

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



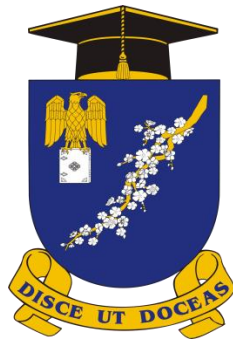
**PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI ALE MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU
PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

**Seria XXIII
VOLUMUL II**

Chișinău, 2021

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



**PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI ALE MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU
PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

26 martie, 2021

Seria XXIII

Volumul II

Chișinău, 2021

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău

**PROBLEME ALE ȘTIINTELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI ALE MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU PARTICIPARE
INTERNAȚIONALĂ

Coordonare științifică:

Ludmila Armașu-Canțîr, prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, conf. univ, dr.

Silvia Chicu, conf. univ, dr., șefă, Secția de managementul cercetării, dezvoltării și inovării

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Ana Budnic, conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea de Științe ale Educației și Informatică

Ana Simac, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design

Marcela Vâlcu, design și redactare computerizată

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, conferință științifică internațională cu participare internațională (2021 ; Chișinău). Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: Materialele conferinței științifice internaționale cu participare internațională, 26 martie 2021, Seria 23 : [în vol.] / coordonare științifică: Ludmila Armașu-Canțîr, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – Chișinău : S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-559-5.

Vol. 2. – 2021. – 395 p.: fig., tab. – Antetit: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-561-8.

082:37=135.1=111=161.1

P 93

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
Strada „Ion Creangă”, 1**

CUPRINS

Alexandru Burlacu

PAN HALIPPA, POETUL: CENTENARUL DEBUTULUI PAN HALIPPA, THE POET: THE CENTENARY OF THE DEBUT	10
--	----

Timofei Roșca

LEONIDA LARI. „LIRA ȘI PĂIANJENUL”. CONDIȚIA ANTINOMICĂ A POEZIEI LEONIDA LARI. "LIRA AND THE SPIDER". THE ANTINOMICAL CONDITION OF POETRY	20
--	----

Vlad Caraman

MOTIVUL TRECERII ÎN „MASA UMBRELOR” DE IONEL TEODOREANU THE REASON FOR THE TRANSITION TO "THE TABLE OF SHADOWS" BY IONEL TEODOREANU.....	23
--	----

Sergiu Cogut

LEON DONICI-DOBROBRONRAVOV – SCRITOR RUS-ROMÂN LEON DONICI-DOBROBRONRAVOV – RUSSIAN-ROMANIAN WRITER	27
--	----

Dumitrița Smolnițchi

REFLECTAREA ISTORIEI NAȚIONALE ÎN POEZIA LUI VASILE ALECSANDRI THE REFLECTION OF NATIONAL HISTORY IN THE POETRY OF VASILE ALECSANDRI	33
--	----

Victoria Baraga

MISTERE ALE ANTROPOGONIEI: PERSPECTIVĂ COMPARATISTĂ MYSTERIES OF ANTHROPOGONY: A COMPARATIVE PERSPECTIVE	37
---	----

Viorica Zaharia

INDIA, LIANT A DOUĂ TRASEE CREATIVE: ELIADE ȘI HESSE INDIA, LINKING TWO CREATIVE PATHS: ELIADE AND HESSE	47
---	----

Petru Butuc

ASPECTE DEFINITORII ALE UNOR NOȚIUNI DE SOCIOLINGVISTICĂ DEFINING ASPECTS OF SOME NOTIONS OF SOCIOLINGUISTICS	53
--	----

Olga Cosovan

STRATEGII DE DEFINIRE A TERMENILOR ÎNTRE LEXICOGRAFIE ȘI DIDACTICĂ STRATEGIES FOR TERM DEFINITION: BETWEEN LEXICOGRAPHY AND DIDACTICS	56
---	----

Tatiana Cartaleanu

ASIMILAREA LEXICULUI ȘTIINȚIFIC–O FINALITATE ÎN TERMENI DE CONDUITĂ THE ASSIMILATION OF SCIENTIFIC VOCABULARY AS A PURPOSE IN TERMS OF CONDUCT	61
--	----

Oxana Gherman

ATELIERUL DE LECTURĂ. REPERE METODOLOGICE READING WORKSHOP. METHODOLOGICAL LANDMARKS.....	68
--	----

Liubovi Cibotaru

STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A BIOGRAFIILOR STRATEGIES FOR TEACHING-LEARNING BIOGRAPHIES	80
--	----

Galina Bodareu COMUNICAREA ȘTIINȚIFICĂ – OBIECTIV AL COMPETENȚELOR SPECIFICE LA LECȚIA DE ISTORIE SCIENTIFIC COMMUNICATION – OBJECTIVE OF SPECIFIC SKILLS IN THE HISTORY LESSON	84
Valentin Burlacu FOAMETEĂ ORGANIZATĂ DIN ANII 1932-1933 ÎN RASSM MOLDOVENEASCĂ THE ORGANIZED FAMINE FROM 1932-1933 IN THE MOLDOVAN AUTONOMOUS SOVIET SOCIALIST REPUBLIC	89
Valentin Cușcă POST ADEVĂRUL ȘI IMPACTUL ACESTUI FENOMEN ÎN SFERA VALORILOR EDUCAȚIONALE POST THE TRUTH AND THE IMPACT OF THIS PHENOMENON IN THE SPHERE OF EDUCATIONAL VALUES	93
Valentina Enachi TOTALITARISMUL ȘI ARTA: CHIPUL FEMEII ÎN PICTURA DIN RSS MOLDOVENEASCĂ TOTALITARIANISM AND ART: THE IMAGE OF THE WOMAN IN THE PAINTING FROM SOVIET MOLDOVA	101
Angela Lisnic INCURSIUNE ISTORICĂ ASUPRA METODELOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A DISCIPLINEI ȘCOLARE „ISTORIE” HISTORICAL FORAY ON THE TEACHING-LEARNING METHODS OF THE SCHOOL DISCIPLINE „HISTORY”	108
Gabriella Topor БЫТОВЫЕ И САТИРИЧЕСКИЕ ПОВЕСТИ XVII ВЕКА КАК ОТРАЖЕНИЕ РУССКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ THE DOMESTIC AND SATIRICAL NOVELETTES OF THE 17TH CENTURY AS A REFLECTION OF RUSSIAN REALITY	116
Svetlana Dermenji ROLUL EDUCAȚIEI PENTRU MEDIA ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ THE ROLE OF MEDIA EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE	123
Lilia Gălușcă ASPECTE ALE FORMĂRII/DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI LINGVISTICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ NEMATERNĂ LA ELEVII ALOLINGVI ASPECTS OF THE FORMATION / DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE IN ROMANIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE FOR NON-NATIVE SPEAKERS..	125
Liliana Neaga TEHNICI EFICIENTE DE COMUNICARE ORALĂ ÎN DEMERSUL DIDACTIC ACTUAL EFFICIENT ORAL COMMUNICATION TECHNIQUES IN THE CURRENT TEACHING APPROACH.....	130

Liuba Petrenco, Elena Hranovskaia	
МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ НАПИСАНИЯ ЭССЕ	
ESSAY WRITING METHODS AND TECHNIQUES.....	134
Iuliana Bobrova	
ТЕКСТ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ	
TEXT IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE	
.....	142
Liubovi Colesnic	
МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ	
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ГИМНАЗИИ/ЛИЦЕЕ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ	
ПРЕПОДАВАНИЯ	
METHODOLOGICAL POTENTIAL OF ARTISTIC TEXT IN TEACHING RUSSIAN	
LANGUAGE IN COLLEGE / LYCEUM WITH RUSSIAN LANGUAGE OF TEACHING	
.....	145
Irina Ţvic	
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНЫЙ СОСТАВ ПЕРВОЙ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ	
КОМПЕТЕНЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ "РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА" В ЛИЦЕЕ	
THE CONTENT AND STRUCTURAL COMPOSITION OF THE FIRST SPECIFIC	
COMPETENCE ON THE DISCIPLINE "RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE" IN	
THE LYCEUM	148
Nadejda Damian	
СИМВОЛИКА ЗМЕИ В ФОЛЬКЛОРЕ РАЗНЫХ НАРОДОВ МИРА	
THE SYMBOLIC OF SNAKE IN THE FOLKLORE OF THE WORLD.....	152
Elena Ţîmbaliuc	
ОБ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В СРЕДНЕЙ	
ШКОЛЕ	
ABOUT INTEGRATION WHILE TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND	
LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL.....	158
Olga Gherlovan	
ОСМЫСЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИСТОРИКО	
БИОГРАФИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ	
THE IMPLEMENTATION OF THE ARTISTIC TEXT IN THE HISTORICAL,	
BIOGRAPHICAL AND CULTURAL CONTEXT	165
Patricia-Maria Georgescu	
ABORDĂRI MODERNE ÎN DEZVOLTAREA VOCABULARULUI ELEVILOR	
MODERN APPROACHES IN DEVELOPING STUDENT VOCABULARY	171
Iraida Şerşun	
ПОЛИФОНИЯ ВИДЕОРЕЯДА, МУЗЫКИ И СЛОВА КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ	
ГРАНИЦ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ФОРМИРОВАНИЯ	
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА	
Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР». ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ	
POLYPHONY OF VIDEO, MUSIC AND WORDS AS A MEANS OF EXPANDING THE	
BOUNDARIES OF THE ARTISTIC TEXT AND FORMING THE COMMUNICATIVE	

COMPETENCE OF STUDENTS WHEN STUDYING THE NOVEL OF LEO TOLSTOY "WAR AND PEACE". FROM THE EXPERIENCE OF THE TEACHER	179
Irina Bordei INSEGNARE LA GRAMMATICA ONLINE CON ATTIVITÀ SINCRONE E ASINCRONE PREDAREA GRAMATICII ONLINE PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR SINCRONE ȘI ASINCRONE	188
Maria Guzun, Ana Bulat -Guzun, Nicolae Balmuș ACTIVITĂȚI DE CREARE ȘI VALORIFICARE A MANUALULUI DIGITAL INTERACTIV „MANUEL DE FRANÇAIS 8E” CREATION AND VALORIZATION ACTIVITIES OF THE INTERACTIVE DIGITAL MANUAL „MANUEL DE FRANÇAIS 8E”	192
Natalia Celpan-Patic LES INTERFÉRENCES MORPHOSYNTAXIQUES: LE CAS DES VERBES DE MOUVEMENT MORPHOSYNTACTIC INTERFERENCES: THE CASE OF MOVEMENT VERBS	199
Angela Copacinschi TRANSPOZIIȚIA DIN PERSPECTIVA ECONOMIEI MIJLOACELOR LINGVISTICE THE TRANSPOSITION FROM THE PERSPECTIVE OF THE ECONOMY OF LINGUISTIC MEANS	205
Diana Donoagă PERCEPȚII ȘI ORIENTĂRI CONCEPTUALE PRIORITARE ÎN DEFINIREA LIBERTĂȚII ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL PRIORITY PERCEPTIONS AND CONCEPTUAL GUIDELINES IN DEFINING FREEDOM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	211
Radu Melniciuc TEXTUL LITERAR ÎN DIDACTICA LIMBILOR STRĂINE THE LITERARY TEXT IN THE FOREIGN LANGUAGE DIDACTICS	216
Ghenadie Râbacov AUTOTRADUCEREA: SPRE O ABORDARE PEDAGOGICĂ INOVATIVĂ SELF-TRANLATION: TOWARDS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACH..	221
Anastasia Sava LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRÉATIVE CHEZ LES APPRENANTS EN FLE THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AMONG LEARNERS IN FLE	226
Angela Solcan COMPÉTENCE DISCURSIVE DANS L’ENSEIGNEMENT MOTIVANT DU FRANCAIS DISCURSIVE COMPETENCE IN MOTIVATIONAL TEACHING OF FRENCH	230
Dorina Surugiu ASPECTOS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL SISTEMA TEMPORAL ESPAÑOL Y RUMANO ASPECTS OF THE CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE SPANISH AND ROMANIAN TEMPORAL SYSTEM.....	235

Veronica Bolduma	
GRUPUL ȘI IMPORTANȚA SA ÎN CADRUL METODELOR DE INTERACȚIUNE EDUCAȚIONALĂ	
THE GROUP AND ITS IMPORTANCE IN METHODS OF EDUCATIONAL INTERACTION	240
Natalia Avornicesă	
ASPECTS LITTÉRAIRES DU CURRICULUM NATIONAL D’ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE (2019) DE LA RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE	
ASPECTE LITERARE ALE CURRICULULUI NAȚIONAL DE PREDARE A LIMBII STRĂINE (2019) DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	244
Andrei Vasilache	
THE IMPACT & EFFECTS OF THE ENGLISH PHONETICS ACQUIRING UPON THE BEGINNERS, INTERMEDIATES AND ADVANCED STUDENTS	
IMPACTUL ȘI EFECTELE ASIMILĂRII FONETICII ENGLEZE ASUPRA STUDENȚILOR ÎNCEPĂTORI, INTERMEDIARI ȘI AVANSAȚI.....	252
Veronica Baltag	
TEACHING GRAMMAR AT THE INTERMEDIATE LEVEL	
PREDAREA GRAMATICII LA NIVELUL INTERMEDIAR.....	256
Tamara Gogu, Laurentia Dutova	
COMMUNICATION – A COMPLEX NETWORK OF INTERACTIONS	
COMUNICAREA – O REȚEA DE INTERACȚIUNI COMPLEXE	261
Valeriu Ceban	
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	
SOME FEATURES OF PHONETIC WORK IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN BY ENGLISH SPEAKERS STUDIERI	267
Alina Mardari	
THE ROLE OF GRAMMAR IN THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES	
ROLUL GRAMATICII ÎN CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI.....	269
Cristina Nazaru	
THE CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	
DIFICULTĂȚILE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE PENTRU SCOPURI SPECIFICE	275
Nina Tataru, Galina Plescenco	
LINGUISTIC APPROACH TO SHORT STORY ANALYSIS	
ABORDAREA LINGVISTICĂ A ANALIZEI POVESTIRILOR.....	280
Olga Covaliova, Ecaterina Ruga, Natalia Hioară	
BREXIT SAGA’S IMPACT OF THE ENGLISH LANGUAGE BREXIT LANGUAGE OF NEGOTIATION	
IMPACTUL BREXIT-ULUI ASUPRA LIMBAJULUI ENGLEZ. LIMBAJUL BREXIT- ULUI ÎN NEGOCIERI.....	286

Lilia Petriciuc	
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF ATTRITION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	
ASPECTE TEORETICO-PRAXIOLOGICE ALE UZURII ÎN LIMBĂ ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE.....	297
Larisa Usatîi	
USEFUL STRATEGIES IN TEACHING PRONUNCIATION	
STRATEGII EFICIENTE LA PREDAREA PRONUNȚIEI.....	304
Olga Smochin, Ana Budnic	
TEACHING STRATEGIES FOR STYLISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXT	
STRATEGII DIDACTICE ALE ANALIZEI STILISTICE A TEXTULUI LITERAR.....	309
Oxana Golubovschi	
HIGH IMPACT TEACHING STRATEGIES THAT FACILITATE STUDENTS' SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT	
STRATEGII DIDACTICE CE FACILITEAZĂ DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VORBIRE ALE STUDENȚILOR.....	315
Lilia Herța	
VALORIFICAREA LIMBAJULUI PAREMIOLOGIC ENGLEZ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL UNIVERSITAR	
VALORIZATION OF ENGLISH PAREMIOLOGICAL LANGUAGE AT UNIVERSITY LEVEL	322
Lucia Șchiopu	
CULTURAL KNOWLEDGE THROUGH THE LENS OF STRUCTURALISM AND CULTURALISM	
NOȚIUNEA DE CULTURĂ PRIN LENTILA STRUCTURALISMULUI ȘI CULTURALISMULUI.....	327
Eraneac Sagoian, Agunik Sagoyan, Anna Solodovnicova	
FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE AT THE UPPER-INTERMEDIATE LEVEL	
FORMAREA COMPETENȚEI SOCIOCULTURALE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE LA NIVELUL DE CUNOȘTINȚE PREAVANSAT	331
Jana Grecu	
DEVELOPING READING SKILLS THROUGH FAIRY TALES	
DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CITIT PRIN POVEȘTI.....	338
Paulus Adelsgruber	
NEBEN- UND MITEINANDER IM MULTIKULTURELLEN BUDSCHAK. BESSARABIENDEUTSCHE ERINNERUNGEN	
TOGETHER AND SIDE BY SIDE IN THE MULTICULTURAL BUDJAK. MEMORIES OF BESSARABIAN GERMANS	344
Victor Chiseliov	
VON „LINKER HAND“ ZU „LINKERHAND“. FORM -UND BEDEUTUNGSWANDEL FROM „LINKER HAND“ TO „LINKERHAND“. CHANGE OF FORM AND MEANING	351

Christian Frankenfeld

„POETRY-SLAM“ IM DAF-UNTERRICHT: ÜBERLEGUNGEN AM BEISPIEL EINES DEUTSCH-ALBANISCHEN WORKSHOPS IM OKTOBER 2018

„POETRY-SLAM“ IN DAF-LESSONS: CONSIDERATIONS USING THE EXAMPLE OF A GERMAN-ALBANIAN WORKSHOP IN OCTOBER 2018 358

Oxana Chira

FÖRDERUNG UND ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ IN DER HOCHSCHULE

PROMOTION AND DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION 364

Lilia Lupaşcu

KULTURELLES LERNEN ODER WOZU NOCH MEHR KULTUR?

CULTURAL LEARNING OR WHY MERE CULTURE?..... 371

Josef Sallanz

„EMILIE. DAS MÄDCHEN AUS BESSARABIEN“ BESSARABIENDEUTSCHE ERINNERUNGSLITERATUR IM MASTERSTUDIENGANG AN DER STAATLICHEN PÄDAGOGISCHEN ION CREANGĂ-UNIVERSITÄT CHIŞINĂU

„EMILIE. THE GIRL FROM BESSARABIA“ BESSARABIAN GERMAN MEMORY LITERATURE IN THE MASTER’S DEGREE AT THE ION CREANGĂ STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF CHIŞINĂU 375

Sava Doris

DIE WISSENSCHAFTSSPRACHE DEUTSCH ALS HERAUSFORDERUNG IN DER GERMANISTISCHEN LEHRE

GERMAN LANGUAGE IN SCIENTIFIC DISCOURSE AS A CHALLENGE IN GERMANISTIC TEACHING 382

Iuliana Tiosa

EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE WICHTIGSTEN ÜBUNGSTYOLOGIEN IN DER GRAMMATIKANEIGNUNG

AN OVERVIEW OF THE MOST IMPORTANT EXERCISE TYPOLOGIES IN GRAMMAR ACQUISITION 390

PAN HALIPPA, POETUL: CENTENARUL DEBUTULUI

PAN HALIPPA, THE POET: THE CENTENARY OF THE DEBUT

Alexandru Burlacu, dr. hab. în filologie, prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Alexandru Burlacu, PhD habilitated, professor,
UPS „Ion Creanga”, Chisinau
ORCID: 0000-0002-3424-1588

CZU 821.135.09(478)19”

Abstract

This article examines the poetry of Pan Halippa, who, like Alexei Mateevici or Ion Buzdugan, started from a special understanding of the canons of poetics. The Bessarabian poets of the Union generation, as well as the Ardeliens on the other side of Romanianism, were constantly concerned with the national idea, the ardent ethics, the continuation of a trenchant direction of direct, mimetic poetry based on the way of transfiguration classicizing convention, the poetics of sight, the transitive language. In an essentialized formula, Halippa's poetry is an adaptation of romanticism to samantism.

Key-words: minor poet, eclectic poetics, occasional poetry.

Poezia și publicistica literară ale lui Pan Halippa constituie partea cea mai puțin cunoscută, în prezent, de marele public. E creația unui scriitor care s-a identificat totalmente cu destinul Basarabiei, iar sensul acestei opere trebuie găsit în contextul său cultural, istoric și literar. Cu adevărat, nu putem evita măsurătorile justificate de necesitățile culturalului sau de eliadescă teroare a istoriei care, atât de cumplită în Basarabia, a avut, în plan artistic, un impact decisiv și a marcat profund profilul ontologic al scriitorului basarabean. Schițăm în aceste considerente un cerc hermeneutic de care, în cazul dat, nu putem face abstracție.

Aflat într-o cronică retardare, scriitorul basarabean ca și cum lucrează în contratimp. Cum altfel am explica acest post-sincronismul permanentizat, un fenomen, se pare, specific literaturii române din spațiul pruto-nistean. Tradiționalismul basarabean e înfățișat de epigonii eminescieni care cultivă convenția clasicizantă, de esență sămănătoristă. Acest tradiționalism e remarcabil prin exaltarea trecutului istoric, a fondului original, a spațiului și timpului dacic sau prin descoperirea folclorului neaș. Spiritualizarea existenței, transfigurarea particularităților sufletului și etosului basarabean a mers pe linia puternică a credinței ortodoxe, a accentuării valorilor ei sacre. Oricât de mult am vrea să elucidăm unele atitudini de creație ale condeierilor basarabeni prin conservatorismul lor ancestral sau prin matricea spirituală a spațiului mioritic, nu poate fi neglijată seceta culturală din Basarabia.

Gheorghe Cardaș, în prefața la antologia *Poezii și prozatorii Basarabiei până la Unire (1812-1918)*, remarcă: „O bună parte dintre cei mai talentați scriitori basarabeni au trecut Prutul venind în principate, unde și-au tipărit operele lor literare. Dacă Alecu Russo, Costache Stamati, Teodor Vârnav, Alexandru Donici, Bogdan P. Hasdeu, Ștefan Basarabeanu (Victor Crășescu), Zamfir C. Arbore, Dumitru C. Moruzi, Sergiu Cujbă ar fi rămas în Basarabia sau dacă și-ar fi tipărit operele lor în această provincie, cultura românească de aici s-ar fi putut menține mai multă vreme, rezistând în fața nefastei influențe rusești. Chiar și în domeniul religios și juridic cărțile cele mai răspândite veneau din tipografiile de peste Prut.

Scriitorii rămași acasă: Ion Sârbu, Alexandru Hâjdău, Alexis Nacco, Matei Donici, Gheorghe Păun, Tudose Roman, Alexe Mateevici, Pantelimon Halippa, Ion Buzdugan și alții au avut de dus o grea luptă pentru menținerea limbii spiritului românesc” (Cardaș, p.7).

Rămasă fără limbă, fără carte, fără gazetă, fără intelectuali, Basarabia, într-adevăr nu putea să însemne decât o uriașă temniță în care lumina era îngăduită prin ferestruica străjuită dinspre răsărit. În rezistența pe care au arătat-o basarabeni față de „încercările rușilor de a-i înstrăina, instinctul de conservare a neamului a jucat primul rol” (Ciobanu, p.257).

În *Istoria literaturii române contemporane. 1900-1937*, Eugen Lovinescu comentează scurt pe doi: „... De contribuția literară a Basarabiei nu ne putem apropia decât cu interes cultural și cu amoșirea scrupulelor estetice. Numai gândul că unele din aceste versuri au fost scrise înainte de război și că reprezintă, prin urmare, dovezi de continuitate culturală românească dintr-o epocă de înstrăinare ne face să răsfoim, de pildă, *Miresme din stepă* ale lui Ion Buzdugan sau *Poeziile* lui Al. Mateevici, cu o poezie citabilă (*Limba noastră*) și chiar *Flori de pârlăoagă* ale lui Pan Halippa” (Lovinescu, p.68-69).

S-a afirmat și se afirmă, pe bună dreptate, că peste poeții români din Basarabia a trecut Neantul. Este un adevăr incontestabil, desigur, pentru o bună parte din poeții generației Unirii, pentru cei care au exprimat cu necontrafăcută sinceritate amarul înstrăinării, cântarea pătimirii noastre, dar fără o capacitate de expresie. Capacitatea aceasta se câștigă în timp. Cei mai mulți dintre ei, cu adevărat, n-au avut timp să se gândească la formă, la „inginerii verbale”, la „arabescuri virtuozitate”, la manierisme năucitoare.

Pantelimon Halippa, poet, publicist și memorialist, s-a născut la 1 august 1883 în comuna Cubolta, județul Soroca. Studii la Școala duhovnicească din Edineți, apoi la Seminarul Teologic din Chișinău (1898-1904), a decis să renunțe la o posibilă carieră ecleziastică și s-a înscris la Facultatea de Științe Naturale și Agronomie a Universității din Dorpat (Iuriev, astăzi orașul Tartu, Estonia). Participă la grevele studentești din 1905; ia parte la Congresul Uniunii Țărănești de la Moscova, ca delegat din partea țăranimii basarabene. Împreună cu Constantin Stere și Ion Pelivan, editează la Chișinău (1906) prima gazetă în limba română *Basarabia*, semnând mai multe articole cu pseudonimele Pintilie Cubolteanu, Pintilie Basarabeanu. Mai târziu se înscrie la Facultatea de Litere și Filosofie a Universității din Iași (1908-1912). Susține rubrica *Scrisori din Basarabia* în revista *Viața Românească*. Revenind la Chișinău, fondează împreună cu Nicolae Alexandri ziarul *Cuvânt moldovenesc*, în paginile căruia pledează pentru interesele naționale ale românilor din Basarabia. Colaborează și la publicațiile *Ardealul* (Transilvania), *România nouă*. În anul 1917, după abdicarea țarului Nicolae al II-lea, Pantelimon Halippa a creat Partidul Național Moldovenesc. A negociat dreptul românilor basarabeni la autodeterminare cu Kerenski, Lenin și Troțki. A fost ales vicepreședinte, apoi președinte al Sfatului Țării din Basarabia, a obținut votarea Unirii Basarabiei cu Regatul României. El a luat parte, în 1918, și la adunările din Cernăuți și Alba Iulia, care au decis Unirea Bucovinei și a Transilvaniei cu România.

În perioada interbelică Pantelimon Halippa deține mai multe funcții, care au marcat o carieră politică excepțională: ministru secretar de stat pentru Basarabia în guvernul condus de Alexandru Vaida-Voevod (1 decembrie 1919–13 martie 1920), ministru al Lucrărilor Publice în guvernul prezidat de Barbu Știrbei (4–20 iunie 1927), ministru al Lucrărilor Publice și Comunicațiilor în guvernul Iuliu Maniu (10 noiembrie 1928–7 iunie 1930), ministru al Muncii, Sănătății și Ocrotirii Sociale în guvernul Iuliu Maniu (13 iunie 1930–10 octombrie 1930), apoi ministru de stat în guvernele Mironescu (10 octombrie 1930–18 aprilie 1931, Vaida (11 august 1932–19 octombrie 1932), Maniu (20 octombrie 1932–13 ianuarie 1933),

Vaida (14 ianuarie 1933–13 noiembrie 1933), precum și senator și deputat în Parlament (1918–1934).

În 1932 fondează la Chișinău revista de cultură generală *Viața Basarabiei*, al cărei director este până la data suprimării publicației (iulie 1944). În 1950 a fost arestat și dus în închisorile din Sighet. După 2 ani, a fost predat autorităților sovietice, care l-au dus la Chișinău, unde a fost condamnat la 25 de ani de muncă silnică în Siberia. Revine în țară în 1955, dar a ajuns tot într-o temniță din Gherla, unde a stat închis până în 1957. Moare la 30 aprilie 1979, la București. Este înmormântat în cimitirul mănăstirii Cernica. A fost membru corespondent al Academiei Române, membru al Uniunii Scriitorilor. A tradus din Pușkin, Lermontov și alți poeți ruși.

Debutează cu poezii în limba rusă în revista pentru elevi a Seminarului Teologic din Chișinău (1901). P. Halippa este autorul studiilor istorice *Bessarabia do prisoedineniea k Rossii /Basarabia până la alipirea la Rusia/* (1914), *Basarabia sub împăratul Alexandru I (1812-1825)* (1914), *Bogdan Petriceicu Hasdeu* (1939) etc., a volumului de poezii *Flori de pârlăoagă* (1912-1920), care a apărut în 1921 la Iași.

Mihail Sadoveanu, în *Prefață la Flori de pârlăoagă*, remarcă: „Deși adăpat la literatura noastră nouă, deși de timpuriu familiarizat cu marea literatură rusă, Pantelimon Halippa nu purcede nici de la Eminescu, nici de la Coșbuc, nici de la Pușkin, nici de la Lermontov. Poetul *Florilor de pârlăoagă* e un produs deosebit al obijduitei Basarabii. El se ridică pe propriile-i mijloace în armonie cu începuturile de cultură ale moldovenilor de peste Prut și cu nevoile lor sufletești. El este pentru Basarabia ceea ce a fost pentru Moldova și Muntenia poezii renașterii noastre dinainte de Eminescu” (Sadoveanu, p.3).

Specificul acestei poezii stă în vârsta ei necultivată culturalicește, ea pune în valoare suferința, „jalea lumii”, într-un limbaj accesibil, propagă ideea mântuirii prin Unire. E o poezie în contratimp, scrisă după alte legi, în contrasens cu mișcarea liricii moderniste. Românii din Basarabia au fost mereu niște întârziați mai în toate domeniile activității spirituale. În poezie, de exemplu, *Florile din pârlăoagă* par tot atât de exotice și întârziate cam cum apăreau *Florile Bosforului* (1866) de Dimitrie Bolintineanu în raport cu *Florile râului* (1857) de Charles Baudelaire. Dar plaga cea mai mare a fost, totuși, *limba* acestei literaturi și apoi *mentalitatea și complexe ei de inferioritate*.

Cu privire la îndelunga hibernare basarabeană, Nicolae Iorga observa cu acuitate și pătrundere: „Românii din Ardeal și Ungaria, s-au cum își zic ei : românii din Ardeal, Banat și Țara Ungurească, pentru că Banatul ține să aibă o situație deosebită, privilegiată, românii aceștia se deosebesc de românii din Basarabia și de românii din Banat, sub raportul politic, prin aceea că n-au făcut parte din același stat cu noi: românii din Basarabia sunt moldoveni desfăcuți de noi la 1812; până la 1812, viața noastră și a românilor basarabeni a fost întru toate aceeași. Dacă ar vrea să aibă cineva icoana vieții noastre vechi, de la începutul veacului al XIX-lea, n-are decât să treacă în Basarabia și să privească rosturile românești de acolo: o să găsească târguri cum erau la 1812, grație bunului guvern rusec: și este pentru noi foarte interesant să vedem cum eram cu câtăva vreme înainte. Bieții români basarabeni au fost prinși de gheața rusească cum e prinsă o broască într-un sloi de gheață și îi găsim astăzi nestricați, întregi așa cum i-a prins frigul strașnic din bolovanul de gheață” (Iorga, p.17-18).

Literatura română din Basarabia, în derutele începutului, a crescut în umbra culturii

rusești sau, cel puțin, a avut în față *modelele rusești*. Odată cu acestea, ea, prin subconștient sau memorie genetică, a reconstituit eclectic și într-un timp scurt/ condensat momente istorice de la *iluminismul Școlii ardelenne* la *sămănătorism/ poporanism* sau de la *sămănătorism* la *neo-sămănătorism, conjugat cu gândirism, și rar de tot a încercat să se sincronizeze cu căutările moderniste ale literaturii din centru*.

Pentru Nicolae Iorga, Pan Halippa e un „vechi scriitor sincer, într-o formă naivă, dar bun traducător din rusește” (Iorga, p.280). În același sens, George Călinescu nota: „Ceea ce este simpatic la Pan. Halippa, ca la basarabeni în general (mai putem cita pe I. Buzdugan) este acea vorbire apăsată care sună pentru urechile noastre de azi cum trebuie să sune pentru francezi franțuzeasca canadienilor” (Călinescu, p.941). Călinescu găsește citabile trei strofe din *Poezie-datorie*:

În înțelegerea lui Pan Halippa, poezia e, înainte de toate, o obligație morală, impusă de sentimentul de dreptate: „Viața m-a-nfrățit cu jalea,/ Jalea m-a-nfrățit cu cântul,/ Cântecu-mi deschise calea/ Să fiu frate cu pământul” (*Cântul meu*), iar poetul, „frate cu pământul”, este, în inerția liricii profetice, alesul care cântă jalea mulțimii, exprimată nu fără un, afișat, gigantism în forme și ritmuri energetice.

Pan Halippa, ca și Alexei Mateevici sau Ion Buzdugan, a pornit de la o înțelegere aparte a canoanelor poeticității. Poetii basarabeni din generația Unirii, ca și ardelenii de la cealaltă margine a românismului, au fost preocupați constant de ideea națională, de eticul ardent, de continuarea unei direcții tranșante a poeziei directe, mimetice care să aibă la baza modalității de transfigurare în convenția clasicizantă, poetica văzului, limbajul tranzitiv. Direcția aceasta a fost și rămâne tentantă și fertilă, la noi, pentru lirica patriotică, profetică, vindicativă pe tot parcursul secolului trecut. Definiții ale poeziei sau ale statutului poetului vor reveni în „spiritul timpului” în instantanee de romantism autentic.

Subiectul „pățimii noastre” din pledoariile publicistice ale lui Pan Halippa revine constant mai cu seamă pe paginile revistei *Viața Basarabiei*. Poezia aceasta, deliberat tradiționalistă, are în prim-plan pe rapsodul Plugarului: „Cântul meu e cânt de slavă/ Pentru-a plugărimii gloată;/ În orașe, cu-a lor pleavă,/ În zadar el rost își cată”. Conflictul dintre sat și oraș, ca un dat ineluctabil, inspirat de programul sămănătorist, se schițează și în opoziția dintre prezentul mizerabil și trecutul glorios: „În aleea mare, unde-i umbra deasă,/ Stau bătrâni pe bancă, cu luleli aprinse:/ Ei bârfesc prezentul și din greu oftează,/ Scormonind trecutul cu amurguri stinse” (*În parc*).

După modelul sămănătorist, stihuitorul caută frumusețea în etosul și etica „sănătoasă”, plină de poezie a satului. Țăranul, evocat în straie de sărbătoare, în armonie cu natura, este fericit de „sârjoaca înspicată/ Pe întinsele ogoare”: „Casa mică țărănească/ Este așa de încăpătoare/ Pentru el ca să domnească/ La o zi de sărbătoare!// A lui locuri îndrăgite:/ Codrul verde cu poiene,/ Șesul cu cirezi de vite,/ Câmpul plin de buruiene:// Și nimic în lumea toată/ Nu-l încântă-așa de tare,/ Ca sârjoaca înspicată/ Pe întinsele ogoare!” (*Cântul meu*). Dar odată cu acestea, locul imaginarul edenic îl ia povestea unui neam rob: „Cetind a neamului poveste,/ o jale mare făr-de veste/ se naște-n sufletu-mi trudit./Azvârl atuncea cartea tristă,/ M-așez afară jos pe prispă/ Și-n juru-mi caut obosit./ Și iar priveliști triste văd,/ Căci frații tot în lanuri șad,/ Robia veche tot domnește./ În juru-mi văd, ca în trecut,/ Un neam rob, un neam bătut/ Și simt că-un plâns mă podidește” (*Pe scoarța unui letopiseț*). Ștergând colbul de

pe cronici, Halippa e tentat, de acum încolo, să renască virtuțile unui „neam robit”, să-l lumineze, să ridice în cultură „neamul bătut”.

Poetica lui Pan Halippa este evident eclectică, reconfigurând câteva vârste ale poeziei: iluministă, sentimentalistă, un amalgam de elemente romantice impregnate cu idei poporanisto-sămănătoriste; în linii mari, conturează traiectul unei poezii posteminesciene, de orientare conservatoare, specifice etapei de tranziție de la începutul secolului trecut. Într-o formulă esențializată, poezia lui Halippa ar fi o „adaptare a romantismului la sămănătorism” (Radu G. Țeposu). Temele și motivele sămănătoriste alternează cu călătoriile în „munții prăpăstioși” cu „pereți de stânci cernite” (*Munții*), cu transfigurări în simbolistica revoluționară (marea, furtuna, albatrosul) în spiritul celebrului *Albatros* al lui Maxim Gorki, invocate și în publicistica sa.

Poeme ca *Marea Neagră*, *Poetul-luptător*, *Poem*, *Poezie-datorie*, *Cântec de leagăn* ș.a. (nu multe la număr!) arată o cu totul altă față a creației lui Pan Halippa, în care poetul e identificat cu poezia prevestitoare de o nouă epocă. Poezia e inclusă în existența lui sau viceversa: destinul/ biografia lui spirituală e turnată în poezie, dar care totuși abundă în clișee.

Într-o formă esențializată, vocea poetului se contopește cu vocile predecesorilor: „Lan de spice, lan de aur,/ Cât privești cu ochiu-n zare./ Scump nemărginit tezaur,/ Străbătut, scaldat de soare...// Vânt șagalnic unduiește/ Pânza limpede de fire.../ Fiecare fir trăiește/ Zile dulci de fericire...// Spic cu spic se pupă-n gură/ Într-o dragoste curată./ Soarele cu a lui căldură/ Le aprinde, le îmbată...// Ciocârlia-n cer albastru/ Cântă-n voie, cum i-i placul:/ Undeva în loc sihastru,/ Îi răspunde pitpalacul...// Aerul e plin de miros/ Și de sunete ușoare,/ Parc-ar fi un cânt din cliros,/ Adiat de-o slabă boare...”.

Modelul Alecsandri transpare în mod firesc, dar măreția naturii din poezia „bardului de la Mircești”, e contrapusă ideii nimicniciei ființei. Omul e judecător al tuturor lucrurilor, dar, în trecere pe pământ (Și tu om, martor pe-ai), e nimic în „clipa cea repede”, un „vierme al pământului” în fața veșniciei, infinitului: „Tot cuprinsul i-o minune.../ Și tu om, martor pe-ai,/ Nici-un chip n-ai a nu spune:/ Sunt nimic, dar sunt ferice!” (*Lan de grâu*). Poanta „Sunt nimic, dar sunt ferice” aruncă o nouă lumină peste întreaga lui lirică peisagistică.

Ritmurile și atmosfera campestră au ceva ce amintesc și idilele lui George Coșbuc: „Sara caldă, liniștită/ Se topește-n raze stinse/ Miroasă a peliniță/ Din câmpiile întinse...// Năvălesc timide umbre/ Îmbrăcate-n fum subțire./ Biruit de somn și lene/ Totul trece-n nesimțire...// Visuri blânde, ca vedenii,/ Vin încet, cu pas himeric.../ Cere inima-mi hodină,/ Liniște și întuneric...// Și din largul stepei mute/ Vântul pare că-mi îndreaptă/ Șoapta lui liniștitoare: «Fii cuminte și așteaptă!»” (*În stepă*).

Nu mai puțin elocvente sunt versurile din *Toamna, în grădină* sau *Iarnă*: „Cade cel dintâi omăt,/ Frigul se tot întărește,/ Gospodina iarnă-ncet/ Pânza albă-și nevedește...// Lucrul iernii e-ntr-ales:/ Fir de-argint cu râvnă pune,/ Și când cați spre largul șes —/ Te orbește, i-o minune...// Și omătul cade-ntruna,/ Aerul e plin de fulgi,/ Cerul și pământul una,/ Peste tot e-un mândru giulgiu...// Peste noapte încă ninge,/ Troienind și sat, și drum./ Casele le pot distinge/ Numai după stâlpi de fum...// Firea doarme somn de moarte,/ Tot cuprinsu-i troienit...// Omule, avea-vei parte/ Și tu azi să dormi tihnit?”.

În secvențe de pastel e surprinsă *Valea Răutului*: „Șes întins, fântâni în cale,/ Printre lanuri un drumeag,/ Stuhării colo în vale;/ Peste vale culmi șirag...// Nu se vede unde-i gârla,/

Doar colo un pâraiaș,/ Se zărește unde-i târla/ Și s-aude-un fluieraș.// Mal departe apa lină/ Se ascunde-n păpuriș/Și de-acolo la lumină/ Iese numai pe furiș.// Zarea-i dulce, cenușie./ Aeru-i păinjinit/ De o boare argintie,/ Ce plutește-n val grăbit.// Pe întinsele ogoare/ Muncă sub aprinsul cer;/ Pe urcuș, sclipind la soare/ Pânza drumului de fier...// Cine-ar spune, că alt-dată/ Pe aici s-a scurs puhoi/ De barbari din lumea toată/ Pân a nu veni la noi?// Ne-o spun șirul de movile,/ Ce răsar pe-ntinsul șes/ Carte mută, fără file,/ Dar cu mare înțeles”. Orizontul idilic din „Cartea mută, fără file,/ Dar cu mare înțeles” se înscrie în arsenalul imagistic al lumii ca o carte, cu nelipsite implicații paseiste.

În *Altarul străbunilor*, discursul e centrat pe aceeași „temă cu variațiuni”: antiteză dintre generații, dintre străbunii „rumeni, drepti ca niște brazi” și „vlăstarul lor de azi-/ Slab și mic la-nfățișare”. prezentul deplorabil, ruinat, și trecutul , pe exaltarea trecutului în defavoarea prezentului: „Umbre blânde vin tiptil/ Dinspre valea adormită,/ Și cu buze de copil/ Fruntea îmi sărut' trudită.// Stau culcat pe prispa casei/ Din străbuni lăsată mie: –/ Toți s-au dus, iar eu rămasei/ Al ruinei strajă vie...// Mă gândesc la vremea veche, –/ Căci cu umbrele-mpreună,/ Să-mi șoptească la ureche/ Vin străbuni de voie bună.// Rumeni, drepti ca niște brazi,/ Ei privesc cu jale mare/ La vlăstarul lor de azi –/ Slab și mic la-nfățișare...// Simt că inima-mi se zbate,/ Când străbunii intră-n casă/ Pe uși joase și-aplecate,/ Din vechime-așa rămasă...// Dar când luna își arată/ Fața rece de aramă,/ Umbrele purced de-odată/ Peste gard și peste cramă.// Și străbunii le urmează,/ Părăsind pe-al lor vlăstar,/ Care pururea veghează/ Ruinatul lor altar”.

Narațiunile poetice, cu substrat autobiografic, abundă în destăinuri nostalgice, în tradiția confruntării prezentului cu trecutul idilic: „Ș-am poposit în casa veche,/ Unde-am trăit copil în voie/ Cea vrâstă fără de pereche,/ Când nu știi grijă și nevoie.// Și mi-am adus în minte iarăși/ Din cele petrecute-atunci,/ Când hoinăream cu buni tovarăși/ Prin sat, pe dealuri și prin lunci...//Ah, vremuri sfinte de-altădată,/ Departe-n urmă ați rămas!./ Pierzându-vă, eu nu o data/ Mă-ntreb: pe unde sunteți azi?// Și mă izbesc cu-a mea gândire/ De-o singură dorință vie:/ Să mă întorc din rătăcire/ La cuibul de copilărie...” (*În cuibul copilăriei*).

Altă dată, poetul, evocând „veacuri de robie”, „crudă dușmănie”, în total dezacord cu „catastiful sămănătorist”, cheamă la „lupta mare” pentru a reinstaura, este adevărat, „așezăminte bune/ Cum au fost în vremi străbune”: „Moldoveni, stăpâni ai țării,/ Bate ceasul învierii/ Pentru visurile sfinte/ Îngropate în morminte.// ...Deci cu toți treziți-vă/ Și ca frați uniți-vă,/ Ca să-ncepem lupta mare/ Pentru cele ce ne doare:// Pentru-așezăminte bune,/ Cum au fost în vremi străbune./ Pentru drepturi și pământ,/ Că acesta ni-i mai sfânt” (*Spre unire*).

Unul dintre „cântecele de leagăn”, scris în 1915, dar oprit de cenzura rusească, apărut în *Viața Basarabiei* 1937, nr. 5-6 cu remarca „Din «Caietul uitat», 1913”, pare exemplar pentru o poetică centrată pe vitalism, realism și autenticitate.

Poemul, reprodus de Halippa în articolul *Ceva despre țăranul basarabean (Viața Basarabiei, 1942, nr. 10-11)*, își află reflexe inedite în însemnările lui Petru Comarnescu *Poezii energetice și dinamice scrise la 1907 și 1905*, găzduite de *Revista Fundațiilor Regale* (1943, nr.3), din care reținem câteva observații privind: „stilul energetic, cu expresii dure și tăioase, obișnuit în ultimii ani în scrisul acelor poeți care cultivă eroicul și preamăresc mai ales țărănismul, vroind să-l sugereze și prin forma și ritmica poeziilor a existat cu mult înainte”, sau: „La 1907 și 1905 nu este posibil ca poeții Mateevici și Halippa cunoșteau

modelele străine, în afară poate de unii poeți ruși (...) E în poezia aceasta mult din ritmica, imprecategoriile și răzvrătirea liricii unui Whitman, unui Carl Sandburg sau Esenin, geniali instigatori și profeți în diferite sensuri, dar participând la crearea unui aceluiași stil de poezie dinamică și energetică, într-adevăr profetică și cutremurătoare, mai mult prin fondul care depășește și robește forma” (Comarnescu, p.709-711).

Modelul poeziei tranzitive domină în lirica socială, în care cantabilitatea și dexteritatea ritmică e schimbată pe versul prozastic, pe limbajul personificat și hiperbolic, intensificând, prin tehnica aglomerării, dimensiunea nenorocirii lumii: „Te duci în lumea neființei,/ An groaznic și mânjit de sânge,/ An plin de-atâtea suferințe,/ Că-n urma ta cu toți vor plânge.// Călău nebun și crud din fire,/ Te duci, și-n oarba-ți nepăsare/ Nu te gândești ce moștenire/ Lași vremurilor viitoare!// Diata-ți, ce cu sânge-i scrisă,/ Îngheață sângele din vine;/ Și lumea, cu-a ei răni deschise,/ Blestem avea-va pentru tine.//Te-or blestema părinți și mume,/ Copii rămași fără de tată,/ Soții nenorocite-n lume,/ Ce-și văd nădejdea îngropată.// Te du deci an de vijelie!/ Și las ca-n neagra-ți pomenire/ O pildă veșnică să fie/ Pentru trudită omenire!” (*Anului 1914*).

Halippa e un împătimit al creației orale (s-a păstrat un caiet al poetului cu culegeri din folclorul autohton). Dragostea pentru țăran și îndeosebi pentru poezia populară se manifestă din primele îndeletniciri literare atât în lirica socială, cât și în cea erotică. În manieră cvasifolclorică, memorabile sunt compunerile în care se recurge la personificări, la dialoguri cu codrul sau cu bătrânul Nistru: „ – Bună ziua, Nistrule,/ Nistrule, bătrânule!/ Am venit să te mai văd,/ Să te-ntreb, la sfat să șad:/ Că tu, frate, multe știi,/ Multe vezi, pe unde vii,/ Multe prinzi și multe-auzi/ Prin huceagul un-te-ascunzi!.../ Ce mai veste ne aduci,/ Pe-ale tale unde dulci,/ De la frații cei din sus/ Și acei de la apus?/ Ce mai știi de viața lor/ Sub jugul străinilor?/ Spune, dragă, de ce taci?/ Oare nu cumva te faci,/ Că n-auzi, Măria Ta,/ Rugămintea caldă-a mea! –/ Însă Nistru parcă-i mut,/ Parcă-i un moșneag tăcut./ Ce-a văzut, l-a întristat, – / O rușine ș-un păcat:/ Că români-s ferecați/ De hainii împărați.../ Și eu plec, cum am venit, – / Amărât, nedumerit,/ Cu nădejdea-mi – praf în vânt,/ Cu avântau-n două frânt” (*La Nistru*). Textul (datat august 1913, Soroca) este un dialog cu poemul *Vorbeau azi noapte două ape* de Octavian Goga, scris cu prilejul comemorării unui veac de la răpirea Basarabiei: „N-auzi cum strigă Basarabii/ Blestemul zilelor ce vin,/ Cum sună-n bucium pârcașlabii/ De la Soroca la Hotin?/ Eu simt cum matca mea tresare? De-al amintirilor șuvoi,/ Arcașii lui Ștefan cel Mare/ Îmi cer azi moaștele-napoi”.

Forma folclorică e activată în lirica socială care, prin oralitatea și simplitatea expresiei, amintește de *Cântecul zorilor* de Alexei Mateevici: „Plouă, ninge. –/ Hai la drum!/ N-ai când plânge,/ Frate bun!// Drumul vieții/ Este lung:/ Sure cete/ Îl ascund./ Crea e calea/ Și cu chin:/ Multă-i jalea,/ Mult suspin..// Da tu, frate,/ Nu căta/ Peste toate/ Vei călca!/ Cu credință/ Mereu, mereu,/ Biruința-i/ Scopul tău!/ Las' hodina/ Celor morți:/ Fii albină/ Pentru toți./ Odihni-vei/ Trupul tău,/ Când sfârși-vei/ Drumul greu.// De răsplată,/ De-i muri,/ Bunul Tată/ S-a-ngriji!...// Deci de ninge,/ Hai la drum!/ N-ai când plânge,/ Ș-a apoi cum?/ Doar ai casă/ Și copii:/ Cer pe masă, –/ Bine-o știi!” (*La drum!*).

În poezia ocazională apelează la unitatea tuturor românilor. De regulă, poezia se confundă cu improvizația reductibilă la strigarea bucuriei libertății, exprimată în stereotipia simbolisticii elementare (*nou soare, vechea ceață, suflă vânt de primăvară*): „Suflă vânt de

primăvară,/ Ca nici când din miază-noapte,/ Și ne-aduce veste-n țară/ Despre scumpa libertate.// Piere groaznică robie,/ Ce de-un veac ne tot apasă;/ Peste-ntreaga-mpărăție/ Un nou soare vrea să iasă.// El alungă vechea ceață/ Și îndeamnă lumea toată/ Să-și rodească-o nouă viață/ Largă, slobodă, bogată.// Obosiți de învrăjbire,/ Toți se trag la acest soare:/ El vestește înfrățire/ Între tagme și popoare...// Să primim deci cu credință/ Vestea ce ne vine, iată!/ Și de vechea umilință/ Să ne scuturăm odată!// Moldoveni, ce-ați fost de-ocară,/ Ridicați și voi privirea:/ Suflă vânt de primăvară,/ Vine, vine primenirea!” (*Vestirea libertății*).

Sau: „Moldoveni, la joc odată!/ Azi e zi de sărbătoare/ Pentru mic și pentru mare,/ Pentru româtimea toată.// Am fost robii tuturor/ Și mereu supuși ocării.../ Azi e ziua neatârării,/ Deci cu toți să-ncingem hora!” Vocea poetului e concurată de vocea omului politic: „Că de astăzi înainte/ Țara nu va mai fi sclavă;/ îndreptați cu drepturi sfinte...” (*Hora neatârării Basarabiei*).

La congresul ostașilor moldoveni (20-28 octombrie 1917), Pan Halippa se adresa către militari cu cuvinte care mai apoi vor fi reluate în versuri: „Sunt nespuse de fericit că am ajuns să urez în fața voastră floarea neamului nostru moldovenesc. Frații mei! Veacuri întregi noi am umblat rătăciți unul de altul, de veacuri întregi pe noi ne întind și ne dezbină vrăjmașii, de veacuri întregi pământul nostru strămoșesc geme sub jugul străin și iată acum, după atâtea răzlețiri, după atâtea ani de jale și suferințe, ne-am strâns frații grămăjoară. O, cine va spune bucuria noastră? Grea a fost soarta noastră crudă, lungă a fost noaptea în care am zăcut, dar cum după noapte răsar zorile și lumina zilei ia rândul întunericului, așa și în viața noastră, a neamului moldovenesc, după robie s-a simțit apropierea izbăvirii. Frați ostași! În voi este toată nădejdea noastră. Țara se îneacă în lacrimi și sânge. Vrăjmașii noștri stau la hotare – vrăjmași câtă frunză și iarbă la spatele nostru și înăuntrul țării noastre, dar cei mai mari dușmani sunt în mijlocul nostru. Acesta este neunirea! Frații mei, biruiți acest strașnic dușman și noi vom birui totul”. Trăit autentic, evenimentul e transpus într-o poezie a dialogurilor cu miza pe știința ostașului moldovean, văzut ca o ființă gânditoare și simțitoare: „Ori credeți voi. Că Rusu-și schimbă/ Năravul de stăpân cu sila?/ E meșter gădele la limbă,/ Dar suflului-i nu știe mila.// Ostași, a vorbelor beție/ Lăsați-o celor în smintire:/ Pe voi, la minte-ntregi, vă-mibie/ A voastră țară cu iubire!// Ori n-auziți voi cum vă cheamă/ Părinții voștri dați uitării?/ Ori n-auziți voi glas de mamă,/ Zbucnit din ghearele ocării?// Săriți cât este încă vreme,/ Surorilor, spre apărare:/ De nu, pe capul vost’ blesteme/ Cădea-vor greu doborâtoare!// Veniți să punem stăpânire/ Pe vatra noastră strămoșească!/ Destul străină-oblăduire/ Pe Țara noastră Românească!” (*Către ostașii moldoveni*). Este o poezie emblematică pentru starea de spirit în mișcarea de eliberare națională, o poezie angajată în înțelegerea/ exprimarea revoluției în desfășurare.

Poezia sentimentului religios e copleșită de pietate creștină, de suferințe și „de rugă fierbinte spre ceruri”: „Din căi rătăcite, Stăpâne,/ La netede drumuri mă scoate,/ Ș-ajută-mă, Sfinte Părinte,/ Să scap de dureri și păcate.// Păzește-mă, Bunule Tată,/ De multele lațuri întinse/ Și vindecă-mi inima slabă/ De pofte și patimi cuprinsă.// Spre neamul meu blând în durere/ Îndreaptă-mi, Stăpâne, privire,/ Căci n-avem aiurea un sprijin/ Și-n Tine vedem mântuirea.// E timp să se facă dreptate/ Și nouă ce tragem durere!/ Îndură-Te-n ceasul pieirii,/ Căci altfel ni-i peste putere !...”

Ruga este expresia unui suflet identificat cu durerea neamului, o durere ajunsă la starea de paroxism, amestecată cu un sincer și puternic atașament pentru ideea mântuirii, exprimată la modul abstract, indecis; evlavie e răzbită de „cernita îndoială”: „Și-mi arde pe buzi rugăciunea,/ Ca mucul luminii în sfeșnic;/ Iar blândul Hristos mă mângâie/ Cu zâmbetu-i dulce și veșnic...// Dar iată că mucul se-ndoaie/ Și sfârâie-n ceara topită,/ Apoi lumânarea se stânge/ În noaptea amarnic cumplită.// Și-n sufletu-mi slab și molatic/ Cernita-ndoială răzbește;/ Iar ruga, fierbinte mea rugă,/ Pe buze încet se sleiește...” (*În miez de noapte*).

Îndemnul către o autentică trăire a vieții e în *Sfat creștin* pentru că: „Din toate câte sunt în viață/ Pe-acest pământ rotund sub soare/ Stăpâni suntem abia pe-o ceață/ De clipe grabnic trecătoare”. Gânduri cernite îi adăpostesc ființa în năzuința că: „Deșertăciune-s, dragă, toate/ Și praf din drum suflat de vânt” (*Pe-o filă de psaltire*). În figura lui Isus de pe crucea Golgotei îl surprinde revelația înfrățirii în suferință: „O, fraților în suferință,/ Răbdați și inimile sus?/ Căci noi avem în umilință/ Ca-ntâi tovarăș pe Isus” (*Isus pe cruce*). Isus, ca întâi tovarăș în umilință, devine simbolul deșteptării: „Azi se nașe Adevărul:/ Oameni, deșteptați-vă!/ Ca lumina Lui din ceruri/ Luminați-vă! (*De crăciun*).

La 1917 învierea lui Hristos nu este concepută altfel decât prin deșteptarea „tagmei de jos”, prin înfăptuirea unirii: „Din clopotnița din sat/ Sună clopotele, sună,/ Vestind lumii veste bună,/ Că Hristos a înviat.// Cele mici în cor duios/ Sună des cu vioșie,/ Că e zi de veselie/ Pentru tagma cea de jos.// Iar cel mare, cam dogit,/ Sună rar, sună agale,/ Că s-a dus vremea de jale/ Și că răul s-a sfârșit...// Sunați, clopote, sunați/ Și vestiți la lurna toată,/ Că robia e sfărmată/Și că toți de-acuma-s frați!!/ Și mai spuneți tuturor,/ Că sunt vremile unirii/ Și că-i timpul primenirii/ Stărilor bătrânilor” (*Clopotele învierii*). „Timpul primenirii” e binecuvântat de Hristos, prevestind o nouă epocă, o nouă ordine în haosul barbar.

Lirica de dragoste se remarcă prin simplitate și sinceritate, prin ritualul așteptării/împlinirii erotice, prin ceremonia comportamentului jucăuș, la care iau parte elementele arhetipale: fântâna, stelele, luna, mierla: „Sus pe cerul plin de stele/ Luna-ncet călătorește,/ Nourași în horboțele/ Cu argint îi poleiește.// Mierla cântecu-și îngână,/ Pe când eu în așteptare,/ De ghizdele, la fântână,/ Răzimat stau în picioare.// Stau și-aștept pe puica mea,/ După apă ca să vie.../ Apă, zău, că n-ași prea vrea,/ De-un sărut mi-i sete mie...// Căci arsura dorului/ Nu se stinge cu băutul/ Din apa izvorului, –/ Ci se stinge cu sărutul...// Ah, și setea-mi crește-ntr-una,/ Pe când puica zăbovește,/ Iar în cer, vrăjită, luna/ Spre-asfințit se tot grăbește...// Vino, puică, te îndură/ De-a mea patimă nebună./ De-a mea strașnică arsură,/ De-al meu dor născut pe lună” (*Cântec*).

Invocarea sentimentului erotic e de un patetism și de o naivitate debordantă: „Vino, dragoste nebună,/ Vagabondă prin natură,/ Și-n grozava ta furtună/ Îmi aruncă-a mea făptură...// Mult, prea mult am fost cuminte;/ N-am fugit numai odată/ De-ale tale dulci cuvinte,/ Când mi le-a rostit vreo fată.// Astăzi însă las chilia/ Vieții mele solitare,/ Vino, adă-mi bucuria:/ Șoaptele de alintare!...” (*Chemare*). Versificatorul nu este lipsit de fantezie inventivă în definirea dragostei în *Amor*, *Scrisoare*, *Altă scrisoare* sau în texte ca acesta: „Copilă dragă, nu te-ncrede-n vorba lui,/ Căci nestatornic ca poetul nimeni nu-i.// De dragoste cuprins puternic într-o Luni,/ El Marți era să fie pus printre nebuni.// Ca Miercuri dragostea iubitei să-și declare,/ Iar Joi să fie ziua grea de așteptare.// Și cum nici Vineri nu primise un răspuns,/ De

Sâmbătă un gând de moarte l-a pătruns.// Dar când veni *Duminică*, un dor de viață/ Îi șterse de pe fruntea lui a morții ceață” (*Din albumul unei domnișoare*).

Uneori poetul-luptător se resimte un învins: „Am cântat și eu odată,/ Astăzi nu mai cânt;/ Am luptat din greu și iată:/ Sunt răpus, înfrânt!// Dar în suflet n-am tristeță/ Și căință n-am:/ Închinat-am tinereță/ Țintei ce urmam.// Resemnat în dor și gânduri,/ Nu-s pentru bucluc:/ Alte vremuri, alte canturi, –/ Eu, cel vechi, mă duc!// Vie alții să-mi ia iocul –/ Și cu rod bogat!/ Viața să le dea norocul,/ Ce nu mi l-a dat!” (*Resemnare*), sau: „Azi sufletu-mi, în lupta grea învins,/ Petrece-n jale-amară și suspine” (*Sonet*).

Alteori se vede un inadapdat, un dezrădăcinat: „Cândva și eu o țară-aveam!/ Ca-n paradis/ În codri cu poieni trăiam.../ Dar a fost vis! ...// Viată-n plin duceam noi doi,/ Și de nevins/ Părea iubirea între noi.../ Dar ea s-a stins!// Azi vagabond, mereu la drum,/ Într-un abis/ Aș vrea să cad, să mă fac scrum.../ Ce jalnic vis!...” (*Amărăciune*).

Formați în școli rusești, Alexei Mateevici, Pantelimon Halippa sau Ion Buzdugan, literații grupați în jurul revistei *Cuvânt moldovenesc* reprezintă etapa de trecere a scrisului de aici „de la Basarabia rusească la Basarabia românească” (Onisifor Ghibu). Nu încapă îndoială că Pan Halippa pare un poet minor, anacronic, un „scriitor nerealizat” (M. Cimpoi), chiar și cu cele două volume de poezii *Cântare omului și Pământul nădejdilor mele*, conținutul cărora îl putem intui lejer. Ne o demonstrează cu prisosință cele 280 de poezii publicate pe parcursul vieții sale. A eșuat și tentativa de a edita un manuscris după eliberarea din gulag și închisori. Din perspectiva zilei de azi, poezia lui, în pofida lipsei de originalitate artistică, a figurației poetice precare, rămâne, cu siguranță, foarte importantă ca „document uman”.

Versurile de până la Marea Unire atât cele incluse în *Flori de pârlăoagă*, cât și acele din „caietele uitate”, marea majoritate apărute pe paginile revistei *Viața Basarabiei* (1932-1944), prezintă un mare interes cultural. Sunt laudabile și traduceri din poezii rusești. Se rețin traduceri care exprimă stări de spirit, idei nestrăine creației sale. Remarcabile sunt *Nu cânta* de A. Pușkin, *Iahtul* de M. Lermontov, *Cântec de leagăn* de A. Fet, *Cântece populare rusești* ș.a. Unele texte, nu numai de publicistică literară, apărute în *Cuvânt moldovenesc*, *Foaia plugarilor*, *Calendarul Basarabiei*, *Viața Basarabiei*, cu conținut didactic sau social-politic, surprind prin actualitatea lor.

BIBLIOGRAFIE

1. Cardaș, Gheorghe. *Prefață* În: Poezii și prozatorii Basarabiei până la Unire (1812-1918), București, 1937.
2. Ciobanu, Ștefan. *Cultura românească în Basarabia sub stăpânirea rusă*. Chișinău, 1993.
3. Lovinescu, Eugen. *Istoria literaturii române contemporane. 1900-1937*. București, 1989.
4. Sadoveanu, Mihail. *Prefață* În: Pan. Halippa *Flori de pârlăoagă* (1912-1920).— Iași, 1921.
5. Iorga, Nicolae. *Calendarul ligii culturale pe anul 1909*. Vălenii de Munte, 1908.
6. Iorga, Nicolae. *Istoria literaturii românești contemporane*. București, 1985.
7. Călinescu, George. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. Ediția a II-a, revăzută și adăugată. București, 1986.
8. Comarnescu, Petru. *Poezii energetice și dinamice scrise la 1907 și 1905*. În: Revista Fundațiilor Regale, 1943, nr.3.

LEONIDA LARI. „LIRA ȘI PĂIANJENUL”. CONDIȚIA ANTINOMICĂ A POEZIEI

LEONIDA LARI. "LIRA AND THE SPIDER". THE ANTINOMICAL CONDITION OF POETRY

*Timofei Roșca, dr. hab. în filologie,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Timofei Roșca, PhD habilitated, associate professor,
SPU „Ion Creanga”, Chișinău
ORCID: 0000-0002-6546-6624*

CZU 821.135.1.09(478)

Abstract

"Lira and the Spider" is not a simple anthological title. In the two symbolic entities Leonida Lari put important and deep meanings. They are quoted at several conceptual levels: historical, social - political, geopolitical, moral, intimate, philosophical, psychological, artistic etc. It is an antinomic conjugation between the two poles: one of the eternal, of the nobility or of the ennoblement of the world, which includes by meaning the song, the beautiful, the sublime. The other involves the inoculated ephemeral, the disguised danger, which lurks in the corners of life, existence, society.

Key-words: antinomy, antipoetry, daimonian, lyrophantasmagoric.

Poezia este aerul matinal care asigură viața spirituală, dă sens și speranță zilei pe care o trăim. Poezia este taină, ca și sacralitatea, cum demonștră Mircea Eliade, și i se oferă celui „chemat”, celui cărui „i se revelează”, celui care o „asistă” (Nichita Stănescu).

În condiții de viață echilibrată, într-un regim social cu o democrație sănătoasă, poezia aprofundează marile sensuri ale existenței, alină sufletele, le înobilează. Altfel se întâmplă atunci când se încalcă legitățile firii, în condiții dictatoriale, când ființei umane i se inoculează contravenții, când se falsifică în mod flagrant însuși sensul vieții, perspectivele ei, dreptul de a fi.

Fenomenul e cu atât mai semnificativ, dacă îl raportăm la viața unui neam sau popor, care și-a clădit destinul în timp și istorie. Poezia, în asemenea condiții, e nevoită să-și schimbe registrele, să-și asume strategiile în vederea salvării adevărului, devine străjerul sănătății spirituale, atacate de virușii ideologici, amenințate de păianjenul ipocriziei politice care se depune tot mai insistent pe retina conștiinței umane.

Am recurs la un asemenea preambul, ca să ne apropiem din start de semnificațiile incitante ale antologiei Leonidei Lari, intitulată nu altfel decât „Lira și păianjenul” (Hyperion, 1992).

Geneza poeziei, ca fenomen divin, universal, se regăsește în cântec, în sunetul „lirei”, de unde și provin termenii. Primul, „lira”, trimite la geneza fenomenului poetic, de unde aflăm, că iezuitul german Athanasius Kircher inventase „lira eolină sau harpa de vânt” – „o cutie lungă și îngustă de lemn, cu o ușoară curbură și cu opt până la douăsprezece corzi întinse peste două călușuri și acordate în unison” (Ferber, 2001,106). Instrumentul era așezat într-o deschizătură, „fereastră”, prin care „vântul”, aflat în grija zeului Eol, „să scoată un sunet armonios”.

De remarcat, că „lira” și „vântul” în poezia lariană se află într-o unitate simbolică intrinsecă și articulează cu sensul de universalitate și divinitate. Poezia, înțeleasă în acest sens, este un fenomen de „temut”: „Să te temi, dragul meu, să-mi faci rău ...” („Arta”).

Referitor la cel de – al doilea termen titular – „păianjenul”, pe lângă atâtea conotații contrapuse, o deține și pe cea de „otrăvă” sau „murdărie”. La Shakespeare (Henric al VIII-

lea”) sau la Swift („Albina”), spre deosebire de insecta lucrătoare, care „își adună cunoaștere cu mare muncă”, „din mai multe surse”, păianjenii „își produc firele din propriul lor abdomen” ; „unul produce murdăria și otravă, cealaltă miere și ceară” (Ferber, 2001, 196).

Poeta va da curs acelor îmbinări de semnificații și sugestii ale entităților amintite, menite să contribuie la aprofundarea conceptului axial, să releve condiția vieții semenilor, aflați fatalmente sub o rețea de legi și principii, produse din „propriul abdomen” al unui regim tentacular, pe cât de grandilocvent în intenție, pe atât de utopic și efemer în esență. Poeziile incluse în volum au orientarea să sondeze anomalicul fenomenului diabolic, deseori prin antipoezia, „otrava” lui. În al doilea rând, să-l dezaxeze, să-l dezarmeze, să-l anuleze la modul ontogenetic, filosofic, metafizic. În această carte vom regăsi poezii și proze, întâlnite și în alte culegeri. Autoarea, însă, ca de fiecare dată, le concordează cu ideea axială, enunțată în generic, așa încât întregul ansamblu liric primește ca și cum tonalități, acordate în unison cu conceptul scontat.

Bineînțeles, pentru a întreprinde asemenea incursiuni și a le aduce la cugetul și inima semenilor săi, acea conștiință trebuie trezită. Poeta recurge la ceea ce este legat genetic de simțire, face racurs la istorie, dezvelește răni sufletești : „Mă părăsește timpul. M – a uitat .../ Prin ridurile grotei, austere / Nu mai răzbate al dragostei îndemn ...” („Asceză dacică”). Surpriza istoriei e privită ca un blestem. Versul comunică în limbajul emblematic („Dacii și zimbrul dacic”), drept suport îi servește drama mioritică („Cifrul Mioriței”)

Și în această culegere este reluat dialogul hamletian cu „duhul” lui Ștefan cel Mare. Rostirea se eficientizează în limbajul gravitațiilor: „că frații de – o mamă aparte se țin / Și sângele lor declarat e străin, / Fiindcă e altul hotarul ... Bat clopote tare, de vuie–n Cuvânt / Ne-nduplecata – Ntrebare: / Sunt două popoare cu – același pământ? / Un singur popor e cu – același mormânt - / La Putna lui Ștefan ce Mare! („La Putna”).

Antologia apelează la variate „coduri” ale tradiției populare, sufletești, inclusiv la cel de „rugă” sau „blestem” („Rugă de dimineață”, „Rugă de apărare”, „Rugă către Maica Domnului”, „Rugă de totdeauna”).

Pe aceeași cale strategică aplică poeta și simbolurile cu semnificații evanescente, cum ar fi culorile, ca și la Leonid Dimov, inclusiv culoarea albă, un alb deghizat, așa cum îl atestăm în „Balada cu demoni albi”, care ne amintește de „Doina” eminesciană : „De cugetare covârșit, /N-am prins că –n ziduri au răzbit / Cu tot cu cai și-n pas săltat / În trista-mi casă au intrat, / În casa fără bogății / Cu cărți și foi de poezii ...”

În scopul deșteptării „mândriei și răbdării” (Liviu Damian) poeta recurge uneori la invenții de situații sui-generis strategice ispititoare, la antidoturi ideologice spectaculare, cu scopul de a diagnostica complotul, politica de desființare a națiunii. Poezia „Scrisoare către domnul Clește” e scrisă în termeni deschiși, aproape răsuflați, dar ei sunt situați pe o pistă ideologică condițională, menită să deconspire scopurile geopolitice, condamnate de popoarele lumii, și, totodată, să impună fondul genetic al neamului care nu dispăre niciodată : „Nimic nu s-a – ncheiat, domnule Clește, / O, chiar nici moartea toate nu le –ncheie / Și sufletul ce nu îl simți, firește, / Răsuflă și–n bărbat și-n femeie ... // Dar vezi, domnule Clește, mai există / O datorie –a noastră peste scheme / Pentru această națiune tristă, /Al cărei sânge ni s-a dat pe-o vreme. // Și nu constă în a-mbuiba cetatea / Spre jindul străinimii cu registru, / Ci de-a lentoarce –odată libertatea / Robilor ăștia dintre Prut și Nistru ...”

Poeta se referă și la „păianjenul intern. Tabloul degringolării teritoriale a Moldovei, precum și miopia diplomatică, contribuitoare prin actele semnate, sunt în viziunea poetei pe de-a dreptul dezolante. Poeta nu riscă să comunice în termenii factologici, în limbajul tristului sarcasm: „Politicienii răsuflați semnează hârtii / Pe ani și ani înainte, / Satan, sfetnicul lor principal, / Îi învață de minte. // Scribi mărunței se întartă și ei / Să semneze măcar declarații / În spriginul celor ce le-au vândut / Mamele, tații” („Glasul națiunii”). Gravitatea realului concurează canonul artistic.

Demascarea „păianjenului” are loc și la nivel filosofic, metafizic. Lira pătrunde în subconștient, în latențe, pentru a preveni sau a neutraliza viciul. Poezia comunică acum mai mult cu „ochii minții” („Poeților”). Cu funcție de reper vectorial autoarea include, cum aminteam, și poezii regente din celelalte volume. Un exemplu viabil, în acest sens, este deseori reluată poezie intitulată „Daimonul meu”. În contextul „Lirei și păianjenului” textul vorbește, o dată în plus, despre valoarea sinelui, a propriului spirit, acordat acum în regim daimonian, ca și în sistemul metafizic blagian („Daimonion”).

Cât privește modelul emancipării și ocrotirii „mine” – lui, amenințat de „păianjen”, Leonida Lari îl preia din „Odă (în metru antic)” a lui Mihai Eminescu, mizând, mai cu seamă pe latura voinței hyperionice : „Pe-o cărare de aer urma-îl –voi mută, pe-un gând / Fără capăt de lume, pe-o vrere ce nu se mai curmă, / Și din graiul acesta nici secolul cel mai flămând / Nu va șterge-a mea urmă”. „Foamei” materiale „organizate” i se opune hrana spirituală, în primul rând limba, în care ne-am născut, „casa ființării noastre” (Martin Heidegger) și fără de care dispărem ca națiune.

Slăbiciunea, nepăsarea, „spaima” în fața infinitului reprezintă, ca și la Lucian Blaga, moartea spiritului – cel mai greu păcat în fața sorții: „De chipul nesfârșirii mă simt atât de-nvins, / C-aud imense spații la suflul meu vuind / Și m-aș lăsa ca luntrea pe val alunecând / Dar soarta-mi stă în ușa cu arcu-ntins, întins („De chipul nesfârșirii”).

În stilul ecuației barbiene, tot aici și acum, poeta ne oferă și o definiție a „gândului”: „O, circuit fluidic, pe viața-mi împărat - /La formă gându-duce cu-n ou neterminat, / Un început al lumii în care rând pe rând / Ne pomenim cu toții gândiți, născuți, gândind” („Gândul”).

Principiul de modelare a universului, ca și la Mihai Eminescu sau la Constantin Brâncuși, e cel ovoidal, de aceea și gândul se modelează conform acestui criteriu. Eul poetic trece printr-o cosmogonie pluvială a îngândurării: „Întunericul plesnește pe alocuri. Cad ploii diferite de gânduri, una, însă, le e forma: ovoidală. De undă, de meteor” („Semnarea apelor”). Ceea ce vrea să sublinieze poeta, în ultima instanță, e că nimic nu dispăre, inclusiv spiritul, totul se află într-o rotație veșnică.

Poezia, în cazul dat, e ca o introducere în „filosofia spiritului”, în sens heghelian, dar raportată, cum aminteam, la propria experiență de simțire și cugetare, pentru a ne apropia de secretele inaugurale ale cunoașterii, inclusiv ale celei artistice, nesofisticate, dar nici banalizate. Leonida Lari este unul din rarele spirite de creație de la noi care îmbină, în mod insolit, lirosificul cu lirofantasticul sau lirofantsmagoricul, explorând la acest nivel motive axiale, cum ar fi „vântul”, de exemplu, personalizat la limită, până la identificarea anamnetică cu eul poetic: „Atunci când transpare prin sufletu-mi această tângă el ... se vrea om. Și mă vreau vânt”. Vântul, ca expresie a stihiei conștientizate, se contopește anamnetic, cum am

spus, cu poezia însăși, „cu lira eolină”, de care aminteam la început – un mod sau fel al poetei de a-și deconspira tainele eului, însoțitor de poezie.

Concluzie. Fenomen spiritual, sufletesc, autarhic, cu suport mistic și cu datoria de a aprofunda esențele realității și vieții, a înnobila frumosul în lume și în societatea umană, poezia are, totodată, dreptul la replică. Ea intervine în momente de cumpănă, atunci când sunt încălțate legile firii. Un exemplu de prestanță artistică plenară, consacrată în acest sens, este și poezia Leonidei Lari. În lirica ei cuvântul se revoltă împotriva rapacității, atentatelor la existența poporului pe care îl reprezintă. Poeta nu incită fobia. Ea pune în față realitățile vieții cu partea lor deghizată, suscitantă, egală cu antipoezia. Mai mult: printr-o evasimetafizică luminescentă Leonida Lari înlătură nu doar păianjenul extern, vizibil, dar și „murdăria”, „otrava” lui toxică, lăuntrică, previne din start cugetul sănătos, legat de destinul neamului și al țării. Toate se datorează unui caracter daimonian, mistic – echilibrat, dar și unui curaj, rar concurat în poezia basarabeană.

BIBLIOGRAFIE

1. Ferber Michael. *Dicționar de simboluri literare*. Cambridge University Press. Traducere din engleză de Florin Sicoie. Chișinău: Cartier, 2001.

MOTIVUL TRECERII ÎN „MASA UMBRELOR” DE IONEL TEODOREANU

THE REASON FOR THE TRANSITION TO "THE TABLE OF SHADOWS" BY IONEL TEODOREANU

*Vlad Caraman, dr. conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Vlad Caraman, PhD associate professor,
SPU „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0001-6679-1173*

CZU 821.135.1.09

Abstract

In his memorialistic creation and stories, the writer Ionel Teodoreanu artistically outlines the transition of human ages from birth to old age. He is concerned with the psychology and moral transformations that the child and adolescent go through. In this article we analyze the soul experience of maturity and old age in the cycle "Table of Shadows". There is an awareness of the passage of time and nostalgia for the past developed around his activity at the cenacle of "Romanian Life". Viewed in this way, we deduce that this direction of Ionel Teodoreanu's creation was conceived by the author, entirely, as a Bildungsroman.

Key-words: memories, living, reliving, age, maturity, old age.

În creația sa memorialistică și povestiri, scriitorul Ionel Teodoreanu construiește un edificiu artistic în care conturează trecerea vârstelor omului de la naștere la bătrânețe, fiind, mai ales, preocupat de psihologia și transformările morale pe care le traversează copilul și adolescentul. Garabet Ibrăileanu l-a numit, în acest sens, pe drept, „scriitorul unei generații” (scriitorul generației sale) [1], deoarece acesta face o radiografiere a societății intelectuale interbelice prin intermediul conștientului și subconștientului propriei persoane. După cum am arătat în articolele anterioare, dedicate specificului memorialisticii din creația lui Ionel Teodoreanu, în volumul *În casa bunicilor* avem transfigurate aspecte definitorii ale vârstei

puerile; în *Ulița copilăriei* trecerea de la copilărie la adolescență, iar în ultimele scrieri din serie, adică în *Întoarcerea în timp* și *Masa umbrelor* ni se înfățișează experiența sufletească a maturității și senectutea, conștientizarea trecerii timpului și nostalgia după trecutul derulat în preajma activității sale de la cenaclul de la *Viața românească*.

Privită astfel, deducem că și această direcție a creației lui Ionel Teodoreanu a fost concepută de autor, în totalitate, ca un Bildungsroman sau, mai exact, un Bildungs memorial în linia și dezvoltând ideea Bildungsjurnalului cum ar fi („*Bildungsjurnalul*” lui Andrei Pleșu de Alexandru Burlacu) sau alte Bildungs-uri..., adică o carte a memoriilor prin intermediul cărora ne sunt prezentate evoluția societății intelectuale românești interbelice și transformările fizice și psihologice survenite și conștientizate din viața personajelor. Totodată trebuie de menționat, ca o completare a peisajului construcției românești a autorului că în ceea ce privește specia romanului, care l-a consacrat pe Ionel Teodoreanu în literatura română, reprezentativă este, în acest sens, bineînțeles, trilogia *La Medeleni*, care, compusă din volumele *Hotarul nestatornic*, *Drumuri* și *Între vânturi*, constituie un model de veritabil Bildungsroman românesc, unul din puținele reprezentări ale speciei la noi.

Ciclul *Masa umbrelor*, la care vom face referință în continuare, scris pe parcursul multor ani, dar editat pentru prima dată în anul 1946, la București, este ultimul apărut pe făgașul memorialisticii scriitorului. În specificul stilului artistic preferat de astfel de proză, autorul evidențiază motivul trecerii timpului punând la o masă imaginară vestigiile sufletești ale vieții și activității sale de literat, mai ales acele în care s-a aflat alături de marii scriitori, lingviști și alți oameni de cultură din perioada interbelică. Făcând parte și fiind promovat de grupul de la *Viața Românească*, în speță de Garabet Ibrăileanu și Demostene Botez, el prezintă această colectivitate de scriitori, lingviști, profesori, intelectuali de alte genuri, ca un centru de cultură care a animat viața culturală, socială și politică a epocii, dar o dată cu dispariția societății date sau cu trecerea ei de la Iași la București, se încheie și o filă de mare importanță în viața culturală românească, dar și în activitatea literară a autorului, și, totodată a personajului narator.

În această scriere de tip memorialistic, Teodoreanu scoate la iveală adevăruri memorabile ale timpului, situații extraordinare nu atât prin conținutul lor, cât prin originalitatea lor specifică, transfigurând trăirile sufletești prin care trec personajele cu o măiestrie deosebită. Prin urmare sunt îmbinate în discursul său narativ abilitățile sale de avocat și neobișnutele însușiri de povestitor, scriitor. Ni se prezintă, așadar, aspecte mai puțin cunoscute și valorificate ale vieții și existenței personalităților care i-au marcat începuturile sale din domeniul literar-artistic. Este vorba despre toți cei cu care s-a condiționat în gruparea din jurul revistei „*Viața Românească*”: Garabet Ibrăileanu, Mihail Sadoveanu, Constantin Stere, Philippide, Stejărel Ionescu, Bărgăuanu, Păstorel Teodoreanu, George Topârceanu, Ion Simionescu, Ștefănescu Galați, Theodor Bădărău, Mironescu, Cazacu, Jakotă, Botez (Eugeniu (Jean Bart), Costică, Iancu, Octav), Iorgu Iordan, Petre Andrei, Paul Bujor, Mihai Sevastos, Ștefana Velisar Teodoreanu, Pătrășcanu, Mihai Ralea, Mihai Carp, Gala Galaction, Zane, Andrei Oțetea, Rosetti, Suchianu, Artur Gorovei, Raicu Ionescu, doctorul Chinezu, Ion Marin Sadoveanu, Tudor Vianu, Gib Mihăescu, Petre Pandeia, Petru Comarnescu, Ionel Dobrogeanu-Gherea, Paul Zarifopol, Tudor Arghezi, Eugen Crăciun, Aureliu Weiss, Izabela Sadoveanu, Constantin Vișoianu, Cezar Petrescu, Panait Istrati, Lesnea, Eugen Herovanu, Matei

Cantacuzino, Hortensia Papadat-Bengescu, Otilia Cazimir, doamna Stere, Lucia Mantu (Nădejde), Alice Călugăru etc. Dar, în speță, el immortalizează această societate intelectuală prin existența lui Demostene Botez, personalitatea fără ajutorul căreia Ionel Teodoreanu nu ar fi devenit ceea ce este astăzi pentru literatura și cultura noastră.

Pe lângă multele aceste împrejurări și aspecte, prin care va apărea dezvăluită intelectualitatea română interbelică, autorul cu o nostalgie aparte, cu referire la începuturile și evoluția ulterioară a sa ca scriitor și om de cultură, va prezenta la masa aceasta virtuală a umbrelor o destăinuire pe care mult timp a pregătit-o imaginar, având în vedere toate atacurile care s-au îndreptat din 1944 către toți scriitorii români din epoca de după Războiul al Doilea Mondial, epocă a comunismului. Astfel că în acest sens Teodoreanu apare ca martor nostalgic, aflat în singurătate și izolare, reușind, totuși, constrâns de anumite împrejurări nefavorabile, să readucă în amintire personalități din trecut ca o comemorare a unei cronologii de nume care vor dăinui indiferent de timpuri și moravuri.

Masa umbrelor apare, deci, făcându-se o paralelă cu biblica *Cina cea de taină*, masă la care sunt așezate marile personalități ale timpului și se derulează amintirile unui trecut care este privit cu regrete, scuze, nevoi, neîmplinite dorințe... În centru mesei este plasat Garabet Ibrăileanu și pe fundalul activității societății *Vieții românești* se derulează amintirile și scurgerea ireversibilă a timpului. Astfel aflăm cum devine scriitorul în mediul intelectual interbelic, cum îl modelează și îl influențează mediul intelectual, care, la rândul său, tot este în devenire și apoi în declin, dialectica vieții de la evoluție la involuție, apoi la dispariție. Procedeele artistice predilecte prin care autorul își prezintă personajele și acțiunile sunt comparația, epitetul, metafora și simbolul.

El prezintă personajele evolutiv, cum sunt așezați la masa umbrelor (ca la masa din cina cea de taină), de la prima întâlnire până la ultima. Iată de exemplu cum îl prezintă pe Garabet Ibrăileanu: „Mai presus de domnii profesori era domnul profesor Garabet Ibrăileanu, mai exact, misterul Ibrăileanu... Atât numai că Ibrăileanu, cu fruntea lui jupiteriană, cu ochii lui de rege mag, cu toată croiala ființei sale, chiar și în zdrențe (cum niciodată n-a fost), tot de Rembrandt ar fi părut drapat în umbre și lumini suverane” [3, p. 129]. Sau pe Demostene Botez: „Demostene Botez, cel mai tânăr dintre numeroșii Botezi ai redacției, frumos, masiv și elegiac, profilat parcă numai pe acel „părea că printre nori s-a deschis o poartă / Prin care trece albă regina nopții moartă” a melancoliei lui Eminescu...” [3, p. 133]. Sau Iorgu Iordan: „Profesorul Iordan începuse prin a fi „elevul lui Philippide”, devenind însă cu încetul numai el însuși: profesorul Iordan. Zile de-a rândul nu deschidea gura. Tăcea ca un țăran care ascultă, grav, osos, pietros, stând drept ca un țăran în biserică...” [3, p. 134]. Sau Constantin Stere: „Stere, când se nimerea pe acolo, aducea în ochi și în vorbe apocalipsul profeților, strivindu-ne pe toți. Cuvânta greoi, colțuros, cum e sculptura lui Rodin, dând aceeași impresie de condensare hirsută, de halucinație clădită, de furtună incorporată. Tăcerea literaturii lui scrise nu-l exprimă ca vibrația vorbei. Cine nu l-a auzit l-a pierdut: pe acela, pe vulcanul vecin cu Rodin, pe mitologicul Stere” [3, p. 135]. Mihai Ralea (deși tânăr hușean) era viitorul Ibrăileanu al viitorului, sau a viitoareii *Vieți românești*: deci principele moștenitor” [3, p. 135] etc. etc.

Vedem astfel că Ionel Teodoreanu este un foarte fin observator al calităților și metehnelor umane. Nimerește *in nuce* cu caracterizarea fiecărui personaj, persoane. La fiecare

altă menționare a personajului se mai adaugă caracteristici care arată adevărata valoare a lui, dar și evoluția mintală, morală, marcate de trecerea în timp: „Toți aceștia și încă alții, văzuți și nevăzuți, se adunau de jur împrejurul mesei. Vorba pornea de la necazurile fiecăruia, sau de la întâmplările zilei publice, dar repede le depășea, înălțându-se spre cărți, idei și idealuri. Tonul era intim și pasionat. Nimeni nu căuta să fie elocvent alături de un Ibrăileanu care exprima orice, și cu toate nuanțele, într-o vorbire care e echivalentul telegramei urgente. Căci Ibrăileanu era un oriental: lapidar” [3, p. 141]. Vedem așadar că toți erau atrași, în special, de literatură, de arta cuvântului. În discuțiile reale conul Mihai tăcea elocvent, Ralea era subtil (uneori avocat); Ibrăileanu tot atât de subtil, dar întotdeauna judecător; Topârceanu logic și uneori neașteptat, surprinzător; Stere, masiv, năprasnic și monologant, impermeabil la dialog; ... Demostene Botez, bonom; Păstorel, acidulat și Ionel, metaforic...”. După cum vom observa la fine și autorul își face o autocaracterizare și arată atitudinea sa, locul său în mijlocul acestor promotori culturali, intelectuali de marcă: „Îmi era bine acolo, printre bărboșii și hirsuții deniilor redacționale, atât de bine, că uneori eram trist ca lângă o moarte. Căci de multe ori în bine am simțit moartea (zarzărului) iar în rău, mai cu seamă zângănitul luptei” [3, p. 141].

În această atmosferă s-au peregrinat anii de când autorul intră în elitele intelectuale românești din perioada interbelică și până când timpul, nemilos, își pune și pecetea trecerii, sfârșitului uneia din celei mai animate societăți culturale și literare din istoria civilizației românești. Contrastul acesta între ce a fost și la ce s-a ajuns se face și prin descrieri pătrunzătoare.

Și toponimele, înzestrate cu sentimente umane, își au destinele lor în paginile cărții, de pilda Iașul rămâne trist când societatea se mută la București. Bucureștiul se pregătește că de sărbătoare la venirea scriitorilor, îi așteaptă ca la un ospăț... „Iașul (lângă Nicolina), murdar, provincial, colbăit, apăsător, cu oameni cam decolorați și vagi în cenușiul încă deluros al începutului de stepă, dar foarte năzuroși și prepuielnici, uneori cuprinși de păcle și de neguri, totuși dulci și cumsecade la adicăte, având printre ei și un mănunchi de alții, adânci aceștia și nemaîntâlniți prin alte provincii, în frunte cu umbra rembrandiană a profesorului Ibrăileanu și cupola de tăceri cu raze a lui Conu Mihai (Sadoveanu), - devine numai cuvânt: a fost”. Căci la final pentru Teodoreanu Iașul (în care nu mai are decât morminte), nu e un oraș în spațiu (ca oricare altul al țării, pe care să-l ajungă oricând cu trenul și cu pasul), ci un oraș în timp, pe care nu-l mai pot afla decât ochii închiși și mâna orbului. Iașul nu mai e acolo, Iașul e atunci.

De aceea, de la o vreme nu l-am mai numit Iașul, sau „bătrânul nostru Iași”, cum îl revendică poetic moldovenii, - ci dulce Târgul Ieșului, cum îi spune Ibrăileanu.

În aceste cuvinte apare o alinare lirică, un manierism moldovenesc: „Ibrăileanu nu mai e.

Umbra lui Sadoveanu nu mai coboară din dealul Copoului spre redacția *Însemnărilor literare* sau a *Vieții românești*, ca o *Arcă a Moldovei*, pe sub teii umbrei lui Eminescu.

Bătrânul Philippide nu mai răsare la fereastra casei din Kogălniceanu cu capul lui de motan năzdrăvan, adevărat astronom al filologiei, stând între cuvinte cum ceilalți se pustnicesc în stele.

Pe ulițele bătute de pasul săltăreț al lui Topârceanu, cresc numai ierburi, numai bălării. Pușca exactă a amarului umorist nu mai vânează ciori; nici pana, rime. Croncănesc castanii și salcâmi. Răsună ulucele. Bat câinii. Uuie vânturile.

Cerdacul casei lui Calistrat Hogaș, tot de pe Kogălniceanu, cam peste drum de casa lunarului Philippide, - nu se mai umple dis-de-dimineată, trosnind și scârțâind, de făptura mitologică a moșneagului cu castravete de chihlimbar în gura mustăcioasă și bărboasă, și fumegare ca de pâcle, care din cerdacul lui era vecin cu Ceahlăul și cu toate mănăstirile din vale, de la Durău până la Râșca.

Stejărel Ionescu e atât de uitat, încât numele lui astăzi nu mai îndrumă decât pe inițiați sau specialiști spre Domnul de la Murano, pentru ceilalți rămânând în arhiva Ioneștilor: unul dintre.

Cei care-au răsunat coral în Viața Românească, ascultați de o țară și de un timp, au fost odată numai. Iar orașul vieții, amintirii și mormintelor lor e dulce Târgul Ieșului.

