ce son. Elle se traduit sur l'oscillographe par le caractère plus ou moins serré de ses ondes. La hauteur de la voix est donc fonction de la périodicité du mouvement des lèvres glottiques c'est-à-dire en pratique, du nombre d'ouvertures glottiques par seconde. En acoustique, la fréquence fondamentale est l'harmonique de premier rang d'un son. C'est sur cette base que tout le son s'édifie. La fréquence fondamentale détermine la hauteur du son. Pour un son de basse fréquence ou un son grave, la répartition des harmoniques dans l'ensemble du spectre harmonique est prise en compte par l'audition pour déterminer la hauteur.

Ensuite, quant à l'intensité d'un son, il s'agit de l'amplitude de la variation de pression correspondant à ce son. Toujours selon Di Cristo (2003), cette pression dépend en grande partie de l'énergie pulmonaire que le locuteur va mettre dans l'émission de sa voix. Le muscle qui agit prioritairement dans cette pression respiratoire est le diaphragme. L'intensité se traduit, à l'enregistrement oscillographique, par l'amplitude des ondes. L'intensité vocale varie surtout en fonction de la pression sous-glottique. On ne peut pas produire de sons puissants sans

une pression sous-glottique suffisante. On dira même que l'intensité est la couleur du «son vocal» à partir de laquelle on peut identifier une personne à la simple écoute de sa voix.

Enfin, quant au timbre d'un son, il dépend du nombre et de l'intensité des harmoniques contenues dans ce son. Le timbre de la voix est fonction de trois critères: des conditions d'accolement des cordes vocales, de leur épaisseur et enfin des caractéristiques anatomiques des cavités de résonance (pharynx, bouche et cavités nasales). L'accolement des cordes vocales peut être plus ou moins ferme. Plus il est ferme, plus le timbre vocal est riche et acquiert du «mordant». Par ailleurs, selon que les ouvertures glottiques se font plus ou moins rapidement, le spectre sonore est plus riche en aigus et inversement. L'épaisseur des cordes vocales lors de l'accolement agit sur le timbre de la voix et en détermine le registre. Les cavités de résonances contribuent aussi à la couleur de la voix. Ainsi, le timbre pourra être plus ou moins sombre, brillant, clair ou noir. En modifiant le volume des cavités, on obtient telle ou telle voyelle.

La définition que Fraisse (1974) et Handel (1989) font du rythme nous indique que c'est un autre paramètre de la description de l'émotion dans la voix. Selon eux, c'est avant tout une construction perceptive, échafaudée sur l'intégration d'un faisceau d'indices acoustiques délivrés par le signal d'entrée, mais néanmoins surimposée à ce dernier. La raison est que le rythme ne peut être ramené à un simple phénomène de performance et que son interprétation procède en vérité de l'exercice d'une compétence linguistique mentalement représentée. Pris dans son acception générique, la prédisposition généralisée au rythme dont bénéficie avantageusement l'être humain, témoigne fortement de la prééminence de son ancrage biologique et cognitif. Il est alors loisible de concevoir que ce double enracinement du rythme puisse exercer une emprise influente sur la production et la perception de la parole ou du discours, quels que soient par ailleurs la modalité et le style à travers lesquels s'exprime cette dernière (lecture, parole spontanée, style formel, informel, etc.). Il ne fait aucun doute, en effet, que la production de la parole, orchestrée par l'activité cyclique de la respiration, est contrainte par le rythme.

Guaïtella (1997) et Levy (1984) opèrent une distinction entre le mètre et le rythme. Pour eux, le mètre est motivé par l'intention de produire quelque chose de régulier, alors que le rythme s'avère plus ancré dans une nécessité fonctionnelle que dans une volonté manifeste d'organisation. Cela revient à dire que l'organisation rythmique est sensible à l'influence des événements, qu'elle tend à s'y plier, et qu'elle peut outrepasser ainsi les contraintes qu'imposerait une organisation métrique stricte³¹. Donc, le rythme peut être un phénomène émotionnel. Comme l'ont pensé Scherer et al. (1985), l'émotion serait donc communiquée à la fois par les aspects mélodiques et rythmiques de la voix que par certains aspects du timbre vocal.

Ainsi, nous allons nous intéresser aux effets d'accélération, de ralentissement, de syncope, d'anticipation, de déplacements d'accent, etc. De même, nous essayerons d'analyser le concept de bipolarisation et d'alternance rythmique. La première unité verbale à laquelle s'applique le principe de bipolarisation est le mot lexical. Les mots lexicaux (noms, adjectifs, verbes, adverbes) de trois syllabes et plus, peuvent recevoir à la fois un accent initial et un accent final, qu'ils soient prononcés isolément ou intégrés dans un énoncé. D'après certains auteurs (Fonagy, 1986; Rossi, 1999; Jun et Fougeron, 2000), l'intervalle inter-accentuel défini en nombre de syllabes varie de un à quatre, avec une préférence marquée pour deux à trois syllabes. Ces valeurs varieraient en moyenne de deux à cinq syllabes. Dans la parole, la durée des unités détermine leur nature. Elle nous renseigne également sur le débit et le rythme. La période est la durée d'un cycle sonore complet. La durée se mesure en seconde ou surtout en milliseconde (ms); pour un débit lent, celle d'une syllabe est d'environ 300 ms

³¹ Voir également Klages, 1934 cité par Auer et al., 1999.

et celle d'une voyelle de 100 à 150 ms. L'intensité se mesure en décibel (dB); elle détermine un son fort ou faible. La fréquence se mesure en Hertz (Hz); elle détermine un son grave ou aigu. Et le volume d'air expiré se mesure en litre. Par ailleurs, quand nous parlons de qualité vocale, nous essayerons de commenter le mode de phonations (source vocale) et le timbre vocal (résonance dans l'appareil de production vocale).

2. L'encodage de l'émotion dans le discours de démission du Président Ahidjo

2.1 Présentation du corpus

Nous avons choisi d'analyser l'extrait suivant pour des raisons de précision:

Camerounaises, Camerounais, mes chers Compatriotes. J'ai décidé de démissionner de mes fonctions de Président de la République Unie du Cameroun. En cette circonstance capitale, je voudrais, du fond du cœur, remercier toutes celles et tous ceux qui depuis bientôt vingt cinq ans, m'ont accordé leur confiance et apporter leurs aides dans l'accomplissement de mes lourdes tâches à la tête de l'État. Je vous exhorte à demeurer un peuple uni, patriote, travailleur, digne et respecté.

Il s'agit d'un court fragment de 79 mots et de 45 secondes.

2.2. Les traits acoustiques de l'émotion

Avant d'appliquer tout ceci aux données acoustiques d'Ahidjo et les associer aux relevés d'intensité, de fréquence et de rythme que nous avons observés, nous trouvons opportun de présenter les considérations générales faites par des chercheurs dans ce domaine. Ainsi, selon Bänziger et al. (2001), la comparaison des profils acoustiques établis pour des émotions étudiées par différents chercheurs révèle un consensus relativement faible. En d'autres termes, les profils spécifiques établis pour chaque émotion étudiée sont rarement reproduits d'une étude à l'autre. Une démarche cognitive nous plongeant dans l'environnement cognitif camerounais de l'époque de la démission nous permet d'émettre des postulats. En plus, selon Johnstone et Scherer (2000), les émotions qui incluent une activation forte – telle que la colère, la peur, la panique, la joie intense – présentent un accroissement des valeurs de F0 et d'intensité, et une diminution de la durée de différents segments correspondant à une accélération de la parole. Alors que les états qui incluent un degré d'activation faible, tels que la tristesse ou l'ennui, présentent une diminution des valeurs de F0 et d'intensité, ainsi qu'une augmentation de la durée de différents segments.

Scherer (1986) a aussi développé un modèle et formulé des prédictions concernant les effets sur la voix attendus pour de différents changements de l'état émotionnel d'un locuteur. Selon ce modèle théorique, l'état émotionnel d'un locuteur affecte l'ensemble du système de production vocale. Le fonctionnement des appareils respiratoire, phonatoire et articuloire est modifié par les changements cognitifs, autonomes et somatiques associés à la réaction émotionnelle. Sur le plan acoustique, les paramètres de fréquence fondamentale, d'intensité et de durée sont liés essentiellement à des modifications qui surviennent au niveau de la respiration et de la phonation. De façon définie, Scherer, Johnstone et Sangsue (1998), ont étudié les traits acoustiques de certaines émotions.

Ainsi, ils disent que la colère semble être, généralement, caractérisée par une augmentation de la moyenne de la F0, de la moyenne de l'énergie, de l'énergie haute fréquence ainsi que par des contours de la F0 descendante. La vitesse d'articulation habituellement augmente. De même, pour la peur, on s'attend à ce qu'un niveau d'excitation soit associé à cette émotion et ceci semble appuyé par l'augmentation de la moyenne de la F0, du champ de la F0 et de l'énergie haute fréquence généralement observée. La vitesse d'articulation est plus élevée. Une augmentation dans la moyenne de la F0 a également été trouvée dans des formes plus douces de l'émotion, comme dans l'inquiétude ou l'anxiété. En ce qui concerne la tristesse, comme pour la peur, on rencontre une diminution de la F0, de l'étendue de la F0 et de la moyenne de l'énergie est en principe observée, de même qu'une tendance des contours de la

F0 descendante. L'énergie haute fréquence et la vitesse d'articulation diminuent. La JOIE consiste avec un niveau élevé d'excitation, en une augmentation de la moyenne de la F0, de l'étendue de la F0 et de la variabilité de la F0, de même que de la moyenne d'énergie. Le stress se caractérise par une déviation de la F0 à partir de sa ligne de base qui paraît indiquer les changements de magnitude d'un stress émotionnel. Plus spécifiquement, un stress émotionnel ou des conditions de charges mentales intenses mènent à une élévation des valeurs de la F0. Des effets similaires ont été mentionnés concernant l'amplitude et la durée des phrases parlées. Enfin, pour ce qui concerne la dépression dont les résultats les plus consistants concernent son effet sur l'intensité de la voix, une étude menée par Ellgring et Scherer (1996) a pu confirmer un niveau de F0 élevé dans les phases dépressives aiguës, amélioré après traitement, mais seulement pour des femmes dépressives, pas pour les hommes. Par contre, ces auteurs trouvent un ralentissement du débit chez les deux sexes.

2.3. Les traits émotionnels dans la voix du Président Ahidjo

Nous faisons une étude prosodique décloisonnée et menée à la fois du point de vue linguistique, psychologique et technologique. Comme le pensait Cicéron, De Oratore cité par Scherer, Johnstone, Sangsue (1998), «Il y a autant de mouvements dans la voix qu'il y a de mouvements dans l'esprit, et l'esprit est profondément affecté par la voix.»

Le relevé de la pulsion de la voix du Président Ahidjo observé dans le logiciel PRAAT présente les indicateurs suivants:

Time range of SELECTION From 0.034870 to 44.839406 seconds (duration: 44.804536 seconds)

Median pitch: 143.744 Hz

Mean pitch: 174.607 Hz

Standard deviation: 89.924 Hz

Minimum pitch: 33.325 Hz

Maximum pitch: 423.473 Hz

Pulses:

Number of pulses: 4566

Number of periods: 4372

Mean period: 5.790179E-3 seconds

Standard deviation of period: 2.692470E-3 seconds

Voicing:

Fraction of locally unvoiced frames: 35.587% (637 / 1790)

Number of voice breaks: 74

Degree of voice breaks: 39.011% (17.478765 seconds / 44.804536 seconds)

Jitter:

Jitter (local): 3.332%

Jitter (local, absolute): 192.924E-6 seconds

Jitter (rap): 1.747%

Jitter (ppq5): 1.922%

Jitter (ddp): 5.241%

Shimmer (local): 15.834%

Shimmer (local, dB): 1.504 dB

Shimmer (apq3): 7.556%

Shimmer (apq5): 10.317%

Shimmer (apq11): 16.745%

Shimmer (dda): 22.667%

Harmonicity of the voiced parts only:

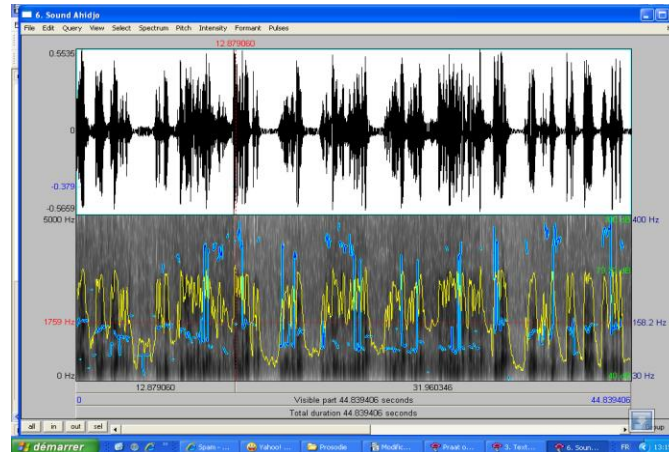
Mean autocorrelation: 0.762917

Mean noise-to-harmonics ratio: 0.370296

Mean harmonics-to-noise ratio: 6.274 dB

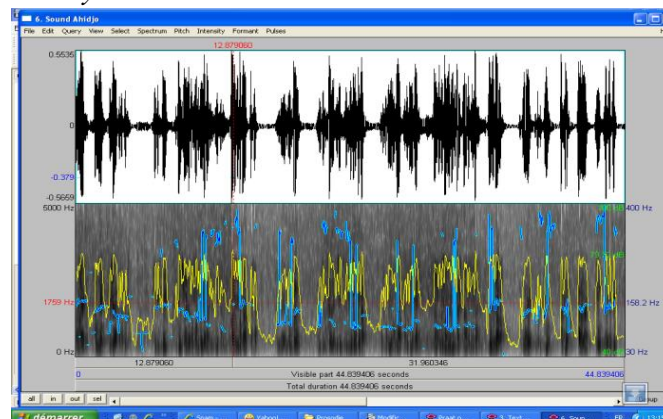
On observe que dans le discours du Président Ahidjo, la fréquence varie entre 33.325 et 423.473 Hz. A bien scruter, le nombre de pulsions allant en deçà de 160 Hz est de 248 et le nombre allant au-delà de 270, est de 90. Ceci montre que nous sommes en face d'un discours dont la fréquence est majoritairement basse. Nous pouvons l'observer sur l'aperçu de PRAAT ci-dessous:

Diagramme1: Analyse de la fréquence dans le discours de démission du Président Ahidjo



On peut voir aussi que la fréquence moyenne est de 143.744 Hz. Selon, Scherer, Ladd et Silverman (1984), on est dans le «low-pass» à environ 130 Hz. Ceci nous amène à conclure que dans l'ensemble, l'expressivité du Président Ahidjo s'est caractérisée par une diminution de la hauteur de sa voix pendant l'annonce de sa démission. On peut en déduire que sa voix a subi le poids de la signification de sa démission dans un contexte où il s'était accroché au pouvoir jusque-là et qu'en ce moment-là précisément, rien ne l'y contraignait dans l'actualité. Il avait donc de l'émotion à quitter le siège pour lequel il avait combattu pendant l'essentiel de sa vie active et sur lequel il était au sommet de la gloire dans son pays. L'émotion se justifie parce qu'il abandonnait ce qu'il disait «aimé de tout son cœur». Il avait pour cela une bouche qui pesait et qui prononçait avec difficultés des paroles émotionnelles. On voit cela aussi dans l'analyse de l'intensité. La moyenne se situe entre 60 et 70 dB et la voix atteint une seule fois les 80 dB. Par contre, on observe 35 fois la pression aller en deçà de 60dB pour un court fragment de 79 mots et de 45 secondes. On le voit sur l'image suivante:

Diagramme 2: Analyse de l'émotion dans le discours de démission du Président Ahidjo



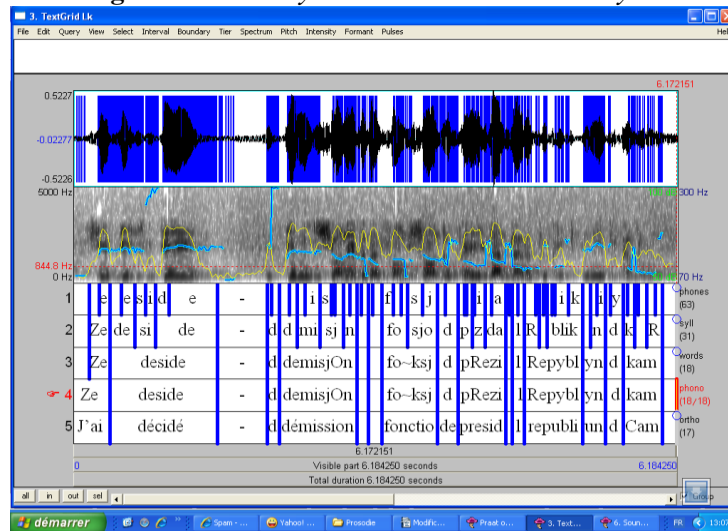
La voix du démissionnaire était non seulement grave, mais faible de manière générale. L'intensité était régulière certes, mais de basse amplitude. En supposant que ce n'était pas un problème d'enregistrement audio, nous pouvons constater que la voix de l'encodeur ne sortait pas ou que ce dernier avait tendance à parler dans sa gorge. C'est là, un signe caractéristique d'une forte émotion. Sur le plan rythmique, on constate aussi un débit ou une vitesse des paroles extrêmement lentes. Ce sont 79 mots prononcés en 45 secondes soit une moyenne de 1,5 seconde par mot. Sur la base des travaux de Scherer, Ladd et Silverman (1984), un débit lent se caractérise par une durée des syllabes d'environ 300 ms et des voyelles de 100 à 150 ms. Ainsi, pour 121 syllabes en tout, on s'en sort toujours avec une durée de 371 ms par syllabe. De quoi dire que le discours était plus lent que les attentes et qu'il subissait probablement le poids d'un facteur étranger.

L'analyse de la bipolarisation et de l'alternance rythmique est encore plus révélatrice: sur les 79 mots, PRAAT signale 74 pauses soit 39.011% de la taille globale du discours ou 17.478765 secondes sur les 44.804536 secondes au total. Parmi ces 74 pauses, l'oreille humaine peut distinctement en percevoir 32, soit une moyenne d'une pause tous les 2 mots avec une longueur maximale de 2,167 secondes et minimale de 0,031403 seconde. Avec cette moyenne, nous sommes-là vraiment dans le seuil minimal défini par Fónagy (1983), Rossi (1999), Jun et Fougeron (2000). Nous présentons ci-dessous le découpage de l'intervalle inter-accentuel. A la fin de chaque groupe, on note un accent montant. Le tiret marque la pause:

Camerounaises-camerounais-mes chers compatriotes-J'ai déci-dé-de démissionner de mes fonctions de Président de la République Unie du Cameroun-En cette circonstance-capitale-je voudrais-du-fond-du cœur-remercier-toutes celles et tous ceux-qui-depuis bientôt vingt cinq ans- m'ont accordé leur confiance-et apporter leurs aides-dans l'accomplissement de mes lourdes tâches-à la tête de l'État-Je vous exhorte-à-demeurer-un peuple-uni-patriote,-travailleur-digne-et res-pec-té.

En observant le prosogramme ci-dessous, on note que l'accentuation de la syllabe qui précède chaque pause coïncide avec l'augmentation de l'intensité et de la fréquence.

Diagramme 3: Analyse de l'accentuation de la syllabe



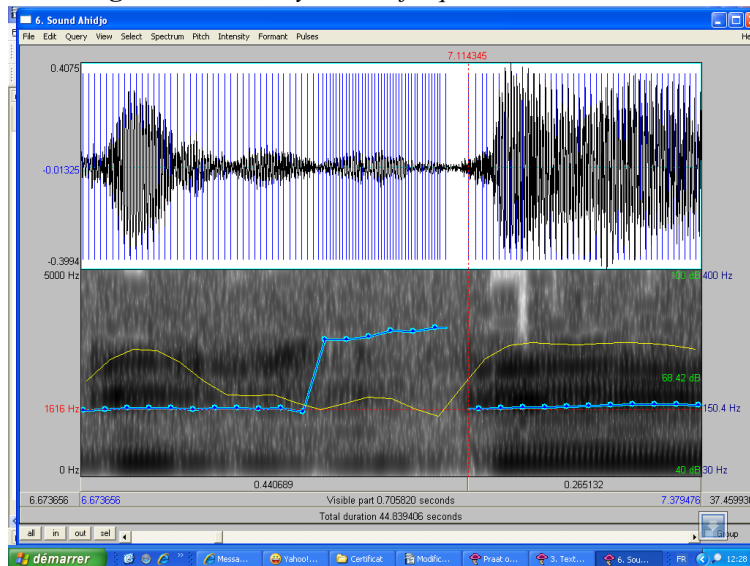
Sur le plan pragmatique, on peut assimiler cela aux syllabes ou aux mots que le Président démissionnaire voulait mettre en évidence pour des raisons émotionnelles liées à ses sentiments ou à la nostalgie des choses qui lui étaient chères. Dans les mots suivants, l'étirement vocalique qui précède la pause est marqué par le soulignement et la durée est entre parenthèse:

Camerounaises (311,740 ms), Camerounais (309,233 ms), chers (408,049 ms), compatriotes (317,140 ms), décidé (492,129 ms), circonstance (317,140 ms), capitale (523,38 ms), voudrais (330,293 ms), cœur (527,309 ms), celle (250, 477 ms), ans (326,737 ms), confiance (337,209 ms), aide (337, 209 ms), tâche (134,584 ms), État (60,563 ms), exhorte (220,569 ms), demeurer (407,492 ms), uni (390,295 ms), patriote (621,581 ms), digne (318 ms), respecté (172,682 ms).

Si l'on a donc une voix qui monte et qui redescend après chaque pause, le prosogramme présente une courbe presque régulière en zigzag. Cela peut être caractéristique du phonostyle du Président Ahidjo. La durée normale d'une syllabe lente est de 300 ms et celle d'une voyelle de 100 à 150 ms. Mais, nous constatons que la plupart du temps, l'étirement est excessif. Cela regorge un caractère mélodique et la chanson est une parole qui contient une bonne dose d'émotion. De plus, on observe aussi que la fréquence sur le mot «État» est de 324,8 Hz, 376,2 Hz sur «uni», 371,2 Hz sur «digne», 400 Hz sur la conjonction «et» et 362,6 Hz sur la syllabe «té» du mot final «respecté». Sur la même lancée, l'intensité est unique sur le mot «exhorte» avec 80 dB. Les plus saillants sont: 79dB sur «demeurer» et sur «uni», 70 dB sur «patriote», «travailleur» et «digne», 79 dB distinctement sur les trois syllabes du mot «respecté».

Nous avons relevé là, tous les cas saillants décrits au début de cette partie comme marqueurs d'émotion. En se situant dans l'environnement cognitif camerounais de l'époque, l'interprétation pragmatique de l'émotion traduite par ces modifications prosodiques indique que le Président Ahidjo avait beaucoup d'estime pour son peuple parce qu'il prononce les mots «Camerounaises, Camerounais, chers, compatriotes» avec plus d'émotion (étirement vocalique ou lenteur de la vitesse). De plus, on observe qu'il met plus de temps à prononcer le féminin (Camerounaises, celle) que le masculin (Camerounais, ceux). Cette émotion est une marque de reconnaissance qui peut se justifier par le fait que les femmes se mobilisent mieux que les hommes et font gagner les élections. Cela peut aussi signifier qu'il aimait tout singulièrement le genre féminin. Par ailleurs, le mot «décidé» décrit dans PRAAT ci-dessous est entrecoupé et particulièrement long parce que, c'est le pivot de toute son histoire.

Diagramme 4: Analyse de la fréquence du mot «décidé»



Le poids de ce mot indique aussi celui de sa démission et l'attitude de défiance dans l'acte d'annonce. Cela connote sur un premier plan une situation contraignante qui peut être personnelle parce qu'il lui est difficile d'abandonner la gloire ou extérieure à sa personne

parce qu'il n'avait pas de choix. Dans tous les cas, il a mis un temps non conventionnel pour prononcé ce mot. Sur un autre plan, on peut avoir l'assurance que l'orateur était bel et bien libre de toute contrainte et qu'il insistait sur ce mot afin que ce soit bien compris. Dans ce sens, on comprend que, passé inaperçu, on aurait cru à un coup d'État dans une Afrique où c'était une pratique courante. Cette interprétation peut être envisagée parce qu'après Léopold Sédar Senghor du Sénégal, Ahidjo était ainsi le deuxième Président africain abandonnant le pouvoir «volontairement». Cette accentuation aurait donc permis d'éviter une dissonance prosodique qui aurait pu créer le soulèvement de ses partisans. Pour ce faire, il accentue aussi particulièrement «circonstance, capitale, voudrais, tout cœur» qui impliquent la sincérité de l'information et la nécessité d'accepter la nouvelle donne avec l'esprit «patriote» et sans division («demeurer uni»). Le mot «exhorte» a aussi la plus grande intensité de l'extrait, ce qui justifie valablement l'importance qu'il donne à son invitation. Ensuite, il insiste sur ses souhaits pour son pays ou sur les choses qui lui tiennent à «cœur». Il s'agit de: «un peuple patriote, travailleur, digne et respecté». La conjonction «et» a la plus grande amplitude du corpus; cela veut dire qu'il insiste sur le fait que ces quatre valeurs sont nécessaires à la fois. En effet, c'est au nom du «patriotisme» qu'il avait tenu une «dictature féroce». De même, le Cameroun était un pays en voie de «prospérité», donc «travailleur». Enfin, son rêve avait été que le Cameroun soit un pays particulier en Afrique («digne et respecté»). Les trois syllabes du mot «respecté» sont prononcées distinctement, ce qui veut dire qu'il y tenait particulièrement plus.

3. Les limites de l'analyse et de l'interprétation

La lecture du Jitter et du shimmer n'est pas très révélatrice dans cette étude. On observe que le jitter local est à 3.332% alors que le shimmer local est de 15.834% et 1.504 dB. Ceci est d'autant plus compliqué à interpréter que l'enregistrement audio du discours à cette époque était de mauvaise qualité. Le taux d'harmonie est vraiment bas avec 6.274 dB. Il faudrait rappeler que le jitter et le shimmer représente les variations qui ont lieu au niveau de la fréquence fondamentale. Tandis que le jitter indique la variabilité ou la perturbation de la fréquence fondamentale, le shimmer le fait pour l'amplitude de l'onde du son ou l'intensité de l'émission vocale. Nous pouvons simplement dire que le Président Ahidjo n'a pas utilisé ces vibrations pour exprimer ses émotions.

Nous ne pouvons pas dire être en possession à l'heure actuelle des moyens scientifiques suffisant pour faire l'étude du décodage de l'émotion. Selon Scherer (1989), le pourcentage de reconnaissance correcte moyen de l'émotion dans la voix est d'environ 60%. Plus récemment, Scherer, Banse et Wallbott (2001) rapportent un pourcentage moyen de reconnaissance correcte de 62% pour 11 études effectuées dans différents pays occidentaux. Les taux de reconnaissance correcte varient en fonction de l'émotion exprimée et sont remarquablement constants d'une étude à l'autre. Les expressions de tristesse et de colère sont en général mieux reconnues que les expressions de peur ou de joie. Lorsque le dégoût fait partie des émotions étudiées, les expressions correspondantes sont toujours moins bien reconnues que celles correspondant aux autres émotions étudiées. Dans tous les cas, il n'existe pas beaucoup de données concernant les caractéristiques vocales utilisées par les auditeurs lors du décodage de l'émotion dans ce corpus. Nous précisons tout simplement qu'à l'écoute de ce discours, la population est restée pétrifiée. Toutefois, nous voulons préciser enfin que le même discours, prononcé dans une intonation différente, aurait eu des effets dissonants. En clair, nous parlons de dissonance prosodique dès lors qu'une différence perçue entre deux contours d'intonation appliqués à un même énoncé confère des significations (sémantique ou pragmatique) différentes à l'énoncé. Globalement, nous avons dit que le contour de F0 augmentait pour les énoncés de type «joie» alors qu'il descendait pour les énoncés «tristes». Ceci veut dire que si le Président avait eu un discours à fréquence et intensité majoritairement élevées,

il aurait plutôt connoté la joie et dans le contexte de l'époque, cela aurait eu un effet paradoxal sur la population parce que les interprétations seraient allées dans le sens d'une envie manifeste qu'il aurait eu de faire un «bon débarras». Malgré tout, nous reconnaissons que l'intonation seule ne suffit pas à elle seule pour exprimer une impression émotionnelle.

Conclusion

Il convient de noter à la fin de cette étude que les moyens scientifiques ne sont pas suffisants à l'heure pour faire l'étude du décodage de l'émotion dans la voix. Le lien entre la prosodie et l'émotion est une réalité quotidienne qui mérite plus d'attention. A l'heure actuelle, le peu d'intérêt porté à cette relation ne permet pas de cerner l'analyse prosodique du discours dans toutes ses dimensions. Pour ce qui concerne l'application au discours du Président Ahidjo, la certitude à tirer de cette analyse est qu'il a eu de la peine à démissionner. On observe dans sa voix que beaucoup d'émotions sont non conventionnelles. Sur les plans prosodique et pragmatique, il n'exprime aucun marqueur de soulagement. Cela signifie que le Président a éprouvé beaucoup de peine dans son discours. Toutefois, cette tristesse peut bien être d'origine personnelle ou non. Une perspective d'étude intéressante serait de pouvoir déterminer les marqueurs prosodiques et pragmatiques du non consentement dans les expressions de l'émotion dans la voix. Cela permettrait par exemple de pouvoir détecter les cas des personnes prises en otage à partir de leurs discours et déclarations.

Bibliographie:

BÄNZIGER T et al. (2001). Prosodie de l'émotion: étude de l'encodage et du décodage. *Cahiers de Linguistique Française*, 23,11-37.

DI CRISTO A. (2003). De la métrique et du rythme de la parole ordinaire: l'exemple du français. *Semen*. 16 <http://semen.revues.org/document2944.html> consulté le 19/11/2013.

DURADIN, G. (1982). *Les mensonges en propagande et en publicité*. Paris. PUF, Le psychologue.

ELLGRING, H. et SCHERER, K. R. (1996). Vocal indicators of mood change in depression. *Journal of Nonverbal Behavior*. 20 (2), 83-110.

FONAGY I. (1986). Les langages de l'émotion. *Quaderni di semantica*. 7/2, M Alinei (ed), Bologne, 305-318.

FRAISSE. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris. PUF.

GUAÏTELLA I. (1997). Parole spontanée, lecture oralisée: activités cognitives différentes, organisations rythmiques différentes. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix*, vol. 17.

HANDEL, S. (1989). *Listening: An introduction to the perception of auditory events*. Cambridge. MIT Press, Mass.

JOHNSTONE T. et K.R SCHERER. (2000). Vocal communication of emotion. *Lewis Jun & Fougerson*.

JUN S-A. et C. FOUGERON. (2000). A phonological model of French intonation. Botinis A. (ed.), *Intonation: Analysis, modeling and technology*, Dordrecht, KAP, 209-242.

LACHERET-DUJOUR, A. (2002). Modélisation prosodique du français parlé: analyse de la substance, représentation formelle, interprétation symbolique. Travail d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris X, Nanterre.

LACHERET-DUJOUR, A. et F. BEAUGENDRE. (1999). *La prosodie du français*. Paris. CNRS.

LÉON P.R. et PH. MARTIN. (1970). *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives*. Montréal. Marcel Didier.

LEVY, R.I. (1984). The emotions in comparative perspective. K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 397-410.

LIÉNARD J.S. (1977). *Les processus de la communication parlée*. Masson.

MOREL M. et T. BÄNZIGER. (2004). Le rôle de l'intonation dans la communication vocale des émotions: test par la synthèse, *CILL* 30. N°1-3, 207-232.

ROSSI M. (1999b). *L'intonation, le système du français- description et modélisation*. Paris. Ophrys

SCHERER K.R. (1986). Vocal Affect Expression: A Review and a Model for Future Research. *Psychological Bulletin*. 99, 143-165.

SCHERER K.R. (1989). Vocal correlates of emotion. Wagner H. & Manstead A. (éds), *Handbook of psychophysiology: Emotion and social behavior*, London:Wiley, 165-197.

SCHERER K.R. et al. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32, 76-92.

SCHERER K. R. et al. (1998). L'état émotionnel du locuteur: facteur négligé mais non négligeable pour la technologie de la parole. Actes des 22^{ème} Journées d'Etudes sur la Parole.

SCHERER K.R. et al. (1985), Vocal cues to deception: A comparative channel approach. *Journal of Psycholinguistic Research*. 14, 409-425.

SCHERER K.R. et al. (1984). Vocal cues to speaker affect: Testing two models. In *Journal of the Acoustical Society of America*. 76, 1346-1356.

CZU 81-25:378.147

DIALOGUL REFLEXIV – CONDIȚIE DE IMPLEMENTARE A ÎNVĂȚĂRII CENTRATE PE STUDENT

Veronica RUSOV, *asist. univ.*,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
veronica.rusov@usarb.md

Rezumat: În articol este accentuat impactul semnificativ al dialogului reflexiv în procesul de dezvoltare personală și profesională a studenților, care constă în oportunitatea de a se cunoaște mai bine, de a-și explora propriile gânduri, emoții, valori și atitudini în legătură cu învățarea și dezvoltarea personală, de a înțelege mai profund propriile competențe, interese și nevoi, precum și a modului în care acestea pot influența procesul de învățare. Autorul oferă exemple de întrebări specifice dialogului reflexiv, care s-au dovedit a fi utile în încurajarea studentului să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare și dezvoltare, să reflecteze asupra propriilor experiențe, progrese și provocări pentru a deveni conștient de importanța implicării active și a angajamentului personal în procesul de învățare.

Cuvinte-cheie: dialog reflexiv, învățare centrată pe student.

Abstract: The article emphasizes the significant impact of reflective dialogue on the personal and professional development of students, which consists of the opportunity to know oneself better, to explore one's own thoughts, emotions, values, and attitudes towards learning and personal growth, to gain a deeper understanding of one's own competencies, interests, and needs, as well as how they can influence the learning process. The author provides examples of specific questions in reflective dialogue that have proven to be useful in encouraging students to take responsibility for their own learning and development, to reflect on their experiences, progress, and challenges in order to become aware of the importance of active engagement and personal commitment in the learning process.

Keywords: reflective dialogue, student-centered learning.

Dialogul reflexiv este un concept utilizat în contextul educației și învățământului pentru a descrie o formă de interacțiune și comunicare care încurajează reflecția și gândirea critică. Este un proces în care participanții se angajează într-un dialog deschis și sincer, în care își explorează propriile gânduri, emoții și experiențe într-un mod autentic și înțeleg mai bine perspectivele și punctele de vedere ale celorlalți.

Diferiți autori și teoreticieni au oferit definiții și perspective variate asupra conceptului de dialog reflexiv. D. Schön, în lucrarea sa „The Reflective Practitioner”, definește dialogul reflexiv ca un proces în care profesioniștii (în cazul învățământului superior, studenții) își explorează și își clarifică propria lor practică prin intermediul discuțiilor și reflecției critice în colaborare cu alți profesioniști sau colegi [6]. P. Freire, în lucrarea sa „Pedagogy of the Oppressed”, evidențiază dialogul ca un instrument esențial pentru educarea critică și elibera-

toare. El consideră dialogul ca fiind un proces în care oamenii învață să-și înțeleagă propria realitate, să critice și să-și transforme condițiile de viață prin intermediul reflecției și comunicării autentice[5]. D. Boud, un cercetător în domeniul învățării experiențiale, susține că dialogul reflexiv este un proces prin care studenții își explorează și își analizează propria învățare și experiențe, își construiesc înțelegerea și își dezvoltă abilitățile prin intermediul discuțiilor și reflecției critice [2]. J. Dewey, un filozof și pedagog american, a subliniat importanța dialogului în procesul de învățare. El considera că dialogul autentic și reflexiv între profesor și student, dar și între studenți, este esențial pentru dezvoltarea gândirii critice și a înțelegerii profunde a subiectelor studiate. J. Mezirow, un teoretician al învățării transformative, folosește termenul „dialog critic” pentru a descrie interacțiunile în care indivizii își explorează și își restructurează convingerile și perspectivele prin intermediul dialogului cu alții. Acest dialog critic este considerat esențial pentru dezvoltarea gândirii critice și a schimbării de paradigmă. Aceste definiții reprezintă doar câteva dintre perspectivele diferiților autori în ceea ce privește dialogul reflexiv. Fiecare autor aduce înțelegerea și interpretarea sa asupra conceptului, dar toți evidențiază importanța dialogului și a reflecției critice în învățământul superior.

Relația dintre dialogul reflexiv și învățarea centrată pe student este strânsă și interdependentă. Ambele concepte se concentrează pe implicarea activă și autonomia elevului în procesul de învățare, încurajându-l să-și dezvolte gândirea critică, capacitatea de autoevaluare și conștientizarea propriei învățări. Dialogul reflexiv se referă la o abordare în care elevii sunt încurajați să-și analizeze și să-și evalueze propria învățare, gândindu-se la procesele și strategiile pe care le folosesc. Prin intermediul dialogului, elevii sunt stimulați să-și pună întrebări, să-și exprime opiniile și să-și exploreze propria gândire. Aceasta îi ajută să devină conștienți de ceea ce știu, de ceea ce nu știu încă și de modul în care pot îmbunătăți procesul lor de învățare. Dialogul reflexiv promovează auto-reflecția și auto-cunoașterea și poate fi facilitat de profesor, dar și de colegi sau prin intermediul tehnologiei. Învățarea centrată pe student pune accentul pe implicarea activă a elevilor în procesul de învățare. Ea se bazează pe ideea că elevii sunt responsabili de propriul lor învățator și că ei trebuie să fie implicați în luarea deciziilor legate de învățare. Învățarea centrată pe student încurajează elevii să-și asume un rol activ în stabilirea obiectivelor de învățare, în planificarea și monitorizarea progresului lor și în evaluarea propriei lor învățări. Elevii sunt încurajați să-și exprime opiniile, să colaboreze cu alți elevi și să participe la activități practice și relevante pentru viața reală. Astfel, dialogul reflexiv poate fi considerat un instrument esențial în implementarea învățării centrate pe student. Prin intermediul dialogului reflexiv, elevii pot reflecta asupra propriilor lor experiențe de învățare, pot-și evalua propriile progrese și pot dezvolta abilități critice de gândire și autoevaluare. Dialogul reflexiv facilitează comunicarea deschisă și colaborarea între elevi și profesori, creând un mediu propice pentru învățarea activă și autonomă a elevilor în cadrul unei abordări centrate pe student.

Utilizarea dialogului reflexiv în formarea profesională inițială a cadrelor didactice este esențială din mai multe motive:

- *Dezvoltarea conștiinței de sine:* Dialogul reflexiv le oferă viitorilor profesori oportunitatea de a-și dezvolta o înțelegere mai profundă a sinelui, inclusiv a propriilor convingeri, valori și atitudini legate de educație. Această conștientizare este fundamentală pentru dezvoltarea unei identități profesionale solide și pentru a fi în măsură să-și definească propriul stil de predare.
- *Învățarea din experiență:* Dialogul reflexiv încurajează viitorii profesori să reflecteze asupra experiențelor lor practice de predare și să extragă învățăminte din acestea. Prin analizarea și evaluarea critică a propriilor acțiuni și a rezultatelor obținute, aceștia pot identifica punctele lor tari și slabe și pot dezvolta strategii și abordări îmbunătățite.

- *Îmbunătățirea practicii didactice:* Prin dialogul reflexiv, viitorii profesori pot examina și critica în mod sistematic metodele, tehnicile și abordările folosite în procesul de predare. Acest lucru le permite să identifice și să dezvolte strategii și tehnici mai eficiente, adaptate nevoilor și caracteristicilor elevilor lor.
- *Dezvoltarea gândirii critice:* Dialogul reflexiv promovează dezvoltarea gândirii critice și analitice în rândul viitorilor profesori. Aceștia sunt încurajați să evalueze și să analizeze argumentele și teoriile din domeniul educației, să-și pună întrebări și să-și dezvolte abilități de evaluare și sinteză a informațiilor.
- *Transfer de cunoștințe și acțiune:* Dialogul reflexiv în formarea profesională a viitoarelor cadre didactice nu se limitează doar la reflecție, ci are și scopul de a genera schimbări și acțiuni concrete. Viitoarele cadre didactice sunt încurajate să-și traducă învățărilor și perspectivele dobândite în acțiuni practice, îmbunătățind astfel practica lor educațională.
- *Construirea cunoștințelor:* Prin intermediul dialogului reflexiv, studenții își pot consolida cunoștințele și înțelegerea asupra subiectelor studiate. În timpul dialogului, ei pot explora idei noi, pot formula întrebări și pot primi feedback constructiv, ceea ce le permite să-și aprofundeze și să-și consolideze cunoștințele.
- *Înțelegerea perspectivelor multiple:* Dialogul reflexiv oferă studenților oportunitatea de a înțelege și de a aprecia perspectivele și punctele de vedere diferite. Prin ascultarea și respectarea opiniilor celorlalți, studenții pot dezvolta empatie și înțelegere față de diversitatea de idei și experiențe, ceea ce contribuie la dezvoltarea lor personală și profesională.
- *Stimularea creativității și inovației:* Dialogul reflexiv poate stimula gândirea creativă și inovația. Atunci când studenții sunt încurajați să-și exploreze și să-și exprime liber ideile și perspectivele, pot apărea noi soluții și abordări la problemele complexe sau în domeniile lor de studiu.
- *Dezvoltarea abilităților de comunicare:* Dialogul reflexiv oferă oportunități de dezvoltare a abilităților de comunicare. Prin participarea activă la dialog, studenții își pot îmbunătăți abilitățile de ascultare, exprimare orală și argumentare, ceea ce le va fi util în interacțiunile lor viitoare, atât în mediul academic, cât și în carieră. Aceasta promovează schimbul de idei, împărtășirea de experiențe și învățarea reciprocă, creând un mediu propice pentru dezvoltarea profesională.
- *Autonomia și responsabilitatea profesională:* Prin intermediul dialogului reflexiv, viitorii profesori sunt încurajați să-și dezvolte autonomia și responsabilitatea profesională. Ei își asumă rolul activ de a-și analiza și îmbunătăți practica, de a-și căuta informații relevante și de a-și asuma decizii informate și etice în procesul de predare.
- *Auto-reflecție:* Dialogul reflexiv încurajează viitoarele cadre didactice să se privească pe sine și să-și analizeze propriile gânduri, emoții, experiențe și acțiuni în legătură cu practica lor educațională. Aceasta implică o examinare critică a propriilor convingeri, valori și atitudini, precum și a impactului lor asupra activității didactice.

În ansamblu, dialogul reflexiv oferă un cadru valoros pentru dezvoltarea profesională a viitorilor profesori, promovând conștiința de sine, învățarea din experiență și dezvoltarea gândirii critice, toate acestea contribuind la formarea unor profesioniști competenți și reflectivi în domeniul educației.

Dialogul reflexiv poate fi aplicat în diverse contexte educaționale formale, nonformale și informale. Prin intermediul dialogului reflexiv, se promovează gândirea critică, dezvoltarea abilităților de comunicare și empatie, și se creează un mediu propice pentru învățarea și dezvoltarea personală. Utilizarea dialogului reflexiv în învățământul superior are multiple beneficii și aduce îmbunătățiri semnificative în procesul de învățare al studenților.

Există mai multe metode didactice care se bazează pe dialogul reflexiv și încurajează participarea activă a studenților în procesul de învățare. Iată câteva exemple de astfel de metode:

Dezbateri și discuții în grup: Aceste activități implică organizarea dezbaterilor sau discuțiilor în grup în care studenții își exprimă opiniile, argumentează și explorează diferite perspective asupra unui subiect dat. Participanții trebuie să asculte cu atenție și să răspundă în mod constructiv la argumentele celorlalți, promovând astfel dialogul reflexiv și gândirea critică.

Studii de caz: Metoda studiului de caz implică analiza și rezolvarea unor situații sau probleme complexe din domeniul de studiu. Studenții sunt încurajați să discute și să exploreze multiple soluții posibile, să evalueze avantajele și dezavantajele fiecăreia și să își argumenteze opțiunile. Prin intermediul acestei metode, se promovează dialogul reflexiv și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor.

Jurnale de reflecție: Metoda jurnalelor de reflecție presupune ca studenții să țină un jurnal în care să noteze și să reflecteze asupra experiențelor de învățare, ideilor și emoțiilor lor. Aceste jurnale pot fi utilizate ca bază pentru discuții și reflecții suplimentare în cadrul seminarului sau al întâlnirilor individuale cu profesorii. Prin această metodă, studenții au ocazia de a-și explora și înțelege mai profund propriile gânduri și experiențe de învățare.

Portofolii educaționale: Portofoliile educaționale sunt colecții de lucrări, proiecte și materiale care reflectă progresul și evoluția unui student pe parcursul unui curs sau unui program de studiu. În timpul elaborării portofoliului, studenții sunt încurajați să-și analizeze și să-și evalueze propriile lucrări și să-și argumenteze alegerile. Această metodă facilitează dialogul reflexiv și auto-reflecția.

Aceste metode didactice sunt doar câteva exemple cum dialogul reflexiv poate fi integrat în procesul de învățare în învățământul superior. Experiența obținută de noi accentuează importanța de a crea un mediu favorabil în care studenții să se simtă confortabil să își exprime opiniile și să participe activ în dialoguri și reflecții critice. Astfel, din timp s-au planificat întrebări care au semnificație și care dau înțeles și orientare discuției. S-a folosit timpul de așteptare: cel puțin 30 de secunde de gândire pentru a răspunde. Studenților le vine greu să exprime oral reflecțiile. Respectuos, calm și cu manifestare a încrederii am dezvoltat răspunsurile studenților, realizând o trecere de la reflecția individuală la cea colectivă. Pentru a implica un număr cât mai mare de studenți în reflecția colectivă, am dresat întrebări de explorare. La finalul discuției, se propunea rezumarea periodică în scris a principalelor puncte discutate prin diferite metode reflexive: eseu de 5 minute, pagină de jurnal, 3-2-1 etc. Atragerea a unui număr cât mai mare posibil de studenți în discuție, a contribuit la dezvoltarea experienței de învățare. Studenții mereu au avut posibilitatea să descopere singuri cunoștințele prin șirul de tipologii de întrebări. Am construit dialogul reflexiv în baza modelelor procesului de reflecție oferite de mai mulți autori.