A sunat ceasul umbrelor la hotarul vieții.

„... Că trece aceasta ca fumul pe pământ. Ca floarea au înflorit, ca iarba s-au tăiat, cu pânză se înfășură, cu pământ se acoperă” [4]. Invocarea versurilor din poemul lui Mihai Eminescu *Strigoii* accentuează starea de nostalgie și tristețe, completând ipostazele personajelor evocate de la statutul de personalități marcante, vii, ce stau la masa umbrelor, la Cina cea de taină la suflete deja ivite în închipuire fantomatică.

Prin urmare Ionel Teodoreanu încearcă, și reușește cu succes, ca din memoriile proprii, dându-le un înveliș artistic fără egal, să construiască un Bildungs memorial, unul din puținele de acest gen în literatura română. Astfel conturând cu o dibăcie artistică de invidiat Motivul trecerii timpului, a vieții umane, prin intermediul și cu ajutorul societății intelectuale scriitoricești interbelice, trecerii de la Iași la București, trecerea de la ființă în neființă...

BIBLIOGRAFIE

1. https://ro.wikipedia.org/wiki/Ionel_Teodoreanu
2. <http://curierul-iasi.ro/ulita-copilariei-lui-ionel-teodoreanu-15365>
3. Ionel Teodoreanu. *În casa bunicilor. (Masa Umbrelor)*. Editura Ion Creangă, București, 1988. 207 p.
4. <https://doinab.blogspot.com/2012/10/ionel-teodoreanu-fragment-din-masa.html>

LEON DONICI-DOBRONRAVOV – SCRITOR RUS-ROMÂN

LEON DONICI-DOBRONRAVOV – RUSSIAN-ROMANIAN WRITER

*Sergiu Cogut, doctor în filologie, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Cogut Sergiu, PhD, university lecturer

„Ion Creangă” SPU, Chisinau

ORCID: 0000-0002-1235-7942

CZU 821.135.1.09(478)19”

Abstract

In this article is presented the biographical route that Leon Donici-Dobronravov took. He was a fascinating literary personality that belongs at the same time to Russian culture and Romanian culture. In his short life and activity he stood out both among Russian writers and as a Romanian prosaist and publicist. The author of the article shares the opinion of G.M. Ivanov who knew Leon Donici personally and who stated in an article of his that despite the external signs that recommend him as a Russian writer, in his conscience L. Donici

was a true Romanian and it is by the manifestations of his conscience the writer born in Chişinău and died of phthisis in Paris must be judged.

Key-words: Romanian, Russian, writer, prosaist, conscience, revolution.

Născut la Chişinău în ziua de 5 iunie 1887, fiind fiul lui Mihail Dobronravov, secretar al Consistoriului din capitala gubernială, şi al Domnicăi, fiica preotului Petru Donici de la Biserica Ciuflea, a fost un scriitor, a cărui activitate, deşi de relativ scurtă durată, a marcat puternic ambele culturi în acelaşi timp: pe cea rusă şi pe cea română. În 1893-1899 îşi petrece copilăria la Chişinău, urmând şcoala parohială din localitate. După decesul tatălui său în 1897, familia lui se mută cu traiul în 1899 la Sankt-Petersburg. Aici în 1901-1907 urmează cursurile Seminarului Teologic, după care este un an student la Facultatea de Drept a Universităţii din Iuriev-Dorpat (astăzi, Tartu din Estonia). Apoi în 1908-1912 se transferă şi studiază în continuare la Facultatea de Drept a Universităţii din Sankt-Petersburg, o bună parte a activităţii sale literare şi artistice desfăşurându-se în oraşul de pe Neva. Astfel, în 1909 debutează în revista *Ruski palomnik (Pelerinul rus)* cu articolul *Țar și Patriarh* și cu povestirea *În căutarea veșnicului adevăr*, iar în 1911 publică în *Istorieski vestnik (Monitorul istoric, nr. 9)* nuvela *Mon plaisir*, scriere manifest anticlericală. Se poate afirma că această nuvelă i-a adus consacarea, în scurt timp devenind cunoscut și apreciat în cercurile literare petersburgheze. Nuvela a fost reluată în revista germană *Berliner Kreuz-Zeitund* în traducerea lui Leopold Schmidt. În anul următor tipărește nuvela *Bolnavii* de asemenea în *Monitorul istoric, nr. 3*, dar și povestirea *Mefistofel* în *Vsemirnaia panorama (Panorama universală, nr. 168)*. Anul 1913 este marcat de publicarea romanului *Novaia bursa (Noul seminar)* ce îi aduce un succes răsunător. Lucrarea reprezintă un adevărat rechizitoriu la adresa moralității dubioase a clerului rus.

O serie de cronică elogioase, între care cele scrise de A. G. Plehanov, M. Gorki, F. Sologub și L. Panteleev, dar și interesul fără precedent manifestat de publicul cititor (romanul fiind editat în șapte ediții, toate epuizate și tradus mai întâi în limbile germană și poloneză, iar apoi și în alte limbi) îl situează pe autor printre scriitorii de mare autoritate și popularitate. Remarcabila scriere a lui Donici-Dobronravov a apărut în 1929 și în România în traducerea lui G. M. Ivanov, cu o prefață de Adrian Maniu. Așa cum relevă Ana-Maria Brezuleanu, acest roman „dezbate într-o manieră realistă, cu talent și convingere (fapt remarcat și de critica rusească și de cea românească), o temă mereu actuală atâta vreme cât cuvântul evanghelic este adesea distorsionat și răstălmăcit și în instituțiile de învățământ teologic, și în biserici, fapt cu consecințe dramatice pentru viitorii clerici și pentru omul de rând”, precizând totodată că el este „povestea dezamăgirii unui adolescent care, înzestrat cu o percepție și o judecată clară a ceea ce înseamnă menirea de preot, este forțat de atmosfera de acasă (dominată de un tată despot și obtuz, el însuși înalt cleric) și de cea din seminar, să-și aleagă un drum alt decât cel pentru care fusese pregătit” [1, p. 13]. De asemenea, dânsa precizează că discuțiile pe marginea romanului „se reduc în ultimă instanță la problema includerii sau nu a scrierii respective în literatura română și au o tentă cald-afectivă pentru autorul ei, dispărut înainte de vreme, poate și din cauza mizeriei materiale de care intelectualii români se simțeau întrucâtva răspunzători. Totuși valoarea romanului este certificată și de critici mai puțin sentimentali, ca Șerban Cioculescu sau G. Călinescu” [Ibidem]. Aceeași cercetătoare remarcă: „Desfășurarea narativă a romanului e strunită de la bun început cu mână de maestru: de la tonul sprintar cu care e înfățișată viața cotidiană a comunității din seminar, profesori și elevi, toți cu porecle

care de care mai comice, de la dialogurile vii, bine aduse din condei, de la ștregăriile și poznele școlărești se trece trepat la episoade părunse de tragism: răfuiala sângeroasă a seminariștilor cu părintele inspecor Varsonofie, sinuciderea și înmormântarea ieromonahului Teofilact, rechizitoriul pe care Fugilă îl face directorului seminarului, înverșunarea grevelor seminariștilor care, pe fondul tensiunilor sociale din jurul revoluției din 1905, își cereau, printre altele, dreptul de a fi admiși și în universități laice”[1, p. 14]. Ca rezultat al publicării *Noului seminar*, Donici ajunge un răsfațat al saloanelor literare petersburgheze patronate de Aleksei Remizov, Vasili Rozanov, Fiodor Sologub, Leonid Andreev ș.a. Întâlnirea din 1914 cu celebrul Al. Remizov statornicește din primul moment o prietenie trainică, Donici devenind discipolul acestuia.

În 1914 scrie romanul *Ape mici*, care este publicat în revista *Zavefi (Tesamente)*. O dată cu suprimarea revistei în septembrie, romanul este interzis în Rusia, iar șpalturile și manuscrisul se pierd. În 1915 leagă o prietenie strânsă cu scriitorul Evghezi Zameatin, împărtașind vederi apropiate, dar având și un destin asemănător. În același an îi apare culegerea de povestiri *Floare amară* ce conține două scrieri, *Profesorul de teologie și Dezbaterea*, care par prelungiri ale romanului *Noul seminar*, mărturie a interesului autorului pentru tema educației religioase. În 1917, la fel ca mulți alți scriitori, fiind în plus și antimonarhist convins, Donici-Dobronravov întâmpină cu entuziasm Revoluția din Februarie, însemnările sale, intitulate *Revoluția* (mai târziu dezvoltate, pe teritoriul României, în volumul *Revoluția rusă*), o dovedesc convingător. În perioada respectivă devinde unul dintre colaboratorii apropiați ai lui Plehanov și ai social-democraților, fiind redactor deosebit de activ al organului de presă al acestora, *Edinstvo (Uniunea)*, ridicându-se tot mai violent împotriva propagandei și acțiunii bolșevicilor. Astfel, în iulie, editează, împreună cu Grigori Aleksinski (om politic, scriitor și ziarist), revista săptămânală *Bez lișnih slov (Fără cuvinte de prisos)*, ale cărei obiective sunt susținerea Guvernului provizoriu și, mai cu seamă, dezvăluirea curajoasă a dedesubturilor politicii bolșevice. Donici este singurul care își asumă riscul de a publica în revista sa documente ce atestau că fruntașii bolșevicilor, îndeosebi Lenin și Troțki, se aflau în solda Germaniei. Publicația este interzisă, iar tipografia arsă. În septembrie-octombrie publică ciclul de satire politice *Zgură și funingine*. Pamfil Șecaru mărturisea că volumul în cauză a fost confiscat, iar autorul – chemat în fața Curții Marțiale. Leon Donici afirma mai târziu că ar fi fost salvat de F. Șaleapin care „era tare iubit de bolșevici”. Fățișe sunt și atacurile sale împotriva celebrului Maxim Gorki. La început flatat de prețuirea confratelui mai în vârstă ce remarcase calitățile romanului *Noul seminar*, Donici sesizează treptat cum acesta sacrifică idealul estetic politicii conjuncturale, pe care o servește necondiționat, renunțând la orice criteriu etic, așa că nu se ferește să-l numească „om cu două fețe, dornic de eputere și de avantaje materiale”. Relațiile lui cu Leonid Andreev și Maxim Gorki datează din perioada disputelor publice dintre cei doi care încheiau nefericit o prietenie celebră în lumea literară, Donici optând statornic pentru Andreev.

Ana-Maria Brezuleanu menționează despre această perioadă din viața scriitorului următoarele: „Cei opt ani petrecuți în Rusia, ca scriitor și ziarist, cumulează mii de pagini risipite în reviste, în câteva volume, în manuscrise care, din păcate, s-au pierdut în majoritatea lor, o dată cu plecarea lui precipitată din Rusia în toamna lui 1918. Totodată, Donici era prezent în viața presei și în cea teatrală (făcea parte din colegii de redacție și din comitete de

teatru), își găsea timp să frecventeze saloanele și seratele literare, unde era chemat adesea, se pare, și pentru vocea lui plăcută de bariton, apreciată de însuși Șaleapin care-i devenise apropiat” [1, pp. 6-7].

În primele luni ale anului următor, 1919, ajunge la Chișinău. Reînvață în câteva luni limba română, se familiarizează cu literatura română și începe să traducă din Goga, Sadoveanu, Eminescu. În 1920 publică în ziarul *Sfatul Țării* ciclul de proze *Împărăția căzută. Schițe și povestiri*. Alte texte literare, amintiri, cronici dramatice și muzicale apar în periodicele rusești de la Chișinău *Novoe slovo (Cuvântul nou)* și *Bessarabia*, precum și în ziarul românesc *Sfatul Țării*. Tot acum scrie piesele *Marchiza*, *Ultima ședință* ș. a. Până în 1921 a avut o activitate notabilă de actor la operă (bariton), regizor și pianist, consemnată de către cercetătorii fenomenului teatral din Basarabia. Face parte și din Direcția Teatrului Național din Chișinău. În februarie 1921 revista *Viața Românească* îi publică povestirea *Requiem* ce marchează începutul colaborării la revistele de peste Prut. În vara aceluiași an face prima călătorie la Iași, în legătură cu obținerea unei autorizații pentru reprezentarea pieselor *Marchiza* și *Ultima ședință* la Bălți și Soroca. Trece pentru prima oară pe la redacția *Vieții Românești*. I se pun în scenă la Chișinău câteva dintre piese: *Regele*, *Marchiza*, comedie în trei acte, *Înfrânții*, *Ultima ședință*, comedie în trei acte, *Nerușinata*, comedie în trei acte și drama *Tovarășul Poleaev*.

În toamna anului 1922 se stabilește, la îndemnul lui N. Dunăreanu, la București. Aici în 1922-1923 publică diferite texte în revistele *Viața Românească*, *Gândirea*, *Cuvântul*, *Țara Noastră*, *Flacăra*, *Adevărul literar și artistic*, *Hiena*, *Cugetul românesc* ș. a. Dintre nuvelele apărute în revistele respective, se remarcă cu deosebire *Marele Archimedes (Viața românească, 1922)*, *În drum spre Emaus (Adevărul literar și artistic, 1922)*, *Părintele Maurichie (Flacăra, 1922)*, *Prea Sfânta Născătoare (Flacăra, 1922)*, *Povestea unui automobil (Hiena, 1922)*, *Anticrist (Flacăra, 1923)*, *Saul (Gândirea, 1923)*. Referindu-se la povestirile pe teme biblice ca *Saul* și *În drum spre Emaus*, Ana-Maria Brezuleanu notează că prin acestea scriitorul „îmbogățește vizibil generoasele tradiții rusești (ce culminaseră la Dostoievski cu *Legenda despre Marele Inchizitor*) cu texte de o coloratură aparte și, totodată, el devine intermediarul transgresării în spațiul românesc a unei teme mai puțin abordate. Însuși Gala Galaction le considera «bucăți remarcabile», «unice în literatura românească»” [1, p. 11]. La rândul ei, cercetătoarea Alina Ciobanu-Tofan remarcă în legătură cu *În drum spre Emaus* că sunt două povestiri omonime „ce amplifică în mod strident senzația de absurd mai întâi prin redundanța titlurilor, apoi prin complementaritatea codificată ingenios a conținutului acestora. Primul text cu acest titlu a fost publicat în 1921, în ziarul chișinăuian *Dreptatea*. Refugiul dintr-un prezent obsedant este conceput în cheie anistorică, evadarea fiind orientată fie spre universul idealizat al copilăriei bătrânului profesor de istorie, fie în direcția unui univers mitico-magic de sorginte biblică. Evaziune programatică în lumea miturilor și a magiei poate fi interpretată ca «o purificare de istorie» sau drept «un refugiu, un răspuns polemic, o retragere strategică, un recul benefic»” [2, pp. 130-131]. Iar despre al doilea text se menționează că acesta „a fost publicat în 1922, în *Adevărul literar și artistic (București)* și reiterează motivul «drumului spre Emaus», imprimându-i conotații mistico-religioase. Cleopa, «unul din cei doisprezece» (...) învățăcei ai Învățătorului, cutremurat de zguduitoarea priveliște a crucificării lui Isus, de asemenea este tentat de ideea evadării din istoria reală (...).

Orbit de neputința și nedorința iertării dușmanilor (postulată de învățătura creștină) și conștient de propria slăbiciune sufletească, găsește sprijin moral în persoana carismaticului Ioachim, care lansează soluția aparent salvatoare: întoarcerea în satul său natal Emaus, unde a găzduit de câteva ori pe Învățător. Drumul spre Emaus este în acest context unul inițiativ, culminând cu întâlnirea miraculoasă a celor doi călători cu Isus înviat din morți” [2, p. 131]. Donici frecventează cenaclul „Sburătorul” condus de Eugen Lovinescu, unde citește, printre altele, și nuvela *Marele Archimedes*. Concluzionând cu referire la lucrările literare ale lui Donici-Dobronravov, exegeta Ana-Maria Brezuleanu precizează: „Privite în ansamblu, paginile literare ale lui Leon Donici, chiar și cele scrise în limba română, chiar și atunci când locul de desfășurare a acțiunii, numele personajelor și obiceiurile poartă etichetă românească, sunt tributare vizibil tradiției literaturii ruse, sunt tributare sângelui patern. În fond, e vorba de un transplant benefic în corpul literaturii române, care primește astfel și tematic (subiecte religioase, fde pildă) și stilistic (lirism nostalgic, vibrații abisale ale sufletului, extaz mistic etc.) noi potențialități ” [1, p. 14]. În 1923 la editura bucureșteană „Cultura Națională” îi apare volumul *Revoluția rusă (amintiri, schițe, impresii)*. Scrisă în limba rămână, cu o dedicație pentru marele istoric Nicolae Iorga, cartea semnifică, practic, recunoașterea oficială a lui Donici ca scriitor remarcabil. În legătură cu acest volum, în studiul său *Rătăcind între două lumi...* Ana-Maria Brezuleanu menționează că el „ne dezvăluie un Donici parcă urmărit de Eriniile aberante ale evenimentelor din Rusia, un Donici obsedat de «un vis înspăimântător și urât» - după cum singur mărturisește. Comparând cartea cu textul inițial din care a luat naștere, intitulat *Revoluția* și publicat imediat după Revoluția din Februarie în *Sovremennâi mir* (Lumea contemporană), iese în evidență drumul parcurs de autor de la entuziasmul pentru revoluție până la definirea ei drept «crimă în fața spiritului, crimă în fața civilizației, crimă în fața culturii, crimă în fața omenirii»” [1, pp. 14-15]. Totodată, se precizează că această carte „a avut un ecou puternic în critica noastră, care a prețuit și valoarea ei ca document, și sinceritatea discursului, și talentul scriitoricesc al naratorului. Ce-i drept, G. Ibrăileanu îi reproșează lui Donici idealismul și imaturitatea politică, dar îi recunoaște înzestrarea artistică. Al. A. Hodoș îl descoperă pe autor ca «intellectual care protestează împotriva oricărei intoleranțe, dar mai cu seamă împotriva aceleia a ignoranței brutale». Pamfil Șeicaru vedea în scrisul lui Donici «luciditate și înfrigurare». Deși Claudia Millian apreciază la Donici «imposibilitatea spectatorului și amănunțimea detaliată», în final recunoaște și ea că «în limpiditatea descrierilor lui de pastel se strecoară lacrimi discrete și exclamațiuni dureroase ale unei minți chinuite de spectacol»” [1, p. 15].

În august 1924 Donici ajunge la Paris, fiind ajutat material de poetul Octavian Goga. Era nostalgic după atmosfera literară de la Sankt-Petersburg, după bunii săi prieteni de acolo ce se aflau acum la Paris, în emigrație. În 1925 activează în cadrul redacției revistei de limba rusă a emigranților ruși *Rodnaia zemlea (Pământ natal)*, condusă de Grigore Aleksinski, și semnează cu numele de L. Dobronravov-Donici. Revista reprezintă o tribună de apărare a drepturilor românilor din Basarabia și a identității românești a acestei provincii. În partea literară de care e responsabil, el începe să publice traduceri din literatura română. Prima traducere e cea a unei nuvele de Cezar Petrescu. În noiembrie același an redactează ciclul de articole cu caracter politic intitulate *România atacată. Scrisori pariziene* (cinci la număr), care vor fi publicate în formă de serial în revista *Țara Noastră* din Cluj, redactor Octavian Goga.

Despre aceste scrisori, în studiul Anei-Maria Brezuleanu se menționează că ele „reprezintă o continuare târzie a primei lucrări scrise în limba română, «Revoluția rusă». Aceste două lucrări marchează, ca două jaloane ale verticalității etice, evoluția lui Donici ca scriitor român. Prima este scrisă sub imperiul impresiilor proaspete, lăsate de revoluția pe care Leon Donici o trăise pe viu, a doua are valoarea unui testament politic, în care convingerile sunt cristalizate, iar dovezile împotriva pericolului rusesc – de netăgăduit” [1, p. 14]. În 1926 se constituie la Paris *Cercul basarabenilor*, compus din cetățeni leali și fideli României. Acest cerc are menirea să contrabalanseze acțiunea *Uniunii emigranților basarabeni*, care nu face altceva decât să inducă în eroare opinia publică europeană asupra stării de lucruri din Basarabia. Cercul mai are ca scop să combată toate minciunile sovietice și să lupte pentru întărirea unirii Basarabiei cu România. Președinte al cercului a fost ales Leon Donici. Dar, din păcate, la 26 mai același an, în urma unei ftizii galopante, scriitorul basarabean se stinge din viață la spitalul „Saint-Louis” din Paris. G. M. Ivanov, punându-și într-un articol publicat în *Viața literară* aceeași întrebare ca și noi: *A fost român Leon Donici?*, menționează că, după semnele exterioare, nu și precizează: „Purta un nume străin. Dobronravov. A trăit într-o țară în care numele lui după mamă – Donici – nu a putut însemna lucru mare. A scris într-o limbă foarte străină, cea rusească. A cugetat și s-a exprimat în rusește. (...) Evoluând în creațiunea sa literară, s-ar fi realizat – pe cât i-ar fi fost dat să se realizeze – ca scriitor rus. Chiar și subiectele nuvelor lui sunt în majoritate luate din viața rusească” [3, p. 403], iar în cele din urmă remarcă: „Firesc, ajungem la concluzia – rămânând mereu la aceste *semne exterioare* – că venirea lui în România a fost un accident și *românita-tea* lui – ceva adaptat...” [Ibidem]. Totodată, autorul relevă că nu după „semnele exterioare”, ci după manifestările conștiinței lui trebuie judecat Donici sau Dobronravov, specificând în acest sens: „Dacă Donici nu s-ar fi simțit român, adică n-ar fi fost român în conștiința sa, ar fi fost în permanent conflict cu noul mediu în care împrejurările revoluționare l-au aruncat. Dar el s-a găsit în acest mediu *ca în casa lui*, n-a întâmpinat aici nicio opoziție psihologică sau morală, nicio contradicție sufletească. Exact ca omul în casa sa, moștenită din părinți, unde s-a născut sau, chiar dacă nu s-a născut, a sălășluit sufletește. Nu se va găsi nimeni dintre amicii lui și mai ales dintre dușmanii lui, care să fi prins la Donici, măcar o singură dată, o singură undă de repulsiune față de mediul românesc în care a trăit. Iar când l-au criticat, l-au criticat ca cel mai autentic român” [3, pp. 403-404]. Despre perioada lui de la Paris, în același articol se menționează: „Știm că a ajuns acolo ajutat de amici – în special de dl Octavian Goga – cu o sumă de bani care nu ajung altora nici pentru două chefuri în Mont-martre. Cu acești bani a conceput Donici și a început să realizeze ceea ce se cheamă *o luptă* de afirmare și de apărare *românească* împotriva tuturor acelor care, dispunând de mijloace necinstite sau suspecte, își creaseră un ideal de a ponegri, a compromite și, dacă e posibil, a distruge România. Singurul care s-a opus, care a luptat, cu mijloace exasperant de inegale, a fost Leon Donici” [3, p. 404].

În concluzie, putem afirma că Leon Donici-Dobronravov s-a produs ca scriitor în tradiția marii literaturi ruse, dar ca publicist și om politic a fost un mare român care a făcut tot ce i-a stat în puteri pentru a apăra interesele României, luptând pentru unirea Basarabiei cu Patria-Mamă.

BIBLIOGRAFIE

1. BREZULEANU, A-M. Rătăcind între două lumi... In: DONICI, L. *Scrieri: Ediție în 2 volume. Vol. 1: Proză literară*. Ch: Î.E.P. Știința, 2015. (Col. „Moștenire”), pp. 5-17.
2. CIOBANU-TOFAN, A. Modernitatea tragicului în proza lui Leon Donici. In: CIOBANU-TOFAN, A. *Spiritus loci: Variațiuni pe o temă*. Ch.: Gunivas, 2001, pp. 125- 132.
3. IVANOV, G. M. A fost român Leon Donici? In: DONICI, L. *Scrieri: Ediție în 2 volume. Vol. 2: Proză din periodice, eseuri, evocări, publicistică, corespondență*. Ch: Î.E.P. Știința, 2015. (Col. „Moștenire”), pp. 403-405.

REFLECTAREA ISTORIEI NAȚIONALE ÎN POEZIA LUI VASILE ALECSANDRI

THE REFLECTION OF NATIONAL HISTORY IN THE POETRY OF VASILE ALECSANDRI

Dumitrița Smolnițchi, dr., conf. univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Dumitrița Smolnițchi, Ph.D., associate professor,

SPU „Ion Creangă”, Chisinau

ORCID: 0000-0003-2640-9237

CZU 821.135.1.09

Abstract

The evocation of the historical past is one of the program points present in all romantic manifestos. In Romanian literature, romanticism is felt through the writers of 1848, of which Vasile Alecsandri is a part. They capitalize on history not especially (or not only) for its picturesqueness, but for its patriotic resonance, in accordance with the directive of „Dacia literară”. Historical motifs occupy a special place in Alexandrian poetry and are valorized, especially in its legends, demonstrating a perfect harmony between the historical-documentary vein and folklore vein, both ingeniously passed through the fantasy and imagination of the author. For V. Alecsandri, national history is a source of inspiration that he often projects in myth.

Key-words: history, folklore, historical tradition, legend, document, imagination.

*„El deșteaptă-n sânul nostru dorul țării cei străbune,
El revoacă-n dulci icoane a istoriei minune,
Vremea lui Ștefan cel Mare, zimbrul sombru și regal”.*

(M. Eminescu)

Procesul de constituire a unei literaturi cu tematică istorică națională este unul îndelungat. Literatura română de până la 1848, în cea mai mare parte, era o literatură bazată pe traduceri. Calea traducerilor, în acel moment, era cea mai efectivă pentru îmbogățirea literaturii, atât tematic, cât și lingvistic. Dar, pășind în faza afirmării de sine, literatura noastră avea stridentă nevoie de lucrări originale, căci traducerile și imitațiile „omoaă duhul național” [2]. În scopul realizării unei astfel de literaturi, M. Kogălniceanu indică asupra celor trei surse de inspirație: *istoria patriei, natura și pitorescul obiceiurilor populare*, care, de cele mai multe ori, se intersectează, se interpătrund în opera scriitorilor, deaceia delimitarea lor netă este aproape imposibilă.

Literatura cu tematică istorică exista încă din cele mai vechi timpuri. Mai întâi, tradiția folclorică a oglindit de-a lungul secolelor aspirațiile naționale și sociale ale poporului, apoi cronicarii au reflectat istoria noastră în letopisețele lor, iat acestea, ulterior, au servit drept surse de inspirație pentru scriitorii preocupați de trecutul poporului.

Pașoptiștii sunt cei care manifestă un interes vădit pentru istoria neamului. Dar scriitorii de la 1848 valorifică istoria nu atât (sau nu numai) pentru pitorescul ei, cât pentru rezonanța ei patriotică, în conformitate cu directiva *Daciei literare*, orientându-se spre definirea ființei naționale în toate caracteristicile ei, îmbinând organic tradiția istorică populară cu cea documentară.

De altfel, în epoca romantismului nu numai la noi, ci și în toată Europa se credea în valoarea documentară absolut veridică a creației populare. Prin aceasta se explică apelarea, în nenumărate rânduri la creația populară, atunci când e vorba de reflectarea istoriei în literatura cultă. Cum afirmă criticul literar H. Corbu „prezența și necesitatea contactelor strânse dintre literatură și folclor se fac deosebit de simțite în etapele istorice marcate de profunde mișcări sociale, în momentele de răspântie, când literatura are de rezolvat probleme cruciale privind evoluția ei de mai departe” [1, p. 36]. Așa stau lucrurile și în epoca pașoptistă.

De fapt, în folclor există trecut, dar nu există istoriografie; adică șiragul întâmplărilor nu se păstrează în amintirea folclorică în ordinea cronologică în care ele s-au derulat. Totodată, atunci când tradiția populară nu putea clar reflecta evenimentele istorice, materialul folcloric fiind divers, aceeași tradiție existând în mai multe variante, uneori contradictorii chiar, romanticii explicau acest lucru prin vechimea tradiției care, comparată cu o oglindă, n-a rămas întreagă, ci s-a știrbit, s-a sfărâmat în cioburi și s-a amestecat cu bucăți de sticlă ordinară. Ei credeau că e posibil și necesar chiar să aleagă ceea ce era vechi de ceea ce era de proveniență mai târzie, deci, în opinia lor, fals. Iar dacă nici atunci nu găseau în folclor ceea ce căutau, cercetătorul romantic putea să adauge de la el (doar atâta cât era de trebuință), pentru a întregi „oglinda” și a da un chip mai lămurit trecutului poporului reflectat în folclor [5, p. 217].

Desigur că pe materialul folcloric cules cu astfel de convingeri, pe care le-a avut și V. Alecsandri și atâția după el, modificând pe alocuri textul popular cules ca să corespundă mai bine propriilor lor vederi, nu se prea poate pune mult temei când e vorba de cercetarea mărturiilor trecutului în creația noastră populară. Deși folclorul nu face istorie propriu-zisă, el nu trebuie desconsiderat ca păstrător al trecutului nostru, căci el immortalizează ceea ce e esențial și grandios în trecut: numele mari devenite legendă, problemele fundamentale, concepțiile esențiale ale existenței umane, el se îndreaptă spre esența faptelor și a ființei omenești, spre esența sufletului unei națiuni.

Poezia de inspirație istorică ocupă un loc important în creația lui Vasile Alecsandri. Motivele istorice sunt valorificate în legende și balade, îmbinând realul cu fantasticul, documentarul cu tradiția populară. Este inutil de a căuta în aceste creații conflicte bine conduse, tensiune, atmosferă ori psihologie, căci accentul cade pe discursul romantic care reprezintă esența patriotismului pașoptist. Alecsandri, ca și alți romantici „descoperă istoria națională ca pe o sursă de inspirație pe care o proiectează adeseori în mit”.

Poezia *Dragoș* este o variantă originală a lui Alecsandri pentru legenda întemeierii Țării Moldovei. Spre deosebire de tradiția istorică, păstrată în *Cronica Anonimă a Moldovei*, în *Letopisețul lui Gr. Ureche* și în *Cronica moldo-polonă a lui M. Costin*, unde numele Țării este preluat de la numele cățelei de vânătoare a lui Dragoș, voevod (sau păstor, după alte variante) din Maramureș. În opera lui Alecsandri, Moldova este chiar numele viitoareii doamne: „*Dragoș, Dragoș, frățioare, / Nu sunt zână, nu sunt floare, / Dar am suflet fecioresc / Și Moldova mă*

numesc./ Mult e mult de când te-aștept / Să-mi alin dorul din piept, / Că de Domnul sunt menită / Ca să fiu a ta ursită!”

Motivul vânătorii nu lipsește, dar Dragoș nu mai este însoțit de ostași și câini de vânătoare ca în tradiția istorică, ci doar de „copilița” care-i cere să elibereze „dalba moșie” de „o fiară-nfricoșată, / De un zimbru fioros / Care-o calcă-n sus și-n jos”.

Menționăm că, într-o notă explicativă ce însoțește textul poeziei, autorul plasează greșit descălecatul Moldovei la începutul secolului al XIII-lea, evenimentul având loc la mijlocul secolului al XIV-lea.

Câteva dintre creațiile poetice ale lui Alecsandri glorifică chipul lui Ștefan-vodă și reînvie episoade din timpul domniei acestuia.

Ștefan Vodă și codrul este clasificată de autor cu subtitlul „baladă”. Domnitorul învins în luptă își plânge oștenii morți și este ajutat de codru, care-și transformă brazii și stejarii în soldați pentru armata sa. Nu e vorba despre un eveniment istoric anume, căci Ștefan-vodă, „cu tot codrul după el”, purcede la luptă și cu „ungurul semeț”, și cu „leahul”, și cu tatarul: „*Vai de ungurul semeț / Ce lupta c-un brăduleț! / Vai de leah, vai de tătar / Ce luptau cu un stejar!*”. Vodă apare aici ca un personaj-simbol, iar evocarea evenimentului istoric devine, prin transfer, mitologică.

De notat: există o asemănare impresionantă între invocarea comuniunii dintre om și natură în versurile lui Alecsandri și cele ale lui Eminescu din *Scrisoarea a III-a*: „*Și de aceea tot ce mișcă-n țara asta râul, ramul/ Mi-e prieten numai mie, iară ție dușman este*”. Al. Piru menționează și alte similitudini cu poezia romantică universală [5, p. 214-216].

Domnia lui Ștefan-vodă este invocată și în poezia *Altarul mînăstirii Putna*. După ce au dat groaza printre păgâni, Ștefan cel Mare dorește să facă creștinătății un dar, construind o mănăstire pe malurile Putnei. Poezia lui Alecsandri exemplifică două tradiții păstrate în *O samă de cuvinte* de I. Neculce. Una ține de faptul că: „Ștefan-vodă cel Bun ... câte războaie au bătut, atâte mănăstiri cu biserici au făcut” [3, p. 21], alta – chiar de stabilirea locului pentru construcția lăcașului sfânt: „Și unde au agiunsu săgeata (lui Ștefan-vodă ce Bun – n.a.), acolo au făcut prestolul, în altar” [3, p. 21].

Textul poetic al lui Alecsandri rămâne fidel tradiției populare, doar în nota explicativă a autorului se susține că locul din care Ștefan a tras cu arcul era la poalele Dealului Crucii sau Crucișor, pe când, în legenda neculceană, se menționează un „delușel ce să cheamă Sion”. Astfel de neconcordanțe toponimice sunt specifice legendelor.

La fel se întâmplă și în cazul tradiției legate de Dumbrava Roșie, care se regăsește și în cronica lui Gr. Ureche, și în *O samă de cuvinte* a lui I. Neculce, și în *Istoria ieroglifică și Descrierea Moldovei* de D. Cantemir, și în relațiunea polonă a lui Matei Miechovski reproducă de M. Kogălniceanu în *Arhiva istorică a României*. Dar Neculce plasează bătălia lui Ștefan cel Mare cu polonii în Codrii Cosminului, D. Cantemir, însă, scrie că aceasta ar fi avut loc la Cotnari, în apropiere de Cernăuți.

Din punct de vedere al mesajului și evocării istoriei poemul lui Alecsandri are tangențe vădite cu poemul *Aprodul Purice* de C. Negruzzi, doar că poemul alecsandrin evocă una din luptele hotărâtoare ale lui Ștefan cu regele polon Albert din Codrii Cosminului, la 1497, iar în poemul lui Negruzzi armata română opunea rezistență armatei ungurești, nu celei leșești.

În poem există o armonie perfectă dintre filonul istoric și cel folcloric, trecute ingenios prin fantezia și imaginația autorului. V. Alecsandri a îmbinat în structura acestei creații două surse diferite ce se completează reciproc: cea a real-istoricului (lupta moldovenilor împotriva leșilor) și cea a imaginar-fantasticului, inspirate din tradiția populară.

Autorul a selectat din istoria acelei lupte momentul dramatic de vârf și, reinterprețându-l conform viziunii sale, a creat o nouă istorie, cea a Dumbrăvii Roșii. Poetul, desigur, nici nu intenționa să prezinte în poemul său tabloul luptelor în ordinea strict indicată de sursele istorice, dar nici nu a rămas în exclusivitate numai în perimetrul legendei populare.

V. Alecsandri încearcă, și de această dată, să transmită anume prin intermediul unor personalități din istoria națională ideile și aspirațiile generației sale. Astfel, el aduce în fața cititorului figura domnitorului cu solemnitatea, grandoarea și respectul cuvenit. „Tripla maiestate” simbolizată de Ștefan prin împlinirea datoriei, mândria domniei și faima învingătoare au făcut ca timpul să-i pună „cunună de laur”. Personajul, devenind simbol național, e proiectat romantic, conform conceptului literar predominant în epocă. În poem, Ștefan cel Mare depășește datele unei personalități istorice, devenind erou literar cu alură mitică. Ca și în operele clasice, însă, personajul se axează pe o trăsătură dominantă de caracter, cu o mare forță de generalizare: dragostea de patrie.

Poemul este romantic: tema, eroii, conflictul, subiectul sunt structurate pe sentimentul patriotic, aducând în prim plan un erou excepțional – Ștefan cel Mare și Sfânt –, plasat în împrejurări excepționale – atacul mârșav polono-maghiaro-prusaco-lituan. Influențat de estetica romantică a romanelor cavalierești, V. Alecsandri prezintă lupta ca o confruntare de viteji și nu așa cum s-a desfășurat de fapt.

Caracterul romantic al poemului este accentuat și de faptul că V. Alecsandri introduce elemente de specific național, cum ar fi cântecul popular, folosește motivul comuniunii om și natură și elemente de legendă, ca semnul crucii de lumină din calea bătrânului Matei Cârjă, eroul luptei finale. Romantică este și pedeapsa care o dă Ștefan cel Mare polonilor: ei sunt puși în jug ca boii, ca să are pământul și să semene o altă pădure, în locul celei distruse. Glasurile ce se aud în această pădure sunt un element fantastic, deci romantic, ca și semnele, care-i prevestesc lui Albert dezastrul.

Un însemn al receptării de către Alecsandri a tradiției istorice e generarea, prin intermediul acesteia, a motivului haiducesc, motiv de origine folclorică. În poemul *Dumbrava Roșie*, oștenii ieșiți din rândurile poporului simplu: Coman, Balaur, Cioplan, Velcea, Roman-Pribeagul, Șcheianul, Mircescul, Zimbrul, Matei Cârjă ș.a. – oșteni bărboși, cu arce, barde, coase și ghioage ținuite, sunt idealizați, formând la un loc chipul integral al haiducului. Ei vin de pretutindeni, alcătuind un tot întreg: „...*Ieșiți ca frunza-n codri la vântul primăverii,/ Din văi adânci se urcă, din piscuri se cobor,[...]/ La glasul țării scumpe ce-i cheamă-n ajutor.*”

Poemul se „impune și astăzi”, oricât s-ar considera că e depășit ca formulă literară, „prin măreția ce o degajă, prin amploarea desfășurării acțiunii și a tablourilor, prin dramatismul unor momente, prin forma caracterelor”, prin „realismul detaliului istoric” [4, p. 213]. Un alt subiect din istoria medievală a Moldovei este valorificat în poezia *Visul lui Petru Rareș* – suirea pe tron a lui Petru, fiul natural al țărăncii Răreșoia cu marele Ștefan. În subtitlu se menționează că această creație în versuri este o legendă și se regăsește și ea în *O samă de cuvinte*: „Când au pus țara întâi domnu pre Petru-vodă Rareș, el nu era acasă, ce să tâmplase cu

măjile lui la Gălăți, la pește. Și au triimis boierii și mitropolitul haine scumpe domnești și carătă domnească cu slujitori, unde l-ari întâmpina să-l aducă mai în grabă la scaon, să-l puie domnu”. În poezia lui Alecsandri: „*Apoi mândru-nveșmântat/ Pe un cal șarg încălecat/ Pleacă vesel la domnie.../ Fericită-i calea-i fie/ Căci pe dânsul Dumnezeu/ L-a pus drept la locul său!*”.

În poezia apărută postum *Plugul blestemat* este ivocat un sat de răzeși, țăranilor cărui domnul vrea să le confişte pământurile. Valorificarea subiectului, ca și în alte poezii de inspirație istorică ale lui V. Alecsandri, este romantică: o țărană curajoasă se opune trasării de către soldații lui vodă a noului hotar cu plugul, așezând în fața acestuia copilul său nou-născut. Boii de la plug se opresc în fața copilului, în poșida faptului că sunt biciuiți de însuși vodă, moment în care toți răzeșii se mobilizează alungându-i pe cei care vor să le acapareze pământurile. Într-o notă informativă, Alecsandri precizează că vodă este Mihail Sturza.

Spre deosebire de alte poezii, aceasta are o puternică tentă socială.

Ne-am referit doar la câteva dintre poeziile de inspirație istorică ale lui V. Alecsandri, toate exprimând în mod vădit sentimentul național și, concomitent, purtând pecetea unei creații artistice, la baza căreia stau studierea și valorificarea documentului istoric și a tradiției populare.

BIBLIOGRAFIE

1. Alecsandri, V. Opere. Vol. I, II. Chișinău: Hyperion, 1991.
2. Corbu, H. Aspecte ale gândirii estetice patruzeciote. Noțiunea de frumos în concepția estetică a lui V. Alecsandri. În: În lumea clasicilor. Chișinău: Știința, 1990.
3. Kogălniceanu, M., Introducție la „Dacia literară”.
https://ro.wikisource.org/wiki/Introduc%C8%9Bie_la_%22Dacia_literar%C4%83%22
(Accesat: 2.04.21)
4. Neculce, I. O samă de cuvinte. București: Ion Creangă, 1999.
5. Piru, Al. Surzătorul Alecsandri. Chișinău: Știința, 1993.
6. Tacciu, E. Romantismul românesc. Un studiu al arhetipurilor. Vol I. București: Minerva, 1982.

MISTERE ALE ANTROPOGONIEI: PERSPECTIVĂ COMPARATISTĂ

MYSTERIES OF ANTHROPOGONY: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

*Victoria Baraga, dr. conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Victoria Baraga, PhD, associate professor,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau,
ORCID: 0000-0002-5131-0813*

CZU 398.22:572

Abstract

The greatness of the human being has been studied by scientists, interpreted by philosophers and revered by artists. Complementing the gnoseological truths about the human entity, mythical thinking proposes ontological revelations. Anthropogony is a branch of mythology that aims at the appearance or creation of man. Although universal culture attests to various belief systems, moments of surprising similarity arouse intellectual curiosity to research and classify mythical anthropogonic motifs. In this article we set out to investigate, from the perspective of comparative mythology, the subjects concerning: the act of creating the human being, but also the

material used to make it; the varied range of anthropomorphic beings; the finality of human creation; as well as the need to repeat anthropogony. It captures the degree of veracity and topicality exposed by myths. Even in a postmodern world, myth continues to deliver valuable existential messages.

Key-words: *homo religiosus*, anthropogony, archetype, anthropomorphic beings, repeated anthropogonies.

Existența ființei umane este o constantă dar și o enigmă, care de-a lungul secolelor a fost studiată de oamenii de știință, interpretată de filosofi și venerată de artiști. Antichitatea, Renașterea, Umanismul proslăvesc măreția omului și dezvoltarea sa multilaterală: sunt elogiante inteligența și abilitatea, curajul și bărbăția, onoarea și gloria. O perspectivă diferită, însă, asupra subiectelor universale o are gândirea mitică, care, de asemenea, merită atenția specialiștilor umaniști.

Dacă știința denotă o cunoaștere progresivă și este interesată de adevăruri gnoseologice, atunci mitul exprimă o accesare a supra-conștientului și își găsește sfera de preocupare în natura și esența ontologică. În același timp, vom sesiza că universul gândirii mitice nu se opune realității obiective, ci o completează prin participarea la constituirea unei realități subiective. Prin urmare, imaginea emisă a lui *homo sapiens* este întregită de către mentalitatea mitică prin cea a lui *homo religiosus*.

Alături de celelalte mitogonii – teogonie, cosmogonie, erotogonie, etnogonie etc. –, antropogonia vizează apariția sau crearea omului. Fiecare grup etnic își are sistemul său de credințe mitice, tocmai acest fapt a dat naștere unei extinse varietăți de formule antropogonice: unele sunt asemănătoare, iar altele total diferite. Prezintă un interes deosebit cercetarea și clasificarea tipologiilor mitice ce țin de originea omului.

În continuare vom examina relatările ce țin de actul creației nemijlocite și materialul utilizat pentru făurirea făpturii umane. De asemenea, ne interesează care este rezultatul încercărilor creatoare: varietatea zămislirilor, dotarea și funcționarea acestora? Ce scop s-a urmărit, care este intenția și rentabilitatea făpturilor cu care s-a populat suprafața pământului? Și desigur din ce motiv entitățile creatoare sunt într-atât de vulnerabile și se supără pe propria operă încât decid să le extermine și să reitereze antropogonia?

1. Laboratorul genetic

Disponem de o gamă diversă a povestirilor mitice referitoare la apariția omului. În mitologia unor popoare africane nu întâlnim date privind actul creației, ci se afirmă că oamenii au apărut deja în varianta finală: fie că au coborât din cer, fapt care îi conferă omului valoare sacră; fie că oamenii – bărbați, femei, copii – au ieșit din pământ, dintr-o lume subterană, împreună cu alte viețuitoare, aducând cu ei și focul și boabe, fapt care denotă o strămutare de pe alte meleaguri. În ambele variante lipsește conceptul creației ființei umane propriu-zise, deci oamenii au fost veniți din propria voință sau din cea a unei divinități. Cât privește ideea comuniunii cu lumea celestă, dar și cu cea subpământeană o întâlnim mai în toate credințele.

În mitologiile mai multor popoare întâlnim arhetipul oului, acesta simbolizează începutul tuturor lucrurilor. Oul exprimă principiul desăvârșit de organizare a unui sistem, el reprezintă germenele creației. Mitogoniile ne spun că lumea noastră arată asemeni unui oul, unde pământul, de o extindere de necuprins, care depășește cu mult teritoriile cunoscute nouă, se află în partea inferioară, iar cerul partea superioară, adică în vârful acestuia. Însuși oul lumii ce îndeplinește funcția de incubator, este plasat în apele primordiale, adică în haosul ce

conține toate stihiiile într-o formulă prematerială. Conform *Vedelor*, asemenea lumi ca a noastră sunt o multitudine și acestea, la rândul lor, sunt sistematizate și ierarhizate.

Însă în credințele Orientul Îndepărtat întâlnim motivul oului nu doar în cosmogonie, ci și în antropogonie: omul primordial se naște din ou. Mitologia vedică ne spune că din stihia precosmică ia ființă oul de aur din a cărui embrion se naște Prajapati. Iar în textele chinezești aflăm că atunci când principiile yin și yang s-au armonizat, Pangu s-a trezit din ou primordial, care s-a aflat în getație 18.000 de ani.

Conform altor versiuni mitice chinezești și indiene, întâlnim argumentarea apariției unui trib sau altul. Se spune că o entitate feminină semidivină a născut fie un bostan, din care au ieșit strămoșii mai multor triburi; fie un boț de carne, care este tăiat în bucăți, iar acestea se transformă în oameni; fie un sac cu ouă, care fiind încălzite dau naștere eroilor chinezi. Oricum toate versiunile indică fascinanta multiplicare a neamului. Însă cea din urmă versiune a ieșitului chinezilor din ouă reține o atenție specială asemuindu-i pe aceștia unei creaturi reptilice.

Motivul ființelor umane care produc ouă și care ies din ouă îl întâlnim chiar în mitologia greacă. Se spune că Leda, fiica regelui Etoliei numit Testios, și soția regelui Tyndareos, este iubită de Zeus și sedusă de acesta. Pentru a disimula aventura, îndrăgostiții se metamorfozează în lebede și din această împerechere Leda face două ouă din care au ieșit două perechi de gemeni. Mitemul gemenilor dintr-un ou amintește, în același timp, și de diada metafizică Yin – Yang.

O bună parte a miturilor susțin ipoteza că apariția omului se datorează efortului artizanal al zeilor, care recurg la variate materiale pentru crearea ființei umane. La popoarele orientale, care relatează mai multe etape ale creației omului circulă istorisirea că cei dintâi oameni au fost plămădiți din materiale neadecvate și mai puțin dure, precum untul, ceara, aluatul sau chir zăpada și tocmai de aceea erau imperfecti. Însă cea mai răspândită versiune este cea a omului htonic, adică elementul de baza al constituției umane este țărâna, lutul sau cenușa. După unele versiuni mitice, zeița-mamă este cea care naște o seamă dintre zei dar și primii oameni. Gaea, zeița pământului din mitologia greacă, a fost și mama cuplului Deucalión și Pirra, care aruncând pietre peste umăr au dat naștere oamenilor de după potop, încât din mâinile lui ieșiau băieți puternici, iar din mâinile ei – fete frumoase.

La ordinul lui Zeus de a crea oamenii asemeni zeilor doar ca să fie muritori spre a popula pământul, Prometeu modelează bărbatul din țărână, iar Atena îi dă viață. Prometeu îi iubea mult pe oameni și de dragul lor încalcă porunca lui Zeus și le dă acestora focul împreună cu alte cunoștințe civilizatorii. Pentru al pedepsi, zeul suprem al Olimpului cere lui Hefaistos să facă o femeie, pe care Afrodita o dăruiește cu frumusețe, Hermes îi dă o inimă înșelătoare și o limbă vicleană, iar în cutia ce i-o dă Zeus sunt toate metehnele și necazurile umane: vanitatea, lăcomia, ura, cruzimea, suferința, boala și desigur moartea. Dintre harurile divine s-a rătăcit aici pe pământ doar speranța.

Literatura ebraică, de asemenea, susține ideea creării omului din pământ. „Atunci, luând Domnul Dumnezeu țărână din pământ, a făcut pe om și a suflat în fața lui suflare de viață și s-a făcut omul ființă vie” [1,12]. În ceea ce privește crearea femeiei, se recurge la un alt procedeu: ea este făurită din coasta bărbatului, asupra căruia a trimis un somn adânc.

Continuând aceeași idee, vom aminti că în mitologia sumeriană o aflăm pe zeița Nin-ti care este o zeiță a vindecării, iar cuvântul ti în sumeriană are două sensuri cel de „coastă” dar și „a face viu”. Posibil că s-a efectuat un transfer semantic sau o omitere logică, încât s-a rămas doar la termenul anatomic. Cercetătorii presupun că textul biblic se inspiră din istoria lui Enki, care mâncase flori interzise, fapt pentru care Ninhursag l-a blestemat și tot el a solicitat zeilor vindecarea acestuia.

Un act deosebit de important al antropogoniei îl constituie însuflețirea tinei: fie prin suflare divină, fie prin amestecul cu sânge divin, alteori cu apă primordială. Deci prin sine materia nu poate lua viață, ea poate fi însuflețită doar prin aportul unei Ființe sacre.

O categorie de mituri văd omul ca un derivat al lumii vegetale. Popoarele scandinave au și ele două versiuni ale antropogenezei ambele însă țin de descinderea omului din arbore: conform unei variante trei zei – Odín, Vili și Vé – dau viață primului bărbat pe nume Ask, care a ieșit din dintr-un frasin, iar prima femeie cu numele de Embla dintr-un ulm. După o altă versiune primii oameni descind din arborele cosmic Yggdrasill. *Edda Veche* ne spune că aceștia nu aveau încă nici minte, nici suflet, nici sânge, nici frumusețe.

Din aceeași serie arboricolă, am putea aminti de unele mituri românești conform cărora oamenii primordialii se iviră din frunzele copacului cosmic ce se află în centrul pământului, adică „buricul pământului”.

Mitologia precolumbiană mărturisește că predecesorii neamului au avut drept material de confecție porumbul, de aceea porumbul este considerat plantă sacră în spațiul latino-american.

Natura vegetativă a ființei umane o găsim relatată în unele texte sumeriene, care susțineau că omul a răsărit la suprafața pământului din semințe, asemeni plantelor.

Unul dintre miturile africane susține că femeile unor triburi s-au născut din fructele sau frunzele arborilor de cocos.

O altă serie de mituri vede apariția omului grație totemului animalic. Astfel, drept predecesori ai ființei umane ar putea fi așa vietăți ca maimuța, câinele, porcul, peștele, păsările, insectele, viermii, reptilele, amfibiile etc..

Tribul macua din Mozambic relatează că zeitatea Mulucu a creat bărbatul și femeia și a vrut să-i învețe elementele primare ale culturii, însă aceștia nu au dorit și au fugit în pădure, atunci zeul a învâțat două maimuțe care s-au pomenit a fi destul de istețe de aceea le-a transformat în oameni, iar cozile le-a pus celor care au fugit în pădure. Deci, oamenii sunt succesorii maimuțelor, iar maimuțele actuale descind din semifabruicate umane ratate.

O altă istorie din mitologia greacă relatează că renumitul sculptor Pygmalion, care se distingea prin simțuri rafinate, fiind dezgustat de imoralitatea femeilor din Cipru, decide să creeze o copilă din fildeș, care să fie înzestrată cu grație și sfială, cu darul de a iubi și cu virtutea credinței. Înduplecată de rugămintea insistentă a sculptorului, zeița Afrodita o însuflețește pe Galatea și ocrotește acest cuplu pentru iubirea ce i-o poartă. În acest caz nu avem generarea unei specii umane, ci animarea unei ființe concrete dintr-o statueta din fildeș.

2. Tipologia creaturilor

Mitologia universală ne oferă o gamă destul de variată a ființelor antropomorfe. Majoritatea popoarelor susțin existența anterioară a unor oameni de proporții mult mai mari decât a speciilor umane cunoscute de noi.

Din mitologia greacă aflăm că au existat ființe divine și semidivine de dimensiuni mari, care erau denumiți titani și giganți.

Titanii au fost prima generație divină, copiii Gaiei și lui Uranus: șase fii ai lui Uranus și ai Gaiei: Coeus, Crius, Cronos, Hyperion, Iapetus, Oceanus (titani) și cele șase fiice: Mnemosyne, Febe, Rhea, Theia, Themis și Thetys (*titanide*). Descendenți ai titanilor, sunt considerați și fiii lui Iapetus și ai Clymenei: Atlas, Epimeteu, Prometeu etc..

Giganții sunt, de asemenea, născuți de Gaia din picăturile de sânge căzute pe pământ la răpunerea lui Uranus, spre ai răzbuna pe titanii închiși în Tartar. Deși de origine divină, giganții, totuși, erau muritori.

Ființe gigantice asemeni oamenilor mai erau și ciclopii, doar că aveau numai un singur ochi în frunte. Se spune că ciclopii erau primii fierari. Ca răsplată pentru că Zeus i-a eliberat din Tartar, unde-i închiseseră Cronos, aceștia i-au dăruit drept arme tunetul și fulgerul. Să amintim că Uranus a fost detronat de fiul său Cronos, care la rândul său este destituit de către Zeus. Cel mai cunoscut este ciclopul Polifem, fiul lui Poseidon, care a fost orbit de către Odiseu.

Mitologia greacă afirmă existența unui variat spectru de ființe fabuloase, de cele mai multe ori de proporții mari, care sunt de natură antropozoomorfă și zooantropomorfă. Printre aceste creaturi, care constituie mai degrabă rebuturi ale unor experimente genetice, ar trebui să enumerăm așa tipuri de creaturi ca:

- *Hecatonchirii* – ființe mai puternice și mai înspăimântătoare decât ciclopii și care aveau câte o sută de brațe și 50 de capete fiecare.

- *Centaurii* au fost un popor legendar cu trup de cal și bust de om. Acest neam exprima lupta dintre bine și rău, dintre moderație și exces, dintre răzbunare și iertare. Merită să fie numiți așa centauri ca Chiron și Nessus.

- *Satirii* erau niște demoni ai naturii și aparțineau cortegiului zeului Dionis. Partea superioară era umană, iar cea inferioară era de țap. Conform unor versiuni aveau și o coadă lungă și stufoasă.

- *Sirenele* – ființe fabuloase, cu față și corp de femeie, cu picioare și aripi de pasăre, mai târziu, cu coadă de pește, care ademeneau pe navigatori prin cântecele lor fermecătoare.

- *Gorgonele (Eriniile sau Furiile)* – zeițe nemuritoare ale Infernului, care aveau părul din șerpi vii și aveau o privire înspăimântătoare ce împietrea păcătoșii. Printre acestea este Medusa.

- *Harpiile* aveau chip de femeie bătrână și corp de pasăre, cu aripi mari și gheare ascuțite. Acestea răpeau sufletele morților.

În mitologie au rămas și făpturi cu caracter de unicat precum:

- *Minotaurul*, fiul lui Minos, era o creatură fabuloasă cu cap de taur și corp uman.

- *Sfinxul* – o figură malefică înfățișată ca o leoaică înaripată cu cap și tors de femeie.

- *Echidna* – o ființă monstruoasă, jumătate femeie și jumătate șarpe.

- *Himera* a fost un monstru tricefal, cu un cap de leu, unul de capră și unul de șarpe sau de balaur.

- *Grifonul* a fost un monstru cu trup de leu, iar capul și aripile de vultur.

- *Thyphon* a fost un monstru cu o sută de capete de dragon.

- *Pasărea Phoenix* este o pasăre miraculoasă longevivă, care posedă proprietatea de autoincendiere periodică și regenerarea din propria cenușă.
- *Pan* – zeul naiului – avea coarne, barbă și copite de țap, iar trupul uman îi era acoperit de păr.
- *Scylla* – femeie cu înfățișare monstruoasă, a cărei parte de jos este alcătuită din mai mulți câini.

Revenind la istoriile uriașilor, acestea mai pot fi regăsite doar în miturile popoarelor. Mitologia slavă relatează despre bogatării, care sunt vitejii eroi ai bălinelor ce se disting prin proporții mari, forță considerabilă și noblețe aleasă, fapt pentru care sunt denumiți purtători de dumnezeu (boga + târiti), aceștia au săvârșit fapte glorioase de ordin religios și patriotic.

Mentalitatea populară românească atestată de mitologi susține că, înainte de spița umană pe care o cunoaștem, au viețuit și alte ființe umanoide, doar că aveau dimensiuni mult mai mari: căpcăunii și uriașii. *Căpcăunii* aveau o înfățișare monstruoasă cu cap de câine – chinocefali, comunicau prin lătrat, erau antropofage – se mâncau între ei, mâncau și oameni. Au locuit în peșteri și în păduri, se îndeletniceau cu culesul roadelor și cu vânatoarea. Spița căpcăunilor a fost distrusă de uriași. Au supraviețuit doar unele exemplare în fundul pădurilor, precum Muma Pădurii, Păduroiul, Tatăl Pădurii, și Zmeii. Ei au fost exterminați de un potop.

În cea de-a doua era antropogonică au fost creați *uriașii*. Urmele altor rase umanoide au fost găsite în întreaga lume în nenumarate situri arheologice, inclusiv și în România. Prezența lor este confirmată de toponimia mitică românească: Peștera Uriașului, Pivnița Uriașului, Movila Uriașului, Movila Uriașei, Mormântul Uriașului, Mormântul Uriașei, Cetatea Uriașului etc..

Oameni de proporții mari, uriașii erau pașnici, însă aveau un caracter certăreț, din cauza minții dezechilibrată, de aceea când se înfuriau erau de nestăpânit. Femeile uriașilor erau mai blânde, vorbărețe și muncitoare. Unindu-se în grupuri, luptele dintre uriași treptat s-au transformat în lupta împotriva divinităților supreme.

„Când se certau între ei, se prindeau cu mâinile de torțile cerului, scuturând bolta, provocând ploi și inundații. Tradiția legendară descrie că răzvrătindu-se odată, au prins toate torțile cerului, scuturându-le doar-doar o cădea pe pământ cerul cu divinitățile cerești, pentru a le zdrobi în luptă corp la corp. Au dezlănțuit atunci potopul care i-a înecat pe cei mai mulți. Iar cei care au scăpat în peștri înalte, fulgerele trăznetele s-au prăvălit atunci peste intrări, cetluindu-i acolo pe veci. Așa s-a stârpit spița uriașilor din propria lor prostie.” [7, p. 256].

Miturile relatează despre dispariția uriașilor după crearea oamenilor și de atitudinea ostilă a acestora față de oameni. Alte povești relatează că uriașii, încrucișați cu căpcăunii, au preluat de la aceștia deprinderi rele.

Cea de-a treia spița umană este cea a oamenilor propriu-ziși cu toate rasele cunoscute nouă la etapa actuală, care descind din semințiile eroico-mistice demult apuse.

A patra și ultima specie umană, conform mitologiei române, sunt *uricii*, care mai sunt numiți *rohmani* sau *blajini*. Uricii au fost plăsmuiți împreună cu uriașii, dar vor fi ultimele făpturi terestre, care vor înlocui oamenii propriu-ziși. Ca fire și dimensiune sunt opuși uriașilor: deși mici de-o șchiopă, sunt buni la suflet, cinstiți și corecți, ei duc o viață austeră și pură. Uricii au fost creați de Fărtați spre a-i susține în lupta cu căpcăunii și uriașii, astfel în timp ce uriașii clătinau bolta cerului, uricii reconstruiau *stâlpii cerului*. Se spune că oamenii

puseseră stăpânire pe pământ și atunci uricii s-au retras la marginea pământului, după stâlpii cerului, sub scoarța pământului, așteptând când le va veni rândul de a lua pământul sub stăpânire. „Rohmanii locuiesc sub pământ. Odinioară locuiau pe Pământ. La sfârșitul lumii, Dumnezeu îi va readuce pe pământ”, Agartha n-a fost totdeauna subterană și nu va rămâne totdeauna”(Rene Guenon, *Le Roi de Munde*, p.91). „Se vorbește în legendele românești de o populație misterioasă, **Blajinii, Rohmanii, Rahmanii, Rucmanii**...sunt Blajini, sunt Sfinți. Locuiesc la capătul Lumii, aproape de Apa Sâmbetei toți sunt sihaștri; toți sunt preoți; țara lor se numește Măcarele (Macaron Nesoi, Insulele Preafericiților). Porțile Raiului sunt aproape... la Rohmani se găsește Apa Vie și Apa Moartă... Cei mai buni sihaștri merg acolo și nu se mai întorc... La Rahmani soarele nu apune niciodată.” [6, p. 29-30]. Ei trăiesc într-un spațiu extralumesc, fără necesități cotidiene mirene, ființează într-un timp al rugăciunii și luminii, de aceea duc o viață permanent fericită.

Cercetătorii susțin că uricii săvârșesc mai multe misiuni: 1) participanți la cosmogonie, prin întărirea stâlpilor cerești; 2) ajută oamenii la mântuirea sufletelor prin posturi și rugăciuni, amânând sfârșitul lumii; 3) însoțesc sufletele morților în Marea trecere, ajutându-i să depășească toate obstacolele. Datorită susținerii acordate sufletelor morților, populația autohtonă le-a închinat o sărbătoare numită *Paștele Blajinilor*, luni, a opta zi după Paște. Însă cu timpul, printr-o substituție logică, uitând de urici, oamenii îi consideră blajini pe cei răposați și în această zi se fac slujbe de pomenire, se dau pomene, se duce la cimitir spre a-și aminti de cei ce s-au dus în Lumea de dincolo.

În mentalitatea populară românească se recunoaște și existența făpturilor daimonice, acestea fiind antropomorfe, precum strigoii, moroii, spiridușii, dar și antropozoomorfe și zooantropomorfe, precum pricolicii și tricolicii.

Mitologia creștină oferă și ea un spectru variat de creaturi fabuloase. Începând cu făpturile Infernului printre care e Talpa Iadului, turmele de draci ce sunt cu chip uman, dar cu reminiscențe animalice: coarne, urechi alungite, bot, gheare și coadă;

Lumea pământescă o putem continua cu *Chinocefalii* – oamenii cu cap de câine, care sunt recunoscuți chiar de biserica creștină. Pe icoane îl avem reprezentat pe sf. Cristofor.

În pictura hagiografică Iisus Hristos este însoțit de patru ființe fantastice cu chip de *om*, de *leu*, de *vultur* și de *taur*, interpretarea teologică argumentând că e vorba de cei patru evangheliști.

Deosebit de interesantă în mitologia creștină este clasificarea treptelor de îngeri, care reprezintă o adevărată armată a raiului. Asemeni oamenilor, dar sunt fără sex, au o pereche sau mai multe perechi de aripi în funcție de ordinul pe care îl au: *Serafimii, Heruvimii, Întâietorii, Arhanghelii* sau *Îngerii* propriu-ziși. Se arată ca o entitate strălucitoare sau luminoasă, altele se ascund vederii umane spre a nu sfida misterul sacral. Sunt îngeri luptători și protectori, sunt dotați cu arme de foc, dar și cu instrumente muzicale de suflat și cu coarde: goarna, flautul, lira, lăuta, vioara etc..

Mesajele sedimentate în mituri nu întotdeauna au o gândire unitară, coexistă concepte de diferit ordin. În lipsa unei ierarhii valorice sănătoase aparențele obțin prioritate și esența lucrurilor scapă ochiului nepregătit. Atunci când vorbim de creația omului se cuvine să delimităm cert actul creator ce include în sine armonia spiritului universal de recrearea sau modificarea genetică, care presupune o intervenție de cele mai multe ori *in orb* în structura

prototipului. Schimbarea logotipului aduce consecințe monstruoase, jocul de-a experimentul denotă o iresponsabilitate clasată la categoria infracțiunilor.

3. Finalitatea creației

Mitologiile mai multor popoare susțin poziții similare privind crearea diferitor specii de oameni și lansarea acestora în anumite spații favorabile existenței umane. Făurirea creaturilor nu este un fapt accidental, ci este realizată în mod deliberat. Și în această privință întâlnim mai multe analogii, care nu ne poate lăsa impasibili. Vom menționa unele dintre obiectivele zămislirii spițelor antropomorfe și reproducerea acestora:

- În mai multe surse mitice, cât și în textele religiilor consacrate avraamice, indiene sau est-asiatice, întâlnim *solicitarea proslăvirii divinității creatoare*. Omul urmează să glorifice cu toată sinceritatea și bucuria sufletului zeitatea supremă sau zeitățile cultului.
- În contextul proslăvirii divinității se înscrie *supunerea netăgăduită și îndeplinirea credinciosă a poruncilor* entităților diriguitoare. Obediența omului favorizează administrarea activității acestora de către zei.
- În postura de robi, ființele antropomorfe urmează să *servească la diferite lucrări* din domeniul agricol, pastoral, cultivarea tuturor roadelor...prelucrarea pădurilor sau din sfera mineritului. Stăpânii divinizați profitau din plin de bunurile pământului.
- Pe lângă ritualurile verbale, care întipăresc în subconștientul ființei anumite coduri, un loc aparte îl ocupă *sacrificiile*. Pentru venerarea zeității, omul trebuie să aducă ofrande de diferit ordin. Ideea arderilor sacrificiale face parte din ritualurile mistice. Istoriile religiilor atestă solicitarea sacrificiilor vegetale, animale și chiar umane pentru sângele și trupul acestora. Printre popoarele ce practicau sacrificiile umane se numără: cultele israeliene timpurii, cartaginezii, aztecii, incașii, egiptenii, dacii, chinezii, etruscii etc..
- Omul constituie drept *sursă a energiei spirituale* exprimate prin: vivacitate, creativitate, inventivitate....

Cercetând faptele istoriei culturii și civilizației, eminentamente se conturează niște întrebări: oare de ce zeii au nevoie de arderile sacrificiale? Poate oare o zeități benefică să se alimentează din fum și scrum? Inițial se pare că deliciul zeilor era mierea florilor, zefirul aducător de proștețime, aburul pământului.. Ce fel de zei sunt aceia care manifestă nesaț față de vărsarea de sânge? Și sunt ei oare zei? Unde este dumnezeul atotcreator și pe mâna cui ne-a lăsat? Poate trebuie să-l găsim ca să ne poată ajuta?

Oare de ce omul e făcut după chipul și asemănarea zeilor, dar cu limitări de capacități? De ce omului îi este atenuată vederea, gândirea, percepția? Oare e rău să te înfrunți din fructul cunoașterii? (*Biblia*). De ce se pune ceață pe ochii omului ca să nu vadă precum zeii? (*Popol Vuh*). Cum poate fi creatoare inferiorizarea spiței umane prin genom animalic? Cui îi este comodă infantilizarea umană? De ce zeitățile se tem de trezirea omului? De ce gena divină e ținută în captivitate? De ce Prometeu e pedepsit pentru că le-a dat oamenilor focul? Cum motivăm ocultarea tehnologiilor universale?

Ființa umană este asemeni unui vlăstar însetat de lumină care răzbate prin piatră la libertate. Unul dintre motivele fundamentale exprimate în mitologia mondială este tendința de emancipare a omului față de limitele impuse în cunoaștere și ființare. (Pomul cunoștințelor, Turnul Babel, etc..)

Așa numiții zei țin oamenii în întuneric prin ștergerea memoriei, prin dezinformare, prin ascunderea adevărului, prin ispite derutante. Dar adevărata genetică divină este indistructibilă, omul se dezvoltă, se reabilitează în progresie geometrică. Tocmai din acest motiv, pentru a nu admite dezvoltarea umanității, diriguitorii recurg periodic la escatologii. Mitologia popoarelor precolumbiene, în special, este edificatorie în acest sens. Metoda frecvent practică constă în ștergerea spițelor neamurilor prin foc sau potop, prin uragan sau cutremure, ca apoi să se acopere cu straturi de humă pentru a li se pierde urma.

4. Reiterarea antropogoniei

Unul dintre motivele semnificative ale mitologiilor este cel al repetării arhetipurilor numit Eterna Reîntoarcere. Revenirile mitice se realizează atât la scară mică, cât și la scară mai mare. În această categorie se încadrează erele cosmogonice.

Vedele induse afirmă că timpul pământesc este împărțit în ere numite Yuga. Aceste ere se desfășoară în ordine descrescătoare din punct de vedere cantitativ cât și calitativ. Respectiv în *vârsta de aur* oamenii sunt sănătoși și fericiți, domnește principiul dreptății și al datoriei, apoi în *vârsta de argint* virtuțile se atenuază, în *vârsta de bronz* oamenii sunt muncitori, dar certăreți și a patra *vârsta* numită *de fier* e marcată de violență și suferință, războaie și catastrofe, oamenii devin sclavi, domnește spiritul răului, este epoca *Kali Yuga*.

În poemul epic *Teogonia*, Hesiod relatează mitul celor cinci epoci sau rase umane, istorizare amplificată ulterior de către poetul latin Ovidiu. Cea dintâi eră a fost *vârsta de aur*, în care primi oameni au trăit fără griji, într-o atmosferă de dreptate și bună credință, ei nu îmbătrâneau, iar moartea nu era decât un vis. Pământul de bună voie dădea roade, fără să fie nevoie de munca agricultorului. Curgeau fluvii de lapte și de nectar, iar mierea picura din tulpina copacilor.

Apoi a venit *varsta de argint*. Atunci anul s-a împărțit în anotimpuri, oamenii au fost nevoiți să-și găsească adăpost și să cultive pământul. Dar Zeus a distrus această rasă. A urmat *varsta de bronz* cu oameni sălbateci ce mâncau carne și pâine, acești războinici duceau lupte crâncene dar drepte. Ciurma i-a luat pe toți. A patra eră tot *de bronz*, dar care mai era numită eroică este abitată de oameni nobili și generoși ce descindeau din zei și femei muritoare. A cincea și cea din urmă eră e cea a descendenților *de fier*, care sunt copii degenerați, cruzi, lacomi, răuvoitori și trădători. Justiția, respectul și bunătatea sunt valori deja uitate.

Mitologia precolumbiană prezintă mai multe versiuni privind succesiunea lumilor. Conform aztecilor au existat patru ere: *4-Tiger*, *4-Vânt*, *4-Ploaie*, *4-Apă*. În fiecare eră, prin sacrificarea unui zeu, a fost lansat alt soare, de aceea aceste cicluri au fost numite patru sori. În era primului soare au trăit giganții, care au sfârșit devorați de jaguari. În al doilea soare, oamenii degradaseră și au fost transformați în maimuțe, dar și pe acestea le-au șters de pe fața pământului printr-un uragan. În a treia era oamenii solicitau zeilor ploaie, căci era o secetă cumplită, iar aceștia s-au înfuriat și le-au trimis ploaie de foc de a ars întreg pământul transformându-l în cenușă. În al patrulea soare zeița apei supărată de ingratitudea oamenilor a declanșat un potop înfiorător încât singura soluție de supraviețuire a oamenilor era să se transforme în pești. Actualmente derulează era celui de-al cincilea soare, în care dacă oamenii nu vor aduce jertve, lumea va sfârși prin cutremure, iar oamenii vor fi mâncați de monștrii cerului.

În *Popol Vuh* [5], cartea sacră a indienilor quiché, care locuiau pe teritoriul Guatemalei, se spune că zeii au izbutit să creeze omul actual din a patra oară. Văzând că dintre viețuitoarele create – animalele, păsări – nici una nu era în stare să-I invoce și să-I adore, Și-au zis să facă alte creaturi, care să fie docile, respectuoase. Însă încercarea eșuează, căci fiind făcute din lut, nu aveau vigoare și verticalitate, deși vorbeau, nu aveau rațiune, nu puteau nici să meargă, nici să se înmulțească. Zeii, văzând imperfecțiunea și, respectiv, nereușita creației, au anulat-o și purced la următoarea încercare pe care o săvârșesc din lemn. Aceste păpuși din lemn, deși vorbeau și se multiplicau, nu aveau nici pricepere, nici rost, nici substanță, nici vlagă, nici memoria Progenitorilor. De aceea au căzut în dezgrația Inimei Cerului, care le-a trimis un mare potop, dar pentru nerecunoștința față de Creatori au fost distruși și anihilați. Se spune că descendenții acestei specii de ființe ar fi maimuțele actuale.

Întreprinzând o succesivă încercare, Progenitorii, Tepeu și Cucumatz, crează primii oameni din porumb, plantă care este considerată alimentul sacru al indigenilor din America Centrală. Cei patru bărbați creați, Balam-Quitze, Balam-Acab, Mahucutah și Iqui-Balam, erau înzestrați cu o mulțime de calități, erau frumoși, inteligenți și clarvăzători, încât ajunseseră să cunoască totul ce este în lume: când se uitau vedeau și ceea ce era în preajma lor, și bolta cerului, și suprafața rotundă a pământului. Erau într-adevăr niște oameni admirabili, mare era înțelepciunea lor, de aici și mulțămirea adusă Zeilor era înălțătoare. Dar faptul că aceste făpturi erau asemeni Zeilor, dar și că nu se puteau înmulți, i-a îngrijorat pe Zei și s-au gândit să schimbe natura creației lor. Atunci Inima Cerului le-a aruncat un vâl pe ochi așa încât să vadă doar de aproape, lipsindu-i de înțelepciunea și cunoștințele inițiale. Apoi în timpul somnului zeii le-au făcut patru soții cuminiți și când aceștia sau trezit li s-a umplut inima de bucurie. Astfel poporul mayaș quiché a fost creat din a patra încercare: asemeni zeilor, dar fără nemurire și fără clarviziune.

5. Imperative mitice

Deși mitul este o formă de comunicare ce se adresează sferei emotive și pentru exprimarea mesajului mistic se recurge la formule poetice precum simbolul, metafora, alegoria, totuși procentajul de veridicitate din textul mitic este mult mai mare decât pare la prima vedere.

Studiate separat motivele mitice sunt primite ca atare, dar din perspectivă comparativă crează un tablou unitar. Se profilează arhetipurile ce se impun la mai multe popoare.

Asemănarea excesivă a motivelor mitice la mai multe popoare, ne duce la gândul că această coincidență nu este întâmplătoare. Și atunci se conturează unele ipoteze:

- Existența unei culturi anterioare comune, care și-a mai păstrat niște mesaje în formula gândirii arhaice.
- Motivele gândirii primitive se reflectă ca ipostaze ale subconștientului.
- Istorisirile mitice constituie un ghid de conduită pentru tagmă diriguitoare dornică să-și păstreze puterea.
- Cele mai cunoscute mituri poartă un mesaj ocultat mentalității noastre laice, nonmistice. Mai exact: nu textul ascunde vre-un adevăr, ci noi pierdem legătura cu esența lucrurilor. Îndepărtarea de originea ființei ne aparține. Nu lucrurile se complică, ci noi refuzăm să le mai înțelegem.

În legătură cu verticalitatea și noblețea speciei umane, în mitologia popoarelor se deslușesc niște teme ce ar solicita să fie cercetate din perspective noi:

- Emanciparea ființei umane din postura de sclavie materială și spirituală. Demascarea pseudo-zeilor.
- Redobândirea darului nemuririi și de a dirija propria viață sau destin.
- Reabilitarea abilităților de a zbura și de a fi invizibil, capacitatea de a înfrunța bariera temporală și spațială.

Surprinde gradul de veridicitate și actualitate expus de mituri. Chiar într-o lume postmodernă, mitul continuă să ofere mesaje existențiale valoroase.

BIBLIOGRAFIE

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Societatea Biblică Interconfesională din România, 2000.
2. Hesiod, *Nașterea Zeilor (Teogonia), Munci și zile, Scutul lui Heracles*, Editura Univers, București, 1973.
3. Kernbach, Victor, *Dictionar de mitologie generala*, Editura: Albatros, 1995
4. Kernbach, Victor, *Miturile esențiale*, Univers Enciclopedic, București, 1996.
5. *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*, Fondo de Cultura Económica, México, 1952.
6. Vasile, Lovinescu, *Dacia Hiperboreană*, Chișinău, Universitas, 1993, p. 29-30.
7. Vulcănescu Romulus, *Mitologie română*, Editura Academiei, București, 1985, p. 256.
8. *Древние мифы о происхождении человека*, <https://antropogenez.ru/article/1086/> (vizitat 9.05.2021)

INDIA, LIANT A DOUĂ TRASEE CREATIVE: ELIADE ȘI HESSE

INDIA, LINKING TWO CREATIVE PATHS: ELIADE AND HESSE

Viorica Zaharia, doctor, conferențiar univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Viorica Zaharia, PhD, associate professor,
SPU „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0002-0698-2223

CZU 821.135.1.09+821.21.09

Abstract

The destinies, including the creative ones, of two of the most important writers of the 20th century, Mircea Eliade and Herman Hesse, have many affinities. What unites these two literary destinies? In the case of both, the impact with literature takes place in the fragile years of childhood, and the passion for the land of the Vedas and the Upanishads is attested in both writers' works with the same intensity. The two creators even share the idea that the East is the cradle of all civilizations. In the case of both, the main sources of inspiration are the events of personal life, and cultural and religious syncretism is imposed by consistency and uniqueness in their thinking and work. One of the common aims of these two writers is to change the Western mentality by discovering and understanding the Eastern mentality.

Key-words: Mircea Eliade, Herman Hesse, biographical character, literary destiny, oriental civilization, India, philosophical ideas.

Promotori ai romanului metafizic, cu mari contribuții la înnoirea genului românesc și la eliberarea sa de rigorile romanului realist, doi importanți scriitori ai primei jumătăți de secol

anterior, Herman Hesse și Mircea Eliade, vor promova originalitatea și unicitatea acestui tip de roman. Ce le unește pe cele două trasee creative și destine literare?

În cazul amândurora, impactul cu literatura are loc în anii fragezi ai copilăriei, doar că sursele de cultivare a acestor interese au fost diferite. Eliade a fost încurajat de profesorii săi, iar Hesse de bunic. În ambele cazuri părinții au fost cumva îngrijorați de calea pe care le porneau copiii. Tatăl lui Eliade era îngrijorat de starea vederii acestuia, care se înrăutățea nu după ani, ci după zile și îi interzicea lectura de lungă durată. Părinții lui Hesse își vedeau copilul mai degrabă un om de științe sau un misionar ca și ei, nicidecum un poet debutant, iar mai apoi romancier și filosof. Din lipsa interesului pentru materiile școlare, Hesse începe procesul de auto-educație și auto-învățare prin intermediul literaturii, avându-l drept model spiritual pe Goethe. Același proces decurge și în viața scriitorului român, doar că motivațiile au fost diferite. Eliade, inspirat de Papini și Frazer, începe să învețe singur limbile italiană și engleză, apoi vor urma persana, ebraica, sanscrita.

Prima operă a lui Eliade a fost publicată pe când adolescentul avea 14 ani. E vorba de *Inamicul viermelui de mătase*, iar în anii următori ai adolescenței publică *Cum am găsit piatra filosofală* și *Romanul adolescentului miop*. În cazul lui Hesse, menționăm că acesta a avut nevoie de mai mult timp pentru a se iniția în arta scrisului. Nu era convins pe deplin că aceasta îi este vocația, deoarece meseria de scriitor i se părea prea dificilă pentru umerii săi firavi. În pofida evenimentelor care i-au marcat viața nu în cea mai bună direcție, Hesse publică la 24 de ani o mică carte de poezii, într-un tiraj limitat. Succesul debutului său literar a contribuit la reînnoirea imaginii de sine și l-a revitalizat pe poetul începător. Astfel că doi ani mai târziu, publică cunoscutul roman *Peter Camenzind*, care îi deschide accesul în lumea scriitorilor cu renume. Pasiunea pentru țara Vedelor și Upanișadelor este atestată la ambii scriitori cu aceeași intensitate. Inițial au cunoscut-o din cărți, au descoperit-o cu fervoare, au admirat-o și au explorat-o cu puterea minții. Soarta îi oferă scriitorului german oportunitatea de a călători în India. Hesse era fascinat de cultura și mitologia indiană, dar contactul cu ea nu a fost așa cum și-a închipuit de sute de ori. Din contra, la primul contact a avut impresia că India nu l-a acceptat, de aceea se hotărăște să mai plece o dată să exploreze Orientul. Eliade în schimb obține o bursă din partea statului și pleacă să descopere spiritualitatea indiană. Evenimentele care s-au petrecut în orașelul Calcutta, dragostea imposibilă și simțul vinovăției îl fac să se întoarcă în țară după ce a stat câțiva ani acolo. Contactul cu civilizația indiană l-a metamorfozat și l-a marcat pentru tot restul vieții pe filosoful și scriitorul Eliade. Imaginea Indiei, cultura ei se regăsesc adesea în *Jurnalul* său, în *Memorii* sau în romane. Bogăția simbolistică a Indiei îi face pe cei doi autori să-și împânzească lucrările cu simboluri specifice acestei vechi și bogate civilizații.

În cazul ambilor prozatori, principalele surse de inspirație le constituie evenimentele din viața personală. Creând zeci de personaje, Hesse și Eliade și-au multiplicat personalitățile, creând de fapt niște alter-egouri. Notițele *Jurnalelor*, corespondențele, sunt lucrări auto-critice, în care își exprimă gândurile și ideile filosofice. Caracterul biografic al operelor celor doi a fost și este sesizabil pentru cei care i-au cunoscut personal sau pentru cei care le cunosc opera în profunzime. Romanele de tip jurnal au contribuit la lărgirea publicului cititor. Impresiile și gândurile personale au devenit ale personajelor create. Ideile filosofice a ambilor se nasc din coliziunea cu operele marilor filosofi germani Hegel, Schlegel sau Schopenhauer.

Asemeni acestora, Hesse și Eliade au căutat să afle adevăruri supreme, să se scufunde în istoriile civilizațiilor pentru a cunoaște și pentru a trăi prezentul. Și unul, și celălalt văd starea socială a lumii dintr-o perspectivă deplorabilă, mai ales în Occident, unde monstruoșitatea tehnologizării ajungea acaparantă.

Cei doi creatori împărtășesc ideea că Orientul este leagănul tuturor civilizațiilor. Pentru ambii, misticitatea originară încă mai domină aici, iar oamenii sunt încă puternic influențați de acest lucru. Simbolismul este interpretat foarte subtil, oamenii căutând un sens ascuns în orice fenomen. Legătura cu natura este strânsă. Popoarele orientale încă mai păstrează credința că natura este cea care i-a creat și că toate fenomenele cotidiene se supun forțelor naturii. Și unul, și celălalt se pronunță împotriva civilizației europene, motivându-și împotrivirea prin insensibilitatea acesteia și lipsa valorilor umane. Aceste revolte interioare ale lor sunt declanșate de cele două Războaie Mondiale astfel încât Eliade se refugiază în lecturi, în studiul istoriei religiilor, iar Hesse întreprinde acțiuni de a stopa violența provocată de conflagrațiile amintite. Germanul scrie sub pseudonim, vorbind în numele unui popor, dar nimeni nu îl aude. Se adresează direct forțelor germane pentru a reveni la valorile spiritual-umane, dar se ciocnește de respingerea și răutatea compatrioților săi, atitudine ce-l determină să renunțe la atitudinea sa combativă.

Sincretismul cultural și religios se impune prin consecvență și unicitate. Studiile în aceste domenii îi determină pe cei doi să scrie o serie de eseuri de analiză, care, mai târziu, vor servi drept imbold și sursă de inspirație pentru scriitori debutanți. Altă caracteristică comună ce caracterizează opera hesseană și cea eliadescă este combinarea elementelor religioase și mistice din culturi diferite sau discrepante. Discrepanța este vizibilă atunci când sunt combinate elemente simbolice aflate în opoziție sau care au o legătură tainică: Demian, care este un Lucifer deghizat, Eva, mama originară, sau Knulp, care este un permanent luptător pentru independență, pe când numele său se traduce „slugă”. Eliade acordă importanță simbolisticii compotamentale. Ileana Sideri este întruchiparea modernă a ființei miraculoase Ileana Cosânzeana. Mihai Viziru, țigancă din nuvela „La țigănci”, doctorul Zerlendi reprezintă doar câteva dintre personajele care s-au afirmat contra timpului și care au reușit să evadeze din temnița cronologicului. Simbolismul alegoric ocupă un loc frontal în procesul creației și este utilizat pentru a trezi în conștiința oamenilor simțul responsabilității, simțul libertății spirituale, simțul valorificării istoriei și culturii.

Tematica operelor lui Eliade și Hesse este diversă. Tema dragostei, spre exemplu, este abordată din perspective filosofice și chiar sociale. Dragostea pentru istorie, pentru viață, pentru țară, pentru religie și, în final, dragostea pentru persoana iubită reprezintă aspectele acestui sentiment mirific. Subiectul amoros este prezent în majoritatea operelor lor, doar că obiectele dragostei pot fi de natură diferită. Dragostea pentru existență, setea pentru viață, promovarea sentimentului de respect și protecție pentru planeta-mamă este discutată în *Lupul de stepă*. Situația socială existentă la momentul dat, situația personală l-au determinat pe Hesse să scrie această lucrare, care reprezintă un tip de îndemn pentru a fi recunoscători sursei de existență. Dragostea pentru absolut se regăsește la Eliade prin modul de gândire al lui Mihai Viziru, la Hesse prin Knulp și Siddhartha, personaje care se află într-o căutare permanentă a unor limite invizibile sau chiar inexistente. Dragostea pentru sine promovată de „huliganii” lui Eliade, dragostea pentru sexul opus care în măsuri diferite este prezentă în toate aceste

lucrări, chiar dacă nu este sentimentul de bază. Erosul nu este conceput într-o manieră romantică, dar este puternic spiritualizat, alcătuind un veritabil instrument de cunoaștere a lumii. Maitreyi și Gertude, Ioana Viziru și Rosshalde reprezintă modelele și obiectele unei iubiri tragice sau imposibile.

Istoria își are traiectoria sa în creațiile celor doi. Evenimentele istorice au fost reflectate în lucrările lor ca indicii ale realității și ale neliniștii față de situația existentă. Roazboaietele Mondiale au lăsat amprentă și în Bucureștiul lui Eliade, și în lumea imaginară hesseană. Tema naturii este o altă trăsătură comună, deoarece ambii fac apel la cultura orientală, în care elementele naturii sunt înzestrate cu o forță supremă. Aceste elemente constituie o sursă de existență și învățare. Maitreyi se adresează pământului ca unei mame originare, iar Siddharta are ca maestru spiritual un fluviu. Scriitorii accentuează în acest fel legătura de interdependență dintre om și natură. Natura nu ar putea exista fără om și omul fără natură nici atât. Caracterul filosofic al operelor se simte din primele pagini. Cu toate acestea, cei doi autori nu fac exces de idei filosofice despre viață și moarte, dar într-un mod subtil, prin acțiuni și idei simbolice, transmit cititorilor adevăruri ascunse și valoroase lecții de viață.

Hesse și Eliade au elaborat noi procedee în tehnica scrierii unui roman, combinând latura epică cu dimensiunea ontologică. Lucrările lor vizează întrebări privind condiția omului în lume, nu în societate, deoarece societatea este văzută de ei ca un prizonierat, sau întrebări antropologice. Asemeni personajelor lui Stendhal sau Malraux, personajele hesseene și eliadești alcătuiesc o categorie aparte, deoarece se află într-o nesfârșită goană pentru adoptarea unei viziuni de percepere a lumii. Se deosebesc și prin faptul că își adoptă viziuni proprii, dar nu o redau pe cea a naratorilor. Sunt antrenate într-un permanent examen al subconștientului, deoarece aceasta este dimensiunea pe care aspiră să o perceapă, prin auto-interogări sau interviuri cu propriile gânduri.

Unul dintre obiectivele comune celor doi scriitori este schimbarea mentalității occidentale prin descoperirea și înțelegerea mentalității orientale. Ambii sunt de părerea că Occidentului îi lipsește arhaicitatea și că se pierde în labirintul tehnologizărilor, menționând, indirect în opere, că în Vest păstrarea culturilor tradiționale este considerată un obicei primitiv. Noua orientare preconizată evoluează în același tempou cu istoria contemporană. Țările orientale, numite și „țări în curs de dezvoltare” trec printr-o analiză repetată, ce vizează toate sferele de activitate. Acest procedeu influențează negativ percepția valorilor cultural-occidentale. În consecință, ele nu mai sunt modele esențiale sau sunt percepute greșit și apare dispersia în lumea culturală. Mircea Eliade este poziționat contra acestui fenomen și afirma: „Noi dorim să răsturnăm termenii comparației, să ne situăm în exteriorul civilizației noastre și momentului său istoric și să le judecăm din perspectiva altor culturi și altor religii.” [8, pag. 61]

În perioada în care intelectualitatea europeană își promova propriile valori, Eliade și Hesse își îndreaptă atenția spre Orient. Evenimentele din prima jumătate a secolului al XX-lea le influențează drastic conștiințele, ei devenind tot mai decepționați de principiul superiorității caracteristic europenilor. În viziunea hesseană, spre exemplu, Orientul emană senzualitate și sensibilitate, în defavoarea unui Occident sclerosat și amenințat să rămână fără trecut. În unele articole, ambii scriitori critică dur mentalitatea europeană din cauza încăpățânării de a-și schimba punctul de vedere și îndeamnă spre o răsturnare a percepțiilor din trecut. Aceste idei

au fost menționate direct în articolele și eseurile publicate, iar indirect prin comportamentele și modurile de gândire ale personajelor. Eliade, cunoscut ca un observator profund al temporalității și civilizației, scria: „Privind în urmă, de la cel dintâi contact cu metafizica, 1923, până acum, luând în seamă situația mea oarecum privilegiată de a fi interesat de istoria religiilor și de știință, cred că foarte puțini vor putea înțelege de ce am dreptul să spun că Europa spirituală e în majoritate, o ceată de colecționari sau de submediocri, neștiind ce vor și ignorând complet principiile cunoașterii” [2, pag. 165-166].