Ciclul reflexiv al lui Gibbs (1988) [6] este un model amplu utilizat în contextul reflecției și învățării din experiență. A fost propus de Graham Gibbs și este folosit în special în domeniul educațional și în dezvoltarea profesională, cuprinzând șase etape distincte: 1. *Descrierea experienței:* În această primă etapă, individul descrie în detaliu evenimentul sau experiența care a generat o oportunitate de învățare. Se pune accent pe detalii specifice, context și aspecte observate sau implicate în experiență; 2. *Sentimentele și emoțiile:* Această etapă implică explorarea și exprimarea emoțiilor, sentimentelor și reacțiilor personale legate de experiență. Persoana își analizează reacțiile afective și impactul acestora asupra experienței și învățării; 3. *Evaluarea critică:* În acest stadiu, individul examinează și evaluează critic experiența, analizând aspecte pozitive și negative, precum și consecințele și efectele implicate. Se iau în considerare factori precum cunoștințele anterioare, valorile personale și perspectivele în evaluarea critică; 4. *Analiza teoretică:* Etapa de analiză teoretică implică

explorarea și conectarea experienței cu teorii, concepte și cunoștințe existente. Persoana caută să înțeleagă și să interpreteze evenimentele din perspectiva teoriilor relevante, aducând în discuție modele și concepte relevante; 5. *Înțelegerea generală*: Aici, individul integrează și sintetizează ceea ce a fost observat, experimentat și învățat din experiență. Persoana încearcă să obțină o înțelegere generală și coerentă a situației și a modului în care aceasta se leagă de cunoștințele și experiențele anterioare; 6. *Plan de acțiune*: Ultima etapă se referă la dezvoltarea unui plan de acțiune bazat pe înțelegerea obținută din ciclul reflexiv. Persoana identifică pași concreți și strategii pentru a aplica cunoștințele și perspectivele dobândite în situații viitoare și pentru a-și îmbunătăți performanța și abordarea. Ciclul reflexiv al lui Gibbs facilitează un proces de învățare continuă și de dezvoltare personală prin încurajarea indivizilor să reflecteze asupra experiențelor și să-și dezvolte abilitățile de înțelegere critică și de aplicare în practică. Prezentăm în Tabelul 1 exemplele de întrebări conform Ciclului reflexiv al lui Gibbs care au stimulat dialogul reflexiv în cadrul activităților academice promovate cu viitoarele cadre didactice:

Tabelul 1. *Tipurile de întrebări reflexive după G. Gibbs*

Etapă	Întrebări utile:
Descriere	Ce s-a întâmplat? Când și unde s-a întâmplat? Cine a fost prezent? Ce ați făcut? Ce au făcut ceilalți oameni? Care a fost rezultatul situației? De ce erăți acolo? Ce ați vrut să se întâmple?
Emoții	Ce ați simțit în timpul situației? Ce ați simțit înainte și după situație? Ce credeți că au simțit ceilalți în legătură cu situația? Ce credeți că simt alții despre situația acum? La ce v-ați gândit în timpul situației? Ce părere aveți despre situație acum?
Evaluare	Ce a fost bun și rău în experiență? Ce a mers bine? Ce nu a mers atât de bine? Cu ce ați contribuit dumneavoastră și alți oameni la situație (pozitiv sau negativ)?
Analiză	De ce au mers lucrurile bine? De ce nu a mers bine? Ce sens poate avea situația? Ce cunoștințe proprii sau ale altora (de exemplu literatura academică) pot ajuta să fie înțeleasă situația?
Concluzii	Ce ați învățat din această situație? Cum ar fi putut fi aceasta o situație mai pozitivă pentru toți cei implicați? Ce abilități trebuie să dezvoltați pentru a putea gestiona mai bine o astfel de situație? Ce altceva ați fi putut face?
Plan de acțiune	Dacă ar fi să faceți din nou același lucru, ce ați face diferit? Cum veți dezvolta abilitățile necesare de care aveți nevoie? Cum vă veți asigura că puteți acționa diferit data viitoare?

Și-au confirmat eficiența tipurile de întrebări după Modelul Cadrul 5 R pentru reflecție propus de cercetătorii JD Bain, R. Ballantyne, C. Mills NC Lester (Tabelul 2) [1]. Modelul Cadrul 5 R pentru reflecție se referă la o structură concepută pentru a facilita procesul de reflecție și învățare din experiență. Acest model este utilizat în contexte educaționale și de dezvoltare profesională pentru a sprijini indivizii să-și examineze și să-și înțeleagă mai profund experiențele și să-și dezvolte abilitățile de învățare. Cadrul 5 R este alcătuit din cinci etape cheie: 1. Retrăirea (Recall): În această primă etapă, individul își aduce aminte și își descrie experiența în detaliu. Aceasta poate include recunoașterea aspectelor emoționale, cogniționale și comportamentale ale experienței; 2. Reflectarea (Reveal): A doua etapă implică explorarea și analiza experienței prin intermediul întrebărilor și aprofundării. Persoana încearcă să înțeleagă motivele, sentimentele, gândurile și consecințele implicate în experiență; 3. Revalorificarea (Reframe): Această etapă implică reanalizarea și reinterpretarea experienței prin diferite perspective și contexte. Persoana încearcă să găsească moduri alternative de înțelegere a evenimentelor și a propriei implicări în ele; 4. Reevaluarea (Revise): În această etapă, individul evaluează și analizează modul în care experiența influențează sau schimbă perspectivele, cunoștințele și abilitățile sale anterioare. Se caută să se înțeleagă lecțiile învățate și să se identifice eventualele modificări necesare în comportamentul sau abordarea viitoare; 5. Reacționarea (Respond): Etapa finală implică dezvoltarea unui plan de acțiune sau a unei strategii pentru a aplica ceea ce s-a învățat din experiență în situații viitoare. Persoana își propune să folosească cunoștințele și perspectivele dobândite pentru a-și îmbunătăți performanța și abordarea în viitor. Modelul Cadrul 5 R pune accent pe introspecție și analiză critică, permițând individului să exploreze și să înțeleagă mai bine propria experiență, să-și dezvolte abilitățile de învățare și să-și îmbunătățească performanța.

Tabelul 2. Tipurile de întrebări reflexive după JD Bain, R. Ballantyne, C. Mills NC Lester

Etape	Întrebări utile	Expresiile utile
RAPORTARE O scurtă descriere a experienței/problemei sau problemei	Ce s-a întâmplat? Care sunt aspectele cheie ale acestei situații? Cine a fost implicat? Ce am făcut?	„Am văzut...”, „Am observat...”, „Eu/au spus...”, „Am avut...” și cuvinte care indică ora, cum ar fi ieri, săptămâna trecută etc.
RĂSPUNS Prezentarea reacției sau răspunsului la situație	Cum m-a făcut să mă simt ceea ce s-a întâmplat? Ce am crezut? Ce m-a făcut să gândesc și să simt așa?	Am simțit...”, „Am crezut...”, „Cred...”, „Cred că...”. Poate fi util să folosiți limbajul de tranziție pentru a conecta experiențele cu sentimentele și gândurile, de exemplu „următorul”, „ulterior”, „după”, „în final”, „ducând la”
RELAȚIE Înțelegerea modului în care situația se leagă de propriile cunoștințe și experiențe trecute	Am mai văzut asta? Ce era atunci asemănător/diferit? Am abilități și cunoștințe pentru a face față acestui lucru?	„Acest lucru îmi amintește de...”, „Este ca atunci când...”. Poate fi util să folosiți limbajul comparativ ca „anterior”, „în mod similar”, „spre deosebire de”
RAȚIONAMENT Explorarea și explicarea situației sau experienței	Care este cel mai important aspect al acestei situații și de ce? Există vreo literatură teoretică care mă ajute să înțeleg situația?	„Înțeleg că...”, „Îmi dau seama”, „Pentru mine cel mai semnificativ aspect...”. Poate fi util să folosiți limbajul analitic

	Cum afectează diferitele perspective (de exemplu personale, ca student sau profesionist) modul în care înțeleg situația? Cum ar răspunde cineva care are cunoștințe despre aceste tipuri de situații?	ca „critic”, „implică”, „sprijin” (ca în dovezile de susținere)
RECONSTRUCȚIE Reîncadrați sau reconstruiți practica viitoare trăgând concluzii din cele patru etape anterioare. Folosiți-l pentru a dezvolta un plan de acțiune pentru ce să faceți în continuare.	Cum ar trebui să fac asta altfel în viitor? Ce ar putea funcționa și de ce? Există opțiuni diferite? Ideile mele sunt susținute de teorie? Pot să fac modificări în folosul altora? Ce s-ar putea întâmpla dacă...?	„Voi acum...”, „Îmi dau seama”, „Am învățat că...”, „Ca pas următor, trebuie să...”. Poate fi util să folosiți cuvinte care indică viitor ca „voi”, „poate”, „ar putea”,

Un alt instrument, care a facilitat construirea dialogului reflexiv cu studenții în procesului de formare inițială, au fost *întrebările asupra cunoașterii de sine ca subiect ce învață propuse de S. Focșa-Semionov* (Tabelul 3.) [4, p. 49-51]. Aceste întrebări vizează aspecte precum valorile personale, motivațiile, abilitățile, emoțiile, experiențele și convingerile individului. Ele au încurajat reflecția, autoevaluarea și explorarea interioară în vederea obținerii unei înțelegeri mai profunde a sinelui și a propriei persoane.

Tabelul 3. *Întrebări asupra cunoașterii de sine ca subiect ce învață după S. Focșa-Semionov*

Pașii conștientizării proprii învățării	Aspecte și întrebări asupra cunoașterii de sine ca subiect ce învață
Începe de la experiențe trecute	Care este experiența ta despre felul în care înveți? Preferi: Să citești? Să rezolvi situații de problemă? Să memorizezi? Să reproduci? Să înțelegi? Să expui materialul în fața grupului? Să știi cum se face un rezumat? Să adresezi întrebări despre ceea ce ai studiat? Să examinezi? Să ai acces la o varietate de surse pentru a te informa la subiect? Îți place să studiezi de unul singur sau în grup? Ai nevoie de o sesiune de lucru de lungă durată sau de mai multe sesiuni de studiu de scurtă durată? Care sunt deprinderile tale de studiu? Cum evoluează acestea? Care din ele funcționează cel mai bine? Dar cel mai ineficient? Cum comunică/expui cel mai bine ceea ce ai învățat? Lucrarea scrisă? Comentariu ori elaborare științifică? Expunere orală? Sesiune de întrebări-răspunsuri?
Continuă cu reflecții asupra situației de învățare actuale	În ce măsură mă interesează acest subiect? Cât timp vreau să investesc în studierea subiectului? Ce îmi menține-distrage atenția? Sunt benefice circumstanțele pentru a putea reuși? Ce pot menține sub control și ce îmi scapă controlului? Pot eu schimba aceste condiții pentru a reuși cu succes? Ce afectează implicarea mea în învățarea subiectului? Am eu un plan de studiu/învățare? Acest plan ia în considerație experiențele mele de învățare anterioare și stilul de învățare?

Reflectă asupra procesului și subiectului de învățare	<p>Care este antetul, începutul (unu capitol), titlu?</p> <p>Care sunt cuvintele-cheie ce ies în evidență?</p> <p>Înțeleg eu aceste noțiuni?</p> <p>Ce cunosc eu deja despre acest subiect?</p> <p>Ce cunoștințe am despre subiecte conexe/înrudite cu acesta?</p> <p>Ce fel de resurse și informații mi-ar fi de ajutor?</p> <p>Pot să mă limitez doar la o sursă pentru informare?</p> <p>Am nevoie să caut informații în surse suplimentare?</p> <p>Pe parcursul studiului, mă întreb pe mine însumi dacă înțeleg subiectul?</p> <p>Ar trebui să învăț cu un tempou mai rapid sau mai lent?</p> <p>Dacă nu înțeleg materia, mă întreb din ce cauză?</p> <p>Trebuie să mă opresc pentru a rezuma?</p> <p>Trebuie să mă opresc pentru a mă întreba dacă are sens, e logic?</p> <p>Trebuie să-mi întrerupt studiul pentru a evalua situația (acord-dezacord)?</p> <p>Am nevoie de timp doar pentru a reflecta în general asupra subiectului/procesului de studiu și să revin din nou mai târziu?</p> <p>Am nevoie să discut subiectul cu alți colegi pentru a procesa informația cu succes?</p> <p>Am nevoie să consult profesorul, un expert, o autoritate în domeniul subiectului de studiu?</p>
Construiește în baza rezultatelor controlului, verificării, revizuirii situației	<p>Ce am făcut corect?</p> <p>Ce ași putea face mai bine?</p> <p>Planul meu de lucru coincide cu felul în care lucrez ținând cont de punctele mele tari și slabe?</p> <p>Am ales condițiile potrivite de studiu?</p> <p>Am urmat cele proiectate? Am fost disciplinat?</p> <p>Am reușit cu succes?</p> <p>Am celebrat succesul?</p>

Întrebările reflexive îi implică pe studenți în procesul de organizare a învățării, transformându-i în agenți activi ai propriei lor învățări. Aceste întrebări îi provoacă să se gândească la modalități de a-și personaliza învățarea și de a-și lua responsabilitatea în ceea ce privește obiectivele și strategiile de învățare. Prin implicarea lor activă, studenții sunt mai motivați și implicați în procesul de învățare. În această ordine de idei, de către noi au fost elaborate și valorificate în practica educațională, un șir de întrebări care au facilitat analiza activității de învățare de către studenți (Tabelul 4.)

Tabelul 4. Întrebări de analiza activității de învățare (elaborat de autor)

Obiectivele învățării	<ul style="list-style-type: none"> • Stabiliți anumite obiective? • Vă faceți un plan de învățare? • Care sunt pașii pe care îi urmați? • Ceea ce învățați este relevant? • La ce vă va folosi ceea ce învățați? • Cum procedați când vreți să învățați ceva nou? • Învățarea unor cunoștințe noi este în acord cu obiectivele personale?
Strategiile de învățare	<ul style="list-style-type: none"> • Cum începeți? Cu ce începeți? Cum vă organizați? • Cum integrați ce ați învățat în cunoștințele pe care le-ați acumulat? • Cum vă place să învățați? • Cum nu vă place să învățați? • Luați notițe? • Sistematizați materialul și faceți scheme?

	<ul style="list-style-type: none"> • Subliniați ideile importante? • Identificați cuvintele-cheie? • Învățați prin analogie sau prin asociere? • Preferați să citiți cu voce tare sau în gând?
Mijloace	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizați telefonul? • Utilizați calculatorul? • Utilizați culorile? • Utilizați dictofonul pentru a înregistra explicațiile profesorului?
Colaborarea	<ul style="list-style-type: none"> • Preferați să învățați cu un coleg sau singur? • Preferați să învățați din cele prezentate de altcineva? • Apelați la cadrul didactic pentru clarificări, consultații?
Motivația pentru învățare	<ul style="list-style-type: none"> • Cine vă motivează? • Ce vă motivează?
Locul învățării	<ul style="list-style-type: none"> • Cum vă organizați spațiul destinat învățării?
Timpul învățării	<ul style="list-style-type: none"> • Cum vă organizați timpul destinat învățării? • Vă stabiliți anumite termene? • În ce momente ale zilei învățați mai bine? • Luați în calcul curba oboselii?

Practica de utilizare a dialogului reflexiv în cadrul activităților de învățare organizate în procesul de formare inițială profesională a viitoarelor cadre didactice, a întâmpinat anumite dificultăți:

- *Rezistența la schimbare:* Unii studenți au manifestat o doză de rezistență în a-și examina public propriile gânduri și convingeri într-un mod critic. Schimbarea de perspectivă și reevaluarea propriilor idei pot fi uneori inconfortabile și pot provoca anxietate sau rezistență la nivel emoțional.
- *Lipsa de timp:* Dialogul reflexiv necesită timp și dedicare pentru a fi efectuat într-un mod adecvat. În contextul aglomerat al învățământului superior, profesorii și studenții pot avea dificultăți în alocarea suficientă de timp pentru a-și angaja în dialoguri reflexive profunde și semnificative.
- *Prejudecăți:* Prejudecățile pot afecta dialogul reflexiv. Fie că este vorba de prejudecăți personale sau de influențe externe, acestea pot limita capacitatea de a asculta și de a accepta perspective diferite și pot împiedica dezvoltarea gândirii critice și deschise.
- *Competențe de comunicare limitate:* Dificultăți în abilitățile de comunicare pot afecta dialogul reflexiv. Capacitatea de a asculta activ, de a formula întrebări pertinente, de a-și exprima ideile într-un mod clar și de a rezolva conflictele comunicative poate fi un aspect cheie în dezvoltarea unui dialog reflexiv eficient.
- *Relația profesor-student:* Calitatea relației profesor-student poate influența dialogul reflexiv. Dacă relația este bazată pe autoritate și ierarhie, studenții pot fi reticenți să-și exprime liber opiniile și gândurile. O relație bazată pe încredere și respect reciproc poate facilita dialogul reflexiv.

A fost important să se conștientizeze și să se depășească aceste dificultăți în promovarea dialogului reflexiv în învățământul superior. Am oferit sprijin, orientare și resurse adecvate pentru a facilita un dialog reflexiv eficient și constructiv.

În concluzie, menționăm că utilizarea dialogului reflexiv în învățământul superior este esențială pentru a promova gândirea critică, construirea cunoștințelor, înțelegerea perspectivelor multiple, dezvoltarea abilităților de comunicare și auto-reflecție. Prin intermediul acestui proces, studenții devin mai implicați, autonomi și responsabili în propria învățare și dezvoltare. Întrebările reflexive promovează dezvoltarea abilităților metacognitive ale stu-

denților. Acestea îi ajută să-și înțeleagă și să-și regleze propria gândire și proces de învățare. Prin punerea de întrebări despre strategiile, metodele și procesele lor de învățare, studenții devin mai conștienți de propria lor gândire și învață să-și ajusteze și să-și optimizeze abordarea învățării.

Referințe bibliografice:

1. BAIN, JD, BALLANTYNE, R., MILLS, C. ȘI LESTER, NC. *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed: Flaxton, Qld. 2002, 141 p. ISBN 1-8766-82-31-0;
2. BOUD, D. KEOGH, R., WALKER, D. *Reflection: turning experience into learning*. London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group, 1985. 171 p. ISBN 0-85038-864-3;
3. DORONIN, N. Rolul profesorului reflexiv în pedagogia universitară. In: *Congresul consacrat aniversării a 75-a de la fondarea Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”*, 21-23 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: USMF, 2020, p. 739;
4. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea academică independentă și autoreglată*. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p. ISBN 978-9975-70-901-9;
5. FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. London and New York: Continuum International Publishing Group, 2005. 181 p. ISBN 0-8264-1276-9;
6. GIBBS, G. *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. First edition. Further Education Unit, Oxford Brookes University, Oxford, 2013. 134 p. ISBN 978-1-873576-86-1;
7. SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group, 2016. 379 p. ISBN 13: 978-1-85742-319-8.

CZU 811.134.2(072.8)

**ALGUNAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA DESARROLLAR
EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE ELE**

Tatiana GOREA, profesora asistente,
Universidad de Estado „A. Russo” de Balti
tatiana.gorea@usarb.md

Resumen: Durante la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera no sólo se deben desarrollar las competencias comunicativas que le permitan al estudiante a comunicarse eficientemente. Pero hay otras series de habilidades que contribuyen a que el aprendizaje sea mas efectivo. En el presente artículo se pretende, por un lado, analizar aspectos teóricos sobre la competencia crítica; y por otro, mostrar las estrategias didácticas que estimule el pensamiento crítico en el aula del español como lengua extranjera.

Palabras clave: el pensamiento crítico, la competencia crítica, estrategias didácticas, actividades didácticas.

Abstract: During the teaching and learning of a foreign language, not only communicative skills must be developed that allow the student to communicate efficiently. But there are other series of skills that contribute to making learning more effective. This article aims, on the one hand, to analyze theoretical aspects of critical competence; and on the other hand, show the teaching strategies that stimulate critical thinking in the Spanish as a foreign language classroom.

Keywords: critical thinking, critical competence, teaching strategies, teaching activities.

Hoy gran parte de la población posee un teléfono o un ordenador desde el que puede acceder, en pocos segundos, a los conocimientos acumulados por la Humanidad a lo largo de su desarrollo e historia. Se puede afirmar que existe una sociedad que puede acceder a la información muy rápido y fácilmente. Y por eso viene la necesidad de adaptación de la enseñanza a la sociedad del acceso a la información.

El objetivo educativo no es enseñar contenidos enciclopédicos, ni sólo cómo acceder a ellos, sino formar a los estudiantes en la enorme cantidad de información disponible para

otorgarles el sentido en un determinado contexto. Leslie Loble, Secretaria adjunta del Ministerio de Educación de Nueva Gales del Sur (Australia), que ha dirigido durante casi veinte años la estrategia, la reforma y la innovación del sistema educativo más vasto y diversificado de Australia menciona que a los tres pilares de base de todo sistema educativo – leer, escribir y contar– habrá que añadir, a partir de ahora, otros tres: empatía, creatividad y pensamiento crítico. Estas capacidades, adquiridas normalmente en otros ámbitos, deben entrar en los programas escolares al mismo tiempo que la inteligencia artificial (IA) entra con fuerza en las sociedades.³²

En esta orden de ideas también la UNESCO menciona que los alumnos de hoy necesitan otras competencias de base, así como importantes competencias no cognitivas: el sentimiento de eficacia personal, una mejor comprensión de conceptos y buenas capacidades de resiliencia, de adaptación y de flexibilidad.

Las capacidades específicamente humanas serán más importantes que nunca en este nuevo mundo que se forma ante nuestros ojos: el pensamiento crítico será una de las primeras competencias que tendrán que transmitir los sistemas educativos.³³

El modelo actual de la Educación Superior en la mayoría de los casos se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados; es un simple proceso de información o preparación de tipo técnica, cuyo principal objetivo es la producción de un profesional para cubrir la demanda de un mercado laboral. Por lo tanto, en este proceso de enseñanza se olvida que la educación es *un proceso de formación*, donde es necesario que sea el acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber. Atendiendo a este planteamiento, la pedagogía en la universidad se ha de orientar fundamentalmente al fomento en los estudiantes de la conciencia de aprender, de la capacidad de estudiar y del rigor intelectual.

Cualquier docente que haya tenido la oportunidad de enseñar sabe la enorme dificultad que tienen los estudiantes para utilizar, no ya el pensamiento crítico, sino todas aquellas habilidades de pensamiento superior: analizar, inferir, relacionar, sintetizar. Esta situación no debería extrañar, si se tiene en cuenta el tipo de aprendizajes que habitualmente se esperan de ellos, cargados de la componente descriptiva y memorística.

Facilitar los procesos formativos no es una actividad que cualquiera pueda llevar a cabo. Enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el que ejerce la docencia debe tener un buen conocimiento de sus estudiantes:

- cuáles son sus conocimientos previos,
- qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje,
- los motivos esenciales y externos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo,
- las actitudes y valores que manifiesta frente al estudio concreto de cada tema.

El pensamiento crítico tiene el objetivo de desarrollar habilidades de pensamiento, basadas en el análisis, la reflexión, el razonamiento y la toma de decisiones. Y todas ellas influirán a la hora de comunicarse en una segunda lengua. En otras palabras, el pensamiento crítico es la capacidad de procesar o reflexionar de forma sistemática la información para entender mejor aquello que se aprende.

David Klooster al describir las características del pensamiento crítico menciona que (Klooster, 2001, p. 36).

En primer lugar, el pensamiento crítico es un pensamiento independiente. Nadie puede pensar críticamente por nosotros, lo hacemos exclusivamente por nosotros mismos. Por lo

³² <https://es.unesco.org/courier/2018-3/aprender-vivir-era-ia#:~:text=Las%20capacidades%20espec%C3%ADficamente%20humanas%20ser%C3%A1n,que%20transm>

³³ ibidem

tanto, el pensamiento sólo puede ser crítico cuando es de naturaleza individual. Los estudiantes deben tener suficiente libertad para pensar con su propia cabeza y decidir por sí mismo incluso las preguntas más difíciles.

- En segundo lugar, la información es el punto de partida y no el final. El conocimiento crea motivación, sin la cual la persona no puede pensar críticamente.
- En tercer lugar, el pensamiento crítico comienza con hacer preguntas y comprender los problemas que deben resolverse.
- Cuarto, el pensamiento crítico busca ser persuasivo con una argumentación. Un pensador crítico encuentra su propia solución de problemas y apoya esta decisión con argumentos razonables y bien fundamentados.
- Y finalmente, en quinto lugar, el pensamiento crítico es pensamiento social. Cada pensamiento se prueba y se agudiza cuando se comparte con los demás.

Los doctores Richard Paul y Linda Elder en *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico* (Paul R., Elder L., 2005, p.12) señalan cuatro razones para explicar la creciente importancia del pensamiento crítico en los últimos tiempos:

- cambio acelerado,
- mayor complejidad,
- interdependencia creciente e incremento del peligro de sufrir manipulación.

En un mundo repleto de miedo e inseguridad, las muchedumbres siguen sin pensar, a líderes que tendenciosamente dividen al mundo en el bien contra el mal, y usan la fuerza y la violencia para hacer cumplir sus puntos de vista.

Pero ¿cómo se puede desarrollar el pensamiento crítico en el aula de enseñanza o aprendizaje del idioma extranjero? Existen algunas estrategias y actividades didácticas para desarrollar el pensamiento crítico en el aula del español como lengua extranjera cuales fomentan el pensamiento crítico en los estudiantes y desarrollan sus habilidades y competencias de pensar críticamente. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Animar el diálogo en el aula

Muchos estudiantes tienen miedo de equivocarse, pronunciar mal o decir una palabra que no es la correcta. O incluso les da vergüenza expresarse en lengua extranjera que están aprendiendo. Es necesario transmitir a los estudiantes que pueden equivocarse y que el error es una oportunidad para aprender. Escuchar activamente es clave en el pensamiento crítico. Para facilitar el diálogo, es necesario proponer un tema que sea interesante.

Examinar y analizar las noticias de los medios de comunicación

Un ejercicio muy bueno para desarrollar el pensamiento crítico es analizar lo que dice un medio de comunicación y contrastarlo con otras fuentes. Por ejemplo se puede proponer dos artículos de fuentes diferentes o dos diferentes fragmentos para extraer información, compararla e identificar las diferencias y semejanzas entre los puntos de vista expresados:

Párrafo 1: ChatGPT es un sistema de conversaciones on line (chat) basado en un modelo de lenguaje que se desarrolla con inteligencia artificial (IA). Dicho de una forma más tecnológica, es una herramienta conversacional que permite a los usuarios comunicarse con una red neuronal para generar contenido textual. Creado por la empresa OpenAI, el modelo está formado por 175 millones de parámetros y ha sido entrenado sistemáticamente para realizar tareas relacionadas con el lenguaje, desde la traducción hasta la generación de textos. Dicho ahora de una forma muy sencilla, tú le haces una pregunta y él te contesta por escrito en apenas unos segundos con una respuesta bien redactada.

Párrafo 2: “Vivimos en un mundo donde el funeral importa más que el muerto, la boda más que el amor y el físico más que el intelecto”, dice el escritor uruguayo Eduardo Galeano sobre lo que él nombra “la cultura del envase”. Si a la facilidad y a la superficialidad sumamos la tendencia a

la brevedad, corremos el riesgo de crear una sociedad compuesta por pensamientos simples, cortos e inclinados hacia las emociones en vez de hacia los hechos. Incluso nuestras ideas no pensadas pueden ser expresadas por una inteligencia artificial generativa del tipo de ChatGPT.³⁴

El pensamiento crítico es capaz de diferenciar entre lo que es verdad y mentira. Para eso, los estudiantes tendrán que buscar las fuentes de los datos que se citan, analizar la autoridad web y separar los hechos del juicio de valor. Los estudiantes buscan la información que sea relevante a las preguntas que están intentando responder: *¿Qué importancia crees que tiene ChatGPT? ¿Para qué usarías ChatGPT en tu vida? ¿Crees que puede ser una buena herramienta educativa? ¿Cuál crees que sería el mal uso que se le puede dar? ¿Qué significa la “la cultura del envase”?* etc.

Es necesario que los estudiantes puedan explicar con sus propias palabras claramente y con precisión un evento o un problema. Además hay que explicar y discutir sobre que el propósito de los medios de comunicación es, en la mayoría de los casos, es no educar a los lectores o reportar las noticias sino obtener las ganancias.

- Buscar palabras en el diccionario e interpretarlas con sus propias palabras

Esta actividad consiste en pedirles a los estudiantes que busquen un término en el diccionario. Después, se puede pedir que expliquen qué significa para ellos este concepto, aplicando algún ejemplo. Es una forma de comparar y contrastar significados, incluso llevarlo a uno o varios personajes o historias.

- Fomentar la discusión.

Se necesita animar a los estudiantes a mostrar acuerdo o desacuerdo de ideas de otros y a que justifiquen su respuesta. También se formula una hipótesis para resolver sus preguntas y despertar curiosidad. Además de puede formular hipótesis para despertar la curiosidad.

Se puede incluir también y una actividad como lectura dialógica. En la lectura dialógica los estudiantes no tratan de comprender individualmente un texto. Los textos se interpretan entre todos los estudiantes. Así leyendo y discutiendo sobre un fragmento de las obras famosas los estudiantes aportan nuevas perspectivas e ideas que enriquecen su mundo personal, se fomentan las interacciones, se pueden expresar con tranquilidad y libertad.

- Lectura crítica.

El lingüista británico Charles Alderson (2000) distingue unos tipos de lectura como: leer las líneas, leer entre las líneas y leer detrás de las líneas. Eso significa respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del texto.

En el siguiente ejemplo de la canción *Resistiré* se puede ver grados de lectura usado en el aula de ELE.

Cuando sienta miedo del silencio

Cuando cueste mantenerse en pie

Cuando se rebelen los recuerdos

Y me pongan contra la pared

Resistiré

Erguido frente a todo

Me volveré de hierro para endurecer la piel

Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte

Soy como el junco que se dobla

*Pero siempre sigue en pie*³⁵

³⁴ Velasco José M. CHATGPT y la era de la facilidad. <https://ethic.es/2023/02/chatgpt-y-la-era-de-la-facilidad/>

³⁵ <https://www.antena3.com/noticias/cultura/esta-es-la-letra-de-resistire-el-nuevo-himno-de-la-lucha-contra-el-coronavirus>

Leer las líneas se refiere a la comprensión literal de las palabras, elegir el significado adecuado del diccionario.

En grado más complejo, leer entre las líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos fragmentos reunidos en el texto. Aquí del texto se puede deducir que el yo, por ejemplo, resistirá a cualquiera dificultad en la vida (erguido frente a todo).

Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor en este fragmento, por qué lo escribió y además decir una opinión personal a las ideas con algunos argumentos. Así, se debe conocer al autor, saber cuándo escribió esta canción, en que contexto. Saber que esta canción se ha convertido en himno de la lucha y superación de obstáculos y adversidades en la vida. Y que esta canción se ha convertido en el himno oficial durante la pandemia de COVID-19. Se puede deducir que lectura crítica es un tipo de lectura complejo, en cual se exige niveles más altos de comprensión. A través de la lectura crítica los estudiantes desarrollan sus propias capacidades de razonamiento y reflexión. No son receptores pasivos sino participantes activos en el proceso de aprendizaje, utilizan la lectura y la escritura como herramientas principales de aprendizaje.

La intervención del profesor en el espacio de lectura debe ser mínima y consistir en el planteamiento de las preguntas al inicio del texto de lectura con el objetivo de comenzar a dinamizar la participación en la discusión.

El profesor, como mediador, permite que los estudiantes se expresen abiertamente, respetando sus puntos de vista, fomentando el análisis de todas las perspectivas de un mismo problema y, sobre todo, no obligando a los estudiantes a pensar como él.

Los objetivos principales de todas estas actividades si se usan en el aula ELE es reforzar el desarrollo y la expresión de pensamiento crítico en una lengua extranjera y promover el aprendizaje colaborativo o apoyado, interacción dialógica y argumentativa que se produce durante el aprendizaje. Además otro propósito es reforzar su autonomía intelectual y su capacidad de argumentación (oral y también escrita), desarrollar la capacidad individual de interpretar, comparar un texto, evitando el engaño, la manipulación y sumisión de pensamientos, apreciando la gran oportunidad que existe en la actualidad de tener acceso a la información. Es un aprendizaje que aumenta las habilidades dialógicas, la empatía y el respeto por las ideas de otros compañeros.

Referencias bibliográficas:

- Alderson, J. Charles. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000
- Cassany Daniel. *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. University Pompeu Fabra, 2008
https://www.researchgate.net/publication/28301314_Aproximaciones_a_la_lectura_critica_teor%C3%ADa_ejemplos_y_reflexiones
- Operti Renato *Visiones acerca de la transformación de la educación y el currículo*. UNESCO Internacional Bureau of Education, 2023
<https://unesdoc.unesco.org/search/e5d6d2a8-2397-4402-b532-d5bb3547044c>
- Richard Paul, Elder Linda. *Una guía para los educadores en Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*, Fundación para el pensamiento crítico, 2005
https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Velasco José M. CHATGPT y la era de la facilidad, 2023
<https://ethic.es/2023/02/chatgpt-y-la-era-de-la-facilidad/>
- Klooster,David. *What is critical thinking? Thinking classroom*. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection, 2001
<https://es.unesco.org/courier/2018-3/aprender-vivir-era-ia#:~:text=Las%20capacidades%20espec%C3%ADficamente%20humanas%20ser%C3%A1n,que%20transm>
<https://www.antena3.com/noticias/cultura/esta-es-la-letra-de-resistire-el-nuevo-himno-de-la-lucha-contra-el-coronavirus>

CZU 811.133.1(072)

ENJEUX DE L'INTERCULTUREL DANS LA FORMATION DES COMPÉTENCES DE COMMUNICATION EN CLASSE DE FLE

Lucia BALANICI, *Chargée de cours, master en philologie, Université d'État „Alecu Russo” de Balti*

lucia.balanici@usarb.md

<https://orcid.org/0000-0003-0949-3828>

Abstract: Teaching French as a Foreign Language (FFL) in an intercultural context presents various challenges in terms of developing learners' communicative skills. This article examines the challenges of interculturality in the development of communicative competence in the FLE classroom. By analyzing the theoretical foundations of interculturality in language education, we attempt to highlight the importance of cultural diversity and learning contexts, explore the challenges faced by learners in acquiring effective communication skills in an intercultural context, and the pedagogical strategies and didactic tools that can be used to overcome these challenges. The importance of intercultural awareness in the FFL teaching-learning process is also examined, with suggestions for effectively integrating intercultural aspects into the training of communication skills.

Keywords: interculturality, intercultural communication, communication skills, French as a Foreign Language (FLE), language learning, language teaching.

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) dans un contexte interculturel présente des défis en ce qui concerne le développement des compétences de communication chez les apprenants. Dans cet article, on se propose d'examiner les enjeux de l'interculturel dans la formation des compétences de communication en classe de FLE. En analysant les fondements théoriques de l'interculturel en éducation linguistique, on essaie de mettre en évidence l'importance de la diversité culturelle et des contextes d'apprentissage, on explore les défis rencontrés par les apprenants dans l'acquisition des compétences de communication efficaces dans un contexte interculturel, ainsi que les stratégies pédagogiques et les outils didactiques qui peuvent être utilisés pour surmonter ces défis. On examine aussi l'importance de la sensibilisation interculturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, en proposant des pistes pour intégrer efficacement les aspects interculturels dans la formation des compétences de communication.

Mots-clés: interculturalité, communication interculturelle, compétences de communication, Français Langue Étrangère (FLE), apprentissage des langues, enseignement des langues.

L'enseignement du Français Langue Étrangère dans un environnement interculturel soulève des défis significatifs en ce qui concerne le développement des compétences de communication chez les apprenants. Dans un monde de plus en plus globalisé où les interactions interculturelles sont devenues omniprésentes, il est essentiel de comprendre comment ces dynamiques influencent l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, en particulier le français.

L'interconnexion entre langue, culture et communication constitue le fondement de cette analyse. En effet, la maîtrise d'une langue étrangère ne se limite pas à la simple acquisition de vocabulaire et de grammaire; elle implique également la compréhension des nuances culturelles et des codes sociaux qui soutiennent la communication. Ainsi, les enseignants de FLE se retrouvent face au défi de non seulement transmettre des connaissances linguistiques, mais aussi de développer chez leurs apprenants une sensibilité interculturelle qui facilite une communication efficace et respectueuse.

De plus, la diversité des contextes culturels des apprenants en classe de FLE ajoute une dimension supplémentaire à ces défis. Chaque apprenant apporte avec lui ses propres expériences, croyances et valeurs culturelles, ce qui peut enrichir l'apprentissage mais aussi poser des obstacles à la communication interculturelle. Ainsi, les enseignants doivent être

conscients de cette diversité et adapter leurs méthodes pédagogiques, en conséquence, pour créer un environnement inclusif où chaque apprenant se sente valorisé et respecté.

Dans cet ordre d'idées, il est nécessaire d'explorer des méthodes d'enseignement innovantes qui favorisent l'échange interculturel, la sensibilisation aux différences culturelles et la pratique de la communication interculturelle authentique. En intégrant l'interculturel dans l'enseignement du FLE, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage inclusifs et favoriser le développement de compétences interculturelles chez les apprenants.

La mondialisation joue le rôle de catalyseur dans l'enseignement des langues et des cultures. Les enseignants présentent un intérêt accru pour la compréhension des civilisations étrangères et la promotion de l'ouverture culturelle, faisant attention, en même temps, à la préservation de leur propre identité. Les défis liés à la découverte et à l'assimilation des cultures étrangères s'amplifient dans ce contexte mondialisé. Les salles de classe offrent, d'ailleurs, un terrain privilégié pour observer cette dynamique: ce qui se passe dans la société contemporaine trouve également son écho lors des cours de langues étrangères (Bellanger, Bourgeois, 2009: 32).

Dans cette perspective, le spécialiste roumain en didactique, Constantin Cucos, soutient que pour réussir l'éducation interculturelle, l'école doit d'abord être imprégnée de culture, en-suite s'orienter vers l'interculturel. Il insiste sur le fait qu'«il faut aller vers l'interculturel par la culture» (Cucos, 2000: 21). Cette idée est également partagée par les didacticiens J-P. Cuq et I. Gruca qui soulignent l'importance de connaître et de respecter sa propre culture et sa langue pour pouvoir respecter celle des autres. Selon les chercheurs, la conception de la culture devrait faire partie intégrante de la compétence interculturelle des apprenants (Cuq, Gruca, 2005: 83).

Les mêmes auteurs soutiennent qu'«apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation» (Cuq, Gruca, 2005: 197).

Par conséquent, le but de l'apprentissage d'une langue étrangère ne devrait pas se limiter à l'acquisition de compétences linguistiques, mais à cultiver également la compétence de communication interculturelle.

Le concept d'interculturalité est relativement récent, mais la réalité interculturelle existe depuis longtemps. Elle remonte à la première rencontre entre des individus appartenant à des groupes culturels différents. Historiquement, les grands empires ont utilisé l'interculturalité dans leur politique de colonisation, tandis que les échanges culturels ont été promus par les commerçants et les militaires qui ont adopté et adapté des éléments culturels variés. Dans un monde où régnaient la stabilité et l'homogénéité, la diversité culturelle était souvent perçue comme un obstacle à la communication et comme une menace pour l'identité et la culture d'un peuple. Aujourd'hui, l'interculturel actif et volontaire devient «une source d'enrichissement culturel réciproque qui propose de tirer profit des différences culturelles» (Verbunt, 2006: 12)

Actuellement le concept d'interculturalité connaît «une certaine vogue (dans les sciences humaines, la pédagogie, le travail social, l'animation socio-culturelle) qui ne va pas sans ambiguïtés. Le terme même implique l'idée d'interrelations, de rapports et d'échanges entre cultures différentes. Il faut moins le comprendre comme le contact entre deux objets indépendants (deux cultures en contact) qu'en tant qu'interaction où ces objets se constituent tout autant qu'ils communiquent» (Ladmiral, Lipiansky, 2015: 10).

Les chercheurs français Jean-René Ladmiral, Edmond Marc Lipiansky mettent en évidence plusieurs aspects qui attirent l'attention des enseignants dans le cadre de l'interculturel. Ils examinent en premier lieu les relations entre la culture d'origine et la culture cible, en soulignant les similitudes, les différences, ainsi que l'interaction mutuelle entre les deux

cultures (Ibid, 10). Ainsi, l'interculturalité se réfère à une situation de communication où les participants mobilisent toutes leurs compétences pour interagir les uns avec les autres, ainsi qu'à l'ensemble des stratégies de communication employées dans cette interaction.

Selon la jeune chercheuse moldave Anastasia Sava, la «compétence de communication interculturelle» implique une démarche axée sur la compréhension et l'acceptation des diversités culturelles, en se basant sur une approche cognitive du système de références culturelles de l'apprenant. L'acquisition de cette compétence repose sur la découverte des mécanismes arbitraires qui conduisent à l'adoption des valeurs de la culture d'origine. Si analyser ces propos du point de vue didactique, alors il s'agit de développer des capacités de compréhension mutuelle (de l'autre et de soi-même), de réflexion, de décentration et de relativisation, en mettant l'accent sur la pluralité, la diversité et, par conséquent, sur l'altérité (Sava, 2012: 316).

Florence Windmüller considère que l'approche interculturelle peut être mise en œuvre dans un contexte d'enseignement/apprentissage multiculturel en identifiant les besoins culturels des apprenants, en définissant une typologie des problèmes de communication interculturelle auxquels les apprenants sont confrontés, ainsi qu'en analysant les contenus et les lacunes pédagogiques dans la formation des enseignants (Windmüller, 2010: 136). Par ailleurs, l'analyse des objectifs et des contenus culturels présents dans les manuels de français permet une approche plus approfondie de la problématique de cet aspect, souvent négligé du processus d'enseignement/apprentissage, et peut faciliter l'élaboration d'une méthodologie d'enseignement de la langue et de la culture étrangère.

L'interculturel engendre des interactions, des échanges et des enrichissements réciproques, passant ainsi d'une simple observation des cultures à une véritable interaction où celles-ci entrent en contact et se nourrissent mutuellement. Cette évolution place l'apprenant dans une position active plutôt que passive, car il doit également prendre en considération l'autre.

Dans le domaine de l'enseignement, l'importance accordée à l'interaction a entraîné une révision des méthodes d'apprentissage des langues. En effet, la simple reproduction de dialogues dans des jeux de rôle, telle qu'elle était pratiquée dans l'approche communicative, n'est plus suffisante lorsque les apprenants doivent être préparés à interagir. Ainsi, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues réévalue le rôle de l'apprenant en lui accordant désormais le statut d'"acteur social", le replaçant au cœur de l'apprentissage dans un contexte social complexe. Cette approche, dite actionnelle, vise à développer la compétence langagière de l'apprenant, prenant aussi en considération le côté culturel³⁶. Dans cette perspective interculturelle, l'apprenant doit être plus que jamais impliqué dans le processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans ce contexte touchent profondément l'individu: son identité, ses valeurs, ses croyances, sa perception du bien et du mal, sa conception même de la réalité. Pour sensibiliser les apprenants à la diversité et développer leur capacité à communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, les méthodes et techniques doivent aller au-delà de la simple théorie, de l'analyse et de la comparaison, car il est bien connu que la connaissance théorique ne garantit pas la compétence pratique face à la diversité³⁷.

Le défi didactique de la communication interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE réside dans l'acquisition à la fois des structures linguistiques propres à la langue étrangère et des connaissances sur les valeurs, les coutumes et les traditions nationales et étrangères. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères joue un rôle fondamental dans la connaissance de soi et dans la formation de l'identité culturelle.

³⁶ <http://text.123doc.org/document/1028062-vers-une-approche-interculturelle-dans-l-enseignement-du-fle-a-travers-la-methode-tout-va-bien.htm>

³⁷ <http://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/LinterculturelenclassedeFLE/tabid/273/Default.aspx>

La compétence de communication interculturelle va au-delà de la simple acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes. Elle consiste spécifiquement à dépasser la simple connaissance et à appliquer de manière appropriée et flexible les connaissances acquises dans un contexte interculturel. Cela suppose de pouvoir résoudre des problèmes dans des situations scolaires et extrascolaires.

La compétence interculturelle ne se limite pas à dialoguer avec des étrangers (personnes de nationalité ou de culture différentes), mais à communiquer avec autrui en général. Pour développer une compétence interculturelle, l'apprenant doit d'abord adopter une perspective détachée de sa propre culture. En prenant du recul par rapport à sa propre culture, l'apprenant peut poser des questions objectives et découvrir d'autres cultures ainsi que d'autres modes de pensée (Sava, 2012: 317).

Apprendre une langue étrangère signifie s'immerger dans une nouvelle culture, découvrir de nouveaux modes de vie et de pensée, enrichir ses connaissances et informations, et accroître sa propre compréhension. Cela ouvre également les portes à la communication entre différentes civilisations, traditions et cultures (Nica, Ilie, 1995: 115). La présentation de la culture associée à une langue étrangère doit susciter le désir de la découvrir et le sentiment d'ajouter quelque chose de nouveau. La motivation doit être conçue de manière active, permettant à l'apprenant de construire sa compétence linguistique et culturelle de manière autonome.

La dimension culturelle occupe, donc, une place essentielle dans l'apprentissage des langues et dans l'acquisition des compétences essentielles. Le contexte culturel, qui influence à la fois la langue et la société du pays, revêt une importance particulière dans le cadre d'une intégration et d'une insertion durables. Le fait d'accéder aux références culturelles partagées par une communauté linguistique permet à l'apprenant de s'approprier la vision du monde véhiculée par la langue cible et reflétée dans la communication dans cette langue. Ainsi, maîtriser la communication dans une langue étrangère ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques, mais nécessite également une compréhension du contexte socioculturel. Dans une perspective plus large, la situation de communication est influencée non seulement par les relations entre les locuteurs, mais aussi par un ensemble de références culturelles omniprésentes.