Hermeneutica lui Eliade și cea a lui Hesse reprezintă un ansamblu de concepții extraeuropene. Trăsătura de bază a acestora este valorificarea unui obiectiv existențial. Acest fenomen îi insuflă creației doza de vitalitate necesară. Dacă nu cunoaștem biografiile și teoriile acestor doi filosofi, există riscul să înțelegem doar parțial mesajul operelor pe care le-au lăsat. Istoricul religiilor consideră că „...doar istoria este capabilă să descifreze universurile necunoscute pe care Occidentul le mai poate descoperi” [7, pag. 126] și încearcă să deschidă ochii gândirii occidentale: „Eu încerc să deschid Occidentalilor ferestre spre alte lumi, chiar dacă unele din aceste lumi s-au prăbușit de zece mii de ani” [3, pag. 414].

Hermeneutica hesseană face apel la modul de gândire și de percepere a diversității culturale, pronunțându-se pentru stabilirea unui dialog viabil ca punte de legătură între popoare. De aceeași părere este și Eliade, menționând că „Acest dialog este inevitabil, el este înscris în însăși determinarea istoriei” [8, pag. 62]. Mijloacele de realizare a acestui procedeu sunt multiple: cunoașterea și înțelegerea altor culturi, adoptarea unui limbaj capabil să redea realitatea umană și valorile spirituale promovate de alte națiuni. Prin romanul „Maitreyi”, Eliade realizează o conexiune dintre două culturi, eșuată în cele din urmă din cauza diferențelor de mentalitate și incapacității de acceptare a viziunii existențiale. Diferența de natură religioasă este unul dintre obstacolele acestui proces, dar reprezintă în același timp și o nouă dimensiune intelectuală. În spațiul oriental, experiența religioasă este concentrată în prezența obsesivă a zeităților care domină existența. Acceptarea contrastelor religioase abolesc ideea primitivă că „zeii nu sunt decât o îngrămădire monstruoasă de nebunii, cruzimi și superstiții, abolite din fericire de progresul rațional al omului” [4, pag. 34].

Ideea de progres reprezintă o caracteristică comună a operelor eliadești și hesseene. În „Lupul de stepă” aceasta este abordată dintr-o perspectivă critică. Tendința spre un progres rapid, continuu este o cale lentă spre autodistrugere, evidențiind ideea de progres spiritual. Lumea reprezintă un ansamblu de semnificații, contexte și momente evolutive, care au drept bază comună istoria civilizațiilor. Totuși, teoriile filosofice care vizează conexiunea Occident-Orient și ideea de progres sunt greu acceptate și asimilate de indivizi. Confruntarea Occident-Orient încă continuă, fiind înțelese ca două dimensiuni spirituale diferite, fiecare având identități, ideologii, nivel specific de trai, de cultură și dezvoltare. Discriminarea, indiferența, superioritatea sunt bariere de depășit pentru stabilirea unor relații internaționale durabile. Aceste bariere au rădăcini implantate în trecut, cultivate de promulgatorii creștinismului, pentru care religia era un mod de manipulare a majorității. În pofida acestui lucru, există oameni care reușesc să descopere adevărata față a civilizațiilor, nu fără depunerea unui efort colosal. Eliade susținea: „aceiași opacitate și același orgoliu occidental au dovedit-o misionarii creștini față de culturile asiatice, bunăoară. Au trebuit să treacă multe zeci de ani ca misionarii să înțeleagă funcția în cultele indiene” [6, pag. 127].

Diferențierea sacrului și profanului reprezintă de asemenea un liant al textelor eliadești și hessiene, fiind văzute ca o controversă. Această diferențiere nu constă într-o deosebire totală a acestor dimensiuni, căci ambele au aceeași sursă de existență: situațiile arhaice, arhetipurile. Condiția profanului este renunțarea la orice formă religioasă sau spirituală, totuși esența ei nu este lipsită de nuanțe religioase. Acest fenomen oferă oportunitatea de a renunța la domeniul sacrului sau invers, la domeniul profanului. În acest mod persoanele trec printr-un cerc de civilizare, părăsind domeniul sacrului și propriile aspirații în favoarea unei căutări chinuitoare.

Despre încercările lui Hesse și Eliade de a apropia Occidentul de Orient, putem spune că cei doi promotori ai culturii și filosofiei indiene au produs numeroase oscilații în maniera gândirii și cea comportamentală a occidentalilor. Ideile filosofice orientale erau greu acceptate de occidentali. Orientalii, pe de altă parte, priveau și ei ideile occidentale cu a anumită doză de scepticism. Din punct de vedere atitudinal erau pe aceeași balanță. Mentalitatea celor din Vest nu a fost înțeleasă pe deplin niciodată de cei din Est. Totuși când occidentalii reveneau acasă, cu ei se producea o schimbare, copleșiți fiind de o forță spirituală uimitoare.

Evenimentele ce au bulversat Europa primei jumătăți a secolului al XX-lea au marcat întreaga intelectualitate occidentală. Iată de ce pentru Mircea Eliade și Hermann Hesse călătoriile în India au fost cumva un mijloc de evadare din haos instalat, o punte de trecere peste contradicțiile și problemele care puneau stăpânire pe omenire. După cum vor mărturisi mai târziu ambii, călătoria în India a fost esențială nu doar prin faptul că au evadat din lumea disperării, dar prin descoperirea unei noi filosofii. Cultura indiană va reprezenta pentru ei o dimensiune aparte. Conform ideilor filosofice indiene, omul nu este sclavul propriilor moravuri și gânduri. E stăpânul vieții și se poate bucura de ea, căpătând nuanțe de sacralitate. Eliade menționa chiar că această călătorie i-a permis să descopere trei adevăruri mari. Primul adevăr are la bază relația Orient-Occident. Dacă intelectualitatea civilizației este pregătită să cunoască lumea din jur și să o descopere, atunci orientalii sunt îndreptați spre descoperirea și cunoașterea lumii personale. O știință aparte reprezintă tehnicile de meditație, iar Eliade a fost pasionat de acestea. A practicat yoga, tantra, samkhya, având oportunitatea să se auto-descopere. Acestea au reprezentat, în cazul său, un imbold pentru pătrunderea în specificul celorlalte tradiții orientale. Al doilea adevăr are caracter practic. Toate cunoștințele și informațiile asimilate despre esența adevărului trebuie trăite. Nucleul acestei teorii constă nu în găsirea adevărului, dar în personalizarea acestuia, de a-l face parte componentă a personalității tale. Ezoterica are ca fundament experiențele emotive personale. Eliade a fost impresionat de tainele ezoterice și a pus accentul pe importanța studierii acestora nu doar din perspectivă mistico-religioasă, dar și din perspectiva psihologică. Elizabet Vanderhill, în lucrarea intitulată „Misticii secolului XX”, îl califică pe Eliade drept unul din principalii contribuitori la decodificarea misticului din culturi, folclor și religii. Al treilea adevăr îl constituie calea de autoperfecționare a omului. După ce acesta își descoperă toate laturile subconștiente și își asimilează adevăruri și calități, urmează o autoanaliză și stabilirea unor noi performanțe pentru a ajunge spre ideal. Mijloacele perfecționării constau în tehnicile de meditație profundă. Viziunile eliadești asupra existenței, a artei, a morții sunt expuse de autor în cartea „Tainele Indiei”, volum ce include eseurile „Tehnica și educația culturii spiritului”, „Meditația”, „Contemplația”, „Inspirația” și „Reverie și automatism mental”.

Tendința celor doi autori de a prezenta evenimentele românești în concordanță cu evenimentele ce se petrec în lume și cu evenimentele din viața personală duc la nașterea unei relații sincretice. Împletirea elementelor filosofice, mitologice și fantastice reprezintă o imagine deplină a unei Indii cu un bagaj bogat de tradiții și obiceiuri care se mai păstrează cu sfințenie. Acest fapt îi fascinează pe ambii scriitori și e exemplificat minuțios în „Maitreyi” și în „Sidhartha”. Prin existența și opera pe care ne-au lăsat-o, cei doi creatori rămân promotorii orientalismului în cultura europeană a secolului al XX-lea, deoarece, datorită moștenirii literare și filosofice pe care ne-au lăsat-o, cultura și civilizația Indiei a început să fie privită din altă perspectivă, iar valorile culturale ale națiunilor orientale au încetat să mai fie subestimate.

BIBLIOGRAFIE

1. Charest, Normand, *Voyage en Orient de Hermann Hesse*, în *Monde du Graal*, 2010, nr. 281.
2. Eliade, Mircea, ...*în corespondență cu Petru Comarnescu*, în *Manuscriptum*, 1978, nr. 9.
3. Eliade, Mircea, *Fragments d'un journal*, Paris, Gallimard, 1981.
4. Eliade, Mircea, *Images et symboles*, Gallimard, 1986.
5. Eliade, Mircea, *Aspects du mythe*, Gallimard, 1963.
6. Eliade, Mircea, *Insula lui Euthanasius*, Humanitas, 2004.
7. Fonari, Igor, *Specificul asimilării credințelor indiene de către Mircea Eliade*, în *Mircea Eliade - o nouă legendă a secolelor*, ediția a III-a, Chișinău, 1998.
8. Lăpădat, Ionela, *Gândirea simbolică în opera lui Mircea Eliade*, în *Mircea Eliade - o nouă legendă a secolelor*, ediția a III-a, Chișinău, 1998.
9. Lionel, Richard, *Hermann Hesse, une quete spirituelle*, în *Magazine litteraire*, 2007, nr. 462, p. 53-54.
10. Акопян, Якоб, *Поэтика романов Германа Гесса в свете синтеза запада и востока*, Ереван, 2006.

ASPECTE DEFINITORII ALE UNOR NOȚIUNI DE SOCIOLINGVISTICĂ

DEFINING ASPECTS OF SOME NOTIONS OF SOCIOLINGUISTICS

*Petru Butuc, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Petru Butuc, PhD, associate professor,
SPU „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0001-9667-201X*

CZU 81'27

Abstract

In Republic of Moldova the socio-linguistic picture is equally simple and complicated: it's simple because this territory frames one historic language – Romanian language, with the right to be officially declared; it's complicated because other languages, of ethnic minorities long for this right too, even though they have no social-politic base for this. All ethnic minorities languages (Russian, Bulgarian, Gagauzian, etc.) have their historic motherland. That's why the declaration of these would undermine our state. These thoughts we try to evolve in the following article: Neither the **diglossia**, nor the **bilingualism** can be accepted in Republic of Moldova.

Key-words: socio-linguistic, historic language, diglossia, bilingualism.

Istoria și teoria limbilor literare constituie un domeniu care până în prezent încă mai rămâne a fi necercetat pe deplin. Multiplele monografii, studii și articole din ultimii cincizeci de ani, dedicate statutului social și funcțional al unor limbi literare și neliterare, ne demonstrează că această temă necesită unele revizuirii sub aspect metodologic, deși problema respectivă părea să fi fost rezolvată definitiv încă de prin anii șaptezeci ai secolului trecut.

Astăzi, se știe bine că limbile literare alcătuiesc o sferă determinată atât de istoria culturii, cât și de statutul social-politic și economic al țării din care fac parte. Acum este clar că, într-un stat național, suveran și independent, funcționarea în paralel a mai multor limbi de cultură este foarte problematică și periculoasă în același timp. Progresul tehnico-științific a devenit în prezent atât de performant, încât orice limbă poate destul de ușor periclita echilibrul sociolingvistic firesc oriunde, ceea ce ar însemna că o limbă străină poate deveni avantajoasă, prioritară și chiar profitabilă în orice țară, dacă deține supremație în mecanismul comunicativ-informațional al acestei țări. În prezent, există situații când nu câștigă întâietate limba istorică, ce antrenează majoritatea vorbitorilor, dar limba care dispune de o bază materială mult mai mare sau, altfel spus, limba ce monopolizează presa și întreg sistemul audiovizualului; toate acestea conducând spre erori fără precedent.

Dacă într-un stat național funcționează oficial mai multe limbi, statul respectiv este pus în dificultatea de a promova mai multe politici naționale de stat, implicit, și mai multe politici lingvistice, ceea ce este ireal, dacă nu chiar absurd: aceasta ar însemna mai multe culturi naționale într-un singur stat național, fenomen ce submină verticalitatea statului și centralismul lui democratic. În atare context, învățaților, specialiști în sociolingvistică, le vine greu să delimiteze obiectul propriu-zis al cercetării, întrucât vor fi puși permanent în față unei dileme sau chiar al unui paradox, care nu le va permite să înțeleagă ce ține de istoria și teoria limbilor literare și ce totuși iese peste limitele lor?

Situațiile de genul dat fac imposibilul de a determina și alți factori ai evoluției și dezvoltării nu numai a limbii, dar și a poporului care comunică prin mai multe limbi. Or, acestea alcătuiesc, pe bună dreptate, doar o parte din tot ce reprezintă complexitatea specificului real al limbilor literare din ultima jumătate de secol, specific din care reiese și importanța teoretică a studierii limbilor literare.

În acest scurt monolog tranzitiv, am încercat să descriu cât de cât actualul tablou sociolingvistic, introspectiv și prospectiv, din R.M. Cert rămâne faptul că e o situație reală a limbii române la noi în Basarabia, dar să nu dea Dumnezeu cel Sfânt ca acest peisaj sociolingvistic să rămână neschimbat pentru totdeauna. Există, din păcate, destul temei în acest sens, odată ce de la *Declarația de Independență* au trecut mai mult de treizeci de ani, iar politicienii de la noi nicidecum nu se încumetă să adopte o nouă *Legislație Lingvistică*, în condițiile *Statului Național, Suveran și Independent—Republica Moldova. Legislația Lingvistică din 31 august 1989* demult este ireală, dacă nu chiar absurdă, odată ce a fost adoptată în condițiile statului sovietic. Din cauză că este tergiversată adoptarea unei noi *Legislații...*, problemele limbii naționale de cultură se complică tot mai mult și mai mult.

De mai bine de douăzeci și cinci de ani se inventează fel de fel de teorii privind situația limbilor dintre Prut și Nistru. O bună vreme s-a vehiculat ideea că aici la noi avem un „bilingvism firesc”, cu care trebuie să ne resemnăm prin tăcere. De vreo cincisprezece ani încoace se încearcă a promova gândul despre existența unei vădite „diglosii”. De aceea, în

studiul respectiv, vrem să facem unele precizări privind noțiunile de *bilingvism* și *diglosie*, asupra cărora se insistă, pe la noi, nemotivat și fără temei științific și istoric.

Așadar, cel dintâi termen, ce se înscrie în contextul discuțiilor sociale despre limbă din R.M., este cel de „bilingvism”. În lucrările de genul dat din Europa, în primul rând este definit „ca un fenomen lingvistic și social ce constă din folosirea a două limbi deferite, colectiv sau individual”. [1, p. 148] În R.M. avem ambele forme de manifestare, și cel colectiv, și cel individual, dar aceasta nu înseamnă că pot fi autorizate prin lege. Bilingvismul din acest spațiu nu trebuie oficializat sub nicio formă, deoarece limbile, care funcționează în paralel cu limba poporului istoric (limba română), nu dispun nici de temei istoric și nici de temei științific. [2, p. 58-62] Nicio minoritate etnică din R.M. nu se află pe pământul ei istoric. Fiecare limbă străină de la noi își are țara sa de origine: rusa în Rusia, bulgara în Bulgaria, ucraineana în Ucraina, găgăuza, fie în Bulgaria, fie în Turcia.

Un model de bilingvism social, oficializat în temei științific și istoric, este cel din Kanadă, unde funcționează în paralel limba engleză și limba franceză, pe teritorii aparte, stabilite prin lege. În multe țări, bilingvismul se manifestă ca fenomen regional, îndeosebi în zonele de tranziție, unde sunt localități ce diferă etnic. O atare situație sociolingvistică există în Franța, în regiunea Alsacia, unde se vorbește limba franceză și un dialect al limbii germane. În fiecare din aceste localități, limba este motivată din punct de vedere istoric, deoarece este vorbită pe teritoriul ei adecvat. [3]

De multe ori se încearcă a demonstra, neargumentat, că în R.M. avem, nu numai bilingvism, dar și o „veritabilă diglosie”. E necesar să se știe că, dacă bilingvismul există sub mai multe forme, diglosia, ca variantă a bilingvismului, nu se manifestă sub nicio formă, defel, fiindcă nu are de unde. Diglosia, prin definiție, reprezintă o situație sociolingvistică foarte rară, care constă din două forme ale unei și aceleiași limbi, care coexistă și funcționează în paralel. Ambele aceste limbi sunt folosite în situații diferite, aflându-se într-un raport complementar, ceea ce înseamnă că una este considerată variantă superioară, iar cealaltă – variantă inferioară. [4] La noi se insistă asupra diglosiei pentru a păcăli populația băștinașă (poporul istoric al acestui pământ), prin formula precum că limba română și „limba moldovenească” sunt două limbi aparte, dar înrudite, care funcționează simultan, în diglosie. Acestea se fac cu un scop politic bine determinat: pentru a accepta glotonimul „limbă moldovenească”.

O situație iminentă de diglosie a existat în Grecia, până în anul 1981, când erau folosite în paralel greaca populară *Demotike* și limba greacă clasică *Katharevousa*. [5]

În prezent, manifestări ale diglosiei au loc în țările arabe, unde araba clasică este folosită în presă, la radio, televiziune, în serviciile divine, în educație și corespondența oficială, în vreme ce în viața de zi cu zi populația folosește dialectele acestei limbi. O diglosie clasică a avut loc în Rusia, în tot secolul al XVIII-lea, când funcționau simultan limba rusă populară și limba slavonă, ca limbă oficială și bisericească. [6, p. 207-246]

În încheiere, susținem ferm că în Republica Moldova nu avem nicio formă de existență a vreunei diglosii și nicio formă de bilingvism nu poate fi oficializat, deoarece nu poate fi invocată nici o cauză istorică și științifică.

BIBLIOGRAFIE

1. Eugen Coșeriu. *Lingvistică din Perspectivă Spațială și Antropologică*, Chișinău: Știința, 1994.
2. Ion Dumeniuc, Nicolae Mățaș. *Introducere în lingvistică*, Chișinău: Lumina, 1987.
3. Marius Sala, Ioana Vintilă-Rădulescu. *Limbile lumii. Mică enciclopedie*, Chișinău: Știința, 1994.
4. *Noul Dicționar Universal al Limbii Române*, București: Editura Litera Internațional, 2006.
5. Marius Sala, Ioana Vintilă-Rădulescu. *Ibidem*.
6. E.G. Kovalevskaya. *Istoria ruskogo literaturnogo iazîka*, Moscova: Prosveșcenie, 1978.

STRATEGII DE DEFINIRE A TERMENILOR ÎNTRE LEXICOGRAFIE ȘI DIDACTICĂ

STRATEGIES FOR TERM DEFINITION: BETWEEN LEXICOGRAPHY AND DIDACTICS

*Olga Cosovan, dr. în filologie, conf.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Olga Cosovan, PhD, associated professor,
SPU „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0003-0595-1705*

CZU 81'37:37.011.33

Abstract

Term definition and assimilation is a significant part of education. The definitions offered in didactic contexts tend to oscillate between lexicographic rigour and the didactic need to explain, to exemplify, to classify inherently, and to codify graphically; student age is also a factor. Textbook definitions lean visibly towards the encyclopaedic model, although a textbook lacks the space for either the full text of an encyclopaedia definition or the appropriate number of illustrations. It is not the learning by heart and verbal reproduction of definitions that is truly essential, but the skill of constructing definitions: what they should contain and what they ought to look like.

Key-words: term, lexicographic definition, encyclopaedic definition, textbook, dictionary.

Comunicarea didactică și cea academică pune în circulație un număr considerabil de termeni științifici din toate domeniile, astfel că orice elev care încheie cu succes studiile la un anumit nivel are (sau trebuie să aibă) în vocabularul activ serii considerabile de termeni. Partea leului în materie de lexic terminologic se asimilează, cantitativ și calitativ, în cadrul studiilor școlare, în gimnaziu, unde se creează fundamentele alfabetizării terminologice. Scopul declarat al asimilării termenilor în învățământul general este transparent: ”Învățarea termenilor specifici este o acțiune de maximă importanță și profesorul trebuie să se asigure că elevii vor avea suportul lexical necesar pentru a înțelege conținuturile care se predau în școală (sublinierea ne aparține).” [3, p.1] Trecând dincolo de pereții școlii, existența acestui suport în materie de terminologie facilitează orice studii ulterioare și orice activitate profesională, manifestându-se diferit. Traseele pe care le poate parcurge un adult care atestă un termen sunt construite în baza experienței școlare: documentare, explicare, descifrare lingvistică / etimologică, încadrare în sistemul de termeni cristalizat deja.

Problema asimilării terminologiei nu poate fi detașată de calitatea definițiilor și structurarea lor vizibilă. Altfel spus, elevul trebuie nu să memoreze și să reproducă, la

solicitare, definițiile date de manual, ci să înțeleagă cum se structurează o definiție și să o poată reconstitui sau construi, dacă știe ce semnifică termenul, dar nu a învățat niciodată definiția lui.

Manualele școlare, în mare parte în corespundere cu prevederile curriculare, au serii de termeni care trebuie incluși în vocabularul activ al elevilor. S-ar părea că nu e nimic mai simplu: există lista de termeni, există definițiile lexicografice, site-ul www.dexonline.ro oferă un spectru larg de definiții din câteva dicționare explicative (DEX, MDA 2010, NODEX, DLRLC, DN, MDN, Șăineanu, Scriban) și autorul de manual poate prelua una dintre definiții, fără a pune la îndoială corectitudinea și adecvanța acesteia. Dar o definiție lexicografică, construită în conformitate cu principiile științifice, nu este și una comodă pentru uzul școlar și delimitările necesare în procesul de instruire.

Dezvoltându-se în cadrul lexicologiei, lexicografia a ajuns să stabilească rigorile descrierii sensului și structurarea informației în articolul de dicționar, a introdus convenții grafice și numerice, pe care, în mod normal, le poate înțelege și interpreta orice utilizator, dar care nu s-ar potrivi rigorilor manualului școlar. Astfel, definiția lexicografică este un enunț cu o construcție sintactică specifică, prin care se explică sensul cuvântului (semem din semantem). Există viziuni diferite asupra structurii articolului lexicografic: varianta franceză și varianta engleză generează și alte modele naționale [2,p. 9-11].

Construcția sintactică specifică este dictată de apartenența la o clasă morfologică / parte de vorbire: a se vedea, de exemplu, cum sunt definite adjectivele (de regulă, definiția este o subordonată atributivă) și cum sunt definite verbele sau substantivele; cum sunt definite prepozițiile, conjuncțiile etc. Bune pentru a înțelege sensul cuvântului, aceste definiții nu sunt potrivite pentru termenii științifici care apar în manuale și, implicit, în tot demersul didactic.

PRÓPRIU, -IE, *propriu*, adj. **1.** Care aparține în mod exclusiv cuiva; personal. ◇ *Nume* (sau *substantiv*) *propriu* = nume care se dă unui lucru sau unei ființe spre a le deosebi de alte lucruri sau ființe din aceeași categorie și care se scrie cu inițială mare. **2.** Caracteristic, specific. **3.** Care este bun pentru...; indicat, potrivit, adecvat. **4.** (Despre cuvinte, despre termeni) Care redă exact ideea ce trebuie exprimată. ◇ Expr. *Propriu-zis* = de fapt, la drept vorbind. ♦ (Despre sensuri) De bază, prim. – Din lat. **proprius**, fr. **propre**.

Adjectivul *propriu* apare în cadrul terminologiei lingvistice cel puțin în trei îmbinări: substantiv propriu, adjectiv propriu-zis și sens propriu. Dar definirea sensului 1 și a sensului 4 nu rezolvă problema definirii acestor termeni în manuale.

Explicarea noțiunii de sens propriu ia, în manualul de limbă și literatură română pentru clasa a VIII-a, următoarea formulare: Sens propriu este oricare dintre sensurile cuvântului, motivat printr-o legătură directă cu realitatea. Un cuvânt polisemantic poate avea numeroase sensuri proprii, adică sensuri a căror apariție are o explicație fără mediere: legătura acestor sensuri între ele este vizibilă.

Structura articolului de dicționar în ansamblu și/sau definirea unui sens al cuvântului polisemantic include:

- Categoriile gramaticale, informații sintactice;
- Categoriile și subcategoriile semantice;
- Încadrare în sistemul gramatical;
- Încadrare stilistică (livresc, învechit, regional etc.);

- Includere în câmpurile lexicale, în primul rând, cel noțional; uneori, în câmpul semantic;

- Specificarea restricțiilor (despre..., utilizat cu prepoziție...);

- Referință etimologică.

Toate acestea, incontestabil necesare pentru a înțelege nu doar sensul, ci și posibilele contexte de utilizare a cuvântului, nu au relevanță pentru definiția termenului științific. Informația de natură etimologică uneori este inclusă în explicarea termenului, atunci când el provine din limbi străine (greacă, latină, franceză, engleză etc.), unde etimonul avea un sens uzual, neterminologic și acesta poate facilita înțelegerea explicației.

Problemele inerente prezentării termenilor în didactică depășesc cadrul lexicografiei și se rezumă la:

- Când și cum se oferă definițiile termenilor? Experiența arată că numeroși termeni există în manualele școlare, în conținuturile curriculare, dar nu au o definiție clară în manuale și delimitările țin de aplicarea unor algoritmi, din practica profesorilor și nu de o strategie consecventă. Astfel, chiar din primele zile de școlarizare elevii fac uz de termeni precum literă, silabă, cuvânt, text, număr, cifră etc., dar termenii respectivi nu au și nici nu pot avea, la această etapă, definiții științifice. Manualul de limbă și literatură română pentru clasa a II-a are 3 utilizări ale noțiunii de sens propriu / respectiv, figurat, dar definiția oficială a sensului propriu, va fi prezentată abia în clasa a VIII-a, deși sunt numeroase sarcini de lucru care impun recunoașterea sensului propriu și a sensului figurat în toate clasele anterioare.

- Care este limita între o definiție și o descriere? Practica demonstrează că manualul școlar se orientează mai curând spre o descriere a fenomenului, categoriei, clasei definite decât preia definiția lexicografică. Pentru didactică, ea nu este suficient de explicită și relevantă. Să comparăm:

FÓRȚĂ , <i>forțe</i> , s. f. I. 1. Capacitate pe care o au ființele vii de a depune un efort, de a executa acțiuni fizice prin încordarea mușchilor; putere fizică, vigoare, tărie. Din fr. force , it. forza .	Mărimea fizică ce caracterizează interacțiunea și determină efectul ei este numită forță . (Fizica, VI)
---	--

După cum se poate vedea, definiția lexicografică include reluări, sinonime, iar definiția didactică pare mai laconică și, prin însăși structura ei, este inversată: termenul definit ocupă poziția finală din definiție. Nu e o lege, dar anume această structură evidențiază, accentuează termenul. Totodată, definiția didactică lasă loc pentru suplimentări de genul: mod de marcare, notare, subliniere, clasificări și alte explicații inerente, iar strategia unui manualului concret sau a unei serii de manuale se poate orienta spre definiții enciclopedice.

Câte definiții sau câți termeni pot apărea rezonabil la o temă, în cadrul unui capitol?

Problema este serioasă, dacă raportăm numărul de ore la numărul de termeni care trebuie asimilați. Este deosebit de vizibil în cazul disciplinelor școlare care au, conform actelor normative, o singură oră pe săptămână și un inventar substanțial de termeni, riscul fiind ca manualul să se transforme în glosar, iar studiul disciplinei – în explicarea termenilor.

- Cum pot fi definite îmbinările terminologice?

În listele de termeni, sunt suficiente exemple de îmbinări de cuvinte, care prezintă dificultăți de definire și nu au o sursă lexicografică sigură. Componentele sunt definite, dar

îmbinarea terminologică nu. În unele cazuri, chiar explicarea termenilor fără apelul la alte materii este complicată. Drept exemplu pot servi termenii din domeniul educației muzicale: discurs muzical, leitmotiv, program – subiect, nucleu semantic, repetiția, contrastul, asemănarea și progresia etc. Pentru a construi noțiunea de discurs muzical, e nevoie de actualizarea ideii de discurs: DISCURS, discursuri, s. n. Specie a genului oratoric, constând dintr-o expunere făcută în fața unui auditoriu pe o temă politică, morală etc.; cuvântare. Curriculumul la limba și literatura română prevede drept produs al activităților de învățare discursul în diferite clase gimnaziale, ceea ce permite valorificarea interdisciplinarității în examinarea termenului. Nucleul semantic va miza pe termenul de fizică și biologie, nucleu (evident distanțat de accepția lui în biologie) și semantic, -ă, din lingvistică.

NUCLEU, nuclee, s. n., (3) nuclei, s. m. 1. S. n. (Fiz.) Particulă centrală a unui atom alcătuită din protoni și neutroni, purtătoare de sarcini electrice pozitive, în care este concentrată aproape toată masa atomului. ◇ Nucleu cristalin = cristal de dimensiuni foarte mici, care servește ca centru de depunere în cursul cristalizării unei soluții sau topituri. (Astron.) Nucleu de cometă = parte a capului unei comete formată dintr-un conglomerat de bucăți de gheață și materie solidificată. Nucleu de galaxie = porțiune centrală a unei galaxii, cu aspect compact. 2. S. n. (Chim.) Ciclu de atomi sau ansamblu de cicluri de atomi alipite, care formează scheletul moleculelor unei substanțe și care rămâne neschimbat la toți derivații substanței respective. 3. S. m. (Biol.) Element constitutiv al celulei organice, de formă sferică sau ovoidală, situat în plasmă, având o structură proprie și îndeplinind funcții însemnate în viața celulei. ♦ Grupare de celule nervoase din axul nervos, care constituie centri nervoși sau regiunea de origine a unor nervi. 4. S. n. Fig. Element esențial, central al unui lucru, al unei acțiuni. ♦ Grup restrâns de persoane care acționează în mod organizat și în jurul căruia se formează sau tinde să se formeze o grupare mai mare.

SEMANTIC, -Ă, semantici, -ce, s. f., adj. I. S. f. 1. Ramură a lingvisticii care se ocupă cu studierea sensurilor cuvintelor și a evoluției acestor sensuri; semasiologie, semantism. 2. (Log.) Teoria interpretării unui anumit sistem formalizat prin alt sistem formalizat. II. Adj. Care ține de semantică (I 1), care se referă la sensurile cuvintelor; semasiologic.

Fără o abordare interdisciplinară și ajustată la contextul muzicii, interpretarea termenului dat este imposibilă sau eronată. Valorificarea interdisciplinarității lasă loc pentru asocieri și operații intelectuale complexe, din care se sintetizează accepția termenului. Tendința de a elimina compartimentarea disciplinelor, de a privilegia competențele funcționale și globale în opoziție cu achizițiile noționale și cu cunoștințele fundamentale este tot mai des manifestată [1, p. 37-38].

Deși se crede că termenul trebuie să fie monosemantic, întâmplarea face ca domenii diferite să aibă aceleași cuvânt încărcat de sensuri diferite. Astfel, cuvântul subiect este termen în domenii diferite:

SUBIECT, subiecte, s. n., (4) subiecți, s. m. 1. S. n. Totalitatea acțiunilor, evenimentelor (prezentate într-o anumită succesiune) care alcătuiesc conținutul unei opere literare, cinematografice etc. ♦ Chestiune, temă despre care vorbește sau scrie cineva. ♦ Cauză, pricină, motiv. 2. S. n. (Lingv.) Partea principală a propoziției care arată cine săvârșește acțiunea exprimată de predicatul verbal la diateza activă sau reflexivă, cine suferă acțiunea când predicatul verbal este la diateza pasivă sau cui i se atribuie o însușire ori o caracteristică

exprimată de numele predicativ în cazul predicatului nominal. 3. S. n. (Log.) Termen al unor judecăți, reprezentând noțiunea ce desemnează obiectul gândirii despre care se afirmă sau se neagă însușirea exprimată de predicatul logic. 4. S. m. Ființă aflată sub observație, supusă anchetei, experimentului etc.; individ care prezintă anumite caracteristici. 5. S. m. (În sintagmele) Subiect de drepturi și obligații = persoană care, în cadrul raporturilor juridice, are drepturi și obligații. Subiect impozabil = persoană fizică sau juridică obligată prin lege să plătească un anumit impozit către stat. – Din lat. *subjectum* (cu unele sensuri după fr. *sujet*).

Terminologia filologică (limba și literatura română) în aceeași clasă (a V-a) include:

Totalitatea evenimentelor care alcătuiesc conținutul unei opere narative reprezintă **SUBIECTUL OPEREI LITERARE**.

SUBIECTUL este partea principală de propoziție care arată cine face acțiunea exprimată de un predicat verbal sau cui i se atribuie o însușire ori o caracteristică exprimată de un predicat nominal. Nu e nimeni în măsură să modifice terminologia în uz, inclusiv cea ăncetățenită în didactică, dar nedumeririle elevilor sunt previzibile.

La fel, adjectivul *compus* apare în diverse domenii terminologice :

COMPUS adj., s. m. 1. Adj. Alcătuit din mai multe părți sau elemente; combinat.

◇ (Muz.) Măsură compusă = măsură formată din fracțiuni ale măsurii simple.

(Gram.) Timp compus = timp format cu ajutorul unui verb auxiliar.

(Bot.) Frunză compusă = frunză cu limbul constituit din mai multe foliole, dispuse pe un ax principal.

Inflorescență compusă = inflorescență constituită din mai multe inflorescențe simple.

Fruct compus = fruct constituit din mai multe fructe concreșcute pe aceeași axă.

2. S. m. (Chim.) Combinație (3); corp compus (1). – V. *compune*.

Examinând transdisciplinar procesul de predare-învățare-evaluare a termenilor, trebuie să elaborăm strategii care ar reduce la minim dificultățile de asimilare și delimitare, dar și ar exclude memorarea și reproducerea definițiilor. Sunt vizibile 2 fire din trama dezvoltării acestui element al competenței de comunicare: analiza diferitelor definiții pe care le includ manualele și uzul dicționarelor de diferite tipuri, subordonat conținuturilor curriculare la limba și literatura română.

BIBLIOGRAFIE

1. COSOVAN, OLGA; CARTALEANU, TATIANA; ZGARDAN-CRUDU, ALIONA; BOZ, OLGA. Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic. Chișinău, 2020.
2. HARHĂȚĂ, BOGDAN. Definiția lexicografică. Tipuri recurente în dicționarele românești din secolul al XIX-lea: [http://www.dacoromania.institutului.ro/articole/2015_1/22_XX_\(2015_nr.%201\)%20\[Pages%207%20-%2028\].pdf](http://www.dacoromania.institutului.ro/articole/2015_1/22_XX_(2015_nr.%201)%20[Pages%207%20-%2028].pdf)
3. MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J. Building Academic Vocabulary. Teacher's manual. Alexandria, Virginia, USA, 2005.

ASIMILAREA LEXICULUI ȘTIINȚIFIC – O FINALITATE ÎN TERMENI DE CONDUITĂ

THE ASSIMILATION OF SCIENTIFIC VOCABULARY AS A PURPOSE IN TERMS OF CONDUCT

*Tatiana Cartaleanu, dr. conf.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Cartaleanu Tatiana, Ph.D., associate professor,
SPU „Ion Creanga”, Chisinau
ORCID: 0000-0001-8713-229X*

CZU 37.01:81’37

Abstract

The article debates the issue of terminological literacy in gymnasium-level students vs the curricular demands of various school subjects. We examine the student’s learning itinerary when studying a school subject, from unconscious incompetence to unconscious competence. These milestones are reflected in the perspective of terminological illiteracy, terminological literacy, terminological competence and the culture of communication in a scientific-didactic language. Based on the Bloom-Anderson taxonomy, an ample list of activities and opportunities to learn terminological vocabulary is offered, divided by area: knowledge, understanding, application, analysis, and synthesis. This theoretical approach is confirmed by an example from a Physics textbook.

Key-words: curriculum, purposes, competences, terminological literacy, culture of communication.

În comparație cu versiunea Curriculumului național 2010, competențele stipulate de curricula disciplinare 2018/2019 vizează, în termeni de conduită așteptată, o deschidere mai largă spre operaționalizarea vocabularului științific de rigoare.

Datorită unei viziuni focalizate mai exact asupra asimilării termenilor, concepătorii de curricula disciplinare nu doar și-au îndreptat atenția spre necesitatea studiului terminologiei, ci și au situat în prim-plan competența respectivă, derivată de aici. De exemplu (sublinierile ne aparțin):

„Competența 1. Utilizarea limbajului științific biologic referitor la structuri, procese, fenomene, legi, concepte în diverse contexte de comunicare” [6, p.10].

„Competența specifică 1. Utilizarea limbajului chimic în diverse situații de comunicare, manifestând corectitudine și deschidere” [7, p.8].

„Competența specifică 1. Interpretarea realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului” [4, p. 10].

„Competența specifică 1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării” [5, p. 12].

Teza fundamentală a Cadrului de referință al curriculumului național – „Competența în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate reprezintă finalitatea, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi – pre-achiziții reprezentate prin unități de competențe” [3, p. 15] – a fost pusă la temelia concepției promovate de actele normative în vigoare. Faptul că această competență specifică este raportată la unități de conținut și concretizată prin unități de competență în fiecare clasă, sprijinindu-se (la multe materii de studiu) pe o listă de *termeni* sau *elemente noi de limbaj*, obligatorii pentru asimilare și operaționalizare, facilitează atât activitatea de proiectare didactică ce cade pe umerii profesorului, cât și sarcina care le revine autorilor de manuale și auxiliare didactice. Totodată, accentul grav care se pune pe însușirea și operaționalizarea terminologiei va trebui să aibă

impact asupra programelor de examene la absolvirea gimnaziului, în acestea regăsindu-se neapărat unități de conținut și unități de competențe derivate din convingerea profundă că elevul nu poate asimila o materie de studiu fără a-i deveni familiară terminologia acesteia. Emblematică pentru toate actele normative de ultimă generație este afirmația conceptorilor curriculumului la fizică: „La unitățile de conținut se referă și elementele noi de limbaj specific disciplinei (s.n.), care trebuie să fie asimilate de elevi, pentru a dispune de vocabular specific fizicii. Misiunea profesorului este de a proiecta demersul didactic fără a apela la alți termeni fizici, pentru a nu complica procesul de asimilare a cunoștințelor cu memorarea terminologiei, lăsând mai mult timp pentru exersarea, aplicarea în diverse contexte a elementelor de limbaj specificate” [8, p. 47].

Deocamdată, pentru că încă nu a sosit timpul noilor programe de examene, ne vom ocupa de prescripțiile curriculare pentru clasa a IX-a ca finalități ale instruirii la treapta gimnazială, fără a examina traseul parcurs în cei 9 ani de studii și fără a cerceta procesul de formare a conduitei respective – sarcini care vor fi realizate ulterior. Studiul de față poartă un caracter inductiv; el va fi secondat de analiza deductivă a manualelor în vigoare și a auxiliarelor didactice în uz, ceea ce ar veni să completeze lista de activități și oportunități de învățare.

Așadar, ce ne așteptăm că știe să facă, în planul alfabetizării terminologice, un elev – absolvent de gimnaziu – la momentul examenului de capacitate? Cum se manifestă competența și cultura sa terminologică?

Admitem că obiectul cercetării noastre este un elev care corespunde 100% exigențelor curriculare: un elev-model, ale cărui competențe sunt de netăgăduit. Competența care trebuia să i se formeze este stipulată în curriculumul disciplinar (și, cu siguranță, va figura în programele de examen, atunci când vor fi elaborate), în raport cu fiecare dintre disciplinele școlare studiate. Calea parcursă de oricine învață instituționalizat este de la *analfabetism* – prin *alfabetizare* și *competență* – la *cultură* comportamentală (în cazul nostru, este vorba de *competența de comunicare și cultura lingvistică*):

Tabelul 1. Incompetență versus competență

Incompetența neconștientizată	Incompetența conștientizată	Competența conștientizată	Competența neconștientizată
<p>Elevul:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nu a studiat (nici instituționalizat, nici ca autodidact) materia respectivă; - nu cunoaște noțiunile luate în discuție; - nu posedă competențele necesare; - nu prezintă interes pentru informare și formarea competențelor. 	<p>Elevul:</p> <ul style="list-style-type: none"> - începe studierea materiei respective; - este capabil să distingă sarcina pe care o poate realiza de una imposibilă; - își conștientizează lacunele; - se arată interesat de lichidarea curenților; - își poate elabora strategii de învățare a materiei noi; - reușește să-și pună obiective de ratapaj. 	<p>Elevul:</p> <ul style="list-style-type: none"> - posedă competențele necesare pentru realizarea sarcinii și este conștient de ele; - își poate concepe și organiza procesul de învățare; - știe cum să procedeze pentru a realiza o sarcină nouă; - urmează algoritmi, scheme, indicații; - își verifică acțiunile, revine și corectează, reușind ceea ce își 	<p>Elevul:</p> <ul style="list-style-type: none"> - realizează firesc activitățile de învățare; - are o manieră proprie de învățare a conținuturilor noi; - manifestă temeinice deprinderi metacognitive; - are discernământ în alegerea surselor la care apelează pentru informare și documentare; - este interesat să

		propune.	învețe singur.
Analfabetism terminologic	Alfabetizare terminologică	Competență terminologică	Cultură terminologică
Se manifestă în: - vocabular activ sărac; - totala necunoaștere a noțiunii de termeni și a termenilor specifici oricărui domeniu; - lipsa oricărei motivații și a oricărui interes față de asimilarea termenilor.	Se manifestă în: - delimitarea termenilor de cuvintele de uz comun; - declararea necunoașterii termenilor; - verbalizarea unui interes pentru cunoașterea și înțelegerea lor; - tentative de a se familiariza cu termenii necunoscuți; - eforturi de a înțelege de ce se spune astfel; - încercări de încadrare a termenilor noi în vocabularul propriu.	Se manifestă în deprinderi: - de a deosebi lexemul-termen de lexemul comun; - activa unitățile lexicale din vocabularul său pasiv; - de a delimita sensurile terminologice ale unui lexem de cele neterminologice; - de a explica diferența de sens dintre termeni aceluiași domeniu; - de a sesiza relația de rudenie dintre termeni; - de a apela la sursele credibile; - de a acționa în cadrul propriei zone proxime de dezvoltare.	Se manifestă în: - automatismul operațiilor de utilizare și identific. a termenilor (înmagazinați în memorie); - aplicarea unui mecanism operațional de memorizare și asimilare a termenilor; - cunoașterea surselor de documentare și informare pentru termenii din diferite domenii ale științei; - delimitarea definiției lexicografice de explicația enciclopedică; - capacitatea de a analiza structura și etimologia unui termen necunoscut, pentru a-i deduce sensul.

A spune că, în cadrul activităților de învățare, dar mai ales al celor de evaluare, elevii fac dovada competenței „în termeni de conduită” înseamnă a recunoaște că ei au depășit etapele de alfabetizare și formare a competenței, apropiindu-se de ceea ce numim „cultură a învățării”. Nu avem în vedere operații și deprinderi luate aparte, ci cultură în sensul cel mai larg, la limita de sus a ștachetei: în regim individual, de la autoanaliză și metacogniție la autoinstruire. Pornim de la premisa că, în raport cu terminologia, cultura învățării, atunci când este privită holistic, fără a fi discriminată pe domenii ale științei, presupune deprinderi de muncă intelectuală de la toate nivelurile taxonomiei pedagogice [A se vedea: 9, p. 328 și urm.].

I. Activități și oportunități de învățare care vizează înțelegerea și interpretarea termenilor:

- Alcătuirea și completarea periodică a glosarelor, ca piese de portofoliu individual.
- Clasificarea termenilor, în baza criteriilor date.
- Corelarea termenilor cu definițiile lexicografice și explicațiile enciclopedice.
- Decodarea simbolurilor și a semnelor convenționale cu valoare terminologică.
- Definierea termenilor (reproducerea din memorie a definiției).
- Delimitarea sensurilor comune ale cuvintelor de sensurile terminologice.
- Descifrarea și explicarea valorii terminologice a semnelor iconice.

- Descrierea obiectelor, cu utilizarea termenilor indicați.
- Detectarea termenilor în listele de cuvinte.
- Determinarea sensului unui termen în contextele date.
- Discriminarea sensurilor științifice generale și a celor terminologice speciale.
- Documentarea din glosare, dicționare terminologice și enciclopedice.
- Explicarea esenței termenilor (în formă liberă, în cuvinte proprii).
- Exprimarea în cuvinte proprii a esenței unui termen.
- Expunerea textului științific, cu utilizarea termenilor necesari.
- Gruparea termenilor după criterii prestabilite.
- Identificarea termenilor în textul științifico-didactic.
- Includerea termenilor propuși în contexte adecvate.
- Interpretarea relației de cauză-efect între noțiuni, concepte, termeni.
- Lectura cu voce a formulelor și legendelor.
- Organizarea termenilor în sistem.
- Raportarea termenilor la noțiuni și concepte.
- Recunoașterea termenilor din liste de cuvinte.
- Redefinirea termenilor studiați, în funcție de circumstanțe.
- Reorganizarea termenilor în sistem.
- Selectarea informației necesare pentru realizarea sarcinii.
- Stabilirea relațiilor spațiale / temporale / funcționale între noțiuni și concepte.
- Verbalizarea valorii semnelor, simbolurilor, siglelor, acronimelor, iconilor etc.

II. Activități și oportunități de învățare care vizează analiza și aplicarea termenilor:

- Alcătuirea câmpurilor derivative ale afixoidelor de înaltă ocurență.
- Analiza textelor noncontinui (scheme, tabele, grafice, diagrame, conspecte de reper etc.).
- Aplicarea algoritmului de definire a termenului.
- Caracterizarea conceptelor, cu utilizarea termenilor de rigoare.
- Comentarea reprezentărilor grafice date, cu utilizarea termenilor necesari.
- Completarea glosarelor.
- Considerarea termenilor în baza unui algoritm.
- Definirea termenilor noi, prin analiza informațiilor oferite.
- Descompunerea termenului în elementele alcătuitoare (rădăcini, afixe, afixoide).
- Detectarea relațiilor dintre termenii dați (din aceleași câmpuri conceptuale, semantice, derivative).
- Discriminarea particularităților unor noțiuni / concepte în baza definiției termenilor respectivi.
- Elaborarea conspectelor vizuale /a conspectelor de reper ale textelor științifico-didactice.
- Explicarea particularităților / specificului unor noțiuni sau concepte în baza definițiilor.
- Extinderea definițiilor date cu exemple și comentarii.
- Extrapolarea semnificației unui termen asupra derivatelor sale.
- Gruparea termenilor după criterii deduse.

- Identificarea independentă a surselor de documentare (bibliografie, webografie) în domeniul terminologiei de specialitate.
- Ilustrarea conceptelor, noțiunilor, termenilor.
- Întocmirea hărților conceptuale pentru subiectele-cheie ale disciplinei.
- Ordonarea terminologiei studiate pe baza unui criteriu ierarhic.
- Redactarea legendelor ce însoțesc reprezentările grafice.
- Reprezentarea grafică a esenței conceptelor, noțiunilor, termenilor.
- Structurarea / restructurarea glosarului din portofoliul individual.
- Traducerea / transcrierea dintr-un cod în altul.
- Utilizarea termenilor asimilați în textul / discursul propriu.

III. Activități care vizează sinteza terminologiei științifice studiate:

- Compararea definițiilor / explicațiilor / exemplelor și formularea concluziilor.
- Crearea textelor noncontinui (scheme, tabele, grafice, diagrame, conspecte de reper etc.) în baza celor continui.
- Deducerea principiilor de clasificare a termenilor studiați.
- Determinarea relațiilor dintre date sau grupe / clase de date.
- Elaborarea referatelor în probleme de terminologie.
- Formularea concluziilor cu privire la un sistem terminologic.
- Prezentarea rezultatelor documentării independente în legătură cu termenii studiați.
- Proiectarea investigației independente în problema dată / identificată.
- Redactarea rezumatului în baza textului științifico-didactic.
- Reprezentarea sintetică a conceptelor-cheie ale disciplinei.
- Rezumarea esenței articolelor enciclopedice.
- Sinteza informației prelucrate independent din resursele digitale.
- Validarea surselor de documentare.

Pentru fiecare dintre activitățile recomandate ar trebui să existe produse specifice: unele în cadrul evaluării formative, altele – în contextul probelor sumative. Oricare dintre acestea ar putea să figureze în evaluări de certificare, dar ocurența testării autentice a competenței terminologice este foarte joasă. Explicația este că majoritatea probelor de evaluare devin inabordabile în cazul necunoașterii terminologiei, iar cunoașterea termenilor de rigoare este implicită la momentul formulării itemului respectiv. Ilustrăm cu un exemplu din manualul de fizică pentru clasa a IX-a, ediția 2018. Orice probă de evaluare sumativă ne confirmă cu prisosință așteptările (cităm doar sarcinile și subliniem termenii din textul didactic; cu certitudine, pentru rezolvarea cu succes a testului, elevul va trebui să opereze cu un număr mai mare de termeni, iar unii dintre aceștia, cum ar fi *rază*, *distanță*, *greutate*, *unghi drept*, nu sunt studiați în mod expres la fizică, ci cunoscuți anterior de la matematică).

I. În itemii 1-2 prezintă răspunsul succint.

1. Continuă următoarele propoziții astfel ca ele să fie corecte:

a) Forțele gravitaționale sunt forțe de și sunt proporționale de care sunt create.

b) Forțele electrostatice sunt forțe de sau de și sunt proporționale modulelor

c) Forțele magnetice acționează numai asupra sarcinilor electrice în și sunt mult mai decât forțele

2. Reprezintă schematic liniile de câmp și poziția forței față de intensitatea câmpului:

a) în câmpul gravitațional;

b) în câmpul electrostatic creat de o sarcină pozitivă și de una negativă;

c) în câmpul unui magnet ce acționează asupra unui conductor liniar parcurs de curent electric.

II. În itemii 3-5 prezintă rezolvarea completă a problemelor.

3. Raza planetei Marte reprezintă ~ 0,5 din raza Pământului, iar masa ei ~ 0,1 din masa Pământului. De câte ori greutatea unui elev pe Marte este mai mică decât greutatea acestuia pe Pământ?

4. Determină distanța dintre două sarcini punctiforme a câte $1\mu\text{C}$ fiecare, dacă forța de interacțiune dintre ele este de 900 mN. Cum se va schimba interacțiunea dintre aceste sarcini electrice, dacă distanța dintre ele se va mări de 4, 9, 25 și 36 de ori?

5. Protonul având o energie cinetică egală cu $8 \cdot 10^{-17}\text{J}$ intră într-un câmp magnetic omogen cu inducția magnetică de 10 T. Cu ce forță acționează câmpul magnetic asupra protonului, dacă liniile de câmp și viteza protonului formează un unghi drept?

III. În itemii 6-7 prezintă răspunsul în formă liberă.

6. Enumeră câteva caracteristici ale atmosferei și ale câmpului magnetic terestru care protejează viața de pe Terra de radiația solară, de radiația din Univers, de meteoriti, asteroizi etc.

7. Scrie un eseu (15÷20 de propoziții) despre câmpul gravitațional, câmpul electrostatic, câmpul magnetic și câmpul electromagnetic. Evidențiază deosebirile dintre aceste câmpuri.”
[2, p.74]

Asemenea probe de evaluare, construite în temeiul unei taxonomii certe, mobilizând deopotrivă cunoștințe, capacități de analiză și de sinteză, confirmă una dintre tezele pedagogice pe care le împărtășim integral: „Dezvoltarea competențelor conduce la învățarea mobilizării cunoștințelor acumulate.” [1, p.7]. Se poate întâmpla ca verificarea gradului de asimilare a termenilor să nu se regăsească printre obiectivele de evaluare ale probei respective, însă valorificarea operaționalizării elementelor de limbaj specializat se face vizibilă în oricare dintre itemi. Mobilizarea resurselor de vocabular, actualizarea cunoștințelor și aplicarea lor în situațiile construite de evaluatori sunt comportamentele așteptate de oricine se implică în conceptualizarea curriculumului și elaborarea materialelor didactice pentru disciplina respectivă.

BIBLIOGRAFIE

1. B.I.E.F.; GERARD, F.-M.; PACEARCĂ, Ș. *Evaluarea competențelor: ghid practic*. București: Aramis Print, 2012. 208 p. ISBN 978-973-679-935-8.
2. BOTGROS, N., BOCANCEA, V.; DONICI, V.; CONSTANTINOV, N. *Fizică. Manual pentru clasa a IX-a. Ediția a III-a. Ch.: Cartier, 2018. 112 p. ISBN 978-9975-79-896-9.*
3. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
4. *Curriculum național. Aria curriculară Educație socioumanistică. Geografie. Clasele VI-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Ch.: Lyceum, 2020. 88 p. ISBN 978-9975-3437-0-1.

5. *Curriculum național. Aria curriculară Educație socioumanistică. Istoria românilor și universală. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele V-IX. Ch.: Lyceum, 2020. 128 p. ISBN 978-9975-3436-5-7.*
6. *Curriculum național. Aria curriculară Matematică și științe. Biologie. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele VI-IX. Ch.: Lyceum, 2020. 100 p. ISBN 978-9975-3436-3-3.*
7. *Curriculum național. Aria curriculară Matematică și științe. Chimie. Clasele VII-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Ch.: Lyceum, 2020. 112 p. ISBN 978-9975-3436-0-2.*
8. *Curriculum național. Aria curriculară Matematică și științe. Fizică. Clasele VI-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Ch.: Lyceum, 2020. 108 p. ISBN 978-9975-3437-5-6.*
9. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Didactica nova*. București: Aramis Print, 2005. 384 p. ISBN 973-679-258-7.

ATELIERUL DE LECTURĂ. REPERE METODOLOGICE

READING WORKSHOP. METHODOLOGICAL LANDMARKS

*Oxana Gherman, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Oxana Gherman, PhD, univ. lecturer,
“Ion Creangă” SPU from Chișinău
ORCID: 0000-0001-7366-2599*

CZU 821.135.1:37.016

Abstract

The present article proposes an updated vision of the reading workshop, involving both theoretical and practical suggestions, which aim is to find ways to stimulate interest in reading, forms and ways of reading literary and non-literary texts in class and outside the educational framework, reading techniques and games that can be applied to workshop lessons, suggestions for organizing extracurricular activities in order to promote the book and reading in the classroom, school, community.

Key- words: lessons, reading workshop, techniques, educational games, methodological suggestions

Pe lângă lecțiile curente de predare-învățare-evaluare, incluse în programul curricular al disciplinei limbă și literatură română, Curriculumul național prevede atât la gimnaziu, cât și la liceu, proiectarea și realizarea unor lecții de tip atelier: *de lectură, scriere, discuție, creație literară, ateliere dramatice* [7, p. 124] și *inter-/ transdisciplinare*. Dacă la fiecare 16-20 de ore (ciclul liceal) planificate per unitate, profesorul va organiza, conform cerințelor, cel puțin 2 ore de tip atelier, atunci acestea se estimează la 17-20 de ore anual, prin urmare, aprox. 10% din numărul total de ore ale cursului de LLR la treapta liceală sunt distribuite atelierelor. Problematika organizării atelierelor pornește de la câteva întrebări elementare: a. În ce mod este concepută și realizată o lecție-atelier, astfel încât să se diferențieze (ca formă și ca finalitate) de o lecție de LLR curentă? b. Care sunt strategiile didactice care facilitează formarea unei competențe concrete (lectură, scriere, vorbire etc.) în cadrul lecției-atelier? c. Ce resurse literare, metodologice, științifice, digitale ș.a. accesibile există în sprijinul cadrului didactic și ce propun acestea?

Așa cum concepția lecțiilor-atelier este relativ nouă, fiind implementată în educația din RM (mai intens) în ultimul deceniu, sursele de specialitate care propun soluții pentru spectrul de necesități didactice ar trebui actualizate, diversificate, accesibilizate. În acest sens, propunem, în prezenta lucrare, o viziune asupra unuia dintre cele mai importante, în opinia noastră, tipuri de lecție-atelier, și anume, *atelierul de lectură*, implicând atât aspecte teoretice, cât și sugestii practice care vizează: modalități de stimulare a interesului pentru lectură în rândurile elevilor, forme și modalități de lectură a textelor literare și nonliterare la ore și înafara cadrului educațional, tehnici de lectură care se pot aplica la lecții de tip atelier, sugestii de organizare a unor activități extracurriculare în vederea promovării cărții și lecturii în clasă, școală, comunitate.

Primul și cel mai important element specific care detașează o lecție-atelier de lectură de celelalte forme ale demersului didactic la LLR, îl formează, bineînțeles, activitățile / sarcinile practice. În cadrul atelierului de lectură se vor aplica preponderent diferite modalități citire a textelor, alternate, în mod iscusit (în raport aprox. de 70:30), cu discuții și sarcini de scriere. În conținutul Curriculumului național pentru treapta liceală, intră un compartiment care descrie laconic specificul lecției de tip atelier: „Atelierul de lectură se organizează atunci când profesorul are în obiectiv lectura textului ca activitate principală, iar textul poate fi ales – în funcție de obiective – după factură, specie, volum. Pas cu pas, lecție cu lecție, elevii vor învăța să citească diferite texte literare și nonliterare, să proceseze și să organizeze informația, asimilând strategii de lucru, iar ulterior – să producă texte literare, nonliterare și metaliterare, conform cerințelor curriculare.” [7, p. 82] Așadar, lectura, în concepția curriculară, este îndreptată spre cel puțin două finalități: asimilarea tehnicilor de lectură/ documentare și abordarea diverselor modele de text cu scopul de a produce efectiv texte. Totuși, ar fi de remarcat că, pe lângă lectura de informare/ formare de competențe, absolvenții învățământului general ar trebui să perceapă lectura ca proces inerent existenței: lectura pentru cultivare personală continuă, lectura ca alternativă de divertisment, de destindere/ recreere, lectura ca resursă de idei și creativitate etc.

Profesorii și cercetătorii în domeniul pedagogiei propun completări în privința extinderii ariei de aplicare a lecțiilor-atelier de lectură: „Privit prin prisma competențelor (de a citi coerent și de a înțelege cele citite), el poate fi proiectat pentru diferite discipline școlare sau pentru activități educative, în clasele de gimnaziu. Nu numai la limba și literatura română, dar și la discipline precum istoria, educația moral-spirituală, educația civică, geografia, limbile moderne demersul didactic va avea de câștigat din activități netradiționale, concepute ca atelier de lectură. La fel, atelierul de lectură poate fi structurat pe probleme transdisciplinare sau pe arii curriculare.” [3, p. 122] Având în vedere atât concepția curriculară a lecției-atelier, cât și necesitățile de formare, cultivare ale elevilor zilei de astăzi, la organizarea și realizarea atelierelor de lectură, se vor urmări câteva scopuri formative fundamentale:

1. A se stimula provoca interesul elevilor de a descoperi cărți care le pot acoperi anumite nevoi (formare intelectuală, emoțională, axiologică, odihnă/ relaxare, explorarea unor domenii de interes etc.). Pentru aceasta, se vor practica activități care îi va face să-și conștientizeze nivelul la care se află pe „treptele” de evoluție a unui cititor: începător/ mediu/ experimentat, citește tot ce-i cade în mână/ selectiv, clasic/ modern/ postmodern; responsabil/ dezordonat; diurn/ nocturn; care citește liniar/ pe sărite; care preferă cărți fizice/ electronice;

implicat emoțional în lumea cărții/ superficial/ distant/ critic. Elevii trebuie motivați să treacă, progresiv, de la o treaptă la alta, să se bucure de ascensiunea lor în calitate de cititor, să enumere privilegiile și schimbările care s-au produs în el datorită fiecărei cărți pe care a citit-o. De asemenea, este extrem de important de a li se forma elevilor obișnuința sănătoasă de a discuta cărți/ idei/ viziuni. În acest scop, se recomandă a se propune și texte din afara listelor din conținuturile curriculare, lucrări care vor deschide în fața tânărului cititor noi lumi artistice, care îl vor familiariza cu alte structuri literare, motivându-i să exploreze lumea cărților.

Este esențial ca înainte de a purcede la lectura unui text nou, profesorul să organizeze activități (discuții, prezentări, dezbateri) care să reamintească/ completeze/ explice idei noi ce vizează necesitatea de a citi, beneficiile pe termen scurt și pe termen lung ale lecturii. Deși pare un fapt elementar, despre care avem impresia că știm totul, lectura presupune un proces intelectual mult mai sofisticat decât obișnuim să credem, pornind de la vizualizare a semnelor grafice și decodificare a acestora în mii de combinații posibile; transformarea semnelor grafice în sensuri proprii, primare; identificare a posibilelor sensuri figurate, secundare și atribuire a acestor sensuri în funcție de context; percepția imaginilor (vizuale, auditive, olfactive, tactile etc.) pe care le presupun semnificațiile cuvintelor/ sintagmelor/ enunțurilor; sesizarea legăturii cauză-efect dintre faptele expuse de fragmentele lecturate, până la înțelegerea textului ca întreg și interpretarea/ abordarea personalizată a faptelor. Evident că un asemenea proces nu poate să nu lase nicio amprentă în funcționalitatea creierului. Iată care ar fi câteva avantaje ale lecturii:

✓ **Lectura crește capacitatea de concentrare:** tinerii care citesc regulat își pot concentra atenția un timp mai îndelungat asupra unui subiect/ fenomen/ unei probleme de rezolvat, fapt care le asigură succesul la toate disciplinele școlare, dar și în viața personală.

✓ **Dezvoltă gândirea analitică/ critică.** În actul receptării unui text, cititorul întotdeauna emite judecăți/ păreri asupra ceea ce înțelege, indiferent dacă își conștientizează sau nu statutul de critic al textului/ faptelor povestite/ personajelor etc. Astfel, creierul este pregătit pentru a avea aceeași reacție – de analiză, de abordare critică – la provocările vieții, o condiție care va determina persoana să ia preponderent decizii corecte. În privința înțelepciunii pe care o transmite cartea, Valeriu Gherghel afirmă că, „de obicei, cartea conține sfaturi și informații foarte utile despre viață. Mai ales despre viață și înțelepciunea în viață, cum ar spune Arthur Schopenhauer. Deși nimeni nu urmează, la propriu, o atare înțelepciune. (...) Cu cât citești mai mult, cu atât trăiești mai intens, mai cuprinzător, mai terifiant, mai sigur. Bine folosită, cartea îl ferește pe om de necazurile existenței, oferindu-i un adăpost fantasmatic, nebiruit. Îl ține departe de boli și-l protejează de surprize. Pentru cititorul prevenit, nu mai există aleatoriu, hazard. Știe deja totul. [4, p. 31]

✓ **Dezvoltă creativitatea:** în procesul de lectură, în creier se produc noi conexiuni neuronale, care asigură flexibilitate în gândire, iar o gândire creativă poate găsi cu ușurință soluții la cele mai diverse/ complicate probleme (de viață).

✓ În timpul lecturii, **creierul asimilează noi unități lexicale.** O parte din acestea, după mai multe contacte a cititorului cu ele, sunt ulterior reactualizate și intră în vocabularul activ; altele pur și simplu, în următoarea situație de comunicare, vor fi percepute deja ca fapte de limbă familiară.

✓ **Îmbunătățește aptitudinile de scriere.** Citind, creierul asimilează în mod automatizat, fără efort, modele corecte de ortografiere a cuvintelor, de plasare a semnelor de punctuație, de exprimare corectă și plastică etc. Datorită acestui fapt, **crește și capacitatea de memorare.**

✓ **Îmbogățește sistemul cognitiv:** unele cărți oferă, într-o modalitate accesibilă, informații, date, experiențe cognitive din diferite domenii științifice/ artistice, lărgind orizontul cultural și sporind coeficientul de inteligență (IQ) al cititorului.

✓ **Lectura consolidează încrederea în sine.** Persoanele care citesc își formează o **imagine de sine mai complexă**, de om cult, erudit, avizat, ceea ce le face să se comporte degajat, să vorbească liber și încrezut în fața unui public, să fie stăpân pe propriile emoții.

✓ **Îmbunătățește relațiile între oameni.** S-a dovedit științific că persoanele care citesc au o atitudine mai degajată față de realitate, sunt mai calmi, dar și mai empatici. Așadar, oamenii care citesc au mai multe șanse de a menține relații sănătoase cu cei din jur, dar și de a fi receptiv și sensibil față de frumusețea lumii.

✓ Lectura este o excelentă **modalitate de divertisment:** invită la aventuri, deschide lumi fabuloase, pe care le poți explora imaginar. Lectura însă, spre deosebire de film (care oferă imagini vizuale, auditive etc. gata fabricate), plasează cititorul într-un rol de **receptor activ** – cel care își percepe/ produce/ vizualizează/ concretizează în propria fantezie toate imaginile pe care le sugerează textul.

✓ **Lectura reduce stresul, relaxează.** Cartea are capacitatea de a distra (temporar) atenția cititorului de la factorul de stres, astfel încât, în procesul lecturii persoana se distanțează de probleme, se calmează și își reîmprospătează viziunile sănătoase asupra realității, ca după încheierea procesului de lectură, să poată reveni cu noi forțe/ idei/ perspective și identifica soluții optime pentru problema care produce nervozitate. Ar mai fi de adăugat că ritmul lecturii, fiind foarte sănătos pentru creier, detensionează și **favorizează un somn calitativ** – condiție ce asigură o bună cantitate de energie pentru ziua următoare. Dacă gadgeturile excită receptorii vizuali și auditivi, producând insomnie, atunci cartea are efect invers – înainte de culcare, lectura poate induce într-un ritm cardiac ce provoacă o stare de relaxare, somnolență, iar apoi un somn profund, odihnitor.

✓ **Lectura menține tinerețea!** Cercetările științifice demonstrează că procesul de îmbătrânire biologică este în strânsă legătură cu îmbătrânirea/ perisarea funcțiilor creierului. Menținerea creierului în proces activ de funcționare și dezvoltare, prin urmare, garantează încetinirea procesului de îmbătrânire a omului. Sub aspect filosofic și ontologic însă, lectura are o altă însușire care distanțează omul de punctul final al existenței sale: „Citim, de fapt, împotriva lumii văzute și – vorbă mare! – împotriva morții. Lectura este, în chip esențial, o modalitate de evaziune. Când citești, lumea devine aproape suportabilă. Nu vorbesc despre lumea din cărți, care este una imaginată. Vorbesc chiar despre lumea reală, cea care face posibile lumea imaginată și lectura.” [4, p. 21]

Întrebarea care rămâne deschisă este cum să atragem copiii în lumea cărților? În primul rând, să le explicăm care sunt beneficiile lecturii, cele pe care le-am prezentat mai sus, dar și altele – lista se poate completa; să le prezentăm cărți și opțiuni/ tehnici/ modalități/ scopuri de lectură; să le fim *model de cititor* și să le demonstrăm, prin propriul comportament, ce înseamnă „lectura-plăcere” sau chiar „lectura-existență” (A. Marino). Stimularea interesului

pentru lectură trebuie să fie una dintre țintele permanente ale profesorului de LLR, mai cu seamă astăzi, când „fenomenul digitalizării apare ca principalul adversar al activității de lectură autentică, fiind considerat un pericol cu atât mai mare cu cât, îndepărtându-i pe elevi de cartea tipărită, le slăbește capacitatea de concentrare, rezistența la efort intelectual prelungit și îi împiedică să își facă un bagaj solid de cunoștințe de cultură generală” [5, p. 83] Discuțiile despre beneficiile pe termen lung și pe termen scurt ale lecturii (în oricare tehnică ar fi organizate) ar putea continua în abordări personalizate, pornind de la câteva întrebări care vor scoate în evidență raportul elevului cu lectura/ cărțile, de exemplu: *Ce tip de cititor sunt eu? Ce tip de cititor îmi doresc să fiu? La ce mă ajută lectura? De ce e important să citesc? Ce este pentru mine cartea?* Un exemplu de activitate care să provoace acest gen de discuții, într-o modalitate creativă, prin intermediul tehnicii **Asocieri forțate**. Elevii vor selecta 1-2 elemente cu care se asociază cartea și vor argumenta în ce constă similitudinea, ce este comun între carte și elementul respectiv.

Un salt		O fereastră
Un zbor		O ușă
Un vârful de munte		O oglindă
Un rug	CARTEA	O magie
O fântână		Un joc
Un curcubeu		Un covor zburător
Un scut		Un labirint
O pasăre sălbatică		O pădure
Un tărâm secret		Un izvor

Ideea pe care ar trebui să o conștientizeze elevii în urma discuțiilor ar fi una asemănătoare renumitului citat al autoarei bestsellerilor „Garry Potter”, J. K. Rowling: „Dacă nu-ți place să citești, înseamnă că încă n-ai găsit cartea potrivită”. Iar preocuparea de bază a părinților și a profesorului de LLR este să-i găsească fiecărui copil „cartea potrivită”, cartea care îl va face să se pasioneze de lectură. În experiența fiecărui cititor pasionat, există o carte care l-a făcut să se îndrăgostească de cărți. La diferite vârste, cărțile se aleg după criterii diferite, ținând cont de câteva aspecte: să nu depășească orizontul cultural și capacitatea de concentrare a cititorului, să nu fie prea dificilă din punct de vedere lexical (dar nici prea facilă), să nu forțeze, să nu obosească, să nu chinuie cititorul tânăr. Este important să li se ofere copiilor posibilitatea de a-și alege singuri cărți, pentru că fiecare copil e diferit, are preferințe diferite; ceea ce îl captivează pe un copil, îl poate lăsa indiferent pe altul. Criteriile după care îți alegi o carte sunt individuale. Recunoaștem o carte bună, potrivită nouă, când aceasta reușește să ne uimească, să ne încânte, să ne provoace întrebări, să ne facă să ne gândim la lucruri la care nu ne-am fi gândit niciodată în alte contexte, să ne facă să gustăm experiențe pe care nu le-am trăit, să fim în locuri în care nu am fost și să cunoaștem oameni pe care nu-i putem cunoaște decât în/ prin carte. Cu fiecare bună pe care o citim, lentila prin care privim lumea devine mai limpede, este mai performantă, iar realitatea se vede mai bogată în culori. O carte bună ne poate face să râdem sau să plângem. Dacă ceea ce citim nu clinește nimic în noi și după 30-50 de pagini nu simțim că vrem să mai citim, atunci acea carte nu ni se potrivește. Or, cartea care ni se potrivește e o sursă de energie. Când citim ceva fascinant, descoperim lucruri și idei impresionante, suntem plin de uimire și încântare, iar aceste stări nu

fac decât să ne umple de o energie ce ne impulsionează să răsturnăm munți, să fim în stare de a ne depăși limitele, de a crea ceea ce nu credeam că suntem capabili.

Este important să familiarizăm elevii cu o multitudine de posibilități de lectură: tipuri de cărți dintre care el poate alege pe cele care i se potrivesc, care nu îl obosec, care nu îl supun unui supliciu, or lectura NU e o pedeapsă! NU e un chin! Lectura e un deliciu, o plăcere, o odihnă de la realitate, o aventură. O idee ar fi de a se forma o **comunitate de cititori de calitate** în cadrul clasei/ localității: comunitate deschisă pentru fiecare elev (care le-ar satisface nevoia de apartenență la grup a adolescenților, de identificare cu membrii unui colectiv). O comunitate extinsă a cititorilor ar fi oportună și pentru că deseori, când într-o clasă de elevi avem doar 1-2 cititori activi, există tendința celorlalți de a-i respinge, de a manifesta rezerve față de cei care câștigă, prin lectură, simpatia profesorilor. Iar acest fapt nu face decât să demotiveze copii care citesc să mai pună mâna pe carte, or lectura devine un criteriu de neîncadrare socială. Profesorul e cel care trebuie să aibă grijă ca microgrupul celor care citesc să atragă noi și noi membri, până devine majoritar în clasă. Se pot, în acest sens, organiza activități de lectură în afara lecțiilor, în afara pereților școlii, pentru a **extinde aria mediului lecturii**: în natură, la bibliotecă, la casa de cultură, în parc, pe terenul sportiv, în stația auto (de pildă, flash-mob: LE CITITM CĂLĂTORILOR!), la magazine (LE CITIM CUMPĂRĂTORILOR!); acasă (LE CITITM BUNEILOR!) etc. – activități care vor promova lectura în comunitate, vor demonstra grupul cititorilor activi în cadrul comunității, dar și vor deprinde tinerii cu ideea că e (mereu) la modă să citești.

2. **A se cultiva valori (etice, morale, spirituale) prin lectură** este un al doilea scop fundamental al lecțiilor de tip atelier de lectură. Fiecare text literar citit trebuie disecat, prin discuții, până la o profundă înțelegere a sensului global, al mesajului, dar și al intenției autorului: ce comunică autorul prin intermediul lucrării sale? ce a urmărit creând acest text, relatând aceste întâmplări/ scriind această poezie? Ce valori promovează? Elevii ar trebui să listeze valorile etice, morale, spirituale pe care le cultivă textul, explicând/ exemplificând: în ce mod aceste valori sporesc calitatea vieții unui om? Profesorul poate oferi o listă de valori, din care elevii să aleagă justificat care dintre acestea servesc drept principii de viață pentru personaje/ lipsa căror valori a dus la apariția conflictelor/ problemelor etc.

Dreptatea / adevărul	Hărnicia/	Iubirea	Autodisciplina
Demnitatea umană	perseverența	Compașiunea/	Dedicația/
Libertatea	Curajul	bunăvoința	entuziasmul
Respectul	Punctualitatea	Emaptia	Creativitatea/
Sinceritatea	Responsabilitatea	Încrederea	autenticitate
	Politețea	Credința	Înțelepciunea/
	Onestitatea		rațiunea

A se avea în vedere că fiecare dintre valorile enumerate mai sus se poate manifesta în diverse forme (iubirea de patrie, de natură, iubirea de aproape, de părinți, de frați, iubirea maternă, erosul ș.a.) și dezvoltă în om o mulțime de calități. Abordarea axiologică la interpretarea unui text literar este nu doar revelatorie, ci și profund formativă pentru conștiința tinerilor.

3. **A se dezvolta gândirea critică** prin problematica pe care o presupune textul, prin sarcini de lucru aplicate pe text. La atelierelor de lectură, atât cititul, cât și activitățile

ulterioare ar trebui să declanșeze mecanismele gândirii elevilor. Pe lângă faptul că este important să se determine problematica textului (cu ce problemă se confruntă personajul? Care e intriga narațiunii? Cum poate personajul soluționa problema și cum acționează el în text? Cu ce problemă ne confruntăm la lectura/ înțelegerea poeziei? Cum putem soluționa problema?) și să se propună soluții pentru rezolvarea acesteia, este la fel de oportun să se realizeze sarcini practice de analiză, interpretare a textului, care vor pune în valoare potențialul intelectual al elevului.

Forme, modalități, tehnici de lectură. Tratată din perspectiva scopului, lectura poate lua o multitudine de forme și posibilități. Criticul literar Adrian Marino propune o sistematizare a celor mai frecvente forme de lectură pe care le practicăm în viața de zi cu zi: lectura-informație, lectura-distrație, lectura-refugiu, lectura-plăcere, lectura-cultură, lectura-existență, lectura de întreținere, lectura de recreere, lectura-curiozitate [8]. Într-o abordare mult mai generală, se conturează două tipuri de lectură: lectura informativă (lectura tehnică, înțelegerea literală a textului) se practică la receptarea texte utilitare (anunțuri, instrucțiuni, afișe, texte de cultură și civilizație, interviuri, curiozități etc.) și lectura literară (lectura textului ca produs cultural, ca formă a artei), cea aplicată textelor artistice: lirice, epice, dramatice. Din perspectivă didactică, procesul de lectură a textului presupune câteva etape, iar fiecare etapă include mai multe serii de forme și strategii de lectură:

1. **Lectura inițială/ cognitivă** (decodificarea și înțelegerea stratului lexico-semantic al textului);
2. **Lectura analitică** sau **explicativă** (lectura dirijată, impresiile de lectură, chestionare, discuție, explicare etc.);
3. **Lectura interpretativă** (conferirea de semnificații, exerciții de înțelegere a sensurilor ascunse);
4. **Lectura critică** (aprecierea textului, viziunea proprie despre text).

În cadrul atelierului de lectură, demersul didactic începe, așadar, cu lectura inițială. Pentru această etapă, se pot practica: **lectura-model**, realizată de profesor sau **audierea textului** în recitarea unui interpret profesionist (material audio sau video). Lectura-model oferă cititorului o variantă de citire a textului care nu face decât să-i contureze sensurile prin calitățile procesului de verbalizare a secvențelor, prin lectura expresivă, la realizarea căreia se vor lua în considerație următoarele criterii tehnice:

Intonație: interogativă, exclamativă, enunțiativă, imperativă;

• **Melodia versului/ frazei:** ascendentă, descendentă, rectilinie, săltăreață, monotonă etc.;

• **Tonul fundamental:** narativ, meditativ, filosofic, solemn-patetic, convențional;

• **Accente logice;**

• **Pauzele de durată:** de scurtă durată (marcate de virgulă sau de cezura din interiorul versului), duble (scoase în evidență de semnele exclamării, interogării ori de punctul de la sfârșitul enunțului); triple (necesare a fi respectate la sfârșitul textului ori în cazul punctelor de suspensie);

• **Pauzele psihologice:** de reflecție, de tensiune, de reamintire etc. [9, p. 58-59]

Cel mai pregnant criteriile unei lecturi expresive se cer a fi respectate și ar trebui să se resimtă în exercițiul interpretării, în cazul **lecturii pe roluri** sau, așa cum mai este numită,

lecturii dramatizate. Pe roluri se citesc, de obicei, textele epice (care conțin dialoguri), textele dramatice, dar și unele texte lirice concepute pe două voci (de pildă, poezia „Formular” de G. Vieru sau „Revedere” de M. Eminescu). Lectura dramatizată este o interpretare de rol, o empatizare vocală a persoanei care citește cu personajul care vorbește, fără accentuări exagerate.

Lectura inițială, frontală, poate continua într-o relectură individuală, realizată fie în mod autonom, când fiecare elev se concentrează asupra propriului proces de lectură, fie colectiv – implicând elemente de colaborare cu ceilalți cititori. Resursele de specialitate [1, 10] prezintă mai multe tehnici de care implică și activitatea de lectură, putând fi utilizate în diferite scopuri formative. Activitățile însă pot fi adaptate și orientate către procesul de lectură însăși. Propunem un tabel care sistematizează modalitățile de lectură ce se pot aplica în prima etapă a atelierului:

Lectura individuală:	Lectura-împreună
<p>Lectură <i>în gând, în șoaptă, în voce</i> sau <i>alternativ</i> (o secvență cu voce, alta în gând);</p> <p>Lectură <i>integrală/ selectivă</i> (pe sărite, pe diagonală, doar un fragment/ strofă).</p> <p>Lectură combinată: <i>cu un fundal muzical</i> (o melodie instrumental sau piesa creată pe versurile poeziei); <i>cu fundal vizual</i> (textul este afișat pe slide-uri și este însoțit de imagini); <i>cu versiunea audio a cărții (elevul va citi în timp ce audiază textul).</i></p> <p>Lectura ca temă pentru acasă: lentă, minuțioasă, cu însemnări, notițe, extrase, consultând DEX-ul, pentru a afla sensurile cuvintelor necunoscute; e o lectură anevoioasă, dar cu un impact formativ mai mare.</p>	<p><u>Lectura colectivă</u> (în gând, fiecare elev citește din cartea sa (max. 10 min.). *** În timpul lecturii colective, profesorul va citi și el o carte, completând rândurile comunității de cititori pe care și-a propus să o formeze.</p> <p><u>Lectura dialogată</u> (lectura în grup a textelor care conțin dialog sau pot fi citite pe mai multe voci).</p> <p><u>Lectura în perechi:</u> doi elevi vor citi din aceeași carte (max. 15 min.). Fiecare membru citește câte un fragment, pe rând. Rolurile de cititor și receptor se schimbă la fiecare alineat/ strofă. Activitatea se poate complica prin cerințe suplimentare: fiecare elev să rezume oral într-un enunț, fragmentul citit sau, eventual, cel auzit de la colegul său de bancă.</p> <p>Într-o altă variantă, se poate opta pentru o întrebare din partea colegului care citește ca să verifice atenția celui care ascultă.</p> <p>Lectura în perechi se poate practica și ca temă pentru acasă, împreună cu un membru al familiei: soră/ frate, părinte, bunel.</p>

Printre modalitățile alternative poate fi **Lectura cu variații**, care se diversifică în câteva posibilități de organizare: 1. lectura textului cu diferite viteze: un enunț se citește foarte rapid, următorul foarte lent ș.a.m.d. 2. Lectura cu diferite intonații, când se poate trece de la o intonație la alta la fiecare alineat citit, pentru a se observa cât de mare este impactul intonației asupra percepției sensului aceluși text lecturat în voce.

Lectura cu varierea intonației se poate practica și prin jocul didactic **Cameleonul**, un mod distractiv de exersare a exprimării orale în registre emoționale diferite, de corectare

a pronunției, de practicare a lecturii expresive și dezvoltare a imaginației. Elevul citește de câteva ori același text (epic) în diferite moduri:

- Pe un ton neutru;
- Cu tonul celui care se amuză;
- Cu tonul celui care anunță o catastrofă;
- Cu un accent străin;
- Cu aerul unei persoane timide/ speriate;
- Cu tonul unui prezentator care anunță prognoza meteo.

Clasa/ grupul de evaluatori pot decide care este tonul adecvat acestui tip de text și vor aprecia pe cel care a lecturat textul.

Lectura individuală, ca temă pentru acasă, se poate organiza prin jocul **Lectură cu popasuri**: elevii vor lectura textul/ fragmentul și în timpul lecturii se vor opri de mai multe ori (în funcție de dimensiunea textului) pentru a medita la câte o idee/ secvență (Citești un fragment, faci o pauză și te gândești la ceea ce ai citit, analizezi, faci o concluzie. Apoi citești mai departe, la un pasaj interesant – iar te oprești ș.a.m.d.).

Pentru a doua etapă de receptare a textului artistic, cea de **lectură analitică**, se pot aplica tehnici ca **Lectura procesată**, care este o lectură **selectivă, concentrată pe detalii**, se efectuează cu secvențe relevante de text (la indicația profesorului), care merită atenție pentru că au impact causal asupra evoluției liniei de subiect, și presupune lectura cu atenție maximă la fiecare detaliu.

După lectura procesată, se poate verifica cât de atent a fost citit fragmentul și ce detalii au rămas în memoria cititorului, prin interogarea frontală sau individuală (scrisă), prin întrebări ce țin de amănuntele textului.

Lectura ghidată, care presupune fragmentarea în prealabil a textului de către profesor și pregătirea unui set de întrebări pentru fiecare secvență. Profesorul va citi câte un fragment din textul necunoscut, după fiecare secvență se va opri și va adresa întrebări cu privire la conținutul celor citite, dar și întrebări anticipative (cum credeți, ce va urma? ce se va întâmpla mai departe?), care vor antrena interesul și atenția receptorilor.

Lectura explicativă, când profesorul sau elevul citește câte o secvență de text, după care se oprește pentru a se elucida anumite aspecte ce țin de: lexic (cuvinte necunoscute/ neînțelese); înțelegerea unor realeme (aspecte din realitatea textului: cultură, civilizație); personaje etc.

Lectura dirijată, în procesul căreia, elevii citesc un text pentru a realiza o instrucțiune (de pildă, pentru a identifica o informație concretă). Scopul este ca textul să fie lecturat atent, cu mai multă implicare. Metoda similară, care dezvoltă înțelegerea unui conținut narativ prin intermediul receptării auditive, este audierea dirijată. Elevii ascultă un fragment de text pentru a identifica la auz un detaliu concret solicitat de către profesor.

De asemenea, le putem propune elevilor să realizeze o sarcină concomitent cu lectura unui text. Lectura poate sincroniza cu activități de conștientizare a elementelor esențiale ale textului, cum ar fi cele tehnice, ca în cazul **Hărții cognitive**:

Cine povestește?	Ce povestește?	Cine povestește?
Despre ce povestește?	Când s-a întâmplat?	Despre ce povestește?

Sau sarcini ce au ca finalitate conștientizarea structurii generale a textelor artistice, înțelegerea reacții imaginare, afective ale personajelor, ca în cadrul activității **Harta empatiei**:

Ce gândește personajul?	Ce vede personajul?
Ce aude personajul?	Ce simte personajul?

O activitate de selectare a elementelor care ies în evidență: idei/ sensimente/ neclarități, așa cum se întâmplă la aplicarea tehnicii **Jurnalul dublu**: elevii împart pagina în două părți (trasează o linie verticală pe mijloc), în partea stângă se vor nota citate, iar în partea dreaptă se vor comenta, se vor nota impresii, sentimente, păreri, întrebări. Când se prezintă rezultatele lucrului individual, elevii argumentează de ce au ales anumite secvențe de text.

Citate	Impresii, sentimente, păreri, întrebări
.....;	
.....;	
..... .	

Tehnica **Lectura intensivă** presupune că „elevii primesc, odată cu textul, o listă de întrebări formulate de profesor. Sarcina lor este să găsească răspunsuri cât mai exacte și corecte la ele. Pentru că majoritatea întrebărilor sunt literale, tehnic, dacă textul le este oferit individual fiecărui elev, s-ar putea ca răspunsurile identificate să subliniate în text și marcate cu numărul întrebării respective, fără a se mai scrie răspunsurile.” [2, p. 120] Răspunsurile se expun și se comentează/ apreciază oral, în consecutivitate.

Lectura împotriva. În cazul în care textul nu este voluminos, elevii recitesc textul și se opresc la fiecare frază/ secvență pentru a acumula întrebări și răspunsuri (în scris/oral) cu privire la detalii pe care naratorul nu le-a menționat în text, dar fără de care o nu se poate reconstitui imaginea mentală a faptelor descrise/ narate în text.

Fast-reading (hiperlectura) este o lectură cu viteză a textului pentru a identifica un detaliu sau pentru a-și face o idee generală despre text. Iar o modalitate inversă, de lectură încetinită, atentă o presupune tehnica **Lectura de cercetare**, când elevii sunt puși în condiția de citi mai multe surse informative (de exemplu, despre biografia unui scriitor) cu scopul de a studia un aspect concret al temei. Lectura de cercetare se valorifică într-un produs sintetic: rezumat, tabel sinoptic, plan, chestionar, referat, comunicare publică etc.

Lectura comparativă, în procesul căreia se vor lectura și pune în discuție două texte de dimensiuni raționale. Este important ca textele propuse să aibă cel puțin un element comun, care justifică lectura lor în comparație: poate fi asemănător titlul, tema, mesajul, atmosfera emoțională, ideile, structura, elementele prozodice sau stilistice sau autorul/curentul literar/ epoca în care au fost create.

Pentru a monitoriza procesul de lectură individuală a elevilor, profesorii le propun să țină un caiet/ portofoliu special. Evidența cărților citite se poate face fie prin notarea unor date generale despre fiecare carte citită, fie într-o variantă mai extinsă, precum e cea a jurnalului. Iată ce poate conține fiecare:

Fișa de lectură

<i>Titlul</i>	
<i>Autorul</i>	
<i>Anul, editura</i>	
<i>Personaje principale</i>	
<i>Idei principale/ rezumat</i>	
<i>Citate</i>	

Jurnalul de lectură

<i>Titlul /autorul</i>	
<i>Ce mi-a plăcut</i>	
<i>Ce nu mi-a plăcut</i>	
<i>Mi-ar plăcea/ nu mi-ar plăcea să fiu personajul principal pentru că....</i>	
<i>Citatul preferat:</i>	
<i>Ce am învățat:</i>	
<i>Ce aș schimba, dacă aș fi în locul autorului:</i>	

Lectura de destindere presupune o modalitate diferită, făcând abstracție de scopurile formative, de a înțelege această activitate. Lectura este văzută ca proces de recreare mintală, de odihnă, de evadare, adică lectura reconfortantă, are loc, de obicei, înafara spațiilor educaționale, oficiale. Elevul trebuie să savureze gustul cititului pentru propria satisfacție intelectuală și afectivă, pentru aceasta el trebuie să rămână în intimitate cu opera, într-o ambianță casnică, plăcută. În acest scop, profesorul va propune o listă de lecturi individuale care nu va purta un caracter obligatoriu, texte epice (povestiri, nuvele, romane) care nu fac parte din curricula (fie și din literatura universală contemporană, fie și din literatura educativă/motivațională/ de dezvoltare personală), ci vor avea titlu de recomandare.

Interesul elevilor pentru cărți, în cadrul atelierului de lectură, poate fi stimulat și prin diverse jocuri. Înainte de a citi o carte/ un text, se poate propune jocul didactic **M-a ales o carte**, care poate fi practicat în incinta bibliotecii (profesorul își poate alocă o lecție în care merge cu clasa la bibliotecă) sau chiar în sala de clasă: elevii își aduc la lecții o carte luată recent de la bibliotecă, pe care încă n-au citit-o. Răsfoiesc 5-10 min. cartea nouă/ necunoscută și o prezintă clasei (vor găsi detalii importante privind în cuprins, la ilustrații, coperte, note, prefață, postfață etc.). Acest joc îi deprinde să selecteze cărțile după anumite criterii concrete, să-și facă o primă impresie despre o carte, să extragă informații importante despre ea din tabla de materii/ coperte/ elemente paratextuale. La final, elevul care prezintă cartea va schimba punctul de vedere și se va plasa imaginar în locul cărții pe care o are în mâini, menționând de ce (crede că) această carte l-a ales în calitate de cititor?

Jocul „La pescuit”. Elevii merg, imaginar, desigur, la pescuit cu un scriitor: aleg o carte de proză/ poezie a unui autor concret, pentru lecția-atelier. Citesc timp de 7-10 min. din cartea pe care au adus-o la lecție și pescuiesc din text citate/ idei frumoase pe care le vor scrie pe foițe (recomandabil în formă de pești), notând numele autorului cărții, și vor face schimb de „pești” cu ceilalți colegi. De asemenea, ei pot „pescui” cuvinte necunoscute/ ciudate/

frumoase/ din anumite categorii gramaticale, cărora le vor căuta sinonime în DS sau explicația în DEX, pe care le vor folosi în sarcini ulterioare.

La aplicarea jocului didactic **Descoperă cartea!**, fiecare elev va aduce o carte pe care a citit-o individual, având grijă să-i acopere copertile cu o hârtie, ca să nu se poată vedea titlul, autorul. Va avea selectate în prealabil 3 fragmente mici (sugestive, care vor face aluzie sau din care se va subînțelege autorul, titlul) din carte pe care le va citi clasei de elevi. Clasa va audia un fragment și va trebui să intuiască autorul/ titlul cărții. În caz că nu se va ghici după primul fragment, elevul va citi fragmentul 2 și 3. Dacă tot nu se ghicește autorul, atunci elevul va descoperi coperta și va prezenta succint cartea și motivul pentru care și-a dorit să o citească. În cazul în care, după un anumit fragment lecturat, cineva dintre colegi ghicește autorul și/sau titlul cărții, el este în drept să citească din carte pe care a adus-o pentru a fi descoperită.