On remarque aussi que, depuis plusieurs décennies, l'enseignement est concentré sur le développement des compétences chez les apprenants, afin de les rendre capables d'agir efficacement dans diverses situations de la vie réelle. L'accent est focalisé sur la mise en relation des connaissances avec leur application pratique, visant à fournir aux apprenants les outils nécessaires pour relever avec succès les défis socio-culturels auxquels ils seront confrontés. En classe, nous proposons aux étudiants des tâches qui reflètent les actions qu'ils devront effectuer dans le monde réel, leur permettant ainsi de mobiliser leurs ressources personnelles et cognitives. Ces tâches sont conçues avec un niveau de complexité progressif pour favoriser le développement des compétences. De même, dans le travail sur l'interculturel, l'enseignant doit créer des situations de communication interculturelle qui permettent aux apprenants de se familiariser avec les types de situations qu'ils rencontreront en tant qu'utilisateurs de la langue cible. Dans ce contexte, l'objectif global de l'enseignement de l'interculturel est de préparer les apprenants à faire face de manière optimale aux situations de communication interculturelle. Cette préparation implique l'acquisition de connaissances, de compétences techniques, ainsi que le développement d'attitudes et de sensibilités. Cependant, cette approche pose des défis méthodologiques importants: comment intégrer l'interculturel avec les autres compétences? Comment évaluer la compétence interculturelle? Quels critères peut-on utiliser pour sélectionner les contenus et les activités interculturelles en classe? Ces choix impliquent souvent un taux essentiel de subjectivité, comme le soutient A. V. Morales Roura (2014: 53).

Dans ce sens, la taxonomie des composantes de la compétence culturelle de Christian Puren est particulièrement pertinente, car elle nous aide à mieux comprendre les enjeux. Le

chercheur français critique vivement l'attention exclusive portée à la compétence interculturelle en tant que seule dimension culturelle présente dans les cours de FLE depuis quelques années. Selon Ch. Puren, la compétence interculturelle ne représente qu'une partie d'une compétence beaucoup plus vaste qu'il appelle *compétence culturelle* (Puren, 2012: 176). Cette dernière comporte cinq composantes:

1. *La composante trans-culturelle*: Elle englobe la reconnaissance des valeurs universelles, en particulier dans les grands textes classiques, et suppose l'existence d'un fond commun à toute l'humanité malgré les différences culturelles.
2. *La composante méta-culturelle*: Il s'agit de l'ensemble des connaissances que l'apprenant acquiert sur la culture cible en travaillant avec des documents authentiques. Ces connaissances permettent la réflexion et la comparaison entre la première et la deuxième culture.
3. *La composante inter-culturelle*: Elle concerne le niveau des représentations et envisage la capacité à identifier les malentendus et les causes des incompréhensions culturelles qui surviennent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes de cultures différentes.
4. *La composante pluri-culturelle*: Elle englobe les attitudes et les comportements qui favorisent la cohabitation harmonieuse des individus issus de cultures différentes au sein d'une société plurielle.
5. *La composante co-culturelle*: Elle concerne les conceptions. Son développement permet aux groupes caractérisés par la diversité culturelle d'agir ensemble de manière efficace et durable. Une opposition claire entre les composantes inter-culturelle et co-culturelle se contourne: tandis que la première implique des rencontres initiales et ponctuelles, la seconde envisage l'adoption d'une «culture d'action partagée» (Puren, 2011: 35-36). Historiquement, chacune de ces composantes a constitué l'approche culturelle privilégiée par les différents dispositifs pédagogiques successifs.

En analysant la taxonomie de Puren, on peut remarquer que la composante culturelle privilégiée par l'approche interculturelle est plutôt pluriculturelle, car elle concerne la compétence de négociation et de médiation entre les cultures. Cependant, il est difficile d'imaginer qu'un apprenant puisse devenir pluriculturel sans avoir acquis des connaissances sur les autres cultures, sans avoir pris conscience des similitudes et des différences culturelles, et sans avoir procédé à des comparaisons entre sa culture d'origine et celle de la langue cible. C'est pourquoi on considère que les cinq composantes de la compétence culturelle forment un ensemble cohérent dont les éléments sont interdépendants. Selon les situations de communication, l'utilisateur doit privilégier certaines compétences culturelles par rapport à d'autres.

Il arrive souvent que les compétences linguistiques et interculturelles ne progressent pas de la manière équivalente; il est possible que la maîtrise linguistique soit plus avancée que la compétence interculturelle, ou vice-versa. Les progrès réalisés à une certaine étape de l'apprentissage dépendent du parcours individuel de chaque apprenant, ainsi que de ses traits psychologiques prédominants (Morales Roura, 2014: 56). Pour favoriser le développement de la compétence interculturelle, toutes les composantes sont essentielles dans la didactique des langues. Leur intégration dans les cours de FLE varie en fonction du moment de l'enseignement, des caractéristiques du groupe et des objectifs fixés par l'enseignant.

Comme nous l'avons déjà mentionné, il est essentiel que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère soient étroitement liés à la culture et à la civilisation à laquelle elle appartient. Au-delà de son utilité pratique, toute langue représente des marqueurs distinctifs de la culture respective. Par conséquent, il est nécessaire que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères prennent en considération différents aspects, tels que l'identité culturelle, les attitudes, les stéréotypes, la compétence de communication et la construction de l'identité ethnique dans le processus de développement culturel (Sava, 2012: 315).

Dans l'acquisition des compétences de communication en contexte interculturel en classe de FLE, plusieurs défis se présentent aux apprenants ainsi qu'aux enseignants, parmi lesquels nous pouvons identifier:

- *La compréhension des différences culturelles* – les apprenants doivent surmonter les barrières liées à la compréhension des codes culturels et des normes sociales propres à la langue cible.
- *La gestion des stéréotypes* – en ce cas, il est important de sensibiliser les apprenants aux stéréotypes culturels et de les aider à les dépasser pour favoriser une communication interculturelle respectueuse.
- *L'adaptation au contexte* – les apprenants doivent être capables de s'adapter aux différents contextes culturels et linguistiques afin de communiquer efficacement dans des situations variées.
- *La construction de l'identité interculturelle* – il faut encourager les apprenants à explorer leur propre identité culturelle tout en développant une ouverture et un respect envers les autres cultures.
- *La maîtrise des compétences communicatives* – outre la langue, les apprenants doivent acquérir des compétences de communication telles que l'empathie, l'écoute active et la résolution de conflits pour interagir de manière constructive dans des contextes interculturels.

Pour surmonter ces défis, les enseignants de FLE peuvent mettre en œuvre différentes stratégies pédagogiques et utiliser divers outils didactiques. Un exemple éloquent serait l'utilisation du matériel authentique en classe de langue étrangère. Les enseignants peuvent intégrer des ressources authentiques telles que des vidéos, des chansons, des articles de presse ou des extraits de films français dans leurs cours, ce qui permettra d'exposer les apprenants à la langue française dans un contexte culturel réel, les aidant ainsi à mieux comprendre les normes et les valeurs de la société francophone. Écouter une chanson française populaire et analyser ses paroles permettra aussi aux apprenants de comprendre les valeurs et les modes de pensée de la société française.

Les jeux de rôles interculturels, les études de cas et les simulations sont aussi bienvenus pour remonter les défis dans l'acquisition des compétences de communication en contexte interculturel. Les enseignants peuvent organiser des jeux de rôle où les apprenants simulent des situations de communication réelles avec des locuteurs natifs ou des personnes de différentes cultures. Par exemple, un jeu de rôle pourrait impliquer une interaction entre un touriste étranger et un commerçant français, mettant en lumière les différences culturelles dans les normes de politesse et les conventions sociales.

Les apprenants peuvent aussi jouer des scénarios de rencontres interculturelles, comme, par exemple, commander dans un restaurant français ou participer à une conversation informelle avec des locuteurs natifs.

Les enseignants peuvent consacrer le temps à l'étude de la culture française, en explorant des aspects tels que la gastronomie, les traditions, les festivals, la littérature et l'histoire. Cela permettra aux apprenants de mieux comprendre les coutumes et les valeurs françaises, facilitant ainsi leur intégration dans des contextes interculturels.

En utilisant des exemples concrets et des stratégies pédagogiques adaptées, les enseignants de FLE peuvent aider les apprenants à surmonter les défis de la communication interculturelle et à progresser dans leur apprentissage de la langue française tout en développant leur sensibilité et leur compétence interculturelles.

La sensibilisation interculturelle joue aussi un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE. En exposant les apprenants à une variété de cultures

et de perspectives, les enseignants peuvent favoriser une meilleure compréhension et acceptation de la diversité culturelle. Intégrer la sensibilisation interculturelle dans la formation des compétences de communication en FLE permettra aux apprenants de développer des compétences interculturelles essentielles pour une communication efficace dans un monde de plus en plus interconnecté.

Par conséquent, l'enseignement du FLE dans un contexte interculturel requiert une approche holistique qui intègre pleinement l'aspect interculturel dans le développement des compétences de communication. Cela signifie reconnaître que la langue est bien plus qu'un simple moyen de communication; elle est également un vecteur de culture et de compréhension du monde. En adoptant cette approche, les enseignants peuvent concevoir des programmes d'enseignement qui tiennent compte à la fois des aspects linguistiques et culturels de l'apprentissage du FLE. Cela présuppose l'intégration des activités et des ressources qui exposent les apprenants à la diversité culturelle francophone, en les aidant à développer leurs compétences linguistiques.

En mettant en œuvre des stratégies pédagogiques efficaces, telles que l'utilisation de matériel authentique, les discussions sur des sujets interculturels, les jeux de rôle interculturels, les projets collaboratifs, etc., les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage dynamiques et enrichissants. Ces approches permettent aux apprenants de développer leur sensibilité interculturelle, d'améliorer leur compréhension des nuances culturelles et d'acquérir des compétences de communication essentielles pour interagir efficacement dans un monde de plus en plus globalisé. En développant ces compétences, les apprenants seront mieux équipés pour s'engager avec succès dans des interactions interculturelles et pour s'épanouir dans une société diversifiée et interconnectée.

Références bibliographiques:

Bellanger, V., Bourgeois, C. (2009). Formation de formateurs et culture de l'apprenant. In: *Le français dans le monde*, nr. 365 sept.-oct., p. 32-35.

Cucoș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom.

Cuq, J-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse universitaire de Grenoble.

Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. M. (2015). *La communication interculturelle*. Paris: Les Belles Lettres.

Morales Roura, A. V. (2014). Compétence interculturelle en classe de langue. In: *Synergies Mexique*, nr. 4, p. 51-63. https://gerflint.fr/Base/Mexique4/Morales_Roura.pdf

Nica, T., Ilie, C. (1995). *Traditions et modernité dans la didactique du français langue étrangère*. Craiova: Celina.

Puren, Ch. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): Exemples de validation et d'application actuelles. www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/

Puren, Ch. (2012). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. In: *La France et la francophonie: stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*. Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVI^e édition, Iași, 25-26 mars 2011, textes réunis par Felicia Dumas, Éditions Junimea, Iași. p. 173-194. https://www.researchgate.net/publication/364720165_Approche_communicative_et_perspective_actionnelle_deux_organismes_methodologiques_genetiquement_opposes_et_complementaires

Sava, A. (2022). L'approche interculturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère en contexte heuristique. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 24, Vol. 3, p. 165-170. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-165-170_2.pdf

Sava, A. (2012). L'enjeu didactique de la communication interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. In: *Francopolyphonie: l'interculturalité à travers la traduction et la communication*, nr. 7, vol. Chisinau: ULIM, p. 315-322.

Verbunt, G. (2006). *Apprendre et enseigner le français en France*. Paris: L'Harmattan.

Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. In: *Synergies Chine*, nr. 5, p. 133-145. <https://gerflint.fr/Base/Chine5/florence.pdf>

CZU 811.133.1'373.2

APPROCHE DIALOGIQUE DES TITRES D'OUVRES D'ART

Rim ZELFANI, *Doctorante en sciences du langage,*
Université Paris Nanterre & Université de Sousse
rimbenammarzelfani@gmail.com

Résumé: Nous avons pu connaître, au fil de l'histoire de l'art, des titres d'œuvres qui ont circulé, repris et transformés tels, par exemple, *La liberté guidant le peuple* de Eugène Delacroix (1830) chez Yue Minjun (1995), Gérard Rancinan (2008) et P Boy (2019), *Le déjeuner sur l'herbe* d'Edouard Manet (1863) chez Pablo Picasso (1960), Daniel Spoerri (1983) et Seward Johnson (1994) ou encore *La Joconde* de Léonard de Vinci (1503-1506) chez Marcel Duchamp (1919), Fernando Botero (1959), Andy Warhol (1963) et Jean Michel Basquiat (1983). Consacré à l'interaction entre les titres d'œuvres d'art, cette étude est une réflexion sur le discours de l'artiste véhiculé par le titre-nomination qui entre en interférence avec d'autres titres d'œuvres d'art, antérieurs ou postérieurs. Nous démontrons comment certains titres sont dits, repris ou modifiés faisant de la sorte signe à d'autres titres, à d'autres discours. Dans la rencontre des titres-discours, le titre d'une œuvre d'art s'enrichit de nouvelles potentialités sémantiques. Sera mobilisé le concept de dialogisme bakhtinien (1975 [1929]) afin d'examiner le dialogisme interdiscursif des titres d'œuvres d'art. L'analyse proposée s'intéresse aux mécanismes de réappropriation, de reformulation et de circulation de certaines intitulations artistiques.

Mots clés: Titre, discours, contexte, dialogisme, interaction, sens, référence

Abstract: Over the course of art history, we have come to know titles of works that have been circulated, taken up and transformed, such as Eugène Delacroix's *La liberté guidant le peuple* (1830) by Yue Minjun (1995), Gérard Rancinan (2008) and P Boy (2019), Edouard Manet's *Le déjeuner sur l'herbe* (1863) at Pablo Picasso (1960), Daniel Spoerri (1983) and Seward Johnson (1994) or Leonardo da Vinci's *Mona Lisa* (1503-1506) at Marcel Duchamp (1919), Fernando Botero (1959), Andy Warhol (1963) and Jean Michel Basquiat (1983). Devoted to the interaction between titles of works of art, this study is a reflection on the artist's discourse conveyed by the title-name, which enters into interference with other titles of works of art, both earlier and later. We show how certain titles are said, taken up again or modified, thereby signalling other titles, other discourses. In the encounter of discourse-titles, the title of a work of art is enriched by new semantic potentialities. The concept of Bakhtinian dialogism (1975 [1929]) will be used to examine the interdiscursive dialogism of art titles. The proposed analysis focuses on the mechanisms of reappropriation, reformulation and circulation of certain artistic titles.

Keywords: Title, discourse, context, dialogism, interaction, meaning, reference

Introduction

Selon le principe dialogique de Bakhtine³⁸ (1977 [1929]), les mots amoncellent des sens, des points de vue, des jugements et des idéologies pour ensuite les replacer lors d'actualisations ultérieures dans le cadre du discours. Ainsi, mû par des considérations aussi bien idéologiques que culturelles, l'artiste ne peut échapper aux stéréotypes qui sont le produit de la

³⁸ Le dialogisme est un «*Concept emprunté par l'analyse du discours au Cercle Bakhtine, et qui réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires*» (Dictionnaire d'analyse du discours, 2002, p. 175).

praxis³⁹ sociale dans sa manière de désigner les objets. Les titres-nominations mis en circulation dans la société et véhiculés par des représentations individuelles et groupales se trouvent affectés par divers éléments extralinguistiques. Les titres ainsi produits constituent des formations discursives⁴⁰ marquées par la communauté qui les produit. Nous postulons donc que par ce biais, l'artiste entre en interaction indirectement avec d'autres artistes. Or, cette interaction ne met pas uniquement les communicants face à face mais donne lieu à un dialogisme interdiscursif. Dans cette optique, nous cherchons dans ce qui suit à interroger les voix⁴¹, qui se croisent dans l'intitulation artistique en tant que lieu possible de l'émergence de l'articulation dialogique. Afin d'examiner le caractère interdiscursif du titre, nous nous situons dans le cadre de l'analyse du discours. A cette fin, nous nous proposons d'aborder le dialogisme qui caractérise la rencontre entre divers titres-discours. Nous avons d'un côté le dialogisme des intitulations, de l'autre le dialogisme des représentations et enfin un dialogisme double: entre titres et représentations. Quelles seraient donc les possibilités d'interprétation⁴² que nous apporte l'approche dialogique des titres d'œuvres d'art comme nominations? Comment se manifeste cette dimension?

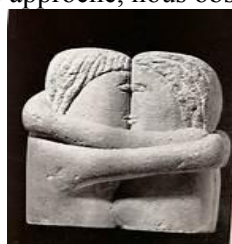
1. Le dialogisme des intitulations

Un titre ne se borne pas à désigner un objet du monde, en l'occurrence l'œuvre d'art; il révèle aussi la position de l'artiste à son égard, à l'égard des autres artistes, ainsi qu'à l'égard des titres-discours produits ou à reproduire. Dès lors, le titre est de fait travaillé «*par le dialogisme, entendu comme l'orientation de tout discours vers d'autres discours, orientation constitutive et au principe de sa production comme de son interprétation.*» (Sarale, 2021, p. 286). Ainsi, la notion de dialogisme nous permet d'affirmer que tout acte de nomination peut entrer en interaction avec d'autres actes du même genre, postérieurs ou bien anticipés (Sarale, 2019). Ajoutons que le recours à des nominations reprises⁴³ dans le discours de l'Autre témoigne des va-et-vient entre les discours et, par voie de conséquence, entre les nominations attribuées aux œuvres d'art. Le discours apparaît ainsi de nature doxique, celui du «tout un chacun».

Afin d'illustrer notre approche, nous observons les titres suivants:



(1) *Le baiser*
Gustav Klimt (1907)



(2) *Le Baiser*
Constantin Brancusi (1908)



(3) *Le Baiser*
Pablo Picasso (1925)



(4) *Le baiser*
Vik Muniz (2010)

³⁹ La praxis concerne l'«*Ensemble des pratiques par lesquelles l'homme transforme la nature et le monde, ce qui l'engage dans la structure sociale que déterminent les rapports de production à un stade donné de l'histoire*» (TLFi).

⁴⁰ La formation discursive permet de «désigner tout ensemble d'énoncés socio-historiquement circonscrit que l'on peut rapporter à une identité énonciative» (*Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002, p. 271).

⁴¹ La notion de voix selon Bres «réfère aux discours convoqués à partir des traces laissées par les différentes interactions» (2005, p. 54).

⁴² Nous tenons à préciser avant de commencer l'analyse des titres que nous proposons dans ce chapitre, qu'il s'agit de nos interprétations et que chaque titre peut avoir une infinité d'interprétations sémantiques possibles.

⁴³ Cislaru parle d'un «processus de renomination»; «acte de renomination» (avant et après, cible et résultat); «ex-nom» (2005, p. 426). Nowakowska distingue, dans une relation d'enchâssement, deux énoncés: l'énoncé enchâssant et l'énoncé enchâssé (in: Bres et al., 2005, p. 30).

Il s'agit des différentes reprises⁴⁴ de l'œuvre (6) *Le baiser* d'Auguste Rodin (1882). L'œuvre a donné lieu à des revisites, tant au niveau du titre qu'au niveau de la représentation. Si le titre est souvent le même, la représentation n'est pas la même. Nous sommes donc face à une variété de référents. Gustav Klimt, Constantin Brancusi, Pablo Picasso et *Vik Muniz ont gardé le même titre - Le baiser -, mais ils ont produit différentes représentations de la scène du baiser. Ils n'ont pas non plus adopté la même technique artistique, en l'occurrence la sculpture. En effet, sans voir la représentation ni le nom de l'artiste, nous ne savons pas de quoi est-il question exactement, ni qu'il s'agit des reprises d'une même œuvre, celle de Rodin. Nous pouvons remarquer qu'il existe autant d'œuvres que de titres. Qu'un artiste postérieur reprenne une œuvre d'art tout en gardant son titre original constitue un nouveau point de vue que l'œuvre d'art exprime. La prégnance du contexte de la (re)production d'une œuvre d'art est de mise. En effet, «les mots changent de sens en passant d'une formation discursive à une autre» (Haroche et al., 1971, p. 102-103) d'une société à une autre et «ne sont plus attachés à un espace rigide de signification» (Cislaru, 2005, p. 154). Si les mots laissent voir la «posture» des artistes «à l'égard de l'objet» (Siblot, 1998, p. 34), le rôle du contexte va au-delà d'une identification des points de vue sur l'objet, en l'occurrence l'œuvre d'art, qu'il sélectionne et stabilise. Les mots sont mémorisés «au travers des situations et des contextes dans lesquels on les a déjà rencontrés» (Moirand, 2003, p. 36). Les titres – anciens et nouveaux – sont des outils de la mémoire et des signes idéologiques des artistes.*

C'est ainsi que nous postulons qu'au-delà du dialogisme des titres axé sur le lexique, il y a aussi un dialogisme entre leurs référents: les œuvres d'art elles-mêmes et leurs représentations⁴⁵.

2. Du dialogisme des intitulations au dialogisme des représentations/des référents

L'inscription du titre dans une approche dialogique relève d'une interaction mémorisée et linguistiquement colportée. Il s'agit d'un cumul interdiscursif des strates discursives des titres d'œuvres d'art. Revisiter un titre déjà-là, c'est donc l'acte par lequel un artiste s'approprie ou se saisit de l'œuvre d'autrui en la reprenant dans son propre style. C'est donc le contraire du pastiche qui consiste en l'imitation du style d'autrui. Ainsi, le but n'est pas de faire des copies mais de proposer une réinterprétation, voire une vision autre. Cela fait que toute réinterprétation s'appuie sur l'expérience discursive des artistes. Cette expérience discursive comprend des données linguistiques sous forme de nouvelles intitulations et des données conceptuelles sous forme de représentations multiples. Ce statut de référence des titres est manifeste aussi bien dans la reproduction des titres que celle des représentations artistiques. Autrement dit, le dialogisme n'est pas strictement verbal mais il est également non verbal, voire plastique. Dans la même veine, nous observons les différentes versions de l'œuvre *Le déjeuner sur l'herbe* de Manet:



(7) *Le déjeuner sur l'herbe*
Edouard Manet (1863)

⁴⁴ Nous utilisons le terme «reprise» comme notion linguistique pour focaliser le regard sur l'identité formelle de deux ou plusieurs segments discursifs, produits à des moments distincts, et qui n'ont pas les mêmes valeurs.

⁴⁵ Rappelons ici la notion de représentation qui «renvoie à toutes les façons par lesquelles les objets concrets ou les objets de pensée peuvent être rendus présents à l'esprit»; «à un processus permettant d'activer des images mentales, elles-mêmes portées par un lexique mental.» (Siblot, 2001, p. 298-299).