Printre jocurile didactice care se pot practica după lectura unui text, se află **Lectura cu asocieri**, când toți elevii din clasă au citit același text, apoi ei prezintă oral, frontal, asocierile personale și argumente/ exemple relevante:

- de ce *evenimente/ oameni/ locuri* îi amintește textul?
- cu ce *caz din experiența personală* se compară secvența/cazul *x* citit astăzi?
- care ar fi *două cuvinte (adjective/ verbe/ adverbe)* care îi vin în minte când se gândește la text....?
- Care ar fi *melodia/ culoarea/ anotimpul* care se potrivește atmosferei textului?

Binecunoscutul joc „**În căutarea autorului**”, în aplicarea căruia profesorul va propune elevilor un fragment de text spre lectură, fără a indica autorul. Elevii trebuie să citească și să intuiască cine este autorul după câteva aspecte pe care le sugerează textul: date biografice, întâmplări, mărci specifice stilului autorului. Conform condiției jocului, elevii trebuie să răspundă, în procesul lecturii, la câteva întrebări: 1. Ce vârstă are autorul la momentul scrierii textului? Când este scris textul? De ce cultură ține? Ce naționalitate are autorul? Ce profesie are autorul? Jocul este aplicabil mai cu seamă în cazul textelor autobiografice (*Amintiri din copilărie* de I. Creangă, *Hronicul și cântecul vârstelor* de L. Blaga, *Horodiște* de I. Druță, *Romanul adolescentului miop* de M. Eliade ș.a.), dar nu numai, se pot utiliza atât texte pe care elevii le-au studiat fragmentar și secvențele care au rămas înafara procesului instructiv, pot fi utilizate pentru asemenea tip de activități, cât și oricare tip de text care conține date ce pot servi drept răspuns la întrebările jocului. Când elevii au încheiat să prezinte ipotezele, argumentele și exemplele cu privire la identitatea autorului, profesorul va dezvălui numele acestuia, cât și unele datele biografice importante procesului instructiv.

O modalitate interesantă de citire ar fi cea numită **Lectură pentru inspirație**. Fiecare elev citește un text/ fragment de text (selectat de el sau propus de profesor) pentru a scrie textul propriu (artistic sau reflexiv). Lectura are scop de a inspira. Elevul poate selecta o idee pe care o va dezvolta într-un text propriu, mai mult sau mai puțin diferit, însă păstrând *atmosfera* pe care o transmite textul citit sau *stilul* textului. În urma lecturii, elevul poate scrie un alt text, inventat de el, dar cu același *mesaj/ idee principală*, pe aceeași *temă*.

O formă interdisciplinară, la granița lecturii cu dramaturgia, este **Teatrul cititorilor**. Elevii vor selecta un fragment de text epic/ dramatic sau un text liric pe care îl vor citi/ recita în mod teatral, intrând în rolul vocii poetice/ narrative/ în pielea personajului dramatic și

exprimând prin intermediul textului, o gamă emoțională. Lectura teatralizată presupune ieșirea elevului în „scenă” (în fața unui așa-numit „public”, colegilor, profesorilor, părinților ș.a.), folosind, ca modalitate de reliefare sau nuanțare a ideilor, elemente nonverbale (mimică, gestică, poziția corpului, vestimentație, decor etc.) și paraverbale (intonație, accente logice și psihologice, pauze semnificative). Lectura teatralizată poate fi evaluată de profesor sau de „public” prin aplauze sau/ și prin grile stabilite în prealabil.

O modalitate interesantă de continuare a lucrului la textul citit în cadrul atelierului este cea a **Conferințelor de lectură**, explicată în sursele de specialitate, cu mențiunea că „Conferința – care nu este o formă de evaluare, ci o activitate de învățare – oferă fiecărui elev șansa de a discuta unu la unu cu profesorul, primind un feedback verbal, nu o notă. Obiectivele conferinței sunt: Informarea profesorului asupra lecturilor elevului; manifestarea interesului pentru ceea ce îi preocupă pe elevi; încurajarea pasiunii pentru lectură; stimularea elevilor care citesc; sondarea capacității de înțelegere a textului citit; Urmărirea fluenței în citire. Pentru buna desfășurare a conferinței, se recomandă ca în timpul atelierului de lectură în sală să fie liniște, iar atmosfera – relaxantă și nonformală; dialogurile să se susțină pe un ton scăzut.” [3, p. 123]

În vederea promovării cărților bune și stimulării lecturii, se pot organiza activități festive cu ocazia Zilei Internaționale a Cititului Împreună (5 februarie); Zilei internaționale a Scriitorilor (3 martie); Zilei Internaționale a Poeziei (21 martie), Ziua Mondială a Teatrului (27 martie), Ziua Internațională a Cărții/ Ziua Națională a Bibliotecarului (23 aprilie), Ziua internațională a Bibliotecilor Școlare (ultima zi de luni a lui octombrie); cu prilejul unor zile de naștere ale autorilor consacrați sau în comemorarea unei cifre rotunde de ani de la trecerea lor în neființă. În fiecare an se poate organiza „Decada Lecturii” – zece zile în care se practică activități de lectură și se prezintă cărți, au loc dialoguri, interviuri, întâlniri pe viu sau online cu autori în viață; recitaluri poetice publice; flash-moburi de promovare a lecturii în clasă, școală, comunitate, online și offline.

BIBLIOGRAFIE

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Atelierul de lectură în demersul educațional: strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chișinău: Pro Didactica, 2004.
2. Cartaleanu T., Expunerea: exersare și evaluare, Chișinău: Arc, 2016.
3. Cosovan O. Atelierul de lectură: formarea cititorului reflexive, în: Didactica Pro..., 2002, nr.3-4 // https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Atelier%20de%20lectura_formarea%20cititorului%20reflexiv.pdf (vizitat: 22.03.2021)
4. Gherghel V., Porunca lui Rabbi Akiba. Ceremonia lecturii..., Iași: Polirom, 2019.
5. Hadârcă M., Comeptența de comunicare, conceptualizare, formare, evaluare, Chișinău, 2020.
6. Limba și literatura română, curriculum național, clasele V-IX, coord.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; Chișinău: Lyceum, 2020.
7. Limba și literatura română, curriculum național, clasele X-XII, coord.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; Chișinău: Lyceum, 2020.
8. Marino A., Hermeneutica ideii de literatură, Cluj-Napoca: Dacia, 1987.
9. Șchiopu C., Metodica predării literaturii române, Chișinău, 2009.

10. Temple, CH., Steele, J., Meredith, K., Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice, supliment al revistei Didactica Pro..., nr.1, 2001.

STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A BIOGRAFIILOR

STRATEGIES FOR TEACHING-LEARNING BIOGRAPHIES

*Liubovi Cibotaru, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Liubovi Cibotaru, university lecturer
„Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-7710-1614*

CZU 37.016:821.135.1

Abstract

The field of reading and receiving the literary text presents several novelties, meant to motivate students to read during school, but also to train them in long-term reading skills. Education documents propose and presuppose, from this perspective, the active reception of the text, based on an authentic dialogue between the text and the reader, of a transaction of the reader with the text (according Curriculum Implementation Guide, 2019). We will try to argue the need for a strict rigor, based on the insistence to preserve the fragments that have constituted and constitute the indisputable value of our literature.

Key-words: curriculum, education, competences, strategies, teaching-learning, biographies.

Referindu-ne la competența specifică nr. 3 din CLLR 2019 *Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observație și atitudine creativă*, vom observa că domeniul lecturii și cel al receptării textului literar prezintă mai multe noutăți, menite să motiveze elevii să citească în timpul școlarizării, dar și să le formeze competențe de lectură pe termen lung. Documentele educației propun și presupun, din perspectiva aceasta, receptarea activă a textului, pe baza unui *dialog autentic* între text și cititor, *a unei tranzacții a cititorului cu textul* (Ghid de implementare a curriculumului, 2019).

Orice text este o negociere subtilă între necesitatea de a fi înțeles și cea de a fi neînțeles, de a fi cooperativ și de a stabiliza într-un fel sau altul automatismele lecturii. Opera este deci un volum complex de parcurs în orice sens (Clod Bremond, *Logica povestirii*).

Observând și analizând titlurile pe care le-au expus autorii de curricula ca texte pentru lecturi, dar și pentru autorii de manuale, vom menționa că și aici s-a produs o schimbare/înnoire/completare (acest subiect trebuie și merită discutat în cadrul unui seminar metodologic), dar e sigur că aceste schimbări au fost operate ca urmare a schimbărilor care s-au produs și se produc permanent în societate, inclusiv în mediul școlar; elevii de azi nu mai reacționează la unele teme abordate în lucrările predate de ani buni în școală; elevii de azi au alte necesități, așteptări, preferințe și noi trebuie să fim în trendul acestor schimbări.

E lesne de înțeles, că nu tot ce este vechi vom arunca din curricula afară și nu tot ce este nou vom include în documentele școlare. Literatura contemporană, în mare parte, trebuie controlată în timp.

Dar vom încerca să argumentăm necesitatea unei rigori stricte, bazate pe insistența de a păstra fragmentele care au constituit și constituie vaoarea incontestabilă a literaturii noastre.

Unii îmi vor reproșa că a devenit complicată asimilarea lucrărilor, a unor lucrări clasice, de exemplu, din cauza temelor mai puțin interesante pentru elevii secolului XXI, dar și din cauza unui lexic care îngreunează receptarea și analiza în cadrul lecției de limbă și literatură. Cu toate acestea, nu pot constitui impedimente aceste momente, sunt doar niște provocări pe care profesorul devotat literaturii de calitate este capabil și este dator să le depășească cu succes.

Vom prezenta, în această ordine de idei, paradigmele didactice ale lecturii, formulate și expuse în *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, de Florentina Sâmișăian: pornind de la scopul pe care îl urmărește fiecare profesor, având în vedere și particularitățile textului pe care îl vom propune elevilor, vom aborda patru paradigme ale lecturii școlare:

1. **Modelul cultural sau istoric.** Conform acestui model, scopul predării literaturii este îmbogățirea orizontului cultural al elevilor. Textele propuse pentru studiu fac parte din canonul literar, iar acestea sunt discutate cu referire la biografiile autorilor sau la curentele literare și la trăsăturile acestora, la situarea în timp a textelor.
2. **Modelul lingvistic** care presupune înțelegerea textului literar și crearea de instrumente necesare acestei înțelegeri. Educația elevilor nu este în primul rând enciclopedică, adică nu mai vizează cunoașterea largă a fenomenului literar național, ci mai mult estetică și se urmărește formarea conștiinței estetice a cititorului.
3. **Modelul social.** Scopul acestei abordări este să dezvolte conștiința socială a elevilor. Din punct de vedere didactic, abordarea se bazează pe discuții și reflecții pe marginea textelor studiate. Profesorul îi învață pe elevi să citească printre rânduri, să descopere ideologia ascunsă a unor texte și să discute moralitate sau politică.
4. **Modelul orientării spre cititor.** Acest model propune o abordare a lecturii în care profesorul pune accent pe efectul pe care textul îl are asupra elevului – cititor. Scopul acestui model este dezvoltarea personală a elevului. Profesorul creează situații de învățare prin care elevul să fie conștient de valorile cognitive sau emoționale pe care lectura le provoacă.

Ține de măiestria profesorului de limba și literatura română să selecteze și să aplice modelul eficient pentru fiecare text, fragment și să selecteze strategii care, adaptate la aceste modele, ar da rezultate bune în receptarea și analiza textului literar, indiferent de secolul în care a fost scris textul sau de tema reflectată/abordată.

Vom menționa în continuare un alt model care poate determina elevul să citească și să analizeze opera literară, care poate motiva și spori interesul pentru lectura și analiza unei cărți, ne referim la biografia scriitorului. Considerăm foarte important să selectăm cu grijă strategiile de prezentare a unei biografii, de la *În scaunul autorului*, până la *Curriculum Vitae*, biografia unui scriitor trebuie prezentată captivant, astfel încât să trezească interesul elevilor pentru a-i cunoaște opera.

În funcție de scriitor, secol, posibilități, vom alege diverse/variate modalități de prezentare a biografiei, dar și a etapelor de creație, urmărind și includerea textului pe care îl avem de predat în etapa de creație literară, vorbind despre izvoarele de inspirație, despre sentimentele și emoțiile pe care le-a trăit într-o perioadă de timp scriitorul și care a rezultat, a influențat scrierea acestei lucrări.

Ca să înțeleagă mai bine textul poetic, dar și să poată clarifica și exemplifica alte teme literare ale operei poetului Vasile Romanciuc în clasa a șaptea, am decis să realizăm un dialog cu poetul care să permită prezentarea cronologică a biografiei, alimentată/însoțită de fragmente din diferite poezii. Am avut grijă să parcurgem etapele creației literare, desigur ținând cont de vârsta și posibilitățile de asimilare ale elevilor.

Vom prezenta, în continuare, un model de predare – învățare a biografiei lui V.Romanciuc. Desigur că scriitorul a fost receptiv și a răspuns invitației noastre de a avea un dialog cu cititorul, cu profesorul, cu elevii. În clasa a șaptea se învață textul semnat de V. Romanciuc: *Balaurul care n-a mai ajuns în poveste*.

Motto: *Sunt purtătorul de cuvânt al tăcerii.* (V.Romanciuc)

De vorbă cu Poetul

*Busuioc la naștere,
Busuioc la moarte,
Floare de tristețe,
Floare de noroc...
Viața noastră, toată,
Doamne, cum încap
Între două fire
Mici de busuioc!*

Domnule poet Vasile Romanciuc, cum se face că toată viața noastră încap între două fire mici de busuioc? Să fie, oare, busuiocul, floarea existenței noastre?

Da, busuiocul este floarea vieții noastre... Așa cred oamenii, încă din vremuri vechi. Copil fiind, mama îmi spunea că busuiocul e o floare sfântă și că a crescut din lacrimile Maicii Domnului. Mamei îi plăceau florile, în casa noastră, busuiocul nu lipsea niciodată. E un simbol al dragostei, al credinței și are rădăcini sănătoase în cântecul popular românesc. Cu busuiocul, trăim mai frumos.

1. **Nemărginită bucuria mea de a Vă adresa câteva întrebări, de a Vă descoase un pic și fac acest lucru pentru a le da elevilor posibilitatea de a Vă cunoaște mai bine, de a Vă înțelege mai profund poezia, care este una inedită, vorba criticului literar Lucia Țurcanu. Care-s sursele Dvs de inspirație?**

Am o singură sursă de inspirație – Viața. Viața cu toate fațetele ei: Binele și Răul, Urâtul și Frumosul, Dragostea și Ura, Lumina și Întunericul ș. a. m. d. Și... un mic „secret”: inspirația nu vine niciodată la cei cărora nu le place să muncească. Inspirația nu poate fi păcălită.

2. **Să vorbim, mai întâi, despre copilărie...:**

*Copilăria, cartea de povești
Pe care viața-ntreagă o citești,
Și alte zece vieți o povestești,
Și nu-ți rămâne timp să-mbătrânești!*

Cum a fost ea, copilăria?

Frumoasă, multicoloră – ca în Amintirile... lui Ion Creangă. Frumusețea și durata amintirilor noastre din copilărie sunt strâns legate de cei șapte ani de acasă și, neapărat, de anii noștri de școală și de bibliotecă.

3. **În poezia Văd iarna venind ați mărturisit:**

*Mă uit în urmă. Văd
Trecutul – un codru
de arbori genealogici.*

Descrieți, Vă rog, acest arbore, care Vă sunt rădăcinile, de unde veniți? Și cum s-a născut volumul de debut: *Genealogie*?

Sunt din Bădragii Noi, Edineț, un sat minunat de pe malul Prutului, un sat cu bogate tradiții folclorice. Pe mama o chema Olga, pe tata – Alexei. Mi-au spus o mulțime de povești și m-au învățat să iubesc oamenii. Genealogie, placheta mea de debut, include versuri scrise în anii de studenție, iar câteva texte sunt de pe când eram elev în clasa a zecea sau a unsprezecea.

4. Știu că aveți multe poezii pe care le-ați dedicat oamenilor dragi, personalităților marcante, dar, vreau să Vă întreb: cui i-ați dedicat poezia:

*Ne privim tăcuți,
Luminați de-un mac.
Te cunosc de-o zi.
Te iubesc de-un veac...*

Nu e un secret. E o poezie pe care i-am dedicat-o celei mai frumoase fete din lume, Valentina. Am fost colegi de facultate. În 1972, mi-a devenit soție. Toate poeziile mele de dragoste sunt pentru ea.

5. Temele cărților Dumneavoastră se conturează în titlurile sugestive ale volumelor: *Citirea Proverbelor* (1979); *Din tată-n fiu* (1984); *Ce am pe suflet* (1988); *Un timp fără nume* (1996); *Purtătorul de cuvânt al tăcerii*(2011); *Cuvântul ne adaugă vedere. Sonete* (2012); *Lumina glasului lăuntric* (2016);*Pâinea noastră cea din toate filele*(2020). Despre ce nu ați reușit încă să scrieți și care este cel mai durut volum de versuri?

Despre multe, despre foarte multe lucruri n-am scris. Despre unele, cu siguranță, nu voi scrie niciodată. Mă interesează „mai binele”, nu „mai multul”. Nu sunt în competiție decât cu mine însumi. Îmi vine greu să vă spun care ar fi cel mai durut volum, pentru că în mai toate cărțile mele am și poeme scrise cu „pana” înmuiată în lacrimi...

6. Temă (teamă) basarabeană Prut – trup rupt.

Să între, oare, durearea unui neam în patru litere? Cum este posibil?

E posibil. Dacă aceste patru litere sunt P, R, U, T. Casa copilăriei mele a fost chiar pe malul Prutului. Iar în fundul grădinii noastre era gardul de sârmă ghimpată, cel despărțitor de frați... În vremuri biblice, oamenii lui Pilat au pus pe fruntea lui Iisus o coroană de spini. În vremurile de tristă amintire pentru noi, oamenii lui Stalin au pus o coroană de sârmă ghimpată pe sufletul neamului românesc. Prut – durut nu este o rimă întâmplătoare.

7. Elevii Vă întreabă: ce caută balaurii în poezie?

Cred că balaurii din poezie vor să ne spună ceva important despre „balaurii” din afara poeziei, cei care... umblă printre noi, deghizați în îngeri. Ei poartă măști invizibile, altele decât cele care ne protejează de virusuri...

8. Cuvinte dragi, aveți răbdare –

*Până ajungeți să fiți scrise,
Sorbiți lumina, creșteți vise.
Fiți bune și-nțelegătoare...
Poete, scrii o nouă carte?*

Nu te grăbi, zice Hârtia

Știi: graba strică... Poezia.

La ce lucrăți acum, când va ieși din cuptorul inimii Dumneavoastră următoarea carte?

Nu știu. Deocamdată, lucrez. Fără grabă. Depinde de „cuptor”. Depinde de „ce făină se macină la moară”. Îmi doresc să fie o carte de care să ne putem bucura împreună. Sper că nu sunt prea departe vremurile cele bune, fără mască.

Vă iubesc, dragii mei!

Eu: Vă mulțumesc că sunteți în Poezia noastră, Vă doresc inspirație și multe întâlniri de suflet cu elevii!

A fost un dialog de suflet care a bucurat elevii și care i-a motivat pe aceștia să citească volumul propus în cadrul lecției: *Pâinea noastră cea de toate...filele*. Vasile Romanciuc a însoțit dialogul cu mai multe poze din arhiva personală, lucru care a însuflețit lecția oferindu-i culoare și expresivitate.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculumul disciplinar la limba și literatura română, 2019.
2. Ghid de implementare a curriculumului, 2019.
3. Camelia Gavrilă, Mihaela Doboș, *Receptarea textului, Noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare*, Polirom 2010.
4. Eftenie, Nocolae, *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, 2008.
5. Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române*, Polirom 2008.
6. Costea, Octavia, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Institutul European, 2006.
7. Sâmișăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Art, 2014.

COMUNICAREA ȘTIINȚIFICĂ – OBIECTIV AL COMPETENȚELOR SPECIFICE LA LECȚIA DE ISTORIE

SCIENTIFIC COMMUNICATION – OBJECTIVE OF SPECIFIC SKILLS IN THE HISTORY LESSON

Galina Bodareu, lector univ. UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Galina Bodareu, university lecturer,
UPS "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0003-3328- 4110

CZU 37.016:94

Abstract:

The formation of research competence is a fundamental element in contemporary didactics. Practical skills to discover information and moral attitudes of students ensure the formation of a personality that would correspond to current living conditions and would argue the contemporary educational ideal. All sciences are involved in this process through its specific methods. It is important to emphasize especially the role of historical disciplines, because through its complex and interdisciplinary nature, history contributes to the development of knowledge in all spheres of social existence. The formation of research competence through autonomous learning skills, critical analysis of historical facts and phenomena directly influences the

democratic values in society, freedom to express opinions about the causes and consequences of historical processes and phenomena.

Key-words: scientific communication, research competence, historical sources, critical analysis.

Societatea contemporană impune o atenție sporită caracterului comunicării în mediul școlar, în cadrul căruia se formează personalitatea. Idealul educațional desemnează finalitatea acțiunii educative. Acesta presupune dimensiunile ce trebuie să le includă personalitatea în dezvoltarea sa, ca finalitate a acestei acțiuni: cunoștințe, valori și atitudini. Concepțiile lui M. Heidegger despre impactul existențializmului asupra educației [3], ideile pozitivizmului logic al lui Russel [5] și a celor pragmatice ale lui J. Dewey [1,2] au dezvoltat gândirea filozofică analitică despre educație, iar L.Wittgenstein a aprofundat interesul pentru aceste idei, precizând că „cea mai mare parte a propozițiilor și problemelor formulate, rezultă din faptul că noi nu înțelegem logica limbajului nostrum [6]”. Studiile realizate în domeniul Filozofiei Educației evidențiază conceptul de ideal educațional ca o problemă importantă permanentă pe tot parcursul timpului istoric, care exprimă scopul general al existenței umane.

Valorizarea caracteristicilor esențiale de defines ființa umană în știința pedagogică contemporană este determinată ca o direcție principal în teoria și practicii educaționale, care se caracterizează prin dimensiunea socială, psihologică și pedagogică. Astfel, sistemul educațional, fiind un element component al sistemului social, și aflându-se într-o reciprocitate directă și permanentă cu acesta, formează împreună idealul educațional, care exprimă, în rezultat, unitatea dintre cerințele societății și educație. Totodată, toate acestea vin să corespundă cu esența evoluției societății, prin faptul că societatea înaintază așteptarea unui anumit tip de om pentru realizarea practică a acestor cerințe, pe de o parte, și satisfacerea reală a necesităților și a posibilităților indivizilor, pe de alta [4, pag.157-158]. În acest context e bine să precizăm, că Ioan Nicola a definit idealul educațional ca „finalitate educațională de maximă generalitate”, ceea ce exprimă „un model” sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice, pe care educația trebuie să-l formeze în procesul desfășurării ei [Ibidem]. Omul contemporan este cel care se implică cu propriile idei, pe care le formulează în urma constatărilor descoperite de către el prin comparații analitice. Deaceea în paradigma idealului educațional contemporan se propune competența de cercetare, prin care persoana descoperă caracterul individual al faptelor în contextul complexității generale.

Competența de cercetare științifică este completată prin aspectele valorice: corectitudine, onestitate, cinste, transparență și responsabilitate decizională. Din acest motiv, specificul realității social-economice și progresul tehnologic din societatea contemporană condiționează o educație care să formeze, ca finalitate, competențe. Caracterul explorator al învățării prin comunicare științifică prin colaborare în grup dezvoltă abilitățile de proiectare și realizare a procesului de descoperire și interpretare a faptelor, de formulare argumentată a ideilor.

Formarea competenței de cercetare este un element fundamental în didactica contemporană, iar îmbinarea informațiilor cu abilitățile practice și elementele axiologice asigură formarea unei personalități care ar corespunde condițiilor actuale de viață și ar argumenta idealul educațional contemporan. Fiecare știință aplică pentru aceasta modalitățile și căile specifice. Este important să accentuăm în mod special rolul disciplinelor istorice, deoarece prin caracterul său complex și interdisciplinar, istoria contribuie la dezvoltarea cunoștințelor din toate sferile existenței sociale. Formarea competenței de cercetare prin

dezvoltarea autonomiei învățării, a analizei critice a faptelor și fenomenelor istorice influențează în mod direct valorile democratice, în special gradul de libertate în procesul de exprimare a opiniei, a propriei viziuni asupra cauzelor și consecințelor urmate.

Întrucât la baza cunoașterii istorice se află sursele istorice, cercetarea lor motivează interesul cercetătorilor de a descoperi conținuturi justificate și argumentate prin dezbateri și apreciate obiectiv. Prin muncă intelectuală la lecțiile de istorie și în cadrul activităților extrașcolare elevii sunt incluși într-o comunicare permanentă, care presupune aplicarea a mai multor tehnici: de citire, descriere, analiză, sinteză, sistematizare și interpretare a informației într-un anumit format: scheme, grafice, explicații orale sau textuale prin concluzii argumentate etc. Sursele istorice asigură din punct de vedere factologic fundamentele informaționale și cognitive. Facilitarea procesului de explorare de către profesorul de istorie, prin activitățile de învățare propuse și prin conținuturile abordate în cadrul lor, realizează competențe specifice înscrise în Curriculumul școlar; proiectează activități pentru descoperirea conținuturilor din sursele istorice prin descoperirea faptelor și a circumstanțelor istorice, care le-au generat; încadrează elevii într-un sistem de operații, prin care elevii deprind tehnici și însușesc principii de lucru cu sursele la nivel de cercetare externă a sursei și la nivel de cercetare internă, unde elevii formează deprinderi de interpretare a textelor, imaginilor, vestigiilor prin operații analitico-sintetice, comparații, conexiuni logice, formulând în final concluzii proprii, argumentate de sursele cercetate. Gradul de obiectivitate al informațiilor parvenite din ele este analizat în funcție de caracterul primar sau secundar al sursei istorice.

Politicile educaționale, promovate la etapa actuală în sistemul educațional internațional, reflectă tendințele spre implementarea unui sistem educațional eficient, ce trebuie să se bazeze pe o metodologie avansată în elaborarea și implementarea fundamentelor educaționale. Această problemă actualmente este un subiect de mare importanță, și este analizat în cele mai fundamentale studii ale științei pedagogice, iar cunoșterea profundă a acestei probleme poate contribui în mod decisiv la educația societății, în general, și vizează, în primul rând, procesul pregătirii cadrelor pedagogice calificate, învățământul pedagogic superior urmând să devină inițiatorul tuturor schimbărilor.

Prin conținuturile sale, istoria urmărește evoluția tuturor domeniilor vieții. Istoria culturii descoperă progresul artelor și al tuturor științelor. Analiza critică a evenimentelor și fenomenelor cu caracter politic formează competențe de cunoaștere a dezvoltării economice și a relațiilor sociale. Fiind o știință de sinteză, ea operează cu concepte și noțiuni specifice domeniului său, dar și cu cele proprii altor discipline, constituind astfel un fundament pentru cunoștințele formate la alte discipline: exacte, naturale și sociale.

Pe lângă transmiterea unui volum de informații de natură cronologică și altor conținuturi despre evenimentele istorice, istoria are rolul important de a forma capacitatea de interpretare, înțelegere și acțiune. Astfel, istoria este o știință ce dezvoltă latura cognitivă, cât și cea rațional-afectivă. Disciplinele istorice, prin conținuturile sale, crează anumite stări raționale și afective de care are nevoie pentru existența sa orice ființă umană. Aceste stări afective îl fac pe om să-și valideze capacitățile sale creatoare în raport direct cu cerințele și cu interesele societății. Prin aceasta, istoriei îi revine un rol esențial în formarea personalității, fiind un exemplu pentru prezent și o componentă esențială a culturii generale. Din perspectivă acțională, educația reprezintă un demers intenționat, proiectat și dirijat în vederea realizării

acestor finalități bine precizate. Pentru formarea lor realitatea prezentă impune elaborarea curriculumului nou la fiecare disciplină de studiu, care să propună un model de realizare a competențelor generale, specifice, iner-, multi-, pluridisciplinare și transversale. Succesul activității de predare-învățare-evaluare și a procesului de cunoaștere la lecțiile de istorie poate fi realizat printr-o unitate complexă a trei elemente fundamentale: cognitiv, rațional-afectiv și emoțional-volitiv.

Autorul Ioan Nicola, citat mai sus, concretizează trei dimensiuni ale idealului educațional: dimensiunea socială, ce vizează tendința generală de dezvoltare a societății cu trăsăturile ei definitorii, prin aceasta, idealul educațional fiind o manifestare a idealului social; dimensiunea psihologică care se referă la tipul de personalitate de care societatea are nevoie, respectiv la configurația fundamentală de trăsături necesare pentru toți sau majoritatea membrilor unei societăți și dimensiunea pedagogică, ce se referă la posibilitățile de care dispune activitatea educațională pentru a transpune în practică acest ideal [4, pag. 157-158]. Prin aceasta se insistă asupra formării unei personalități, care să posede cunoștințe profunde cu referire la legitățile de a descoperi, aptitudini de aplicare a lor în contexte diferite ale vieții cotidiene și valori umane formate, atitudini față de fenomenele ce caracterizează explorarea pentru societatea în care se află personalitatea.

Situația actuală în sistemul educațional din Republica Moldova condiționează necesitatea elaborării unor noi conținuturi curriculare, axate pe noi principii și determinate de strategii didactice corespunzătoare. Noile discipline școlare Educație pentru societate și Dezvoltare personală încearcă o nouă abordare metodologică în vederea formării personalității prin valori. Arta de a învăța are un caracter constructiv, treptat și complex. Realizarea ei aparține elevilor, ghidați de măiestria cadrelor didactice, care în mod sistematic îi încurajează să descopere istoria, să-i învețe ca aceștia să devină autorii propriei învățări și să-și monitorizeze și să-și autoevalueze propriul progres al cunoașterii și aprecierii trecutului în raport cu prezentul.

Comunicarea științifică creează fundamentul competenței de cercetare, iar tehnicile învățate și limbajul utilizat argumentează competența de cercetare și comunicare științifică ca finalitate a procesului de învățare prin descoperire. Diversificarea strategiilor didactice este o soluție pentru ca activitatea didactică să fie mai eficientă și mai atractivă pentru elevi. Pe această cale se stimulează performanța elevilor și le oferă o stare de bine în baza succeselor proprii. Învățarea pe bază de proiect stimulează elevii să participe direct la propria lor formare. Eficiența acestei metode constă în îmbinarea activităților de învățare independentă cu cele de grup, formând abilități de comunicare și negociere, de proiectare a etapelor de lucru, de luare a deciziilor, de prezentare colectivă a finalităților. Instruirea la distanță susține realizarea acestei metode, fiind facilitată de o implicare mai mare a tehnologiilor informaționale.

Scopul politicilor educaționale este succesul școlar și starea de bine a tuturor participanților la procesul educațional. Realizarea acestui scop în procesul de învățare a istoriei se bazează doar pe caracterul cognitiv și axiologic al învățării, aflat într-o unitate absolută cu cel metacognitiv, prin care se conștientizează propriul proces de învățare.

Problema comunicării științifice în mediul școlar reprezintă o pregătire treptată a elevilor pentru o abordare critică a specificului comunicațional în contextul relațiilor de

colaborare în domeniul științific. O comunicare accesibilă, unde să se poată urmări caracterul de descoperire a noutății așteptate, transparența, colaborarea și inteligibilitatea condiționează perspectiva unei comunicări eficiente între elevi și profesori, dar și în cadrul grupului de elevi, care urmează să descopere inovația științifică.

BIBLIOGRAFIE

1. Dewey, John, [EXPERIENCE AND EDUCATION](https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt), https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt, accesat la 31.05.2021, 18.19
2. Dewey, John, *Kappa delta pi international honor society in education*, Simon & Schuster, United States of America, 1997, 96 p., ISBN:9780684838281
3. Heidegger M., *Timp și Ființă*, trad. de Dorin Tilinca și Mircea Arman, București, Jurnalul Literar, 1995
4. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*. București, 1996, p. 157-158
5. Russell, Bertrand, *Problemele filosofiei*, https://en.wikipedia.org/wiki/The_Problems_of_Philosophy, accesat la 31.05.2021, ora 18.37.
6. *Wittgenstein în filosofia sec. al XX-lea*, coord. Mircea Flonta și Gheorghe Ștefanov, Iași, 2002

FOAMETEĂ ORGANIZATĂ DIN ANII 1932-1933 ÎN RASSM MOLDOVENEASCĂ

THE ORGANIZED FAMINE FROM 1932-1933 IN THE MOLDOVAN AUTONOMOUS SOVIET SOCIALIST REPUBLIC

Valentin Burlacu, dr., conferențiar universitar

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Valentin Burlacu, PhD, associate professor

„Ion Creangă” SPU from Chisinau

CZU 94(478)

Abstract

The policy of forced collectivization of the Stalinist regime and the resistance of the peasants to it brought several regions of the Soviet Union into a catastrophic famine, which became almost permanent, with periods of exacerbation and relaxation. In the second half of 1932, when 80.3% of the peasant households were „included” in the kolkhozes (collective farms) and the MASSR authorities had already reported on the end of compact collectivization, a terrible famine broke out in the republic, amid a great drought and the Stalinist policy towards the peasantry, accompanied by mass mortality of the population due to malnutrition, which led to the death of tens of thousands of people.

Key-words: collectivization, kolkhoz, drought, malnutrition, peasantry.

Politica de colectivizare forțată a regimului stalinist și rezistența țăranilor în fața ei au adus mai multe regiuni ale Uniunii Sovietice într-o stare catastrofală de foamete, care a devenit aproape permanentă, cu perioade de acutizare și relaxare. În a doua jumătate a anului 1932, când 80,3 % din gospodăriile țărănești au fost „incluse” în colhozuri și autoritățile din RASSM raportase deja despre încheierea colectivizării compacte, în republică, pe fundalul unei secete de mari proporții și a politicii staliniste față de țăranime, s-a declanșat o foamete groaznică, însoțită de o mortalitate în masă a populației din cauza subalimentației, soldată cu moartea a zeci de mii de oameni.

Conducerea stalinistă n-a recunoscut acest fenomen și n-a permis accesul organizațiilor umanitare internaționale pentru a acorda ajutor înfometaiților, dimpotrivă, a exportat peste hotare 18 milioane de chintale de grâu[1, p. 195].

Cauzele acestui fenomen, caracteristic, în general, anume regimului bolșevic în diferite perioade ale existenței sale, au fost multiple și, pe măsura acțiunii lor s-au suprapus și au influențat concomitent.

În primul rând, politica fiscală exagerată și rechizițiile forțate a surplusurilor de produse agricole de la țărani, iar în multe cazuri, chiar și a celor necesare pentru subzistență. În paralel cu procesul colectivizării, campaniile agricole reprezentau adevărate ofensive ideologice și militare. Activiștii de partid și funcționarii aparatului de partid și stat trimiși la sate pentru a colecta cereale și alte resurse alimentare trebuiau să conștientizeze că lupta pentru pâine echivala cu cea pentru supraviețuirea puterii. Executarea planurilor de colectare fixate cu ignorarea capacității de livrare, rechiziționarea produselor cu orice preț a determinat condamnarea premeditată la moarte a țăranilor prin înfometare.

În al doilea rând, colectivizarea forțată a gospodăriilor țărănești, care prin conținutul ei a determinat un dezinteres total al țăranilor față de rezultatele muncii sale, fapt care a condus la ieșirea lor din gospodăriile colective create, reducerea randamentului muncii colective, a suprafețelor însămânțate și a volumului producției agricole, inclusiv a recoltei la hectar. La nivel declarativ, însă, colectivizarea forțată a agriculturii și colectarea produselor agricole în proporții tot mai mari trebuiau să garanteze îndeplinirea și depășirea planurilor de industrializare.

Un factor care a agravat situația a fost seceta și condițiile climaterice nefavorabile din primăvara - toamna anului 1932, care au compromis cea mai mare parte din recolta atât de slabă. Totuși, este evident, că acestea doar au agravat situația agroalimentară și n-au cauzat-o, or în regiunea respectivă calamități naturale de asemenea proporții, ani neroditori s-au înregistrat și în perioadele precedente, însă foametea nu luaseră astfel de proporții.

În sfârșit, dar nu în ultimul rând, culpa conducerii de partid și de stat de tot rangul care se face vinovată prin atitudinea disprețuitoare față de țărani, manifestată atât prin colectările exagerate, îndeplinirea cu orice preț a planurilor stabilite, colectivizarea forțată, cât și prin neacordarea la timp a ajutorului necesar pentru supraviețuire și depășirea foametei.

În ansamblu, foametea a izbucnit în contextul colectivizării forțate a gospodăriilor țărănești și a cuprins în special zonele considerate grânarul URSS, inclusiv RASSM.

Din cauza condițiilor climaterice în RASSM s-au recoltat în medie, în anul 1931, doar 6 chintale pe hectar, iar impozitarea s-a calculat la o recoltă de 12 chintale la hectar [2, p. 59].

Totuși, în pofida unei recolte proaste de cereale, planul de colectare a fost stabilit la 180 mii de tone. Au fost luate măsuri împotriva celor considerați responsabili de neîndeplinirea planului pentru 1930, fiind demisă și înlocuită conducerea de partid și de stat a republicii. La 29 februarie 1931 a fost demis din funcția de președinte al CCP a RASSM S. V. Dimitriu, fiind înlocuit cu Gr. Starîi, iar prim-secretarul CRM de partid I. M. Ilin a fost schimbat cu I. S. Placinda. Însă nici planul pentru anul 1931, în pofida măsurilor întreprinse, nu a fost realizat în cuantumul și în termenul stabilit, termenul de realizare fiind prelungit până în vara anului 1932, când în iulie s-a raportat realizarea lui în proporție de 79 % (149,4 mii tone în loc de 180 mii)[2, p. 59].

Este de remarcat faptul că planul de colectări stabilit pentru anul 1931, n-a fost îndeplinit nu numai de gospodăriile individuale, ci și de gospodăriile colective, fapt ce denotă nemulțumirea colhoznicilor față de politica autorităților. Totuși, cota parte de cereale rechiziționate față de producția globală era foarte ridicată. În sectorul colectiv ea a constituit 49,5 %, în cel individual - 40,3 %. Dacă se ține cont de necesitatea de a rezerva pentru fondul semincer, atunci pentru consumul agricultorilor rămâneau puține cereale, fapt ce ducea inevitabil la foamete[8, p. 43].

În anul 1932 suprafața totală însământată a constituit în republică 499,2 mii ha, ceea ce era cu 27 mii ha mai puțin față de anul 1928, iar față de nivelul anului 1931 - mai puțin cu 100 mii ha. Această realitate era atât de evidentă, încât conducerea de partid a republicii a fost nevoită s-o recunoască direct în cadrul conferinței a VIII-a a CMR de partid din iulie 1932. Printre cauzele principale ale scăderii simțitoare a suprafețelor însământate era atitudinea dezinteresată a țăranilor față de politica partidului și statului, precum și reducerea șeptelului de animale, în special a celor de tracțiune. Ca rezultat campania semănatului de primăvară din anul 1932 s-a desfășurat sub nivelul convenit[9, p. 65].

În această perioadă, anume chestiunea colectărilor de cereale de la țărani era discutată aproape la fiecare ședință a Biroului CRM de partid[2, p. 42-43]. Pentru autorități condițiile meteorologice nefavorabile n-au reprezentat un motiv de diminuare a presiunii fiscale. Contrar realităților, acestea au continuat să colecteze impozitele prin orice metode, utilizând aparatul represiv împotriva țăranilor care nu erau în stare să achite impozitul agricol, cu prețul foametei, în primul rând.

În acest scop, în condițiile când planurile stabilite nu se realizau, organele centrale ucrainene trimiteau în republică reprezentanții săi, care trebuiau să se ocupe de forțarea realizării planurilor de colectare a cerealelor. Astfel, Zatonski, în cadrul plenarei CMR de partid, din mai 1931, recunoștea „că am nimerit întâmplător la plenară...Am venit după pâine, dar am nimerit la simfonie”[3, p. 113].

Excesele din RASSM s-au răspândit în perioada noiembrie-decembrie 1931, când s-a înregistrat un proces de ieșire masivă a țăranilor din colhozuri, a început să se resimtă insuficiența produselor alimentare. Autoritățile bolșevice au acționat cu duritate, trecând, din nou, la arestări abuzive, deportări sau lichidare fizică.

Rechizițiile forțate au privat țăranimea de rezervele vitale, ori însușirea surplusului alimentar a vizat acele cantități la care se apela în perioade dificile, marcate de secetă, ger, dăunători agricoli sau epidemii, inundații, ploi îndelungate în perioada recoltărilor, alte calamități naturale.

Practic, țăranii s-au trezit singuri în fața tragediei, iar în alte cazuri au fost împinși în ghearele foametei prin diverse acțiuni sau inacțiuni criminale ale autorităților.

În pofida măsurilor aplicate față de țăranime, nici planul colectărilor impus de autoritățile centrale pentru anul 1931, n-a fost îndeplinit. Către 1 ianuarie 1932 au fost livrate statului doar 2/3 din produsele prevăzute de plan, fapt ce alarmează conducerea superioară de partid din Ucraina. Pentru a redresa situația și a asigura cu orice preț îndeplinirea planului, la Tiraspol a fost delegat S. V. Kossior, secretar al CC al PC (b) U, care a ținut un raport în cadrul ședinței speciale a Biroului CMR de partid, din 18 ianuarie 1932[3, p. 131; 9, p. 65].

Situația din RASSM este reprezentativă pentru zelul aplicării normelor impuse de la centru. Astfel, la 10 februarie 1932, după o vizită în republica autonomă, o brigadă a ziarului „Pravda” informa conducerea de vârf de la Kremlin despre faptul că „excesele din Moldova, în domeniul colectării de cereale, au caracter de masă. Se desfășoară percheziții generalizate la colhoznici și la individuali, și în cazul în care găseau pâine, îi declarau *tverdozadanți* (sarcină fermă, dură) și le confiscau toată averea. La scară largă se practica bătaia țăranilor și se desfășurau arestări. Urmare acestora s-a constatat fuga în masă a țăranilor peste frontieră (în România)”[4, p. 196].

Conducătorii de partid și sovietici de diferit rang, erau sancționați nu pentru faptul că au adus populația în stare de înfometare, ci din cauza neexecutării planurilor de colectare a cerealelor.

La începutul anului 1932 tot teritoriul RASSM a fost afectat de dificultăți alimentare, unde s-au constatat peste 20.000 de familii care suferă de foame. Populația a început să folosească în alimentație surogatele și animalele căzute[4, p. 198].

Pauperizarea a fost constantă, iar insuficiența ajutoarelor de care au beneficiat înfometații este confirmată nu doar de informațiile organelor de partid și sovietice, dar și de rapoartele secrete ale OGPU.

În raportul șefului Secției moldovenești a GPU, din 2 martie 1933, Kupcik, adresat șefului GPU al Ucrainei, V. Balițki intitulat „Despre cei care suferă de foame în Moldova” se constata „prezența unui număr însemnat de înfometați într-o serie de raioane ale Moldovei”, a sporirii numărului deceselor cauzate de acest fenomen, răspândirea cazurilor de vagabondaj în căutarea pâinii[4, p. 205].

Accentul în asigurarea cu pâine a populației era pus pe identificarea resurselor locale și, în special, o economisire cât mai mare, în sensul micșorării normelor pentru consumul personal al cetățenilor[8, p. 33].

În martie 1932 se înregistrează prima solicitare a autorităților de la Tiraspol către cele de la Harkov de acordare a unui ajutor alimentar. Se cerea o cantitate modestă în comparație cu cea livrată[8, p. 32]. Expresia preferată de autorități, admisă în documentele adoptate era „prezența greutăților alimentare”, determinate de lupta nehotărâtă împotriva denaturărilor ce au avut loc anterior, „zăpăceală și munca slabă de masă” și nicidecum „foametea”[3, p. 138].

În calitate de dușmani ai mișcării de colectivizare și neîndeplinirii planurilor de colectare a cerealelor erau statuați chiaburimea și oportuniștii de dreapta, care ar fi încercat să explice nereușitele campaniei de semănat de primăvară prin aceea că planul stabilit de bolșevici ar fi fost mare, nereal și încordat[5, p. 27].

Foametea era astfel folosită ca pretext pentru declanșarea ofensivei nu numai împotriva satului tradițional, dar și ca formă de luptă împotriva „chiaburimii”, altor „dușmani de clasă”, pentru suprimarea violentă a oricărei opoziții, active ori pasive, în masă ori individuale, față de politicile cu impact în domeniul colectării și aprovizionării, inclusiv prin implicarea armatei și a poliției politice secrete.

Situația din RASSM era bine cunoscută nu mai la Harkov, dar și la Kremlin. Cu referire la extinderea foametei din Ucraina, V. Ciubari, președintele CCP al Ucrainei, într-o scrisoare adresată lui I. Stalin și V. Molotov la 10 iunie 1932, semnala situația critică din cele 11 raioane ale RASSM. În același sens, tot la 10 iunie 1932, după inspectarea regiunii Odesa și a

RASSM, G. Petrovski, un alt lider ucrainean, scria celor doi demnitari bolșevici: „Știam că colectările de cereale vor fi dificile, dar ceea ce am văzut acum în sate arată că, în această chestiune s-a mers mult prea departe, s-a făcut exces de zel....Vă este cunoscut în ce situație au adus Moldova colectările de cereale”[4, p. 211].

De altfel, situația era gravă și în Ucraina, unde „lupta pentru pâine” se suprapunea cu lupta liderilor de la Kremlin împotriva „naționalismului ucrainean”. Pe fundalul acestor evenimente Ucrainei i-au fost impuse planuri exagerate de colectare a cerealelor.

Începe blocada economică a satelor, incluse pe „tabla neagră” pentru zădărnicierea îndeplinirii planului. Toate acestea au avut repercusiuni și asupra RASSM ca parte componentă a RSSU[9, p. 66].

Potrivit unor informații, în vara anului 1932, 60 % din familiile țărănești din RASSM sufereau din cauza foamei, cele mai afectate fiind raioanele Ananiev, Balta, Bîrzula și Codâma. Foametea care lua proporții, încălcările „legislației” existente din partea organelor represive, continuarea practicii de colectare forțate a impozitului agricol, confiscarea averii țăranilor și alte abuzuri comise față de populație au condus la întetirea nemulțumirilor și a acțiunilor de protest la sate[7, p. 316-331; 2, p. 69, 71; 4, p. 210, 213; 8, p. 33].

În toamna anului 1932 foametea se accentuează și cunoaște apogeul în primele șapte luni ale anului 1933. Ajutorul modest și acordat cu întârziere nici pe departe nu a putut contracara fenomenul înfometării și a stopa decese din această cauză[4, p. 205, 207; 6, p. 50-51]. Autoritățile bolșevice preocupate de industrializare și militarizare a economiei au preferat să exporte cereale, decât să salveze viețile oamenilor.

Despre faptul că foametea a avut un caracter deliberat denotă și alte documente ale partidului bolșevic. Directiva din 22 ianuarie 1933, elaborată de Stalin și Molotov obliga conducerea de partid din regiunea Kuban și RSS Ucraineană să interzică plecarea în masă a țăranilor din aceste regiuni. Sancționând blocarea satelor, directiva respectivă îi condamna efectiv pe țărani la moarte prin înfometare sau în tentativa de a se strămuta cu traiul prin împușcare[10, p. 237].

Numărul victimelor foametei din anii 1932- 1933 din RASS Moldovenească n-a fost stabilit, deocamdată, cu exactitate. Se operează cu cifra de 20-30-35 mii victime[4, p. 214; 2, p 63; 8, p. 4]. . Foametea din RASSM a fost o parte componentă a *Golodomor-ului* din RSS Ucraineană declanșat de autoritățile bolșevice centrale. În condițiile când moldovenii și reprezentanții altor etnii, în cea mai mare parte locuiau în mediul rural, ei au avut de suferit din cauza foametei în aceleași proporții ca și ucrainenii. Totuși, trebuie de accentuat, că raioanele locuite preponderent de moldoveni figurau în categoria celor mai afectate de foametea din anii 1932-1933.

BIBLIOGRAFIE

1. Aramă E., *Istoria dreptului românesc*. Ch.: Știința, 1995. 213 p. ISBN 978-9965-67-647-0.
2. Cașu I., *Dușmanul de clasă. Represiuni politice, violență și rezistență în R(A)SS Moldovenească, 1924 - 1956*, - Ed a 2-a, Ch.: 2015, Cartier. 468 p. ISBN 978-9568-65-645-8.
3. Gribincea A., Gribincea M., Șișcanu I., *Politica de moldovenizare în RASS Moldovenească. Culegerea de documente și materiale*. Ch.: Civitas, 2004. 340 p. ISBN 978-9975-67-648-9.

4. Guzun V., *Imperiul Foamei: foametea artificială din URSS și impactul asupra spațiului românesc: 1921 - 1922, 1931 - 1933, 1945 - 1946*. București, Filos, 2014. 521 p. ISBN 978-99 44-67-650-6.
5. *Instituțiile și nomenclatura sovietică și de partid din RASSM și RSSM (1924 - 1956)*; coord.: M. Tăriță. Ch.: Cartdidact, 2017. 235 p. ISBN 978-9865-65-548-7.
6. King Ch., *Moldovenii. România. Rusia și politica culturală*. Ch.: Editura Arc, 2002. 456 p. ISBN 978-9955-66-645-9.
7. Memei A., *Teroarea comunistă în RASSM (1924-1940) și RSSM (1944-1947)*, Ch.: Editura Serebia, 2012. 684 p. ISBN 978-9865-68-655-0.
8. Stratievschi C., *Golod 1932 - 1933 gg. v Moldavscoi ASSR*. Kișinev, Editura Cetini, 2001. 101 p. ISBN 978-9965-66-645-0.
9. Movileanu N., *Din istoria Transnistriei (1924 - 1940)*. *Revista de Istorie a Moldovei*, 1993, nr. 1, pp. 61-69. ISSN 1184-4432.
10. Negru E., *Masa rotundă României din URSS sub Imperiul Foamei artificiale (anii 20 - 30 ai secolului XX)*. *Revista de Istorie a Moldovei*, 2011, nr. 3-4, pp. 236-238. ISSN 1864-1934.

POST ADEVĂRUL ȘI IMPACTUL ACESTUI FENOMEN ÎN SFERA VALORILOR EDUCAȚIONALE

POST THE TRUTH AND THE IMPACT OF THIS PHENOMENON IN THE SPHERE OF EDUCATIONAL VALUES

*Valentin Cușcă, dr. conf. universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Valentin Cușcă, PhD, associate professor,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-3122-5064*

CZU 37.013/.015

Abstract

Post-truth is a concept, a category that represents a social phenomenon, which is associated with a cultural and political climate, in which there is less respect for the truth. In the sense of *Post*, it suggests the idea of a moment, lasting in time, in which the concept of truth becomes unimportant or irrelevant, being replaced with various insecure knowledge or without logical basis and conclusive arguments, called alternative truths, false, or hybrid truths.

The article analyzes the causes and essence of this phenomenon, as well as its impact in the field of educational values. Examining various conceptions regarding the post-truth phenomenon, the authors also refer to the aspects related to the *logical-linguistic structures*. These structures, at the linguistic level, focus on words and grammatical sentences, and at the logical level, on notions, judgments and reasoning, which are constituted as *forms of thinking*. Thus the thinking is correct according to the logical form and true according to the content, through an adequacy with reality.

Post-truth is a deviation from the truth, violating logical principles and laws, in form and content. The causes of these situations are determined by the semantic uncertainties of the language (ambiguity, synonymy, polysemy, etc.), but especially by subjective manipulations in speeches, in the media and on social networks in order to impose the "authenticity" of their opinions.

The authors make a number of suggestions that could help to rectify the situation, namely:

- To study deeply the phenomenon of post-truth and provide measures, legally regulated, which would counteract its expansion. In the educational sphere. Provide for the development of paradigms and

methodologies to change education and orient it not only to performance and success, but also to a humanistic education, based on beauty, truth and faith.

- To carry out actions to optimize the phenomenon of excessive technologicalization of education and application of efficient methodologies for the formation of civic values, for keeping in the didactic arsenal the principles of teaching through heuristic dialogue, especially in the field of humanities.

- To apply in education the methods of developing critical and self-critical thinking, in the Kantian spirit and not only of modern nihilism.

Key-words: Post-truth, concept, meanings

Viața omului e o mișcare spre cunoaștere și adevăr, începând cu formule senzoriale ale existenței prelingvistice, dar mai ales odată cu apariția limbii și exprimarea gândurilor prin vorbire articulată. Limba, limbajul i-a permis omului saltul calitativ în epoca cunoașterii raționale. Problema adevărului, ca atare, apare odată cu această epocă, pentru că adevărul a fost și mai este o adecvare între conținutul gândurilor noastre, exprimate verbal sau gândite interiorizat (tot ca o îmbinare lexicală) și realitatea lucrurilor și fenomenelor. Fenomenologia este în acest sens o teorie a cunoașterii. Începând cu milenii VI, V î.Hr. reflecțiile filosofice orientale în China și India au exprimat adevărul într-o manieră de gândire mai mult alegorică, metaforică, fără a-l dota cu un instrument logic demonstrativ și argumentativ adecvat.

Preluată din Orient de către greci, filosofia s-a consolidat inițial la ei în formă mitologică (tot alegorică) de exprimare a unor adevăruri existențiale. Cu timpul însă, în perioada elenismului, odată cu dezvoltarea economică, socială și mai ales cea culturală (sec. VIII-V î.Hr.) în Grecia apare fenomenul cunoașterii științifice, odată cu care apar și științele corespunzătoare – filosofia, geometria, matematica, gramatica, istoria și altele. Tot în această perioadă, Socrate (470-399) formulează ideea, că noi nu cunoaștem nemijlocit obiectele, lucrurile, ci expresia lor lingvistică și mai ales cea logică prin *noțiuni* și *judecăți* care redau prin conținut *esența (adevărul)* lor.

Deci, adevărul este o categorie ce ține de limbaj și nu de lucruri. Această abordare a marelui gânditor antic a fost o viziune revoluționară în istoria gândirii. Preluată de discipolul său, Platon (427-397), iar mai apoi de Aristotel (384-322), ea a adus la apariția *logicii* ca instrument (Organon) de demonstrare prin metoda deductivă a adevărului necesar, sau argumentare, prin metoda inductivă a adevărului probabil [1].

Apariția *logicii* ca știință prin remarcabila contribuție a lui Aristotel a pus bazele cunoașterii și întemeierii (dovedirii) științifice a adevărului, fapt ce a curmat aiureala sofisticării, un soi de adevăr și fals concomitent. Post-adevărul de astăzi, sau adevărurile hibride sunt un fel de sofisme în condițiile societății informaționale contemporane, care au generat în politică curentul populist, numit de greci mai simplu demagogie.

După această retrospectivă istorică, ne vom preocupa în continuare de determinarea naturii (esenței) conceptului de post-adevăr, repercusiunile lui în sfera juridică și educațională.

Post-adevărul, concept, semnificații

Dacă e să ne referim la natura cunoașterii din punct de vedere epistemologic/gnoseologic și psihologic, putem menționa faptul că, cu toate că izvorul cunoștințelor este realitatea obiectivă, cunoștințele noastre raționale sunt formulate și constituite prin mijloace formale. Formele gândirii, în viziunea lui Aristotel, sunt trei – *noțiuni*, *judecăți/propoziții logice* și *raționamente/inferențe*. Aceste forme sunt bazate pe resurse lingvistice (*cuvinte și propoziții*) și pe expresii lingvistice cu funcție relațională, operațională (și, dar, sau, dacă ... atunci etc.).

Limba, iar mai apoi limbajul este în esență o entitate *simbolică, convențională*, apărută pe parcursul evoluției istorice cu funcțiile principale de comunicare și de exprimare/stocare a cunoștințelor. Convenționalul înseamnă o înțelegere comună asupra structurii unui cuvânt, care într-o limbă exprimă (numește) un obiect sau clasă de obiecte sau fenomene ale realității, fapt ce îi determină semnificația sa. În limbi naturale diferite, cuvintele, ce formează fondul lor lexical, sunt diferite. Traducerea dintr-o limbă în alta se face prin echivalarea sensului diferitor cuvinte și propoziții.

Ce au aceste afirmații, reflecții cu conceptul de post-adevăr?

În opinia noastră, acest fenomen logico-lingvistic, chiar dacă este o convenție universal acceptată, confirmată de principii, legi și reguli lingvistice și logice, generează multiple incertitudini semantice, logice. Adică un gând poate fi exprimat sau înțeles uneori diferit, într-un fel sau altul. Este binecunoscut, în acest sens polisemantismul, contradicțiile logice, paralogisme și altele.

Adevărul se modelează, se întemeiază cu ajutorul acestor structuri logico-lingvistice cu elementele, anterior enumerate de incertitudine, deci el prin apariția sa are aceeași soartă. În acest sens post-adevărul nu este un fenomen actual, sau ține de vre-o epocă istorică. El este inerent civilizației, poate doar cu diferite grade de intensitate. De aceea nu considerăm întemeiate unele opinii, care încearcă să asocieze post-adevărul cu o anumită perioadă sau epocă istorică.

Este argumentată, în opinia noastră, viziunea exprimată de filosoful și logicianul Mircea Dumitru, rector al Universității din București și anume, că „faptele sunt bază epistemologică a adevărului”, iar post adevărul redă „fapte alternative”. Un adevăr nu se poate afirma și nega despre una și aceeași faptă sau categorii de fapte. Altfel, formal vorbind, ne contrazicem.

Însă, în acest context, nu putem semna la afirmația Dumnealui că, în general, post adevăr nu există, ci doar adevăr sau fals. Aceasta ar fi adevărat, dacă ne-am ghida doar de logica formală și legea *terțului exclus* (două propoziții contradictorii sau contrare nu pot în același timp și raport ambele adevărate, una este cu necesitate falsă). Adică avem sau adevărul, sau falsitatea, *tertium non datum*.

Însă în afară de logica formală (clasică) mai există și logica dialectică, diferite logici non-standard (neclasice), la care ne vom referi pe parcursul analizei conceptului post adevăr.

Și totuși, vom spune că în anumite domenii (inclusiv cel juridic) dilema adevărat sau fals este validă cu toate că pentru precizări contextuale se admit și interpretările legii, inclusiv a Constituției.

Vom constata astfel faptul că post-adevărul își are începutul odată cu apariția primelor civilizații. Mărturia acestui fapt sunt miturile Greciei Antice, alegoriile religioase din perioada Evului Mediu, „mitul” atotputernicei rațiuni în Epocile Renașterii și Luminilor, concepțiile ideologice ale perioadei moderne, care au provocat adversitățile celor două războaie mondiale din secolul XX, „efectul manipulatoriu al tehnologizării informaționale și probabil în viitor și al educației în contemporanietate”.

În conștiința populară, la acest capitol există dictonul că „minte (limba) ne este dată ca să putem ascunde adevărul”. O viziune diametral opusă celei a lui M. Dumitru, o expune jurnalistul, prezentatorul TV, Cătălin Ștefănescu [3]. În articolul „Ce ne place în societatea post-adevăr” el, în spiritul unui „frâu liber în exprimare”, afirmă că „nici nu mai contează cine

a folosit primul sintagma post adevăr”, important este faptul că „adevărul clasic este înlocuit cu adevărul personal”. „Când spui că omenirea a depășit adevărul, parcă simți că urmează o lungă vacanță de la orice (inclusiv de la responsabilitate? n.n.) o mult așteptată relaxare”, susține autorul.

Reflecțiile continuă cu afirmația, că – „Idea de moralitate, potrivirea faptelor cu gândurile, după un cod care îl acceptăm ca membri ai unei comunități, e depășită de multă vreme, e ceva ce aparține trecutului” – susține franc C. Ștefănescu. Și, în sfârșit, o concluzie filosofică totală – „Post-adevărul e o consecință naturală a lumii”. Probabil cu referire la lumea socială. Dovada acestor argumente sunt „televiziunile pe un val al spectacolelor emoționale” cu jocuri, concursuri distractive, talk show-uri, libertanismul nediluat al rețelelor sociale, efervescența wloger-ilor etc.

La toate aceste argumente am întreba doar – Ce ne facem când se epuizează volumul cunoștințelor dobândite rațional cu referire la fapte, cunoștințe care ne-au creat confortul post adevărului de astăzi și rămânem doar cu vidul cognitiv emoțional și cu vidul etic, cu haosul comportamental non-valoric? Va fi, probabil, o veselie și distracție generalizată.

Este un viitor pe care, probabil, nu nu-l dorim, de aceea aceste moravuri ale post adevărului s-ar cuveni ținute în frâu, pentru că acest fenomen, într-adevăr este inerent societății civile și nu poate fi evitat complet. Spectrul analizei și constatării cauzelor și existenței fenomenului postadevărul este amplu și divers.

Rezumativ vom menționa încă unele din opiniile relevante lansate în spațiul românesc de evaluare a acestui fenomen complex, care este post adevărul. Ideile principale se rezumă la următoarele:

- Accentul în post-adevărul se pune pe faptul că adevărul este măsura reprezentării mele și nu o valoare universal validă atât formal, cât și dialectic (ca interpretare). El poate fi adaptat reprezentării mele subiective.
- Adevărul ne poate face liberi. Post adevărul ne încorsetează prin manipulare.
- Adevărul creează probleme, incomodități, dificultăți cognitive și psihologice, de aceea în post adevăr evităm aceste situații, prin aderarea la neadevăr sau la adevăruri hibride.
- Adevărul necesită dovezi concludente, definiții stricte etc., pe când în post adevăr putem să ne descurcăm cu argumente alternative, superficiale și convenabile, care nu necesită un efort intelectual consistent.
- Adevărul se axează pe explicație, convingere și încredere, pe când oamenii sunt tentați să se eschiveze de responsabilitate, preferând o indeterminare cognitivă și morală (poate fi și așa, și altfel).

Vintilă Mihăilescu, de la Universitatea de studii politice și administrative din București, vede cauza post adevărului în „globalizarea și democratizarea informației prin rețelele sociale” [4], fapt ce a generat fakenews-urile. Astfel apare efectul pervers al comunicării digitale care creează „conflictul dintre generații”. Un alt factor ce determină răspândirea post adevărului este, în viziunea acestui autor, „expansiunea și presiunea *culturii autenticului*, ceea ce implică adevărul tău inemitabil”.

Datorită populismului, care prosperă în condițiile post-adevărului, „nimeni nu mai înțelege care este cauza reală a sărăciei, imigrației, criminalității, hoției, însă nemulțumirea

crește”. De aceea apare ura, care îi unește pe oameni și inerentele conflicte generate de ea, conchide V. Mihaiescu. Sloganul zilei devine – elitele mint [4].

Un alt autor, Andrei Cornea, în rezultatul unei ample analize și evaluări a fenomenului, face o generalizare, similară unei definiții nestricte – „Post-adevărul asta înseamnă că foarte mulți oameni nu mai au încredere în opiniile formate cu dovezi solide în adevărurile științifice, în faptele atestate statistic, ci se dedică unor opinii fanteziste, debitate mai ales de rețelele de socializare, dar preluate și de anumite televiziuni”.(5)

Situația e destul de delicată și complexă, pentru că, cu toate că incompetenții sunt mai creduli, există și mulți oameni competenți, cultivai, savanți, jurnaliști, care se lasă induși în eroare, sau nu au un spirit critic pentru a combate neadevărurile inoculate. Căci de politicieni nici nu mai vorbim, la ei „interesul (și nu adevărul) joacă fesul”. Aceasta atitudine indiferentă, explică, fie și parțial, acceptarea, tolerarea ororilor nașiste și a celor staliniste, și nu numai.

Presa, în numele libertății de exprimare, uneori pseudo-libertății, face jocul părțitor al diferitor cercuri de interese și se face adesea a uita, că în interesul pluralismului de opinii, sunt necesare dezbateri publice serioase, argumentate, echidistante în numele adevărului.

Însă ținem să revenim și să facem unele precizări referitor la rolul și funcțiile arsenalului logico-lingvistic, care adesea aplicat tendențios favorizează fake-urile sau adevărurile hibride, un soi de convergență între adevăr și neadevăr. În acest sens, este la mijloc faptul, că procesul cognitiv devine tot mai diversificat și complex. De aceea resursele logicii formale aristotelice (clasice) nu mai fac față metodologiilor de cercetare științifică.

Încă în a doua jumătate a secolului XX au apărut o serie de logici „non-elastice”, „non-standard” care nu se mai supun total rigorilor logicii formale.

În special, în unele domenii ale matematicii și fizicii unde se cercetează probleme axate pe o incertitudine semantică și factuală comportamentală (a atomilor), legea terțului exclus nu se mai aplică, fiind admise valori de tipul „mai mult sau mai puțin adevărat” sau valori cu un anumit grad de aproximație. Există logica *interpretării intenționate*, adică sunt admise cazuri când valoarea de adevăr se stabilește, dovedește situativ (conform unor reguli speciale). La fel și logica *intuiționistă*, se axează pe un set de reguli de interpretare. Esența logicii moderne a fost exprimată de unul din valoroșii creatori ai logicii limbajului – Ludwig Wittgenstein (1889-1951) prin expresia „*logica este un joc de cuvinte*”, iar *certitudinea logică* este plasată pe un teren instabil, aidoma unor nisipuri mișcătoare. „Lumea este descrisă prin limbaj” în spirit analitic și prin interpretare, lucru care creează dificultăți conceptului de adevăr. În religie, etică și artă, obiectul „poate fi doar arătat”, dar care nu se poate spune adecvat prin limbaj.

Aceste schimbări în domeniul teoriei cunoașterii fac să existe atât *adevăruri absolute* (deductive în logica formală), cât și adevăruri relative (cu un anumit grad de aproximație).

Pe de altă parte, un factor „destabilizator” este și existența/influența asupra comportamentului uman a sferei inconștientului sau a iraționalului. În politică acest factor adesea este hotărâtor prin inoculări comportamentale dictate de sugestii orientate spre această sferă necontrolată rațional.

Unii psihologi consideră că sfera inconștientului, inclusiv cea de natură emoțională, constituie la nivel comportamental circa 90% din psihicul uman.

În acest context de incertitudine, evident, că post adevărul găsește un teren propice să devină inevitabil. Așadar, ce este generalizat sau definitoriu post-adevărul?

Post-adevărul este o expresie care se referă la, sau este folosit în circumstanțe în care faptele obiective sunt mai puțin influente în formarea opiniei publice decât apelarea la emoție și la convingerile personale. Astfel adevărul în sens factual contează mai puțin [6]. „Post” sugerează ideea unui moment în care conceptul specificat (adevărul) a devenit neimportant sau irelevant. În română „post” are și semnificația a altceva ce urmează după ceva. De exemplu: Post comunism, post factum, post scriptum etc. Această semnificație, în viziunea noastră, este practic aplicabilă și la noțiunea de post adevăr, adică altceva urmează în loc de adevăr (un fals, un adevăr alternativ, un semiadevăr, un adevăr hibrid) substituindu-l parțial sau integral. Post adevărul, după prof. Timothy Williamson, este asociat cu un *climat cultural și politic* în care există mai puțin respect pentru adevăr.

Post-adevăr și valorile educaționale

În examinarea acestui subiect vom demara pornind de la ultima idee lansată de profesorul Timothy Williamson și anume că post adevărul este asociat cu existența unui climat cultural și politic în care valoarea adevărului pierde teren în societate din motivele analizate anterior.

Precum este bine cunoscut, civilizația Greciei Antice și, în special în perioada elenismului, s-a axat și a promovat activ o serie de valori sociale, economice, politice, familiale, culturale, deosebit de importante fiind *valorile educaționale*. În expunerea titanilor gândirii filosofice universale – Socrate, Platon și Aristotel, dar și în cadrul multiplelor școli filosofice ale timpului, sistemul de valori se reducea la trei valori general-umane – *Adevăr, Frumos și Bine*. Nu există o ierarhizare a acestor valori, acest lucru se întâmplă într-un anumit context, situație concretă. Utilul era o valoare, însă nu era dominantă. Dominantă era *valoarea măsurii* în toate.

Evident că fenomenul post-adevărului a existat în această epocă, cu toate că nu este atestată o asemenea noțiune. Este elocventă în acest sens mitologia, inclusiv cea religioasă, politeistă, sofistica etc.

Inventarea logicii prin eforturi filosofice conjugate, dar îndeosebi cu contribuțiile decisive ale lui Aristotel [1] a fost, în bună parte, o ripostă dată școlii sofiste, adică unui soi de postadevăr.

Logica aristotelică (clasică) a pus temelia întemeierii adevărului și certitudinii cunoștințelor științifice. Civilizația europeană îi datorează mult lui Aristotel pentru dezvoltarea sa, începând cu perioada Renașterii, a științelor, în special a științelor naturii și progresul tehnico-științific realizat pe parcursul secolelor ulterioare.

În sfera educației/învățământului, mai ales odată cu epoca Luminilor, valoarea supremă a cunoașterii prin studiu este Adevărul.

Ei bine, odată cu evoluția școlii, metodologiilor de predare-învățare orientate spre profesionalizare și eficiență didactică a avut drept consecință apariția unui întreg sistem de valori. Exigeții în pedagogie și axiologie indică, în acest sens, următorul sistem de valori ce ar contribui la formarea personalității [7]:

- *Educația morală* prin sistemul de valori respectiv în centru fiind Binele.
- *Educația intelectuală* ce promovează valoarea competențelor cognitive și profesionale.

- *Educația estetică* orientată spre perceperea frumosului.
- *Educația tehnologică* formează cunoștințe și abilități de manipulare a tehnologiilor moderne (calculator, multimedia, fizică, chimie etc.).
- *Educația psihofizică* se axează pe formarea cunoștințelor și deprinderilor unui mod sănătos de viață.

Promovarea acestor valori în sistemul de învățământ modern determină, în bună parte, conținutul și finalitățile educației. În cadrul învățământului european ele se axează pe rigorile reglementate de prevederile procesului Bologna, orientate spre formarea unui spațiu comun al învățământului european, bazat pe standarde comunitare, nivelul lor constituind cerința asigurării calității studiilor.

Ce tangențe au toate acestea cu problema post-adevărului? Există multiple astfel de tangențe, în opinia noastră.

- Educația este sfera care nu numai consumă valori sociale (cunoștințe, norme morale etc.), ci și contribuie la formarea lor, la menținerea valorilor general-umane și la apariția unor noi valori.

- În acest sens, probabil există și unele lacune în educație la toate treptele (preșcolară, gimnazială, liceală, învățământ superior) care cauzează o satre de extindere în societate a mentalității postadevăr.

- De aceea ar fi bine să vedem care sunt aceste cauze și să determinăm ce ar urma să facă școala pentru a redresa situația la acest capitol, lucru foarte complex și dificil.

Nu se prea întrezăresc, din păcate, la moment cercetări și acțiuni în această direcție, poate că doar cele ce țin de gestionarea calității studiilor. Dar aceasta ține mai mult de valorile intelectuale.

Punctele vulnerabile ale educației, care au drept urmare afectarea valorii adevărului, limitarea puterii lui de influență în societate sunt multiple.

- Am enumera printre ele, nu neapărat în ordine ierarhică faptul *tehnologizării educației* prin utilizarea masivă a formelor de instruire și evaluare online, a accesului practic nelimitat la informație curriculară și extracurriculară. Tehnologizarea are atât avantaje, cât și dezavantaje, în orice domeniu, inclusiv și în educație[8]. Schimbarea formei de contact direct cu sistemul online are consecințe negative în sensul că profesorul nu are posibilitatea să comunice pe viu cu discipolul, încadrând în predare și sfera emoțională. Socrate vorbea despre metoda moșitului (nașterii) adevărului, în dialog viu cu discipolii săi, refuzând să scrie ceva. Gândul scris, spunea el, este un gând mort. Ce să mai spunem de metoda de comunicare online? Ea atrofiază substanțial starea atitudinală, bazată pe trăire emoțională în cunoaștere. Astfel, tehnologizarea corupe perceperea valorii adevărului, schimbă mentalul, îl face mai receptiv la postadevăr.

- Un alt element vulnerabil la post-adevăr este însuși sistemul de instruire. Grecii venerau adevărul, folosind un model de educație *estetic, de tip artistic*. Educația modernă este de tip pragmatic, bazată pe eficiență și calitate în pregătirea profesională. Nu atât adevărul, cât succesul contează. Desigur, cu o oarecare excepție pentru instituțiile artistice (muzică, artă plastică etc.). Dar aici se educă adevărul artistic (prin interpretare artistică a operei) și nu adevăre la fapte.

Expuse succint, celelalte vulnerabilități ale educației ar fi:

- Schimbarea de mentalitate semnalată de psihologi în așa fel că gândirea profundă, analitică devine *fragmentată* caleidoscopic. Ea se transformă în gândire de clip (de moment), în care întregul, generalul, prin care se percepe adevărul contează mai puțin. Este un fel de clip filmat în care sunt evidențiate elementele, iar o concepție artistică integră nu există.

- Treptat s-a creat o atmosferă în care multe adevăruri (sau teorii) științifice sunt puse la îndoială sau sunt total negate, ceea ce crează un comportament nihilist la elevi și studenți, favorabil unor fantezii conspiraționiste la care se dedau și unele cadre didactice. De exemplu, sunt contestate teoria evoluției (darwinismul și apariția universului), teoria progresului etc.

- Sunt într-o profundă criză multe valori morale (bunătatea, buna cuviință, ajutorul reciproc etc.), tot mai mult teren obține relativismul și conjucturismul, mercantilismul și egoismul.

- Valorile familiale, educația în familie, cei șapte ani de acasă sunt diluate până la o limită inadmisibilă. Crește violența familială și socială.

- Valorile consumatoriste și adesea amorale de comportament sunt promovate masiv de mass-media. Aceasta schimbă profilul moral și motivațional al stilului de viață nu numai la elevi, ci și la cadrele didactice.

- Astfel școala se schimbă și se modifică și valorile promovate în educație. Pot fi invocate și alte aspecte ce contribuie, direct sau indirect, la crearea unui teren social fertil post adevărului.

Ce-i de făcut? Este o întrebare capitală, la care nu există, din păcate, prea multe răspunsuri rezonabile. O soluție pe cât de bizară, pe atât de reală o propune Sever Voinescu în articolul Post adevărul lumii noastre: „Și de aici să nu încercăm neapărat reîntoarcerea, căci reîntoarcerea este totdeauna o dulce iluzie, cât construirea unei forme mentale care să ne facă capabili să continuăm să savurăm post adevărurile, dar și să încercăm să operăm cu adevărul” [9].

Este o soluție apropiată dictonului „să facem așa ca și lupul să fie sătul, și oaia să rămână întregă”. E un stil de genul post adevărului, ceea ce dovedește că toți „sântem sub vremi”, precum spunea cronicarul. Noi vom completa, referitor la școală și educație aceste reflecții cu unele sugestii:

- Să elaborăm paradigme și metodologii didactice care ar reorienta, măcar parțial, școala spre un model de educație umanistă, bazată pe principiile *credinței* în valorile științifice, valorile morale bazate pe *bunul simț și măsură* în toate.

- De menținut autoritatea principiilor didactice ale comunicării dialogale pe viu, ca să nu admitem dezumanizarea procesului de învățământ și educație, dispariția categoriei de măiestrie pedagogică.

- Să utilizăm mai eficient principiul aplicat în Grecia Antică – imitarea marilor modele istorice, inclusiv celor ce țin de credința religioasă.

- Să dezvoltăm principiul gândirii critice și autocritice în stil Kantian și nu nihilist, a unei critici argumentate, constructive.

- Considerăm important să oprim fluxul schimbărilor/reformelor disctructive, schimbări ca scop în sine. Un conservatorism sănătos ar fi benefic ființei umane.

• Și în sfârșit, ar fi necesar să cercetăm multilateral, științific fenomenul post adevărului pentru a ști cum să-l gestionăm rațional, să evităm exagerările lui sociale distructive.

În general, istoria civilizațiilor este un proces contradictoriu, care nu poate fi stopat, nici pus în frâu, însă unele îmbunătățiri reglementate legal pot fi realizate. Nu în zadar ingeniosul pedagog Ion Creangă în asemenea situații confuze spunea – *N-ar fi rău să fie bine!*

BIBLIOGRAFIE

1. Аристотель, Сочинения в 4-х томах, том 1, изд-во Мысль, Москва, 1976. ISBN A 10501-004(01)-78
2. Simina Codruț, Mircea Dumitru: *Post-adevărul este ca și cum ai spune că adevărul poate fi supus la vot*: pressone.ro 14 noiembrie, 2017.
3. Ștefănescu Cătălin, *Ce ne place în societatea post-adevăr?* Dilema veche, nr. 668, 8-16 decembrie 2016.
4. Mihăilescu, Vintilă, *Autenticitate, post adevăr și populism*, Sfera politicii, nr. 1-2, 2017, pp 30-44.
5. Cornea, Andrei, *Post adevărul la ordinea zilei*, revista 22, 20 decembrie, 2016.
6. ro.wikipedia.org.wiki> Post adevăr
7. Cuznețov Larisa, Banuh, Nicolae *Filosofia educației*, Ghid metodologic, Chișinău, 2004. ISBN 9975-921-44-2
8. Chicuș Nicolae, Cușcă Valentin, *Reformă și modernizare în educație*, conferința științifică internațională *Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului*, Chișinău, 2020, seria 22, vol. III, p. 7-12.
9. Voinescu, Sever, *Post adevărul lumii noastre*, Dilema veche, nr. 669, 15-21 decembrie 2016.

TOTALITARISMUL ȘI ARTA: CHIPUL FEMEII ÎN PICTURA DIN RSS MOLDOVENEASCĂ

TOTALITARIANISM AND ART: THE IMAGE OF THE WOMAN IN THE PAINTING FROM SOVIET MOLDOVA

Valentina Enachi, dr., conf. univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Valentina Enachi, PhD, associate professor,

SPU „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID: 0000-0002-1682-3103

CZU 75(478)-055.2

Abstract

Article aims at identifying artistic approaches in order to create favorable mood of the Soviet regime, the formation of public opinion and mass education using feminine theme. Another objective of the communication is to identify the topics and ways of representing women in fine arts from the perspective of gender political theories.

Key-words: the art, woman, themes, realism, gender, problems

Articolul are drept scop identificarea demersurilor artistice utilizate în artă în vederea creării starilor de spirit favorabile regimului sovietic, a formării opiniilor publice și a educației maselor prin utilizarea tematicii feminine. Un alt obiectiv al comunicării este de a

identifica subiectele și modalitățile de reprezentare ale femeii în arta plastică din perspectiva teoriilor politice gender.

Regimurile totalitare ne permit să analizăm procesul artistic dirijat de puterea politică, dat fiind faptul că în astfel de societăți arta are o susținere din partea statului și este folosită ca un instrument ideologic. Conform studiilor, *„arta în perioada sovietică a fost centrată pe stat ca deținător al monopolului de ghidare, organizare și asigurare a dominației sale, ..., fundamentele artei totalitare sunt puse în același timp cu cele ale partidului stat: 1. statul declară arta (și cultura) drept o armă ideologică și un mijloc de luptă pentru putere 2. statul obține monopolul asupra manifestărilor artistice 3. din multitudinea de mișcări artistice, statul alege una, întotdeauna cea mai conservatoare, care răspunde cel mai bine acestor nevoi și o declară oficială și obligatorie. 4. în fine, statul declară război de moarte contra tuturor altor stiluri și mișcări decât cele oficiale, declarându-le reacționare și ostile clasei, rasei, poporului, partidului sau statului, umanității, progresului social sau artistic. ...se naște deci un stil...stilul internațional al culturii totalitare : realismul total.* [7, p. 2]

Scopul studierii anume a imaginilor feminine reiese din faptul că societatea contemporană este interesată de problematica de gen, și asta pentru că problema este în incontestabilă tangență cu toate celelalte variabile socioculturale. Tematica gender include și analiza reprezentărilor feminine în diverse domenii (mass-media, cultură etc.). Reflecțiile asupra identității feminine, valorificarea experiențelor sociale ale lor, denunțarea critică a stereotipurilor asupra femeii are o importanță substanțială pentru democratizarea societății. Chipul femeii în arta Moldovei Sovietice poate fi tratat complex doar în contextul cunoașterii realităților din perioada sovietică și al noilor concepții teoretice din domeniul științelor socioumane, care oferă o deschidere largă spre tratarea și analiza multilaterală a temei. Pentru început menționăm lucru binecunoscut că Republica Moldova, după 1940, s-a aflat sub influența politică și implicit culturală a Uniunii Sovietice în care tratarea chipului feminin se schimbă radical în legătură cu noile realități sociale, politice și ideologice.

Considerente istorice. Imaginarul despre femei este în general construit în funcție de două coordonate, pe de-o parte divinizarea ei, muză pentru poeți și salvatoare a celor aflați în suferință, iar pe de-alta, demonizarea ei într-un proces etern de reproducere a parabolei biblice legate de rolul nefast al Evei. În arta universală este prezent acest construct. Menționăm și faptul că de-a lungul timpului reprezentarea femeii a fost rezervată în mod special barbatului care încerca să prezinte în arta proprie viziune asupra feminității. Existența personalităților artistice femei în arta contemporană a contribuit la diversificarea modelelor de reprezentare feminine.

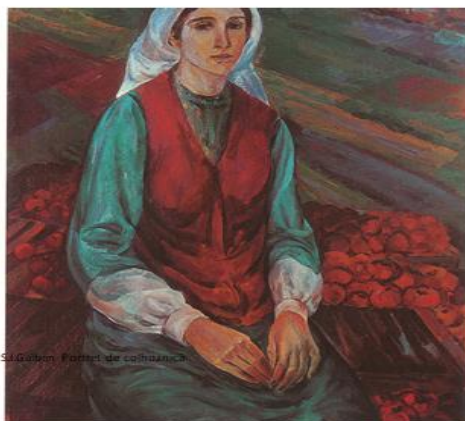
Imagina femeilor creată de mitologia culturală sovietică și propagată intens în acea perioadă istorică era destinată scopului de a distruge toate vechile idei despre o femeie apolitică. Apariția proiectului noii femei în cultura sovietică a fost o parte a planului de creare a omului sovietic și a revoluției semiotice de schimbare a reprezentărilor asupra Statului Socialist. Structura figurativă a artei a fost influențată de aceste deziderate politice. Percepția ideologiei noi depindea de conștiințele oamenilor. Mentalitățile urmau să fie modificate prin tratarea diferită de cea tradițională a celor mai inerte aspecte ale vieții private și de familie inclusiv a rolurilor de gen. Astfel apare constructul artistic asupra femeii sovietice.

Condițiile referitoare la creația artistică din RSSM au fost pregătite în anii postbelici și au constat în impunerea realismului socialist ca metodă de creație, centralizarea conducerii asupra activității culturale prin Ministerul Culturii, secțiilor de propagandă al CC al PC din RSSM, Uniunii Artiștilor Plastici din Republică, a secțiilor de cenzură ș.a.

În RSS Moldovenească pictura românească deși a fost cunoscută de anumiți pictori, care, și-au făcut studiile la București (M. Gamburg, E. Gamburg) nu a fost popularizată arta în care a fost prezentă imaginea feminină. De la portrete de familie, la aspecte din viața domestică sau socială, la imagini ale maternității, instantanee cu femei misterioase sau cu simple țărânci, o suită de chipuri și siluete cu tâlc din tablourile emblematice ale unora dintre cei mai însemnați artiști români, cum ar fi: Daniel Rosenthal (*"România revoluționară"*), Theodor Aman (*"Țigancă"*, *"După bal"*), Ion Andreescu (*"Femei în parc"*, *"Portret de femeie"* în costum de epocă), Nicolae Grigorescu (*"Nimfă dormind"*, *"Țărâncă din Muscel"*, *"Cap de țărâncă"*), Ștefan Luchian (*"Lăutul"*, *"Lorica"*, *"Safta Florăreasa"*), Nicolae Tonitza (*"Portretul Ecaterinei"* (soția artistului), *"Afize"*, *"Doamna cu voal"*, *"Îndurerata"*), Theodor Pallady (*"Odaliscă"*), Iosif Iser (*"Portretul unei colombine"*, *"Femeie în fotoliu galben"*), Alexandru Ciucurencu (*"Portretul doamnei Călinescu"*, *"Fată cu pălărie de paie în șezlong"*), Corneliu Baba (portretul *"Luciei Sturdza-Bulandra"*), Sabin Bălașa (*"Naiade"*, *"Pasărea Phoenix"*) nu au fost popularizate. Aceste lucrări erau puțin sau deloc cunoscute de publicul larg din RSS Moldovenească și acest fapt evident a sărăcit fondul imagistic de reprezentări feminine.

Drept criterii de cercetare a problemei vor fi temele, subiectele, mesajele din surse documentare și din albumurile dedicate artelor plastice editate în anii 70-80. "Arta plastică a Moldovei Sovietice". Analiza cantitativă arată că din 48 de autori din domeniul picturii, 6 sunt femei: Zazerschaia V., Zevina A., Orlova O., Romanescu E., Russu Ciobanu V., Baranovici A. Cercetătoarea V. Ursu spune că în anii 1952 artiștii plastici bărbați dominau componența Uniunii Artiștilor Plastici [5, p.99].

Tematica lucrărilor care vizează chipuri feminine este următoarea: sub genericul conventional: **Femei lucrătoare:** Baranovici A. *"Ameaza"* (două femei cu sapa în câmp); Vieru I. *"În satul natal"*: (O femeie cu puști de copaci.); Galben S. *"Portretul unei colhoznice"*; David A. *"La culesul poamei"*, *"O fată în vie"*, *"Amează"* (cu femei odihnind); Sevastianov V. *"Joiana"* - o mulgătoare în grajd; Jancov Gh. *"Îndrumătoarea"*; Zazerschai V. *"Portretul Eroului Muncii Socialiste Valentina Patrașcu maistru al mulșului mecanizat"*, Catalnicov A. *"Portretul cultivatoarei de sfeclă A.M Ciupercă"*; Rusu Ciobanu V. *"Pământ și oameni"* (imagini ale femeilor mulgătoare; Sainciuc G. *"La ferma de lapte"*, Tretiacenco V. *"Portretul unei conducătoare de troleibus"*, *"Fruntașele de la uzina Microprovod"* de G. Sainciuc.



S. Galben *Portret de colhoznică*

Femeia mama prezentă în lucrări cu elemente de tentă umană:

Burea M. „*Pământ natal*”(femeia mamă cu familia) , Vieru Î. „*Fericirea lui Ion*”; Zazerschaia V. „*Madona*” (o femeie cu 3 copii parte a tripticului *Femeile Moldovei*), Scriitoarea E. Damian de E. Bontea.

Pictorița Zazerschaia V descrie femeia într-un context cultural :„*Portretul Mariei Bieșu*”, Gamburg M. „*Lichidarea analfabetismului*”(*Două țărance scriind*).

Teme existențiale , în care femeile sunt reprezentate în cheie poetică:

Zevina A. „*Femei din nordul Moldovei*”; Femei simbol. Obuh V. „*Libertate.*” ,Sainciuc G. „*Portretul unei eleve*”, „*Invitație la dans*”.

Majoritatea picturilor sunt consacrate temelor sociale ceia ce era în concordanță cu cerințele metodei realismului socialist care avea menirea să îndrume și să îndrepte artiștii de a arăta o societate pozitivă, lipsită de contradicții. Tematica „recomandată”, în dorința de a surprinde specificul și transformările momentului era: „...munca în uzine, fabrici și mine, aspecte ce reflectă prefacerile adânci care se petrec în viața țăranilor muncitori, a tineretului, aspecte ale luptei pentru pace în țară, portrete reprezentându-i pe „muncitorul fruntaș, țăranul colectivist, intelectualul legat de popor.” [5,p.102].

Astfel paginile albumelor prezintă chipul unei femei lucrătoare. Eroine din domeniul agriculturii :mulgătoare, colhoznice, cultivatoare de sfeclă. Mai puține lucrări cu prezentarea chipurilor femeilor intelectuale. Faptul remarcat de majoritatea cercetătorilor a fost că pictorii erau obligați să trateze temele societății noi, socialiste :tema muncii, viața satului, orașului , raporturilor obștești dictate de morala comunistă. Arta trebuia să reflecte modul de trai și preocupările muncitorului și aliatului său, țăranul care era încadrat în colhoz(citate din presa timpurilor).Caracteristic pentru realismul socialist este așa numitul „erou pozitiv”, care - prin comportamentul său - trebuie să fie modelul „omului de tip nou”, cetățeanului societății comuniste. Realismul socialist se preocupă de crearea omului nou în două ipostaze: educarea publicului, făurirea aceluși om nou și reprezentarea omului nou în operele de artă. Spațiul de inspirație al creatorilor era drastic limitat. Din start funcționa cenzura viziunii optimiste a autorului, apoi cea a tematicii și a personajelor. Omul de artă era cel care trebuia să dispună de abilități care să proslăvească munca, dăruirea, devotamentul, responsabilitatea – calitățile

cetățeanului unei societăți comuniste. În această cheie funcționa pictura timpului cu mesajele artistice favorabile atât metodei de creație cât și comenzii politicului.

Chipuri de femei prezente în arta RSSM într-un context de familie se găsesc mai rar. Intelectuale rafinate nu găsim. Foarte puține tablouri simbolice. Interesant că și tablourile pur politice sunt puține: ”*Întâlnirea armatei Roșii*” (Hamuraru F.) ”*În lupta pentru pace*” cu imagini de femei pe fundal. În anii 50 ai secolului XX aceste teme sunt tratate mai des, ce ne dovedește faptul că cultura sovietică avea un nucleu eroic, bine conturat în anii 50 ai secolului XX, care cu timpul s-a micșorat. Nucleul eroic era propagat prin artă, drept dovezi sunt multe lucrări cu astfel de subiecte din anii 50. În anii 60-80 apar lucrări în care sunt prezente imagini poetice și lirice. Dar în majoritatea sa arta din RSSM rămâne încorsetată în granițele politice a regimului sovietic și a fost expresia și instrumentul de traducere în realitate a idealurilor sociale și politice oficiale a societății. Artă a reprezentat domeniile, temele selectate de regim pentru a fi utilizate în calitate de mijloace de propagandă și manipulare a opiniei publice. Cei de la putere au impus un mod de lectură a realității, care s-a manifestat și în impunerea unor clișee de creație. Chipurile feminine au fost create după modelele adaptate cerințelor ideologiei comuniste. Temele sociale cu eroine ale muncii socialiste, mulgătoarele, colhoznicile sunt cele mai frecvente teme ale creațiilor din domeniul artei plastice. Aceste tablouri păstrează șabloane naturaliste și figurative. Chipul femeii în arta sovietică moldovenească este influențat de ideologia sovietică și confirmă ideea că femeia este lucrătoare și cetățeanca unui stat mare și puternic în primul rând. Aceste teme sunt cel mai des abordate în creația pictorilor sovietici din RSSM. Puțini dintre pictorii autohtoni au putut evita clișeele obligatorii ale esteticii ideologizante. Scenele din viață prezentate în picturi sunt lipsite de profunzime cu tendințe de generalizare și tipizare consideră criticul de artă E. Barbas.

În regimul totalitar arta a fost expresia și instrumentul de traducere în realitatea socială a idealurilor și regulilor de conviețuire. Cultura sovietică a avut și rolul de liant al societății. Influența politicului s-a manifestat și în impunerea unor clișee de creație și care a proslăvit idealurile sociale ale timpului: munca, realizările, succesele, contextul social favorabil omului.

Direcțiile de tratare a problematicii feminine din domeniul artelor plastice al anilor 60 - 80 a secolului XX în Republica Sovietică Socialistă Moldovenească dovedesc că realitatea a fost reprezentată în cheia favorabilă conducerii politice. Narativele ideologice din arta plastică au fost impuse prin mijloacele artistice și temele lucrărilor care erau strict reglementate.

Tot odată există elemente estetice noi în arta Moldovei, care au fost utilizate în tratarea chipurilor feminine contribuind la inovația și originalitatea artistică a picturii în general. Așa spre exemplu lucrarea lui I. Vieru ”*Fericirea lui Ion*” care constituie azi fondul de aur al artei Moldovei, tablou unde există un decorativism completat de monumentalismul tratării temelor eterne existențiale în centrul cărora se află imaginea femeii.⁶ Lucrările pictoriței A. Zevin în tratarea tematicii de gen au îmbinat calitățile compoziționale ale figurativului cu experimentul coloristic. M. Grecu a utilizat metode noi în creația sa, inclusiv în domeniul tematicii de gen ”*Fetele din Ciadâr Lunga*” și ”*Recruții*” ”*Vatră în Bugeac*” sunt lucrări în care se experimentează cu gama cromatică și forme artistice netradiționale.



I.Vieru, *Fericirea lui Ion*

Creația Valentinei Rusu-Ciobanu este o căutare a noilor procedee plastice de expresie în pictură dar și în arta de a prezenta chipul femeiei. Așa spre exemplu "Portretul studentei M. Brovin", O adevărată capodoperă al a prezentării chipului feminin este lucrarea "Fata la fereastră" Pictat într-o manieră liberă, profilul tinerei meditative este luminat de lumina ferestrei,petele fiind accentuate de stratul pastuos al nuanțelor deschise ale culorilor și gradarea stratului prin diluări fin nuanțate a petelor cromatice [6, p.5].

În Adam și Eva (1968), lipsesc completamente tangențe cu normele acceptate ale picturii realiste, stilizarea și cromatica eferescență, teatralitatea, devin o prioritate a acestei perioade. Captivantă și originală este istoricul portretelor ' ..."Fata cu ulcior", care rămâne în tradițiile picturale ale clarobscurului, deschizându-se prin lumină la începutul deceniului al șaselea, prin "Portretul Ilenei Buhnă" din Cărpineni [6, p.3].

Mijloacelor artistice în tratarea tematicii feminine sunt prezentate prin tendința caracteristică picturii moldovenești din acea perioadă : continuarea tradițiilor artei figurative pentru care optează majoritatea pictorilor, în care se întrevede estetica totalitară cu codurile și simbolurile sale determinate politic și controlate de putere. Temele tablourilor deseori au avut drept scop de a apăra ideologia socialistă. Operele de artă serveau drept instrumente emoționale pentru a inocula maselor simbolistica ideologiei politice, care era unica deținătoare a adevărului suprem . De aici și relativa monotonie a tematicii lucrărilor [5, p.146]. Pe de altă parte apar elemente experimentale în pictură, care promovează maniere stilistice proprii, distanțate, de realismul socialist cu accente lirice și elemente decorative. Unii pictori au știut să introducă elemente noi estetice în abordarea temelor și exprimau refugiu lor artistic. În creațiile valoroase se atestă predilecția către simbolistica de viață,lume și cosmos.

Aspectele teoriei politice gender și arta

Teoria politică de gen menționează că regimul socialist a promovat o egalitate formală de gen în folosul statului, în care femei sunt tractoriste, eroine a muncii socialiste,mame cu mulți copii de rând cu bărbații. Democrațiile liberale însă pledează pentru eliminarea inegalităților de facto în societate, în care femeile să aibă acces la deciziile statului și

aprobarea politicilor sociale. Ideile feminismului occidental, deși cunoscute sumar în unele cercuri de intelectuali autohtoni nu au fost reprezentate în arta sovietică moldovenească.

Majoritatea lucrărilor favorizează stereotipurile de gen, conform cărora femeia este o persoană lucrătoare și devotată statului cu un mare spirit de sacrificiu. Ea stă cuminte și salvoare. Femeile, deși se vorbea că sunt în conducerea statului, (prezentate procentual obligatoriu în structurile de stat și de partid) au fost ținute departe de politică și acest fapt este confirmat atât de cercetători cât și de creațiile artistice ale timpului, în care imagini a liderilor politici femei nu se regăsesc. Problemele reale, existențiale ale femeilor din RSSMoldovenească nu au fost abordate în artă, deși erau numeroase. Care sunt ele? Doar o simplă enumerare: problemele autentice ale relațiilor dintre genuri, violența domestică, imposibilitatea de a face carieră din pricina problemelor casnice, relațiile reale în cuplu, suprasolicitarea manageră, comportamentului copiilor, certurile, insultele, amenințările, divorțurile, singurătatea și alte dificultăți ale familiilor și femeilor.

Egalitatea exclusiv retorică a șanselor profesionale a fost un stereotip al societății socialiste. Realitatea era de altă natură. Identitatea feminină a fost construită în baza valorizării producției materiale și mușamalizării lucrului domestic. Puține lucrări au fost consacrate familiei în pictura anilor 60, fiindcă ideia statului a fost propagarea colectivismului care a confiscat viața privată a femeii. Nici opinia publică, nici arta nu a tratat aceste subiecte prin imagini artistice autentice, care ar suscita atenția societății și respectiv a posibilităților dacă nu de aplanare a problemei cel puțin a discuțiilor veridice referitoare la situația și condiția femeii. Dar libertatea de creație este apanajul lumii libere. Artă modernă europeană își permitea totul, studiind mizerabilul și detestabilul. Femeile în aceste creații au fost prezentate non figurativ. Lumea nouă, a incoerenței și ambiguității a cerut o expresie artistică și o filosofie nouă. Artă europeană a răspuns acestor provocări răspunzând prin creații complexe, pe când artă sovietică a ascuns sub paravanul festivismului socialist situația reală, care a dăunat atât artei, făcând din ea un instrument de propagandă și lipsind-o de credibilitate cât și societății în ansamblu. Astfel artă sovietică poate fi considerată drept un instrument de manipulare a opiniei publice, care a oferit și un mit referitor la soarta femeii sovietice, și respectiv a reușit să fortifice regimul socialist. Lucrările artistice și autorii au răspuns acestor deziderate ale statului realizând picturi în care este prezentat chipul unei tovarășe optimiste, pozitive, fără pretenții, tradiționalistă, bine dispuse, harnice, modestă, fără probleme existențiale. O altă fațetă mult propagată în perioada sovietică și discutată azi este umanismul artei sovietice, care afirmă că omul trebuie să se consacre oamenilor, ”să fie om pentru alți oameni”. ”Dezvoltarea multilaterală a personalității, contactul ei armonios cu istoria, cu societatea, cu omenirea este misiunea supremă a artei realismului socialist” [3,p.89]. Aceste deziderate erau reflectate în creația artiștilor plastici din RSSM și prin imagini feminine. Pentru mulți oameni artă sovietică a fost atractivă anume datorită accesibilității simpliste și creării unui ideal feminin bun, umanist și generos.

Concluzii rectilinii referitoare la fenomenul cultural sovietic și respectiv la crearea tipajului femeii nu pot fi unilaterale. Procesul a fost complex. Pictorii trebuiau să execute comanda se stat. Unii s-au conformat total și au avut beneficii, alții au reușit să găsească elemente inovatoare, metaforice în tratarea temelor tradiționale și respectiv să estompeze clișeele regimului. Bineînțeles că imaginea femeii din RSSM prezentată în calitate de

colhoznică, plantatoare de sfeclă, specialist în mulsul mecanizat, conducător de troleibus sărăcește și scematizează personalitatea feminină și este unilaterală. Din păcate imagini ale intelectualilor, artistelor, savantelor sunt puțin prezentate în albumurile epocii date. Dar și o abordare mai complexă a personalității feminine este absentă fiindcă metodele de creație erau limitate la cele a realismului socialist. Nu numai femeia în plenitudinea dar și problemele ei reale nu au fost tratate în operele de arta ale epocii socialiste.

BIBLIOGRAFIE

1. АРТА ПЛАСТИКЭ А МОЛДОВЕЙ СОВЕТИЧЕ. К: Тимпул,1987. 147р.И М 753 (10(- 87. 490 3010000-40.
2. BOCK, G. Femeia în istoria Europei Din evul mediu pînă în zilele noastre. Iași: Polirom, 2002. 360p. ISBN: 973-681-011
3. BULAT, V. Artă și ideologie. De la "realismul socialist" la "noua sensibilitate": 1940-2000. Ch: Cartier 2000
4. DRAGOMIR, O. Femei, cuvinte și imagini: perspective feministe. Iași: Polirom, 2012. 272p. ISBN: 973-681-038-0.
5. URSU, V. Politica culturală în RSS Moldovenească 1944-1956. Ch: Pontos, 2013. 292p. ISBN 978-9975-51-501-6.
6. Centenar Valentina Rusu Ciobanu <https://www.arta.md/ro/article/centenar-valentina-rusu-ciobanu> (vizitat la 13 02 2021).
7. Preda E Artă și politică în dictaturi moderne [edu/404332/Artă_și_politică_în_dictaturi_moderne_Art_and_politics_in_modern_dictatorships?email_work_card=title](https://edu.404332/Artă_și_politică_în_dictaturi_moderne_Art_and_politics_in_modern_dictatorships?email_work_card=title) (vizitat la 13 02 2021).

INCURSIUNE ISTORICĂ ASUPRA METODELOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A DISCIPLINEI ȘCOLARE „ISTORIE”

HISTORICAL FORAY ON THE TEACHING-LEARNING METHODS OF THE SCHOOL DISCIPLINE „HISTORY”

Angela Lisnic, doctor, conferențiar universitar

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela Lisnic, PhD associate professor

ORCID: 0000-0002-1975-0413

CZU 37.016:94

Abstract

In the new learning realities of the 21st century, more and more attention is being paid to the forms, strategies, resources and content in which contemporary learning takes place. In the present study, an evolving analysis of the teaching-learning methods of the history discipline from different historical epochs is performed. In research, the content of teaching-learning methods of history are examined. The basic idea that is launched in research is related to maintaining methods of teaching-learning history in different educational systems. In the new conditions and changes in which the paradigm of knowledge of the past takes place, it is necessary to review the teaching-learning methods. At the same time, the approval of the new concepts, formulas and methods, through which the educational desideratum are realized, is necessary to be achieved by correlating the experience of the past and adapting to the contemporary realities.

Key-words: Teaching-learning methods, history, classification; chronology

Motiv de cercetare

Provocările secolului XXI și explozia informațională impune revizuirea diverselor tipuri de activitate din diferite sfere sociale, una din ele fiind activitatea didactică în sistemul educațional. Unul din aceste domenii este Istoria, care o atribuim atât domeniului științelor socioumaniste atât și științe educaționale. Fiind inclusă în programul de studiu școlar încă din secolul al XIX-lea această disciplină cunoaște în evoluția sa un șir de abordări și aplicări specifice epocii în care a fost realizat discursul didactic privind educația la general și cea istorică în particular. Abordările istoricilor și a cadrelor didactice cu privire la selectarea conținutului cursurilor de istorie școlară sunt interesante și valoroase prin ideile și metodele prin care se înainta predarea-învățarea conținutului istoric. Concepțiile, metodele, resursele educaționale, manuale școlare care se utilizează în demersul didactic includeau în sine tendințele și realități educaționale concrete pentru epoca istorică. Readucerea lor în portofoliu profesional al învățătorului contemporan permite interacțiunea experienței trecutului în noile realități educaționale.

Subiectul cercetării

Metodele de predare-învățare a disciplinei școlare – Istoria în diferite perioade și contexte istorice în care s-a realizat educația istorică în diferite sisteme educaționale.

Referințe privind metodele de predare- învățare a istoriei

Pentru o operaționalizare mai concretă a subiectului examinat se cere examinarea cadrului noțional aplicat în acest studiu. Referințele de analiză pe care le-am efectuat în prezentul studiu se atribuie categoriilor noționale: *concept și metodă*. Conform diverselor surse inclusiv al dicționarului explicativ permite să nominalizăm ca definiție a noțiunii de *concept*-un punct de vedere filosofic o formă de cunoaștere obținută prin abstractizarea caracteristicilor esențiale ale obiectelor.[8] Iar noțiunea de *metodă*, tot din dicționarul explicativ, atribuie acestei noțiuni- *mod* (sistematic) de cercetare, de cunoaștere și de transformare a realității obiective[11]. Definițiile date au o interpretare complexă și amplă. În prezentul studiu am încercat să identificăm conținutul acestor noțiuni, concret la metodele de predare -învățare a istoriei din perspectiva istorică. Examinarea resurselor informaționale la acest subiect l-am axat pe identificarea esenței de aplicare a metodelor de predare învățare a istorie în diferite perioade istorice și sisteme educaționale.

Epoca antică și metodele de predare

Detaliile asupra metodelor de predare a istoriei din epoca antică, le utilizăm în baza informațiilor generale care sunt aprobate ca niște adevăruri axiomatiche în istorie. Astfel pentru epoca antică cunoștințele istorice erau predare de către filosofi și învățații timpului copiilor aristocrați. În calitate de cunoștințe istorice erau predate istoriile universale și istoriile popoarelor. Predarea acestor cunoștințe era efectuată prin predare individuală, sau în clase de gimnaziu, în care elevilor li se povesteau diferite date și istorii. Unul din cele mai elocvente exemple poate servi predarea-învățarea istoriei de către Aristotel elevului său, renumitei personalități istorice Alexandru Macedon [7]

Evul mediu și metodele de predare-învățare a istoriei

Cît privește epoca medievală trebuie să recunoaștem că metodele de predare la general și a celor a istorie în particular erau efectuate cu precădere de către călugări. Călugări, care

prin esența sa reprezentau cărturarii timpului. Metodele de predare, pe care se bazau acești învățători se bazau pe memorare și dezvoltarea mecanică a memoriei. Cea mai obișnuită metodă de predare în epoca medievală era metoda catehetică (întrebare-răspuns), cu ajutorul căreia profesorul introducea cunoștințe abstracte, supuse memorării obligatorii, fără a explica subiectul sau fenomenul. De exemplu: „Ce este luna? - Ochiul nopții, dozator de rouă, profetul furtunilor, Ce este toamna? - Grânar anual "etc.[17]. Până la sec. XVII istoria era inclusă în educația inițială a copiilor domnitorilor și a copiilor unor înalți demnitari din cercul interior al domnitorului. Ei erau învățați din cărți alfabetice scrise de mână, care erau un fel de enciclopedie pentru lectură independentă. Conținutul textelor istorice ale acestor publicații a fost dedicat celor mai izbitoare episoade din trecut și conținea o mulțime de materiale figurative. Așa-numitele foi amuzante au făcut ca învățătura inițială a timpului să fie figurativă, adică imagini din geografie, povești care descriu evenimente istorice, fenomene naturale, episoade de zi cu zi, ocupațiile rezidenților din anumite țări. [22., p.13]

Epoca modernă și metodele de predare învățare a istoriei

Odată cu trecerea la o nouă etapă distinctivă în evoluția cunoașterii trecutului în epoca modernă este indisolubil legată de personalitatea lui Ian Amos Komenski-**Comenius**. Acest savant al epocii moderne a abordat problemele importante ale pedagogiei legate de metodă, conținuturi, de ideal educațional. El a ajuns la concluzia că pedagogia elaborează niște norme care se exprimă prin principii didactice. Lui îi aparține ideea și elaborarea celor 27 de principii didactice, dintre care cel mai important este „principiul instituției”. Lui Comenius i se atribuie aforismul că „Toata viața este o școală”. [6] . Iar principiile și metodele declarate de Comenius rămân actuale și până în prezent. Aplicate la toate disciplinele școlare inclusiv la istorie, aceste principii rămân actuale prin profunzimea și universalitatea aplicării lor. Aria de predare a istoriei rămâne un apanaj al filosofilor și al cărturarilor epocii. Subiecții, cărora le erau destinate cunoștințele istorice rămân a fi păturile privilegiate. Un loc distinctiv în evoluția metodelor de predare -învățare a istorie rămâne a fi secolul al XVIII, intrat în istorie ca Secolul Luminilor.

Metodele de predare învățare a istoriei din Secolul al XVIII

Una din primele metode științifice aplicate pentru cunoașterea istoriei în secolul al XVIII-lea este considerată *metoda descrieri monografice*, pe care o atestăm în anii 40-60 a sec XVIII-lea în manualul lui Guillaume de Croy. [14]În viziunea autorului istoria se construia pe istoria celor 4 monarhii: asiro-babiloniană; persană; macedoneană(greacă) și romană, pe care elevii trebuiau să o cunoască.

O altă metodă pe care se aplica în secolul al XVIII era *metoda repetării materialului studiat în decurs de o săptămână*. Conform acestei metode profesorii diferitor discipline se întruneau și repartizau elevilor diferite întrebări din materialul de studiu, de ex. profesorul de istorie cerea ca elevul să descrie cum s-a format lumea indicând și din ce cărți el a citit, iar elevilor li se cerea răspundă nu doar „da” sau „nu”, ci răspunsul trebuie să fie construit cu un discurs complet privind materialul de studiu propus. Ocerință înaintată elevilor de către profesor în aplicarea acestei metode era cerința de a răspunde corect cu propriile cuvinte, utilizând noțiunile din manual; din aplicarea acestei metode se putea vedea dacă elevii înțeleg sau nu problema. După afirmația inspectorului școlar Iancovschi F.M, unul din cele mai proeminente figuri din sistemul de învățământ al Imperiului rus din acele timpuri, care

susținea că „Profesorii pentru toți elevii, în special pentru cei mari, ar trebui să se străduie mai mult pentru educație și în rafinamentul minții decât pentru umplerea și exercitarea memoriei”. [23]

Metodele de predare învățare a istoriei în secolul al XIX-lea

O etapă distinctivă în istoria metodelor și conceptelor de cunoaștere a trecutului este recunoscut secolul al XIX-lea. Începând cu acest secol cunoștințele istorice sunt predate ca disciplină aparte.-Istorie. Acestui secol îi putem atribui descoperirea metodelor de predare-învățare a istoriei. Un loc distinctiv în această listă îl are *Sistemul Ben Lancaster*. Conform acestui sistem de educație se accepta învățarea de la egal la egal, în școala elementară. La început, profesorul lucra cu elevii mai mari, care, după ce primeau anumite cunoștințe, începeau să-i învețe, sub îndrumarea profesorului, pe elevilor mai mici. Acești elevi mai mari erau numiți mentori. Principalele avantaje ale sistemului constituia în faptul că: explicația materialului pentru elevii mai mici era realizată la un nivel accesibil acestora, deoarece diferența de vârstă și dezvoltare intelectuală se nivela; sistemul stimula mentorii să se educe. Acest model de învățare era aplicat la toate disciplinele inclusiv și la istorie. Principalele dezavantaje ale sistemului: lipsa cunoștințelor și abilităților pedagogice necesare în rândul elevilor din clase mari.S-a răspândit în școlile de canton din așezările militare din Europa.[23]

O altă metodă distinctă aplicată în secolul al XIX-lea era *Metoda de grupare (metoda lui Biederman)* (1860).Conform acestei metode materialul istoric era structurat pe teme concrete de istorie.[23]Am numi acum această abordare a studiului materialului istoric tematic.

Următoarea metodă, care frecvent era utilizată de către profesori la orele de istorie era *Metoda de comentare (mijlocul secolului al XIX-lea)*.Conform acestei metodeelevii de acasă trebuiau să citească fragmente dintr-un text concret. În particular la istorie dintr-o sursă istorică iar la lecție, profesorul comentează materialul pe care l-au citit elevii. [3, 20]

Din șirul metodelor aplicate în demersul didactic din secolul al XIX-lea se include și *Metoda de repetiție*.Metoda se baza pe respectarea strictă a textului manualului, și pe care elevii trebuie să le aplice în răspunsurile sale. Materialul școlar, inclusiv și cel istoric trebuia memorat. Unii dintre susținătorii D.N. Ilovaisky, convins că școlarii sunt incapabili să gândească, cerea ca memoria lor să fie încărcată cât mai mult posibil. Repetând textul de multe ori, considera istoricul, elevii vor cunoaște ferm materialul de studiu. [3., p.21-22]

Dar contrastul acestei este *metoda realistă a lui M.M. Stasyulevich*.Metoda includea lucrul cu documente istorice sub îndrumarea unui profesor (fără a utiliza manuale). Accentul în această metodă era pus pe identificarea și dezvoltarea abilităților cognitive ale elevilor, dezvoltarea abilităților de lucru independent. „*Sarcina de bază, remarca M.M. Stasyulevich, în învățarea istoriei este nu imprimarea celor mai importante evenimente istorice din istorie în memoria elevilor, - dar lecturarea celor mai importante monumente literare ale gândirii umane.*”[19]

Lista metodelor aplicate în secolul al XIX-lea nu ar fi deplină dacă nu am menționa despre *metodele lui Krieger*,care apoi au fost adaptate de către metodiștii rușiI.Vinogradov,A.Nikolsky.[20,]Dintre ele menționăm *metoda biografică, metoda categorial- colectivă; metoda progresivă, metoda regresivă*.Conform *metodei biografice*: în viziunea autori, era metoda principală de studiere a istoriei,care se baza pe studiului biografiei celor mai importantefiguri

istorice remarcabile, a faptelor și evenimentelor istorice la care au participat. Iar conform *Metodei categoriilor colective*, materialul istoric trebuia să fie structurat și studiat în conformitate cu ideile de bază și legitățile dezvoltării istoriei în baza unor date semnificative. Aplicarea *metodei progresive* presupune studiul faptelor și evenimentelor în ordine cronologică. Totodată ei recunoșteau și aplicarea *metodei regresive* în studiul faptelor și evenimentelor istoriei din prezent în trecut. [3, p.23]

În lista metodelor aplicate în secolul al XIX-lea un loc aparte îl ocupă *Metoda lui - A. Yazvinsky*, care în perioada anilor 1840-1845 a scris un șir de lucrări metodice privind predarea istoriei. *Yazvinsky A* a propus să noteze cele mai importante fapte ale secolului pe foi de diferite culori, împărțite în 100 de celule (secol și ani). Celulele aveau supape care le permiteau să deschidă sau să închidă o cifră: La început această tehnică a fost întâmpinată cu mult entuziasm, dar treptat interesul pentru ea a dispărut. [19, p.28]

Un loc aparte în metodele de predare a istoriei în secolul al XIX-lea ocupă *metoda A.V. Dobrynin*. [3, p.29] Conform viziunii acestui profesor și inspector școlar la orele de istorie era necesar de dezvoltat nu doar abilitățile de gândire ale elevilor, dar era intens promovată ideea de formare a dragostei pentru Patrie și compatrioți. [3., p.30]

Lista metodiștilor preocupați de predarea istorie ar fi deplină, dacă nu am aminti de „*Metoda școlară a lui S.Lamovitsky*” [16] Conform „*Metodei școlare*” propusă de S. Lamovitsky, se susținea ideea refuzul simplificării în transferul de cunoștințe de către profesor. El solicita utilizarea istoriei în scopuri educaționale. Orientarea către o astfel de muncă cu elevi, astfel încât, ca urmare, ei înșiși să înțeleagă esența problemelor studiate. Autorul considera că este primordial „să atragem cât mai mult gândirea elevilor, să-i inducem la o activitate mai intensă. [16]

Autorii ruși în examinarea istorie metodelor de predare a istorie din secolul al XIX-lea menționează *metoda nord-americană (sfârșitul secolului al XIX-lea)*. Esența metodei: - cele mai importante puncte de tratare a istoriei se cereau a fi luate în considerare din mai multe puncte de vedere; - informațiile despre faptele istorice trebuie a fi completate din alte surse; - citirea poemelor istorice ca mijloc de cunoaștere a faptelor istorice; - utilizarea constantă a hărților. [15] Anume aceste elemente din aceste recomandări vor fi preluate în predarea istoriei în secolul XX, și XXI.

În lista metodelor de predare a istorie un loc aparte îl ocupă metodele promovate de *A.F. Hartwig. Metoda dramatizării (A.F. Hartwig)*. Conform acestei metode se propunea studierea fragmentelor istorice, individual, ca mai apoi să fie prezentate prin spectacole cu participarea elevilor. [13]. Această metodă se recomandă să fie utilizată și în noile acte normative, în particular în Curriculum aprobat în 2019. [1, p.140] Tot lui îi aparține și ideea privind *Metoda de rezumare*-a lui A.F. Hartwig. El propunea înlocuirea lecțiilor obișnuite cu citirea eseurilor studenților și analiza lor. Rolul profesorului prin aplicarea acestei metode era redus la îndrumarea muncii independente a elevilor. În opinia lui A.F. Hartwig trebuie să se cunoască temeinic doar problemele care au o importanță semnificativă în istorie, și nu de a se strădui pentru un studiu sistematic al cursului. [13. 4, p.23]

Creșterea fluxului de material tipărit de la finele secolului al XIX-lea, inclusiv a celui istoric determină și extinderea metodelor aplicate în cunoaștere trecutului. Una din aceste metode este considerată *metoda întrebărilor și planurilor (începutul secolelor XIX -*

XX): Conform acestei metode profesorul dezvoltă întrebări și planuri pentru un subiect; iar elevii, după ce primeau întrebările și planurile, citeau din manualul, urmând instrucțiunile prescrise. Apoi li se cerea ca singuri să facă un plan individual pentru materialul citit. Ca mai apoi să selecteze și să explice cele mai importante concepte din materialul citit; • materialul nou studiat se repeta, făcând legătură cu materialul trecut anterior

O altă metodă propusă de Ya.S. Kulzhinsky este *metoda de documentare*. Acest metodist propunea în calitate de metodă de învățare a istoriei selectarea documentelor antologice pentru ilustrarea textului manualului. O astfel de abordare permitea elevilor să verifice cât de importante sunt concluziile prezentate în manual și crea posibilitatea să le compare cu alte surse istorice. Aplicarea acestei metode dezvoltă la elevi capacitatea de a face concluzii pe baza varietăți de fapte analizate.[1., p.141]

Răspândirea cunoașterii pe cale experimentală și aplicarea metodei de laborator la disciplinele școlare de la sfârșitul secolului al XIX-lea a fost întrebuintată și în cadrul orelor de istorie. *Metoda de laborator* în cadrul orelor de istorie era bazat pe munca independentă a elevilor cu documente istorice, material ilustrativ și literatură de știință populară. Profesorul introducea elevii în laboratorul de cercetare istorică, iar elevii au făcut cele mai simple descoperiri pentru ei înșiși, învățând ceea ce istoricii știau de multă vreme.

Aplicarea metodelor de predare a istoriei în sec. XX în sistemele educaționale

Inițierea tinerii generații cu cunoștințe istorice prin aplicarea sistematică a diverselor metode și procedee de predare demonstra importanța acestei discipline în educarea tinerii generații. Evenimentele istorice din secolul XX: căderea imperiilor, apariția noilor state naționale, schimbările rolului și valorilor ce se promovau, schimbarea paradigmatelor de cunoaștere condiționează și o reinterpretare și o extindere în metodică predării istoriei în noile sisteme educaționale. Pentru noul stat sovietic disciplina istorie era o disciplină fundamentală în promovarea noii ideologii. Totodată trebuie să recunoaștem că introducerea disciplinei în noile programe școlare condiționează și o reevaluare a metodelor și formelor de predare a acestei discipline. În literatura metodică începând cu perioada interbelică și postbelică metodele de predare-învățare se studiază, se promovează și să aplică în actele normative și în suporturile de studii, care pregăteau profesorii de istorie. Unul din recunoscuți didacticieni sovietici cum a fost Ya.Lerner.[2] a evidențiat următoarele metode didactice aplicate pentru disciplina istorie:

1. Metoda istorică comparativă.
2. Metoda analogiilor.
3. Metoda statistică: selectivă, de grup etc.
4. Stabilirea cauzelor prin efecte.
5. Determinarea scopului de acțiune a oamenilor și grupuri prin acțiunile lor și consecințele acestor acțiuni.
6. Determinarea cauzei prin analiza surselor.
7. Metoda concluziilor inverse (determinarea trecutului din vestigiile existente).
8. Generalizarea formulelor, adică evidența monumentelor de drept cutumiar și scris, chestionare, caracterizând caracterul de masă al anumitor fenomene.
9. Reconstrucția întregii piese cu piese.

10. Determinarea nivelului vieții spirituale în conformitate cu monumentele culturii materiale.

11. Metoda lingvistică. [2., p34]

Cît privește sistemul educațional din Romania interbelică se constituie pe baza acelor idei și tratate promovate din secolului al XIX-lea în noul stat- Romania. Începând cu manualul lui A. Florian și care a continuat cu publicațiile lui Asachi. Ideile promovate în „Pedagogiei ” lui Bărnăuțiu, în cadrul căreia un capitol i-a fost rezervat învățământului istoric și geografic. Istoria era considerată sufletul unei națiuni, iar geografia trupul acesteia. Parlamentul interbelic a făcut din limba română, istorie și geografie axa învățământului școlar. Metodistii I. Gh. Biber și I.I. Biber au dat îndrumări referitoare la înnoirea cunoștințelor, familiarizarea elevilor cu lecturi istorice, la folosirea materialului didactic. - valorificarea educativă a conținutului științific al lecției dezvoltând la elevi conștiința de cetățean “simbolul de solidaritate umană și încrederea în vitalitatea poporului nostru (...)”. Pilda personalităților mai trebuie să trezească și să întărească dragostea și spiritul de jertfă față de patrie, iar judecata istorică ce se dezvoltă la elevii mai mari trebuie să le dea convingerea că interesele unuia sunt legate de întreaga națiune și de statul din care face parte, și că soarta individului depinde de soarta acestui stat”. [9]

Pentru RSSM a fost preluat modelul sovietic și metodologia predării istoriei.

Dezvoltarea metodelor de predare a istoriei pe parcursul timpului a trecut de la dezvoltarea instrumentelor și tehnicilor la noi paradigme de cunoaștere și de receptare a trecutului.

Metodele de predare învățare a istorie în secolul al XXI

Trecerea în revistă a metodelor aplicate în predarea -învățarea istoriei în sistemele educaționale din istoria, începând cu antichitatea până la contemporanietate, evidențiază ultimii 200 de ani ,demonstrează că învățarea trecutului a fost puternic influențată de contextele în care erau promovată această activitate didactică.

Din șirul evenimentelor istorice pentru secolul al XXI, legate de disciplina istoria, evidențiem Decizia Consiliului Europei privind predarea istoriei și abordarea didactică a metodelor prin prisma noii paradigme a cunoașterii *adoptată de către Comitetul Miniștrilor, la 31 octombrie 2001, în cadrul celei de-a 771 reuniuni a adjuncților de miniștri*), [10] care a recunoscut „un progres remarcabil în ceea ce privește elaborarea unei concepții pluraliste și tolerante asupra istoriei, în special, prin stimularea cercetării individuale și a capacităților de analiză istorică”. [10]

Efectuând o scurtă trecere în revistă a metodelor de predare -învățare a istoriei în diferite timpuri istorice permite să conchidem că în fiecare epocă istorică predarea-învățarea istorie își avea destinatarii și metodele sale pentru cunoașterea trecutului. Începând cu epoca antică și până în epoca contemporană a fost prezent interesul pentru a transmite cunoștințele despre trecut tinerii generații. Doar că fiecare epocă atribuia conceptul și metoda sa specifică în valorificarea trecutului și conștientizarea importanței educative a acestei cunoașteri. Analiza resurselor accesibile privind evoluția istorică a metodelor de predare – învățare a istoriei demonstrează o transformare din încercări singulare la crearea unor sisteme conceptuale privind cunoașterea trecutului. Aceste metode se încorporează logic în noi paradigme de ale educației în noile realități istorice. Are loc trecerea de la metode tradiționale

la modernizarea metodelor. Formula = *Strategie- metodă-tehnică-procedeu* = este posibilă cu utilizarea experienței istorice în noile condiții de învățare în societatea informațională în care idealurile educaționale și metodele de predare în noile contexte educaționale creează oportunități pentru valorificarea experienței istorice. Cum susținea marele orator al antichității M. Cicero „Istoria este martorul, care confirmă trecerea timpului, iluminează realitatea, vitalizează memoria, oferă călăuzire în viața de zi cu zi și ne aduce știri din antichitate.”[7]

BIBLIOGRAFIE

1. ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ : CURRICULUM NAȚIONAL : CLASELE 10-12 Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici [et al.], Valentin Crudu, Corina Lungu; grupul de lucru: Rodica Neaga (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. ISBN 978-9975-3436-6-4.), p.140
2. ЛЕРНЕР И. Я. Дидактические основы методов обучения.— М.: Педагогика, 1981, 185: 259.1.
3. ГЛАЗЫРИНА, Т. Н. Методика преподавания истории : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-21 03 01 «История» / Т. Н. Глазырина. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 356 с. ISBN 978-985-531-176-9., p.29
4. СТЕПАНИЦЕВ М.Т. Методика преподавания истории в школе. Москва, 2002, стр.20, ISBN 5-691-00457-3

Articol din revista cu factor de impact:

5. БОГОЯВЛЕНСКИЙ Б.Д., МИТРОФАНОВ К.Г. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии // Преподавание истории в школе. - 1995. - №3. - 29-41 с.

Surse Web:

6. AMOS KOMENSKI-COMENIUS <https://ro.wikipedia.org/wiki/Comenius> (vizitat 15.04.2021)
7. CICERO-CITAT <https://rightwords.ro/citate/istoria-este-martorul-care-confirma-trecerea-timpului--17646> (vizitat 25.04.2021)
8. CONCEPT- dex-online <https://dexonline.ro/definitie/concept> (vizitat 15.04.2021)
9. CRISTEA Floarea Predarea istoriei, între tradiție și modernitate <https://www.dacoromania-alba.ro/nr07/predarea.htm> (vizitat 25.04.2021)
10. LOW-BEER ANN Consiliul Europei și Istoria în școală. <https://rm.coe.int/1680494436> (vizitat 25.04.2021)
11. METODĂ dex-online <https://dexonline.ro/definitie/metod%C4%83> (vizitat 15.04.2021)
Aristotel <https://ro.wikipedia.org/wiki/Aristotel> (vizitat 15.04.2021)
12. ГАРТВИГ А. Ф. Драматический метод преподавания истории / А. Ф. Гартвиг // Педагогический вестник Московского учебного округа. Средняя и Низшая школа. 1914. № 3. С. 17–22
http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=202&binn_rubrik_pl_articles=104 (vizitat 25.04.2021)
13. ГИЛЬМАР КУРАС/HILMAR CURAS (1673–1747) Введение в генеральную историю <https://krp.dhi-moskau.org/en/translations/vvedenie-v-generalnuu-istoriu> vizitat (25.04.2021)
14. КОВАЛЕВСКИЙ Е. Народное образование в Соединенных штатах Северной Америки. – СПб., 1895. – С. 581) *СПб.: Тип. ВС Балашева и К, Фонтанка, 1895, 95: 592.*

15. ЛАМОВИЦКШЙ С. Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории. – Казань, 1891. – С. 175, https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003660125/ (vizitat25.04.2021)
16. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА В СРЕДНИЕ ВЕКА <http://www.best-pedagog.ru/pedagogicheskaya-deyatelnost-i-teoriya-ioganna-genriha-pestalotstsi>(vizitat 15.04.2021)
17. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ: ЭВОЛЮЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ https://mobile.studbooks.net/2593061/pedagogika/primenenie_interaktivnyh_tehnologiy_v_pr_epodavanii_istorii_v_shkole_evolyutsiya_i_sovremennoe_sostoyanie (vizitat 15.04.2021),
18. СТАСЮЛЕВИЧ М. М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. – СПб., 1863. – Т. 1. – С. IX, <https://www.prlib.ru/item/1091231> (vizitat 25.04.2021)
19. СТУДЕНИКИН М. Т.,Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в. Студеникин М. Т., 2016. © Издательство «Прометей», 2016 <https://www.rulit.me/books/metodika-prepodavaniya-istorii-v-russkoj-shkole-xix-nachala-hh-v-read-444915-1.html> (vizitat25.04.2021)
20. СТУДЕНИКИН М. Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб, для студ. высш. учеб, заведений.. 2000 https://scibook.net/professionalnoe-obrazovanie_1292/metodika-obucheniya-istorii-57820.html (vizitat 25.04.2021)
21. СУКНЕВИЧ И. И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся 4 классов. М., 1968. С.13. <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-kocheva.htm> (vizitat 15.04.2021)
22. ЯНКОВИЧ Ф.М. Руководство учителям народных училищ. – СПб., 1783. С. 20 – 21, https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003337449/ (vizitat25.04.2021)

БЫТОВЫЕ И САТИРИЧЕСКИЕ ПОВЕСТИ XVII ВЕКА КАК ОТРАЖЕНИЕ РУССКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

THE DOMESTIC AND SATIRICAL NOVELETTES OF THE 17TH CENTURY AS A REFLECTION OF RUSSIAN REALITY

*Топор Габриэлла, доктор филологических наук, конференциар,
КГПУ им. И. Крянгэ*

*Topor Gabriella, PhD, associate professor,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0002-3530-3701*

CZU 821.161.1.09”16”

Abstract

The author of the article turned to the old Russian most complicated period in the history of Russian literature. The issues of the study were domestic and satirical noveletts of the 17th century. They touched the problems that were of great concern for the society of that period of time. Domestic novelettes reveal the tragic fate of the young generation, striving to break with old forms of family lifestyle; satirical novelettes showed such significant aspects of the feudal – serf system as: unjust and corruptive court, social inequality, immoral lifestyle of monasticism and clergy, drunkenness. Consequently, these novelettes of the second half of the XVII

century reflected the spirits of the period when for the Moscow society came the time to critically revise all outdated norms of life.

Key-words: old Russian literature, genres of old Russian literature, domestic novelettes of the XIXth century, satirical novelettes of the XIXth century, the subject matters of old Russian literature

Rezumat

Autorul articolului „Povestirile realiste și satirice din secolul al XVII-lea ca reflecție a realității rusești” și-a propus spre cercetare una dintre cele mai dificile perioade din istoria literaturii ruse – perioada veche. Obiectul de studiu îl constituie povestirile realiste și satirice din secolul al XVII-lea. În cadrul acestora sunt abordate problemele cu care se confruntau oamenii din această perioadă istorică. În povestirile realiste este descoperit destinul tragic al generației tinere, aflată în tendința de a produce o ruptură de formele de orânduire casnică, gospodărească învechite, iar în povestirile satirice sunt ilustrate câteva aspecte esențiale ale societății feudale: instanța judecătorească nedreaptă și coruptă; inegalitatea socială; viața imorală a monahismului și a clerului; beția. În consecință, aceste lucrări din a doua jumătate a secolului al XVII-lea reflectă starea de spirit a acelor timpuri, când necesară o revizuire critică a modului a trai al societății moscovite.

Cuvinte-cheie: literatura rusă veche, genuri ale literaturii ruse vechi, povestiri realiste ale secolului al XVII-lea, povestiri satirice ale secolului al XVII-lea, tematica literaturii ruse vechi..

XVII век в истории России историки относят к новому периоду, который характеризуется экономическим слиянием всех земель и княжеств в одно целое и созданием «единого всероссийского рынка». В связи с этим – усиливается роль посада – торгово-ремесленного населения городов; старинная боярская знать начинает уступать место «худородным» предприимчивым людям, добивающимся благодаря своему уму, активности высокого положения в обществе.

В XVII в. формируется новый демократический читатель и отвечающий его запросам писатель. В литературе появляется интерес к быту, частной личной жизни человека. На страницах произведений данного периода встречается новый герой, вступающий в активную борьбу за свои убеждения – веру, стремящийся строить свою жизнь по своей воле, пытающийся утвердить свое право на свободу чувств. Наиболее полно это отразилось в новом литературном жанре – жанре бытовой повести.

Действительно, именно в бытовой повести отразились те изменения, которые произошли в сознании, морали и быте людей, та борьба «старины» и «новизны» переходной эпохи, которая пронизывала все сферы личной и общественной жизни.

Одним из выдающихся произведений литературы второй половины XVII в. является «Повесть о Горе и Злочастии». Центральная тема повести – тема трагической судьбы молодого поколения, старающегося порвать со старыми формами семейно-бытового уклада, домостроевской моралью.

Молодец вырос в патриархальной купеческой семье, окруженный неусыпными заботами и попечением любящих родителей. Однако он рвется на свободу из-под родного крова, жаждет жить по своей воле, а не по родительским наставлениям. Постоянная опека родителей не научила Молодца разбираться в людях, понимать жизнь, и он платится за свою доверчивость, за слепую веру в святость уз дружбы.

Повесть подчеркивает, что причиной разорения Молодца становится «царев кабак», где герой оставляет «свои животы» и меняет «платье гостинное» на «гуньку кабацкую». Так «гостинный сын» превращается в бездомного бродягу, пополняя многочисленную армию «гулящих людей», странствующих по градам и весям Руси. Ярко рисуются картины «наготы и босоты безмерной», в которых звучат мотивы протеста неимущего класса против социальной несправедливости, против злой доли.

В правдивом изображении процесса образования деклассированных элементов общества – большое социальное значение повести. Автор сочувствует герою и в то же время показывает его трагичность. Освященному веками традиционному бытовому укладу он не может противопоставить ничего, кроме своего стремления к свободе. Молодец является обобщенно-собирательным образом представителя молодого поколения своего времени, в характере которого типизированы черты целого поколения переходной эпохи.

Тематически к «Повести о Горе и Злочастии» близка «Повесть о Савве Грудцыне», созданная в 70-е годы XVII в. В этой повести также раскрывается тема взаимоотношений двух поколений, противопоставляются два типа отношений к жизни. Основа сюжета – жизнь купеческого сына Саввы Грудцына, полная тревог и приключений. Повествование о судьбе героя дается на широком историческом фоне. Юность Саввы протекает в годы *«гонения и мятежа великого»*, т. е. в период борьбы русского народа с польской интервенцией; в зрелые годы герой принимает участие в войне за Смоленск в 1632-1634 гг.

Спасаясь от гнева родительского, Савва, благодаря брату названному – бесу – переносится со сказочной быстротой из Орла соликамского на Волгу и Оку. В Шуе тот обучает Савву воинскому артикулу, затем помогает ему в разведке укреплений Смоленска и в поединках с тремя польскими *«исполинами»*.

Характерно, что на службу к царю герой поступает по совету беса. Когда боярин Стрешнев предложил Савве остаться в его доме, он с *«яростию»* говорит: *«Почто убо хочещи презрети царскую милость и служити холопу его? Ты убо и сам ныне в том же порядке устроен, уже бо и самому царю знатен учинился еси... Егда убо царь увестъ верную службу твою, тогда и чином возвышен будещи от него»* [2]. Царская служба рассматривается бесом как средство достижения купеческим сыном знатности, перехода его в служилое дворянское сословие. Героические подвиги Саввы приводят в удивление *«все... российское воинство»*, но вызывают яростный гнев воеводы – боярина Шеина, который выступает в повести ревностным стражем незыблемости сословных отношений. Узнав, что подвиги совершены купеческим сыном, воевода *«начат всякими нелепыми словами поносити его»*. Шеин требует, чтобы Савва немедленно покинул Смоленск и вернулся к своим богатым родителям. Конфликт боярина с купеческим сыном ярко характеризует начавшийся во второй половине XVII в. процесс формирования новой знати.

И «Повесть о Фроле Скобееве» отразила начало процесса слияния бояр-вотчинников и служилого дворянства в единое дворянское сословие, процесс возвышения новой знати из дьяков и подьячих, приход *«худородных»* на смену *«стародавних, честных родов»*.

Герой повести сильно отличается от Молодца и Саввы Грудцына, которые в своем стремлении выйти за пределы традиционных норм морали, бытовых отношений терпят поражение. В отличие от них бедный дворянин Фрол Скобеев, беззастенчиво попирает этические нормы, добиваясь личного успеха в жизни: материального благополучия и прочного общественного положения.

Худородный дворянин, вынужденный добывать средства к существованию частной канцелярской практикой «ябедника» (ходатая по делам), Фролка Скобеев делает девизом своей жизни «фортуны и карьеру». *«Или буду полковник, или покойник!»* – заявляет он. Ради осуществления этой цели Скобеев не брезгует ничем. Он неразборчив в средствах и пускает в ход подкуп, обман, шантаж. Для него не существует ничего святого, кроме веры в силу денег. Он покупает совесть мамки, соблазняет дочь богатого стольника Нардина-Нащокина Аннушку, затем похищает ее, разумеется с согласия Аннушки, и вступает с ней в брак. Хитростью и обманом супруги добиваются родительского благословения, потом полного прощения и отпущения своей вины. Отец Аннушки, спесивый и чванливый знатный стольник, в конце концов вынужден признать своим зятем «вора, плута» и «ябедника» Фролку Скобеева, сесть с ним за один стол обедать и сделать своими наследником.

Резкому сатирическому осмеянию подвергнуты в повести боярская гордость и спесь: знатный стольник бессилен что-либо предпринять против «захудалого» дворянина. Все это дает основание полагать, что повесть возникла после 1682 г., когда было ликвидировано местничество. Таким образом, судьба героев повести отражает характерные общественные и бытовые явления конца XVII в.: зарождение новой знати и разрушение традиционного бытового уклада.

Воля, настойчивость, здравый смысл – вот те положительные качества, в которых нельзя отказать Скобееву; но аморальность, цинизм его поведения, жизненный практицизм в соединении с неразборчивостью в средствах – сближают его с определенной частью людей переходного времени. Сама русская действительность конца XVII в. и петровского времени давал материал для создания образов дельцов, подобных Скобееву (судьба «полудержавного властелина» Алексашки Меньшикова, графа Разумовского и др.).

Дух времени отразился и в другом жанре древнерусской литературы – в сатирической повести, появление которой было обусловлено спецификой жизни того времени. Как было уже отмечено, образование «единого всероссийского рынка» во второй половине XVII в. привело к усилению роли торгово-ремесленного населения городов в экономической и культурной жизни страны. Однако в политическом отношении эта часть населения оставалась бесправной и подвергалась беззастенчивой эксплуатации. На усиление гнета посад отвечал многочисленными городскими восстаниями, способствовавшими росту классового самосознания. Появление демократической сатиры явилось следствием активного участия посадского населения в классовой борьбе [1, с. 244].

Следовательно, сама русская действительность «бунташного» XVII столетия и была той почвой, на которой возникла сатира. Сатирическому обличению подвергались существенные стороны жизни феодального общества: несправедливый и продажный суд; социальное неравенство; безнравственная жизнь монашества и духовенства, их лицемерие, ханжество и корыстолюбие; «государственная система» спаивания народа через «царев кабак».

Обличению системы судопроизводства, опиравшейся на Соборное уложение царя Алексея Михайловича 1649 г., посвящены повести о Шемякином суде и о Ерше Ершовиче.

В «Повести о Шемякином суде» объектом сатирического обличения выступает судья Шемяка, взяточник и крючкотвор. Прельщенный возможностью богатого «посула», он казуистически толкует законы. Формально обвинив ответчика, «убогого» (бедного) крестьянина, Шемяка применяет к нему ту возмездную форму наказания, которая предусматривалась Уложением 1649 г. Судья не допустил никаких отступлений от юридических норм, но своим решением поставил «истцов» – богатого крестьянина, попа и горожанина – в такое положение, что они вынуждены откупаться от «убогого», чтобы тот не требовал выполнения постановления суда.

И «Повесть о Ерше Ершовиче, сыне Щетинникове» отразила социальные противоречия эпохи. Она изображает одно из характерных явлений своего времени – земельную тяжбу, которую ведут крестьяне – Лещ и Голоавль и «лихой человек», «ябедник», «разбойник», «боярский сын Ери».

Лещ и Голоавль предъявляют свои исконные права на Ростовское озеро, насильственно отнятое у них Ершом, о чем и бьют челом великим судьям «боярину» Осетру, Белуге и воеводе Сому. Автор показывает превосходство Ерша над неповоротливостью, тупостью и жадностью его судей, в частности Осетра, который едва не поплатился жизнью за свою жадность и доверчивость.

Разоблачается в повести система подкупа, царящая в суде. Так, Мень (налим), не желая идти понятым, «*Окуню приставу сулит посулы великие и рече: «Господине Окуне! аз не гожуся в понятых быть: брюхо у меня велико – ходить не могу, а се глаза малы, далеко не вижу, а се губы толсты – пред добрыми людьми говорить не умею»* [2].

Повесть представляет собой первый образец литературной иносказательной сатиры, где действуют рыбы в строгом соответствии со своими свойствами, но их отношения – это зеркало отношений человеческого общества. «Драгоценнейшими историческими документами» назвал эту повесть и «Повесть о Шемякином суде» В.Г. Белинский, видевший в них яркое отражение особенностей русского национального ума с его тонкой иронией и насмешливостью [1, с. 246].

Событиями 1604-1613 гг. был нанесен сокрушительный удар религиозной идеологии, безраздельному господству церкви во всех сферах жизни. Поэтому большое место в сатирической литературе XVII в. занимает антиклерикальная тема.

Ярким обличительным документом, изображающим быт и нравы монашества, является «Калязинская челобитная». Монахи удалились от мирской суеты вовсе не для того, чтобы, умерщвляя свою плоть, предаваться молитве и покаянию. За стенами монастыря скрывается сытая и полная пьяного разгула жизнь. Объектом сатирического обличения повесть избирает один из крупнейших монастырей Руси – Калязинский мужской монастырь, что позволяет автору раскрыть типичные черты жизни русского монашества XVII в.

В форме слезной челобитной жалуются монахи архиепископу тверскому и кашинскому Симеону на своего нового архимандрита – настоятеля монастыря

Гавриила. Используя форму делового документа, повесть показывает несоответствие жизненной практики монашества требованиям монастырского устава. Нормой жизни иноков стало пьянство, чревоугодие и разврат, а не пост и молитва. Поэтому и возмущены монахи новым архимандритом, который круто меняет заведенные ранее «порядки» и требует строгого соблюдения устава.

Челобитная подчеркивает, что основной статьей монастырского дохода является винокурение и пивоварение, а запрет Гавриила только чинит поруху монастырской казне. Обличается и формальное благочестие монахов, которые недовольны тем, что их заставляют ходить в церковь и творить молитвы. Они жалуются, что архимандрит *«казны не бережет, ладану и свеч много жжест, и тем, он, архимандрит, церковь запыхнул, кадилы закоптил, а нам, богомольцам твоим, выело очи, засадило горлы»* [2]. Сами же монахи готовы вовсе не ходить в церковь.

Не прошел сатирик и мимо социальной розни, которая характерна была для монастырской братии: с одной стороны, клирошане, низшая братия, а с другой – правящие верхи во главе с архимандритом. За внешним балагурством пьяных монахов в повести скрыта народная ненависть к монастырям, к церковным феодалам. Не прошла сатира и мимо обличения «государственной системы» спаивания народа через *«царев кабак»*.

В целях пополнения государственной казны в середине XVII в. была введена монополия на производство и продажу спиртных напитков. Вся страна была покрыта сетью «царевых кабаков», во главе которых стояли *«целовальники»*, прозванные так потому, что давали клятву – целовали крест – *«бесстрашно за прибыль ожидать его государевы милости»*.

«Царев кабак» стал источником настоящего народного бедствия. Пользуясь своими правами, «целовальники» беззастенчиво спаивали и грабили народ. Поэтому обличение кабака в повести приобретало особую остроту и актуальность.

Повесть не дает религиозно-моралистической оценки пьянства, а нападая на *«царев кабак»*, обличает его как *«непотребного учителя»* и *«христианских душ грабителя»*. Он проклинает «царев кабак» – *«дому разорителя»*, причину *«неистоимыя нищеты»*, злого «учителя», ведущего человека к *«нагоме и босоте»*.

Обличая «царев кабак», повесть изливает свой гнев на тех, кто способствует развитию пьянства, т. е. на правящие верхи. Автор предостерегает от пьянства, которое приносит одни беды и несчастья, лишает людей человеческого облика, нравственного достоинства.

Таким образом, и демократическая сатира затронула существенные стороны феодально-крепостнического общества. Ее огромным достижением явилось изображение, впервые в русской литературе, быта обездоленных людей, *«наготы и босоты»* во всем ее неприкрашенном убожестве.

Обличая неурядки феодально-крепостнического строя, демократическая сатира не могла, однако, указать пути их устранения. Демократическая сатира XVII в. сделала огромный шаг на пути сближения литературы с жизнью и заложила основы сатирического направления, которое развивалось в русской литературе XVIII в. и достигло небывалых вершин в XIX в. [1, с. 250]. Таким образом, художественная

литература с 40-х гг. XVII в. уделяет большое внимание изображению общественных неурядиц своего времени и основных противоречий предреформенной поры.

Деятельность земских соборов, на которых обсуждались городские восстания и многочисленные челобитные, с предельной откровенностью и реалистичностью изображавшие эти неурядицы, – объясняют расцвет сатирической литературы именно с 1640-х годов. Эта литература становится своеобразной формой протеста против социальной несправедливости в разных её проявлениях, против взяточничества администрации, пристрастного суда, пьянства, невежества и распущенности духовенства, против религиозного формализма и засилья иностранцев.

Попытки порвать с традиционным мировоззрением и с укладом быта, подвергавшимся разносторонней критике, и найти самостоятельный путь в жизни характерны для целых групп русских людей II-ой половины XVII в. Эти порывы к новому начали ощущаться после бурных событий первых лет XVII в., но особенно заметными они становятся к середине века. И в русской литературе с этого времени проблема борьбы двух поколений, двух мировоззрений привлекает к себе большое внимание и находят освещение в бытовых повестях.

Переоценка старого уклада жизни – личной и общественной – в сатире и в повести третьей четверти XVII в. ещё не влечёт за собой утверждения каких-либо положительных идеалов. Прошлое явно не удовлетворяло, но поиски новых путей пока не приводили к определённом решению. В последней трети XVII в. светская повесть и отчасти драма, продолжая критическое направление литературы предшествующих десятилетий, намечают, в духе новых запросов, отдельные черты «положительного героя», в которых уже ощущаются признаки будущих деятелей петровских преобразований.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. КУСКОВ В.В. История древнерусской литературы. – М.: Высшая школа, 1989. 304 с. ISBN 5-06-000248-9.
2. Электронная хрестоматия по древнерусской литературе, часть 3 // <https://documentbase.net/362051/>

ROLUL EDUCAȚIEI PENTRU MEDIA ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ

THE ROLE OF MEDIA EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE

Svetlana Dermenji, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Svetlana Dermenji, PhD, associate professor,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0001-6756-7739

CZU 378.015:659.3

Abstract

In the context of current educational policies, digital media are rich in opportunities for consumers, but also become a challenge for both teachers and students, as radical changes in this area require the need to adopt a special approach in the media. Thus, in this field, the problem of risks and challenges intervenes, which tends to be solved through the continuous training course: Education for the media. In this article we focus on the role of media education in the development of intercultural communication skills, the latter also being a very current topic.

Key-words: media education, communicative competence, media competence, intercultural competence, virtual space, current educational policies.

Actualmente, în contextul politicilor educaționale pandemice și nu numai, un accent forte este pus pe valorificarea disciplinelor care dezvoltă competențele mediatice. Atât în instituțiile de învățământ preuniversitare, cât și în cele universitare formarea/dezvoltarea acestor competențe este din ce în ce mai solicitată.

Este foarte important că și CJJ, în această perioadă, va continua să promoveze educația media prin diverse inițiative și proiecte pentru a ajusta consumatorii de media să perceapă critic informațiile [7, p. 3].

În articol dat ne propunem să scoatem în evidență actualitatea și importanța, în acest sens, a unor discipline universitare, spre exemplu: *Managementul comunicării mediatice*, propusă la ciclul II, masterat, programul: *Educație pentru comunicare și carieră profesională*, ce are ca punct de pornire, dar și de sprijin, promovarea/valorificarea educației pentru media într-o lume în schimbare; ghidarea eficientă și corectă a utilizării educaționale a mass-media și a tehnologiilor informaționale/ de comunicare (TIC) în programe de educație și formare, axându-se pe *învățarea pe tot parcursul vieții* și eficientizând dezvoltarea profesională, personală, precum și a competenței interculturale a masterandului.

În cadrul acestei discipline urmărim dezvoltarea competențelor profesionale ale masteranzilor, în vederea sporirii interesului pentru *media* a elevilor pe care îi instruiesc; asigurarea unei abordări critice, constructiviste a propriilor obișnuințe de exploatare a spațiului virtual, punând accent pe managementul comunicării mediatice, în general.

Publicul-țintă vizat îl constituie învățători ai claselor primare, din România și din R. Moldova, axat preponderent pe un dialog intercultural vădit. Interculturalismul este amplificat în cadrul orelor de curs și de seminar, notează și dezvoltă ideea trecerii dincolo de simpla acceptare pasivă a unui fapt multicultural, al mai multor culturi existente efectiv într-o societate și, în schimb, promovează dialogul și interacțiunea dintre culturi.

Suportul de curs este destinat mai ales unui public informat, căruia îi revine să-l dezvolte și să-l combine cu practici pedagogice concrete, în funcție de diversitatea publicului *educației pentru media*.

În aceste condiții, *Managementul comunicării mediatice* tinde ca fiecare cadru didactic, dar și elevul pe care-l va instrui, să devină cetățean activ, independent prin competențele media, și critic față de orice produs media pe care-l folosește.

Astfel, de exemplu, prin intermediul acestei discipline, vom urmări ca masterandul să poată identifica, recunoaște, utiliza limbaje media și, ulterior, monitoriza/ghida eficient aplicabilitatea acestora; să fie instruit în domeniul exploatarea eficientă a instrumentelor de interpretare, exprimare și comunicare mediatică, în vederea formării unor cetățeni responsabili, capabili să contribuie la dezvoltarea unei societăți democratice, unite, pluraliste, deschise către alte culturi și să asigure oportunități egale de emancipare socială pentru toți într-un mediu prietenos și activ.

Prin intermediul unităților de conținut proiectate, preconizăm să familiarizăm masteranzii cu tematici concrete, realizate în prezentări power-point (online) într-o manieră creativă și interactivă, care să pună accent forte pe ulterioara reflecție a fiecărui masterand față de:

- ✓ *managementul comunicării mediatice;*
- ✓ *avantajele și dezavantajele din spațiul virtual;*
- ✓ *fenomenele de buyilling, suberbuyilling, manipulare, hărțuire etc. [7, p. 96-104].*

Astfel, parcurgând aceste conținuturi, promovăm gândirea critică a masteranzilor, cugetarea profundă și selectă asupra provocărilor vieții personale și problemelor sociale - legate de comunicarea media și online, în contextul interculturalismului actual.

Disciplina respectivă oferă instrumentele de care au nevoie masteranzii pentru a inspira copiii în gestionarea eficientă a trăirilor și sentimentelor din spațiul virtual, dar și din cel real, punând accent pe dezvoltarea competenței interculturale.

De o importanță majoră o constituie tematicile legate de modulul despre *efectele mediului virtual: avantaje și riscuri*. Discuțiile interactive despre *cultura sănătății și pericolul abuzului în mediul virtual*; gestiunea timpului în mediul virtual etc.

Identificarea și rezistența față de actorii manipulatori ai mediului virtual este, la fel, un subiect important în acest context [2].

Anume acest *comportament etic și cultura comunicării în mediul virtual* construiesc o imagine creată în mediul online și demonstrează efectele pe termen lung asupra reputației din spațiul virtual și real, punând accentul forte și pe dezvoltarea competenței interculturale [6].

Media oferă posibilități educative, legate de interculturalitate - spontane și interactive - care pot dezvolta conținuturi fundamentale în promovarea valorilor: *libertatea, democratizarea culturii, ordinea, optimizarea relațiilor interumane etc.*

Altfel spus, competența mediatică ar „merge într-un pas” cu cea interculturală, deoarece ambele pun accent, în același timp, pe integrarea social-culturală a auditoriului de toate vârstele, prin înlesnirea capacității de deprindere a unor roluri civice, familiale, culturale. Totodată, conținuturile legate de aceste două competențe, întăresc sentimentul responsabilității sociale, trebuința comunicării, cultivarea aspirațiilor, idealurilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BALABAN D. Comunicare mediatică. București: Triton, 2009
2. ROTARU I. Educația pentru comunicare și mass-media. Reșița: Editura Eftimie Murgu, 2009, 126 p.
3. RUSU A. Valențe educative ale comunicării mediatice. Iași: Universitatea „Al. Ioan Cuza”, 2004.
4. HANDRABURA L., GRÎU N. Educație pentru media. Auxiliar didactic pentru învățători și elevi. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017, 140 p.
5. Cyber bullying sau hărțuirea în mediul online – Bizlaw <https://www.bizlaw.md/2017/10/10/cyber-bullying-sau-hartuirea-in-mediul-online> (accesat la 14.02.20)
6. HANDRABURA L. Dezvoltarea unei culturi media printr-o educație media adecvată. Chișinău, 2016
7. HANDRABURA L., GRÂU N. Educație pentru media (manual pentru clasele VII-VIII), Chișinău, 2018, p. 3

ASPECTE ALE FORMĂRII/DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI LINGVISTICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ NEMATERNĂ LA ELEVII ALOLINGVI

ASPECTS OF THE FORMATION / DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE IN ROMANIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE FOR NON-NATIVE SPEAKERS

*Lilia Gălușcă, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Lilia Gălușcă, SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0001-5014-6452*

CZU 37.016: 811.135.1

Abstract

The aim of this paper is to discuss how allolingvi students can improve their language skills. Linguistic competence is established in secondary and high school cycles after it is created in primary school. According to the literature, linguistic competence is comprised of five components: phonological, spelling, orthoepic, lexical, and grammatical competence. In this article you will find didactic suggestions for training/development of these aspects, components of language proficiency.

Key-words: Language proficiency, phonological competence, spelling proficiency, orthoepic competence, lexical competence, grammatical competence, level of linguistic competence, evaluation

În prezent, *educația* este percepută drept unul din obiectivele fundamentale ale societății contemporane, dat fiind faptul că, prin procesul instructiv-educativ, societatea își transmite experiența, patrimoniul cultural din generație în generație, tot ceea ce umanitatea a asimilat în timp. Anume pe umerii școlii contemporaneitatea pune sarcina de a transmite generației în creștere cunoștințele acumulate de-a lungul veacurilor, de a o ajuta să se adapteze la o realitate în permanentă schimbare și de a o pregăti pentru un viitor neprevăzut.

Învățământul general din Republica Moldova, raportat la valorile europene, urmărește formarea la elevi a 8 competențe-cheie, ce reprezintă „*un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională.*” [5, p. 12]

Cele opt competențe-cheie sunt:

1. Comunicare în limba maternă,
2. Comunicare în limbi străine,
3. Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii,
4. Competența digitală (abr. TSI – Tehnologia societății informației),
5. A învăța să înveți,
6. Competențe sociale și civice,
7. Spirit de inițiativă și antreprenariat,
8. Sensibilizare și exprimare culturală.

Același autor menționează că aceste competențe-cheie „*trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți*”, [5, p. 12]. De asemenea, găsim remarcat că toate aceste competențe-cheie sunt interdependente, iar accentul se pune, în fiecare caz, *pe gândirea critică, creativitate, inițiativă, rezolvarea problemelor, evaluarea riscurilor, luarea deciziilor și gestionarea constructivă a sentimentelor.*

Problema formării/dezvoltării competenței lingvistice în limba română ca limbă nematernă la elevii alolingvi se integrează în competența-cheie numărul 2.

Analizând oferta educațională în învățământul general, constatăm că disciplina *Limba română* ocupă un loc important în școala cu predare în limbile minorităților naționale, astfel acestei materii i se atribuie câte 3 ore în clasele I-II, apoi în clasele III-IV, clasele de gimnaziu și liceu – câte 4 ore săptămânal.

La prima vedere s-ar părea că procesul de asimilare a limbii române de către elevii alolingvi este unul facil, dat fiind faptul că, în mare parte, elevii habitează într-un mediu lingvistic propice acestui proces. Realitatea, rezultatele probelor de evaluare finală de la fiecare treaptă de școlarizare demonstrează contrariul. *Curriculum la limba și literatura română din instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale* pentru fiecare treaptă școlară prevede ca absolvenții acesteia să dețină un anumit nivel de performanță lingvistică după cum urmează:

Treapta primară [2, p.5-6]	clasa I	A1.1
	clasa II	A1.2
	clasa III	A2.1
	clasa IV	A2.2
Treapta gimnazială [3, p.5]	clasa V	A2.3
	clasa VI	A2.4
	clasa VII	B1.1
	clasa VIII	B1.2

	clasa IX	B1.3
Treapta liceală [4, p.6]	clasa X	B2.1
	clasa XI	B2.2
	clasa XII	B2.3

Analizând rezultatele examenului de bacalaureat la *Limba și literatura română în școala cu predare în limbile minorităților naționale*, ediția 2018, [9, p. 42] am constat următoarele: au fost supuși evaluării 2860 de elevi de la toate profilurile. Nota medie stabilită la nivel de țară este 6,51.

Tipul de subiect	Numărul de note	Lucări cu note de										Nota medie
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
Limba și literatura română alolingvi (U.R.A.S.T)	2860	13	70	764	800	636	303	92	83	89	8	6.51

Dacă vom raporta notele la nivelul de performanță lingvistică, obținem următorul tablou:

Nota 5-6 - nivel A2

Nota 7-8 - nivel B1

Nota 9-10 - nivel B2

Astfel, observăm că doar 2,97 % (85 de elevi din 2860) au atins nivelul de performanță lingvistică stipulat în curriculum-ul de liceu, mai mult de jumătate însă au demonstrat un nivel de performanță lingvistică caracteristic ciclului primar. Această stare de lucruri poate fi explicată de mai mulți factori, cum ar fi cel politic, statutul limbii române în RM, motivația scăzută a elevilor alolingvi, mediul lingvistic, formatul testului de evaluare finală... și, nu în ultimul rând, lipsa un concept de formare/ dezvoltare a competenței lingvistice în limba română ca limba nematernă în școala cu predare în limbile minorităților naționale.

Competența de comunicare în română ca limbă a doua nu presupune doar reproducerea unor mesaje memorizate, ci demonstrarea unor abilități creative, ce țin de valoarea elementelor lingvistice într-un context.

Formarea/dezvoltarea competenței lingvistice în procesul de predare-învățare a limbii române în școala cu predare în limbile minorităților naționale trebuie să fie axată pe dezvoltarea în ansamblu a celor patru deprinderi integratoare: audierea, vorbirea, citirea și scrierea.

În literatura de specialitate atestăm mai multe definiții ale competenței lingvistice. Autorii volumului „Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar” definesc competența lingvistică drept „Capacitatea de utilizare a structurilor gramaticale”. [6, p. 96]

Florentina Sâmișăian consideră competența lingvistică drept parte a competenței verbale, care cuprinde trei dimensiuni: [7, p. 133]

- *lingvistică* (cunoașterea și utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic și sintactic);

- *textuală* (cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele care asigură organizarea unui text: construcția propozițiilor și a textului pe baza elementelor de coerență și coeziune; cunoașterea și utilizarea structurilor textuale: narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă, dialogală);

• *discursivă* (cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele care determină folosirea limbii în context, în funcție de scopurile comunicării, de parametrii situației de comunicare).

O prezentare complexă a conceptului de competență lingvistică o identificăm în CECR, unde „*competența de comunicare lingvistică se definește prin relația a trei componente specifice: componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică, prezentate în elementele lor fundamentale ca o sinteză între cunoștințe, aptitudini și deprinderi*”. Cele trei componente sunt descifrate după cum urmează:

- *componenta lingvistică vizează formarea deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice;*
- *componenta sociolingvistică valorifică parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii;*
- *componenta pragmatică se concretizează în utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale.* [1, p. 18]

Sistematizând cele menționate mai sus, putem defini competența lingvistică ca fiind totalitatea cunoștințelor unui sistem lingvistic formal, care însumează abilități comunicative, pragmatice și gramaticale și presupune formarea celor 4 deprinderi integratoare: ascultat, vorbit, citit, scris.

Conform CECR, competența lingvistică este parte integratoare a competenței de comunicare, alături de competența sociolingvistică și competența pragmatică.

La rândul său, competența lingvistică este alcătuită din cinci componente, fiecare dintre acestea având un rol esențial în formarea unui vorbitor cult de limba română ca limbă maternă:

- *competența fonologică,*
- *competența ortoepică,*
- *competența ortografică,*
- *competența lexicală,*
- *competența gramaticală.*

În continuare vom trece în revistă câteva aspecte ale formării / dezvoltării acestor componente ale competenței lingvistice.

Competența fonologică se referă la capacitatea de pronunțare și de intonație corectă a sunetelor, a grupurilor de sunete (diftongi, triftongi, grupuri de consoane), și a cuvintelor.

E important să menționăm că formarea competenței fonologice începe din clasa I, când elevii sunt familiarizați cu noțiunile de sunet, silabă, cuvânt, dezvoltându-se preponderent în ciclul primar și clasele inferioare de gimnaziu.

Pentru a dezvolta auzul fonematic și pronunțarea corectă a sunetelor din alfabetul limbii române (în special a celor cu pronunțarea dificilă), se recomandă să realizăm cu elevii exerciții și jocuri didactice de consolidare a competenței fonologice.

De asemenea, precizăm faptul că această competență se raportează și la capacitatea de a percepe la auz și a exprima în scris un text. Astfel, această competență poate fi consolidată prin aplicarea la clasă a variate tipuri de dictări: dictări de cuvinte, dictări selective, dictări de control.

Competența ortografică vizează scrierea corectă în corespundere cu normele ortografice în vigoare ale limbii române. Ea se formează, în special, ca și competența fonologică, în treapta primară și cea gimnazială. Formarea competenței ortografice este o activitate dificilă,

ce poate fi dezvoltată prin aplicarea exercițiilor ortografice reproductiv precum copierile, transcrierile, autodictările, dar și a exercițiilor creative, gen dictările creatoare, dictările libere, compozițiile școlare. E recomandabil de accentuat aspectul ortografic al cuvintelor pe măsură ce studiem vocabularul, fenomenele gramaticale, texte nonliterare și literare, adică de valorizat orice oportunitate care ne permite să educăm elevi cărturari.

Competența ortoepică prevede articularea corectă a cuvintelor, în corespundere cu normele limbii literare. Formarea acestei competențe presupune realizarea mai multor comunicări, discursuri orale, urmărind respectarea normelor de rostire, accentuare corectă a cuvintelor. Formarea competenței ortoepice antrenează, de asemenea, și tonalitatea adecvată, pauzele și accentul logic în enunțuri. În rezultatul aplicării strategiilor de formare/dezvoltare a a competenței ortoepice elevii vor percepe mai profund textul studiat, redând prin pronunțare evidențiată cuvintele cu încărcătură semantică specială.

Competența lexicală demonstrează dexteritatea unei persoane de a mânui vocabularul unei limbi în situații stabilite. Se știe că predarea-învățarea vocabularului se face gradual, este corelată cu vârsta și cu nevoile comunicaționale ale grupului țintă. Numărul de cuvinte asimilate la o lecție depinde de vârsta elevului. (primar - 3-5; gimnazial - 5-7; liceal - 8-10).

La determinarea cuvintelor noi propuse spre însușire elevilor vom ține cont de următoarele criterii: *frecvența, necesitate, capacitatea combinatorie, puterea derivațională, sfera semantică*. [8, p. 97]. Însușirea vocabularului de bază se face la nivel primar, referindu-ne la „*acceptiunea largită*” a acestuia, care, în concepția autorilor CECR include, [1, p. 92-93]:

- elemente lexicale: cuvinte izolate (substantive, adjective, verbe, advere), dar și expresii și locuțiuni;
- elemente gramaticale: (articole, pronume și adjective pronomiale, prepoziții, conjuncții).

La treptele gimnazială și liceală lexicul se dezvoltă, se oferă mai multe posibilități de aplicare a acestuia, enunțurile alcătuite devin mai complexe. Cadrul didactic va stăruie de la o treaptă la alta pe trecerea de la vocabularul fundamental la cel din masa vocabularului, spre termeni, noțiuni, concepte.

Formarea competenței gramaticale la elevii alolingvi prevede asimilarea conceptelor morfologice și a modalităților de aplicare a lor în procesul de comunicare. Predarea-învățarea fenomenelor gramaticale se face din perspectivă funcțională, iar abordarea acestora în cadrul activităților școlare se face după un algoritm stabilit, știut și, sperăm, respectat de profesori. Practica ne demonstrează că fenomenele gramaticale care există în limba maternă a elevilor se asimilează fără dificultate, mai ales dacă se face o interferență între ele.

Așadar, procesul de formare / dezvoltare a competenței lingvistice trebuie organizat din perspectiva celor patru deprinderi integratoare, iar activitățile, strategiile didactice, propuse în cadrul lecției, trebuie neapărat să fie axate pe cele 5 componente: fonologică, ortoepică, ortografică, lexicală, gramaticală. Doar un astfel de scenariu al lecției ne poate garanta succesul, iar la finele fiecărei trepte de școlarizare, vom putea determina performanța lingvistică a elevilor, oferind probe ce ar evalua toate aspectele competenței lingvistice, nu doar cea lexicală, cea ortografică și cea de comunicare scrisă, așa cum a fost până acum, dar și cea ortoepică și cea de comunicare orală.

BIBLIOGRAFIE

1. Cadrul European Comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare./ Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenie europeană”, tradus din limba franceză de Gheorghe Moldovanu. Chișinău, Tipografia Centrală, 2003, ISBN 9975-78-259-0, 204p.
2. CURRICULUM NAȚIONAL ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR. Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar, Chișinău, 2018, 104p.
3. CURRICULUM NAȚIONAL, LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, Clasele V-IX, Curriculum disciplinar. Ghid de implementare, Chișinău, 2020, 148p.
4. CURRICULUM NAȚIONAL, LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, Clasele X-XII, Curriculum disciplinar, Ghid de implementare, Chișinău, 2020, 124p.
5. GRIMALSCHI Anatol, Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri, Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, ISBN 978-9975-9609-8-4, 89p.
6. PLATON Elena, Vâlcu Dina, Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar, Cluj-Napoca, Ed: Casa cărții de Știință, 2011, ISBN 978-606-17-0075-2, 281p.
7. SAMIHAIAN Florentina, O didactica a limbii și literaturii romane. Provocari actuale pentru profesor și elev, Editura: ART, București, 2014, ISBN: 606-710-005-1, 405p.
8. SUCIU Antoanela-Carmen, Mijloace de achiziție a vocabularului la grupa de vârstă 6-11 ani în culegerea BURLACU Diana, PLATON Elena, SONEA Ioana, VÎLCU Dina, Limba română ca limbă nematernă, Cluj-Napoca, 2011, ISBN 978-606-17-0079-0, p.218)
9. https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_examene_2018.pdf

TEHNICI EFICIENTE DE COMUNICARE ORALĂ ÎN DEMERSUL DIDACTIC ACTUAL

EFFICIENT ORAL COMMUNICATION TECHNIQUES IN THE CURRENT TEACHING APPROACH

*Liliana Neaga, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Liliana Neaga, university lecturer,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0002-9930-2118*

CZU 371.321:316.77

Abstract

The didactic communication cannot be reduced to mere conveyance of knowledge, as it involves the permanent and profound psychological stimulation of the students. We should keep in mind that the education aims at the social and professional integration of the young generation and therefore it should be considered within the system of the social-cultural elements. Thus, the didactic communication is more complex than the conveyance of information. It becomes demonstration, and direct reference to the natural and social life. The teacher spares no cognitive and psycho-social effort to bring the students closer to the real and concrete objects aiming at developing their capacity to receive abstract information, shapes, and relationships.

Key-words: oral, communication, techniques, teaching approach.

Demersul didactic este o activitate specifică, care are loc într-un cadru educational, este realizat de profesor/ învățator și constă în proiectarea etapelor concrete de realizare a procesului de predare-învățare, dar impactul dorit se poate atinge doar printr-o comunicare eficientă, o comunicare specifică pentru un proces complex, poate unul din cele mai complicate, deoarece include atât instruire, cât și educație.

Comunicarea didactică nu presupune o simplă transmitere de cunoștințe, ci invocă o dezvoltare psihologică permanentă și de lungă durată a elevilor/studentilor, deoarece idealul educațional își propune integrarea socială și profesională a tinerilor și, din acest considerent, trebuie să se raporteze nu doar la expunere de informații, dar și la repere sociale și culturale.

Procesul didactic este un domeniu în care comunicarea are o poziție dominantă sub toate aspectele. Această ipoteză devine mai evidentă, după părerea lui Stan C., dacă privim lucrurile prin prisma pedagogiei moderne a comunicării, pentru care:

eficiența comunicării didactice depinde de utilizarea instanței/stării de personalitate

- Eficiența comunicării didactice depinde de utilizarea instanței/stării de personalitate adecvate situației. Comunicarea eficientă necesită comunicarea paralelă între structurile personalității,
- Tranzacțiile încrucișate sau duble constituie surse de blocaje în comunicare, fiind mai puțin recomandate în comunicarea didactică.
- Utilizarea echilibrată a celor trei stări ale eului (*eul de părinte, eul de adult, eul de copil*) în comunicarea educațională poate oferi elevilor modele comportamentale echilibrate și pozitive.
- Utilizarea disproporționată a unei stări a eului conduce la un comportament comunicațional rigid și neechilibrat.
- Vârsta și nivelul de dezvoltare al elevilor cu care interacționăm constituie un criteriu în adoptarea unei stări sau a alteia (ex. la vârsta școlară și preșcolară este optimală combinarea stării de părinte binevoitor cu cea de copil liber/adaptat; în relația cu elevii din ciclul gimnazial/liceal utilizarea instanței de adult și părinte binevoitor este optimă; abordarea relației cu adolescenții din perspectiva părintelui normativ conduce automat la blocaje în comunicare).
- Conținutul și finalitățile specifice anumitor discipline de studiu facilitează exprimarea preferențială a unei anumite instanțe a eului (ex. disciplinele artistice sau sportive permit manifestarea în mai mare măsură a eului de copil liber; matematica sau logica stimulează comunicarea din perspectiva stării de adult).
- Utilizarea unor tranzacții eficiente în mediu școlar poate optimiza relația de lucru cu elevii, părinții elevilor și colegii.
- Autoreglarea comunicării devine posibilă prin conștientizarea și modelarea tranzacțiilor în comunicare. [4, 62]

Comunicarea didactică include, astfel, mai mult decât difuzarea de informații, reorientându-se în demonstrare, aplicare și raportare la fenomene educative și sociale. Scopul este atât dezvoltarea cogniției cât și atitudinii psihosociale, profesorul insistă să-i apropie pe elevi/studenti de realitate, în acest sens, se dezvoltă capacitatea de a recepta abstracții, dar la fel de important este să perceapă forme și relații. Se poate concluziona că profesorului îi

revine misiunea de a viza abilitățile elevilor/studentilor de a percepe și de a reprezenta corect, de a stabili un climat emotional pozitiv. *Actul didactic se prezintă întotdeauna ca o buclă, ca o procedură în spirală și ciclică. Modificarea reprezentărilor mentale și a comportamentelor manifeste presupune întotdeauna o stare inițială, o dezadaptare și un demers readaptiv care îl transformă pe individ.* [3, 233]

Comunicarea didactică este liantul care face legătura dintre profesor și student, iar impactul depinde cât de calitativ decurge acest proces și care sunt condițiile de desfășurare a acestuia. Caracteristicile acestei comunicări sunt specifice și se deosebesc de alte tipuri de comunicare care există între persoane. O particularitate ar fi că are loc între un emițător și mai mulți receptori cu un scop bine determinat: cel instructiv-educativ, integrează forma verbală, scrisă, non-verbală, paraverbală și vizuală într-un mod combinat și ține cont de obiectivele didactice stipulate în programele de studii. O altă particularitate este că mesajul didactic este conceput logic de către profesor și reprezintă stilul, concepția didactică și nu, în ultimul rând, structura lui psihică. Transmiterea mesajului didactic este însoțită de explicații și demonstrații, iar instrumentele de bază sunt strategiile didactice care scot în evidență capacitățile intelectuale ale elevilor/studentilor. Comunicarea didactică nu și-ar îndeplini misiunea dacă nu ar exista niște mecanisme de reglare și autoreglare cu ajutorul feed-back-ului și feed-forward-ului, depășind blocajele ce pot apărea între interlocutori.

Comunicarea didactică este un proces complex, fiind determinat și influențat de factori multipli:

- Particularitățile cadrului didactic;
- caracteristicile elevului/studentului/grupeii;
- caracteristicile canalului de emiterie și ale mediului în care se realizează actul comunicativ.

Comunicarea, în general, stabilește relații de tipuri diferite: unidirecționale, bidirecționale și multidirecționale. Comunicarea didactică tinde să pună accent pe aspectul multidirecțional, ce activează interacțiunea, interactivitatea, confruntarea multiplelor cunoștințe. Este știut că interacțiunea dintre profesor și elevi/studenti este complexă, iar atitudinea comportamentală e percepută de ceilalți în maniere diferite, provocând două categorii de sentimente: de respingere sau de acceptare. Pornind de la această idee, trebuie să stabilim clar: ne dorim să fim acceptați sau respinși de către discipolii noștri. Acest lucru este esențial, deoarece doar fiind acceptat în calitate de dascăl, avem cele mai mari șanse de a realiza scopul direct al procesului instructiv-educativ. A iniția o discuție eficientă încă până la momentul predării-evaluării, dar și în afara orelor de curs, e semnul reușitei colaborării dintre profesor și student. La nivel teoretic se propun o multitudine de tehnici de comunicare eficientă, dar știm că, la nivel practic, este dificil mereu să întreținem acel discurs bazat pe principiile de acceptare și stimulare a elevului/studentului, cu deschidere pentru cooperare și comunicare. Lucrurile se schimbă de la caz la caz, iar factorii sunt diverși:

- personalitatea profesorului: dacă ai venit întâmplător în această meserie și nu ai reușit să o îndrăgești, acest lucru se va resimți în comunicare;
- profesionalismul cadrului didactic: dacă nu ai cunoștințe suficiente într-un anumit domeniu de instruire, comunicarea va scoate la iveală acest aspect;

- pregătirea psihopedagogică: un cadru didactic care nu deține competențe psihopedagogice, nu este apt de a promova discuții eficiente, de a rezolva conflicte;
- utilizarea tehnicilor eficiente de comunicare în procesul instructiv-educativ și nu ne referim aici la strategii de predare-învățare, ci la acele aspecte ale comunicării care sunt necesare în demersul didactic actual:

Claritatea – presupune abordarea conținutului prezentat ca unul ușor receptat; utilizarea unui vocabular adecvat temei, dar și receptorului; o pronunțare corectă și clară.

Acuratețe – indică folosirea unui lexic valoros pentru a putea transmite sensurile dorite; denotă exploatarea completă a subiectului abordat;

Empatia – profesorul trebuie să fie deschis pentru toți subiecții orei, încercând să analizeze situația acestora, să accepte punctele lor de vedere, să inițieze un proces de înțelegere a atitudinilor, promovând, în același timp, amabilitate și amicie;

Sinceritatea – cadrul didactic trebuie să evite rigiditatea sau stângăcia, să recurgă și mențină o situație naturală;

Atitudinea – este primordială și presupune evitarea mișcărilor necotrolate în timpul discursului, echilibrarea pozițiilor încordate sau a unora prea relaxate, dar și a vocii, deoarece foarte mult contează nu doar ce spunem, dar și cum o facem.

Deci, a comunica eficient și expresiv cu discipolii presupune:

- să informezi inteligibil și să facilitezi înțelegerea mesajului transmis;
- să dezvolți gândirea, afectivitatea, motivația, voința și personalitatea acestora;
- să conștientizezi reacțiile, atitudinile și manifestările comportamentale ale celor cu care comunic;
- să convingi pe cei incluși în actul comunicării de importanța informațiilor transmise;
- să le provoci interesul față de cele expuse.

Procesul-instructiv-educativ nu presupune doar desfășurarea orelor de clasă, aici elevii /studentii interacționează, socializează unii cu alții, iar o comunicare eficientă între profesor și elevi/studenti, este un model de comunicare și atitudine între elevi/studenti, care poate atenua și soluționa conflictele apărute, prin propriul exemplu de comunicare eficientă profesorul transmite semnale concrete și corecte celor incluși în procesul instructiv-educativ.

La rândul lor, elevii/studentii ne dau semnale de acceptare sau respingere prin mimica, gesturile, expresiile și mișcările lor, reacții care ar trebui să ne atenționeze să luăm atitudinea corectă și imediată în vederea valorificării maxime a comportamentului acestora în beneficiul optimizării comunicării. Actul comunicării devine eficient atunci când cere o implicare activă din partea elevului/studentului, atât intelectual, cât și afectiv în procesul receptării. Astfel, receptarea nu presupune doar perceperea unor conținuturi audiate. A produce interlocutori activi, a-i convinge pe elevi/studenti să urmărească cu interes și să manifeste o atitudine activă în cursul ascultării constituie un indicator al competențelor pedagogice ale cadrului didactic.

Concluzionând, putem afirma că succesul unui demers didactic se bazează pe o comunicare eficientă atât la orele de clasă, cât și în activitățile extracurriculare și presupune implicarea celor două părți:

- Din perspectiva cadrului didactic contează stilul didactic, strategiile de instruire abordate, competențele de exprimare clară, precisă, argumentată, accesibilă, implicarea profesională, formele de motivare utilizate, tipuri de relații pedagogice (de conducere, afective).
- Deosebit de importante sunt și caracteristicile elevului: acuitatea senzorială (vizuală și auditivă), nivelul dezvoltării intelectuale, experiența cognitivă și lingvistică, motivația învățării, nivelul competențelor de comunicare, gradul de cultură, ritmul de lucru, atitudinile cognitive și sociale, trăirile emoționale, individuale și de grup.

Dar ultimul cuvânt îl are profesorul, persoana formată din punct de vedere emoțional, cu studii în domeniu care are maturitatea, profesionalismul pentru a organiza o comunicare eficientă, bazată pe principii și reguli defnitorii acestui tip de comunicare.

BIBLIOGRAFIE

1. COSMOVICI, A.; IACOB, L. *Psihologia școlară*. Iași: Editura Polirom, 2008. 304 p. ISBN: 978-973-46-1077-8.
2. CUCOS, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2000. 222 p. ISBN: 9736835420.
3. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Ch: Editura Cratier, 2003. 333 p. ISBN 9975-79-39-1.

Surse Web:

4. Stan C., Pedagogia comunicării. Note de curs, <https://pdfslide.tips/document/pedagogia-comunicarii.html> (vizitat 19.04.2021).

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ НАПИСАНИЯ ЭССЕ

ESSAY WRITING METHODS AND TECHNIQUES

*Петренко Люба, доктор педагогических наук, конференциар,
КГПУ имени Иона Крянгэ*

*Liuba Petrenco, Doctor of Pedagogical Sciences,
SPU "Ion Creanga", Chisinau*

*Храновская Елена, учитель русского языка и литературы, магистр
Helena Hranovskaia, teacher of Russian language and literature, magister*

ORCID: 0000-0001-6972-8903

CZU 811.161.1:37.016

Abstract

The main goal of Russian language and literature lessons is to train and develop communication skills. Developing written speech skills is one of the most difficult components of the communication process. In order to express students' opinion and formulate ideas for writing, the school teachers should motivate them by selecting interesting topics, effective methods and techniques. The school essay is basically a personal opinion, by the text, own vision of a student. In the process of teaching-learning Russian as a native language / foreign language, the knowledge and skills are formed in the native language classes will be using in future.

Key-words: Russian as a non-native / foreign language, written speech, essay, composition

Rezumat

Obiectivul principal urmărit la lecțiile de limba și literatura rusă constră în formarea/dezvoltarea competenței de comunicare. Dezvoltarea competenței de vorbire scrisă este una dintre cele mai dificile componente ale procesului de comunicare. Pentru ca elevii să-și expună opinia, să formuleze idei în scris, profesorul școlar trebuie să-i motiveze prin selectarea unor teme interesante, a unor metode și tehnici eficiente. Eseul reprezintă anume acel text în care de la elev se cere o părere personală, o viziune proprie. În procesul de

predare-învățare a limbii ruse ca limbă nematernă/străină se vor lua în calcul cunoștințele și competențele formate la orele de limbă maternă.

Cuvinte-cheie: limba rusă ca limbă nematernă/străină, vorbire scrisă, eseu, compunere.

В современной школе эссе является одним из наиболее востребованных видов письменных работ [6].

Ещё в XIX веке жанр эссе имел различный от современного эссе канон. И только в XX веке эссе стали использовать для проверки знаний и логичности хода рассуждений у учащихся.

XIX век	XX век
<p>1. Салонное эссе – преобладал романтический стиль, в котором автор писал свои размышления в альбом хозяйки дома, где он гостил;</p> <p>2. научно-популярное – жанр совмещал в себе логику научного стиля изложения и стилистику бытового общения;</p> <p>3. художественное эссе, близкое к автобиографическим записям воспоминаний ностальгического или назидательного характера.</p>	<p>1. Академическое эссе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать только короткие предложения; • писать просто, не рассчитывая на проницательность читателя; • раскрывать основную мысль серьезно, с достоинством, но не читать наставлений; • избегать юмора, поскольку академическое эссе – не место для легкомысленности, текст должен отдаленно напоминать деловой язык [11].

На сегодняшний момент, значение эссе можно найти в различных словарях и энциклопедиях, в которых определения трактуются с отличием.

В "Толковом словаре иноязычных слов" Л.П. Крысина, эссе определяется как "очерк, трактующий какие-нибудь проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме" [8].