En effet, un siècle plus tard, la version picassienne du *Déjeuner sur l'herbe* a vu le jour, avec un titre augmenté:



(8) *Le Déjeuner sur l'herbe d'après Manet*
Pablo Picasso (1960)

L'artiste a donc opté pour le même thème et presque le même titre, faisant allusion d'une manière directe au travail du peintre en y inscrivant son nom comme premier auteur: «D'après Manet». Il s'agit d'une forme de citation, faisant appel à une marque de modalité épistémique («selon»). D'un point de vue énonciatif, Picasso ne prend pas en charge complètement le titre, cette modalité épistémique le tenant à distance. Cette distance se devine dans la représentation picturale. En même temps, il y a une sorte de «contre-sens», car justement, ce qui est représenté, ne l'est pas du point de vue de Manet mais de celui de Picasso. Picasso s'empare ainsi de l'œuvre de Manet. Nous avons une double référenciation: dans un premier temps «Un déjeuner sur l'herbe» d'après Manet de Picasso et par la suite «Un déjeuner sur l'herbe» de Manet d'après Picasso. Le tableau de Picasso ne reproduit que le titre alors que la représentation métamorphosée des personnages donne lieu à une nouvelle scène marquée par l'espace-temps et le style cubiste. Plus tard, en 1983, Daniel Spoerri nous livre sa propre représentation du *Déjeuner sur/sous l'herbe*:



(9) *Le déjeuner sous l'herbe*
Daniel Spoerri (1983)

Dans une fouille archéologique voulue par l'artiste, *Le déjeuner sur l'herbe* devient «sous» l'herbe. Faisant référence à Manet, l'artiste a remplacé la préposition locative «sur» par «sous» pour insister sur le fait qu'il n'y a plus d'herbe. Opter pour le titre *Le déjeuner sous l'herbe* au lieu de *Le déjeuner sur l'herbe*, c'est jouer sur l'opposition langue et espace en passant de la préposition «sur» à «sous». Dans l'esprit de la relation nom-référent, nous voyons que le nom «herbe» n'a pas de référent dans la représentation. L'œuvre entretient ainsi une relation dialogique avec les discours écologistes. Le titre *Le déjeuner sous l'herbe* n'a de sens qu'en répondant à un titre antérieur *Le déjeuner sur l'herbe*. Par voie de conséquence les artistes nourrissent leurs représentations du réel en fonction de leurs contextes socioculturels et politiques. Nous observons également une évolution des représentations et une sorte de «revendications» d'autres stéréotypes afférents aux déjeuners. Il s'agit de la prégnance des réalités du monde pensées par Paveau (2012, p. 59) quand elle affirme qu'«en d'autres termes, le langagier n'est pas que langagier stricto sensu, puisque les réalités du monde, et en particulier les objets, contribuent à la production du discours et du sens». Dans le même cadre, nous présumons donc qu'en reprenant la même intitulation et en proposant des représenta-

tions/référents différents, les artistes, qui réinterprètent l'œuvre, entrent en double interaction avec cette dernière, non seulement via les titres mais aussi par le biais des représentations. Cela nous conduit à évoquer le double dialogisme des titres.

2. Un double dialogisme des titres

Notre observation du corpus nous fait découvrir des cas de reproductions dans lesquelles le dialogisme est double. Dans un premier temps, le dialogisme met en scène une interaction entre les titres; dans un deuxième temps, il met en scène une interaction entre les représentations. Afin d'illustrer nos propos, nous citons les différentes reprises de l'intitulation *Le radeau de la Méduse* de Géricault réalisée en 1818:



(10) *Le radeau de la Méduse*
Théodore Géricault (1818)

Le titre met en place une métaphore faisant du radeau la propriété d'un être marin «la Méduse». Cette métaphore sera reprise et revisitée par d'autres artistes appartenant à différentes époques et à d'autres cultures. Nous en citons quelques-uns:



(11) *Les " Onze Variations sur
" le Radeau de la Méduse" ou la
dérive de la société*
Les Malassis (1974)



(12) *Radeau de la
Méduse*
Hu Jieming (2002)



(13) *Le radeau du
gouvernement Bush*
Joel-Peter Witkin (2006)

Les Malassis ont repris le titre initial en y ajoutant le groupe nominal «Les Onze variations». Ils proposent aussi un autre titre coordonné au premier «la dérive de la société» laissant le choix au spectateur d'opter pour l'un et/ou pour l'autre. L'artiste semble répondre aussi bien à Géricault qu'à la société. Ce «Radeau de la Méduse», vu ce qu'il a suscité comme admiration, n'est autre qu'une «Dérive de la société». Un radeau dans son sens premier peut bel et bien facilement connaître une dérive et couler. L'œuvre d'art originale, en l'occurrence celle de Géricault, n'est autre que la dérive d'une société pour Les Malassis⁴⁶. Si l'œuvre de Hu Jieming, produite en 2002, reprend le même titre, sans le déterminant défini «le», elle in-

⁴⁶ La Coopérative des Malassis est un collectif d'artistes fondé en 1969 par Henri Cueco, Lucien Fleury, Jean Claude Latil, Michel Parré.

staure un dialogisme non pas uniquement des titres, mais aussi entre les représentations. Le titre *Le radeau du gouvernement Bush*, celui de Joel-Peter Witkin, datant de 2006, reprend le contre-pied des titres antérieurs. Il s'agit d'une substitution: une modification partielle du titre [Le radeau + le gouvernement Bush]: cela renvoie à tous les discours politiques et surtout au discours critique sur le gouvernement Bush. Le dialogisme est de mise. L'artiste adopte le principe de l'art comme reflet du réel. Son point de vue concerne encore une fois un événement discursif (Moirand, 2007), le second mandat de Georges W. Bush et toutes les dérives qu'il a connues et dont il a été à l'origine. Et c'est précisément autour de la notion de dérive que tournent toutes ces reprises du titre original. *Le radeau du gouvernement Bush* reprend d'une manière indirecte celui de Les Malassis pour dire que la dérive de la société est causée par celle des gouvernements. En effet, nous avons affaire à des associations entre des valeurs, des représentations et à des opérations d'inférence, et d'abstraction favorisées par le contexte idéologique et socioculturel. De ce fait, le dialogisme des référents se nourrit des concepts et des stéréotypes qui circulent dans chaque communauté à une époque donnée.

Conclusion

L'objectif de cette réflexion a été de souligner les enjeux dialogiques des titres et des représentations artistiques. Les titres d'œuvres d'art sont à la fois des produits et des outils dialogiques. Nous admettons toutefois que les titres reproduits par les artistes ne sont pas toujours des citations d'un point de vue strictement sémantique mais elles le restent d'un point de vue plastique. L'analyse des titres a mis en valeur différentes logiques de reproduction, de circulation et de création des titres et des œuvres d'art comme représentations d'une praxis sociale. Ces différentes logiques sont donc étudiées comme des formes de dialogisme et de références interdiscursives. L'interdiscursivité permet de créer des connexions entre les diverses intitulations en les insérant dans de nouveaux contextes. Par ailleurs, cette pratique illustre bel et bien la volonté constante, de la part des artistes de réactiver la mémoire collective permettant ainsi de multiplier la part des interprétations possibles de l'intitulation en question.

Bibliographie:

- Bakhtine, M. (1977 [1929]). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Minuit (1ère Ed. Voloshinov, Leningrad).
- Bres, J. (2017). Dialogisme, éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14 (2), 1-12.
- Bres, J. et al. (2005). Dialogisme et polyphonie. *Approches linguistiques*. Duculot.
- Cislaru, G. (2005). Étude sémantique et discursive du nom de pays dans la presse française avec référence à l'anglais, au roumain et au russe. Thèse de doctorat.
- Krieg, A. (2000). La dénomination comme engagement. *Langage et société*, 93, 33-69.
- Moirand, S. (2002). Entrée «Dialogisme» in: Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil, 175-178.
- Paveau, M-A. (2007). Discours et cognition: les prédiscours entre cadres internes et environnement extérieur. *Corela*, HS-6, 1-26.
- Paveau, M-A. (2012). Ce que disent les objets. Sens, affordance, cognition. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 9, 53-65.
- Sarale, J-M. (2021). Praxème. *Langage et société*, HS-1, 285-288.
- Siblot, P. (1998). De l'un à l'autre. Dialectique et dialogisme de la nomination identitaire in: Bres et al. L'autre en discours. *Praxiling; Dyalang*, 27-43.
- Siblot, P. (2001). De la dénomination à la nomination. Les dynamiques de la signification nominale et le propre du nom. *Cahiers de praxématique*, 36, 189-214.

SECȚIUNEA VI. PERSPECTIVE CLASICE ȘI MODERNE ÎN STUDIUL
LIMBILOR SLAVE / KLASSISCHE UND MODERNE PERSPEKTIVEN
IN DER FORSCHUNG SLAWISCHER SPRACHEN / CLASSICAL
AND MODERN PERSPECTIVES ON SLAVIC LANGUAGES

CZU 821.161.1-1.09"19/20"(092)Ахмадулина Б.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ВУЗЕ

Владимир БРАЖУК, доктор, конференциар,
Бельцкий госуниверситет имени Алеку Руссо
vladimir.brajuc@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-3707-2046>

Abstract: The article deals with the experience of establishing interdisciplinary links between literature, painting, music and cinema at the classes on the theory of literature and on the analysis of artistic text in higher education. The article reveals the content form of Bella Akhmadulina's poem "On my street that year...".

Keywords: interdisciplinary relations, text analysis, content-form, artistic image.

Аннотация: В статье рассматривается опыт установления межпредметных связей литературы, живописи, музыки, кино на занятиях по теории литературы и по анализу художественного текста в вузе. Раскрывается содержательная форма стихотворения Беллы Ахмадулиной «По улице моей который год...»

Ключевые слова: межпредметные связи, анализ текста, содержательная форма, художественный образ.

Интеграция различных сфер знаний представляет собой одну из основных познавательных, гуманитарных задач современного образования. Начавшиеся в XX веке интеграционные процессы мировой культуры связаны с постепенным переходом современной цивилизации от узкоспециализированных знаний к универсальной образовательной парадигме. В рамках этой парадигмы человек, желающий стать полноценной духовной личностью, должен обладать многими компетентностями.

Литература, как один из основных предметов в школьной программе, всегда изучалась во взаимодействии с другими общеобразовательными дисциплинами, такими как история, изобразительное искусство, музыка, кино. Эти широкие взаимосвязи обусловили признание статуса литературного произведения как эстетического феномена, обладающего универсальной познавательной ценностью.

При обучении студента-филолога в вузе, при подготовке будущего преподавателя литературы, при освещении литературоведческих понятий и терминов, при практическом анализе текста – необходимо опираться на межпредметные связи. Это поможет научить студента-филолога глубже проникать в смыслы художественного произведения и приобрести навык литературоведческого анализа текста с опорой на межпредметные связи.

Обратимся к понятию теории литературы «содержательная форма» и на примере анализа стихотворения Беллы Ахмадулиной «По улице моей который год...», разберём суть данного понятия, а также продемонстрируем, как межпредметные связи помогают осуществить глубокий литературоведческий анализ художественного произведения.

Специфика взаимоотношений содержания и формы в произведении искусства породила особый термин, специально призванный отражать неразрывность, слитность этих сторон единого художественного целого – термин «содержательная форма», име-

ется в виду закономерное соответствие формы содержанию и содержания форме. Плодотворная концепция содержательной формы была развита в работе Г. Д. Гачева и В. В. Кожина «Содержательность литературных форм». По мнению авторов, *«любая художественная форма есть [...] не что иное, как отвердевшее, опредметившееся художественное содержание. Любое свойство, любой элемент литературного произведения, который мы воспринимаем теперь как „чисто формальный“, был когда-то непосредственно содержательным»*. (Гачев, Кожин, с. 18-19)

В самом первом приближении содержание соотносится с вопросом «Что выражено?», а форма – с вопросом «Как это выражено?». Содержание произведения можно соотнести с его внутренним (смысловым) планом, а его форму – с планом внешним (материальным). Выделение формы и содержания произведения исходит из предпосылки, что художественный текст представляет собой знак, то есть включает означающее (материальную форму, благодаря которой выражается смысл) и означаемое (выражаемый смысл).

Форма и содержание в литературном произведении сплавлены, взаимодействуют друг с другом таким образом, что друг без друга не могут существовать. Содержание само по себе не материально, а потому трудноуловимо – всегда должно быть нечто, что его выражает, делает зримым, доступным для восприятия. Именно эту функцию берёт на себя форма. И парадоксальным образом форма произведения оказывается равной его содержанию, но с тем лишь отличием, что это содержание, которое проявлено вовне.

Исследователь А. Б. Есин, раскрывая принципы и приёмы анализа литературного произведения, выделяет одно важное методическое правило: *«Для точного и полного уяснения содержания произведения совершенно необходимо как можно более пристальное внимание к его форме, вплоть до мельчайших ее особенностей. В форме художественного произведения нет „мелочей“, безразличных к содержанию; по известному выражению, искусство начинается там, где начинается „чуть-чуть“»* (Есин, 2000, с. 25). Иными словами, в литературном тексте оказываются значимыми и слова, и то, как эти слова соединены между собой, какой контекст они образуют. Литература – это не только искусство слова, но и искусство фразы, абзаца, строфы, строки и даже пауз между ними. Это искусство не только отдельной фразы, но и всего большого текста, в который эта фраза входит наряду с другими.

Значимость всех элементов формы и содержания литературного произведения можно показать на практическом занятии в университете на примере анализа стихотворения Беллы Ахмадулиной «По улице моей который год...». Данное стихотворение было положено М. Таривердиевым на музыку. Песня в исполнении А. Пугачёвой в фильме Э. Рязанова «Ирония судьбы, или с лёгким паром» получила широкое распространение.

Стихотворение состоит из девяти катренов, песня же – из шести, то есть три катрена стихотворения (второй, третий и пятый) в песне не звучат. Как мы уже отмечали выше, в художественном тексте всё является важным. Изменения формы (добавления, удаления, перестановки) меняют и содержание.

В стихотворении «По улице моей который год...» лирическая героиня тоскует об ушедших друзьях: *«По улице моей который год / звучат шаги – мои друзья уходят. / Друзей моих медлительный уход / той темноте за окнами угоден. // Запущены моих друзей дела, / нет в их домах ни музыки, ни пенья, / и лишь, как прежде, девочки Дега / голубенькие оправляют перья. // Ну что ж, ну что ж, да не разбудит страх / вас, беззащитных, среди этой ночи. / К предательству таинственная страсть, / друзья мои, туманит ваши очи»* (Ахмадулина, 1997, с. 33).

Улица предстаёт метафорой жизненного пути. Состояние мира – темнота за окнами. В домах друзей нет звуков, следовательно, нет жизни, хотя на картине художника Дега девочки-танцовщицы поправляют голубые перья, но они также поправляли их и прежде, когда друзья были живы, или когда они просто были рядом, а затем ушли. Представлена яркая антитеза мира творчества, культуры, который вечен (картина Дега будет всегда), и мира отдельного человека, смертного и одинокого.

Образ круга выражает, как правило, два состояния души поэта: гармонию, само-достаточность, покой, с одной стороны, одиночество и опустошенность – с другой. Жизнь поэта ассоциируется у Б. А. Ахмадулиной с замкнутым пространством, на которое, наверное, обречен любой художник, да и вообще человек: *«О одиночество, как твой характер крут! / Посверкивая циркулем железным, / как холодно ты замыкаешь круг, / не внемля увереньям бесполезным»* (Ахмадулина, 1997, с. 33). Образ круга связан с одиночеством, которое влечет за собой душевный холод и тоску. Одиночество олицетворено, у него свой характер. Яркий образ железного циркуля, холодно замыкающего круг, создаёт ощущение тяжёлого, холодного, цепкого, неотвратимого. Читатель видит этот круг в повторах буквы «О»: О ОдинОчество, хОлОдно.

В пятом катрене одиночество предстаёт совершенно другим: оно призывает и награждает, балует и ласкает, утешает и обнимает. *«Так призови меня и награди! / Твой баловень, обласканный тобою, / утешусь, прислонясь к твоей груди, / умоюсь твоей стужей голубою»* (Ахмадулина, 1997, с. 33). Образ «голубой стужи» соединяет в себе два качества одиночества: холод и мечту, сиротство и блаженство. Голубой цвет возвращает читателя к девочкам Дега, к теме творчества и искусства, которые побеждают холод одиночества.

Одиночество не только казнит, оно дарит мудрость. Замкнутое пространство разрушается тишиной библиотек, строгими мотивами концертов, общением с природой. Одиночество со знаком минус превращается в знак плюс: открываются тайны бытия, воцаряется гармония, «сиротство» становится «блаженством». *«Дай стать на цыпочки в твоём лесу, / на том конце замедленного жеста / найти листву, и поднести к лицу, / и ощутить сиротство, как блаженство. // Даруй мне тишь твоих библиотек, / твоих концертов строгие мотивы, / и – мудрая – я позабуду тех, / кто умерли или доселе живы. // И я познаю мудрость и печаль, / свой тайный смысл доверят мне предметы. / Природа, прислонясь к моим плечам, / объявит свои детские секреты. // И вот тогда – из слез, из темноты, / из бедного невежества былого / друзей моих прекрасные черты / появятся и растворятся снова»* (Ахмадулина, 1997, с. 33).

Культура, искусство, творчество, природа вечны, они наполняют мудростью и печалью человека, открывают тайный смысл мироздания и детские секреты. Девочки-танцовщицы на картине Дега будут всегда юными и платья у них останутся голубого цвета. Получается, что духовной смерти нет, поэтому *«из слез, из темноты, / из бедного невежества былого / друзей моих прекрасные черты»* появятся снова, но есть смерть физическая, есть просто уход любимых друзей, и их прекрасные черты «растворятся снова». И так до бесконечности, по кругу, который очертил циркуль.

Картина Дега «Голубые танцовщицы» здесь не случайна. На протяжении всего творчества художника интересовал мотив передачи движения. В данной картине Дега разворачивает движение во временной последовательности, показывая его различные этапы. Поэтическая экспрессия композиции определяется выразительной линией рисунка, магией ритма и сиянием голубого цвета. Произведение относится к позднему периоду творчества Дега, когда его зрение ослабело, и он стал работать большими цветовыми пятнами. Картина ассоциативно ведёт ко всем темам и образам анализи-

руемого стихотворения Б. Ахмадулиной. Импрессионистическая расплывчатость, неуловимость, переходное состояние, яркие цветовые пятна, юные танцовщицы, созданные уже пожилым художником, как гимн, красоте и жизни. Дега умер, но он и жив. Друзья ушли, но искусство и творчество способны воскресить их.

Форма содержательна, а содержание формально. Последнее особенно очевидно. Не может быть не одной детали содержания, которая не находила бы выражения в форме. Авторы песни опустили три катрена стихотворения, изменили форму, и смысл из бытийного стал бытовым, исчезли дом, музыка, пенье, Дега, девочки, голубенькие перья, беззащитность, ночь, предательство, страсть, голубая стужа. Следовательно, исчезло и содержание, поменялись первоначальный смысл и идея художественного произведения. Обращение к межпредметным связям: литература, живопись, музыка, кино – помогает глубже проникнуть в смыслы художественного текста.

Список литературы:

1. Ахмадулина, Б. (1997). «По улице моей который год...». В *Сочинения: [в 3 т.]. Том 1: Стихотворения, 1954-1979. Переводы из грузинской поэзии. Рассказы.* (с. 33–34). ПАН, Корона-Принт.
2. Гачев, Г. Д., Кожин, В. В. (1964). Содержательность литературных форм. В *Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении: Роды и жанры литературы: В 3 кн. Кн. 2.* (с. 17-38). Наука.
3. Есин, А. Б. (2000). *Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие* (3-е изд.). Флинта, Наука.

CZU 811.111'255.2:664

PATTERNS AND PECULIARITIES OF TRANSLATING THE TERMINOLOGY OF FOOD INDUSTRY

Sergii VERBYTSKYI, *PhD, Associate Professor,*
Institute of Food Resources of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Kyiv,
tk140@hotmail.com

Oleksandr KUTS, *PhD, Associate Professor,*
Institute of Food Resources of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Kyiv,
ipr.oleksandr.kuts@gmail.com

Abstract: The principal concepts of the translation of scientific and technical literature, in particular, the literature of the food industry, are characterized. The main function of technical texts is the most accurate and clear transmission of technical information, which is necessary for the establishment of foreign economic relations and the formation of domestic terminology. An account is given on the translating of Texture Profile Analysis (TPA) terms which express the human perception of strength and load parameters. The examples of the problem features concerning certain terms of the meat and meat processing industry are given especially the terms for denominating meat products and meat processing equipment. The authors' development of the glossary of terms used in the beet-sugar industry is characterized the said glossary covering 444 terminological phonemes in Ukrainian and corresponding terms in Russian, English, German, French, Polish and Czech. The glossary contains basic terminology as well as terminological phonemes grouped by process steps in beet-sugar production. Each group of terms covers relevant processes, equipment, materials and products.

Keywords: translation activity, scientific and technical literature, technical translation, food industry, professional terminology.

Globalization is associated not only with massive movements of people and objects of material culture, but also with constant flows of various, incl. technical, information. Of course, it is difficult to overestimate the emergence and constant improvement of computer translation

software, however, in most cases, the results of the computer work of the sort still require professional editing by specialists who have sufficient knowledge of the source and target languages, as well as knowledge in the field of knowledge to which belongs a text. If, when translating fiction, the task is to convey to readers those feelings and emotions that the author of the text expresses in the source language, then a scientific and technical translation, not being correct, will simply distort or make it impossible for speakers of the target language to understand the text. Another important aspect is that deviations from the literary norms of this language that are obvious to readers or the incorporation into the text of lexemes and conceptual realities characteristic of the original language hinder the overall holistic perception of the text and even its utilitarian understanding. In fact, in the latter case, the translator delegates part of his work to the reader, who is forced, instead of quickly and comprehensively perceiving information, to plunge into the depths of linguistic and cultural studies, knowledge in the field of which constitutes a significant part of the translation activity as a whole (Verbytskyi, 2021).

The principal function of technical texts is to convey the most accurate and clear technical information; in the translation process, linguistic form does not play a significant role and can be changed to convey information as accurately as possible, so oblique translation techniques may be acceptable. That is, when assessing translation work, it is advisable to take into account those elements of the technical language that occur with different frequencies in the original and target languages. When translating texts rich in terminology, the translator faces significant difficulties, since a specific term carries completely different semantic loads depending on its characteristic purpose (Szal, 2019). Technical translation skills and abilities used in the translation of terminological vocabulary should include techniques for precise recording of information, the use of universal tools that allow translation to be carried out, which include dictionaries, encyclopedias and various technical means (Verbytskyi, 2019).

When translating terminology relating to food products and technologies for their manufacturing, problems arise that can be defined as macrostructural (primarily textual issues related to the peculiarities of the genre), morphosynthetic (linguistic problems of adequate understanding), as well as problems, in fact, of translating wordings. The vocabulary that has to be dealt with can present, among other things, an extra-linguistic problem due to inconsistencies in the definitions of food products and their ingredients. It is obvious that these discrepancies are of an extra-linguistic, cultural nature. There are also issues of intertextuality, since all foods have their own history and may refer to elements of other cultures than those of the original language speakers. It should be recognized that translators often have to deviate from the linguocultural features of the original language, based on the logic of globalization of production terminology (Hurtado Albir, 2011; Romero, 2016).

The goal of translation work is an unambiguous understanding of the results of scientific research; the numerical elements of information messages must be accompanied by generally accepted scientific terminology, clearly perceived and understood in the professional community. However, the possibility of a perfectly accurate translation is practically excluded, since a foreign language lexeme will function within a completely different cultural and linguistic environment and individuals influenced by this environment (Verbytskyi, 2019).

The term is devoid of individual perception; it is a reflection and property of the collective consciousness, the scientific understanding of the world of a particular professional community. The term is extremely social and universal within a specific domain. Practical work with the characteristics of food products and their verbal reflections in the form of terms of organoleptic analysis gives certain reasons to disagree with the last statement. Let's take, for example, the term *жувальна твердість* [*zhuvalna tverdist*] (Ukrainian) = *chewiness* (English).