В "Краткой литературной энциклопедии" сказано, что эссе - "это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее частную тему и представляющее попытку передать индивидуальные впечатления и соображения, так или иначе с нею связанные" [9].

"Большой энциклопедический словарь" предоставляет следующее значение: "Эссе - это жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, сочетающий подчеркнута индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь" [10].

На сегодняшний день, эссе, как и любой другой вид письменных работ, имеет свою структуру, особенность и компоненты.

Особенности эссе:

- конкретная тема или вопрос (узкий круг вопросов);
- индивидуальное, субъективно-окрашенное мнение, личностный характер;
- небольшой объем;
- свободная композиция;

- эмоциональность, афористичность речи.

Эссе по своему характеру состоит из 4 компонентов:

1. креативность;
2. гибкость;
3. стратегическое мышление;
4. конфликтность.

Следует отметить, что эссе – это творческая работа, где необходимо объяснить учащимся разницу между сочинением и эссе, так как, многие путают, и эссе переходит в сочинение, что уже и является большой ошибкой [1].

Сочинение	Эссе
<ul style="list-style-type: none"> • объем не менее 150 слов; • объективное мнение (анализ темы); • строгая композиция (введение, основная часть, заключение); • обширность темы. 	<ul style="list-style-type: none"> • небольшой объём; • субъективное мнение; • свободная композиция; • конкретная тема (поднимается одна или две темы).

Создание творческих работ сложный процесс, который требует определенных методов и упражнений. Наиболее эффективными являются следующие методы:

- **Метод проблемного обучения** побуждает учащихся к выдвижению новых идей, мыслей. Цель - постановка проблемы. Ситуация в данном методе должна быть необычной и нестандартной.
- **Дискуссионный метод** группового активного обучения, в котором участники коммуникативной ситуации принимают решение (в устной или письменной форме). Цель -развитие коммуникативных умений.
- **Ситуационный метод** – погружение учащихся в определенную ситуацию, в которой они стараются найти практическое применение своим знаниям. Цель - создание комфортной учебной атмосферы, способствующая эффективному обучению.
- **Игра** – моделирование ситуативной деятельности, организуемое в процессе обучения. Цель - развить интерес учащихся.

Успешное развитие коммуникативных умений возможно с помощью выполнений соответствующих упражнений на уроках РКИ [5].

Упражнения, способствующие развитию компетенции письма:

Ассоциативные упражнения	Структурированные упражнения	Тематические упражнения
Упражнения, развивающие креативное мышление, воображение. Созданы на ассоциативном восприятии	Способствуют развитию последовательности мыслей, а также развивает процесс мышления, с	Способствуют формированию навыков изложения мыслей согласно коммуникативной

<p>темы.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Письмо вслепую; • Автоматическое письмо; • Свободное письмо; • Прогнозирование. 	<p>помощью чего, учащиеся могут выбрать нужную информацию из текста.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Карта мыслей; • Текстовые коллажи; 	<p>задачи.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Дополнение текста; • Текст без конца; • Пятиминутный рассказ.
---	--	--

Значение упражнений:

Название	Цель
Письмо вслепую	Развивать осязаемость и тактильные способности. Задача - вербализировать невидимые предметы и явления. Главное условие – у участника должны быть закрыты глаза. Ему, на ощупь, дается какой-либо предмет, и после этого, открыв глаза напишет, что он держал в руках или ощущал. После того, как окончит писать, может увидеть этот предмет и сравнить разницу.
Автоматическое письмо	Учащийся пишет о том, что приходит в голову. Самый эффективный способ для мотивации, так это, является интересным видом упражнения, не требует оценивания и занимает не больше пяти минут. Развивает творческие способности.
Свободное письмо	Подразумевает направленность, но не ставит рамок. По времени может занимать больше 5 минут. В данном упражнении учащийся пишет, то, что хочет, что его волнует. Оно также может не оцениваться, что может понравиться учащимся при страхе, что можно получить плохую оценку при выполнении письменной работы. Способствует развитию творческого мышления, помогает снять блоки, боязнь к выражению собственного мнения.
Прогнозирование	Вопрос, загадка, на которую учащиеся отвечают, отталкиваясь на собственные ощущения и мысли.
Карта мыслей	Изложение мыслей с помощью схемы. В центре схемы находится главная тема, от нее рисуются слова и идеи логично одна, логично выходящая из другой. Способствует расширению лексического запаса, идеально перед началом написания эссе.
Текстовые коллажи	визуально-оформленная информация на уроке в виде схем, коллажей. Возможны упражнения, как на закрепление материала, так и на новый материал, и на повторение (вопросно-ответные упражнения с опорой на лексику коллажа).
Дополнение текста	упражнение, развивающее память. Дается отрывок текста (культурологический), учащимся предлагается дополнить его: начало, середину, конец, некоторые предложения по смыслу.
Текст без конца	творческое письмо, где учащимся предлагается предположить концовку текста с имеющимся началом его.
Пятиминутный	– суть его заключается в том, что в течение пяти минут, ученик

рассказ	должен написать рассказ на заданную тему. Темой может быть одно единственное слово [4].
----------------	---

Эссе по своему содержанию могут быть разными: *эссе-сравнение, эссе-описание, эссе-доказательство, эссе-повествование, эссе-рассуждение, рефлексивные эссе, критические эссе, аналитические эссе.*

В национальных школах термин «эссе» появляется в 8 классе и до конца 9 класса изучается и развиваются только следующие типы эссе, которые указаны в Национальном curriculumе:

- *эссе-описание;*
- *эссе-повествование;*
- *эссе-рассуждение.*

Если в русских школах эссе появляется намного раньше, то в национальной школе жанр появляется на определенном сформированном языковом уровне [3].

Языковые уровни для написания эссе:

A1	навыки отсутствуют
A2	навыки отсутствуют
B1	писать очень краткие доклады, стандартные по форме и содержанию, дающие фактическую информацию повседневного характера и объясняющие предпринятые действия;
	писать короткие простые эссе на интересующие его/её темы, довольно свободно суммировать и сообщить своё мнение по поводу собранной фактической информации по знакомым повседневным и неповседневным вопросам, находящимся в рамках его/её деятельности;
B2	написать эссе или доклад в развитие какой-либо позиции, приводя доводы за и против определённой точки зрения и поясняя плюсы и минусы вариантов решения; синтезировать информацию и аргументы из нескольких источников;
	написать эссе или доклад, в котором доказательства разворачиваются системно, важные моменты подчёркиваются и приводятся детали, подкрепляющие излагаемую точку зрения; дать оценку различным идеям и вариантам решения проблем;
C1	написать ясное, хорошо структурированное объяснение сложных тем, подчёркивая особенно важные, острые вопросы; развивать точку зрения, подкрепляя её достаточно развёрнутыми дополнительными утверждениями, доводами и подходящими примерами;
C2	свободно и понятно написать сложные доклады, статьи и эссе, с аргументацией или критической оценкой предложений или литературных произведений; логическая структура составленных текстов поможет читателю понять важные моменты [7].

Эссе-описание – излагает собственные чувственные впечатления зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые. Общее настроение эссе создается с помощью господствующего впечатления. Для создания описания необходимо выбрать

наблюдательный пункт (подвижный или неподвижный), отобрать и разместить детали с помощью пространственной или (реже) хронологической организации. Оно ориентировано на эмоциональное погружение читателя в представляемый или наблюдаемый автором объект. Объект эссе может быть и человек, и место, опыт, вещь, событие.

Цель эссе-описание – показать, а не рассказать.

При создании описательного эссе стоит учитывать характерные ему элементы:

- I. Чувственные детали. Эссе должно включать в себя яркие чувственные подробности, которые помогут представить описываемый предмет, картину, интерьер и другое.
- II. Художественно-изобразительные средства. Сравнение, эпитеты, гипербола, литота –тропы, которые помогают передать личное впечатление.
- III. Ясный язык. Стоит избегать длинных предложений, так как, читатель может быстро потерять интерес к работе.
- IV. Доминирующее впечатление. В работе надо сделать акцент на одном впечатлении, не описывая другие предметы.

Упражнение № 1.

Обращение к учащимся: представьте, что вам на день рождения подарили щенка, такого как вы и хотели. Опишите его в 5 предложениях, используя прилагательные: *красивый, ласковый, добрый, заботливый, пушистый, мягкий.*

Упражнение № 2 «Письмо вслепую»

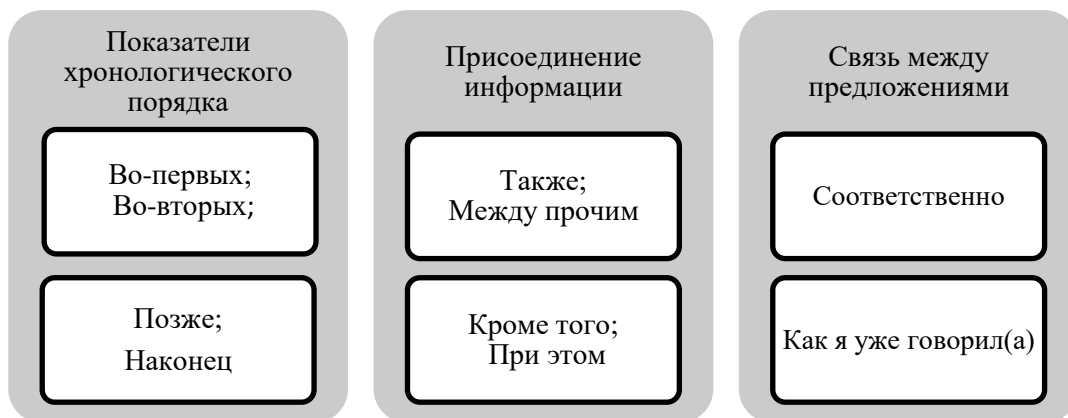
Учащимся предлагается вытянуть закрытыми глазами из коробки любой предмет (ручка, линейка, пенал, резинка, точилка, конфета, салфетки), изучить его на ощупь. После вернуть предмет на место, и постараться описать его, аргументируя своё доказательство в том, что это точно ручка или карандаш, линейка (любой попавшийся предмет), то есть, описать предмет в форме эссе-описание (4-6 предложений).

Таким образом, упражнения предполагают развитие творческого мышления, выражение собственного мнения, но в первую очередь развитие компетенции письма.

Эссе-повествование. Повествовательное эссе рассказывает какую-то историю. В таком типе важно показать не только последовательность событий, но и отношение к ним. Для истории важны следующие компоненты:

- ✓ место –так как важно понять где происходит событие;
- ✓ персонажи –люди, о которых пойдет речь;
- ✓ сюжет –что происходит в истории, последовательность действий;
- ✓ смысл – что именно автор хотел сказать своей историей;
- ✓ настроение –атмосфера, которую автор создаёт своей историей.

Так как, повествовательное эссе предполагает хронологическую последовательность, необходимо дать вспомогательные слова, помогающие учесть его.



Упражнение №1 «Дополнение текста».

Задание: продолжить сказку.

Вспомните русскую народную сказку «Колобок». Ответе на вопрос в 6-8 предложениях «Что бы случилось с Колобком, если бы у лисы болели зубы?»

Упражнение № 2 «Пятиминутный рассказ».

Перед вами иллюстрация грустного мальчика. Подумайте и напишите небольшое эссе (в 4-6 предложениях), что с ним могло случиться за весь день, используя слова и словосочетания: *несчастный случай, происшествие, дождь, грусть*.

Эссе-рассуждение

Один из видов эссе, позволяющий рассуждать над своими поступками, над поступками постороннего человека, опровергнуть чьё-то мнение, или согласиться. Этот жанр основан на аргументах и утверждениях. В данном эссе важно изложить мысли в соответствии с логикой, доказательством и аргументами. В роли аргументов могут выступать:

- ✓ исторические факты;
- ✓ пословицы, поговорки, афоризмы, фразеологизмы;
- ✓ мнение авторитетных людей.

Ключевым моментом является доказательство, которое можно начать со следующих фраз:

- *обратимся к факту/воспоминанию кого-либо/научным данным;*
- *по свидетельству кого-либо;*
- *это можно доказать следующим образом;*
- *допустим.*

Упражнения, способствующие развитию суждения у учащихся:

Упражнение № 1 «Загадка».

Послушайте загадку. Затем запишите предполагаемый ответ в виде эссе-рассуждения в 4-6 предложениях. *Мальчик вышел из дома и направился в школу, остановившись на полпути, он вернулся домой. Почему он вернулся? (Например, забыл рюкзак).*

Упражнение № 2 «Чёрный ящик»

Перед учащимися коробка, в ней что-то лежит. Коробку можно потрясти, подержать в руках, но нельзя открывать. После, ученики записывают свои предположение в тетрадь, опираясь на конструкции: *по моему мнению; могу заверить; в доказательство приведу аргументы; следовательно.*

Несмотря на то, что каждый тип эссе трактуется по-своему и имеет свободной композицию, так как требует личного мнения и наличия опыта, эссе имеет свою особенную структуру написания, которую нужно учитывать при написании данного жанра.

- Структура эссе:

Вступление (акцентируется внимание на проблеме)

Содержание (тезис, аргументы)

Заключение (окончательное утверждение по работе)

В статье представлена возможная структура написания каждого вида эссе, изучаемых в гимназическом цикле:

Эссе-описание	Эссе-повествование	Эссе-рассуждение
<p>При создании данного жанра необходимо учитывать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Что или кого вы будете описывать?</i> • <i>Цель описания?</i> • <i>Характеристика, качества описываемого объекта.</i> • <i>Создать эссе, сделав его ярким и незабываемым.</i> 	<p>Для данного жанра характерны следующие объекты плана:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Тема повествование (что? где? когда? кто?).</i> • <i>Интересное событие (важно соблюдать последовательность).</i> • <i>Выводы: мораль истории.</i> 	<p>В жанре рассуждения можно использовать следующий план:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Найти проблему.</i> • <i>Доказать позицию (факты, личный опыт, аргументы).</i> • <i>Показать субъективное мнение.</i>

Стоит учитывать, что жанр эссе имеет свободную композицию в отличие от других видов письменных работ, поэтому необходимо учитывать и ошибки, которые могут встречаться при написании.

Распространённые ошибки:

- Не забывать перечитывать написанное, так как плохая проверка созданного эссе – самая распространённая ошибка.
- Многословие. Для эссе характерно определённое количество слов, поэтому стоит распорядиться этим объёмом по-умному.
- Длинные фразы.

Таким образом, рассмотренный жанр – несомненно творческий вид работы, который способствует развитию компетенции письма. Эссе является непростым видом, и вызывает у учащихся трудности. Знание структуры, особенностей и компонентов эссе помогает избежать их и создать уникальное письмо без затруднений [2].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. КОЛЕСОВА Д.В., ХАРИТОНОВ А.А. «Пишем эссе: учебное пособие для изучающих русский язык» -3-е изд. –СПб.: Златоуст, 2008. с.17.
2. КОТРБА Т., ЛАЦИНА Т., Практическое использование методов активизации в обучении. Изд. Barrister & Principal, Брно, 2010.
3. Куррикулум для гимназий с румынским языком обучения «Русский язык и литературное чтение» (V-IX классы); Авторские коллективы: Пригорская А., Бурачева Е., Горчак Е., Корсак В., Черней Ю., 2010.

4. СИДОР Е. Упражнения для развития у учащихся общеязыковых, коммуникативных и творческих умений. В: Начальная школа. 2011, №6.
5. СИТНА Д. Методы активного обучения: сотрудничество учеников в группах. 1-е изд. Портал. 2009. с.146.
6. Формирование письменной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения РКИ Черкес Т., Флянтикова Е. В: *Вестник науки и образования* № 4, 2017.
7. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Общеввропейские компетенции владения иностранным языком](https://ru.wikipedia.org/wiki/Общеввропейские_компетенции_владения_иностранным_языком)
8. <http://pnu.edu.ru/ru/recruitment/graduates/essay/>
9. <http://www.slovorod.ru/dic-krysin/index.html>
10. <http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/default.asp>
11. WALKER H. The English essay and essayist. London, 1966

ТЕКСТ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

TEXT IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

*Боброва Юлиана, лектор,
КГПУ им. „Ион Крянгэ”
Iuliana Bobrova, university lecturer,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0002-6073-0748*

CZU 811.161.1+821.161.1:378

Abstract

The article is devoted to the possibilities of using the test in teaching students the Russian language and literature. Considerable attention is paid to the text-centric principle as a link on the basis of which the integration of language and literature is carried out, that is, the phenomena that reflect the main changes in the content system of the improved educational policy of the Republic of Moldova are displayed.

Key-words: text; competence; text-centric approach; communication.

Rezumat

Articolul este dedicat posibilităților de utilizare a textului în predarea studenților a limbii și literaturii ruse. Se acordă o atenție considerabilă principiului textocentric ca o legătură, pe baza căreia se realizează integrarea limbii și literaturii, adică sunt afișate fenomenele care reflectă principalele schimbări în sistemul de menținere a politicii educaționale îmbunătățite a Republicii Moldova.

Cuvinte-cheie: text; competență; abordare textocentrică; comunicare.

Известно, что в практике преподавания многими учеными - дидактами предлагаются различные методы, способы и подходы для формирования целостных, системных знаний учащихся при обучении русскому языку и литературе. На сегодняшний день одним из ведущих подходов к урокам словесности оказывается **текстоцентрический** [3]. Утверждение в методике преподавания русского языка текстоцентрического принципа обусловлено функциями текста в образовательной деятельности, его значимостью (как продукта). Практика показывает, что текст на школьных уроках, как максимально информативная единица языка в речи, может выступать и целью обучения, и полноправным средством обучения.

Через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, развивающая, воспитательная. Ролан Барт утверждал, что *текст – знаковая деятельность, структурообразующий процесс, пространство, где прочерчены линии смысловых сдвигов* [1, с.412]. Однако, для того, чтобы данное пространство стало реальной и продуктивной основой обучения в формировании у учащихся языковых знаний, речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности необходимо уметь организовать планомерную, чётко продуманную, интересную работу с ним. От учителя требуется **правильная и точная установка при работе с текстом**, которая и будет ориентировать учащихся на конечный результат, вести к успехам в коммуникации. От верной коммуникативной установки зависит эффективность понимания школьниками материала, и именно она предотвращает «распыление» внимания и помогает сконцентрироваться на главном. Продумывая работу над текстом, преподаватель должен исходить не просто из целей работы, в соответствии с ними строить задания, но и уметь чётко и точно задавать траекторию действий учащихся: понять только основное содержание сообщения или все детали; понять содержание с опорой на догадку или воспользоваться ранее полученными знаниями; ограничиться осмыслением информации или же аргументировать истинность того или иного высказывания и т.д.

Не менее важным условием при организации процесса обучения на любом из его этапов, в независимости от рода деятельности, **является наличие естественной мотивированности у учащегося**. Без мотива невозможно предаться качественному процессу обучения, потому что для того чтобы возникла речь, необходимо желание или потребность сказать. По этой причине, современный учитель не является наблюдателем, а руководит всеми видами познавательной деятельности и перед изучением учебного текста составляет к нему список таких вопросов, который способен превратить деятельность обучающихся на уроке в интересный и значимый для них процесс.

Для активизации умственной деятельности эффективно использовать систему вопросов перед темой, чтоб настроить учащихся на диалог с учителем и на коллективную форму работы. Как правило, вопросы служат «пусковым механизмом» умственной деятельности, способствуют настрою учеников на лучшее восприятие, что в свою очередь, исключает механическое восприятие учебного материала.

Вопросы, направленные на репродукцию знаний, требующие точного воспроизведения информации и фактов могут начинаться с простых слов «Кто...?», «Что...?», «Когда...?», «Сколько...?» и т.д.

Вопросы, требующие анализа, синтеза новых знаний, могут начинаться со слов «Что общего...?», «В чём особенности...?», «Сравните...», «Объясните...» [2, с.84].

На этапе работы с текстом это могут быть уже вопросы, направленные на выяснение причинно-следственных связей и начинаться со слов «Почему?», «Зачем?», «Как?» и т.д. Однако практика показывает, что учащемуся всегда сложнее сформулировать вопрос, нежели на него отвечать. Это связано с тем, что, отвечая, человек может ограничиться одним словом, тогда как задать «ограниченный» вопрос – нецелесообразно [2, с.86].

В свою очередь, осмысление материала начинается с того момента, когда в сознании ученика просыпается любопытство, а вместе с ним и дилемма. Важно, чтобы каждый ученик мог не только отвечать, но и самостоятельно формулировать грамотно вопрос, что невозможно без развития связной речи. С этой целью учителем должны предлагаться *коммуникативные установки* или *упражнения*, способствующие целенаправленной работе по обучению школьника связной монологической речи.

Современная концепция обучения предполагает на первом этапе совместную учебно-познавательную деятельность под руководством учителя, а затем – самостоятельную. Чтобы цели учителя стали целями учащихся, и у последних возникло желание на уроке проектировать, конструировать, исследовать и открывать, преподавателю очень важно в своей профессиональной деятельности постоянно осуществлять поиски новых инновационных методов, продуктивных методических идей, а также не препятствовать реформам и процессу модернизации содержания образования, совершенству обучения языку и литературе как составной его части [4].

Сегодня уже очевидно, что «формирование целостного миропонимания школьников осуществляется более эффективно посредством **интегративного подхода в обучении**» [3]. Текст, выполняя особую функцию – обеспечение коммуникации в процессе жизнедеятельности людей – обладает необходимыми для реализации этой функции свойствами, такими как: информативность, содержательная и смысловая цельность, связность, композиционная завершенность. Именно работа с текстом даёт возможность учителю не просто создать условия для работы по развитию речи, но и осуществить тесную взаимосвязь курсов русского языка и литературы.

Внедрение новых подходов в учебный процесс заставляет по-новому взглянуть на использование традиционных методов обучения и на место текста в интегрированном курсе «Русский язык и литература». Определённо современному учителю-словеснику стоит совершенствовать навыки работы с ним, чтоб постоянно поддерживать внимание обучающихся, повышать познавательный интерес, формировать весь спектр универсальных учебных действий учащихся и в целом – для успешного усвоения курса русского языка и литературы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БАРТ Р. [Введение в структурный анализ повествовательных текстов](#) / пер. [Г. К. Косикова](#) // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв.: трактаты, статьи, эссе. М.: МГУ, 1987;
2. ГИН А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителей, 2-е изд., доп., перераб., Луганск: Учебная книга, 2006;
3. Методический ГИД по внедрению куррикулума по учебной дисциплине «Русский язык и литература» для гимназий с русским языком обучения –2019 [https://particip.gov.md/public/documente/137/ro_6374_Limba-si-literatura-rusa-gimnaziu-\(limba-de-instruire\).pdf](https://particip.gov.md/public/documente/137/ro_6374_Limba-si-literatura-rusa-gimnaziu-(limba-de-instruire).pdf);
4. <https://rcokoit.ru/data/library/1046.pdf>

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ГИМНАЗИИ/ЛИЦЕЕ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ПРЕПОДАВАНИЯ

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF ARTISTIC TEXT IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN COLLEGE / LYCEUM WITH RUSSIAN LANGUAGE OF TEACHING

*Колесник Любовь, доктор, конференциар,
КГПУ им. И. Крянгэ
Liubovi Colesnic, PhD, Associate Professor,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0001-8311-8300*

CZU 37.016:811.161.1

Abstract

The article discusses the problems of literary text in a system of communicative learning. The literary text as an object of study in lessons of Russian literature is a model of the Russian world, reveals rich material about the traditions and spiritual values of the people, introduces outstanding achievements, historical events, and forms the competencies of students.

Key-words: literary text, intercultural dialogue, model of the Russian world.

Rezumat

Articolul este dedicat rolului textului literar în procesul dialogului cultural. Textul literar ca obiect de studiu la lecțiile de literatură rusă este un model al lumii rusești, dezvăluie materiale bogate despre tradițiile și valorile spirituale ale oamenilor, introduce realizări remarcabile, evenimente istorice și formează competențele elevilor.

Cuvinte-cheie: textul literar, dialogul cultural, model al lumii ruse.

В эпоху повышенного научного интереса к проблеме межкультурного диалога интегрирование как способ организации учебной деятельности в гимназии/лицее с русским языком обучения становится в центре внимания учителей-практиков. Интеграция в принципе должна создавать так называемое смысловое поле, охватываемое определенной проблемой, что несомненно приведет к активизации речевой деятельности обучаемых, явится творческим процессом развития памяти, воображения, критического мышления учащихся.

На уроках русской словесности художественный текст обладает огромным методическим потенциалом. Как форма общения культур, классические произведения русской литературы 19 века представляют собой модели русского мира, раскрывают богатый материал о традициях и ценностях, духовных и материальных, другого народа, знакомят с выдающимися достижениями, историческими событиями, отражают особенности другой культуры и черты, сближающие разные миры.

Современные технологии, применяемые в процессе преподавания учителями-словесниками, позволяют рассматривать альтернативные точки зрения на исследуемую проблему, обращаться к межпредметной интеграции, активизировать познавательный процесс обучаемых, развивать ряд компетенций (культурологическую, социокультурную, литературоведческую, коммуникативную, речеведческую, языковедческую и другие).

Являясь творческим процессом, интегрированное обучение требует от учителя-словесника достаточно высокого педагогического мастерства. Выдвижение учащегося в качестве второго субъекта художественного восприятия логично приводит к

необходимости работы над художественным текстом в единстве лингвистического, литературоведческого, стилистического анализ. Специфика литературы как искусства слова заведомо предполагает «человековедение» (М. Горький), требует работы ума и сердца. Такое движение «вглубь» предполагает полноценный филологический анализ текста. Интеллектуальная работа над текстом обогатит и учителя, и ученика, сформирует культурного чтеца, приведет к глубокому пониманию исторических, эстетических, духовных связей и законов искусства и жизни. Учитель в результате накопленного опыта приходит к выводу: объективный путь к изучению художественного текста лежит и через анализ его формы, лингвистический анализ. Выделяя различные виды анализа текста, мы задумываемся о том, насколько необходимо обратиться к кудьтурологическому статусу, к освещению культурно-исторического контекста эпохи.

Выдающийся ученый-лингвист Н. М. Шанский писал: «... наше восприятие художественного текста целиком и полностью зависит от степени его понимания. А правильно понять художественный текст возможно только в том случае, когда мы понимаем язык, которым он написан (ведь язык – это «первоэлемент литературы!»), когда нам известны те языковые «дробь», из которых слагаются целые образные единицы языка» [5, с.5].

Чтобы понять авторскую позицию, мотивы поступков и характеры героев, определить жанровые особенности и художественные средства выразительности, освоить идейно-тематическую основу произведения, учитель обращается к различным типам анализа текста, варьирует методические подходы. Творческая и целенаправленная работа над текстом произведения приводит нас к детальным подробностям. Например, Н. В. Гоголь в поэме «Мертвые души» изображает «господ, которых много на свете», что сложнее, чем изображать античных персонажей, типичных героев. Но некая деталь, «мелочь», помогает автору придать определенную характеристику действующему лицу, вызвать у читателя глубокое впечатление. Мысль художника слова передается через принцип композиции, портретную характеристику, метафору, иронию, художественную деталь и т.п.

«Лингвистический анализ наглядно показывает,-убеждает нас Н. М. Шанский, - насколько далеко так называемое «глобальное понимание» художественного произведения от его истинного осознания, насколько важным и необходимым является пристальное внимание ко всякого рода языковым «мелочам», для того чтобы увидеть художественный текст в его первоизданном виде, чтобы услышать живой голос писателя»[5, с.7].

Художественный текст как структурообразующий элемент интеграции создает условия для диалогичности, но, как утверждал М. М. Бахтин, этот диалог предполагает третьего соучастника. Урок-исследование, урок-экскурсия, урок-диспут, круглый стол, урок-новелла- все эти методические формы для каждого учителя - свои собственные достижения, педагогические открытия. Учет непосредственного читательского восприятия заслуживает уважения. Завоевывающий все более прочные позиции герменевтический анализ текста предостерегает от субъективизма суждений, предлагая формулу Г. Гуковского «мое отношение к отношению автора». Об этой педагогической

опасности предостерегал в свое время известный методист А. И. Княжицкий, напоминая учителю о том, чтобы в процессе работы над художественным текстом автор произведения не оказался бесцеремонно выставленным «за дверь».

Уроки литературы как уроки своеобразного общения помогают усвоению содержания и формы текста, развивают речевую деятельность обучающихся, как устную, так и письменную, учат вести дискуссию, развивают логику мышления. Под микроскопом исторического, бытового, культурологического комментирования оживают художественные образы в новых красках. Умелое руководство читательской деятельностью пробуждает научно-исследовательский интерес обучающихся при изучении русской классики 19 века.

Методический потенциал художественного текста обращен к диалогическому общению, диалогу голосов. Развитие мотива успеха, мотива достижения – это в первую очередь общение, общение с текстом, с автором, с учителем, с одноклассником, с собственным «я». Одна из главнейших методических задач – научить читать текст, а значит уметь анализировать, развивать навыки аналитического чтения, с опорой на современные достижения литературоведения, лингвистики, лингводидактики. В современной дидактике наиболее активно разрабатывается коммуникативно-деятельностный подход к анализу художественного текста. Художественный текст – это уникальный материал, тесно связанный с изучением духовной культуры народа. Комплексный анализ текста является важнейшим средством для развития и повышения общего интеллектуального уровня обучающихся.

Стержневой задачей методики работы с произведением есть и будет погружение в текст. Воссоздание образа мира, изображенного на страницах произведения, в воображении писателя, – немалая заслуга учителя-словесника. Какой же путь выбрать? Эффективной может быть работа со сценами-хронотопами, сценами бала, сна, открытыми финалами, хронотопами дороги, домашнего очага и др. Работа в интерактивных группах с использованием ряда современных технологий (синквейн, аукцион, проект, в кресле автора, портфолио, заочная экскурсия, работа с ключевыми словами, таблицами, составление киносценария, интервью, ребусы, кроссворды, конкурсы, 6 шляп и другие игры, инсценирование и т.п.) не должна отодвигать в сторону комплексный анализ языковых средств, проникновение в языковые глубины лингвистики художественного текста, с которыми связано идейное и эмоциональное содержание произведения, по мнению ученого Л. В. Щербы.

Учитель обладает уникальной возможностью – создать атмосферу живого общения на базе художественного текста, вызвать интерес к произведению путем поставленных проблемных вопросов, на основе грамотно подобранных современных технологий, ведущих к созданию дидактического резонанса.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. КУБРЯКОВА И.В. *Текст и его понимание*. СПб., 1994.
2. ПОЛОЗОВА Е.С. *О власти искусства слова и ценности чтения*. М., 2010.
3. ПУГАЧЕВ И. А. *Художественный текст как дидактическая и лингвокультурологическая единица*. М., 2015.

4. ЧУМАК Л.Н. *Язык как отражение национального менталитета*. М.,2001.
5. ШАНСКИЙ Н. М. *Художественный текст под лингвистическим микроскопом*. М.,1986.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНЫЙ СОСТАВ ПЕРВОЙ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ "РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА" В ЛИЦЕЕ

THE CONTENT AND STRUCTURAL COMPOSITION OF THE FIRST SPECIFIC COMPETENCE ON THE DISCIPLINE "RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE" IN THE LYCEUM

*Цвик Ирина, доктор, конференциар
КГПУ им. Иона Крянгэ
Irina Ţvic, PhD, Associate Professor,
SPU "Ion Creangă", Chişinău
ORCID: 0000-0003-1115-1990*

CZU 37.016:811.161.1+821.161.1

Abstract

The article reveals the meaning of all the concepts that are part of the first specific competence at the discipline "Russian language and literature" for the lyceum level. The author draws attention to the role, interpretation and significance of each of the components in the educational process.

Key-words: competence, identity, empathy, culture, intercultural.

Rezumat

Articolul dezvăluie semnificația tuturor conceptelor care fac parte din prima competență specifică la disciplina "limba și literatura rusă" pentru ciclul liceal. Autorul atrage atenția asupra rolului, interpretării și semnificației fiecăreia dintre componentele procesului educațional.

Cuvinte-cheie: competență, identitate, empatie, cultură, intercultural.

Компетентностный подход является ведущим в современном образовании, он берёт начало из практики успешного западноевропейского педагогического опыта. *Перспективность компетентностного подхода* «в образовании объясняется его потенциалом в преодолении фактора устаревания навыков, следовательно, обеспечивает высокий уровень гибкости системы образования». [2, стр. 9-15].

Компетенция понимается как «интеграция знаний, умений и ценностных отношений в рамках выполнения определённой деятельности» (X. Roegiers), в докладе В. Хутмахера (Mr. Walo Hutmacher) подчеркнута, что хотя само «понятие **компетенция**, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно до сих пор **точно не определено**, тем не менее, все исследователи соглашаются с тем, что понятие "компетенция" ближе к понятийному полю "знаю, как", чем к полю "знаю, что"». [1] В целом «компетенции представляют собой многофункциональный комплекс знаний, способностей, отношений, ценностей, которые позволяют индивиду достичь профессионального развития, и социальной профессиональной интеграции в соответствующей области. <...> Компетенция может быть рассмотрена в трех проявлениях: *инструмент качества*

и школьных достижений, цель школьного куррикулума и результат обучения» [6, стр. 17-19].

Исходя из вышесказанного понятно, почему ведущая роль в обновлении куррикулума отводится **компетентностному подходу**. *Содержание* гимназического и лицейского курсов определяется общей направленностью образовательного процесса на достижение ключевых / трансверсальных компетенций и предметных целей обучения, выраженных в *терминах компетенций*. Достижение системы компетенций, определенных в куррикулуме, должно проявляться в культурно-коммуникативном поведении, в общих литературно-художественных и эстетических действиях, отношениях и поступках. «Специфические компетенции дисциплины, как правило, являются общими для всех ступеней и профилей обучения, в рамках которых изучается соответствующая дисциплина. Они происходят из транспредметных компетенций и ключевых / трансверсальных компетенций и разрабатываются на основе таксономии. Специфические компетенции представляют интегрированные системы знаний, умений, ценностей и отношений, которые каждая учебная дисциплина создает и развивает в течение всего периода обучения. Таким образом, они должны быть достигнуты к последнему году изучения дисциплины, включенной в школьный курс». [6, стр. 27]. Для формулировки специфических компетенций особенно важными являются следующие из рекомендаций: фундаментальные умения будут выражены *глаголом* неопределенной формы (*что сделать* ученику), знания, как правило, являются специфичными дисциплине, но могут быть задействованными и из других областей знаний.

Первая специфическая компетенция в лицейском звене сформулирована следующим образом: **«Выражать собственную лингвистическую и культурную идентичность в европейском и мировом контексте, проявляя эмпатию и открытость к лингвистическому и культурному разнообразию»**. [8, стр. 12]. Мы полагаем, что целесообразно выделить **5 концептов**, составляющих формулировку этой компетенции. Рассмотрим *каждый* из них.

Итак, **первый концепт – лингвистическая идентичность**. *Лингвистическое образование* формирует лингвистическую идентичность. Идентифицируя себя, человек отвечает на вопрос: «Кто я?» *Идентичность* личности – одно из важнейших понятий самопознания и самоопределения человека в мире, оно активно осваивается сегодня в разных областях гуманитарного знания, т. к. коррелирует с социально-политическими и культурными изменениями, происходящими в мире. Потребность в *идентичности* относится к базовым потребностям личности. Под языковой **идентичностью** понимаются представления и оценки, относящиеся к родному языку. Связь мировоззрения и языка активно изучается в лингвистике, когнитивистике, философии. Отношение к родному языку формируется с детства, т.к. язык, родная культура приходят к человеку с ранних лет и по сути остаются неизменными даже тогда, когда меняются социокультурная ситуация и мировоззрение, политические предпочтения, экономические аспекты и бытовые условия. «Это постоянство и выделяет культуру как фактор, помогающий "восстановить связь времен", именно культура, эмоционально воспринимаемая как единое целое, как часть социальной, этнической и личностной

идентичности, дает укорененность и устойчивость, позволяя найти точки опоры в изменяющейся действительности и восстановить утраченную целостность восприятия мира и себя». [5].

Гипотеза Сепира-Уорфа выражает идею связи языка и мышления в том смысле, что язык *предопределяет мышление человека*. Более того, «этническое самосознание фиксируется в языковом сознании, оно закрепляется в языке и находит отражение в коммуникативном поведении. Оно также свидетельствует о том, что язык (русский) выполняет определённую социальную функцию: русский язык, обладающий способностью объединять, формирует *мы-идентичность*» [3]. Таким образом, владение родным языком и самовыражение на родном языке способствует, как самоидентификации языковой личности, формированию и укреплению собственной идентичности, так и возможности её трансляции в процессе коммуникации.

Второй концепт – это культурная идентичность, который связан с культурой. *Культурная идентичность* – это осознанное понимание человеком своей принадлежности к определённой культуре. В целом, культурная идентичность определяется как совокупность элементов культуры, таких как ценности, вера, языки, искусства, традиции, образ жизни, через которые личность или группа себя идентифицирует, проявляет и желает быть признанной. Основная характеристика культурной идентичности – это *целостность*. Целостность понимается как постоянный на протяжении всей жизни человека процесс непрерывного обнаружения собственной самотождественности в условиях изменяющейся социокультурной реальности. При этом «национальный характер культуры отражается в языке посредством формирования картины мира как результата познавательного взаимодействия человека с окружающей действительностью, предполагающего формирование своеобразной модели индивидуального видения реальности. Язык оказывает существенное влияние на формирование национального характера, ценностных установок, мировосприятия человека» [7].

Третий концепт акцентирует внимание на **европейский и мировой контекст**. Этот концепт связан с **межкультурной** составляющей и адресует к важнейшему компоненту *межкультурной / поликультурной* компетенции. В связи с этим концептом речь идёт о формировании учащегося как *межкультурной личности*. «Качества межкультурной личности предполагают, *во-первых*, наличие *необходимых установок*, таких как: любознательность и эмпатия, открытость к восприятию инокультурных ценностей, готовность отбросить предубеждения в отношении иной культуры. *Во-вторых*, совершенствование и углубление *приобретённых знаний*: • фактов и ценностных установок родной и иной культур; • культурных кодов и ментальных особенностей восприятия Другого на основе художественного текста; • специфики литературного художественного произведения в аспекте межкультурной проблематики; • содержание литературных произведений в соответствии национально-общегуманистическим комплексом проблем, тем и идей и др.» [9, стр. 214-217]. Таким образом, концепт «европейский и мировой контекст» подразумевает, что учащийся *понимает и принимает* европейские и общемировые базовые ценности и установки, умеет *гармонично* войти в межкультурное / поликультурное коммуникативное

пространство, ценя свою культуру, уважает и признаёт значимость и важность других культур и способен эффективно взаимодействовать с представителями разных культур. В то же время, учащийся научился эффективно создавать в процессе межкультурной коммуникации единое с собеседником иной культуры понимание происходящего на основе знаний о многообразии культур, искренне принимает основополагающие установки Европейского Союза.

Четвёртый концепт – это **эмпатия** – осознанное сопереживание эмоциональному состоянию другого человека. В отличие от симпатии – умения представить себя на месте другого человека, *эмпатия* – это умение **испытать** то, что испытывает другой человек, в том числе носитель другой культуры на его собственном месте, в его ситуации. Исходя из этого, рождается принцип *эмпатического отношения к участникам межкультурного общения*. Этот же принцип важен и для внутрикультурного общения – диалога с произведением, автором и героями в диахронии (с произведениями XIX века, отстоящими достаточно далеко от подростков века XXI). Художественный текст – источник информации, а его прочтение – опыт общения с *Другим* посредством художественной коммуникации, поэтому эмпатия – важнейшая составляющая данной компетенции.

Пятый концепт концентрируется на **лингвистическом и культурном разнообразии**. Адекватность понимания мира *не* может быть достигнуто на основе только одного языка и культуры. Ю. Лотман отмечал, что «представления о возможности одного идеального языка как оптимального механизма для выражения реальности является иллюзией». [4, стр. 13]. Многоязычие – это не только залог процветания народов, но и основа более глубокого понимания мировых процессов и явлений. Не менее важно и культурное разнообразие. Для такой значимой организации, как ЮНЕСКО содействие сохранению такого разнообразия и приумножения является главным стратегическим приоритетом в сфере культуры со времени основания самой организации в 1945 году. *Культурное разнообразие* понимается как часть общечеловеческого наследия, которое является источником обменов, возникновения новых идей и развития творчества.

Таким образом, **смысл и суть первой специфической компетенции** может быть понята как **сформированное умение** к трансляции своей языковой и культурной общности как части мировой культуры, с *одной стороны*. **Способность** к ведению диалога культур, **уважение** других и **готовность** к восприятию различных национальных языков и культур и взаимодействие с их носителями, с *другой стороны*. А также **понимание** и продуктивное использование культурных условий и факторов, влияющих на восприятие, оценку, чувства и поступки участников межкультурного взаимодействия, позволяющих им быть **толерантными** и развивать эффективные способы сотрудничества, с *третьей стороны*.

Каждая из специфических компетенций имеет свои составляющие – *единицы компетенций*, их особенность от класса к классу в их *прогрессивном росте*. В Куррикулуме представлены такие единицы для каждого класса, они исходят из тематического содержания (единиц содержания). Их усвоение – условие для формирования специфических компетенций. Соответственно, первая специфическая

компетенция также имеет свои единицы, в которых явственно прослеживается как преемственность, так и их усложнение от класса к классу, что даёт возможность ученику глубже постигать смысл изучаемых произведений, на уровне как **языковой, культурологической, так и межкультурной составляющих.**

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ЗИМНЯЯ И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.* М., 2004.
2. ЗИНОВЬЕВА Т.И. *Навыки и компетенции XXI века в научном описании. Известия института педагогики и психологии образования. // Известия ИППО. – 2019. – №1. – С. 9-15*
3. ЛАРИНА Т.В., ОЗЮМЕНКО В.И. *Этническая идентичность и её проявление в языке и коммуникации.* РУДН. М., 2016
4. ЛОТМАН Ю.М. *Семiosфера (Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки (1968-1992).* СПб. 2000, стр. 13.
5. МАРЦИНКОВСКАЯ Т.Д., СОЛОДНИКОВА И.В. Трансформации социокультурной и лингвистической идентичности в процессе социализации в мультикультурной среде, Психологические исследования, 2018. Том 11 No. 58.
6. Основы национального куррикулума. Кишинэу, 2018, стр. 17-19.
7. ПАВЛОВА, О.Д. *Язык культуры как форма репрезентации этнокультурного сознания.* Автореферат диссертации кандидата культурологии. Н-к, 2011.
8. Русский язык и литература: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru liceu cu predare în limba rusă / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko; grupul de lucru: Irina Țvic (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 164 p.: fig., tab. ISBN 978-9975-3439-9-2.
9. ЦВИК И. Русская литература как ведущий фактор формирования межкультурной личности в Молдове. Сборник материалов научной конференции с международным участием «Духовное и историко-культурное наследие русских Молдовы», посвящённой 25-летию создания сектора «Этнология русских» Центра этнологии Института культурного наследия АНМ. Кишинёв / Chișinău – 2017, стр. 214-217.

СИМВОЛИКА ЗМЕИ В ФОЛЬКЛОРЕ РАЗНЫХ НАРОДОВ МИРА

THE SYMBOLIC OF SNAKE IN THE FOLKLORE OF THE WORLD

Дамьян Надежда, ст. преподаватель,

КГПУ им. И. Крянгэ

Nadejda Damian, univercity lecturer,

SPU "Ion Creanga", Chisinau

ORCID: 0000-0001-6486-4041

CZU 398(100)

Abstract

The author analyzes the symbolic of snake in the folklore of some people around the world. Considering the symbolic of snake, the author based on different sources of folklore. He/she puts the accent upon the fact that the symbolic of birds and animals is reflected in the Bible also. The snake of Bible symbolized cunning and

guile. However, in the some parts of the Bible the snake became a symbol of healer and wisdom. Gradually, the image of snake as a seducer, cruel insidious tempter besides the image of a wise healer came into the people's consciousness and some folklore works.

Key- words: symbolic, Bible, snake, folklore, heroes of fairy tales

Rezumat

În acest articol, „Simbolul șarpelui în folclorul diferitelor popoare ale lumii” autorul se referă la simbolică șarpelui / zmeului în folclorul diferitelor popoare ale lumii. Se pune accent pe faptul că înainte ca simbolică păsărilor și animalelor să pătrundă în genurile folclorului, această se reflectă în Biblie. Se subliniază că în Sfintele Scripturi șarpele simboliza inițial viclenia și înșelăciunea. Cu toate acestea, în unele dintre cărțile scripturii, șarpele începuse să simbolizeze vindecarea și înțelepciunea. Treptat, imaginea zmeului seducător, ispitorului viclean și fioros, pe de o parte, dar și a unui vindecător înțelept, insolit, pe de altă parte, a prins rădăcini în conștiința populară și a devenit unul dintre personajele mai multor lucrări folclorice. În analiza simbolicii șarpelui / zmeului autorul se bazează pe diverse surse științifice din folclor.

Cuvinte-cheie: simbolic, Biblie, șarpe, folclor, eroi din basme

Вопрос о происхождении народной символики в русской науке впервые был рассмотрен в середине XIX века ученым-историком Н. И. Костомаровым в диссертации «Об историческом значении русской народной поэзии» [9, с.10].

Сам термин «символика» он позаимствовал у немецкого исследователя Ф. Крейцера [9, с.17].

Символ в представлении Н. И. Костомарова явился одновременно и отражением народного мировосприятия, и продолжением «естественной религии», божественного духа [9, с.105].

Следует подчеркнуть, что прежде чем проникнуть в фольклорные произведения образы отдельных животных, птиц, насекомых нашли свое отражение в Святом Писании. Среди них и змей.

Так, в главе «Бытие» подчеркивается, что грехопадение человека произошло из-за хитрости змея. Сказано, что этот змей был говорящим сам по себе. Но далее в Писании объясняется, что это сатана говорил устами змея [2 Кор. 11: 3, 14; Отк.. 12: 9; 20: 2].

Ему удалось убедить Адама и Еву послушаться своего творца. В Библии говорится, что «змей был хитрее всех зверей полевых, которых создал Господь Бог» [2, с.70].

Таким образом, мы убеждаемся в том, что первоначально змей символизировал хитрость. В Библии упоминаются различные виды змей: аспид, глухой аспид, василиск, дракон, летучий змей, ехидна. Каждый из этих видов непроизвольно стал символом злобы, свирепости и коварства.

Однако, в книге Чисел появляется другой змей - Медный змей (Чис. 21: 6-9), который предвещал Благоую Весть.

О медном Змее говорится, что когда израильтяне были уязвляемые ядом змеиным в пустыне за ропот против Бога и Моисея, то Моисей получил повеление от Бога сделать медного Змея и выставить его на знамя, чтобы каждый, потерпевший уязвление, взглянув на него, оставался жив: «И сказал Господь Моисею: сделай себе Змея и выставь его на знамя и ужаленный, взглянув на него, останется жив. И сделал Моисей медного змея и выставил его на знамя, и когда змей ужалил человека, он, взглянув на медного змея, оставался жив» [2, с.127].

Медный змей в данной ситуации нес символику исцеления. Если обратиться к наставлениям Иисуса своим ученикам, то можно обнаружить замечательные советы для христиан: «нужно быть мудрыми, как змеи, и краткими, как голуби» [2, с.414].

Можно предположить, что постепенно образ змея-обольстителя, свирепого, коварного, с одной стороны, и мудрого, необычного исцелителя, с другой стороны, укрепился в народном сознании и стал одним из персонажей в отдельных фольклорных жанрах.

Следует подчеркнуть, что в календаре древних славян были обозначены два праздника, связанных со змеями и символизирующих небесные грозовые тучи и цикличность полевых работ (26 марта, когда змея выползает из-под земли, и 14 сентября, когда она уходит под землю).

Изображениями змеи украшали древние сосуды с водой, что, по представлениям славян, помогало вымалывать дождь. Считалось, что змеи стерегли преисподнюю, охраняли несметные клады, а также живую и мертвую воду [5, с.8].

Создавая эти или иные жанры фольклора, народ сохранял сложившиеся стереотипы, связанные с образами различных животных, в том числе, таких пресмыкающихся как змеи.

Народная фантазия рисовала змей необыкновенными чудовищами. Как отмечал фольклорист В. Я. Пропп, «змей в его древнейшей форме представляет природные стихии, а именно огня, воды, гор и небесных сил, дождя и грозы» [3, с.52].

Эти представления сохранились в сказках с указанием места обитания змеев - озеро, река, горы, подземное царство. И это не случайно. В представлении некоторых святителей, например, Игнатия Брянчанинова, змей, живущий в море, - это «падший ангел, низвергнутый с неба на землю».

Ф. И. Буслаев в статье «Русские духовные стихи» пишет об образах многоголовых змеев, огненных драконов как принадлежности «романского», «чудовищного», «звериного» стиля, черты которого особенно очевидны в «народной поэзии религиозного содержания».

В древних народных представлениях сближены змей и аспид, а «самая сладкая смерть бывает от угрызания аспидова» [7, с.7].

Во многих сказках как правило нет описания внешнего облика змея, отмечается, что у него много голов (три, шесть, девять, двенадцать [3, с.52].

Например, в русской народной сказке «Спасенная царевна» повествуется о многоголовом змее, который поселяется в озере близ города и каждый день требует на съедение по человеку, и вот однажды жребий падает на царскую дочь.

Из содержания сказки ясно, что вырисовывается образ змея-чудовища, живущего в воде: «Вдруг выходит из воды чудовище о трех головах. «О! - говорит, царь, - видно богат стал: две головы человечьи и третья лошадиная».

Совершенно в другом облике появляется змей в сказках на сюжет «Бой на калиновом мосту». В них сохраняется его древнейшая функция - похищение у людей небесных светил: «В том царстве, где жив Иван, не было дня, а всё ночь; эта зрабив змей» [3, с.53].

В некоторых сказках похититель назван змеем («летит огненный змей трехголовый, несет девушку»), в других - Вихрь описывается как змеи, то есть отмечается его огненная природа, у него три-шесть-девять голов.

Можно предположить, что быстрота полёта змея породила сравнение его с вихрем («поднялся вихорь, так двенадцать баллов примерно, и их унесло»), а появление множества дополнительных имён для змеев - Вихорь, Идолище, Бурзачило, Чудо-юдо, Орёл было стремлением избежать смешения персонажей.

Часто в отдельных русских народных сказках невинные герои под воздействием Кощея Бессмертного превращаются в лютую змею и спасаются, благодаря сильным и мужественным героям (например, «Царевна-змея») [10, с.344].

Мотив превращения и похищения присущ сказкам и других народов. Так, в молдавской народной сказке «Змей-удалец и царская дочь» раскрывается образ заколдованного юноши, который был превращен в змея [4, с.198]. В сказке «Лаур-Балаур и три царевны» рассказывается о драконе, который считался грозой всей земли, жестоким, коварным и хитрым похитителем царских дочерей, который превращался то в нищенку, то в бродячего торговца, то в знатного красавца [4, с 300-308].

В отдельных болгарских сказках («Искусный стрелок», «Золотая девочка» и др.) раскрывается «крылатый змей о девяти головах», который стережёт богатство в пещере, «не даёт подступиться к пещере,.. Змей днюет и ночует в пещере и только раз в году выходит воды напиться». Лишь хитрость и бесстрашие молодого охотника помогает одолеть змея [8, с.198].

Такая же хитрость и смекалка помогают девочке приручить змеек, смастерив для них ожерелье: «Смастерила ожерелья и надела на всех змеек». В результате змейки за добро платят ей добром [8, с .256].

В армянской сказке «Змея и бедняк» изображена змея-помощница, именуемая сестрицей-змеей:

- Ну как же получается, сестрица-змея, ведь я тебе столько зла причинил, а ты мне всё добром оплачиваешь? - смутился бедняк.

- Иди с миром, - говорит змея [10, с.525].

В аварской сказке «Лиса и Змея» раскрывается доверчивость змеи, которую смогла перехитрить лиса [10, с 361-362].

В даргинской сказке «Добрый Саид и змея» показан образ неблагодарной змеи, которую спасают из огня. Однако, она не ценит своего спасителя:

- Теперь я тебя ужалю!

- Что ты, что ты, змея! Ведь я тебя от смерти спас!

- Ну и что ж, что спас! Всё равно ужалю!

И всё же, благодаря лисе, змею перехитрил герой:

- О добрый Саид! Кто же верит слову змеи и делает ей добро! Вернись-ка да брось её туда, откуда взял. В итоге, всё же змея несет заслуженное наказание [11, с.365-366].

Уникальное явление наблюдается в румынском фольклоре: во многих народных заговорах змея отождествляется с птицей. Змея, укусив свою жертву, превращается в пеструю птицу: „Păsăriță pestriță se facu” [13, с.49].

Пестрота обоснована, в частности, тем, что это - признак дьявола, так как одно из его имён – *Pistruetul*. Дьявол превращается в змею: „Se întinde ca șarpele, se zvîrcolește ca șarpele, mușcă ca șarpele” (растягивается, как змея, вьётся, как змея, кусает, как змея). Существенным указанием на связь птицы-змеи с дьяволом служит эпитет *oloaga*

(хромая), отсылающий к хромоте, одноногости дьявола, так сказать дефективности ног, в свою очередь, отсылающей к безногому змею. Во многих румынских поверьях о крылатых змеях говорится: «во вторник и в субботу они, oloagi (хромые), не могут летать».

Содержащиеся в заговорных текстах указание на возможность превращения змеи с её злоказненной дьявольской природой в птицу не только не уникально, но является общим явлением - от пернатого змея майя до разнообразных летающих змеев, драконов и т.п. в европейской, азиатской и других традициях [13, с.50].

Очень важными становятся реальные основания, по которым змея отождествляется с птицей. Можно заметить их сходства: плоская вытянутая голова, длинная гибкая шея, как у гуся; блеск, гладкость, пестрота; выводят потомство из яиц; одинаково обозначается жилище змеи и птицы – cuib (гнездо); puл обозначает и птенца и змееныша. Существуют отдельные поверья: у селезня змеиная голова, поэтому есть её нельзя, - поверье объясняется сходством блестящих перышек на голове селезня со змеиной чешуей; гусь – из змеиного рода, поэтому он шипит [13, с.51].

Интересен факт того, что змее в заговорах приписывается стальной клюв. Это соотносимо с мифологическими птицами с огненным или железным клювом, которые будут наказывать грешников при конце света.

Необходимо подчеркнуть, что со змеёй связан мотив «скрытых конечностей». Он отражен как в этиологических легендах о том, что когда-то у змея были ноги, так и в поверьях, что у змеи под чешуей есть «четыре ножки», которые она выпускает, если бросить её в огонь [13, с.52-53].

Следует отметить, что у многих народов в сказках встречаются змеи и крылатые драконы. В мифологии тюркоязычных народов Малой и Средней Азии, Казахстана, Северного Кавказа, Поволжья и Западной Сибири злой демон обычно представляется в образе дракона.

Крылатые змеи-драконы часто фигурируют в гагаузских сказках, например, «Ванчу в тёмном царстве» [12, с.76]. Они недалёковидные и глуповатые, а вот герой, вступающий с ним в борьбу, - сильный, хитрый: «Вот так», - похвалился Гогужу-Могужу и показал, как он спит. Тем временем Ванчу, подняв меч, одним махом снес все пять голов [12, с.78].

Известный английский историк Э. Тейлор писал: «На низших ступенях культуры встречается часто социальный институт, известный под именем тотемизма. Если удастся задобрить змею и разных других птиц и животных, то он, герой, получает в них надёжных покровителей, так как, по его убеждению, в них скрыты могущественные духи» [1, с.46].

С данной позицией можно согласиться, но можно и не согласиться. Исследуя вопрос, связанный с символикой змеи, можно было убедиться, что она во многих жанрах может нести как отрицательную символику, так и положительную. В настоящее время в современном фольклоре поступки, намерения змея /змеи остаются прежними.

Модернизация образа есть одно из проявлений творческой активности современного толкования, так как в основе её часто лежит намеренное стремление

оживить рассказ, сделать его более динамичным, приблизить к современности. Доказательством может служить современная притча:

Змея начала преследовать светлячка, который дожил до сияния. Светлячок остановился и сказал змее:

- Могу я задать Вам три вопроса?

Змея сказала: «Да».

- Я принадлежу к вашей пищевой цепочке?

- Нет.

- Я что-то с тобой сделал?

- Нет.

- Так почему ты хочешь меня проглотить?

- Потому что мне невыносимо видеть, как ты сияешь.

Мораль данной истории: часто людям невыносимо видеть, как ты сияешь, поэтому они действуют как змеи, тихие и готовые уничтожить тебя!

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АНИКИН, В.П. *Русская народная сказка*. М.: Художественная литература, 1984. 176 с.
2. *Библейский справочник Геллея*. СПб.: Библия для всех, 2017. 787 с. ISBN 978-5-7454-1434-2.
3. ВЕДЕРНИКОВА, Н.М. *Русская народная сказка*. М.: Наука, 1975. 136 с.
4. *Волшебный камень: Молдавские сказки и предания*. К.: Литература артистикэ. 1988. 400 с. ISBN 5-368-00208-4.
5. ГУЗИК, М.А.; ЗЕЛИКОВА, Н. В. *Учебный путеводитель по художественной культуре России*. М.: Просвещение, 2002. 272 с. ISBN 5-09-009915-4.
6. ЕРЁМИНА, В.И. *Поэтический строй русской народной лирики*. Л.: Наука, 1978, 185 с.
7. ЕРМОЛАЕВА, Н.Л. Гончаров И.А. для юного читателя. *Журнал литература в школе*. 2007, 9, с. 16-19. ISBN 0130-3414
8. КАРАЛИЙЧЕВ, А. *Сокровищница*. София: Пресс, 1977. 273 с.
9. КОСТОМАРОВ, Н.И. *Об историческом значении русской народной поэзии*. Харьков, 1843. 256 с.
10. *Русские народные сказки*. М.: Правда, 1985. 576 с.
11. *Сказки народов СССР (в двух томах): Т. 1*. М.: Правда, 1986. 576 с.
12. СЫРФ, В. И. *Гагаузская народная волшебная сказка*. СПб.: РХГА, 2013. 211 с. ISBN 978-5-88812-582-3.
13. ЦИВЬЯН, Т.В. *Змея = птица: к истолкованию тождества. Сб. Фольклор и этнография. У этнографических истоков фольклорных сюжетов и образов*. Л.: Наука, 1984. 256 с.

ОБ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ABOUT INTEGRATION WHILE TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL

Цымбалюк Елена, КГПУ им. И. Крянгэ
Ellena Tsymbaliuk, SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID 0000-0001-8831-4001

CZU 37.016:811.161.1+821.161.1

Abstract

There is an active search for ways of interaction, complementarity of the educational material of various disciplines on the theoretical level and practical work of educational institutions.

The opportunities for introducing integration in the subject teaching school system are being determined.

In accordance with the Curriculum 2019, in schools for Russian speaking students teaching Russian language and literature is reaching a new level - the level of subject integration.

The article provides a brief overview of the integration problem evolution in teaching Russian language and literature in secondary school.

Key-words: integration, Russian language and literature, literature lesson, coherent speech development, interdisciplinary connections.

Rezumat

În domeniul educației școlare, la nivelul dezvoltărilor teoretice și în activitatea practică a instituțiilor de învățământ, există o căutare activă a modalităților de interacțiune, complementaritatea materialului educațional din diferite discipline și oportunități de introducere a integrării în sistemul școlar la predarea subiectului este determinată. În conformitate cu curriculumul din 2019, predarea limbii și literaturii ruse în școlile cu limba de predare rusă atinge un nou nivel - nivelul de integrare a materiei.

Articolul oferă o scurtă privire de ansamblu asupra evoluției problemei integrării în predarea limbii și literaturii ruse în școala gimnazială.

Cuvinte-cheie: integrare, limba și literatura rusă, lecție de literatură, dezvoltare a vorbirii coerente, conexiuni intersubiecte.

В Республике Молдова в рамках обновления образовательной политики осуществляется новый этап курикулумной реформы, целью которого является модернизация и усовершенствование содержания образования. В соответствии с Курикулумом-2019 преподавание русского языка и литературы в школах с русским языком обучения выходит на новый уровень – уровень предметной интеграции. Это предполагает глубокое преобразование, пересмотр содержания и направленности двух самостоятельных дисциплин – «Русского языка» и «Литературы» – для их органичного объединения в курс русской словесности. В данном аспекте особенно актуальной становится проблема поиска наиболее эффективных путей интеграции в обучении русскому языку и литературе в средней школе. Однако прежде чем обратиться к ее решению, целесообразно рассмотреть эволюцию проблемы интеграции в обучении русскому языку и литературе. Это является целью настоящей статьи.

Интеграция в обучении понимается как «процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы с целью формирования целостного представления о мире» [10, с. 5]. Сама идея интеграции в обучении возникла давно. Еще древнегреческий мыслитель Платон (427–347 до н. э.) высказывал мнение о необходимости интеграции знаний в процессе обучения: «Юноши, отобранные из числа двадцатилетних, будут пользоваться большим почетом сравнительно с остальными, а наукам, порознь преподававшимся им, когда они были

детьми, должен быть сделан общий обзор, чтобы показать их сродство между собой и с природой бытия. Знание будет прочным только тогда, когда оно приобретено подобным путем» [8, с. 380]. В рамках различных концепций, подходов, а также научных дисциплин мысли о необходимости интеграции в обучении высказывали такие ученые, как Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, Д. Дьюи, К. Д. Ушинский, С. И. Гессен и др. Например, Я. А. Коменский писал: «Научные понятия всей жизни должны быть распределены, чтобы составлять одну энциклопедию, в которой должно все вытекать из общего корня и стоять на своем собственном месте» [цит по: 6, с. 279].

Вместе с тем в педагогике проблема интеграции целостно стала рассматриваться сравнительно недавно, а понятие «интеграция» было введено с начала 1980-х годов. Несмотря на это в педагогической литературе накоплен значительный материал, раскрывающий дидактический и методический аспекты проблемы интеграции. Учеными исследовано влияние интеграции на развитие педагогической науки (З. А. Малькова, Н. Д. Никандров) и процессов интеграции, происходящих в науке, на обучение (А. П. Беляева, В. Н. Федров, И. Д. Зверев), доказано повышение эффективности учебно-воспитательного процесса посредством интеграции учебных предметов (Ю. К. Дан, А. А. Пинский, В. В. Усанов), раскрыты противоречия, объективные закономерности и предпосылки, детерминирующие интегративные процессы, представлены источники и механизмы взаимодействия учебных дисциплин, принципы и типы интеграции (А. П. Беляева, М. Н. Берулава, Л. Ф. Кейран, Ю. С. Тюнников) и т. п.

Проблема установления интегративных связей между русским языком и литературой привлекла внимание ученых в 70-е гг. прошлого столетия. В этот период методисты видели в инегративных связях средство решения ряда общепедагогических и методических задач, таких как формирование целостного диалектико-материалистического мировоззрения, усиление познавательного интереса, расширение кругозора, углубление знаний учащихся. Интегративный подход реализовался на уровне *межпредметных связей*. При этом роль русского языка как учебного предмета в установлении этих связей была ведущей, поскольку язык является средством получения знаний по всем учебным предметам. Например, анализируя межпредметные связи русского языка и литературы, В. В. Маткин писал: «Исследования проблемы установления связей между русским языком и литературой приводят к выводу, что под реализацией межпредметных связей в обучении русскому языку и литературе следует понимать такое сообщение и закрепление знаний, такое воспитание практических умений и навыков учащихся, при котором глубже раскрывается роль языка при анализе литературных явлений и литературы в осознании многообразия языковых явлений» [7, с. 52].

Важно отметить, что в указанный период был накоплен значительный опыт установления межпредметных связей при изучении этих дисциплин. Так, отмечалось важнейшее значение изучения *лексики* для понимания произведений художественной литературы и развития творческих способностей учащихся. «Между уроками русского языка и литературы существуют естественные связи, – писала А. Д. Дейкина, –

особенно органичные в плане изучения лексики – темы обладающей большими возможностями для установления межпредметных связей. Языковые связи в работе по лексике являются необходимыми, так как учащиеся должны, с одной стороны, уметь понять и язык художественной литературы, широко использующий разные лексические пласты, и язык науки, имеющий свою лексическую специфику; с другой стороны, в своей творческой работе ученики должны уметь пользоваться богатыми возможностями русского языка для отображения многообразия явлений действительности» [5, с. 14].

Здесь необходимо отметить, что интеграцию русского языка и литературы в работе по лексике предлагалось осуществлять как на уровне понятий, так и на уровне умений. Например, ознакомление учащихся с понятием об антонимах соотносится с овладением понятием об антитезе; понятие о синонимах – с понятием наиболее яркого и точного для данного контекста слова-эпитета; понятие о прямом и переносном значении слова – с понятиями о метафоре, олицетворении. «Формирование умения давать толкование лексического значения общеупотребительных слов соотносится с необходимостью уметь отчетливо воспринимать различные смысловые оттенки слов в контексте изучаемого художественного произведения; умение находить в тексте диалектные, профессиональные и устаревшие слова – с умением объяснять их роль в данном контексте; умение определять прямое и переносное значение слов в предложении – с умением находить в тексте изученного художественного произведения примеры олицетворений и объяснять их роль» [4, с. 173].

На рубеже веков проблема установления интегративных связей между русским языком и литературой не утратила своей актуальности. Так, Н. А. Белова исследовала реализацию принципа интеграции при изучении филологических дисциплин в общеобразовательной школе. Она установила, что оба предмета «пересекаются» в области *развития связной речи* учащихся, *развития творческого начала личности* школьника. «На интегрированных уроках русского языка и литературы, – пишет ученый, – учащиеся постигают особенности функционирования языковых средств, закономерности употребления единиц языка в художественной речи, их роль в создании художественных образов, формируют умения воспринимать художественные тексты различных жанров как произведения искусства слова, учатся продуцировать собственные тексты на основе изучения образцов русской речи» [2, с. 27]. Таким образом, *знакомство с лучшими образцами русского литературного языка требует знакомства с классическими произведениями русской литературы* [3, с. 132]. Поэтому, явления языка и закономерности речи необходимо изучать через текст, на основе текста, и прежде всего, художественного. Н. А. Белова отмечала, что развитие связной речи учащихся может осуществляться в рамках или школьного курса «Русский язык», или предмета «Литература» за счет часов, которые отводятся на развитие речи и той, и другой дисциплиной. Из этого следует, что интеграция в данном случае представлена двумя типами интегрированных уроков:

- дидактическим синтезом с опорой на *лингвистические* понятия,
- дидактическим синтезом с опорой на *литературоведческие* понятия в процессе развития связной речи учащихся.

В последние десятилетия в российской науке активно ведется разработка содержания современного школьного курса «Русская словесность», призванного объединить, слить в неразрывное целое предметы «Русский язык» и «Литература». Ученые-методисты обдумывают подходы к определению принципов объединения обучения русскому языку и литературе (Р. И. Альбеткова и А. И. Горшков, А. И. Власенков, С. И. Львова, Ш. А. Махмудов). Словесность учит живой речи, организованной по законам языка. Не только языку как системе, не только речи как виду деятельности, а именно языку и речи одновременно. Одна из наиболее полных интеграций русского языка и литературы представлена в курсе «Основы русской словесности», разработанном Р. И. Альбетковой [1]. В данном курсе в соответствии с его задачами предполагается:

1) изучение законов употребления языка, его лексических, фонетических, словообразовательных, грамматических средств, форм словесного выражения содержания и их своеобразия в произведениях различных родов и видов;

2) чтение художественного произведения и рассмотрение его в жанрово-родовой специфике, овладение умением самостоятельно постигать идейно-художественный смысл прочитанного через языковую ткань, идя от словесной организации – к образу, сюжету, композиции и идее; осмысление во взаимосвязи всех компонентов содержания и формы и восприятие произведения как целостного явления искусства слова;

3) использование опыта изучения языка как материала словесности и различных видов произведений словесности для выражения собственных мыслей и чувств.

Р. И. Альбетковой как нельзя лучше удалось интегрировать изучение русского языка и литературы: в курсе большое внимание уделяется изучению разновидностей употребления языка, своеобразию художественной литературы в ее родо-видовой специфике, стилям речи, стиховедению. К сожалению, меньше внимания уделено развитию письменной речи учащихся, формированию навыков создания письменного высказывания.

Сегодня интеграция русского языка и литературы рассматривается в области **работы с художественным текстом**, который является интегрирующей единицей данных дисциплин, основным дидактическим средством, а также непосредственным объектом изучения на интегрированном уроке русского языка и литературы [2, с. 17]. Художественный текст как интегративная единица и основа взаимодействия русского языка и литературы в школе позволяет учащимся

▪обогащать свой словарный запас и совершенствовать собственную речь, так как изучение художественного текста, прежде всего, есть изучение языковых структур;

▪через слово изучать другие предметы, то есть развивать уровень культуры своей личности;

▪получать представления о различных сторонах жизни;

▪приобщаться к этическим нормам и эстетическим взглядам своего времени, при этом знакомясь с традициями иных эпох, и таким образом включать себя в неразрывную цепь человеческой истории, отраженной, в том числе и в словесных текстах.

Таким образом, основываясь на опыте методистов, исследовавших возможности реализации интеграции русского языка и литературы, можно отметить, что она проводилась в рамках формирования у школьников навыков *лингвистического анализа* текста, *языкового и речевого развития* учащихся, позволяющего им использовать языковые средства осмысленно, понимая закономерности развития и функционирования родного языка, свободно владеть им в различных коммуникативных ситуациях.

На современном этапе внедрения Куррикулума-2019 важнейшей задачей является поиск возможностей продуманного, педагогически целесообразного интегрирования учебного материала родственных дисциплин, направленного на активное усвоение школьниками *филологических* (лингвистических и литературоведческих) знаний и способов самостоятельной деятельности.

Согласно Куррикулуму-2019 основой организации учебного процесса по русскому языку и литературе является **интегрированный урок**. Интегрированным называется «урок, в ходе которого реализуется «взаимосвязь (от минимальной до максимальной) смежных учебных дисциплин, в результате чего образуется неразрывное целое, обусловленное разумным взаимодополнением знаний по разным предметам» [9, с. 7]. В филологическом школьном образовании сегодня выделяют следующие типы интегрированных уроков русского языка и литературы:

1) интегрированный урок на уровне *межпредметных связей* (минимальное содержательное интегративное взаимодействие родственных филологических дисциплин);

2) интегрированный урок *развития связной речи* на основе работы с художественным текстом (уровень дидактического синтеза русского языка и литературы);

3) урок *словесности* (реализует максимальную интеграцию содержания филологических дисциплин – уровень целостности).

На уровне *межпредметных связей* можно выделить различные типы таких уроков с опорой на художественный текст. Например, Н. А. Белова представила следующие типы уроков.

а) Рассмотрение *смежных лингвистических и литературоведческих понятий* родственных дисциплин с целью расширения филологических знаний учащихся. Например,

- антонимы – антитеза – прием контраста;
- лексическое значение слова – переносное значение слова – эпитет, метафора и др.

б) Наблюдение за особенностями *функционирования единиц всех уровней языковой системы в художественном тексте*, их изобразительными возможностями. Например,

- звуки речи – звукопись, приемы аллитерации, ассонанса;
- использование частей речи, передающих звуки живой и неживой природы и деятельности человека;
- значимые части слова – морфемный повтор, слова с суффиксами оценки;

- индивидуально-авторские слова;
- лексические единицы с точки зрения их значения, происхождения, принадлежности к активному или пассивному словоупотреблению, изобразительных возможностей;
- имя прилагательное в роли эпитета;
- использование форм времени глагола в переносном значении и др.

Обращение к художественному тексту как дидактическому средству для того или иного типа интегрированных уроков русского языка и литературы уместно при изучении любого из разделов языкознания, а отбор конкретных текстов определяется темой и целями урока.

Интеграция русского языка и литературы в области *развития связной речи* учащихся также может осуществляться на разных уровнях языковой системы. Например, при изучении лексики и фразеологии, морфологии и синтаксиса, в работе с текстом, стилями и жанрами речи во всех гимназических классах. От класса к классу продолжается углубление знаний учеников о тексте, его частях, типах и стилях речи.

Интегрированный урок развития связной речи на основе работы с художественным текстом предполагает обязательную словарную работу, ознакомление учеников с особенностями написания сочинений различных жанров, постепенную отработку навыков их создания, тщательную работу над языковыми средствами взятого как образец художественного текста, его *лингвостилистический* анализ.

Например, в 7-м классе среди продуктов учебной деятельности в рамках развития связной речи предлагаются следующие виды работы: •текст – описание действий (состояний) с использованием изученных форм глагола; •текст-рассуждение публицистического стиля по обобщению информации из разных источников; •сочинение-рассуждение на морально-нравственную тему публицистического стиля и др. При выборе текстов для работы над текстом-описанием целесообразно обратиться, например, к отдельным главам повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба». Для ориентира в написании текста-рассуждения публицистического стиля и сочинения-рассуждения на морально-нравственную тему можно использовать главы из книги Д. С. Лихачева «Земля родная», а также его «Письма о добром и прекрасном» (размышления об истинных человеческих ценностях, беспокойство о сохранении культуры родной страны, напутствие молодежи) и др. Главная задача – создание школьниками собственных текстов, отражающих их знание русского языка и навыки уместного использования языковых средств в речи.

Уроки словесности предполагают, прежде всего, анализ *словесной ткани* художественного произведения (текст выступает прежде всего как объект изучения). Такие уроки направлены на развитие способности учащихся осознавать эстетическую ценность языковых явлений в художественном тексте. Основное внимание сосредоточено на особенностях функционирования единиц языка разных уровней в художественном тексте, на рассмотрении их изобразительных возможностей. На уроках словесности происходит совершенствование «чувства языка», развиваются навыки внимательного чтения, учащиеся знакомятся с особенностями стиля писателя или художественного произведения (идиостилем), в результате *филологического*

анализа учатся грамотно интерпретировать художественные тексты. Так, например, в том же 7 классе можно рассмотреть имена собственные («говорящие фамилии») как средство создания юмористической характеристики героев в рассказе А. П. Чехова «Хамелеон»; представить стилизацию под былинный сказ на примере поэмы «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова и т. д. Задача уроков словесности – раскрыть законы употребления языка в художественном тексте, его стилистические ресурсы, средства художественной изобразительности, выразительные возможности устной и письменной форм речи, диалога и монолога, особенности различных типов и жанров речи, стихотворной и прозаической речи. Основываясь на *филологическом анализе* художественного текста, школьникам необходимо научиться понимать идейно-художественное значение этих явлений, воспринимать изучаемое литературное произведение самостоятельно, правильно и глубоко как явление словесного искусства и национальной культуры, творчески применять изученное в собственной речевой деятельности.

Таким образом, реализация интеграции русского языка и литературы возможна на трех уровнях. В рамках межпредметных связей данных дисциплин она предполагает формирование у школьников навыков лингвистического анализа текста. На уровне языкового и речевого развития учащихся основной задачей является создание школьниками собственных текстов, отражающих их знание русского языка и навыки уместного использования языковых средств в речи. Уроки словесности направлены на развитие способности учащихся осознавать эстетическую ценность языковых явлений в художественном тексте, воспринимать литературное произведение самостоятельно, правильно и глубоко как явление словесного искусства и национальной культуры, творчески применять изученное в собственной речевой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЛБЕТКОВА, Р. И. *Русская словесность. От слова к словесности. 5 кл.:* уч. пособие. М.: Дрофа, 2013. 206 с.
2. БЕЛОВА, Н. А. Научно-методическая подготовка студентов-русистов к интеграции филологических дисциплин в школьном образовании: *автореф. док. пед. н.* М. 2008..
3. БЕЛОВА, Н. А. Осуществление принципа интеграции при изучении филологических дисциплин в школе. *Филологическое образование*, 2003, № 1. С. 131–134.
4. БОЧКОВА, Н. В. Итеграция в обучении русскому языку в средней школе. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2008. № 3. С. 171-176.
5. ДЕЙКИНА, А. Д. Межпредметные связи русского языка и литературы и пути их реализации. *РЯШ*. 1979. № 3. С. 14-19.
6. ИБРАГИМОВ, Г.И. *Формы организации обучения: теория, история, практика*. Казань, 1998. 328 с.
7. МАТКИН, В.В. Межпредметные связи при обучении русскому языку и литературе. *РЯШ*. 1976. №3. С.52-54
8. ПЛАТОН. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Под общ. ред. А. Ф. ЛОСЕВА и В. Ф. АСМУСА; Пер. с древнегреч. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007. 752 с.

9. GHID de implementare a curriculumului Русский язык и литература для гимназий с русским языком обучения (V-IX классы). Chişinău, 2019. http://guogagauzii.md/images/ghid_limba_rusa_gimnaziu.pdf (vizitat 21.03.2021).
10. Curriculum Naţional. Disciplina Русский язык и литература для гимназий с русским языком обучения (V-IX классы). Chişinău, 2019. http://guogagauzii.md/images/ghid_limba_rusa_gimnaziu.pdf (vizitat 21.03.2021).

**ОСМЫСЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИСТОРИКО-
БИОГРАФИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ
(А.С. Пушкин «Торжество Вакха» и «Вакхическая песня»)**

**THE IMPLEMENTATION OF THE ARTISTIC TEXT IN THE HISTORICAL,
BIOGRAPHICAL AND CULTURAL CONTEXT
(AS Pushkin "Triumph of Bacchus" and "Bacchus Song")**

*Ольга Герлован, доктор филологии, конф.
КГИУ «Ион Крянгэ»
Olga Gherlovan, PgD, Associate Professor,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID 0000-0001-9807-9391*

CZU 821.161.1.09

Abstract

The article presents the analysis of A.S. Pushkin's poems "Triumph of Bacchus/ Торжество Вакха " (1818/1826) and "Bacchus Song/ Вакхическая песня " (1825/1826). The interpretation of these works is carried out from hermeneutic positions, which take into account the history of the text and the totality of circumstances that affect the semantic content of the text. In the article it is demonstrated how the understanding of an art work changes when referring to the historical, cultural, biographical, literary contexts.

Key-words: interpretation of the literary text, context, contextual-immanent approach, hermeneutic positions, semantic reading, dominant image.

Rezumat

Articolul analizează poeziile lui A. Puşkin "Triumful lui Bacchus/Торжество Вакха" (1818/1826) și "Cântec Bahic/Вакхическая песня" (1825/1826). Interpretarea acestor lucrări se realizează din poziții hermeneutice, care iau în considerare istoria textului și setul de circumstanțe care afectează conținutul semantic al textului. Autorul demonstrează cum se modifică conținutul semantic al textului atunci când se face referire la contextul istoric, cultural, biografic și literar.

Cuvinte-cheie: înțelegerea unui text literar, context, abordare contextual-imanentă, poziții hermeneutice, citire semantică, imagine dominantă.

«О контексте... обычно знают только то, что он как-то меняет данный текст. Но как именно он меняет и какова эстетическая и логическая сущность этого изменения? Здесь обычно мало кто задумывается» [5, с. 19]. Это высказывание А.Ф Лосева в какой-то мере определило тему и цель нашего небольшого исследования: попытаться определить суть изменения смысла художественного произведения при привлечении биографического и культурного контекста для его понимания, т.е. как меняется осмысление художественного произведения при обращении к историко-культурному, биографическому, литературному материалу. Попыткой ответа на вопрос ученого станет наше обращение к осмыслению стихотворений А.С. Пушкина «Торжество Вакха» (1818/1826) и «Вакхическая песня» (1825/1826). Однако прежде чем мы

обратимся к прочтению-осмыслению названных произведений, считаем необходимым сделать ряд замечаний, касающихся нашего подхода к рассмотрению произведений.

В изучении названных произведений мы будем использовать контекстуально-имманентный подход (если можно так выразиться), несмотря на то, что исследователи типологически выделяют два подхода – имманентный и контекстуальный: «Первый исходит из представления о том, что сущность искусства скрыта в самом тексте и каждое произведение ценно тем, что оно есть то, что оно есть. <...> Второй подход подразумевает взгляд на произведение как на часть, выражение чего-то более значительного, чем самый текст: личности поэта, психологического момента или общественной ситуации» [6, с. 28]. В качестве аргументов в правомочности нашего подхода может служить сам текст как многомерное и многомысленное явление, а также суждения, мнения ученых продемонстрировавших в своих работах суть данного подхода. Прежде всего следует назвать М.М. Бахтина, который в своей работе «К методологии гуманитарных наук» тезисно наметил данный подход, несмотря на то что не дал сколько-нибудь развернутых определений: «Историчность. Имманентность. Замыкание анализа (познания и понимания) в один данный текст. Проблема границ текста и контекста. Каждое слово (каждый знак) текста выводит за его пределы. Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами. Комментирование. Диалогичность этого соотнесения» [1, с. 363–364]. Ю.М. Лотману принадлежит замечательное суждение: «Генерирование новых смыслов — доминирующий аспект той работы, которую выполняет художественный текст в системе культуры» [6, с. 211].

Современный исследователь Ю.Н. Чумаков в своих работах вводит понятие «контекстуальная имманентность». Он акцентирует внимание на том, что «погружение в вещь не исключает ее контекста...». «Контекстуальная имманентность - объясняет ученый, - подразумевает неочевидное вложение в рассматриваемый текст различных знаний, интуиций и чувственного опыта». И делает вывод: «Таким образом, текст имплицитно включает множество ценностей и смыслов, концентрирует их и нагружается ими» [11, с. 11–12].

Полагаем, что любое прочтение/изучение художественного произведения должно стремиться к объективности, к пониманию авторского горизонта, картины мира, авторской интенции, что предопределило и наше следование в своей работе ряду принципов (по Э. Бетти): автономности объекта (имманентная логика существования), когерентности значения (целостность внутренних связей объекта), актуальности значения (включенность в интеллектуальный горизонт читателя). Наше осмысление названных произведений будет осуществляться с герменевтических позиций, которые учитывают историю текста и совокупность обстоятельств, влияющих на смысловое наполнение текста.

Стихотворение А.С. Пушкина «Горжество Вакха» (1918, опубликовано в 1826) [10, с. 186] одно из замечательных явлений в лирике поэта, которое наряду с другими антологическими стихами поэта привело «в восторг всю читающую публику, особенно молодежь нашу, архивную, университетскую» (М.П. Погодин). Исследователи отмечали нашедшее выражение в стихотворении «замечательное знание деталей Вакхова культа» поэтом, что могло быть обусловлено влиянием лицейского профессора

Н.Ф. Кошанского, опубликовавшего «Ручную книгу древней классической словесности», в которой была представлена характеристика Вакхова культа, знакомством с «памятником учености» эпохи Просвещения «Энциклопедией или толковым словарем наук, искусств и ремесел» Дидро и д'Аламбера, альбомом гравюр с лучшими картинами Эрмитажа (1805-1809), произведениями Катулла, Овидия и др. Вместе с тем, стихотворение отличается и замечательным поэтическим решением античной темы, которая наполняется, углубляется смыслами действительной жизни русского поэта XIX века.

Обратимся к актуализации художественного текста. Стихотворение нестрофично, но оно четко композиционно делится на четыре тематические части: 1) экспозиция – возникающее вопросительное недоумение; 2) ответ на возникшие вопросы; 3) картина празднества; 4) своеобразный эпилог – обращение лирического героя к друзьям. В начале стихотворения читатель не видит самого праздничного действия, а только слышит его приближающийся «чудный шум и неистовые клики», затем мы видим «радостные лики» поющих поселян. Все четверостишие состоит из вопросительных предложений, поскольку все это вызывает удивление, любопытство и желание узнать причину происходящего. Начало второй строфы – своеобразный ответ: *«В их круге светлая свобода //Прияла праздничный венок»*. И вот, наконец, главное событие празднества - явление Бахуса, приветствовать которого собрался весь народ: *«Вот он, вот сильный бог! //Вот Бахус мирный, вечно юный!»*. Состояние радости, ликование передано обилием восклицаний, призывов, побуждающих к действию и выражению эмоций, выступающих своеобразным рефреном всего стихотворения: *«Эван, эво! Дайте чаши! //Несите свежие венцы! //Невольники, где тирсы наши? //Бежим на мирный бой, отважные бойцы!»*. Это четверостишие повторяется трижды: открывает и завершает динамичное живописное описание кульминации празднества и завершает все стихотворение.

Замечательна созданная художником слова картина собственно торжества, представляющая собой живописное полотно. На переднем плане явлен Царь торжества Вакх - *«Державный тирс в его руках, //Венец желтеет виноградный //В чернокудрявых волосах...»*, - восседающий на колеснице, запряженной «младыми тиграми», окруженный эротами, фавнами, сатирами. На среднем плане предстает (возникает) праздничная процессия, центром (героем) которой является образ *«недвижного Силена»*. На заднем плане – *«берег отдаленный»*, где *«Власы раскинув по плечам, //Венчаны гроздьем, обнажены //Бегут вакханки по горам»*. Эта часть картины передает апогей празднества, когда чувства, страсти, эмоции просятся наружу, их уже невозможно удержать, что проявляется в *«волищной пляске»*, *«сладострастных напевах»*, во *«вдохновенных движениях»* - *«промчались, летят, свиваются руками»*, во всем внешнем облике – *«перси дышат возделеньем»*, *«очи, полные безумством и томленьем»*, в звуковой реакции – *«вопли раздаются»*. Этому состоянию безудержного веселья, счастья, радости вторит природа.

Воссозданная картина празднества, передающая высокий эмоциональный регистр, чрезвычайно подвижная, живая, что достигается динамичностью зрительных, звуковых образов, обилием глагольных форм, передающих движение. Направление

нашему визуальному движению по словесному полотну задают и авторские указания: «Вот он, вот Вакх», «За ним теснится...», «Там дале вижу...», «Но воеет берег отдаленный» и «Но вот рассыпались – по холмам и полям». В стихотворении чрезвычайно ярко проявилось «мастерство словесного живописания» (Б. Томашевский) поэта.

Следует особо остановиться на повторяющейся части стихотворения – рефрене, который подчеркивает атмосферу античного праздника (пира) и в котором звучит призыв, побуждение лирического героя к «мирному бою», обращенное к своим «союзникам». Оксюморонное сочетание раскрывается, объясняется описанием примечательного события, когда один из свиты Вакха «упадает», «оступившись», и «бархатный ковер полей //Вином багровым обливает //При диком хохоте друзей». «Бой» этот примечателен и тем, что здесь «Вино струится, брызжит пена, //И розы сыплются кругом ...». Поэт использует традиционные для описания боя слова, но не в традиционном их сочетании: поля, залитые кровью, кровь струится, стрелы, копья сыплются, воин падает, сраженный копьем. Ю.М. Лотман отмечает, что тема пира чрезвычайно значима для всего творчества Пушкина. «Тема пира – это тема дружбы» («И на пирах разгульной дружбы», «садились за дружелюбные пиры») [6, с. 227]. Ассоциативный ряд пира – веселье, вольность, свобода, братство, праздничный стол, круг братства, чаши.

Заметим, что, как отметил А.С. Гришин, Пушкину «удалось объединить разрозненные элементы пиршественного мира античной лирики, русской литературы XVIII века и своих современников в органическое единство, имя которому пушкинский, русский пиршественный мир» [3, с. 32]. И данное стихотворение может служить этому подтверждением.

В нашем стихотворении важное значение приобретает еще один символ. «Мирный бой» завершается «мирной победой», символом которой выступает «тирс», обозначенный в данной функции, как символ, самим автором. Слово «тирс» используется в стихотворении шесть раз, что позволяет говорить о его лейтмотивной функции, смысловой доминанте. На эту деталь обратил внимание М.Ф. Мурьянов, исследовавший этимологию слова, историю архетипа «тирс» и отметивший самостоятельность Пушкина в его использовании. Надо заметить, что ни у одного из его предшественников, обращавшихся к вакхической тематике, нет апелляции к данному образу. По мнению ученого, поэт увидел самые существенные функции античного культа Вакха. «Вакх – это потенция, производящая мистическое исступление, благодаря которому человек приходит к инициации в общество избранных, к мудрости, к философии. Символом всепобеждающей потенции Вакха и был тирс, утвердившаяся в этом культе разновидность волшебного чудесного жезла» [8, с. 12]. Более того, этот образ использовался греками, когда они описывали «заразительность философского энтузиазма» [8, с. 14]. Все это, вероятно, может объяснить закономерность (органичность) появления своеобразного эпилога – обращение к друзьям, «обществу избранных», с призывом бросить «забвению суеты». Таким образом «тирс» наделяется дополнительным смыслом: выступает символом братского союза, союза друзей, а в контексте лицейских стихотворений, в которых

используются доминантные образы пира, Вакха, чаши - лицейский союз. Более того, именно в данном контексте стихотворение воспринимается именно как отражение/выражение мироотношения молодого человека, открытого миру во всех его проявлениях, жаждущего дружеского участия, чувств, свободы проявления этих чувств и для выражения использует культурный образный язык поколения. Заметим, И.И. Толстой отметил, что античность первоначально воспринимается Пушкиным в аспекте мифологической символики, как некоего классового шифра, воспринятого дворянством запада, а затем станет приметой гражданской лирики [13]. Стихотворение было написано в декабре 1817 – январе 1818 года и отражало состояние молодого поэта, жаждущего познания полноты жизни в самых различных ее проявлениях [7, с. 26].

Однако оно не было опубликовано в этот период. И лишь спустя восемь лет, в 1826 году, оно предлагается в печать. Этот факт нам представляется замечательным для того, чтобы попытаться его разьяснить. Наше внимание привлек и другой факт: в это же время публикуются и стихотворения «Вакхическая песня» (написанное в 1825 году, опубликованное 1826 г.) и «19 октября» (1825), написанные в другой период и иным мироощущением, опыту Пушкиным, если можно так выразиться. И если первое стихотворение по лирической тональности близко и в какой-то мере повторяет настроение торжества, праздника, пира «Торжества Вакха», то второе – проникнуто минорным, «осенним настроением», оплакивающим первые утраты друзей лицейского круга (смерть Н.А. Корсаков), разлуку с друзьями.