Each panelist's perception of this property will be a complex compromise between the mental attitudes developed through their own professional experience and study of analytical techniques, and the individual characteristics of the panelists – for example, the anatomical features and condition of the oral cavity of each of them. That is, the verbally uniform term *chewiness* will be onomatologically different. During the translation of this terminology system, it was proposed to translate the English term *chewiness* as *розжовуваність* [*roz'zhovuvanist*] (chewing), but this caused active rejection on the part of specialists. It can hardly be considered optimal to use the solution to the problem when *hardness* and *chewing hardness* function within the same terminology system, but this is still the case. There were also proposals to translate the English term *cohesiveness* as *cohesion of particles*, but preference was given to the international term (Verbytskyi, 2019). The practical results of translation work in relation to the characteristics of profile analysis of the structure are reflected in the multilingual glossary of relevant terms – tables 1 and 2.

Table 1

*Multilingual glossary of terms of sensorial and TPA analysis:
fragility, hardness, springiness, resilience*

Language	Frangibility, N	Hardness, N	Springiness (dimensionless)	Resilience (dimensionless)
Ukrainian	<i>крихкість</i>	<i>твердість</i>	<i>пружність</i>	<i>еластичність</i>
German	<i>Sprödigkeit</i>	<i>Härte</i>	<i>Rückfederung</i>	<i>Elastizität</i>
French	<i>frangibilité</i>	<i>dureté</i>	<i>souplesse</i>	<i>élasticité</i>
Spanish	<i>frangibilidad</i>	<i>dureza</i>	<i>flexibilidad</i>	<i>resiliencia</i>
Portuguese	<i>fracturabilidade</i>	<i>dureza</i>	<i>flexibilidade</i>	<i>elasticidade</i>
Turkish	<i>kırılganlık</i>	<i>sertlik</i>	<i>esneklik</i>	<i>elastiklik</i>
Russian	<i>хрупкость</i>	<i>твердость</i>	<i>упругость</i>	<i>эластичность</i>
Chinese	脆度	硬度	弹性	回复性
	cuí dú	yíng dú	tán xíng	huí fù xíng

Table 2

*Multilingual glossary of terms of sensorial and TPA analysis:
cohesiveness, gumminess, chewiness*

Language	Cohesiveness (dimensionless)	Gumminess, N	Chewiness, N
Ukrainian	<i>когезія</i>	<i>гумуватість</i>	<i>жувальна твердість</i>
German	<i>Kohäsion</i>	<i>Gummiartigkeit</i>	<i>Kaubarkeit</i>
French	<i>cohésion</i>	<i>collant</i>	<i>masticabilité</i>
Spanish	<i>cohesividad</i>	<i>gomosidad</i>	<i>masticabilidad</i>
Portuguese	<i>coesividade</i>	<i>gomosidade</i>	<i>mastigabilidade</i>
Turkish	<i>yapışkanlık</i>	<i>sakızimsılık</i>	<i>çiğnenme</i>
Russian	<i>сцепление частиц</i>	<i>клейкость</i>	<i>пережевываемость</i>
Chinese	凝聚性	粘性	咀嚼性
	níng jú xíng	zhāng xíng	jú jué xíng

The terminology used today for the technological processes in the food industry, in many cases, is a transfer of translation problems into domestic production practice. For example, in the meat industry, undoubtedly borrowed terms such as *кутер* [*kuter*], *емульсатор* [*emul-*

sitator], *дезінтегратор* [*dezintehreator*], *колоїдний млин* [*kolouidnyi mlyn*] meaning cutter, emulsifier, disintegrator, colloid mill, are used to name machines for fine grinding of raw meats. The English word *cutter*, that is, a cutting device, refers to machines for comminuting of raw meats these machines with a static or a rotating bowl. Also obviously transliterated foreign language terms are the names of machines similar in principle of operation, such as *dismembrator* and *disintegrator*. The term *colloid mill* is an obvious copy of the German word *Kolloidmühle* of similar meaning and use, but the term emulsifier used for a group of fine grinding machines, as well as the German terms *Brätautomat* (grinding automate) and *Zerkleinerungsvorrichtung* (grinding device) do not so accurately reflect the principle of operation of these machines, as the English term *flow cutter*, German *Durchlaufkutter* or Polish *kuter przelotowy*, meaning a continuous cutter (Kunz, 2013; Verbytskyi, 2021).

Meat massagers – ukr. *масажери м'яса* [*masazhery miasa*], used for maceration of raw meat, are cylindrical rotating drums in which pieces of meat rub against each other, as well as against the walls, rise up and fall inside the working drum. However, these machines are also called *meat tumblers* – ukr. *тумблери м'яса* [*tumblery miasa*] – from English verb *to tumble*. The use of one of the two terms mentioned is not related to the design and depends on how foreign manufacturers name their machines.

The most popular meat products among Ukrainian consumers include *варені ковбаси* [*vareni kovbasy*]. Today, the terms *emulsion-type sausages* and *emulsion sausages*, frequent in foreign professional and scientific literature, are increasingly used to refer to these sausage products. Such terms as *Vienna-type sausages*, *Mortadella-type sausages*, and *Frankfurter-type sausages* also find a place in domestic practice. More or less unusual for domestic producers and consumers, they are, however, consistent with international practice, and the frequency of their use in the context of globalized trade will likely continue to grow. Previously, domestic specialists had great difficulties translating into English such a familiar and widely used term in our practice as boiled sausages. What translation options were offered: *cooked sausages*, *boiled sausages*, and *scalded sausages*. These terms were used in old Soviet terminological dictionaries, which were far from real word usage in professional English. The Internet has put everything in its place: *Mortadella-type sausage* – this is the most frequent term in world meat processing practice (Verbytskyi, 2023).

Another common meat product is *naumem* [*pashtet*]. This word has the same etymology as the corresponding words in English, German, and French. Paying tribute to the refined French cooking, English-speaking consumers often use the French word *pâté* in its original spelling and pronunciation – along with the English terms *paste* and *spread*. The latter term in the English-speaking environment is used to refer to all food masses intended for spreading on bread and making sandwiches. But in domestic practice, the term *смак* [*spread*] is used only to name a narrow group of butter substitutes with partial replacement of dairy raw materials with vegetable ones (Verbytskyi, 2019).

Proper terminological definitions in the beet-sugar sector of the agro-industrial complex is relevant and complex, despite a number of specialized scientific terminological works being devoted to the problem (Mazurkiewicz-Sułkowska, 2013; Zadoyana, 2008; Zadoyana, 2014). For the sugar industry we developed a glossary of terms for beet-sugar production was created on the basis of known sources (Harbut et al., 1996; Dobrzycki, 1988; Asadi, 2006) (Fig. 1 and 2), covering 444 terminological phonemes in Ukrainian and corresponding terms in Russian, English, German, French, Polish and Czech. The glossary contains basic terminology as well as terminological phonemes grouped by process steps in beet-sugar production. Each group of terms covers relevant processes, equipment, materials and products (Verbytskyi, 2022).

	Українська	Російська	Англійська	Німецька
ЗАГАЛЬНА ТЕРМІНОЛОГІЯ				
1	сахароза	сахароза	sucrose	Saccharose
2	цукор	сахар	sugar	Zucker
3	поляризація	поляризация	polarisation	Polarisation (Zuckergehalt)
4	нецукор	несахар	non-sugar	Nichtzucker (Nichtsaccharose)
5	суха речовина	сухое вещество	dry matter (total solids) content	Trockensubstanzgehalt, Trockengehalt
6	інверт, інвертний цукор	инверт, инвертный сахар	invert sugar	Invertzucker
7	інверсія	инверсия	inversion	Inversion
8	зола	зола	ash	Asche
9	сульфатна (сірчаноокисла) зола	сульфатная (серникоокислая) зола	sulphated ash	Sulfatasche
10	кондуктометрична зола	кондуктометрическая зола	conductivity ash	Leitfähigkeitsasche
11	кальцієві солі	кальциевые соли	lime salts	Kalksalze
12	азот	азот	nitrogen	Stickstoff
13	амінокислота	аминокислота	aminoacid	Aminosäure
14	лужність	щелочность	alkalinity	Alkalität
15	фарбувальні (кольорові) речовини	красящие (цветные) вещества	colouring matter	Farbstoffe
16	колір, кольоровість, забарвлення	цвет, цветность, окраска	colour	Farbe
17	коефіцієнт чистоти, чистота, доброякісність	коэффициент чистоты, чистота, доброкачественность	purity quotient	Reinheitsquotient, Reinheit
18	рандеман	рандеман	rendement	Rendement
19	вихід цукру	выход сахара	sugar yield, sugar recovery	Zuckerausbeute
20	вихід меласи	выход мелассы	molasses yield	Melasseausbeute
21	загальні втрати	общие потери	total losses	Gesamtverluste
22	визначені втрати	определённые потери	determined (known) losses	bestimmbare Verluste
23	невизначені втрати	неопределённые потери	undetermined (unknown) losses	unbestimmbare Verluste
24	рефрактометр	рефрактометр	refractometer	Refraktometer
25	поляриметр	поляриметр	polarimeter (saccharimeter)	Polarimeter (Saccharimeter)
26	кондуктометр	кондуктометр	conductometer	Konduktometer

Figure 1. Home page of the glossary of beet-sugar production terms: Ukrainian terms and corresponding Russian, English and German terms

	Українська	Французька	Польська	Чеська
ЗАГАЛЬНА ТЕРМІНОЛОГІЯ				
1	сахароза	Saccharose	sacharoza	sacharosa
2	цукор	sucre	cukier	cukr
3	поляризація	polarisation (teneur en sucre)	polaryzacja	polarizace
4	нецукор	non-sucre	niecukier	necukr
5	суха речовина	matières sèches	zawartość substancji suchej	sacharizace, koncentrace
6	інверт, інвертний цукор	sucre inverti (inverti)	inwert	invert
7	інверсія	inversion	inwersja	inverze
8	зола	cendres	popiół	popel, popelovina
9	сульфатна (сірчаноокисла) зола	cendres sulfuriques	popiół siarczanowy	siřanový popel
10	кондуктометрична зола	cendres conductimétriques	popiół konduktometryczny	vodivostní popel
11	кальцієві солі	sels de chaux	sole wapniowe	vápenaté soli, zavápněm
12	азот	azote	azot	dušik
13	амінокислота	acide aminé, amino-acide	aminokwas	aminokyselina
14	лужність	alcalinité	alkalicznosc	alkalita
15	фарбувальні (кольорові) речовини	colorants	substancje barwne	barevné látky
16	колір, кольоровість, забарвлення	couleur	zabarwienie	barevnost
17	коефіцієнт чистоти, чистота, доброякісність	quotient de pureté, pureté	czystosc	kvocient čistoty, čistota
18	рандеман	rendement	rendement	rendement
19	вихід цукру	rendement en sucre	wydajność cukru	výtěžek cukru
20	вихід меласи	rendement en mélasse	wydajność melasu	výtěžek melasy
21	загальні втрати	pertes totales	suma strat	celkové ztráty
22	визначені втрати	pertes déterminables	straty oznaczone	určité (známé) ztráty
23	невизначені втрати	pertes indéterminables	straty nieoznaczone	neurčité (neznámé) ztráty

Figure 2. Home page of the glossary of beet-sugar production terms: Ukrainian terms and corresponding French, Polish and Czech terms

The creation of a multilingual glossary required a proper translation of the terminology related to beet-sugar production with the solution of problems that can be defined as macro-structural (primarily textual issues related to the peculiarities of the genre), morphosynthetic (linguistic problems of adequate understanding), as well as problems of translation of the wording itself. The vocabulary that has to represent, among other things, an extralinguistic problem due to inconsistencies in the applied definitions that have an extralinguistic cultural

nature, but they take into account the linguocultural features of the original language, according to the logic of the internationalization of industrial technological terminology. Translation is associated with many areas of human activity with the proper involvement of non-philological elements, which leads to the multidimensionality and variety of definitions of translation. The information conveyed through translation must match the original information in terms of meaning and pragmatics.

Conclusion. The principal intention of technical texts is to convey technical information as accurately and clearly as possible, which must be as adequate as possible during the translation process. On the other hand, absolutely accurate retransmission of this information is practically impossible due to cultural differences between the original and target languages. This is fully consistent with the translations of scientific and technical documentation in the field of food technologies and the technological equipment used for their implementation. Finding the best translation options is necessary both to ensure foreign economic relations and to provide domestic producers and consumers with terminology that is technically adequate and acceptable for their native language.

Practical work in the field of translation of terms related to the terminology and products of the meat, dairy and sugar beet industries fully confirms the importance of a thoughtful approach to the possibility of the most adequate presentation of these terms, based on the characteristics of the target language – Ukrainian, as the state (official) language of Ukraine.

References:

- Asadi, M. (2006). *Beet-sugar handbook*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Son.
- Dobrzycycki, J. (Koordynator). (1998). *Poradnik Inżyniera – Cukrownictwo*. Warszawa: Wydawnictwa naukowo-techniczne.
- Harbut, A. Ya., Holovniak, Yu. D., Kriakvina, S. P., Lahoda, V. A., Reva, L. P., Serhiienko, V. I., Shtanheieva, N. I. (1996). *Russian-Ukrainian Dictionary for Workers of the Sugar Industry*. Kyiv: Kobza.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kunz, B. (2013). *Lexikon der Lebensmitteltechnologie*. Springer-Verlag.
- Mazurkiewicz-Sułkowska, J. (2013). Uwagi dotyczące współczesnej terminologii technicznej w języku polskim, rosyjskim i bułgarskim (na przykładzie terminów z branży cukrowniczej). *Rozprawy Komisji Językowej*, 59, 123-133.
- Romero, L. (2016). *La traducción gastronómica: un estudio sobre los problemas de traducción en las recetas*. II Congreso Internacional de la Asociación Española de Lengua Italiana y Traducción (ASELIT). Sevilla. 2016. P. 253-269.
- Szal, M. (2019). *Thumaczenie tekstów technicznych jako transfer informacji z perspektywy lingwistyki tekstu*. Uniwersytet Rzeszowski.
- Verbytskyi, S. B. (2019). From perception to lexeme: semantics of the terminology of structure profile analysis of food products. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, 3(43), 255-261.
- Verbytskyi, S. B. (2021). *Particular translators' problems with the professional terminology of the food industry*. Modern Problems of Philology and Methods of Teaching Languages: Theory and Practice: Collection of scientific papers of 5th International Scientific and Practical Conference. Elabuga. 2021. P. 53-57.
- Verbytskyi, S. B. (2022). Conceptual problems of technical translation and development of professional terminology of beet-sugar production. *Bulletin of Osh State University. Special Issue. Materials of the International scientific and practical conference dedicated to the 75th anniversary of the Director of the Center of linguistic studies, professor of OshSU Zulpukarov K.Z.*, 115-122.
- Verbytskyi, S. B. (2023). Theory and practice of professional translation of scientific and regulatory texts in the field of food industry. *Problems of linguistics and methods of language teaching in the context of Ukraine's entry into the European space: materials of the 5th All-Ukrainian Internet Conference*, Uman, April 6, 2023. Uman: Publisher "Sochinsky M.M., 10-16.

Zadoana, L. M. (2008). Lexical-semantic differentiation of the Ukrainian sugar production terminology. *Terminological Herald*, 3(2), 164-169.

Zadoyana, L. M. (2014). *Systemic organization and structure of Ukrainian sugar production terminology. Abstract of dissertation for obtaining Candidate degree on specialization 10.02.01 – Ukrainian language*. Kharkiv State Pedagogical University Named After G. S. Skovoroda. Kharkiv, 22 p.

CZU 821.161.1.09-1,,18/19”(092)Цветаева М.

МИФ ОБ ОРФЕЕ В ЦВЕТАЕВСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПОЭТА

Вячеслав ДОЛГОВ, доктор, лектор,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
veaceslav.dolgov@usarb.md

Rezumat: Acest articol prezintă rezultatele unei analize a unui număr de poezii de M. I. Tsvetaeva, în care imaginea eroului mitului grecesc antic Orfeu joacă fie un rol de formare a intrigii, fie este menționată pentru a confirma anumite idei. Rezultatele obținute în timpul analizei fac posibilă clarificarea unui număr de caracteristici importante ale imaginii poetului, așa cum îl percepe M. I. Tsvetaeva.

Cuvinte-cheie: mit, Orfeu, poet, motiv, idee, Tsvetaeva.

Abstract: This article presents the results of an analysis of a number of poems by M. I. Tsvetaeva, in which the image of the hero of the ancient Greek myth Orpheus plays either a plot-forming role or is mentioned to confirm certain ideas. The results obtained during the analysis make it possible to clarify a number of important characteristics of the image of the poet, as M. I. Tsvetaeva imagines him.

Keywords: myth, Orpheus, poet, motive, idea, Tsvetaeva.

Древнегреческий миф об Орфее и Эвридике, давно и прочно вошедший в историю искусства, привлекает широкими смысловыми возможностями. Наиболее продуктивными с точки зрения творческого восприятия оказались те части мифа, в которых герой представлен в трех ипостасях: Орфей-певец, Орфей-возлюбленный, Орфей растерзанный.

Орфей-певец – олицетворение силы искусства, способного заставить повиноваться не только деревья и скалы, но даже зачаровать перевозчика в царстве мертвых Харона и самого Аида с супругой. Орфей-возлюбленный спустился в царство мертвых и убедил позволить ему вывести на белый свет тень любимой Эвридики, умершей от укуса змеи. Если бы задуманное Орфеем осуществилось, эта часть мифа воспринималась бы гимном величайшей и всецельной любви, преодолевающей все, отвергающей смерть. Однако герой нарушил запрет: на последних подступах к свету он обернулся, чтобы удостовериться, что возлюбленная следует за ним, и потерял ее – теперь уже навсегда. Повторная утрата Эвридики усложнила образ трагической виной.

Несмотря на утрату возлюбленной, герой хранит ей верность, и сюжет об Орфее растерзанном повествует о цене, которую ему пришлось за это заплатить: разъяренные вакханки (менады) набросились на «ненавистника женщин», забросали его камнями и тирсами, разорвали его тело. *«Голову Орфея и его кифару бросили вакханки в быстрые воды реки Гебра. И, о, чудо! струны кифары, уносимой волнами реки, тихо звучат, словно сетуют на гибель певца, а им отвечает печально берег»* [1, 212], – поясняет Н. А. Кун «Волны отнесли голову и кифару героя к берегам острова Лесбос, где, по словам Н. А. Куна, «с тех пор звучат звуки дивных песен...» [1, 212].

Сюжетообразующую функцию миф играет, по нашим наблюдениям, всего в трех произведениях М. И. Цветаевой. Так, например, в стихотворении «Эвридика Орфею» дана трактовка мифа о попытке героя вывести возлюбленную. В цветаевской интерпретации главную роль играет Эвридика: выполнявшая второстепенную функцию в

мифе, вся роль которой сводилась к пассивному следованию за Орфеем, здесь представлена сильной личностью с волей и собственным взглядом на происходящее. По мнению героини, Орфею не следовало спускаться в Аид: пребывание живого Орфея в пространстве мертвых расценивается как недопустимое нарушение законов бытия («превышение полномочий»): *«Ибо в призрачном доме // Сем – призрак ты, суций, а явь – // Я, мертвая... Что же скажу тебе, кроме: // – «Ты это забудь и оставь!»⁴⁷*

По мнению героини, «с бессмертья змеиным укусом кончается женская страсть», ее – бестелесную – не воскресить, и единственное, в чем она действительно нуждается, – это «бессмертья» покой. Хорошо известная древней Элладе идея вечного круговорота смерти и возрождения теряет свою актуальность. Следует подчеркнуть, что Эвридика выступает резонером, ее оценка происходящего обусловлена авторской позицией. И здесь следует упомянуть следующий фрагмент письма М. И. Цветаевой Б. Пастернаку: *«Оборот Орфея – дело рук Эвридики. <...> Оборот Орфея – либо слепость ее любви, невладение ею (скорей! скорей!) <...> либо приказ обернуться – и потерять. Все, что в ней еще любило – последняя память, тень тела, какой-то мысок сердца, еще не тронутый ядом бессмертья, <...> все, что еще отзывалось в ней на ее женское имя, – шло за ним, она не могла не идти, хотя может быть уже не хотела идти»* [2, 254]. Исходя из вышеизложенного вполне закономерно оказывается вывод-итог стихотворения:

«Не надо Орфею сходить к Эвридике // И братьям тревожить сестер».

В двух других произведениях реализован образ Орфея растерзанного. В стихотворении «Как сонный, как пьяный...» имя героя не упоминается, однако детали, вводимые риторическими вопросами, указывают на Орфея: *«Не ты ли // Ее шелестящей хламиды // Не вынес – // Обратным ущельем Аида? // Не эта ль, // Серебряным звоном полна, // Вдоль сонного Гебра // Плыла голова?»*

В стихотворении «Такплыли: голова и лира...» ключевые образы заявлены в первой строке. Они оказываются неразрывно связанными – перетеканием мотивов «кровь» и «серебро»: *«Крово-серебряный, серебро- // Кровавый след двойной лия».*

Примечательно, что голова плывет чуть поодаль от лиры, которая будто знает верное направление и место, где они обретут последнее пристанище: *«Ход замедлялся головы. // Но лира уверяла: мимо!»*

Главная идея произведения, на наш взгляд, заключается в том, что истинный талант невозможно уничтожить, он обязательно будет иметь продолжение. И риторические вопросы финала стихотворения утверждают мифологическую трактовку, объясняющую причины расцвета классической греческой лирики на острове Лесбос:

«Где осиянные останки? // Волна соленая – ответ! // Простоволосой лесбиянки // Быть может вытянула сеть?»

По нашим наблюдениям, М. И. Цветаеву больше привлекал образ Орфея-певца, нередко в варианте совмещения с образом Орфея растерзанного. Поэтому тема творчества и мотив смерти нередко оказываются неразрывно связанными. Анализ данных произведений, полагаем, позволит, кроме всего прочего, уточнить цветаевскую концепцию поэта, истинным воплощением которого и выступал Орфей. Здесь следует упомянуть фрагмент письма М. И. Цветаевой М. – Р. Рильке: *«Для того и становишься поэтом (если им вообще можно стать, если им не являешься отродясь!), чтобы не*

⁴⁷ Здесь и далее произведения цитируются по изданию «Цветаева М. И. Собрание сочинений в 7-ми томах. Том 2. М., Эллис Лак, 1994».

быть французом, русским и т. д., чтобы быть – всем. <...> Орфей взрывает национальность или настолько широко раздвигает ее пределы, что все (и бывшие, и сущие) заключаются в нее».

Также отметим, что в анализируемых произведениях образ Орфея с деталями мифологических сюжетов, связанных с ним, включаются в общий контекст лирического повествования для утверждения определенных идей или актуализации состояний и умонастроений лирического героя. Выявим на основе данного материала наиболее существенные характеристики в цветаевской интерпретации поэта.

Стихотворение «Глыбами – лбу...» разворачивается в форме диалога. Беседа двух собеседников (или с самим собой?) дает возможность не только вскрыть противоречия между должным и сущим, но и полнее представить внутреннее состояние поэта, находящегося в ситуации творческого кризиса. «Петь не могу!» повторяется дважды, в начале и в конце. Невозможность «петь» (читать – творить) представлена как физическое состояние, маркированное градацией от глагола «петь» до глагола «хрипеть», а также метафорами: звук из груди – «молоко», глотки «скошенный луг» и др.

Ключ к пониманию идейно-тематического своеобразия произведения представлен в финальных строках: «Распотрошен – // Пел же – Орфей!» // «Так и в гробу?» // – «И под доской». // «Петь не могу!» // – «Это воспой!»

Первая ключевая идея связана с темой: невозможность петь и ее причины – те важные темы, которые могут быть творчески реализованы. Отсыл к образу убитого Орфея позволяет выразить две другие важные идеи: во-первых, даже смерть не отменяет творчество, во-вторых, творчество требует стойкости и предполагает преодоление казальное-бы невозможного.

Антитеза «петь не могущих» и трагического певца лежит и в основе стихотворения «Есть счастливы и счастливицы». Настоящий талант или поэтический дар реализованы здесь метафорой «голос». Для подтверждения могущества настоящего искусства автор обращается к образу Орфея-возлюбленного, чтобы заявить, что только его голоса было бы достаточно, чтобы вывести Эвридику к свету жизни даже против ее воли: «Свой, только голос послал во тьму, // Сам у порога лишним // Встав, – Эвридика бы по нему // Как по канату вышла...»

По мнению М. И. Цветаевой, настоящий поэт изначально – трагическая личность, потому что за могущество таланта расплачивается, лишаясь абсолютно всего: «Ибо раз голос тебе, поэт, // Дан, остальное – взято».

Идея жертвы повторяется и в ряде других стихотворений, например, «По набережным, где седые деревья...» («Так – небескорыстною // Жертвою миру: // Офелия – листья, // Орфей – свою лиру...»), «Двух станов не боец, а – если гость случайный» («Ты царь: живи один...»).

В стихотворении «Двух станов не боец, а – если гость случайный» трагедия основана на антитезе «поэт // толпа» и иллюстрируется эпизодом убийства Орфея. Центральным образом – голова – постоянно дублируется: то человек, то часть тела. Мучения непонятого и непринятого поэта объясняются рядом предъявляемых к нему требований:

*<...>Была мне голова дана – по ней стучали
В два молота: одних – корысть и прочих – злость <...>
<...>Вы с этой головы – что требовали? – Блуда! <...>
<...> Вы с этой головы – что требовали? – Ряда. <...>
<...>Вы требовали: нас – люби! тех – ненавидь! <...>*

Главная идея стихотворения заключена, на наш взгляд, в строфе, где и возникает аллюзия на убийство Орфея: «Бывают времена, когда голов – не надо. // Но слово

низводити до свеклы кормовой – // Честнее с головой Орфеевой – менады! // Иродиада с Иоанна головой!»

Такая подача дает возможность для целого ряда трактовок: во-первых, поэт стоит на своем до смерти, во-вторых, возможно обесценивание его таланта после смерти, но и это не может его останавливать быть верным себе и своему дару, потому что ждать помощи и поддержки неоткуда, главное, что поможет выстоять – дух: «Двух станю не боец: судья – истец – заложник – // Двух – противубоец! Дух – противубоец».

Преступление толпы в том, что она способна «слово» (выделено курсивом М. И. Цветаевой) низвести до «свеклы кормовой»: духовное обрушить в сферу материального, высокое заменить низким, истину – ложью. Но это возможно лишь после смерти поэта (которого Цветаева ставит в один ряд с Орфеем и библейским Иоанном Крестителем), что указывает на его особую роль и миссию в обществе.

Обобщим характеристики поэта, выявленные в ходе анализа произведений, включивших элементы орфического мифа. Тема творчества и мотив смерти в цветаевской интерпретации неразрывно связаны. Поэт – певец, обладающий необычайной властью, но при этом не принятый и не понятый обществом. Данный ему дар требует жертв: поэт обречен на одиночество и будет лишен всего, чем обладает каждый обычный человек. Поэт призван все лишения и преодолевать невозможное. Он выполняет особую роль в обществе, а его талант не может уничтожить даже смерть.

Библиография:

1. Кун Н. А. Мифы и легенды Древней Греции. М. Просвещение, 1975.
2. Цветаева М. И. Собрание сочинений в 7-ми томах. Том 2. М., Эллис Лак, 1994.
3. Цветаева М. И. Собрание сочинений в 7-ми т. Том 6. М., Эллис Лак, 1995.

CZU 821.161.2.09,,18/19”(092)Барвінок Г.

ФЕМІНІСТИЧНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ ГАННИ БАРВІНОК

Марина ГЕЛЕТЮК, асист. унів., Факультет Словесності,
Бельцький державний університет імені «Алеку Руссо»
marina.gheletiu@usarb.md

Rezumat: Articolul prezintă o privire de ansamblu asupra motivelor feministe din operele Annei Barvinok. Creativitatea Annei Barvinok este reprezentată de nuvele, a căror temă principală este tema soartei femeilor, a dificultăților și a nedreptății în viața pe calea unei femei. Scrierile concentrează atenția asupra stării psihologice și comportamentului în societate. În operele sale, autoarea evidențiază importanța femeii în diverse aspecte ale vieții: domestice, economice, spirituale, subliniind forța și frumusețea spirituală femeilor, aspirațiile și puterea nemărginită a iubirii. Scriitoarea laudă particularitatea femeii ucrainene, a mamei, a soției și a personalității libere.

Cuvinte-cheie: feminism, identificare de gen, motive feministe, critică literară, modernism.

Abstract: The article presents an overview of feminist motives in Anna Barvinok's works. Her work is represented by short stories, the main theme of which is women's fate, difficulties and injustice in life on a woman's path. Her works focus attention on the psychological state and behavior in society. In her stories, she highlights the importance of women in various aspects of life: domestic, economic, spiritual, emphasizing the spiritual strength and beauty of women, aspirations and the boundless power of love. The writer praises the uniqueness of the Ukrainian woman, mother, wife and free individual.

Keywords: feminism, gender identification, feminist motives, literary criticism, modernism.

Проблема рівності жінок і чоловіків у правах хвилювала суспільство на різних етапах його розвитку. Упродовж кількох століть феміністичні мотиви знаходять своє втілення в українській літературі такими письменницями як: Ганна Барвінок, Олена

Пчілка, Леся Українка, Ольга Кобилянська, Оксана Забужко тощо, що підтверджує факт існування фемінізму у літературному і культурному просторах. Ім'я письменниці Ганни Барвінок протягом майже усього ХХ століття було викреслено з радянської літературної критики. Із здобуттям незалежності України, стала предметом уваги літературознавців за значущий вплив на українську літературу ХІХ ст., в основному як письменниця, яка висувала на перший план проблеми жінок у суспільстві.

Метою нашої роботи є висвітлення феміністичних мотивів у творчості Ганни Барвінок.

Наші завдання:

1. Здійснити огляд прози Ганни Барвінок в українській літературі ХІХ ст.
2. Здійснити аналіз оповідань Ганни Барвінок на предмет феміністичних мотивів.

Об'єкт дослідження: творчість Ганни Барвінок. **Предмет дослідження:** феміністичні мотиви у творчості Ганни Барвінок.

Характерним явищем європейського модернізму кінця ХІХ – початку ХХ століття було протистояння традиційних і модерних уявлень про місце й роль чоловіка та жінки в соціокультурних процесах, про біологічні й соціальні чинники гендерної ідентифікації. Жінки, прихильниці феміністичних поглядів, почали просвітницьку роботу, соціальну діяльність, порушили питання про рівність прав жінок із чоловіками [1, с. 5].

Ідеї європейського фемінізму прийшли в Україну разом із політичними ідеями демократизму «Визволення жінки не є акт фемінізму, а такий же природний вияв політичної і культурної соціальної еволюції, яким був акт визволення кріпаків, муринів» [5, с. 12]. Але реалізувалися ці ідеї найяскравіше у художній, переважно жіночій літературі, в якій з'являються нові герої [11, с. 86].

Як зазначає Соломія Павличко, «Літературний образ жінки ХІХ століття – «покритки», «бурлачки», «повії», що були квінтесенцією горя, нещастя й немочі, відступив перед «царівною» і «одержимою духом». В українській літературі вперше прозвучав інтелігентний жіночий голос, а разом з ним і феміністична ідея» [11, с. 74].

За словником гендерних термінів, *фемінізм* (від лат. *Femina* – жінка) – теорія рівності двох статей, яка творить ідейну основу організованого руху жінок. Суттю феміністичних переконань є думка, що жінка зазнає суспільної дискримінації, насамперед через приналежність до своєї статі. Сам термін «фемінізм» був сформульований соціалістом-утопістом Шарлем Фур'є в кінці ХVІІІ століття [12, с. 202].

Фемінізм може розглядатися як: 1. філософська концепція соціокультурного розвитку, альтернативна стосовно існуючої європейської традиції, що виявляє неврівноваженість жіночого спільного досвіду в уявленнях про світ і суспільство; 2. соціально-політична теорія, у якій аналізується пригнічення жінок і перевага чоловіків в історичному минулому й сьогоденні, а також осмислюються шляхи подолання чоловічої вищості над жінками; 3. суспільний рух за рівність прав для жінок, що протистоять соціальній системі, у якій становище людей різних статей є нерівноправним; 4. Ідеологія, що протистоять усім жінконеадекватним теоріям і діям; 5. методологія досліджень, що являє собою суму дослідницьких практик, заснованих на артикуляції жіночого погляду на світ і жіночої системи цінностей [12, с. 203].

Розрізняють також *культурний фемінізм*, який є формою радикального фемінізму, сутність якого міститься в ідеології «жіночої природи» або «жіночої сутності» та намаганні повернути цінність тим відмінним рисам жінки, які здаються недооціненими [12, с. 210].

Культурний фемінізм підкреслює відмінності між чоловіками та жінками, але при цьому вважає, що вони є психологічними та культурно сконструйованими, а не

вродженими. Культурний фемінізм робить акцент на ірраціональній та інтуїтивній стороні життя. Прихильниці цього напрямку підкреслюють різницю між чоловіками й жінками, виділяють чисто жіночі якості, як джерело особистої сили, гордості та суспільного оновлення.

Базова ідея культурного фемінізму – матриархальний погляд на суспільство, при якому все управління опиняється в руках сильних жінок, що спираються на фемінні цінності такі, як пацифізм, кооперація, ненасильницьке залагодження конфліктів, гармонійна регуляція суспільного життя [12, с. 211].

Феміністичні мотиви знаходять своє відображення у творах української літератури такими письменницями як: Ганна Барвінок, Олена Пчілка, Леся Українка, Ольга Кобилянська, Оксана Забужко тощо.

Творчість Ганни Барвінок представлена короткими оповіданнями, головною темою яких є тема жіночої долі, труднощі та життєва несправедливість на жіночому шляху. В оповіданнях розкривається психологія української жінки через зображення гіркої жіночої долі, складних родинних стосунків та ставлення родини і суспільства до жінки XIX ст..

Перші оповідання «Лихо не без добра» та «Восени літо», написані у 1857 році на Полтавщині під Лубнами, були опубліковані в альманасі «Хата» П. Кулішем 1860 року з невеликими передмовами «Од іздателя». Вони засвідчили жіноче бачення української родини як основи суспільства [4].

У 1861-1862 рр. в журналі «Основа» під рубрикою «З народних уст» було опубліковано твори «С Вольни», «С дороги», «Не було змалку – не буде й до станку», «Стрітський жаль», «Хатне лихо», «Жизнь в одном селе», «Наш дід і піп».

Публікація оповідань під рубрикою «З народних уст» може свідчити про те, що Ганна Барвінок зверталася до народних джерел. Дослідники того часу, зокрема Б. Грінченко, дотримуються думки, що народні мотиви оповідань зазнали художньої обробки авторки. Б. Грінченко у праці «Поет жіночого горя» наголошує актуальність її тематики: «... оповідання Г. Барвінок можна студіювати, як вельми коштовний і правдивий матеріал задля характеристики нашого народного життя. Ще й тим сі невеличкі малюночки мають велику ціну, що авторка придивлялась до народного життя і малювала його за довгий період – років сорок: почавши ще за кріпацтва та аж до сього часу» [4].

Твори Ганни Барвінок дістали ряд високих оцінок митців і критиків її часу: П. Куліша, Б. Грінченка, М. Венгжина, М. Шаповала, В. Чубинського. П. Куліш називав її «поетом жіночої долі», а Б. Грінченко у своїй статті «Поет жіночого горя. О. М. Кулішева» «поетом жіночого горя». Літературні критики відзначали широту проблематики творів й майстерність її розкриття.

Художня творчість Ганни Барвінок – самобутня, ідейно цілісна, художньо довершена – одна з яскравих сторінок українського літературного процесу другої половини XIX – початку XX століття. Основна ідейна парадигма художньої спадщини Ганни Барвінок полягає в розкритті й утвердженні духовності українського народу, увиразненні її кардинальних рис на різних, соціальних, побутових, психологічних обширах життя. Ганна Барвінок будує свою творчість як унікальну художню систему, в якій головним є морально-етичне начало.

Літературна критика I половини XX століття втратила інтерес до етико-моральних, а особливо релігійно-духовних шукань митця. У радянській літературі панувала вульгарно-соціологічна класова теорія. Постать Ганни Барвінок, і її творчість було на тривалий час забуто. Лише С. Єфремов у своїй «Історії українського письменства»

(1919 р.) відводить деяку увагу творам Ганни Барвінок у контексті творчості її сучасниці: *«Проте навіть рано згасши, талант Марка Вовчка не перейшов марно в нашому письменстві, а викликав як згадано вже, до життя цілу школу письменників менших силами, але все ж таки досить помітних на полі нашої белетристики. Перед між ними веде найстарша віком з ветеранів нашого слова, що одсвяткувала р. 1910-го 50-літній ювілей своєї літературної діяльності Олександра Кулішева (псевд. Ганна Барвінок, 1828 – 1911), поет горя й бідування жіночого. У неї трохи вузька сфера творчості, обмежена психічними переживаннями жінки-селянки, але в цій сфері авторка почувала себе цілком вільно й дала низку творів чималої літературної ваги. Оповідання Ганни Барвінок – здебільшого фотографічні малюнки, мало не стенографічне записані пригоди з життя, що подають цікавий матеріал до народної психології, звичаїв, побуту. Краєці з них – «Не було змалку, не буде й до'станку», «Перемогла», «Русалка», «Лихо не без добра», «Восени літо», «Вірна пара», «Квітки з сльозами, сльози з квітками» [6, с. 308].*

На підтвердження думки про схожість мотивів у творчості Ганни Барвінок та Марка Вовчка, В. М. Лисак у своїй роботі «Виховна концепція родини в житті та творчості Ганни Барвінок» виділяє дві характерні ознаки, що проявилися у творах обох письменниць:

- безпосередній голос жінки, який звучав у творах, оскільки героїня сама виповідала світові свої кривди;
- виявлення досконалого уміння передати жіночий характер, мову, уяву, образність тощо, що згодом назвали в художній літературі психологізмом [9, сс. 119-120].

Проте інші дослідники, зокрема, М. Петров, не бачили у Ганні Барвінок послідовності Марка Вовчка [9, сс. 116-119].

В 60-70-х років ХХ століття в радянському літературознавстві закріпилася думка про приналежність письменниці до етнографічно-побутової школи, про що написав Р. Міщук у своїй праці «Українська оповідна проза 50-60-х років ХІХ століття» [10]. Ознаками етнографічно-побутової школи вважалися народницькі ідеї, детальне відображення побуту, звичаїв, обрядів, етики, етнопсихології народу, дидактизм. В ідейно-естетичній програмі етнографічно-побутової школи вбачали обмеженість тематики, проблематики, схематизацію характерів [8, с.189].

Особливість прози Ганни Барвінок у художньому представленні проблеми української жінки. У творах акцентується увага на психологічному стані, поведінці в суспільстві, вчинках, мріях, переживаннях та мові головних героїнь. Героїні наділені загально-визнаними суспільством якостями тогочасної жінки: скромність, працьовитість, сором'язливість, уміння розуміти інших та милосердя. Авторка поетизує образ жінки-селянки, матері, молодої дівчини, яка вимушена переживати непрості умови життя

Твори Ганни Барвінок презентують тему жіночої трагедії, як-то:

1. Одруження без кохання, де героїня була змушена виходити заміж за некогоханого чоловіка *«Як йшла я заміж, так свого жениха й не бачила»* («Лихо не без добра») [2, с. 21], *«Батько й мати любили мене, одначку, вельми а проте силували за вдівця, що він собі заможненький.»* («Перемогла») [2, с. 96]. Оповідання «Перемогла» є ілюстрацією жінки сильної та вірної. Письменниця втілює особисте розуміння шлюбу без кохання, у якому жінка стає невільницею свого чоловіка, постає проблема незалежності жінки в шлюбі. Схожі мотиви жіночої покірливості, терплячості, щоб догодити чоловікові простежуються у творі «П'яниця». Твір підкреслює розбіжність жіночих і чоловічих цінностей, підкорення жіночої

долі чоловічим потребам та інтересам, відмінності жіночого й чоловічого світосприйняття, вторинності традиційно жіночих ролей у суспільстві. Водночас жіноче протистояння рідним людям та суспільству, жіноча сила духу, яка здатна подолати всі перешкоди та побороти стереотипи про жінок, які засіли в суспільстві.

2. Суспільний осуд жінки. Проблема людського погляду постає одною из центральних («В-осені літо», «Жіноче бідування»). *«Що як уже я його запобігала, як уже я за все бралась, щоб люди про мене добре слово сказали»* («П'яниця») [2, с. 131]. Одним із прикладів такої суспільної думки є осудження жінки за бездітність та також народжування великої кількості дітей, не маючи фінансової можливості: *«А як у кого хліба нема, а дітей як сарани, – знов дорікають, що багато.»* («П'яниця») [2, с. 136].
3. Чоловік п'яниця, який не працював, а що заробляв те пропивав. У таких умовах жінка була вимушена тягти на собі дім, господарство, дітей, часто терплячи докори і побиття від чоловіка *«Що я горя набралась за тим, що так багато всього вміє! Нічого не робить: п'є, а послі спить... Він у три роки все кончив: і гроші, і хату.»* («Жіноче бідування») [2, с. 126], *«Горе нам, жінкам, із цими п'яницями! Що їм? Празникують! П'ють п'яниці ціли' день, потім борються, потім ну битися, потім позиватись, потім миритись.»* («П'яниця») [2, с. 149]. Образ Стехи з оповідання «П'яниця» трактується як творець власної долі: *«Сама собі не вгодила, що п'яницю полюбила. Така доля моя нещаслива!»* («П'яниця») [2, с. 135]. Стеха не дивлячись на життєві обставини сильна жінка, яка терпіла знущання чоловіка, доглядала та годувала його та власноруч виховувала дітей: *«...Ніяка сила, ніякі сльози, ніяке нарікання, ніщо його не торкає! На дітей дивиться й не бачить, що вони голодні й холодні.»* («П'яниця») [2, с. 144].
4. Важка доля фізично скалічених молодих дівчат, яких не вважали за повноцінних членів суспільства та ніхто не брав заміж через непрацездатність. Письменниця передає важкий психологічний стан через осуд людей: *«Оттак-то я зосталась без ноги. Затмився мені день з того часу. Пропало моє й дівування, всі радощі, мої мрії, мої надії. І змарнієш, і зчорнієш. Радощів ніяких, ані крихітки. Нудьгуєш день за днем. Іноді до крику смерти бажаєш.»* («Квіти з сльозами, сльози квітами») [2, с. 90].

Художня проза Ганни Барвінок втілює важливість ролі жінки в родині та суспільстві. У своїх оповіданнях авторка підносить значення жінки в різних аспектах життя: побутовому, економічному, духовному («Не було змалку...», «П'яниця», «Перемогла» та інші), підкреслюючи духовну силу та красу жінок, прагнення, мрії та безмежну силу кохання. Письменниця оспівує особливість української жінки, матері, дружини та вільної особистості.

Ганна Барвінок не тільки «справжній поет жіночого горя» (Б. Грінченко) та «поет горя і бідування жіночого» (С. Єфремов), а письменниця, що дуже тонко підмічала моральні якості української жінки та демонструвала у зображеннях важких умов та випробуваннях своїх героїнь.

ВИСНОВКИ

Творчість Ганни Барвінок дістала високих оцінок таких митців і критиків її часу, як П. Куліш, Б. Грінченко, М. Венгжин, М. Шаповал, В. Чубинський. Її цінували за широту проблематики й художню майстерність. На початку ХХ століття С. Єфремов бачив у Ганні Барвінок послідовницю Марка Вовчка, М. Петров заперечував вплив Марка Вовчка на Ганну Барвінок. У творах Ганни Барвінок як і Марка Вовчка безпо-

середньо звучить голос жінки, чим самим вони привертали увагу до проблем жінок у тогочасному суспільстві.

«Оповідання з народних уст» Ганни Барвінок є художніми оформленням реальних випадків, які записані з життя. В оповіданнях чітко простежуються: народна психологія, звичаї, побут, у центрі, яких постає образ української жінки як матері-берегині, вірної жінки, християнка

Оповідання презентують тему жіночої трагедії, як-то: змушування молодих дівчат до одруження без кохання, соціальні стереотипи та суспільний осуд, важке життя з чоловіком п'яницею тощо.

Твори Ганни Барвінок буквально пронизані проблемами жінок в суспільстві, жіночим горем та боротьбою жінки проти суспільних стереотипів. У своїх оповіданнях письменниця чітко висловлює свою позицію, щодо ролі жінки у суспільстві, поетизує образ жінки-селянки, матері та молодої дівчини, що з юних років вимушена боротися проти соціальної несправедливості. Зображуючи своїх героїнь у драматичних умовах авторка підносить їх моральні якості, оспівуючи особливу роль жінки у родині і суспільстві.

Бібліографія:

1. АГЕСВА В. Жіночий простір: феміністичний дискурс українського модернізму. Київ: Факт, 2003. 320 с.
2. ГАННА БАРВІНОК. Вибрані твори. Київ: ЧАС, 1927. 233 с.
3. ГАННА БАРВІНОК. Зібрання творів. Том 1. Оповідання з народних уст. В. Шендеровський, В. Яременко. Київ: Академвидання, 2011. 572 с.
4. ГРІНЧЕНКО Б. Поет жіночого горя. О. М. Кулішева. Літературно-науковий вісник. 1900. Том 11. Кн. 9. сс. 185-203.
5. ГУПАЛО С. Феміністка. Дзеркало тижня: Міжнародний громадсько – політичний тижневик. Київ: ТОВ Видавничий дім "Ормос", 2008. 9 (08.03-14.03). с.12.
6. ЄФРЕМОВ С. Історія українського письменства. Київ, 1995. 538 с.
7. Енциклопедія історії України: Т. 1: А-В. Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2003. 688 с.
8. Історія української літератури ХІХ століття: Навч. Посібник. За ред. М. Т. Яценка. Київ: Либідь, 1996. 384 с.
9. ЛИСАК В. М. Виховна концепція родини в житті та творчості Ганни Барвінок, Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, №2, 2014. сс. 113-123.
10. МІЩУК Р. С. Українська оповідна проза 50-60х років ХІХ століття. Київ: Наукова думка, 1978. 415 с.
11. ПАВЛИЧКО С. Дискурс модернізму в українській літературі. Київ: Либідь, 1999, с. 74.
12. Словник гендерних термінів. Укладач З. В. Шевченко. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2016. – 336 с.
13. ТОМЧУК Л. Ідеологічна парадигма творчості Ганни Барвінок. Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства. 2010. Вип. 14. сс. 171-175. [інтернет ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spml_2010_14_30