Стихотворение «Вакхическая песня» [10, с. 352] открывается вопросительным предложением «*Что смолкнул веселия глас?*», что свидетельствует о желании лирического героя прервать наступившее время безмолвия: глагол «смолкнул» вносит семантику молчания. Кроме того, прозвучавшим вопросом лирический герой как бы возвращает адресатов к прошлому времени, которое не так далеко и которое было наполнено живительными эмоциями. Использование церковнославянской лексики «веселие», «глас» придают событию семантику радости и некоторую торжественность. Следующих восемь восклицательных предложений передают настроения ликования, радости, к которому призывает герой через глаголы в повелительном наклонении: «*раздайтесь*», «*наливайте*», «*бросайте*», «*подыдем*», «*содвинем*». Четыре раза автор использует церковнославянизм «*да здравствует*», который передаёт не только семантику повеления, но провозглашает надежду и веру. Все стихотворение воспринимается как призыв, побуждение к действию, в котором автор видит надежду и выход из этого состояния «молчания». «Вакхическая песня» — ритуальный гимн в честь солнца, исполняемый в конце ночного пира, в момент солнечного восхода» [6, 228]: «*Да здравствует солнце, да скроется тьма!*». Вся образность стихотворения сближает с произведением «Торжество Вакха»: «*вакхальны припевы*», «*нежные девы*» и «*юные жены*», «*густое вино*», «*звонкое дно*», «*кольца*», «*стаканы*», «*музы*», «*солнце*», которые выступают элементами символа «пира». Неизбежность смены ночи днем в вакхическом ритуале здесь находит выражение в неизбежность победы «разума», «солнцем бессмертным ума», над «ложной мудростью». Для лирического героя нет сомнения - «ясный восход зари» неминуем. Можно только догадываться и предполагать, что и кто стоят за этими образами.

Все это наводит на определенные мысли: стихотворения «Торжество Вакха» и «Вакхическая песня» в данном контексте, публикации в одно время, наполняются и иным смыслом, нежели просто как, в первом случае, отражение «античного культа бога Вакха и его мифологического окружения» [9, с. 71], позволившее передать внутреннее состояние поэта, жаждущего впитать в себя все краски, звуки, образы, страсти жизни, и, во втором случае, вакхический гимн.

1826 год – это год, когда решалась судьба многих друзей и близких знакомых Пушкина, участников тайных декабристских обществ и Декабристского восстания, поэтому так важно было для поэта подчеркнуть состояние единения, сопричастности к судьбам своих друзей, желание поддержать и приободрить в скорбной ситуации, что находит выражение и в созданных чуть позже стихотворениях – «Во глубине сибирских руд...» (1827), «Арион» (1827). Но этот настрой проявляется уже и в наших стихотворениях, если осмыслять их с учетом времени публикации. Вероятно, поэт решает опубликовать стихотворение «Торжество Вакха» (1818) с тем, чтобы напомнить о вечном дружеском союзе, о котором особо скажет в стихотворении «19 октября» (1825/1826):

*Друзья, прекрасен наш союз!
Он, как душа, неразделим и вечен –
Неколебим, свободен и беспечен... [10, 355].*

Социально-исторический, биографический контекст служит смыслопорождению гипотетически присутствующего в эпилоге «Торжества Вакха» и в «Вакхической песне» подтекста: оптимистически звучащее обращение к реальным «отважным бойцам» с целью поддержать этих действительных «невольников», пробудить в них силу духа, веру в разумные начала через поэтический образ «союза». Это чувство идет от сопричастного к «обществу избранных», от человека, который не изменил данному «союзу» несмотря ни на что. И в этом смысле очень важен, значителен лейтмотивный образ «тирса», переосмысленный в биографическом контексте.

Безусловно, данное прочтение может быть лишь гипотетическим, поскольку нет определенного комментария, идущего со стороны поэта относительно мотивов публикации стихотворения «Торжество Вакха». Однако это может быть свидетельством того, каким смысловыми глубинами может обладать произведение в зависимости от контекста: в данном случае, времени написания и публикации, социально-исторических и биографических реалий.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БАХТИН М.М. *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. БЕРЕСТОВСКАЯ Д.С. *Творческий мир Пушкина и искусство*. <https://md-eksperiment.org/post/20181117-mir-pushkina> (посещение 14.03.2021)
3. ГРИШИН А. С. *Русский симпозиарх*. С. 29-54. <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-simpoziarh> (посещение 17.03.2021)
4. ГУСЬКОВА Ю.В. *Имманентный и контекстуальный подходы к литературному произведению (к истории вопроса)* //Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2013, № 1 (2), с. 67-73. [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/99999999_West_2013_1\(2\)/13.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/99999999_West_2013_1(2)/13.pdf) (посещение 14.03.2021)

5. ЛОСЕВ А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. 2-е изд., испр. М.: Искусство, 1995. 320 с. ISBN 5-210-02247-1
6. ЛОТМАН Ю.М. *О поэтах и поэзии*. СПб.: Искусство-СПб, 1996. 848 с. ISBN 5-210-01563-7
7. МАЙМИН Е.А. *Пушкин. Жизнь и творчество*. М.: Наука, 1982. 209 с.
8. МУРЬЯНОВ М.Ф. *Из символов и аллегорий Пушкина*. М.: Наследие, 1996. 343 с. ISBN 5-201-13245-6
9. ПУШКИН А.С. *Школьный энциклопедический словарь* /Под ред. В.И. Коровина. М.: Просвещение, 1999. 776 с. ISBN 5-09-008817-9
10. ПУШКИН А.С. *Сочинения*: В 3 т. М.: Худ. литература, 1985. Т. 1. 735 с.
11. ЧУМАКОВ Ю.Н. *В сторону лирического сюжета*. М.: Языки славянских культур, 2010. 88 с. ISBN 978-5-9551-0429-4
12. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. / Гл. ред. Касавин И.Т. М: «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2009. - 1248 с. ISBN: 978-5-88373-089-3 <https://terme.ru/slovari/enciklopedija-epistemologii-i-filosofii-nauki.html> (обращение 17.03.2021)
13. ЯКУБОВИЧ Д.П. *Античность в творчестве Пушкина*// Пушкин. Временник Пушкинской комиссии. М.; Л., 1941. Вып. 6. С. 92–159. <https://www.ruthenia.ru/document/527776.html> (посещение 14.03.2021)

ABORDĂRI MODERNE ÎN DEZVOLTAREA VOCABULARULUI ELEVILOR

MODERN APPROACHES IN DEVELOPING STUDENT VOCABULARY

*Patricia-Maria Georgescu, profesoară,
Palatul Copiilor, municipiul Râmnicu Vâlcea, România
doctorandă, UPS „Ion Creangă” Chișinău,
Patricia-Maria Georgescu, teacher,
Children's Palace Râmnicu Vâlcea, Romania
PhD student, “Ion Creanga” SPU Chisinau,
ID ORCID 0000-0001-9979-8320*

CZU 81'276.6

Abstract

The modern approach to learning from an intercultural perspective involves structuring didactic interventions with which students can succeed in learning and then put into practice what they have learned. In order to carry out an efficient activity, the language teacher must consider two types of operations in the design and development of lessons: activities of assimilation and structuring of knowledge and skills, communication activities. The training of intercultural communication skills is based both on the assimilation of knowledge and capacity building, as well as on their updating and correlation in various contexts.

Key-words: teaching activity, skills, communication, design, structuring

Rezumat

Abordarea modernă a învățării din perspectivă interculturală presupune structurarea unor intervenții didactice cu ajutorul cărora elevii să reușească să învețe și, ulterior, să pună în practică ceea ce au învățat. Pentru a realiza o activitate eficientă, profesorul de limbă trebuie să aibă în vedere două tipuri de operațiuni în cadrul proiectării și desfășurării lecțiilor: activități de asimilare și structurare a cunoștințelor și capacităților, activități de comunicare. Formarea competențelor de comunicare interculturală se bazează atât pe asimilarea de cunoștințe și formarea de capacități, cât și pe actualizarea și corelarea acestora în contexte diverse.

Cuvinte-cheie: activitate didactică, competențe, comunicare, proiectare, structurare

Într-o societate multiculturală și multilingvă, capacitatea unui individ de a comunica și de a se integra pare a fi una dintre competențele de bază. Dar ce înseamnă să poți acționa într-un context internațional? O astfel de persoană este suficient de competentă din punct de vedere comunicativ și cultural pentru a participa, a coopera și interacționa cu alte persoane dintr-o varietate de medii, atunci când este conștientă și respectuoasă față de diferitele valori culturale, schemele de comunicare și tiparele de comportament comunicativ ale interlocutorului. Vocabularul contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare și este îmbogățit mai ales în timpul școlarității. Utilizarea adecvată a vocabularului în diverse contexte de comunicare demonstrează capacitatea individului de adaptare la cerințele societății moderne, aflată într-o dinamică continuă.

Numărul de cuvinte din vocabularul de bază al unei persoane determină nivelul înțelegerii unui text [2]. Sensul cuvintelor corelează foarte mult cu nivelul de înțelegere a citirii, în general. În plus, cunoașterea semnificațiilor cuvintelor dintr-un text este un factor de predicție excelent pentru cât de bine o persoană va citi acel text. Pentru a ajuta elevii să-și mărească bagajul de cuvinte, cadrele didactice ar putea să-i învețe să folosească indiciile contextuale din text. Specialiștii au sugerat mai multe posibilități pentru o astfel de învățare: copiii să învețe tehnici de identificare a indiciilor din context [1], să învețe strategii specifice pentru derivarea sensurilor cuvintelor [26], să învețe aplicații flexibile care se apropie de derivarea sensurilor cuvintelor [9], să înțeleagă sensurile cuvintelor ca strategie generală de înțelegere [16].

În general, se acceptă faptul că oamenii sunt expuși la aproximativ 88.700 de familii de cuvinte diferite în perioada dintre debutul școlarității și până la terminarea liceului [14]. Învăță aproximativ jumătate din aceste cuvinte în medie sau aproximativ 3.000 de noi semnificații ale cuvintelor pe an [10; 28]. Având în vedere aceste cifre, este evident că marea majoritate a cuvintelor nu devin parte a vocabularului pe baza lecturii unui elev, prin instruire directă. În activitatea de instruire, un profesor prezintă undeva la 300 până la 400 de cuvinte pe parcursul unui an școlar [23]. Deși este un număr semnificativ, acesta nu depășește cu mult media de 3.000 de cuvinte menționată mai sus [14]. Dacă elevii nu învață aceste cuvinte în mod sistematic, singura alternativă practică este ca ei să le deducă înțelesul din context, mai exact, să învețe cuvinte întâmplător, în textele pe care le citesc. Trei mii de cuvinte învățate pe an pare a fi un număr mare, dar Nagy și Herman [15] au sugerat că poate fi explicat folosind estimări ale învățării elevilor din context și din volumul de lectură parcurs. Dacă un elev citește o oră pe zi, 100 de cuvinte pe minut timp de 300 de zile, acel copil ar citi 1.800.000 de cuvinte pe an. Dacă 5% dintre aceste cuvinte sunt necunoscute (presupunând că această lectură se află la nivelul instrucțional al cititorului), atunci acel elev ar descoperi aproximativ 90.000 de cuvinte necunoscute. Estimările din mai multe studii sugerează că elevii vor învăța aproximativ 5% până la 12% din cuvintele pe care nu le cunosc, dintr-o singură expunere în context [15]. Această evaluare ar reprezenta 4.500 de cuvinte noi în fiecare an, suficient de confortabil pentru a îndeplini așteptările specialiștilor. Graves [10] a estimat că numărul de cuvinte dobândite din context pe parcursul unui an școlar de către un elev este între 1.000 și 5.000, numărul exact depinzând atât de numărul de texte parcurse, cât și de capacitatea elevului de a citi. El a sugerat că o diferență de 4 cuvinte între estimările superioare și

inferioare ale învățării vocabularului se acumulează pe parcursul unui singur an școlar și că decalajul crește, în termeni absoluți, pe măsură ce elevii înaintază în școală.

Potrivit lui Stanovich [25], dificultatea poate fi explicată printr-o interacțiune între cunoașterea vocabularului și abilitatea de a citi. Elevii care sunt cititorii buni parcurg cantități mai mari de texte decât cei cu abilități reduse de citire. Astfel, cititorii experimentați sunt expuși la mai multe cuvinte și pot înțelege un număr mai mare de semnificații din context decât colegii de clasă care se confruntă cu dificultăți în lecturare. Ei rețin semnificațiile unui număr mai mare de cuvinte întâmplător, făcând citirea mai ușoară. Opusul acestora, cititorii care nu sunt abili, experimentează un ciclu negativ. Încep cu un vocabular mai mic de cuvinte, sunt expuși la mai puține texte și citesc mai puține cuvinte. În plus, probabil că vor fi mai puțin capabili să utilizeze eficient contextul pentru a obține semnificațiile cuvintelor noi, reducându-și astfel capacitatea de a-și extinde vocabularul prin lectură întâmplătoare. Acest lucru conduce la un decalaj mare între cititorii buni și cei neînzuștrați, Stanovich numindu-l „Efectul Matei”, care face aluzie la un pasaj din „Cartea lui Matei” (în engl. Book of Matthew) în care se afirmă că bogații devin mai bogați, iar cei săraci devin mai săraci [12].

Numărul de cuvinte învățate de către elevi prin citire în context este semnificativ mare. Folosind cifrele lui Graves [10], un cititor desăvârșit va învăța de cinci ori mai multe cuvinte prin lectură decât o va face un cititor care se descurcă mai greu. Pentru acei elevi care învață aproape 5.000 de cuvinte noi prin parcurgerea benevolă a unor texte, 300 - 400 de cuvinte suplimentare cu care s-ar putea familiariza prin instruire directă [23] ar avea un efect mai puțin semnificativ decât pentru acei elevi a căror învățare accidentală ar asigura în mod normal o creștere a vocabularului de lectură de aproximativ 1.000 de cuvinte. Întrebarea care se pune este dacă predarea vocabularului în timpul disponibil pentru instrucțiuni de citire este utilă. Mai mult, ar trebui să identificăm acel vocabular pentru care instruirea este într-adevăr necesară în parcurgerea curriculumului de lectură și să determinăm beneficiul real în a preda elevilor cuvinte individuale spre deosebire de prezentarea instrucțiunilor de analiză contextuală a sensului cuvintelor [5; 23; 26]. Dacă majoritatea cuvintelor sunt învățate în context și există diferențe mari în vocabularul individual, s-ar părea că pentru a crește numărul de cuvinte noi pe care elevii îl învață în fiecare an, cadrele didactice ar trebui să procedeze astfel: a) să crească cantitatea de lectură pe care o studiază copiii, (b) să utilizeze în predare învățarea cuvintelor noi. Aceste concluzii reies din studiile care au fost derulate pentru a identifica modalitatea prin care elevii pot să învețe cuvintele din context, prin indiciile din context sau prin instrucțiuni într-un proces mai general de învățare [12]. .

McKeown [13] a constatat că cititorii neexperimentați sunt semnificativ mai puțin eficienți în ceea ce privește înțelegerea cuvintelor din context. Au o perioadă mai lungă de procesare a sensului cuvântului și întâmpină o mai mare dificultate în găsirea suprapunerilor informațiilor derivate din mai multe contexte. O posibilă implicație a acestei cercetări este că elevii ar putea fi învățați proceduri pentru înțelegerea sensului cuvintelor în context, astfel încât acestea să-i determine să fie eficienți în procesarea textelor pe care le citesc.

Studiile privind utilizarea contextului în înțelegerea sensului unui text [1; 18; 26:27] au implicat dezvoltarea și predarea metodelor de utilizare a indiciilor contextuale. De exemplu, [1] a dezvoltat o astfel de metodă pentru studenții din mediul universitar care citeau cu voce tare texte în care erau inserate cuvinte fără sens. Ea a fost validată ulterior de Quealy [18] cu

elevii de liceu. Astfel de metode au fost predate în mod direct elevilor pentru a-și forma deprinderea de utilizare a contextului ca mijloc de derivare a semnificațiilor cuvintelor, în situații diverse. Ca urmare, educatorii și psihologii au dezvoltat abordări strategice mai flexibile pentru a obține rezultate semnificative. Un exemplu amplu este analiza cognitivă a sarcinii Sternberg [26; 27] care a încercat să-i învețe pe elevi și pe adulți să devină mai eficienți în utilizarea contextului ca parte a unei tehnici generale de formare a unui comportament specific. Rezultatele nu au fost concludente. Într-un studiu, instruirea părea să îmbunătățească învățarea din context; în altul, nu a făcut-o.

Alți cercetători au aplicat alte strategii pentru înțelegerea sensului unui cuvânt necunoscut. Un exemplu este studiul cercetătorilor Jenkins, Matlock și Slocum [11], care a comparat efectele a două abordări ale utilizării vocabularului: semnificațiile individuale ale cuvintelor și derivarea semnificației cuvintelor în activități variate de instruire și practică. Au măsurat efectele acestor două abordări atât asupra învățării individuale a cuvintelor, cât și a învățării în context. Grupul experimental care a utilizat tehnica de derivare a sensului a fost învățat o strategie generală pentru derivarea sensului cuvintelor necunoscute în care au fost subliniate folosirea indiciilor din context. Jenkins și colab. [11] au denumit această strategie generală prin acronimul SCANR (engl. Substitute, Check, Ask, Need, Revise). Instrucțiunile au fost următoarele: Înlocuiți cu un cuvânt sau o expresie cuvântul necunoscut; Verificați enunțul pentru identificarea contextului care să vă susțină alegerea; Întrebați dacă substituția se potrivește tuturor indiciilor din context; Aveți nevoie de alt cuvânt sau altă expresie? Revizuiți alegerea pentru a se potrivi contextului. Lecțiile au fost predate folosind un scenariu, fiecare pas fiind predat, consolidat și evaluat. Elevii au beneficiat de multă exerciții practice (270 de cuvinte pe parcursul a 20 de sesiuni) sau de puțină practică (45 de cuvinte pe parcursul a 9 sesiuni). Un al doilea grup supus experimentului a primit instrucțiuni pentru identificarea sensului specific al cuvântului. Jenkins și colab. au evidențiat efecte semnificative atât pentru tehnică, cât și pentru cantitatea de exerciții, elevii având performanțe în ceea ce privește cunoașterea sensului cuvintelor individuale și prin derivare din context [12].

Alte studii au utilizat strategii mai generale, fără algoritmi specifici. Buikema [6], profesor de liceu, a dezvoltat o secvență de 5 zile de lecții cu clasa întreagă, învățându-i pe elevi să folosească indicii în context. Ea a început cu ghicitori și metafore. Aplicând un test de vocabular neanunțat, a observat efecte semnificative pentru tehnica derivării cuvintelor în context, pentru experiment folosind o nuvelă a lui Edgar Allen Poe.

Abordări mai recente s-au îndepărtat de procesele specifice pentru o tehnică generală a învățării cuvintelor în context. Un exemplu este programul de formare al lui Goerss și colab. [9] derulat într-o sesiune individuală de învățare. Elevii au primit îndrumări generale privind modul de identificare a sensurilor cuvintelor în context și li s-a spus să gândească cu voce tare în timp ce citesc cuvinte fără sens inserate într-un text. Instrucțiunile implica sensibilitate generală la cuvinte necunoscute și utilizarea atât a cunoașterii contextului general, cât și a indicațiilor specifice din text. Cercetătorii [9] le-au explicat elevilor că nu este necesar să elaboreze definiții complexe, însă le-au cerut să obțină toate informațiile disponibile despre un cuvânt. S-a constatat o creștere a numărului de cuvinte învățate în context la elevii cu care s-a interacționat, dar nu s-a folosit un grup de control pentru compararea rezultatelor și nu s-a cercetat dacă elevii ar fi făcut progrese similare exersând fără îndrumări. În acest studiu s-a

trecut de la furnizarea explicită a indicațiilor de utilizare a indiciilor în context, la furnizarea de strategii cognitive, instruire și modelare privind învățarea, ceea ce a demonstrat că aceste abordări sunt eficiente în predare pentru ca elevii să devină mai experimentați în utilizarea contextului [12].

O problemă majoră în desfășurarea cercetărilor cu privire la efectele unei strategii cognitive concepute pentru a-i învăța pe elevi să obțină semnificațiile cuvintelor din context este stabilirea eficacității. Cercetătorii au comparat, în general, activități de învățare bazate pe analiza contextului cu așa-numiții participanți „de control” care au învățat o listă de cuvinte necunoscute. Există probleme cu ambele tipuri de activități, compararea predării unei strategii generale cu predarea cuvintelor specifice nu reprezintă o analogie corectă. Analiza contextuală nu ajută elevul să învețe cuvinte specifice, în schimb, este o strategie generală utilă elevilor să se familiarizeze cu cuvinte necunoscute într-o mare varietate de texte [12].

Scopul utilizării strategiilor didactice pentru învățarea cuvintelor în context este de a ajuta elevii să învețe cât mai multe cuvinte ocazional, pe măsură ce le întâlnesc în lectura de zi cu zi. Acest lucru conduce la formarea unui vocabular mai amplu, în timp. Dacă ei citesc un anumit număr de texte și întâlnesc 50.000 de cuvinte necunoscute pe parcursul unui an școlar, un procent de 5% dintre ele va reprezenta procentul cuvintelor învățate, adică aproximativ 2.500 de cuvinte noi. Dacă un profesor poate preda de la 300 până la 400 de cuvinte pe an [14], cele 2.500 de cuvinte suplimentare învățate de către elevi în lectura ocazională sunt de 6 ori mai multe cuvinte decât ar putea fi predate de către profesori. Aceste estimări sugerează că efectele instruirii strategiei context-indiciu ar putea fi remarcabile, dar numai pe perioade de lectură relativ extinse. Pe de altă parte, dacă se predau 10 cuvinte noi într-o lecție și 8 dintre acestea sunt învățate, atunci elevul va ști cele 8 cuvinte mai bine decât dacă le-ar întâlni într-un singur fragment. Deci, pentru un singur fragment sau o serie de fragmente de text, este puțin probabil ca predarea directă a unui set de cuvinte să fie mai eficientă decât un set general de strategii de învățare în context [11].

Stahl și Fairbanks [24], în meta-analiza studiilor de vocabular, au constatat că exercițiile de vocabular au îmbunătățit semnificativ nu numai înțelegerea textelor care conțin cuvintele de învățat, ci și înțelegerea textului, în general. O altă constatare a fost faptul că grupul de elevi care primea instrucțiuni privind utilizarea indiciilor în context era adesea asociat cu un grup de control care nu primea instrucțiuni sau exerciții practice [4; 6; 26; 21] sau nu a fost asociat cu niciun grup de control [9].

Se știe că orice strategie de învățare bazată pe context are cel puțin două condiții: a) elevii trebuie să fie conștienți de importanța concentrării pe cuvinte necunoscute și b) elevii trebuie învățați strategii specifice pentru înțelegerea acestor cuvinte în context. O „analiză fără instrucțiuni” nu include recomandări pentru examinarea contextului și nici nu presupune utilizarea strategiilor specifice predate. Prin urmare, pentru un grup de control la care nu s-au făcut recomandări, nu putem determina dacă efectele se datorează recomandărilor. Pentru a examina diferența dintre predarea strategiilor specifice sau a seturilor de indicii în context și conștientizarea nevoii elevilor de a acorda atenție cuvintelor necunoscute, trebuie comparată o strategie activă cu o activitate exclusiv practică, în care elevilor li se cer pur și simplu semnificațiile cuvintelor derivate din context, fără nicio instrucțiune specifică în procesul de învățare. După cum s-a menționat anterior, când studiile au inclus un astfel de contrast,

cercetătorii [7; 17; 19; 21; 26] nu au reușit să găsească diferențe între grupul care aplica strategia și grupul care utiliza practica. Sternberg [26] a constatat că atât instruirea strategică, cât și activitatea practică au avut mai mult succes decât activitatea de memorare a definițiilor. Această descoperire sugerează cu tărie că efectele instruirii sunt mult mai vizibile în conștientizarea elevilor privind identificarea cuvintelor necunoscute în citirea textelor, decât ca rezultat al strategiilor specifice în care sunt predate și aplicate: limbajul, vocabularul, cunoștințele metalingvistice sau abilitatea de a vorbi despre ceea ce știi [12].

Scopul învățării prin utilizarea sensului cuvintelor în context este îmbogățirea vocabularului. Această activitate este adesea implicită și subconștientă [8; 20]. Când le cerem elevilor să verbalizeze învățarea în context sau să demonstreze calitatea învățării prin producerea unor forme convenționale, cum ar fi o definiție, îi putem evalua prin cât de bine folosesc limbajul (verbalizarea proceselor implicate în învățare, cuvintele utilizate, folosirea definițiilor sau a altor modalități de a vorbi despre semnificații), mai degrabă decât despre cât au învățat despre semnificația cuvintelor [2].

Această analiză subliniază mai multe dificultăți generale în aplicarea rezultatelor cercetărilor în practica educațională. În primul rând, deși se pot găsi recomandări pentru învățarea elevilor a unor proceduri pentru utilizarea semnificațiilor cuvintelor în context atât pentru articole, cât și pentru manuale, sunt foarte puține studii care examinează efectele unor astfel de instrucțiuni. Aceasta este, din nefericire, o situație destul de comună în educație. Principiile pedagogice sunt adesea derivate din intuiție sau din experiența unui profesor. Atât intuiția, cât și experiența trebuie să fie apreciate ca surse de cunoaștere. Cu toate acestea, pentru a avea o știință a educației, trebuie preluate informațiile din intuiție și experiență și validate prin cercetări bine concepute. În cazul strategiilor de predare pentru a învăța semnificațiile cuvintelor în context, nu sunt încă practici validate de cercetare.

În al doilea rând, tehnicile utilizate în studii au fost în principal recomandări verbale privind înțelegerea cuvintelor noi în context. Învățarea semnificațiilor cuvintelor în context nu a fost măsurată îndeajuns. Cu toate acestea, trebuie să se știe dacă utilizarea unei anumite metode va conduce la învățare. Generalizarea unei tehnici este destul de greu de realizat în cercetarea educațională, deoarece este nevoie de mult timp pentru identificarea efectelor aplicării acesteia. Metodele nu sunt dificil de conceput, dar sunt necesare cercetări îndelungate pentru a înțelege efectele asupra învățării obișnuite. Cercetările viitoare pot schimba concluziile de până acum. Este important pentru cadrele didactice să știe ce să predea, astfel încât să poată utiliza timpul de instruire pentru activități care le vor permite copiilor să citească mai mult texte complexe și antrenante.

În concluzie, recomandarea pe care o fac autorii [12] pentru profesorii care doresc îmbogățirea vocabularului elevilor prin utilizarea cuvintelor în context este de a-i încuraja pe elevi să citească multe texte cu un nivel suficient de provocare. Anderson, Wilson și Fielding [3] au constatat că creșterea cantității de lectură a elevilor (în engl. „Book Flood”), a îmbunătățit semnificativ vocabularul acestora. În cele din urmă, această tehnică pare a fi cea mai fiabilă abordare pentru îmbunătățirea cunoștințelor legate de semnificațiile cuvintelor, cu sau fără pregătire suplimentară, cu care susținătorii instruirii strategice specifice și educatorii cu puncte de vedere diverse sunt de acord [12].

BIBLIOGRAFIE

1. AMES, W. S.. *The development of a classification scheme of contextual aids. Reading Research Quarterly*, 2, 1966. pp. 57-82. <https://doi.org/10.2307/747039>.
2. ANDERSON, R. C., & FREEBODY, P. Vocabulary knowledge. In J. T. GUTHRIE (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association, 1981, pp. 77-117.
3. ANDERSON, R. C, WILSON, P. T., & FIELDING, L. G. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 1988, pp. 285-303.
4. ASKOV, E. N., & KAMM, K. Context clues: Should we teach a children to use a classification system in reading? *Journal of Educational Research*. 1976, 69, 341-344.
5. BAUMANN, J. F., & KAMEENUI, E. J. Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. FLOOD, J. M. JENSEN, D. LAPP, & J. R. SQUIRE (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts*, 1991, pp. 604-632. New York: Macmillan.
6. BUIKEMA, J. L., & GRAVES, M. F. Teaching students to use context cues to infer word meanings. *Journal of Reading*, 36,1993, pp. 450-457.
7. CAMINE, D., KAMEENUI, E. J., & COYLE, G. Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 19, 1984, pp. 188-204.
8. DURSO, F. T., & SHORE, W. J. Partial knowledge of word meanings. *Journal of Experimental Psychology: General*, 120, 1991, pp.190-202.
9. GOERSS, B. L., BECK, I. L, & MCKEOWN, M. G. *The development and assessment of an instructional intervention to influence the process of deriving meaning from context*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. 1994, April.
10. GRAVES, M. F. Vocabulary learning and instruction. In E. Z. ROTHKOPF & L. C. EHRI (Eds.), *Review of research in education*, 1986, Vol. 13, pp. 49-89. Washington, DC: American Educational Research Association.
11. JENKINS, J. R., MATLOCK, B., & SLOCUM, T. A. Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly*, 1989, 24, pp. 215-235.
12. KUHN M. R, STAHL, S.A., Teaching Children to Learn Word Meanings From Context: A Synthesis and Some Questions, In: *Journal of Literacy Research*, Volume 30, Number 1, 1998, pp. 119-138.
13. MCKEOWN, M. G. The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, 1985, 20, pp. 482-496.
14. NAGY, W. E. *Teaching vocabulary to improve reading comprehension* (NCTE Report No. 52384). Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1989.
15. NAGY, W. E., & HERMAN, P. A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. MCKEOWN & M. E. CURTIS (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1987, pp. 19-35.
16. PALINSCAR, A. S., & BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1984, 2, pp. 117-175.
17. PATHBERG, J. P., GRAVES, M. F., & STIBBE, M. A. Effects of active teaching and practice in facilitating students' use of context clues. In J. A. NILES & L. A. HARRIS (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction*.

- Thirtythird yearbook of the National Reading Conference. Rochester, NY: National Reading Conference. 1984, pp. 146-151.
18. QUEALY, R. J. Senior high school students use of contextual aids in reading. *Reading Research Quarterly*, 1969, 4, pp. 512-533.
 19. SAMPSON, M. R., VALMONT, W. J., & ALLEN, R. V. The effects of instructional cloze on the comprehension, vocabulary, and divergent production of third-grade students. *Reading Research Quarterly*, 1982,17, pp. 389-399.
 20. SCHWANENFLUGEL, P. J., STAHL, S. A., & MCFALLS, E. L. *Partial word knowledge and vocabulary growth during reading comprehension*, Reading Research Report, 1997, No. 76. Athens, GA: National Reading Research Center.
 21. SCHWARTZ, R. M., & RAPHAEL, T. E. Concept of definition: A key to improving students' vocabulary. *The Reading Teacher*, 1985a, 39, pp. 198-205.
 22. SNOW, C. E. The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 1990, 17, pp. 697-710.
 23. STAHL, S. A. Beyond the instrumental hypothesis: Some relationships between word meanings and comprehension. In P. J. Schwanenflugel (Ed.), *The psychology of word meanings* 1991, pp. 157-185. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 24. STAHL, S. A., & FAIRBANKS, M. M. The effects of vocabulary instruction: A modelbased meta-analysis. *Review of Educational Research*, 1986, 56, pp. 72-110.
 25. STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 1986, 21, pp. 360-407.
 26. STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In M. G. MCKEOWN & M. E. CURTIS (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* 1987, pp. 89-106. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 27.
 27. STERNBERG, R. J., & POWELL, J. S. Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 1983, 38, pp. 878-893.
 28. WHITE, T. G., GRAVES, M. F., & SLATER, W. H. Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82, pp. 281-290.

**ПОЛИФОНИЯ ВИДЕОРЕЯДА, МУЗЫКИ И СЛОВА КАК СРЕДСТВО
РАСШИРЕНИЯ ГРАНИЦ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР». ИЗ ОПЫТА
РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ**

**POLYPHONY OF VIDEO, MUSIC AND WORDS AS A MEANS OF EXPANDING
THE BOUNDARIES OF THE ARTISTIC TEXT AND FORMING THE
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WHEN STUDYING THE
NOVEL OF LEO TOLSTOY "WAR AND PEACE". FROM THE EXPERIENCE OF
THE TEACHER**

*Шершун Ираида, учитель русского языка и литературы
высшей дидактической степени,*

*Теоретический лицей им. А. С. Пушкина, мун. Бэлць
Iraida Șerșun, teacher of russian language and literature,
Theoretical Lyceum A. S. Pușkin from Bălți*

ID ORCID 0000-0002-9454-2841

CZU 37.016:821.161.1

Abstract

This article substantiates the importance of mastering monological speech, "the basics of text formation", and expanding the boundaries of a literary text. The concepts of "dialogism", "carnival beginning", "polyphony of music, words and visual series" are considered in the study of the epic novel "War and Peace" by Lev Tolstoy. It is noted that the polyphony according to M.M. Bakhtin is addressed to the potential reader and promotes "the relationship between the literary text and the reader", the dialogue of cultures. It is argued that the formation of a student's communicative competence is an impulse for the development of spiritual and intercultural values of the individual. The content of the stages of working with the text, which contributes to the formation of national and cultural identity, is revealed.

Key-words: picture of the world; dialogism; polyphony; comparative research; visual means.

Rezumat

Acest articol fundamentează importanța stăpânirii discursului monologic, "elementele de bază ale formării textului" și extinderea limitelor unui text literar. Conceptele de "dialogism", "începutul carnavalului", "polifonia muzicii, a cuvintelor și a seriilor vizuale" sunt luate în considerare în studiul romanului epic "război și pace" de Lev Tolstoy. Se remarcă faptul că polifonia conform lui M.M. Bakhtin, se adresează potențialului cititor și promovează "relația dintre textul literar și cititor", dialogul culturilor. Se susține că formarea competenței de comunicare a elevului este un impuls pentru dezvoltarea valorilor spirituale și interculturale ale individului. Se dezvăluie conținutul etapelor de lucru cu textul, care contribuie la formarea identității naționale și culturale.

Cuvinte-cheie: imaginea lumii; dialogism; polifonie; cercetare comparativă; mijloace vizuale.

Образовательное пространство Молдовы претерпевает качественные изменения. «Клиповое сознание» [3:8] современных школьников, их низкая читательская активность, нежелание думать, размышлять над прочитанным текстом, страсть к интерактивным средствам, «антикатарсисовое» [3:8] влияние СМИ на ребёнка приводит к оскудению его устной и письменной речи. Часто учащиеся подменяют духовность общим кругозором, не восполняя пробелов в своём нравственном развитии. При этом лицеисты понимают, что во взрослой жизни успеха могут достичь не только и не столько грамотные люди с богатым интеллектом, сколько специалисты, обладающие коммуникативной культурой, «основами текстообразования». «Мир, вероятно, спасти уже не удастся, - как-то отметил иронически Иосиф Бродский, - но отдельного человека

– всегда можно» [3:8]. На наш взгляд, это станет возможным, если методической доминантой современного урока будут сотворчество и сотрудничество учителя с учащимися, путь от слушания и понимания текста через обсуждение и анализ прочитанного к творческому диалогу с писателем и самим собой.

Цель наших размышлений – продемонстрировать в рамках обмена опытом не только способы аналитической работы с текстом, но и показать, как расширение границ художественного текста через полифонию [2] видеоряда, музыки и слова способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся при изучении романа Л. Н. Толстого «Война и мир».

Разговор о постижении глубинного смысла художественного произведения очень сложен. Чаще изучение романа-эпопеи связано с выявлением сюжетно-фабульной основы произведения. Тематический характер уроков («Жизненные искания князя Андрея и Пьера», «Ошибки Наташи Ростовской»), пообразная характеристика «любимых» и «нелюбимых» героев Л. Н. Толстого порой сводится к краткому пересказу романа. Подобная тенденция преподавания не даёт учащимся возможности прочесть и осмыслить произведение. Клиповое сознание школьников пополняется новыми картинками. На наш взгляд, наиболее эффективным при анализе произведения со сложной коллажной композицией (каждый элемент композиции раскрывается отдельной историей) является *метод действенного анализа*, предложенный К. С. Станиславским. Суть «репетиционного» метода (термин М. О. Кнебель) в предварительном прочтении текста, самостоятельной работе над фрагментом, вычленении события, знакомстве с героями и определении принципа организации событий в событийном ряду [7]. Работу над художественным текстом организуем в два этапа: «разведку умом» и «разведку действием» [7]. Накануне анализа сцены «В салоне Анны Павловны Шерер», являющейся началом карнавального действия [2], делим класс на группы и предлагаем индивидуальные задания. Представители *группы «Художников-портретистов»* в качестве «разведки умом» дают описание внешности героев, определяют естественность// неестественность первого знакомства с персонажем через его портрет, психологическое наполнение внешности через смену чувств и настроений. Выделяют 1-2 постоянные приметы портрета. *Группа «Лингвистов»* даёт характеристику речевой ситуации, определяя, с какой целью Л. Н. Толстой вводит в роман французскую речь? Отвечают на вопросы: Как автор подчёркивает незнание героями родного языка? Можно ли утверждать, анализируя речь персонажей, что в салоне «все разные и все одинаковые»? *Группа «Скульпторов»* определяет, как с помощью художественной детали Л. Н. Толстой показывает фальшь салона А. П. Шерер, решает проблемные вопросы: Какое художественное изобразительное средство лежит в основе данной сцены? Как с помощью детали Л. Н. Толстой демонстрирует своё отношение к нормам общественного устройства? Какие гости вписываются в обстановку салона, а какие – нет? *«Художники-декораторы»* определяют, как с помощью света, символики цвета Л. Н. Толстой разоблачает гостей салона А. П. Шерер. Учащиеся находят в художественном тексте элементы карнализации, согласно предложенным тезисам (по статье М. М. Бахтина). Тема спаренного урока заявлена: «В салоне Анны Павловны Шерер. Что есть красота? И

почему её обожествляют люди? Л. Н. Толстой в данной сцене обличает? Разоблачает!». *Игорь Чистюхин* в работе «О драме и драматургии» настаивает не только на «выявлении структуры со-бытия и существовании в нём персонажа», но и на *создании творческой атмосферы* на уроке [7]. Под руководством учителя школьники находят причинно-следственный механизм развития событий романа: «Вечер был пущен. Веретёна со всех сторон равномерно и не умолкая шумели». На стадии вызова учитель *мотивирует познавательную деятельность учащихся* - в качестве индукции предлагает лицеистам посмотреть видеоряд о своеобразии композиции первого тома романа Л. Н. Толстого «Война и мир». Своеобразной *провокацией* является слово учителя о «невнимательных» читателях и «наивных зрителях», «напоминающих незадачливого посетителя кунсткамеры из басни Крылова, который восхищался «крохотными коровками» размером «менее булавочной головки», но не заметил слона». Многие не замечают ту главную пружину, на которой держится всё в романе-эпопее. Педагог подводит лицеистов к мысли о том, что *главной скрепой в романе-эпопее* Л. Н. Толстого является *карнавальный взгляд* автора почти на все описываемые события как частной, так и общественной жизни. В ходе урока-мастерской для преодоления «клипового сознания» учитель намеренно совершает *разрыв между первичным восприятием текста и очередной встречей с ним* – выбирает и зачитывает фрагменты из романа, предлагает посмотреть фрагменты из фильма С. Бондарчука по роману «Война и мир», обратить внимание на «звуконпись», «цветообозначения», титры и голос за кадром. По окончании просмотра учащиеся предлагают свои комментарии относительно режиссёрской интерпретации текста Л. Н. Толстого определяют: титрами к ролику является фрагмент из стихотворения Николая Заболоцкого «Некрасивая девочка»: «...что есть красота, // И почему её обожествляют люди? // Сосуд она, в котором пустота, Или огонь...» Создаётся проблемная ситуация: если фразу «сосуд она, в котором пустота» можно отнести к образу Элен, то о Наташе нельзя сказать словами поэта «огонь, мерцающий в сосуде». Лицеисты демонстрируют знание художественного текста: «Наташа – Порох!» «Славные, славные ребята», – говорит отец о своих детях. Учащиеся формулируют задачи урока: 1) определить неоднородность русского общества в начале XIX века; 2) обратить внимание на то, как разоблачает фальшь и неестественность «высокого общества» Л. Н. Толстой; 3) определить, какие нормы жизни писатель утверждает, какие отрицает. Учитель предлагает лицеистам наметить пути анализа сцены для выявления авторской позиции. Ученики предлагают *анализ вслед за автором*, т.к. в качестве домашнего задания следовало составить композиционный план сцены и рефлексивное эссе на тему: «Кем «угощала» салон А. П. Шерер?». *Пообразный и проблемный анализ* позволят определить тайны авторского замысла, наиболее точно выявить своеобразие режиссёрской трактовки С. Бондарчука. Учитель предлагает приём «*срывания всех и всяческих масок*» путём наблюдения за звуконписью и цветообозначениями, комментария деталей, словесное рисование аналитического характера, проблемно-тематический анализ эпизода, аналитическая беседа по вопросам, литературоведческий эксперимент, составление опорной схемы, Т-графика, «двучастного дневника», наблюдений. Учитель акцентирует внимание на противопоставлении истинного и ложного, нравственного и безнравственного, живого

и неживого в произведении. Педагог-мастер так организует коммуникативную направленность речи, что подталкивает учащихся к смысловому ядру художественного текста. Предлагаем учащимся лексическую цепочку: «война» как вражда, непонимание, эгоистический расчёт, разъединение, нравственные барьеры, конфликты, столкновения. В ходе просмотра видеоряда «Как сделан первый том романа «Война и мир» выбираем вектор размышлений «от известного к неизвестному» (по Л. М. Лосеву). Опираясь на фабулу романа, учащиеся осознают многозначность понятия «война», демонстрируют знание художественного текста, навыки цитирования, составления аналитического словесного рисования. Опираясь на предложенные опорные схемы, видеоряд о «толстовских оппозициях», ребята вспоминают о том, как Анна Михайловна Друбецкая ведёт «военные» действия, сражаясь с князем Василием, княжной Катериной Семёновной за наследство умирающего графа Безухова. Подтверждают своё предположение цитатой: «...красивое лицо её выразило озлобление» [5:22], «Анна Михайловна сняла перчатки и в завоёванной позиции расположилась в кресле» [5:68], «...от Анны Михайловны трудно отделаться» [5:67], «приёмами деловой петербургской дамы не отпускала от себя Пьера», «она чувствовала: приём её был обеспечен» [5:101]. Князь Василий «то смотрел нагло-шутливо» на Анну Михайловну, то «испуганно оглядывался». Иначе себя ведёт княжна: вот «она сбрасывает свою собачку с колен и оправляет складки платья» [5:97], вот переходит на крик: «...я не желала бы иметь горничной эту мерзавку, гадкую женщину», «если есть за мной грех, большой грех, то это ненависть к этой мерзавке» [5:98]. Учащиеся осознают, что Л. Н. Толстой расставляет акценты на самом важном: петербургские дамы сражаются за мозаиковый портфель с завещанием графа Безухова в тот момент, когда отец Пьера на смертном одре, а сам герой в полном замешательстве. Между «своими» и «чужими» страшная черта, отделяющая жизнь от смерти, но её никто не замечает. Кто «свой»? Кто «чужой»? Пьеру пока не ясно, да и он играет шпагой в верхнем этаже старого дома графов Безуховых, воображая себя Наполеоном, не задумываясь о трагичности положения. Юношеский эгоизм затуманил взор. Кажется Пьеру «своим» Борис Друбецкой, «сохраняющий спокойствие и выдержку»: «...со свойственной ему [Пьеру] быструю и радушною манерой взял его за руку и дружелюбно улыбнулся». Кажется: сын бедной родственницы естествен, искренен, а Пьер всё перепутал, назвав Бориса сыном Ильи [Ильёй зовут отца Ростова, а сына - Николаем]. Оказывается: Борис не удивлён смущению Пьера, «отчётливо, ясно и сухо, прямо глядя в глаза Пьеру», говорит спокойно, смело и несколько насмешливо - Пьер ведь не князь Василий, здесь не нужна почтительность. Читателю очевидно, что в данной ситуации пусть и нелепо, но естественно ведёт себя Пьер, который «замахал руками и головой, как будто комары или пчёлы напали на него». Внимательным школьникам понятно, что любимый герой невольно оказывается в центре военных действий. Кажется, что Анна Михайловна выиграла сражение, её «достаточно благоразумный» сын закрепил победу, завоевав расположение Пьера. В дальнейшем становится ясно, что игра только начинается, главная интрига впереди. Князь Василий не сдаётся и продолжает войну - уже за самого Пьера, вместе со всем его наследством. Дело ведётся вполне мирными и даже привлекательными средствами - женитьбой Пьера на красавице Элен. Как отмечает И.

В. Золотарёва, «картина рокового «объяснения» чем-то очень напоминает военные затруднения. Поразительно, что о любовном объяснении автор расскажет теми же словами, что и войне» [4:181]. Если учащиеся не улавливают связи между сценами, учитель направляет, координирует их действия (направленная дискуссия). Чтоб урок не превратился в лекцию или краткий пересказ текста, предлагаем поисковую работу: обратить внимание на «сцепление сцен» в салоне А. П. Шерер. Подобное «членение текста» аккумулирует внимание учащихся на причинах дальнейших «светских» провалов Пьера (расширение). В идеале к моменту анализа сцен учащиеся должны прочесть произведение в полном объёме и на фабульном уровне вспомнить ключевые моменты - «встречи с Друбецким». Если такого не случается, предлагаем школьникам совершить экскурс к будущему с героем, ставшим причиной многих испытаний любимого персонажа. Учитель зачитывает фрагмент, когда Борис Друбецкой подслушивает разговор царя о переходе Наполеона через Неман и первым узнает о начале войны. Иронической интонацией даёт учащимся понять, кому отдаёт свои, читательские симпатии и антипатии. Лицеистам, прослушавшим фрагментарно текст, ясно, что Борис Друбецкой, сумевший «полюбить Андрею», сумеет извлечь из этого выгоду и из подслушанного разговора. Таким «удобным» и «дисциплинированным» он сунется под руку к Кутузову перед Бородиным - с уместным восхищением ополченцами, которые, надев белые рубахи, приготовились к смерти. В одних ситуациях Друбецкой соблюдает «субординацию», в других - живёт по законам неписанной в Уставе субординации, удовлетворяя свою гордость, ощущая себя выше генерала. Расчётливым и «милым» заведёт интрижку с Жюли Карагиной: «преодолевая отвращение», скажет ей в гостинной любовные слова, «каких она захочет», потому что «её миллионы, леса и поместья дороже слов». Обращаемся к учащимся с проблемными вопросами, поддерживая интригу урока: Мог ли предположить Пьер, что тот самый «милый молодой человек» продвинет свою карьеру, находясь в будуаре его жены Элен? Что же, Борис - плохой человек? Знающие текст ребята обязательно вспомнят, что именно Бориса заставила поцеловать куклу в летнем саду Наташа, а потом «со счастливым лицом» пошла с ним в диванную. Со стороны класса звучит встречный вопрос: Л. Н. Толстой ошибся в своём герое? Или это был «случайный» поцелуй - ошиблась «тоненькая девочка»? Побуждение к чтению продолжается: приоткрываем завесу толстовского текста проблемными «почему»: Почему «отрицательный» герой ни разу не ошибся на своём жизненном пути? Почему добивается всех поставленных целей: делает карьеру, получает положение в обществе? И, наконец, почему у Друбецкого будут чины, поместья, ордена, а любви не будет?

Исследователь *П. П. Громов* говорит об «ответных отношениях глав романа» [1] Опираясь на эволюцию представления о Друбецком, мы говорим не только и не столько о той «войне», которую ведёт герой в мирное и беспокойное время, сколько вместе с Л. Н. Толстым делаем «композиционную перебивку» и понимаем, что автор допускает «хронологический сбой» осознанно. Бесчестные поступки Друбецкого на поверхности. Мысль о том, что жизненный путь непорядочного человека лишён смысла, потому что герой не ищет смысла жизни, добра и справедливости, звучит высокопарно, банально. Какое открытие после констатации факта совершат ученики?

Опираясь на свой жизненный опыт, станут защищать Бориса: «Ведь так живут многие - планируют жизнь, делают карьеру, добиваются поставленных целей!» И тут наступает самый важный момент урока: вслед за «расчленением текста», зачитыванием фрагментов и пересказом других объединяем в логическую цепочку не только фабульную основу, но провоцируем, приводим учащихся к авторскому пониманию «истинного» и «ложного». Бессловесным языком в аспекте формально-содержательных отношений мы не просто интерпретируем художественный текст, а даём ответ на внутренний вопрос Пьера: «Как он это может говорить?» (возвращаемся в начало романа). Внутренние вопросы разной степени напряжённости и разной амплитуды духовного подъёма или падения Пьера являются обязательными для изображаемого Л. Н. Толстым героя «подлинной, истинной жизни» [3] и противопоставляются явному, осознанному уходу от тревожной неопределённости внутренних сомнений и вопросов у героев другого типа. Важна не глубина вопросов Пьера, а его способность задавать «внутренние вопросы». Особенность мышления Безухова раскрывает его внутренний мир, которого нет у Бориса Друбецкого. Даже Отечественная война его не изменит. Л. Н. Толстой, сталкивая этих двух героев по принципу контраста, намеренно нарушает равновесие этического и эстетического. Противопоставляя Зло, носителем которого является Друбецкой, и Добро, живущее в душе Пьера, писатель переосмысливает категории эстетики. Если раньше для Л. Н. Толстого важно было понимание красоты, пусть не внешней - духовной, то теперь он отдаёт предпочтение этическому. От соприкосновения с художественным текстом Л. Н. Толстого читатель получает эстетическое наслаждение, приобретает жизненный опыт. Перипетии в жизни героев могут послужить своеобразным толчком к самосовершенствованию учащихся. *Деконструкцией* становятся слова Пьера о том, что «Все мысли, которые имеют огромные последствия, — всегда просты. Вся мысль Л. Н. Толстого в том, что ежели люди порочные связаны между собой и составляют силу, то людям честным надо сделать только то же самое. Ведь как просто». Учащиеся в ходе эвристической беседы определяют, что систему координат всего произведения задаёт такой художественный приём, как противопоставление [1]. Намечаются оппозиции военной и мирной жизни. Л. Н. Толстой помогает читателю понять: «война» - не только когда стреляют, «война» - разлад, раздор в человеческих отношениях, а «мир», в свою очередь, - это согласие, единение, любовь людей друг к другу. Поэтому мирные главы третьей части включают в себя войну внутри мира. Семья Курагиных охотится за Пьером и женит его на Элен. Охотится и Анатолий на княжну Марью, но безуспешно. Война внутри мира противопоставлена миру внутри войны во второй части – батарея Тушина с её семейным, почти родственным духом. Финалы военных глав второй и третьей части соотносятся друг с другом. Это два сражения: небольшое Шенграбенское (победа русской армии) и Аустерлиц (грандиозное поражение). Своего рода «Аустерлиц» случается и у основных героев. Андрей Болконский разочаровывается в своём представлении о славе и великом человеке Наполеоне. Осознаёт весь ужас войны и Николай Ростов, до этого стремившийся к романтическим битвам. Чистого и светлого Пьера затягивает антисемья Курагиных. Группа «Художников-портретистов» знакомится с оценочной лексикой, характеризующей женские образы Л. Н. Толстого,

цветом выделяют семантический ряд, раскрывающий сущность образа Наташи Ростовой: сияние, детскость, скука, обаяние, естественность, красота, любовь, благопристойность, чистота, такт, искренность, радость, изящество, неестественность, жизнь сердца, фальшь, восторг, позёрство. Группа «Скульпторы» с помощью цветообозначений раскрывают сущность образа Элен Курагиной: блеск, простота, сияние, естественность, красота, любовь, благопристойность, чистота, такт, искренность, радость, изящество, неестественность, жизнь сердца, фальшь, восторг, позёрство, детскость, скука, обаяние. Группа «Декораторы», продолжая фразу «Салон А. П. Шерер – это ...» Учитель направляет неопытного читателя и знакомит с выдержками из работы М. М. Бахтина о *карнавализации*, истоках серьезно-смеховой культуры (на доске постеры с тезисами, каждый из которого следует апробировать текстом): «В карнавале сама жизнь играет, разыгрывается – без сценической площади, без рампы, без актеров, без зрителей, то есть без всякой художественной театральной специфики» [2]. Группа «Лингвистов» соглашается или отрицает высказывание: «А. П. Шерер нескромно характеризует свой салон». Используя технику «зигзаг» (составляют с помощью постеров Т-график на доске), внимательные читатели, представители групп «Художников-портретистов» и «Скульпторов» делают выводы о том, что Элен Курагина внешне красива, но в её изяществе фальшь, скука, неестественность и позёрство. Она не говорит, только улыбается, сидит в центре кружка. Улыбка Элен говорит за неё. Она свет, сияние. Центр сцены. При этом кажется одно – оказывается другое: Элен ведёт себя неестественно. Скука и фальшь пронизывают всё её естество. Её *статуйность* говорит о позёрстве героини и отсутствии всякой духовной жизни. Наташа Ростова, напротив, при кажущейся некрасивости обаятельна и нежна, по-детски игрива и женственна [4]. Не соблюдая светских приличий, живёт сердцем, заражая окружающих своей детскостью, весёлым смехом, приводя в восторг даже самых сдержанных гостей Ростовых. К образу Наташи можно подобрать множество эпитетов: трогательная, наивна, нежная, игривая, весёлая. Учитель читает фрагмент, выделяя интонационно негативно окрашенную оценочную лексику: «Черноглазая, с большим ртом, некрасивая, но живая девочка, с своими детскими открытыми плечиками, выскочившими из корсажа от быстрого бега, с своими сбившимися назад чёрными кудрями, тоненькими оголёнными руками и маленькими ножками в кружевных панталончиках и открытых башмачках, была в том милом возрасте, когда девочка уже не ребёнок. А ребёнок ещё не девушка». Учащиеся смещают акцентные ударения с внешней некрасивости на уменьшительно-ласкательные суффиксы (плечики, тоненькие, маленькие, ножки, панталончики, башмачки), которые указывают не на детскость Наташи, а демонстрируют истинное любовное отношение Л. Н. Толстого к своей героине. Обращают внимание на позитивную оценочную лексику, на динамичность описания: «живая девочка», «быстрый бег», «тоненькие плечики». Вспомним: «Княжна Элен, слегка придерживая складки платья, пошла между стульев, и улыбка сияла ещё светлее на её прекрасном лице. Пьер смотрел восторженными глазами на эту красавицу». «Срывание масок» случилось. Осуществлён принцип контрапункта – паритетности и взаимодополняемости различных слоёв произведения. Используя технику «Свободное письмо», лицеисты описывают восьмью - десятью

предложениями званый вечер А. П. Шерер, где собран «цвет интеллектуальной эссенции петербургского общества», определяют «настроение придворного петербургского общества», «градус политического термометра». В качестве рефлексии учитель предлагает внетекстовый материал – карточки «Знаете ли вы, что...», где развивается представление о карнавализации («Карнавальные празднества на всех этапах исторического развития были связаны с кризисными, переломными моментами в жизни общества и человека» [7]) - собрала А. П. Шерер салон в июле 1805 года, переломный для России и общества момент. В жизни людей разные настроения: тревожные, радостные, восторженные. Всё действие напоминает пир во время чумы. Градус политического термометра, как ни странно, задают не русские, патриоты Отечества, а бежавшие из Франции аббат Морио и виконт Мортемар. Высказываются о России не лестно, но создаётся такое ощущение, будто никто не слышит оскорбительных слов: «Стоит одному могущественному государству, как Россия, прославленному за варварство, стать бескорыстно во главе союза, имеющего целью равновесие Европы, - и оно спасёт мир!» Учащиеся ведут аналитические наблюдения, находят соответствия в художественном тексте. Определяют, что гости салона А. П. Шерер разбились на три кружка: аббата Морио, виконта Мортемара и «одной, несколько чужой, пожилой дамы с исплаканным, худым лицом». Красавица Элен Курагина, чередуясь с А. П. Шерер, подходила то к замолкавшему, то к много говорившему кружку. «Порочные люди» едины, князь Андрей и Пьер одиноки в салоне. Намечается фольклорный мотив «свой - чужой». Пьер, по наблюдениям учащихся, умный, робкий, внимательный человек, потому «чужой» в салоне; по словам князя Василия, «медведь», инородное тело. Гости салона для Пьера – «чужие». Андрей Болконский пока не осознаёт свою оппозиционность к светскому обществу. Здесь, в «высоком обществе» он «свой». Интеллигенция для него – «чужая». *Самоконструкцией* является реализация домашнего задания. Учитель предлагает тезис: «На время карнавала отменяется всякая дистанция между людьми и вступает в силу особая карнавальная категория – вольный фамильярный контакт между людьми» - ученикам предстоит найти в художественном тексте соответствия данному высказыванию, «сорвать все и всяческие маски», работая в группах. В качестве расширения учащихся возвращаются к эпиграфам групп, осознанно дают толкование высказываний: 1) «Не нужно отрекаться от иностранных слов, не нужно ими и злоупотреблять» (Л. Н. Толстой). 2) «Все обряды, маски носят амбивалентный характер, т.к. призваны не только снизить, отринуть, уничтожить старое, но и облегчить самой земле рождение нового и лучшего» (М. М. Бахтин). 3) «Люди как реки»: у каждого своё русло, свой исток. Исток этот – родной дом, семья, её традиции, уклад» (Л. Н. Толстой «Воскресение»). 4) «Теперь время карнавала – Рим гуляет напропало» (из письма Н. В. Гоголя А. Данилевскому). Учитель резюмирует: автор романа-эпопеи использует приём карнавализации как своеобразное оружие в борьбе с миром лжи и театральной фальши. Народный, карнавальный взгляд автора контрастно оттеняет все показные, рассчитанные на публику мысли, то, как далеко светское общество от живой жизни, которую в романе олицетворяют Ростовы, Кутузов, Андрей и Мария Болконские, Пьер Безухов и многие другие эпизодические герои из народа. Полифонично звучат на уроке

выразительное чтение художественного текста, музыка и фрагменты экранизации С. Бондарчука.

В этой связи мы выполнили основные задачи: 1) создали условия, способствующие осознанному чтению и восприятию художественного текста; 2) мотивировали учащихся к осознанию авторской позиции; 3) привели лицеистов к понятию «диалектика души» 4) способствовали формированию морально-этических представлений юношей и девушек, обладающих основами межкультурного сознания; 5) содействовать укреплению межкультурного диалога. Решение поставленных задач стало возможным благодаря системному подходу в работе с текстом: задания направлены на деконструкцию и самоконструкцию в сознании учащихся, на узнавание/ понимание культурных реалий.

Таким образом, опора на понятия «диалогизм», «карнавальное начало», «полифония музыки, слова и визуального ряда» при изучении романа-эпопеи «Война и мир» Л. Н. Толстого, способствует, с одной стороны, формированию морального, нравственного стержня современного человека, его идентичности и причастности к духовной культуре России. С другой стороны, мотивация лицеистов к чтению художественного текста, расширение его границ способствовало развитию коммуникативной компетенции учащихся, овладению устной и письменной монологической речью, формированию «основ текстообразования» [1].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агеносов, В. В. Русская литература XX века. 11 класс. Методические рекомендации для учителя. М.: ДРОФА, 2001. 480с. ISBN 5-7107-4412-3
2. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художлит. 1975. 407 с [Интернет ресурсы: <http://philologos.naarod.ru/bakhtin/hronmain.html>]
3. Методика преподавания литературы в 2-х частях/ Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцман В. Г. М., 1995. 2 ч., с 53. ISBN не указан.
4. Золотарёва, И. В., Михайлова, Т. И. Поурочные разработки по русской литературе. Вторая половина XIX века. 10 класс. II полугодие. М: ВАКО, 2002. 336с. ISBN 5-94665-005-X
5. Толстой, Л. Н. Война и мир. Том I - II. М.: Учпедгиз, 1958. 846с. ISBN не указан.
6. Франтова, Т. Контрапункт в системе авторского стиля А. Шнитке // Стилевые искания в музыке 70-80-х годов XX века: Сб. статей / РГК им. С.В. Рахманинова. Ростов н/ Д., 1994. С. 91-102. [Интернет-ресурсы: <https://www.dissercat.com/content/individualnye-sistemy-kontrapunkta-v-muzyke-xx-veka>]
7. Чистюхин, И. О драме и драматургии// 2010 С. 90, 142.

INSEGNARE LA GRAMMATICA ONLINE CON ATTIVITÀ SINCRONE E ASINCRONE

PREDAREA GRAMATICII ONLINE PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR SINCRONE ȘI ASINCRONE

*Irina Bordei, asistent universitar,
UPS „ Ion Creangă ” din Chișinău
Irina Bordei, university assistant,
SPU „I. Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0001-7471-1073*

CZU 811.131.1'36:37.016+004

Abstract

The last few years brought incremental challenges at national and international levels in all life's areas. The instructive-educational process, specifically, was from the first that had to react to the changes that appeared at the beginning of the pandemic situation. In this context, technological and communicative devices became a requirement part of the teaching-learning-evaluating process, everything being accomplished through two forms of online education, and particularly asynchronous and synchronous learning. These include distinctive elements of the deductive and inductive approach through online didactic activities.

Key-words: synchronous learning, asynchronous learning, online tools, deductive/inductive approach, wiki environments.

Rezumat

Ultimii ani a adus provocări multiple atât la nivel național cât și la cel mondial în toate sferele vieții. Anume procesul instructiv-educativ a fost printre primii care a trebuit să reacționeze la schimbările parvenite la începutul perioadei pandemice. În acest context tehnologiile informaționale și de comunicare (TICE) au devenit parte imperativă a procesului de predare-învățare-evaluare, totul realizându-se prin cele două forme a învățământului la distanță, și anume învățarea asincronă și sincronă. Acestea includ și elemente distinctive ale abordării deductive și inductive prin intermediul activităților didactice la distanță.

Cuvinte-cheie: învățare sincronă, învățare asincronă, instrumente online, abordare deductivă / inductivă, medii wiki

Gli ultimi due anni 2020-2021 ha portato enormi sfide globali in tutte le sfere della vita. Il processo istruttivo-educativo è stato forse colui che ha dovuto reagire tra i primi ai tutti i cambiamenti ed i problemi principali che abbiamo riscontrato all'inizio del periodo pandemico. E sebbene le tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT) sono diventati parte del processo di insegnamento-apprendimento-valutazione per almeno due decenni, il loro uso diffuso è diventato un imperativo specialmente in questo momento.

L'apprendimento a distanza e l'e-learning sono stati utilizzati abbastanza attivamente a livello locale/mondiale da tempo soprattutto nelle fasi più avanzate dell'istruzione, compresa l'istruzione professionale, superiore e complementare. Nelle prime fasi si trattava di utilizzare il computer durante le lezioni per la presentazione dei materiali audio e video, poi come le tecnologie di comunicazione, inclusi e-mail e sms per l'invio e / o la ricezione dei messaggi e dei prodotti dell'apprendimento, nonché l'uso di Internet per informazioni, nonché corsi di CD.

Nel contesto della pandemia, gli strumenti Web sono diventati ancora più numerosi e complessi, ancora più accessibile e l'apprendimento a distanza un imperativo, un bisogno senza quale non ci sarebbe la continuità del processo educativo.

L'apprendimento a distanza è una forma alternativa di istruzione che si ottiene attraverso a varietà diversificata di strumenti di comunicazione a distanza e tecnologie

dell'informazione. La comunicazione a distanza è definita come un “insieme di azioni e processi mediati da tecnologie di comunicazione che assicurano le interazioni dei membri della comunità scolastica all'interno del processo di apprendimento a distanza”. [2, p. 5]

L'apprendimento a distanza con i suoi due aspetti importanti: comunicazione e collaborazione

- può assumere due forme:

- asincrono;
- sincrono

L'apprendimento asincrono avviene quando i partecipanti all'atto educativo non sono presenti nello stesso spazio reale o virtuale contemporaneamente. Questo tipo di apprendimento è solitamente facilitato da questi mezzi come email, gruppi di discussione, risorse web, ecc. Fino a poco tempo e nella maggior parte dei casi, l'apprendimento asincrono era una preferenza dei tirocinanti che volevano combinare gli studi con il lavoro, la famiglia, altre attività. L'e-learning asincrono consente agli studenti di connettersi all'ambiente di apprendimento in ogni momento e utilizzare le risorse in qualsiasi momento a loro disposizione dagli istruttori. I rispettivi istruttori possono anche monitorare i progressi degli studenti quando è più conveniente per loro. L'apprendimento asincrono è la componente chiave dell'apprendimento flessibile.

L'apprendimento sincrono, d'altra parte, è diretto, in tempo reale, solitamente programmato. Questo ha alla sua base interazioni dirette, orientate all'apprendimento con la partecipazione simultanea dell'insegnante e dello studente. L'apprendimento sincrono si può svolgere anche in classe mentre l' e-learning è fatto esclusivamente online. Una caratteristica importante dell'apprendimento a distanza sincrono è l'uso dei canali di comunicazione digitale che offrono la possibilità di lavorare insieme e / o condividere informazione. Dipende molto dal tempo, che richiede una buona gestione. [1]

Le differenze tra l'apprendimento sincrono e asincrono sono:

Apprendimento sincrono	Apprendimento asincrono
Aula tradizionale	Lezione registrata
Discussione istantanea	E-mail
Feedback immediato da istruttore e colleghi	Invio della domanda e attesa per la risposta
Chiamata telefonica	Messaggio vocale registrato
Formazione di persona	Corsi formativi online (senza video dal vivo)
Webinar dal vivo	Webinar registrato
Al ritmo del gruppo	Al proprio ritmo
Nello stesso tempo	In tempi diversi

Nella visione di Matteo la Grassa, nel suo tratto „La grammatica di carta e la grammatica dell'apprendente” per insegnare la grammatica online con attività sincrono e asincrono, nota un approccio deduttivo e induttivo [2. p.12-17].

Gli elementi distintivi per l'approccio deduttivo sono: centralità del docente, spiegazione, schemi pieni, memorizzazione, economico. Quelli per l'approccio induttivo sono

totalmente contrari: centralità dell'apprendente, elicitazione, schemi incompleti, uso in contesto, impegnativo. Poi i passaggi per un approccio induttivo sono: centralità del testo, osservazione degli elementi linguistici, elicitazione di ipotesi, confronto, ritorno al testo, conferma della regola, attività di completamento di forme e funzioni, reimpiego, sistematizzazione. Per realizzare tutto questo usiamo i seguenti strumenti come chat, instant messaging, ambienti di videoconferenza, strumenti di interazione orale, forum, bloc, ambienti Wiki.

Lo stesso autore propone 3 possibili contesti per insegnare grammatica online:

1. Riproposizione della didattica d'aula (modalità sincrona)

In sincrono:

- condividere i materiali su schermo
- replicare le fasi della didattica in presenza

2. Flipped classroom (modalità mista)

In modalità mista:

- fornire materiali autoconsistenti (grammatiche, non manuali)
- dedicare il tempo in sincrono allo sviluppo delle abilità con attività che prevedono l'utilizzo dell'elemento grammaticale, formando gruppi
- prevedere una eventuale fase di sistematizzazione

3. Irriducibilmente digitale (modalità asincrona)

In asincrono:

- creare materiali interattivi (sulla base di manuali o grammatiche che utilizzate!)
- prevedere attività di interazione in asincrono (commenti vocali; testi scritti)

ATTIVITÀ SINCRONA

La lezione sincrona si svolge nella piattaforma didattica scelta dalla scuola e con la presenza online in contemporanea di docente e studente. Ciò significa che insegnante e studente si trovano nello stesso momento in un unico ambiente (classe virtuale) . Durante l'attività sincrona vi è un'interazione simultanea tra docente e alunni e l'apprendimento avviene in tempo reale. Tale modalità richiama l'idea di classe, anche se virtuale.

Caratteristiche della modalità sincrona:

- Interazione in tempo reale tra docente e studente
- Feedback immediato del docente alla domanda posta dallo studente
- Videolezione come principale strumento di apprendimento

Nell'attività sincrona il docente segna le presenze e le assenze sul registro elettronico, spiega gli argomenti attraverso la videolezione, somministra test alla classe sotto la sua supervisione e svolge tutte le altre attività che hanno come caratteristica principale un'interazione diretta tra studente e docente.[4]

ATTIVITÀ ASINCRONA

Nell'attività asincrona non c'è la presenza in contemporanea di docente e studente nella classe virtuale. In questa modalità l'insegnante non è presente online ma segue il processo di apprendimento degli studenti al di fuori dei vincoli di tempo e di luogo. La lezione asincrona può essere, ad esempio, la fruizione di una videolezione registrata dall'insegnante che avviene da parte dello studente senza vincoli di orario.

Caratteristiche della modalità asincrona

- Interazione in momenti diversi tra docente e studente
- Apprendimento dello studente in autonomia
- Nessun vincolo di orario

Nella prassi, l'apprendimento asincrono prevede la consegna di compiti o di materiali agli studenti, il loro svolgimento attraverso lo studio individuale o di gruppo e, infine, la restituzione di un feedback da parte dell'insegnante.

DIFFERENZA TRA ATTIVITÀ SINCRONA E ASINCRONA

La principale differenza tra le due modalità è il rapporto di interazione tra docente e studente. La modalità sincrona permette agli studenti di avere la presenza del docente durante le ore di lezione online. La modalità asincrona, invece, prevede un'apprendimento autonomo da parte degli studenti. In quest'ultimo caso, i materiali didattici utili all'apprendimento sono resi disponibili sulla piattaforma utilizzata dalla scuola e gli alunni possono usufruirne dove e quando vogliono.

COME SVOLGERE DIDATTICA A DISTANZA TRA ATTIVITÀ SINCRONA E ASINCRONA

Lo svolgimento della didattica a distanza non può sostituire il sistema di apprendimento che avviene in presenza e face to face tra docente e alunno. La finalità della DAD non è quella di ricreare perfettamente le tipiche situazioni che avvengono di regola in aula. Occorre dunque bilanciare le modalità di apprendimento sincrono e asincrono, al fine di ottenere i migliori risultati.

Guardando all'organizzazione didattica, è bene sottolineare quanto dichiarato dalle Linee Guida per la DDI: "nel corso della giornata scolastica dovrà essere offerta, agli alunni in DDI, una combinazione adeguata di attività in modalità sincrona e asincrona, per consentire di ottimizzare l'offerta didattica con i ritmi di apprendimento, avendo cura di prevedere sufficienti momenti di pausa".

Una buona prassi sperimentata dalle scuole è quella di programmare l'attività di didattica a distanza nel seguente modo:

1. Presentazione dell'argomento (modalità sincrona)

In questa prima fase il docente indica il metodo di lavoro e spiega gli argomenti, interagendo in tempo reale con gli studenti

2. Esercitazione/produzione (modalità asincrona)

È la fase in cui lo studente lavora in totale autonomia, approfondendo l'argomento con il materiale didattico condiviso e secondo le tempistiche stabilite dal docente

3. Valutazione (modalità sincrona)

Ultima fase in cui si verificano le nozioni acquisite e si giunge ad una valutazione. [5]

In conclusione vorrei sottolineare che se l'ambiente di apprendimento a distanza sia sincrono o asincrono, l'obiettivo dell'insegnante continua ad essere forte e ben preciso, anche in un corso online. Un insegnante che fa affidamento su approcci sincroni e asincroni o su una combinazione di approcci comunicativi deve comunicare in modo chiaro, frequente ed efficace in tal maniera che gli studenti possano trarre il massimo dall'esperienza educativa.

BIBLIOGRAFIE

1. Modalità sincrona e asincrona nella didattica a distanza: significato e differenze (<https://www.mooseek.com/schede/universoscuola.it.htm>)
2. La metodologia riguardante la prosecuzione a distanza del processo educativo in condizioni di quarantena, per istituti scolastici primari, secondari e superiori. Coord. Natalia Grău. Chișinău, 2020. Disponibile su <https://mecc.gov.md/ro/content/ministerul-educatieiculturii-si-cercetarii>
3. Tratto da M. Palermo, 2017, *La grammatica di carta e la grammatica dell'apprendente*
4. <https://worldscholarshipforum.com/ro/what-is-synchronous-and-asynchronous-learning/>
5. https://ro.jejakjabar.com/wiki/Asynchronous_learning

ACTIVITĂȚI DE CREARE ȘI VALORIFICARE A MANUALULUI DIGITAL INTERACTIV „MANUEL DE FRANÇAIS 8E”

CREATION AND VALORIZATION ACTIVITIES OF THE INTERACTIVE DIGITAL MANUAL „MANUEL DE FRANÇAIS 8E”

*Maria Guzun, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Ana Bulat -Guzun, dr., lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Nicolae Balmuș, dr. conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Maria Guzun, university lecturer
ORCID 0000-0001-9683-1527
Bulat -Guzun Ana PhD
ORCID 0000-0002-4882-5744
Nicolae Balmuș PhD
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID 0000-0002-0491-2918*

CZU 378.16:811.133.1

Abstract

The paper briefly describes the issue of developing and implementing in the process of training interactive digital language textbooks (French language 8th grade). For this purpose, the MDIR Constructor software was used, which was adapted and supplemented with options and interactive digital activities correlated with the curriculum of the discipline and the content of the textbooks available in printed format.

Key-words: educational software, interactive digital textbook, textbook builder software

I. Introducere

În conformitate cu standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice [1] și elevii din învățământul general [2], curriculumul gimnazial la disciplina Limba Străină (LS) [3] recomandă ca profesorul să utilizeze pe larg materiale didactice ilustrative atractive și moderne (imagini, infografice, colaje, hărți conceptuale și produse digitale), instrumente educative moderne (tabla interactivă, calculatorul, tabletele, telefoanele mobile), activități/exerciții cu caracter ludic (activități interactive, jocuri de rol, studii de caz, simulări, vizionări de resurse digitale, scenete, dezbateri, discursuri motivaționale) și suporturi digitale

(website-uri, bloguri, vloguri, filme, colaje digitale, postere digitale, dicționare digitale, materiale în format mp3 și mp4, soft-uri SMART, etc.) [3, p.124]. Alte documente oficiale [4] recomandă și prognozează [5] dezvoltarea manualelor digitale interactive pentru învățământul preuniversitar.

Ce este un manual digital interactiv (MDI)? La momentul actual această întrebare nu are un răspuns unic deoarece la momentul actual, în procesul de elaborare a MDI se utilizează diverse concepții și tehnologii care urmează să fie validate prin experimente pedagogice. Una din cele mai ample definiții pentru MDI a fost formulată de profesorul universitar Marin Vlada [6]. În această definiție se menționează că *din punct de vedere al conținutului, manualul digital cuprinde integral conținutul manualului tipărit (ce are reprezentări statice), având complementar (în locul ilustrațiilor, tabelelor, exercițiilor, etc. de pe hârtie) elemente specifice precum: exerciții interactive, jocuri educaționale, animații, filme și simulări care, prin utilizare, aduc un plus de profit cognitiv.*

Condiția de *cuprindere integrală în MDI a conținutului manualului tipărit* este una firească: elevii nu pot să studieze concomitent o disciplină școlară în baza a două manuale cu conținut tipărit diferit. Din această cauză MDI, la momentul actual, se realizează de aceleași edituri care au câștigat tenderul pentru realizarea variantei tipărite a manualului școlar [9].

MDI, realizate în lipsa unui tender de conținut digital interactiv, s-au dovedit a fi relativ simple. De regulă conțin, preponderent, activități multimedia (audio/video) pe care utilizatorul final (profesorul) nu poate să le personalizeze și să le adapteze la contingentul de elevi.

În Republica Moldova la momentul actual manualele școlare există numai în format *.pdf [10].

În continuare prezentăm succint softul MDIR Constructor [11] cu ajutorul căruia s-a reușit crearea unei variante de MDI de limbă franceză clasa a VIII-a cu conținut digital interactiv redactabil și personalizat de către utilizatorii finali (profesori/elevi). O variantă similară, e-Flux, există și se utilizează în procesul de instruire din învățământul universitar. Ea a fost elaborată, testată și validată în cadrul experimentului pedagogic realizat în procesul de lucru asupra tezei de doctor "Evaluarea competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze" [12]

II. Activități de crearea a MDI „MANUEL DE FRANCAIS 8^e”

Varianta tipărită a manualului de limbă franceză clasa a 8-a [7] cu ajutorul softului MDIR Constructor 2.0 [7] relativ simplu se transformă în variantă digitală interactivă. Pentru acest manual în colaborare cu Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France et de L'Alliance Française de Moldavie a fost realizat un CD cu diverse activități audio special concepute pentru manual și marcate în varianta tipărită cu pictograme statice (total 29 activități). În varianta digitală a manualului aceste pictograme au fost transformate în obiecte interactive pe care utilizatorul le accesează prin dublu click cu ajutorul mouse-lui.

II.1. Identificarea tipurilor de resurse digitale interactive pentru manualele de limbă străină.

În rezultatul analizei conținutului manualului tipărit [7] au fost identificate principalele activități de învățare și evaluare concepute de autori:

- Dites si c'est vrai ou faux ;
- Chassez l'intrus ;

- Reliez une question a une réponse ;
- Faites correspondre les mots a leurs définitions ;
- Classez les mots et les expressions dans le tableau ;
- Associez les mots du texte a leurs définitions ;
- Associez les mots des deux colonnes ;
- Choisissez la variante correcte ;
- Choisissez la bonne réponse ;
- Sélectionnez la bonne réponse ;
- Trouvez dans le texte les mots: de sens contraire ; de la même famille ;
- Mettez dans l'ordre du texte les titres qui suivent ;
- Remettez dans l'ordre les idées du texte ;
- Choisissez le pronom indéfini convenable ;
- Placez les adjectifs de la colonne de droite dans les espaces et faites l'accord ;
- Complétez les blancs du texte ;
- Complétez les phrases avec les mots ;
- Recherchez dans le texte le contraire des expressions ;
- Remplacez les mots soulignés par ... ;
- Écrivez en deux colonnes ;
- Ouvrez les parenthèses ;
- Terminez les phrases.

În baza acestor investigații și a analizei tipurilor de activități și produse de învățare recomandate de curriculumul pentru disciplina Limba Străină [3] a fost identificat setul de activități necesare pentru realizarea variantei digitale interactive a manualului **MANUEL DE FRANCAIS 8^e**:

- exerciții de recitare și lectură cu voce tare a poeziilor și textelor în baza modelelor audio/video realizate de vorbitorii nativi;
- exerciții de asociere a cuvintelor cu explicațiile/definițiile lor;
- exerciții de restabilire a ordinii cuvintelor în enunțuri/propoziții;
- exerciții de bifare a variantei corecte după citirea/audierea unui mesaj;
- exerciții de tip adevărat/fals, alegere multiplă;
- exerciții de rezolvare a rebusurilor;
- exerciții de scriere a cuvintelor/expresiilor/enunțurilor în conformitate cu fonograma dictării înregistrate de profesor/vorbitori nativi;
- exerciții de completare a textelor lacunare au ajutorul unui set predefinit de cuvinte sau sintagme;
- exerciții de alegere a răspunsurilor corecte în baza unui text citit sau a unui suport audiovizual;
- exerciții de eliminare a cuvântului intrus;
- exerciții de clasificare a obiectelor/însușirilor/fenomenelor;
- exerciții de aranjare în ordine a enunțurilor/ideilor dintr-un text citit sau audiat;
- exerciții de reformulare a mesajelor în baza unor modele prestabilite;
- exerciții de completare a integramelor lexicale;
- exerciții de interpretare a cântecelor în baza modelor audio/video;

- exerciții de ordonare/grupare a imaginilor în baza informației dintr-un text citit sau audiat.

II.2. Exemple de implementare a resurselor digitale interactive în MDI „MANUEL DE FRANCAIS 8^e”.

MDIR Constructor conține opțiuni pentru personalizarea de către utilizatorul final (profesorul/elevul) a copertei manualului. Această informație este stocată în fișierul LogoMDIConstructor.bmp pe care utilizatorul final poate să-l redacteze în orice redactor de imagini, de exemplu MSPaint. Un exemplu de copertă personalizată este prezentată în fig.1.

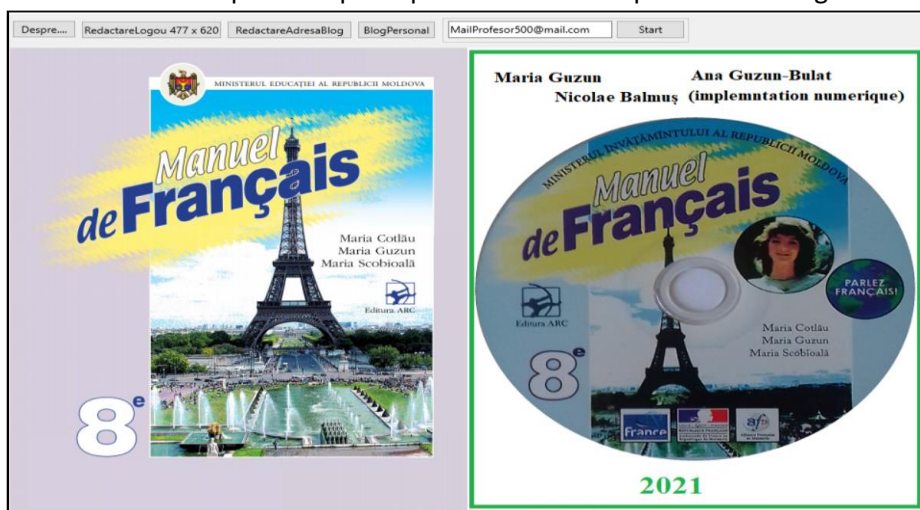


Figura 1. Exemplu de copertă personalizată a MDI „MANUEL DE FRANCAIS 8^e”

Fundalul manualului (varianta *.pdf a manualului tipărit) a fost preluat de pe site-ul <http://profesor.md/manuale-scolare-online-clasa-i-xii/> și este stocat în mapa RsProfesor cu numele pdfmd.pdf. Dacă utilizatorul final dorește să modifice fundalul manualului (în cazul realizării unei ediții noi a manualului) este necesar ca fișierul pdfmd.pdf să fie înlocuit cu varianta nouă transformată în versiune de vizualizare pagini duble.

La apăsarea butonului „Start” se deschide interfața propriu-zisă a manualul pe care o prezentăm în fig. 2. În bara de instrumente și pe câmpurile manualului utilizatorul găsește diverse instrumente și opțiuni pentru:

- navigare (răsfoire și căutare de informație în paginile manualului);
- pentru creare resurselor digitale (diverse exerciții, teste, rebusuri, etc.);
- pentru includerea în paginile și pe câmpurile manualului a diferitor tipuri de activități statice și interactive (imagini, fișiere multimedia - audio/video -, fișiere de diverse tipuri (*.txt, *.doc, *.docx, *.pdf), prezentări electronice (*.ppt, *.pptx) etc;

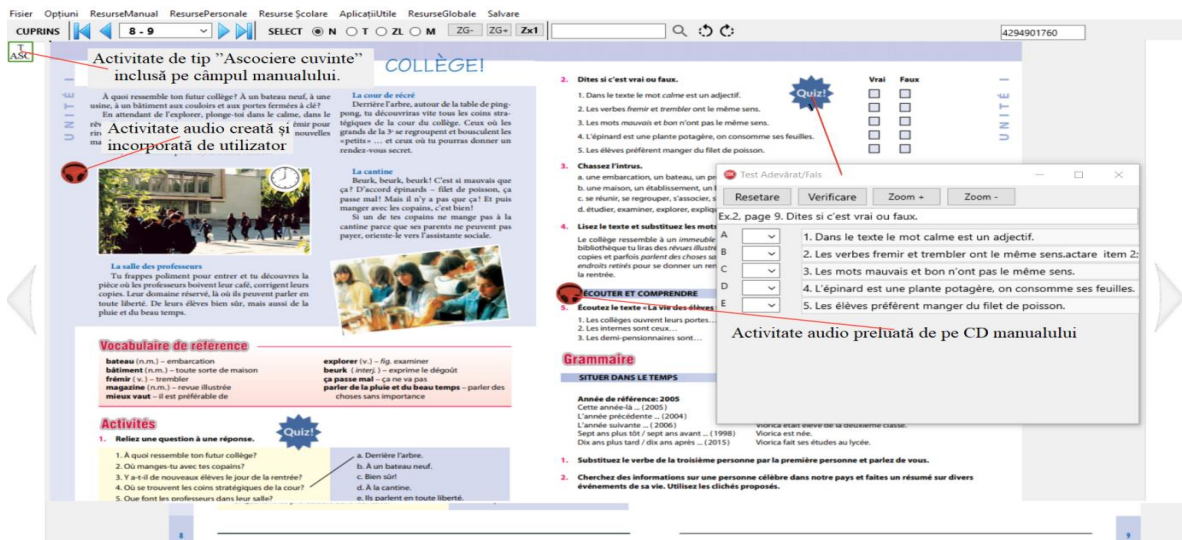


Figura 2. Fereastra principală a MDI MANUEL DE FRANCAIS 8^e

În fig. 2 de rând cu instrumentele de navigare sunt indicate trei exemple de interactivități incluse de utilizator în pagina manualului (o activitate audio preluată de pe CD manualului; o activitate audio creată de utilizator și un test de tipul adevărat/fals (ex. 2, pagina 9). Pe câmpul manualului este inclus un exercițiu de tip asociere cuvinte (ex.1, pagina 8).

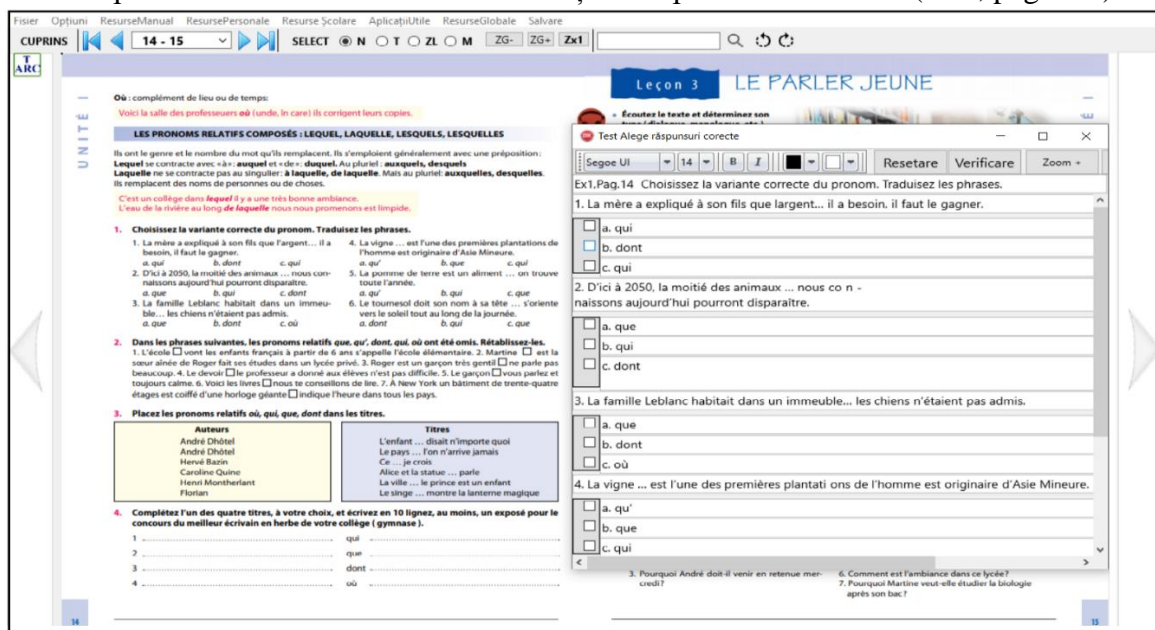


Figura 3. Exemplu de test de tipul „Alege răspunsul corect” (ex.1, pagina 14)

În fig. 4 este reprezentat un exemplu de test de tipul „Asociere cuvinte” (Ex. 1, pagina 8). Fig. 4A reprezintă testul la etapa de formulare a sarcinii (la apăsarea butonului „Resetare” fișele cu frazele care conțin răspunsul întrebărilor își modifică poziția pe ecran în mod aleatoriu). Pentru rezolvarea testului elevul deplasează cu ajutorul mouse-ului fișele cu răspunsuri în coloana „Răspunsuri”. După rezolvarea testului se apasă butonul „Verificare”. În fig. 4B este reprezentat rezultatul rezolvării testului: răspunsurile plasate corect se colorează cu culoare verde iar cele plasate incorect se colorează cu culoare roșie.

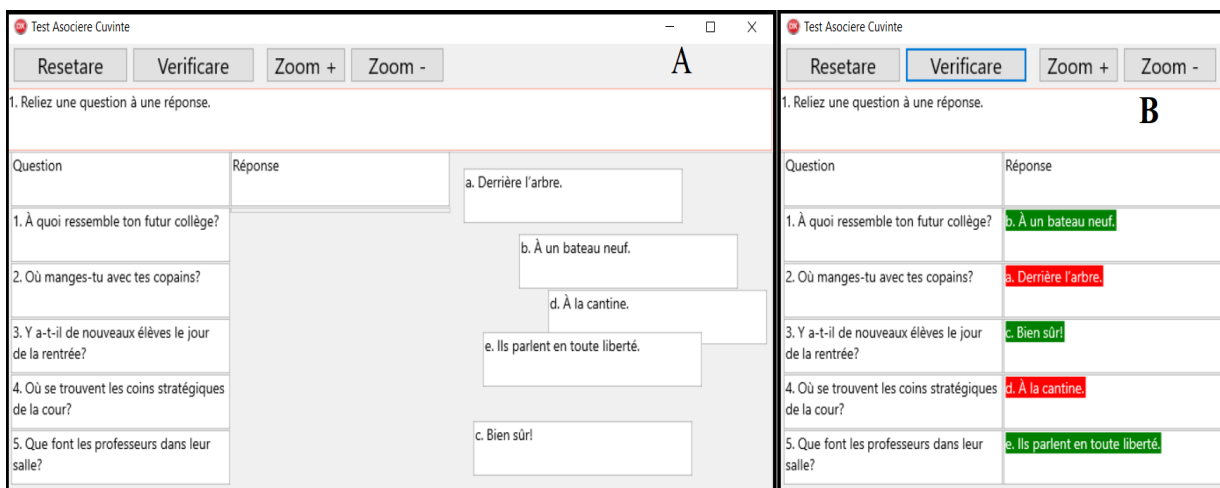


Figura 4. Exemplu de test de tipul „Asociere cuvinte” (Ex1, pagina 8).

În fig. 5A este reprezentată o captură a ecranului din aplicația care creează fișierul resursă pentru exercițiile de recitare și citire expresivă. Această activitate utilizatorul o realizează în trei etape:

- încarcă fișierul *.mp3 care conține secvența sonoră a modelului de recitare/citire;
- încarcă fișierul *.rtf care conține textul activității;
- verifică textul și secvența sonoră și apasă butonul „Salvare”.

Ca urmare se înregistrează fișierul cu extensia *.zmdl în calitate de resursă pentru aplicația de recitare/citire expresivă. În fig. 5B este reprezentată o captură de ecran creată în procesul de realizare a exercițiului de recitare expresivă a poemului „Quelle belle chose est la vie” (pagina 52). În această aplicație elevul ascultă modelul de recitare, înregistrează activitatea personală și se autoevaluează prin compararea secvențelor sonore. Rezultatul activității se salvează pe calculatorul elevului și poate fi transmis profesorului pentru evaluare.

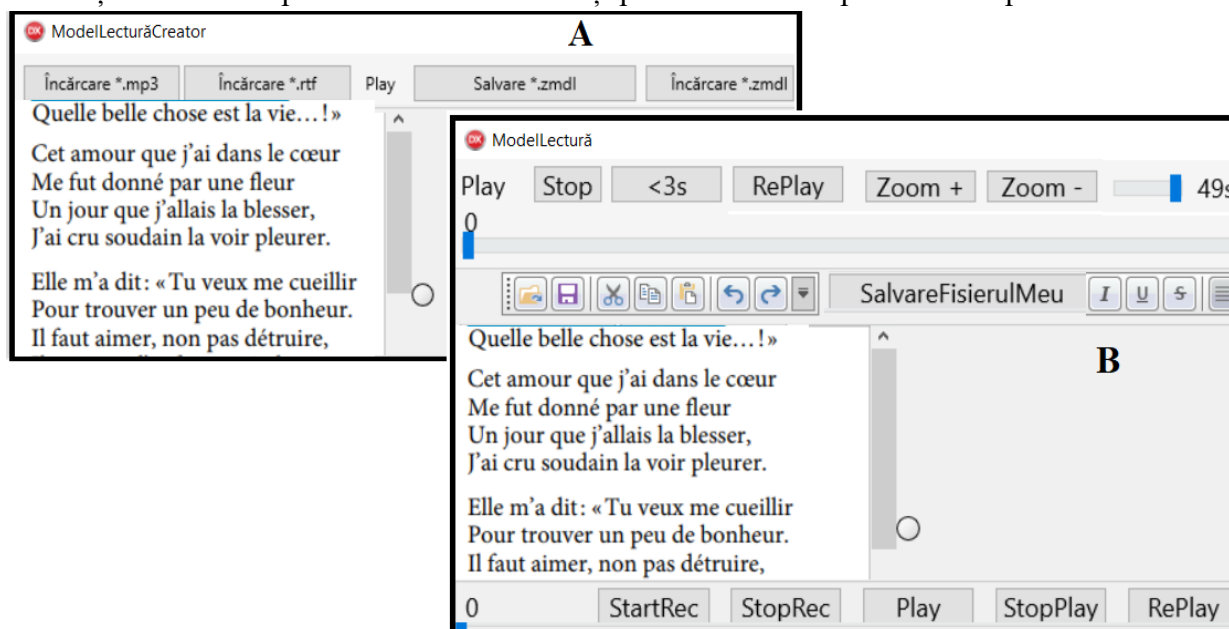


Figura 5. Crearea (A) și realizarea (B) a exercițiilor de recitare/citire expresivă.

MDIRConstructor conține opțiuni pentru includerea în paginile și pe câmpul manualului a diferitor tipuri de resurse online și offline. În fig. 6 este reprezentată o captură de ecran în

care se face apel la aplicația e-verbete [8] cu ajutorul căreia se realizează diverse exerciții de gramatică. Această aplicație este una globală care poate fi apelată din orice pagină a manualului, inclusiv la paginile 158-159 unde manualul tipărit prezintă câteva exemple de conjugare a verbelor.

Figura 6. Secvență de utilizarea aplicației e-verbete [8]

III. Concluzii

În lucrarea dată au fost descrise succint o parte din activitățile realizate în procesul de creare a MDI „MANUEL DE FRANCAIS 8^e”. Acest manual se află în proces de testare în procesul de instruire și constituie o ramură a cercetărilor științifice care se realizează în proiectul **ELABORAREA ȘI IMPLEMENTAREA MANUALELOR DIGITALE INTERACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR, CIFRUL 20.80009.0807.25 din cadrul programului de Stat 2020-2023.**

Toți profesorii care doresc să testeze în procesul de instruire această variantă a manualului digital interactiv și să contribuie cu resurse digitale de concepție proprie, personalizate și adaptate la conținutul manualului tipărit și la contingentul de elevi cu care lucrează sunt încurajați să contacteze autorii nicolae.balmus@gmail.com.

BIBLIOGRAFIE

1. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf (vizitat 09.05.2021).
2. Standarde de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_final_competente_digitale_elevi_22iulie2015_1.pdf (vizitat 09.05.2021).

3. Limba străină : Curriculum național : Clasele 5-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / MECC al Republicii Moldova, 2020. https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straine_gimnaziu.pdf (vizitat 09.05.2021).
4. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” <http://lex.justice.md/md/350246/>, (vizitat 09.05.2021).
5. Concepția manualului digital, Ministerul Educației al Republicii Moldova https://mecc.gov.md/ro/content/conceptia-manualului-digital_, (vizitat 09.05.2021).
6. M.Vlada. Definiții manuale digitale. <http://mvlada.blogspot.com/2014/09/ce-este-un-manual-digital.html> (vizitat 09.05.2021).
7. Maria Cotlău, Maria Guzun, Maria Scobioală. Manuel de Français: 8e classe, Editura ARC, 2015, ISBN 978-9975-61-898-4.
8. e-verbs. Aplicație gratuită pentru conjugarea verbelor. download https://www.01net.com/telecharger/windows/Loisirs/education_et_scolaire/fiches/116680.html (vizitat 09.05.2021).
9. Manuale școlare interactive (România) <https://www.manuale.edu.ro/> (vizitat 09.05.2021).
10. Manuale școlare (varianta *.pdf), Republica Moldova. <http://profesor.md/manuale-scolare-online-clasa-i-xii/> (vizitat 09.05.2021).
11. Nicolae Balmus MDIR Constructor 2.0 software pentru crearea manualelor digitale interactive. Certificat de înregistrare DAC O Nr 6765 din 17.12.2020 <http://www.db.agepi.md/opere/SearchResult.aspx> (vizitat 09.05.2021).
12. Bulat-Guzun Ana. Evaluarea competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze. Tz de dr în Științe ale educației. Chișinău, 2020. http://www.cnaa.md/files/theses/2021/56636/ana_bulat_guzun_thesis.pdf (vizitat 09.05.2021)

LES INTERFÉRENCES MORPHOSYNTAXIQUES: LE CAS DES VERBES DE MOUVEMENT

MORPHOSYNTACTIC INTERFERENCES: THE CASE OF MOVEMENT VERBS

Natalia Celpan-Patic, doctorandă, lector universitar,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău;

Natalia Celpan-Patic, Ph student, university lecturer,

"Ion Creanga" SPU

ORCID: 0000-0001-7266-6336

CZU 811.133.1'36

Abstract

As it is known, in the process of teaching, learning and evaluation of foreign languages, the problem of linguistic interference appears quite often. This difficulty often arises when a foreign language is studied under "artificial" conditions, as opposed to assimilating it in an authentic context. Linguistic interference is conditioned both by structural factors of the two languages (native language and foreign language) and by extralinguistic circumstances of psycholinguistic, didactic and sociolinguistic order. In the present study we will try to analyze some conditions and causes of this unfavourable overlap process in terms of morpho-syntactic errors related to movement verbs in French committed by Romanian speakers. These types of interference usually occur in syntactic structures that appear to be similar in both languages, but still have fairly clear divergences. We will also try to come up with some modest recommendations on how to fix and prevent these errors.

Key-words: morpho-syntactic interference, movement verb, contrastive method, native language, foreign language, remedial.

Rezumat

După cum se știe, în procesul de predare/învățare/evaluare a limbilor străine, apare destul de des problema interferenței lingvistice. Această dificultate deseori se naște atunci când o limbă străină se studiază în condiții „artificiale”, spre deosebire de asimilarea ei în context autentic. Interferența lingvistică este condiționată atât de factori structurali ai celor două limbi (limba maternă și limba străină) cât și de circumstanțe extralingvistice, de ordin psiholingvistic, didactic și sociolingvistic. În prezentul studiu vom încerca să analizăm unele condiții și cauze ale acestui proces de suprapunere nefavorabilă prin prisma greșelilor morfo-sintactice ce țin de verbele de mișcare din limba franceză comise de vorbitorii de limbă română. Aceste tipuri de interferență apar, de regulă, în structuri sintactice care par a fi similare în ambele limbi, dar prezintă totuși divergențe destul de nete. De asemenea, vom încerca să venim cu unele recomandări modeste privind remedierea și prevenirea acestor erori.

Cuvinte-cheie: interferență morfo-sintactică, verb de mișcare, metodă contrastivă, limbă maternă, limbă străină, remediere.

Préliminaires

La glottodidactique moderne a toujours été confrontée au problème des interférences linguistiques, malgré le fait qu'au cours des dernières années, on a mis de plus en plus l'accent sur l'enseignement des langues dans un contexte authentique.

D'après Inna Negrescu-Babuș, des recherches de plus en plus complexes sur les langues en contact révèlent qu'il n'y a pas de domaine linguistique qui ne soit soumis à aucune interférence [8, p. 101]. C'est un phénomène qui a attiré beaucoup l'attention des linguistes et des didacticiens.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères devient généralement très compliqué à cause de l'interférence linguistique, mais dans le cas des apprenants roumanophones qui étudient le français, ce n'est pas trop difficile, grâce à l'apparenté de ces deux langues.

Il existe plusieurs définitions du terme interférence, mais l'idée courante serait que ce phénomène se produit dans des conditions de contact linguistique (bilinguisme ou multilinguisme). Cependant, le plus souvent, l'interférence se produit dans la relation langue maternelle (LM/L1) - langue étrangère (LE/L2). Elle consiste dans l'influence qu'une langue, ou une variété de langue exerce sur une autre (voir la figure 1).

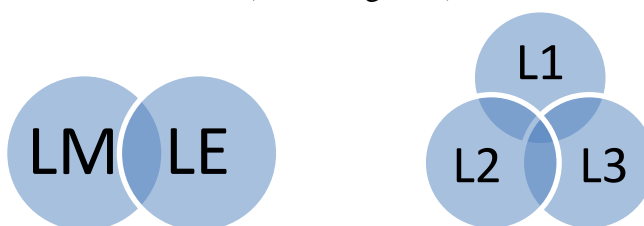


Figure 1. L'interférence linguistique (bilingue et multilingue)

« Concrètement, cela se traduit par l'apparition de nouveaux mots (éventuellement adaptés à la prononciation spécifique de la langue de base), de nouvelles tournures de phrase et/ou la traduction littérale d'expressions idiomatiques (calques). » [4, p. 94].

Autrement dit, l'interférence linguistique a lieu quand un sujet bilingue (par exemple roumain/français) utilise dans une langue cible (le français) un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue source (le roumain) ou vice-versa.

La typologie des interférences

L'interférence linguistique peut être définie de trois manières [3, p. 34-35; 1, p.17]:

a) du point de vue psychologique, l'interférence peut être considérée comme une «contamination comportementale», c'est-à-dire l'effet négatif qu'une habitude peut avoir sur l'apprentissage d'une autre;

b) du point de vue linguistique, l'interférence est définie comme un «accident du bilinguisme», c'est-à-dire qu'elle constitue le transfert dans une langue des éléments linguistiques tirés d'une autre langue [6, p. 28]

c) du point de vue glottodidactique, l'interférence est un cas particulier d'erreur commise par l'élève apprenant une langue étrangère, sous l'influence directe des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Dans ce cas on parle de « déviations », « transferts », « parasites », « glissements de sens », etc. [3, p. 35]. Les professeurs de langues sont les mieux conscients de cet obstacle commun. Selon eux, l'interférence ne se produit pas arbitrairement. Le plus souvent, elle apparaît par analogie, c'est-à-dire de la ressemblance d'un élément de LE avec un élément correspondant de LM.

Concernant les types d'interférences linguistiques, F. Chilipaine en mentionne deux de base: paradigmatique et syntagmatique, et elles se croisent avec des interférences lexicales et grammaticales [1, p. 20-21]. Si les interférences paradigmatiques et lexicales dépendent du vocabulaire choisi, alors les interférences syntagmatiques concernent des combinaisons incorrectes, qui pourraient générer des énoncés agrammaticales en LE.

Le même auteur souligne qu'il existe aussi des interférences au niveau du multilinguisme. En d'autres termes, L1 peut influencer L2, L3, L4 etc. Dans ce cas, il s'agit d'interférences doubles, triples ou multiples. Même si une langue étrangère peut être influencée par une autre langue étrangère dans le cas du même locuteur, il semble que l'influence de la langue maternelle soit déterminante [1, p. 22].

Les conditions et les causes des interférences linguistiques

Un autre problème enregistré, concernant l'interférence, porte sur les circonstances d'apparition de ce phénomène, auxquelles D. Chițoran vient avec l'idée que les processus d'interférence ont lieu surtout dans les phases post-initiales de l'acquisition d'une langue [2, p.247]. Quant au chercheur F. Debyser, il dit que l'interférence proactive de L1 sur L2 diminue si le niveau de connaissance de L2 est élevé, alors elle se produit principalement au début de l'apprentissage [3, p. 37].

Le linguiste C. James est d'avis que l'ignorance est une condition préalable à l'interférence [7, p.227]. Lorsque l'étudiant ne connaît pas encore L2, mais il veut exprimer une certaine construction dans cette langue, il le fait de manière similaire à celle de L1. Dans certains cas, au niveau d'analogie, il fera simplement un transfert réussi, et dans d'autres, lorsque les moyens sont différents, il produira une interférence et avec elle - une erreur. Ainsi, l'auteur cité met l'accent sur deux phénomènes qui lient l'interférence à l'ignorance: « l'ignorance - sans - interférence » et « l'interférence - sans - ignorance ».

Dans le cas de l'ignorance - sans - interférence, la «stratégie d'évitement» est utilisée, c'est-à-dire que l'élève, prenant des structures de L1 et les transformant incorrectement en L2, commence à avoir peur de tels cas et à l'avenir les évite en paraphrasant ou en utilisant des expressions proches.

Dans le second cas, l'étudiant connaît les équivalents de certaines constructions, grâce à l'enseignant, mais, il recourt encore à des erreurs d'interférence. Par exemple, le verbe français

aller ayant comme actant de droite un nom propre ou un nom de métiers nécessite la préposition *chez* après lui-même, mais, par analogie avec le roumain, où la préposition *la* est requise, les étudiants peuvent utiliser la préposition française *à* comme équivalent à celle roumaine *la* : *je vais à Marie* (ce qui est faux), au lieu de *je vais chez Marie*, par analogie avec *je vais à l'école/merg la școală*.

Cependant, les travaux spécialisés soulignent également le fait qu'il existe non seulement des erreurs linguistiques, qui sont causées par l'interférence de la langue maternelle, mais aussi des erreurs qui n'en dépendent pas. Cela inclurait aussi des erreurs de structure interne conditionnées par le système linguistique lui-même (comme «l'hypermécanisation des règles»); des erreurs liées à des pratiques et stratégies d'enseignement incorrectes; et certaines erreurs provoquées par des causes psychologiques, physiologiques, etc. [5, p. 320-321].

Il est important de souligner qu'outre les causes linguistiques d'interférence, les causes psychologiques sont attestées en second lieu. Selon les conclusions du chercheur F. Debyser, l'idée du mécanisme d'interférence psychologique vient encore de S. Freud [3, p. 36]. Ainsi, dans les conditions d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, malgré les efforts des enseignants, «l'intention perturbatrice inconsciente», c'est-à-dire le désir des élèves de s'exprimer dans leur langue maternelle, est toujours présente, mais plus ou moins réprimée. Le même linguiste mentionne qu'il existe aussi le facteur « de l'économie en langue » dans le processus d'apprentissage [3, p. 40]. Une autre cause d'ordre psycholinguistique serait l'attitude ethnocentrique envers la L2 ou une réelle antipathie envers la langue étudiée, ce qui pourrait provoquer de profondes interférences psychologiques.

Il existe aussi des causes sociolinguistiques, parmi lesquelles on pourrait mentionner les conflits interethniques, surtout dans le cas d'un bilinguisme ou plurilinguisme prononcé. La littérature scientifique fournit également des informations sur le rôle de l'âge et des compétences dans l'apparition des interférences. Par exemple, une bonne perception auditive chez les enfants permettrait un niveau de discrimination plus élevé, donc il y aura moins d'interférences; plus vous commencez tardivement à apprendre une langue étrangère, plus les risques d'interférence sont grands [3, p. 45].

Nous ne pouvons pas non plus négliger la capacité d'attention ou de mémoire qui influence grandement l'apprentissage des langues modernes selon les études de psychologie. Cela inclurait également la fatigue, la distraction, l'interruption, la tension émotionnelle, l'aphasie, la vieillesse, les émotions, etc.

L'une des causes d'interférence pédagogique serait le « mélange d'interférences », qui se produit lorsque le sujet apprend encore des langues, outre que L2, c'est-à-dire L3, L4, etc. [3, p. 60]. Certaines interférences peuvent être directement causées par les méthodes d'enseignement utilisées, telles que les méthodes traditionnelles (par exemple la traduction).

Quant aux procédures utilisées pour réduire les interférences, elles se distinguent dans des «techniques préventives», telles que la recherche de progrès appropriés, établis par les études contrastives, où la présentation des structures et le dosage des exercices sont calculés afin d'éviter les interférences; et « les techniques correctives », qui consistent principalement en des exercices systématiques, destinés à corriger les erreurs d'interférence: exercices de discrimination, structuraux, etc. [ibidem].

Les interférences morphosyntaxiques des verbes de mouvement

Les interférences peuvent influencer tous les aspects de la structure d'une langue. On distingue plusieurs types d'interférences : les interférences phoniques, lexicales, les morphosyntaxiques et aussi les interférences culturelles. D'après les études de linguistique, le vocabulaire est le plus exposé aux phénomènes d'interférence. Ensuite viennent les sons et la syntaxe, la moins affectée par les interférences étant la morphologie.

Les verbes de mouvement sont une catégorie de verbes qui présente des ressemblances entre le roumain et le français, mais aussi des différences qui peuvent causer des interférences linguistiques.

Généralement, le roumain et le français, étant des langues romanes, entretiennent des rapports de ressemblance. Les deux langues sont génétiquement proches. Une partie du lexique roumain provient du français, mais ces éléments lexicaux ont été adaptés aux mécanismes de fonctionnement du roumain, au niveau phonologique, sémantique et syntaxique. Pour un roumain qui veut apprendre le français, l'origine commune des deux langues représente un avantage absolu, car une fois qu'il a maîtrisé les règles de base de l'écriture et de la grammaire, il peut utiliser des milliers de mots avec des formes et des significations très similaires. Mais ce fait peut aussi causer des interférences, par exemple, « ajouter » signifie « mettre en plus ou augmenter » en français, tandis qu'en roumain « a ajuta », équivaut à « aider ». C'est un exemple d'interférence lexico-sémantique, mais il y a aussi beaucoup de cas d'interférences morphosyntaxiques. Les erreurs syntaxiques comprennent l'ordre des mots dans une phrase ou parfois l'absence de certains groupes fonctionnels.

Du corpus étudié concernant les verbes de mouvement, nous citons les exemples suivants:

1) La différence d'emploi des prépositions est le problème principal dans l'apparition des interférences morphosyntaxiques du verbe.

*Am venit cu autobuzul, cu bicicleta. / *Je suis venu avec l'autobus, avec la bicyclette (faux).*

Je suis venu en autobus, à bicyclette (correcte).

*Mergem la bunica. / *Nous allons à la grand-mère.*

Nous allons chez la grand-mère.

*Nu am nimic interesant de citit. / *Je n'ai rien intéressant à lire.*

Je n'ai rien d'intéressant à lire.

2) La différence de position de l'adverbe en roumain et en français peut causer des interférences aussi.

*Am luat totul. / *J'ai emmené tout.*

J'ai tout emmené.

*Eu am alergat prea mult. / *J'ai couru trop.*

J'ai trop couru.

3) L'emploi des modes subjonctif et infinitif diffère en roumain et en français, voilà pourquoi, il peut arriver de les employer incorrectement en français, sous l'influence du roumain.

*Vreau să plec. / *Je veux que je parte.*

Je veux partir.

*Îți pare rău că nu a plecat. / *Tu regrettes qu'elle n'est pas partie.*

Tu regrettes qu'elle ne soit pas partie.

4) L'absence de l'article en roumain, peut conduire à son omission incorrecte en français.

*Canada este o țară mare. / *Canada est un grand pays.*

Le Canada est un grand pays.

5) Le manque des pronoms en roumain peut conduire à leur omission en français aussi.

*Trebuie să plec. / *Je dois aller.*

Je dois y aller.

6) Les apprenants peuvent garder les deux formes de négation y compris l'adverbe de négation.

*Nu vreau să plec nicăieri. / *Je ne veux pas partir nulle part.*

Je ne veux partir nulle part.

7) La surgénéralisation des règles. Les verbes de mouvement (*aller, venir, etc*) se conjuguent avec l'auxiliaire *être*, mais pas tous, par exemple *courir, sauter, etc.* – avec *avoir*.

**Il est vite couru. / Il a vite couru.*

Conclusion

En généralisant ce qui a été mentionné jusqu'à présent, nous concluons que, en fonction des causes susceptibles de provoquer des interférences linguistiques, des moyens de les combattre peuvent être mis en place. Pour éviter les interférences, nous pouvons utiliser la méthode contrastive. L'objectif de cette méthode est de prédire, décrire, expliquer et corriger les erreurs et les difficultés causées par l'influence de L1 dans l'étude et l'emploi de L2. Si on explique aux étudiants ce qui pose problème dans leurs énoncés, les non-sens et les contresens, ils peuvent le comprendre, et seront capables de s'auto-corriger. Par conséquent, cette méthode d'enseignement nous ramène à l'analyse traditionnelle et à l'analyse comparative.

L'acquisition du français langue étrangère ne peut avoir lieu sans production d'erreurs. Pourtant, cette acquisition doit se faire sans conservation permanente de ces erreurs. C'est pourquoi l'introduction de la grammaire préventive ne fait pas beaucoup de suggestions, ni ne propose de «supprimer» les classifications traditionnelles pour que la langue puisse retrouver sa véritable unité. Alors, la didactique devrait identifier tous les problèmes d'expression des apprenants, en faire une classification et proposer des éléments linguistiques qui puissent les résoudre. C'est-à-dire l'élève doit apprendre comment en français on exprime par exemple le mouvement, la localisation d'un lieu, la dimension d'un objet, la distance, la vitesse, etc.

Cependant, les enseignants ne doivent pas souligner chaque erreur commise par les apprenants, car ce fait peut entraver l'apprentissage et décourager certains d'entre eux. Il serait plus pratique de mettre en évidence les erreurs plus fréquentes qui nuisent à la signification et après avoir fait une rétroaction. On pourrait recourir à la prévention qui est également un moyen excellent de réduire ces erreurs d'interférence, en discutant avec les apprenants au début de chaque cours pour les éviter.

D'après les chercheurs linguistes et les didacticiens, l'analyse des erreurs morphosyntaxiques est un important appui pour l'enseignement qui aide à identifier les obstacles des apprenants pour proposer après des méthodes didactiques efficaces et pratiques. Les exemples d'interférence collectés nous ont offert la possibilité de constater que la langue maternelle influence inégalement les structures morphosyntaxiques de la langue

étrangère. Probablement, les erreurs morphosyntaxiques ciblées par les professeurs devraient devenir du matériel pédagogique important qui puisse générer des méthodes d'enseignement/apprentissage utiles pour les élèves, dans le but d'actualiser leurs savoirs antérieurs.

BIBLIOGRAPHIE

1. CHILIPAINE, Fr. *Morpho-syntaxe contrastive du verbe. Français-Chichewa (Malawi)*. Paris: Harmattan, 1994. 288 p. ISBN 2-7384-2314-0.
2. CHIȚORAN, D. Analiza contrastivă și procesul de predare și învățare a limbilor străine. *Studii și Cercetări Lingvistice*, T21, nr.2. București: Editura Academiei Române, 1970, p. 241-248. ISSN 0039-405X.
3. DEBYSER, F. La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*. Vol. 8 N°1. Apprentissage du français langue étrangère. Paris : Larousse, 1970. p. 31-61. ISSN 1957-7982. DOI 10.3406/lfr.
4. DRAGAN, E. Interférences linguistiques roumaines/françaises. *Intertext* 1-2. Chișinău: Ulim, 2011, 94-100. ISSN 1857-3711.
5. HELBIG, G. Языкознание-сопоставление-преподавание иностранных языков. Перевод с нем. Н. Васильева. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XXV. Москва: Прогресс, 1989. p. 307-326. ISBN 5-01-001597-8.
6. IARȚEVA, V. *Контрастивная грамматика*. Москва: Наука, 1981. 112 p. ISBN 5-7281-0343-X.
7. JAMES, C. Контрастивный анализ. Перевод с англ. Н. Лауфер. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XXV. Москва: Прогресс, 1989. p. 205-306. ISBN 5-01-001597-8.
8. NEGRESCU-BABUȘ, I. Unele aspecte privind interferențele lingvistice. *Revistă de lingvistică și știință literară*, nr. 1-2, 2008. p. 101-108. ISSN 1857-4300.

TRANSPOZIȚIA DIN PERSPECTIVA ECONOMIEI MIJLOACELOR LINGVISTICE

THE TRANSPOSITION FROM THE PERSPECTIVE OF THE ECONOMY OF LINGUISTIC MEANS

*Angela Copacinschi, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Angela Copacinschi, university lecturer,
"Ion Creangă" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-8799-1043*

CZU 81'373

Abstract

Being the form of a system of actions, a process, an attitude, a strategy, a goal to be solved or a formative level to be achieved, a means of improvement, research scientific is still current. At the empirical stage an attempt has been made to clarify the questions of the relationship between the adjective and the adverb, the adverb and the noun, the mechanism of the transposition of these parts of discourse into the French and Romanian languages. The purpose of this study was to establish knowledge about the use of the adjective and especially their relationship to different types of transposition. This is what we hope to have done based on the corpus of references and examples provided. It follows from these observations that at least the relational

adjective category is akin to their semantic-pragmatic traits, particularly their ability to subcategorize. The variants of lexical enrichment as a psychological factor of effort economy.

Key-words: adjective, adverb, transposition, subcategorization, adverbialization, substantivization

Transpoziția funcțională este utilizarea unui cuvânt (a unui semantem) în funcția primară a unei părți de vorbire căreia nu-i aparține, fiind o sursă de completare a vocabularului. Lingvista Inna Negrescu-Babus în articolul „Contact lingvistic și forme de manifestare a interferenței” vede o altă variantă de îmbogățire lexicală în necesitatea minimului efort lingvistic, acesta constituind un factor psihologic activ condiționat de nevoia de economie lingvistică. [4, pp. 113-118]

În limba română actuală, în comparație cu limba latină sau alte idiomuri, categoria adverbilor, în special a celor de mod, se îmbogățește tot mai mult din contul adjectivelor. Comparând adverbele formate cu sufixele productive -ește, -icește și adjectivele adverbiale, s-a stabilit o proporție de circa 1:7, adică din cele 69 de adverbe de mod selectate din Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române, [2, pp. 240 -640] 9 sunt adverbe ce inserează sufixul -ește (-icește), iar 60 – adjective cu valoare adverbială. Trebuie menționat faptul că în Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române, [2, pp. 240 -740] la multe adjective nu este consemnată valoarea adverbială. Până în prezent nu există un studiu ce ar trata problema în complexitatea ei. Suntem de părere că observațiile tangențiale disparate despre adverbializarea adjectivelor în manualele de gramatică sunt insuficiente. Ele conțin afirmații privind întrebuintarea formelor de gen neutru ale unor adjective ca adverbe de mod, relevându-se capacitatea adjectivelor și participiilor de a fi folosite cu funcție adverbială, în special, a adjectivelor care desemnează calitatea sau modul.

Cât privește acest argument este interesantă prezentarea de principiu, la care face referință Olga Șișcanu-Boz în articolul „Comportamentul gramatical al adverbilor în limba română” [6, pp. 165-169] abordând afirmația lui Harm Pinkster: „adverbele pot fi privite ca niște pseudo-categorii, prezentând doar fețe diferite ale altor părți de vorbire, sau pot fi văzute ca o categorie aparte, cuprinzând cuvinte înrudite semantic și fonetic cu substantive, adjective etc., dar care nu pot fi considerate ca făcând parte, la un moment dat, din paradigma acestora” (sursa: www.harmpinkster.nl). Lingvista reamintește aici părerea cercetătorului (Rudolf Thurneysen), care admite că adverbele ar fi niște adjective neflexibile; acestea manifestă, în general, comportament adverbial. În cazul adverbului românesc, această caracteristică formală este consecința faptului că, pe de o parte, ca determinant, el manifestă indiferență față de categoriile gramaticale ale regentului, pe de altă parte, comparația – singura categorie gramaticală în raport cu care variază această parte de vorbire – nu reprezintă un criteriu de flexiune propriu-zisă (ca în latină, de exemplu, unde ea se exprimă prin sufixe), deoarece, în limba română, valorile intensității se realizează perifrastic, cu ajutorul morfemelor.

Lingvista analizează minuțios valoarea adverbială a adjectivelor, fără a elucida cauzele adverbializării adjectivelor, gradul de adverbializare a acestora, criteriile de separare a adjectivelor adverbiale de cele neadverbiale, funcțiile lor sintactice.

Lingvista Gabriela Pană-Dindelegan [<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf>] susține, că în cazul conversiunii în limba română, procedeele sunt, cu precădere, gramaticale - morfosintactice sau sintactice. Cercetătoarea relevă, în această privință, preluarea terminațiilor noii clase, de exemplu, ale substantivului și utilizarea altor părți de vorbire în contexte specifice clasei substantivului.

Conversia adverbului în clasa substantivului este marcată morfologic prin apariția terminațiilor de tip substantival (*dedesubturi, dedesubturile, dedesubtului; aproapele, aproapelei*), iar, sintactic, prin apariția în contexte specifice substantivului. În ultimul caz, menționăm ambianțe în care adverbul substantivizat este însoțit de adjectivul pronominal sau de forme de genitiv: *vezi acest dedesubt al problemei; aproapele nostru*. Adverbul apare cu funcții specifice substantivului, dar imposibile pentru adverb: *Nu cunosc dedesubtul problemei* – forma nou obținută ocupă poziția de complement direct – *Mă uimește dedesubtul afacerii* – ocupă poziția de subiect.

[<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf>]

Constatăm aici diferența dintre fenomenul descris și derivarea propriu-zisă (progresivă), care, de asemenea, presupune trecerea unui cuvânt din altă clasă în clasa substantivului, prin alipirea afixelor derivate. Există sufixe lexicale care schimbă valoarea morfologică a rădăcinilor cuvintelor, plasându-le în clasa substantivului, ca în derivatele: *frumos*→*frumusețe*, *bun*→*bunătate*, *citi*→*cititor*, *strecura*→*strecurătoare*, *suge*→*sugar*, *suferi*→*suferință*, *primeni*→*primeneală*, *sfii*→*sficiune*, *patru*→*pătrime* etc.

Vom analiza un șir de exemple, pornind de la cuvinte derivate spre cuvinte obținute prin conversie (sursa citată operează cu noțiunea de conversiune).

Cuvinte derivate: *albastru-albăstrui, os-osos, argint-argintiu, valută-valutar, piept-pieptiș, cruce-crucis*.

Observăm fenomenul invers când sufixe lexicale contribuie la pasajul substantivului în alte clase de cuvânt : *om-omenesc, an-anual, copil-copilărește, bărbat-bărbătește*, etc.

Cuvinte-compuse: *departe, undeva, după-masa, zori-de-zi, cumsecade, cuminte, social politic, nou-născut, devreme*.

Cuvinte obținute prin conversiune : (*răni*) *sângerande*, (*coșuri*) *fumegande* ; (*casa*) *aceea*, (*creionul*) *meu*, (*vorbește*) *frumos*, (*băieții*) *aceia*, (*scrie*) *frumos*, (*spune*) *atent*, (*lovește*) *tare*, (*cântă*) *tare*. [<https://brainly.ro/tema/1023641>]

Semnalăm și derivarea regresivă, când schimbarea lexico-gramaticală a rădăcinii și transferul în clasa substantivului se obține prin eliminarea unor afixe, mai exact, prin reducerea sufixului verbal de infinitiv: *plăcea*→*plac*, *a fi pe plac*; *duce*→*ducă*, *dor de ducă*, *avânta*→*avânt*, *trăi*→*trai*, *zbură*→*zbor* etc.

Ne punem scopul să examinăm, în primul rând, factorii esențiali ce-și aduc aportul la trecerea substantivelor în categoria adverbilor. Vom indica grupele de substantive, care capătă valoare adverbială și criteriile ce delimitează construcțiile (prepoziție + substantiv) adverbializate de cele neadverbializate. La rândul lor, unele adjective și substantive trec în categoria adverbului. Considerăm fenomenul menționat pur sintactic, explicând că anumite forme ale adjectivelor și participiilor, uneori și ale substantivelor se transformă în adverbe numai prin schimbarea întrebunțării lor. Alți cercetători evaluează cazurile de adverbializare a substantivelor și adjectivelor drept fenomen stilistic sau fenomen sintactico-stilistic. De exemplu:

Cel subțire a ieșit la tablă. (substantiv).- Pixul scrie subțire. (adverbializare)

Cadoul perfect a fost desfăcut. (Adjectiv) - Vorbea perfect. (adverbializare)

Trecerea substantivelor fără prepoziție în categoria adverbilor este apreciată ca un proces lexico-gramatical de formare a cuvintelor. Prezintă interes funcția acestor substantive adverbializate, care, înainte de a trece în categoria adverbilor de mod, au fost la origine

comparații sau construcții prepoziționale.

În opinia noastră, paralel cu adjectivul, de exemplu, El cântă *frumos*. E *frumos* să oferim flori, substantivul poate îndeplini funcțiile adverbului:

Seara este frumoasă. Substantiv-Seara am plecat la bal (adverb)

Dimineața este răcoare. Substantiv – Dimineața m-am trezit vioaie. (adverb)

Vara este călduroasă. Substantiv – Vara am fost la mare. (adverb)

Iarna este friguroasă. Substantiv – Iarna asta a fost ger. (adverb)

Luni este obositor. Substantiv- Luni am test la franceză. (adverb)

Ziua este veselă. Substantiv- Ziua merg la școală (adverb)

Mărți este plină. Substantiv- Mărți merg la teatru. (adverb)

Iunie este perfectă. Substantiv- In iunie merg la bunici (adverb)

[<https://brainly.ro/tema/622829>]

Pe lângă aceasta totuși, trecerea adverbilor în categoria substantivelor trebuie considerată la fel, un proces lexico-gramatical de formare a cuvintelor. Următoarele exemple ilustrează convingător cele expuse anterior:

Merge bine la matematică. (adverb) - Binele făcut a fost răsplătit (substantivizare)

La prânz era cald. (adverb) - Prânzul a fost servit. (substantivizare)

[<https://brainly.ro/tema/698864>]

Rezultatele investigațiilor ce urmează să le obținem pe lângă valoarea lor practică (la ortografierea adverbilor; la întocmirea dicționarelor), ar avea și o importanță teoretică prin contribuția, ce ar putea s-o aducă la determinarea mai precisă a apartenenței cuvântului la diferite părți de vorbire, la definirea cuvântului, a conversiei ca fenomen lingvistic.

Adverbele calitative, provenite de la substantive nu se pretează întotdeauna raportării la forma inițială, adică la termenii comparații. Există o multitudine de substantive utilizate metaforic, care nu mai reprezintă comparații. Bunăoară: *a se vindeca taftă* « complet », *a se uita*, *a privi țintă* « drept », *a merge strună* « foarte bine », *a rămânea baltă* « pe loc », *tuns chilug* « până la piele », *a sta copăcel* « în picioare », *beat turtă*, *lemn*, *cuc* « foarte tare », *gol pușcă*, *pistol* « dezbrăcat », *a veni pușcă* « imediat, repede », etc.

Vom aminti aici despre valoarea adverbială a adjectivelor fără prepoziție drept sursă considerabilă de completare a vocabularului, care denotă proprietăți similare cu cele ale adverbului: ele dezvăluie o calitate a acțiunii, sunt invariabile, nu se acordă cu substantivul determinat, au funcția de complement circumstanțial de mod, fiind interpretate controversat. Ar trebui să le considerăm adverbe sau ele aparțin clasei adjectivelor? Acad. Iorgu Iordan [3, p. 201] susține că, din punct de vedere formal, numărul considerabil de adverbe de mod se explică prin capacitatea de a atribui această valoare morfologică oricărui adjectiv, al cărui conținut este capabil de a fi “atribuit”, drept calitate, unei acțiuni sau unei stări. Savantul conchide că „orice adjectiv, teoretic, poate deveni adverb și mai ales adverb de mod, datorită similitudinii de conținut: adverbul precum adjectivul indică “calități”, adică particularități, proprietăți, trăsături caracteristice, unica diferență între ele constituind în faptul, că adverbele desemnează “calități” ale acțiunilor și stărilor (considerate drept procese și exprimate, deci prin verbe)”.

Cele relatate demonstrează, o dată în plus, caracterul complex al problemei discutate și implicațiile acesteia în teoria cuvântului.

Transpoziția continuă să suscite interesul cercetătorilor. Ținem să subliniem că în domeniul gramaticii, termenul transpoziție semnifică orice fel de substituie a mijloacelor de exprimare, și anume:

a) substituirea formelor morfologice (de exemplu, întrebuintarea viitorului în locul trecutului sau al imperativului);

b) substituirea părților de vorbire prin exprimarea aceluiași conținut:

- *il écoute attentivement ce qu'on dit ;*
- *il écoute avec attention ce qu'on dit ;*
- *il écoute d'une oreille attentive ce qu'on dit*

Reprezentanții de bază ai lingvisticii franceze consideră fenomenele următoare drept rezultatele unei transpoziții (*le rouge et le noir*) sau ale unei translații (*une robe prune, une allure peuple*) sau mai mult ale unui transfer (*un monsieur bien*) între două specii.

După cum se știe, adjectivul poate fi definit din punct de vedere semantic sau sintactic. În acest studiu intenționăm să comentăm aspectul semantic. Din perspectiva semnalată, este important să menționăm câteva aspecte sintactice ale adjectivelor deoarece clasa adjectivelor, mai ales cea ale calificativelor, denotă un ansamblu de proprietăți sintactice.

Adjectivele calificative pun în lumină caracteristici esențiale sau contingente (*un homme irascible / furieux*) ale termenului la care sunt raportate. Din punct de vedere semantic, ele se referă la persoane sau obiecte, atribuindu-le, anumite proprietăți sau calități: culoarea, forma, maniera de a fi, etc. Este de observat că adjectivul calificativ în limba franceză este apt a varia, exteriorizând gradul de intensitate (*La soupe est plus / moins / aussi chaude que le café*).

Opiniile lingviștilor de notorietate, analizate mai sus, referitoare la natura adverbului și locul său în sistemul părților de vorbire, permit să înțelegem complexitatea problemei abordate.

Examinând similitudinile dintre adverb și adjectiv, lingvistul român V. Sporiș în articolul "Aspecte privind relația adjectivului cu substantivul, verbul și adverbul" [5, p. 139] semnaleză natura adverbială a adjectivului în limba română, invocând argumente gramaticale și semantice. Din perspectiva gramaticii, unitățile claselor menționate denotă câteva trăsături comune:

a) sunt apte să exprime categorii gramaticale specifice adjectivului - comparația și intensitatea: *băiat* mai frumos / *scrie* mai frumos;

b) posedă derivarea cu prefix de negație, asemenea adjectivului prototipic: *răspuns* *incorect* / *răspunde* *incorect*;

c) realizează conversiunea, atestându-se adverbializarea adjectivului: *Ningea bogat, și trist ningea; era târziu / (...) Iar la clavier o brună despletită / Cânta (...)* / Și *trist* cânta, gemând între făclii." (G. Bacovia, *Marș funebru*)

Același cercetător observă un șir de adjective de tipul: *strașnic, admirabil, extraordinar, uimitor, putred, ucigător, nemărginit, grozav, cumplit, amarnic* etc. devin adverbe-morfeme semi dependente de redare a *superlativului hiperbolic*: „Las` să mă uit în ochii-ți *ucizător de dulci*. (...)" (M. Eminescu, *Strigoii*)

Sunt relevante premisele semantice, și anume omonimia formală și asemănarea de conținut (evaluativ): există cuvinte întrebuintate fie ca adjective (calificative), fie ca adverbe

(de mod), ce dezvăluie caracteristica obiectului, dar și a acțiunii: *greu, domol, corect, urât, tainic* etc.

Un fenomen analog este observat în limba franceză, în care cuvântul *haut* din expresia *parler haut* este considerat de către unii lingviști drept adverb (F.Diez, H.Frei), de către alții (F.Brunot, Ch.Bruneau) – drept adjectiv în funcție de adverb. Cr. Nirop et H. Goido propune termenul de « adjectiv-adverb ». [1 pp. 15 -31]

Faptele lingvistice abordate în prezentul compartiment vizează subsistemele structurii gramaticale: morfologic și sintactic, dar și dimensiunea semantică, deoarece, generalizând, *cuvântul* reprezintă o unitate lexical-semantică, morfologică și sintactică, în același timp.

Noțiunea de transpoziție se bazează pe stabilirea unei echivalențe funcționale cu părțile de vorbire de bază problema în discuție continuă să fie discutată în numeroase gramatici și studii. Studiul transpoziției funcționale prezintă un dublu interes: întâi de toate, fenomenul în cauză demonstrează convingător asimetria semnului lingvistic, diferitele raporturi între formă și conținut, în același timp, transpoziția funcțională comportă un potențial expresiv deosebit, asigurându-i limbii sulețe și o varietate infinită de exprimare.

BIBLIOGRAFIE

1. COTELNIC, F. *Transpoziția adverbului*. Chișinău. 1968, pp. 15-31.
2. DEXI., *Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române*, Arc.:Gunivas, 2007, 2280 p. ISBN 9789975611558
3. IORGU, I. *Gramatica limbii române*. București, 1960, p. 201.
4. NEGRESCU-BABUS, I. Contact lingvistic și norme de manifestare a interferenței. In: *Philologia*.2012, nr. 1-2(260), pp.113-118. ISSN 1857-4300
5. SPORIS, V. Aspecte privind relația adjectivului cu substantivul, verbul și adverbul. In: *Philologia*. nr. 9, 2010, p. 139. ISSN 1582-9960.
6. ȘISCANU-BOZ, O. Comportamentul gramatical al adverbelor în limba română. In: *Buletin de lingvistică*, 2010, nr.11. pp.165-169. ISSN 0237-3120

Surse Web:

7. BACOVIA, G. *Marș funebru*
[http://www.agonia.ro/index.php/author/0002123/George_Bacovia] (vizitat la 6.05.2021)
8. [<https://brainly.ro/tema/698864>] (vizitat la 29. 04. 2021)
9. [<https://brainly.ro/tema/622829>] (vizitat la 29. 04. 2021)
10. EMINESCU, M. *Strigoii*
[http://www.agonia.ro/index.php/author/0002121/Mihai_Eminescu] (vizitat la 6.05.2021)
11. PÂNĂ-DINDELEGAN, G. Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului. In:
[<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf>] (vizitat la 1. 05. 2021)
12. <https://brainly.ro/tema/1023641> (vizitat la 1. 05. 2021)
13. EMINESCU, M. [http://www.agonia.ro/index.php/author/0002121/Mihai_Eminescu] (vizitat la 3. 05.2021)

PERCEPȚII ȘI ORIENTĂRI CONCEPTUALE PRIORITARE ÎN DEFINIREA LIBERTĂȚII ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

PRIORITY PERCEPTIONS AND CONCEPTUAL GUIDELINES IN DEFINING FREEDOM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Diana Donoagă, lector universitar,
UPS „Ion Creangă din Chișinău
Diana Donoagă, university lecturer,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0003-1114-116X*

CZU 378.01

Abstract

Today, there is a lot of talk about the pedagogy of freedom through alternative forms of education, family-type education, etc. Freedom pedagogy stands out as a science attentive to teacher training for the purpose of education for freedom, it is a sector that develops premises for reducing educational contradictions and participates in the creation of a society based on freedom. The educational approach for the formation of the free personality is based on the teacher who ensures the emotional and moral comfort offering value and behavioral landmarks accompanying the student in the emerging exploitations of freedom.

Key-words: pedagogy of freedom, academic freedom, humanistic pedagogy, value landmarks, professional autonomy.

Originea *libertății* ca problemă pedagogică presupune o incursiune în istoria apariției și dezvoltării conceptului în literatura științifică, cercetarea semnificațiilor acordate acestuia pe parcursul evoluției sale ca și termen, relevarea conținutului acestuia în scopul dezvoltării reprezentărilor despre fenomenul vizat în demersul educațional. Înțelegerea *libertății academice* pornește, prin urmare, de la definirea contururilor semantice ale conceptului de *libertate*.

Dimensiunea etimologică și semnificația termenului *libertate* fac trimitere la latinescul *liber* adică fără lanțuri și care se opune termenului de *sclav/rob*. Potrivit primei sale accepțiuni, libertatea are în vedere posibilitatea de mișcare a persoanei. Cert este că sentimentul libertății s-a născut și dezvoltat odată cu omul.

Creștinismul modifică apoi această concepție introducând ideea unei divinități supreme care reprezintă *voința* și care intervine în procesul de creație. Ideea unui Dumnezeu artizan o întâlnim la Platon, prin urmare, acțiunea va lua în valoare sau va schimba de valoare, în măsura în care liberul arbitru devine valorizat metafizic.

Prima analiză a ceea ce putem numi *liberul arbitru* (ca spontaneitate rațională) se găsește la Aristotel în *Etica lui Nicomac*, cartea a III-a. Ulterior, teza determinismului despre libertate va promova ideea potrivit căreia orice eveniment sau acțiune umană, sunt determinate în mod cauzal de un lanț neîntrerupt de evenimente anterioare.

Stoicismul promovează o dimensiune moral-tipică a libertății plasată între *voința* umană și cea divină iar reprezentanții modernității plasează noțiunea de libertate în raport cu moralitatea (*Kant*) existența-esența (*Sarte*) ș.a.

În explicațiile sale cele mai frecvente și generale care sunt fixate în dicționarele de limbă precum *Le Robert*, *libertate* (lat. *libertas*, *-ātis*, fr. *liberté-s*) înseamnă *puterea sau posibilitatea individului de a acționa și a se exprima fără constrângere într-o societate organizată, în funcție de propria sa voință*.

Prin urmare, individul investit cu libertate, conform definiției din *Robert*, este cel care are puterea de a-și manifesta sau exprima gândurile sau să acționeze în conformitate cu valorile/principiile sale, desigur atâta timp cât acțiunile lui nu amenință libertatea altor indivizi.

Aceeași dimensiune etimologică și semnificație îi sunt atribuite termenului conform site-ului Wikipedia, unde se precizează că *libertatea* este un concept filosofic, al cărui înțeles ar putea fi rezumat prin sintagma *lipsa constrângerilor*.

Literatura științifică în domeniul *pedagogiei libertății* dezvoltă variate abordări, uneori controversate (filosofică, pedagogică, axiologică, sociologică ș.a.) ale noțiunii de libertate, care elucidează de fapt, aspecte prioritare în cercetarea de mai departe a libertății academice.

Promovarea libertății și modelarea atitudinilor față de diferite opinii în sensul unei deschideri reciproce și al libertății urmează să aibă loc în școală prin intermediul educației.

Școala este responsabilă să formeze individul prin și pentru libertate: libertatea de conștiință, de exprimare și de alegere a sensului pe care fiecare îl atribuie vieții sale; deschidere față de ceilalți și toleranță reciprocă. Misiunea sa de a transmite valorile fundamentale ale libertății, egalității ș.a. evidențiază, în esență, dimensiune sa *axiologică*. Rezultă în acest context că modelul educațional contemporan trebuie bazat exclusiv pe relația omului cu valoarea. [7, p.205]

Coordonatele axiologice ale educației, componentele ei definitorii, reprezintă de fapt, niște valori, ca și acțiunea de a educa în sine. Iar dacă e să luăm în calcul afirmația filosofului Kant *omul poate deveni om numai prin educație* constatăm că educația constituie valoarea umană supremă. [9, p.21]

Filosoful afirma că *un popor fără cultură este ușor de manipulat*, prin urmare, o societate fără educație nu este cu adevărat liberă, în sensul în care, libertatea înseamnă și dezvoltarea spiritului creator, a intelectului uman indiferent de aria de activitate.

M.Ralea menționează la rîndul lui că *omul, grație libertății sale, configurează o nouă lume, care este aceea a valorii și a culturii*. [3, p.39]

În articolul 4 al Codului Educației al Republicii Moldova din 17.07.2014 se specifică că educația reprezintă o prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe cunoaștere, fiind clauza fundamentală în elaborarea și propagarea valorilor general-umane contemporane, în promovarea drepturilor și aspirațiilor democratice ale societății.

Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.

Oricare ar fi definiția educației, aceasta presupune întotdeauna finalitatea de a pregăti elevul, cetățeanul de mâine, pentru participarea activă la construirea unei societăți democratice și egalitare.

Or, în societatea în care trăim și despre care putem afirma că este una democratică, interpretarea libertății apare mai mult ca o provocare fiind o cauză eterogenă din multiple puncte de vedere. [5, p.50]

Codul Educației stabilește o totalitate de principii definitorii care intuiesc percepția ideii de educație întru libertate: principiul libertății de gândire și al independenței față de ideologii, dogme religioase; principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului ca beneficiar direct al sistemului de învățământ; principiul asigurării egalității; principiul recunoașterii și garantării drepturilor persoanelor, inclusiv a dreptului la exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase.

Conținutul conceptului de educație pentru libertate se profilează în conjunctura unor opțiuni comunitare obstrucționiste cum ar fi constrângerile la nivel personal sau instituțional, lezarea/încălcarea/nerespectarea drepturilor cetățenilor, inegalitățile ș.a.

În acest sens se intervine la nivel educațional prin democratizarea și europeanizarea școlii, prin ideile și valorile liberalismului clasic care au promovat *pedagogia umanista*. [6, p.23]

Într-adevăr, școala educă întru libertate: libertatea de conștiință, de exprimare, de alegere a sensului pe care fiecare îl conferă vieții sale, deschidere către ceilalți și toleranță reciprocă. Libertatea este garantul gândirii critice, una dintre funcțiile istorice fundamentale ale școlii.

Astăzi, despre pedagogia libertății se vorbește mult, prin forme alternative de învățământ, educație de tip familial ș.a. Pedagogia libertății se reliefează ca o știință antrenată în formarea profesorilor în scopul educației pentru libertate, ea reprezintă un sector ce elaborează premise pentru diminuarea contradicțiilor educaționale și participă la crearea unei societăți bazate pe libertate.

Am putea găsi bazele pedagogiei libertății în mai multe epoci și printre mai multe nume mari, îl reamintim mai întâi pe Rousseau, cel care a adoptat o poziție fermă cu privire la libertatea individului în lucrarea sa „*Émile ou De l'Education*”, unde urmărim educația unui tânăr fictiv.

Cu siguranță, multe dintre replicile lui Rousseau au fost și mai rămân încă controversate, însă el a fost primul, care a plasat natura liberă a copilului, în centrul educației. S-ar părea că modelul educațional înaintat de Rousseau oferă o educație negativă care încadrează mai mult decât învață, o educație în afara oricărei instituții, dar al cărei obiectiv primordial rămîne, totuși, să-l educe pe om întru o mai mare libertate. [8, p.45]

Pentru Kant, de asemenea, această libertate naturală este semnificativă, dar ea contribuie la dobândirea unei forme de libertate superioară și anume libertatea de a folosi rațiunea. Demersul său este destul de opus de cel al lui Rousseau, prin recursul la disciplină și constrângere, deoarece, pentru el, învățând stăpânirea de sine, prin efort, muncă, omul reușește să ajungă la o libertate bazată pe rațiune care reprezintă de fapt, scopul real al educației. [9, p.20]

În jurul anului 1900 apar alte două tendințe: un curent profund filosofic dirijat de John Dewey și Stanley Hall, care cred, la fel ca și Rousseau, că rădăcinile educației pornesc din copilărie. Celălalt curent, unul științific reprezintă o mișcare educațională născută la începutul secolului al XX-lea numită încă, *Noua educație*. [6, p.23]

Adepții acestei tendințe consideră că copilul ar trebui plasat în centrul educației. Maria Montessori, de exemplu, încurajează utilizarea materialului educațional adaptat folosirii independente de către copil. Ovide Decroly îndeamnă să pornim de la interesele copilului, în

alegerea activităților. De asemenea, este important să-l amintim pe Francisco Ferrer, cel care a fondat în 1901 Escuela moderna, o școală de inspirație liberă. Alexander Sutherland Neill a făcut același lucru, în anii 1920 punând bazele lui Summerhill, un internat în care copilul era total liber. [4, p.202]

În Franța, noțiunea de libertate pedagogică nu a fost definită legal decât în 2005 prin legea Fillon care spune că *libertatea pedagogică a profesorului se exercită prin respectul programelor de studiu [...] în cadrul proiectului școlar sau a instituției cu consilierea și sub supravegherea membrilor organelor de inspecție.*

Într-un text despre libertate, renumitul fondator al pedagogiei Waldorf, Rudolf Steiner, constata elementele-cadru ale demersului educativ al libertății, și anume:

1. Societatea: în sensul său cel mai larg: guvernele și instituțiile responsabile de politici, programe și administrație educațională (minister, consilii școlare), sindicate, colegii de profesori, părinți.
2. Profesorul: ca responsabil de relația educativă.
3. Metoda de predare: care trebuie să se bazeze neapărat pe cunoașterea ființei umane.

Deci, dincolo de relația dintre educator și educat, există *societatea* în care sunt confrunțați actorii educației. Marcel Postic apreciază acest element ca pe unul decisiv, pentru că, *orice proiect educațional nu poate trăi decât în legătură cu un proiect social*, subliniază cercetătorul.

Așadar, statul definește obiectivele educației, bazate pe aspecte naționale, economice, politice sau sociale. Putem considera că contradicția potențială dintre interesele societății și cele ale individului a fost deja reglementată de direcțiile înaintate de stat.

Ar trebui să deducem prin umare, că viața socială este concepută cu condiția de a-l îndepărta pe om de la natura sa, căci a educa înseamnă a oferi omului standarde și reguli care să-i permită să conviețuiască cu semenii săi. Semnifică oare acest lucru că normativitatea educației face imposibil orice spațiu de libertate? [1, p.86]

Considerăm că educația nu ar trebui să mecanizeze individul, ci să-i permită să fie purtător la rândul său al regulilor și standardelor susceptibile de a schimba valorile societății în care evoluează. Acesta este motivul pentru care scopul educației trebuie să fie omul liber, iar mai apoi se va pune problema posibilității păstrării acestei libertăți în ciuda elementelor normative induse de educație.

Sușinim ideea lansată de John Dewey care menționează că *omul este liber atunci când există continuitate între activitatea sa și mediul său fizic, intelectual și social. Mediul care, în teoria tradițională a educației este necesar, pentru libertatea sa, este chiar condiția libertății sale....*

Profesorul este atunci un punct de ancorare, de siguranță emoțională și morală, el oferă repere valorice și comportamentale, el trebuie să fie disponibil pentru a-l însoți pe elev în exploatarea emergentă a libertății. Modul în care va realiza acest sprijin condiționează independența și posibilitatea individului de a fi cu adevărat liber.

Gisèle De Failly afirma în acest sens că profesorul creează mediul, el face parte din el întruchipînd legătura vie și activă dintre mediu și elev.

Libertatea, ca angajament educațional, presupune, prin urmare, că profesorul trebuie să permită această libertate iar pentru a nu se îndepărta de *pedagogia libertății*, el trebuie să aibă

neapărat încredere în elev, or acest lucru începe cu înțelegerea și încrederea în *metodele de predare* propuse.

Cât despre varietatea metodelor și conținutului programelor, credem că aici este posibilă o mai mare deschidere, deoarece nu există o metodă de educație mai bună decât cea pe care profesorul o cunoaște și se bucură să o practice în cadrul echipei sale didactice mai ales că un profesor bun nu este doar acel care are elevi buni, ci cel care îi face să avanseze cel mai mult pe elevii săi.

În sfârșit, profesorul trebuie să conceapă elevul ca pe un individ cu drepturi depline. Libertatea va fi determinată de această încredere, este necesar să se știe cum se stabilește o relație bidirecțională de încredere : elevul trebuie să câștige încrederea profesorului pentru a se bucura pe deplin de libertatea sa, iar profesorul trebuie să câștige încrederea elevului ca să poată construi o relație de calitate.

Libertatea învățării este așadar un fenomen care face parte din jocul cauzelor și efectelor. Adjectivul „participativ” trebuie să ne alerteze asupra unui punct crucial în științele educației: un educator și un educat participă amândoi la situația de interacțiune pe care o experimentează [6,p.72-74].

Educația este posibilă numai atunci când sunt actor într-o acțiune colectivă: nu vom educa niciodată niciun elev sau copil, atât timp cât îi considerăm „destinatari”. În absența acestei reciprocități, necesitând postulatul unei radicale egalități epistemice și etice, va fi întotdeauna uimitor faptul că darurile generoase ale educatorilor nu au efectele așteptate ...[5, p. 236-239].

Drept urmare, demersul educațional pentru formarea personalității libere este bazat pe orientarea spre dezvoltarea la elevi a identității personale, aceștia fiind conștienți deja de edificarea propriei personalități. [2, p.200]

În concluzie, suntem ferm convinși că educația pentru libertate contribuie la încadrarea în conduita elevilor a sistemelor de valori general-umane, în scopul acceptării diversității și rezistenței la factorii de mediu, rezultând din paradigmele educației.

BIBLIOGRAFIE

1. CITTON, Y. *L'Envers de la liberté*. Paris: Éd. Amsterdam, 2006. 86 p.
2. COJOCARU-BOROZAN M., ZAGAIEVSCHI C., STRATAN N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
3. EMANUEL SOCACIU, CONSTANTIN VICĂ, EMILIAN MIHAILOV, TONI GIBEA, VALENTIN MUREȘAN, MIHAELA CONSTANTINESCU *Etică și integritate academică* București: Editura Universității din București, 2018. 39 p.
4. HADFIELD, J. *La formation de la personnalité libre. Pour l'Ère nouvelle*, n° 121, 1936. pp. 202-203.
5. JOHN DEWEY *Démocratie et éducation; suivi de Expérience et éducation*. Paris: A. Colin, 2011. 50 p.
6. MAYEUR, F. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*. Paris: Éditions Perrin, 2004. pp.23-30.
7. PICHIU.D. ALBUȚ. C. *Teoria valorii și elemente de praxiologie*, Iași, Ed. Gheorghe Asachi, 1994. 205 p.
8. ROUSSEAU, J-J. *Émile, ou de l'éducation*. Paris: 1966. GF [1762]. 45 p.
9. KANT, E. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: 1966. pp. 20-21.

TEXTUL LITERAR ÎN DIDACTICA LIMBILOR STRĂINE

THE LITERARY TEXT IN THE FOREIGN LANGUAGE DIDACTICS

*Radu Melniciuc, doctor în filologie,
UPS „Ion Creangă” din Cișinău
Radu Melniciuc, PhD, SPU ”Ion Creangă”
ORCID: 0000-000286504992*

CZU 378.147:811.1/.2'24

Abstract

This article discusses a number of aspects of the problem of using the literary text in the process of teaching and learning foreign languages at the universities of the Republic of Moldova. The low level of reading, including the one in different foreign languages, creates a series of gaps in the training of the glottodidactic specialist and generates a series of challenges to which the university professor must respond. The study is a plea for more insistent use of literary works (especially at levels B1, B2, C1) in the process of training the foreign language teachers, not only regarding the literary skills, but also the linguistic competences and the (inter)cultural ones as well.

Key-words: glottodidactics, communicative approach, literary approach, literary text, individual reading, authentic text

Imboldul de a scrie prezentul articol a fost dat de certitudinea sedimentată de-a lungul ultimilor 10-15 ani că pentru actuala generație de studenți ai diverselor specialități umanistice textul literar a încetat, în mare parte, să fie o atracție, dar și un punct de referință sub aspect cultural, profesional și valoric. Obișnuința și plăcerea lecturilor sunt identificabile în cazul a tot mai puțini tineri, iar părerea (păguboasă și simptomatică) conform căreia poți deveni specialist doar în baza programului de studii, fără lecturi individuale și obișnuința acestora, este generalizată și percepută ca normalitate indiscutabilă. Percepția dată, nu ne temem să afirmăm aceasta, este o „zestre” cu care studentul vine din liceu sau colegiu, dar și un tribut pe care îl plătim erei internetului, a accesului facil la informație, în primul rând la cea destinată maselor și, implicit, unei digerări facile grație simplificării, esențializării, banalizării. Produsele cunoașterii nu mai trebuie căutate, descoperite, interiorizate, confruntate sau combinate, iar de aici până la operația mecanică, non-asumată intelectual de preluare a informației prin ”copy” – ”paste” nu mai e decât un pas, pe care o mare parte a studenților nu ezită să-l facă.

Consecințele acestei stări a lucrurilor sunt îngrijorătoare pentru procesul de pregătire a specialiștilor umaniști, în general, și a specialiștilor în glotodidactică, în particular. Studiul dat este o pledoarie în favoarea unei prezențe semnificative și regândite a textului literar în procesul de predare a limbilor străine, dar și a reconceperii în acest sens a curriculei disciplinare. Mecanismele concrete de utilizare a narațiunilor, liricii sau a dramaturgiei rămân la discreția cadrului didactic.

Vom propune în continuare o serie de considerațiuni asupra consecințelor negative ale studierii limbilor străine în baza actualiei *abordări comunicative* dominante, dar și asupra beneficiilor care ar rezulta din o pondere mai mare a textului literar în glotodidactică.

Încă din antichitate literatura a fost văzută ca un corpus de texte ce ar servi drept model pentru utilizarea limbii, în special sub aspect scris. În această paradigmă didactică se înscria și studierea limbilor străine, inclusiv latina sau greaca veche. Dacă didactica tradițională (gramatical-traductivă) vedea textul literar drept o bază indiscutabilă pentru predarea limbilor,

metodele și strategiile didactice moderne, care se manifestă plenar începând cu primele decenii ale sec. XX, recurg cu o anumită reticență la acesta, folosindu-l în special în forme adaptate și simplificate. Este privilegiat uzul practic al limbii și dezvoltarea abilităților orale, or textul literar este considerat un model lingvistic departe de aceste abilități. Nici *abordările umanistice* care se manifestă în Statele Unite în a doua jumătate a secolului, punând accentul pe componenta psihologică, nu atribuie un rol important literaturii în formarea competențelor lingvistice. În aceeași perioadă în Europa ia avânt *abordarea comunicativă* care preferă textele menite să propună / stimuleze interacțiuni reale, fiind totodată marginalizate textele literare. Alte tipuri de texte (jurnalistic, tehnice, juridice, publicitare etc.), fără doar și poate importante, s-au impus în defavoarea romanelor, povestirilor, nuvelor, liricii sau dramaturgiei. Glotodidactica este dominată de texte destinate situațiilor comunicative (reale sau imaginare). Se consideră, așadar, a fi eficiente textele care reproduc realitatea comunicării cotidiene, accentul punându-se pe simularea comunicărilor verbale realiste, nedeviate în raport cu "normalitatea" verbală. Asemenea "texte autentice" evoluează ulterior în interviuri, articole adaptate sau nu, fragmente literare, mesaje publicitare, uneori eseuri, texte tehnice sau informative. [4, pp. 35-67]. Cu referire la această stare de lucruri glotodidactul italian Paolo E. Balboni era nevoit să observe că, în numele abordării comunicative, au fost neglijate în ultimii douăzeci de ani două tipuri de texte care ar trebui să fie prezente în toate manualele: textele literare și cele microlingvistice. [1, p. 138]

Fără a nega o anumită eficiență a unei asemenea perspective, nici faptul că abordarea comunicativă a fost un mare pas înainte în studierea limbilor străine, ne permitem să observăm că monopolul acesteia este acceptabil, în cazul studiilor universitare, doar într-o primă fază care ar corespunde nivelurilor A1-A2. Dacă ne limităm și în fazele ulterioare (B1, B2, C1) la o astfel de abordare în glotodidactică, riscăm să formăm vorbitori de limbi străine apți să facă față doar unor situații comunicative banale, cu minime perspective de creștere după finalizarea studiilor, nicidecum pedagogi filologi.

Așadar, conceperea operelor literare drept materie eficientă pentru dezvoltarea competențelor lingvistice este, în cazul secolului trecut, rară și mai curând sporadică decât sistematică. Cu o revizuire radicală a rolului textului literar în glotodidactică operează *abordarea hermeneutică* propusă de Hans Hunfeld, din care ținem să prezentăm câteva idei. Profesorul german insistă asupra necesității ca studierea limbilor străine "să schimbe direcția, adică să treacă de la situația concepută special pentru student – o situație simulată pe roluri, în care pe viitor studentul ar putea să se pomenească în necesitatea de a înțelege și a fi înțeles – la un dialog care vizează înțelegerea hic et nunc, un dialog care nu ar simula un context imaginabil sau presupus și care în schimb să pregătească studentul, autonom și flexibil în sens kantian, pentru situații ce nu sunt programabile din timp." (trad. n.) [5, p. 4] Didactica hermeneutică vede în literatură scenariul ideal pentru procesul de predare – învățare lingvistică și consideră aspectul intercultural ca fiind fundamental pentru educația lingvistică.

Oricărui student i se recunoaște dreptul și posibilitatea de a căpăta o nouă viziune asupra lumii, exprimând ceea ce crede. A putea să te exprimi pe tine însuși și propria lume este un stimulent puternic spre comunicare și, în consecință, spre uzul limbii. Hunfeld pune la baza abordării sale trei convingeri: a) înțelegerea umană e limitată; b) deja literatura în limba

maternă e o formă specială de limbă străină; 3) literatura, atunci când se adresează cititorului individual, nu are nevoie de intermedierea profesorului omniscient.

Pot și trebuie să fie asociate acestor considerații și observațiile lui E. Coșeriu asupra textului literar. În opinia sa, nu stilul beletristic este cel deviant sau „anormal”; din contra, celelalte limbaje sau stiluri funcționale sunt reductive. O prezentare completă a viziunii ilustrului lingvist asupra rolului operelor literare în procesul studierii limbilor (fie că e vorba de cea maternă, fie de cele străine) nu face parte din finalitățile noastre, ne limităm la a propune în acest sens celor interesați studiul Alicei Toma și al lui Cristinel Munteanu. [6] Reținem doar faptul că lingvistul consideră studierea literaturii drept inerentă studierii unei limbi. Textul literar oferă exercițiul necesar procesului interpretativ care stă la baza înțelegerii oricărui act de comunicare. În particular, Coșeriu vorbește despre poezie ca ”locul în care se manifestă completitudinea funcțională a limbajului”. [2, p. 141] E natural să deducem din această afirmație faptul că textul poetic și, mai larg, cel literar este expresia uzului limbii în capacitățile sale expresive cele mai complete.

O primă greșeală e să considerăm textele literare drept ”neautentice” în sens comunicativ. E adevărat că opera artistică este complexă și complicată, necesită, cel puțin într-o primă etapă de studiere a limbilor, eforturi considerabile de înțelegere și interpretare. Aceasta poate fi percepută ca plictisitoare și, drept urmare, îndepărtează studentul de limba studiată. Literatura într-o limbă străină ar putea părea, deci, mai puțin eficientă și chiar demotivantă în realizarea unor obiective strict glotodidactice. Cu siguranță însă nu putem vorbi de un refuz (din partea cadrelor didactice universitare din Republica Moldova) de a utiliza textul literar în predarea limbilor străine din această cauză. Incidența redusă a acestuia în cadrul orelor trebuie mai curând explicată prin existența unei serii de impedimente, independente de alegerea didactică a profesorului, care fac problematică utilizarea narațiunilor în cadrul orelor de glotodidactică:

1. segmentarea rigidă în blocuri a programului de studii universitar; în cazul orelor de predare a limbilor străine, aceste blocuri sunt concepute în baza finalităților gramaticale și comunicative;
2. autonomia limitată a profesorului în raport cu curricula disciplinare;
3. apetența adesea extrem de redusă pentru lecturi a contingentului de proaspeți studenți: liceele nu cultivă obișnuința și plăcerea lecturii, nici macăr a operelor în limba română;
4. numărul mare de discipline (care adesea lasă foarte puțin timp pentru lecturi);
5. utilizarea eficientă a textului literar presupune o abordare atentă și, respectiv, mult timp dedicat de către profesor conceperii unităților didactice. Or, numărul epuizant de ore nu permite universitarului din Republica Moldova acest lux. Gestionarea lecturilor în limba străină ca activitate extracurriculară necesită mult timp pentru dialoguri cu studentul în baza textului citit, pentru verificarea calității lecturii și direcționarea justă a acesteia.

O serie de fapte consemnate în repetate rânduri de-a lungul experienței noastre didactice vin în sprijinul unei prezențe sporite a textelor literare în glotodidactică:

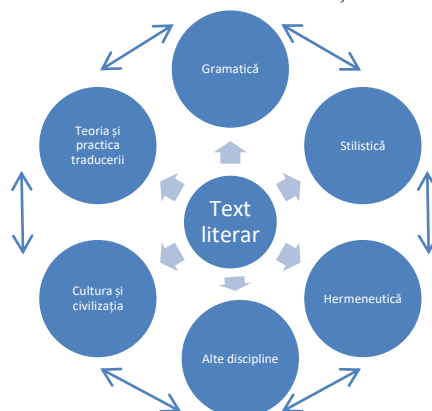
1. Punerea accentului pe dezvoltarea capacităților comunicative nu răspunde decât parțial exigențelor multivectoriale de formare a viitorului specialist în domeniul unei limbi străine.
2. Numărul de ore destinat studierii limbilor este absolut insuficient și trebuie completat printr-o serie de activități individuale conexe în baza textelor.
3. În acest sens, cele mai bune rezultate le au studenții care sunt educați în spiritul lecturilor și care au perseverența, iar într-o fază ulterioară și plăcerea de a dedica timp acestora.
4. Textul literar este instrumentul ideal de lucru (în auditoriu sau individual) pentru a dezvolta, dincolo de competențe lingvistice, deprinderi de lucru individual, autonomia gândirii, crearea sistemului valoric personal, realizarea componentei educative inter- și multiculturale ș. a.

Studentul nu va rămâne decât un deținător al unei diplome și nu va fi un adevărat specialist fără a avea ca bază a activității sale didactice numeroase lecturi (inclusiv în limbile străine studiate). Or, rolul pedagogului (produs al studiilor universitare) nu poate fi redus la transmiterea cunoștințelor: acesta trebuie să fie un intelectual cu atribute complexe (de gândire, epistemologice, (inter)culturale, etico-morale, estetice etc.).

Câștigurile care derivă din utilizarea textului literar în procesul studierii limbilor străine se manifestă mai curând pe termen mediu și lung. Se vor impune totuși pe multiple direcții care asigură calitatea în procesul de formare universitară și postuniversitară a specialistului:

1. Nu contestă nimeni faptul că narațiunile ”ni le amintim și le re-elaborăm de-a lungul exercițiului de înțelegere, activând procese emotive, de identificare și implicare profundă. Povestirile imprimă emoții, generează apartenență și participare cognitivă”. (trad. n.) Iar un student puternic implicat din punct de vedere cognitiv, social și afectiv va fi mai bine motivat să studieze o anumită disciplină. [3]
2. Textul (în primul rând cel literar) este o materie poliedrică, în baza căreia se pot concepe numeroase activități glotodidactice și lingvistice sau, mai larg, filologice. Acestea pot avea în textul dat un punct de referință coagulant din perspectivă umanistică. Îl putem considera centru generator și mediator de conexiuni intra- și interdisciplinare, cel ce asigură punți între materia predată / învățată și rezultatele gândirii sau experiențelor proprii ale studentului. Se constituie într-o bază de neînlocuit pentru cunoașterea reticulară, fără de care diverse discipline studiate pot apărea separate una de alta.

Fig. 1: Textul literar ca centru al cunoașterii reticulare



Este un excelent stimulator al autonomiei de gândire (un aspect extrem de deficitar în cazul studenților noștri), dacă operăm cu strategii didactice adecvate.

3. Dezvoltarea competențelor inter- și multiculturală poate folosi opera literară ca substrat extrem de fertil.
4. Lecturile implică contactul cu expresivitatea complexă a limbii și determină conștientizarea posibilităților nelimitate în uzul acesteia. Cultivarea plăcerii lecturilor va duce cu siguranță performanțele lingvistice ale subiectului dincolo de simpla capacitate de înțelegere / comunicare / transmitere de informații în cadrul unor situații comunicative standard. Este treapta obligatorie spre un nivel superior – cel al utilizării personale, adaptate și creative a limbii străine.

Concluzii

Textul literar nu este doar un instrument multifuncțional și util pentru studierea limbii străine, ci poate fi, grație unor abordări metodologice aplicate corect, nuanțat și, în măsura posibilităților, individualizat, și o bună motivare în acest sens. E suficient să fructificăm reacțiile provocate de lectura acestuia (cognitive și emotive) ca un input pentru comunicare. Dorința de comunicare, la rândul ei, e principalul stimul în studierea limbii străine.

În fața lipsei obișnuinței de a citi într-o altă limbă și, uneori, chiar a refuzului de a o face cadrul didactic universitar trebuie să vină cu abordări individuale, nuanțate și multă insistență. Lecturile propuse trebuie totuși să fie bine dozate ca volum și complexitate, selectate în funcție de materia lingvistică predată, profilul, capacitățile și sensibilitatea studentului. Fie că este integrată în procesul formării lingvistice, fie că e folosită în cadrul unor discipline dedicate literaturii, opera literară va îmbunătăți, mai devreme sau mai târziu, asimilarea și înțelegerea conținuturilor disciplinare, va reduce stresul în procesul de studii, va stimula imaginația și creativitatea, va asigura plăcerea și libertatea gândirii, caracterul critic și logic al acesteia.

BIBLIOGRAFIE

1. Balboni, P. E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet Libreria, Torino, 2002, 289 p.
2. Coșeriu, E. *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997, 228 p.

3. De Rossi, M. *Narrazione e nuovi orizzonti metodologici*, în M. De Rossi, C. Petrucco, *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci, 2013, pp. 15-29.
4. Diadori, P.; Vignozzi, L. *Approcci e metodi per l'insegnamento della L2*, în P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, 2001.
5. *L'approccio ermeneutico nell'insegnamento delle lingue straniere: uno sguardo al passato rivolto al futuro*. Un'intervista a Hans Hunfeld, p. 4. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-1/intervista_hunfeld.pdf (vizitat 02.02.2021)
6. Toma, A.; Munteanu Cr. *Importanța literaturii pentru învățarea limbii române ca limbă străină*. În: *Limba Română*, nr. 7-8, anul XX, 2010, pp. 261-270.

AUTOTRADUCEREA: SPRE O ABORDARE PEDAGOGICĂ INOVATIVĂ

SELF-TRANSLATION: TOWARDS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACH

Ghenadie Râbacov, lector univ., doctorand,

Universitatea de Stat din Moldova

Ghenadie Râbacov, university lecturer, PhD Student,

Moldova State University

\CZU 81'25:378.147

Abstract

This paper is dedicated to self-translation as an innovative pedagogical tool in teaching foreign languages, especially for the specialties of translation theory and practice. The author describes this pedagogical approach of self-translation from the perspective of his own experience, while presenting the feedback from students who have done such activities during French and/or English lessons. The teacher concludes that self-translation exercises do not inhibit students, and the fact of translating a text written into your mother tongue means learning to think in another language/culture and not falling into the abyss of narcissistic contemplation of your own writings. Self-translation is a personalized and collaborative learning resource through creation, a pedagogical richness in terms of training the "self" in the studied foreign language and openness to otherness.

Key-words: self-translation, foreign language teaching, interdisciplinary approach, creation, writing.

Traducerea auctorială ca activitate practică își trage rădăcinile încă din sec. I al erei creștine. Cu toate acestea, ea nu s-a bucurat de un mare interes din partea oamenilor de știință, vreme îndelungată fiind asociată cu bilingvismul scriptural și/sau traducerea literară *sui generis*. Dacă e să facem o retrospectivă din punct de vedere teoretic, trebuie să precizăm că autotraducerea a început a intra în vizorul savanților la sfârșitul secolului trecut, după publicarea primei ediții a *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (1998). De atunci, mai multe publicații speciale (numere de reviste, teze de doctorat, articole, capitole și studii în volume) au fost consacrate autotraducerii: *Quimera* (vol. 210, 2002) în Spania; *In Other Words* (vol. 25, 2005) în Marea Britanie; M. Oustinoff *Bilinguisme d'écriture et auto-traduction – Julien Green, Samuel Beckett, Vladimir Nabokov* (2001) și *Glottopol, L'autotraduction: une perspective sociolinguistique* (nr. 25, 2015), în Franța; *Atelier de traduction* (vol. 7, 2007), E. David *Consecințele bilingvismului în teatrul lui Matei Vișniec* (2015), I. C. Artene *Panaît Istrati: implicații socio-culturale ale autotraducerii* (2020), în România; A. Guțu *Eseuri traductologice* (2015) și Gh. Râbacov *Caiete de traductologie /Cahiers de traductologie /Cahiers of Translation Studies* (2016), în R. Moldova ș.a.

Octavio Paz și Cesare Pavese au definit sec. al XX-lea drept veacul traducerilor, în timp ce Emanuela Nanni de la Universitatea Stendhal (Grenoble III) opinează că sec. al XXI-lea ar putea fi considerat cel al autotraducerilor [2, p. 68], fapt ce demonstrează că această practică literară, dar și științifică, nu mai este una rară și sporadică, ci câștigă din ce în ce mai mult teren.

Autotraducerea: o abordare interdisciplinară

Traductologi din întreaga lume devin tot mai interesați de trasarea unei cartograme a fenomenului autotraduceri ce ar conține informații de fond legate de creație, bilingvism, plurilingvism, traducere literară și științifică și interculturalitate. Sinergia acestora formează decorul demersului autotraductiv, iar abordarea fenomenului este una de natură multidisciplinară, cu o amploare istorică, geografică, literară și socioculturală foarte semnificativă. Anvizajarea interdisciplinară a traducerii autoricești a luat naștere în 2012, grație contribuției științifice a filologului italian Furio Brugnolo de la Universitatea din Padova în cadrul proiectului de cercetare intitulat „Geografia și istoria autotraduceri. O abordare interdisciplinară”. Proiectul respectiv s-a bucurat de o extensie geografică și prin aportul universitarilor din Bologna, în frunte cu profesoara și vicedirectoarea revistei electronice *Interfrancophonies* Paola Puccini*, și prevedea analiza studiilor de caz în baza literaturilor din țările francofone, anglofone, lusofone, hispanofone, arabofone și slavofone.

O importantă varietate de discipline și abordări se intersectează în actul autotraductiv. E vorba despre un teren de studiu interdisciplinar prin excelență, care cuprinde literatura, în special cea postcolonială, a exilului și a migrației; sociologia literară, filosofia limbajului, sociolingvistica, traductologia, genetica textuală, antropologia, semiotica, pragmatica, psihanaliza, educația filologică, chiar și didactica limbilor străine.

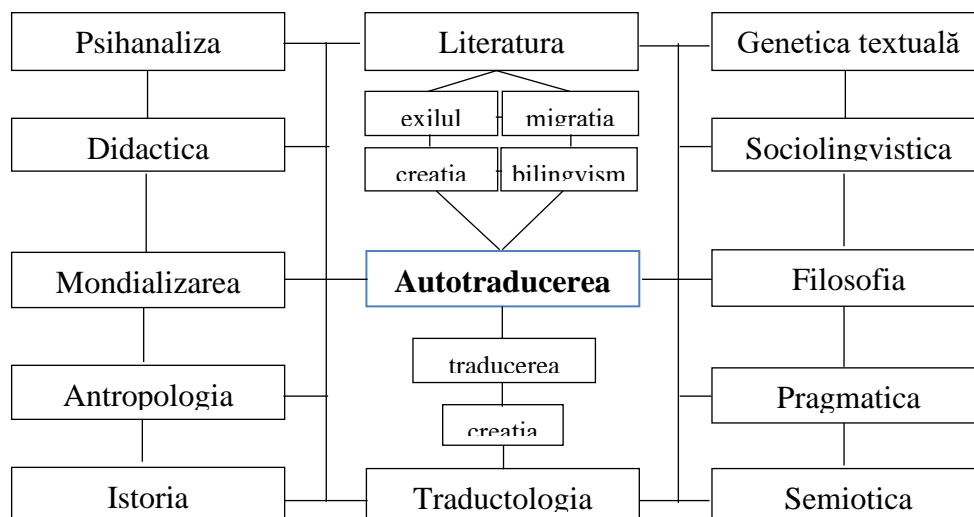


Figura nr. 1. Complexitatea și decorul demersului autotraductiv

Așadar, după mai bine două milenii, autotraducerea nu mai e *terra incognita*. Dimpotrivă, teoretizarea acestei forme inedite de exportare a propriilor scrieri în altă limbă-cultură este în centrul numeroaselor studii interdisciplinare ce permit scoaterea în relief a contextului de (re)creație și (re)scriere a unui text într-o altă limbă și locul pe care i-l rezervă spațiul literar de adopție. Iar din perspectivă pur traductologică, analiza operelor autotraduse ne oferă posibilitatea de a desluși strategiile de traduceri adoptate de autorul-traducător,

transformările pe care le-a suportat textul-sursă în „drumul” său spre limba-țintă și gradul de deviere de la original.

Definiția autotraducerii

Traducerea autoricească, definită de Ana Guțu „figură de înalt pilotaj de sorginte lingvistică-langajieră” [1, p. 258]), reprezintă produsul unei ecuații ce îmbină armonios traducerea, literatura și bilingvismul sinergetic pe care îl definim drept „o formă mixtă de stăpânire absolută a două limbi, un rezultat al coexistenței limbilor și culturilor atribuite unei singure persoane, adică autotraducătorului” [3, p. 76].

Autotraducerea este exploatarea bilingvismului în două direcții, cea a creației și cea a traducerilor proprii, un fel de activitate mentală dublă, experiența unei traduceri interlinguale auctoriale pentru a ilustra legătura dintre gândire și creație, reproducere și recreație [4, p. 234].

Pe lângă aspectul său profund literar, autotraducerea oferă potențialități multiple într-un cadru pedagogic și chiar poate deveni un instrument nou în predarea limbilor străine, în special la facultățile care formează traducători.

Rolul autotraducerii în predarea /învățarea limbilor străine

Fiind profesor de limbă franceză și limbă engleză, dar și titular al mai multor cursuri teoretice și practice de traducere, am descoperit aspectul pedagogic inovativ și motivant al exercițiului autotraductiv. În cadrul unor ateliere de creație, le-am propus cursanților să scrie eseuri, povestiri, articole pe varii tematici în funcție de interese și preferințe, lucrări pe care ulterior și le-au tradus în limbile străine studiate, iar la final am solicitat un feedback referitor la această activitate. Iată câteva dintre comentariile studenților:

Studentul 1: „Deoarece atât textul inițial, cât și cel tradus, sunt creații proprii, ne identificăm cu ambele, în timp ce în cazul unui text străin nu facem decât să transmitem mesajul autorului într-o limbă pe care o cunoaștem”.

Studentul 2: „Libertatea de a ne alege singuri textele, de a le crea în două limbi diferite, ne face mult mai responsabili, mai implicați și profunzi în propriile creații. Grație autotraducerii, înțelegem mult mai bine stilistica traducerii literare, dificultățile și provocările unei asemenea îndeletniciri”.

Studentul 3: „Din prisma limbilor străine studiate, a mă traduce pe mine însumi m-a încurajat și m-a ajutat să aleg cu multă grijă fiecare cuvânt în redarea sensului dintr-o limbă în alta și, în același timp, nu am avut frica de a devia pe alocuri, fiindcă ambele texte îmi aparțin și am dreptul de a interveni în ele ori de câte ori consider necesar”.

Studentul 4: „Datorită exercițiilor de autotraducere, mi-a fost mult mai ușor să înțeleg propriile greșeli și să văd lacunele în materie de cunoaștere a limbii. La cursurile de traducere alografă, deseori textele sunt selectate în funcție de dificultate și greșelile sunt analizate la nivel de grup. Traducerile proprii îți aduc ceva neașteptat. Atunci când creezi un text nu te axezi doar pe lucrurile învățate și ești oarecum în fața unei aventuri creative imprevizibile, pe care o trăiești doar tu”.

Studentul 5: „Consider că această activitate a fost mai mult centrată pe noi înșine, ceea ce ne-a oferit șansa de a progresa rapid, dar și de a ne privi cu alți ochi. Am fost autori de texte, am comis greșeli, le-am depistat și le-am corectat. Unii dintre noi și-au dat seama că au

talent de a scrie și că în interiorul lor sunt poeți. A fost un exercițiu util și captivant în care ne-am plimbat frumos printre cuvinte și am fost prinși într-o călătorie a semnificațiilor”.

Studentul 6: „Scriind și traducând apoi textele noastre, am simțim frica de a nu trăda nicio slovă și am conștientizat importanța fiecărei conotații, a fiecărei structuri gramaticale”.

Ținând cont de aceste mărturisiri ale studenților mei, putem afirma cu certitudine că procesul de scriere creativă în două sau mai multe limbi studiate mobilizează la maximum competențele lingvistice, culturale, analitice și literare. Acest demers formativ individualizat schimbă statutul cadrului didactic, care devine un arhitect, un căutător de modele de creație eficiente și de tematici ce stimulează actul de creație al elevilor săi. Dascălul îi va învăța pe cursanți să mână diverse tipuri de dicționare (explicative, bilingve, etimologice, de sinonime, antonime, neologisme, simboluri etc.) și să dezghioace sensuri, să înoade și să deznoade lanțuri frazeologice, să învingă zeci de obstacole prozodice etc. Acesta le va propune soluții precise de semantică și gramatică în funcție de dificultățile întâlnite. Un schimb autocorectiv personalizat între elev și profesor se va produce la fiecare text, iar scopul pedagogului nu va fi cel de a corecta în mod direct, ci de a incita la autoevaluare și autocorecție și de a dezvolta niște automatisme pe care viitorii specialiști le vor aplica în parcursul lor profesional.

Actul creației constituie chintesența autotraducerii, acest instrument valoros în didactica limbilor străine. Prin intermediul acestuia, autorul deține nu doar uneltele artistice ale operei sale, ci și bagheta magică a devenirii și strălucirii operei lui. Creația este, în dimensiunea ei cea mai profundă, un mister și menține studentul autotraducător într-o nesfârșită căutare a formelor și conținuturilor, într-un permanent „du-te vino” între două limbi-cultură diferite, căutare care, în cele din urmă, îl ajută să ofere o osmoză între *(re)creație*, *(re)scriere*, *traducere* și *adaptare*, reprezentată în figura de mai jos.

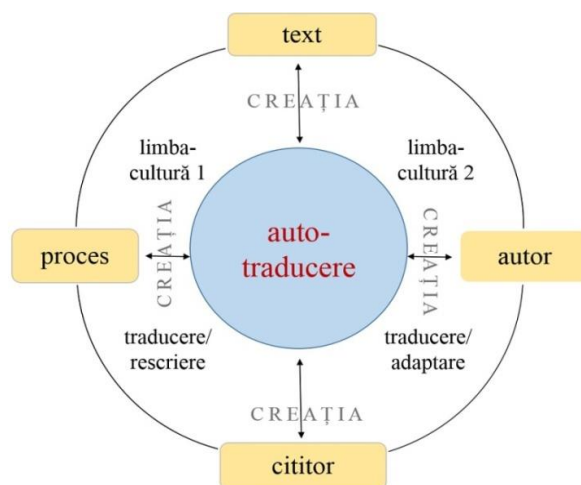


Figura nr. 2. Dimensiunea cvadridimensională a exercițiului autotraductiv

Importanța fenomenologiei autotraducerii în domeniul educației se explică și prin faptul că unele instituții de învățământ superior își diversifică deja cursurile specializate în planurile lor de învățământ. Bunăoară Facultatea de Litere și Arte din cadrul Universității „Lucian Blaga” din Sibiu, România, a inclus, pentru anii 2020-2021, cursul opțional *Autotraducerea și*

retraducerea textului literar în programul de masterat profesional cu specializarea „Teoria și practica traducerii și interpretării. Limba franceză” [5, online].

Predarea traducerii într-o manieră tradițională ne lasă semne de întrebare în ceea ce privește implicarea și luarea de atitudine a studenților în raport cu textele literare propuse. Uneori o privire pasivă față de textul primar pare a fi, în anume cazuri, un impediment pentru o reflecție, la fiecare clipă, asupra utilizării corecte a timpurilor și modurilor gramaticale, a structurilor sintactice, polisemiei, registrului limbii etc. Vom conchide prin a menționa că exercițiile de autotraducere nu inhibă elevii, iar ideea de a traduce în limba-țintă un enunț scris în limba-sursă înseamnă a învăța să gândești în altă limbă și nicidecum a cădea în prăpastia contemplării narcisiste a scrierilor proprii. Autotraducerea este o resursă de învățare inovativă, personalizată și colaborativă prin creație, o bogăție pedagogică în materie de instruire a „sinelui” în limba străină studiată și a deschiderii spre alteritate.

BIBLIOGRAFIE

1. GUȚU, A. L'autotraduction – acte créateur complexe : entre l'équivalence et la prolifération. In : *Translation Studies: Retrospective and Prospective Views* (coord. Fl. Popescu). Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2006, pp. 254-266.
2. NANNI, E. Quelques réflexions sur l'autotraduction poétique : entre poésie comme langue étrangère par excellence et autotraduction poétique interlinéaire. In : *Atelier de traduction*, Nr. 7. Suceava : Editura Univ. Suceava, 2007, pp. 67-78.
3. RÂBACOV, Gh. Autotraducerea: dileme conceptuale și criterii de clasificare. In: *Intertext*, nr. 1/2. Chișinău: ULIM, 2016, p. 74-80.
4. RÂBACOV, Gh. Caiete de traductologie /Cahiers de traductologie /Cahiers of Translation Studies. Chișinău: ULIM, 2016. 243 p.
5. Plan de învățământ 2020-2021, Universității „Lucian Blaga” din Sibiu, Facultatea de Litere și Arte. Domeniul de studii universitare de masterat: Filologie. Specializarea: Teoria și practica traducerii și interpretării. Limba franceză. https://litere.ulbsibiu.ro/documente/planuri/Plan_M_TPTF_2020-2022_FINAL.pdf (vizitat 02.05.2021).

Note

* Puccini, Paula. « Avant-propos. Pour une cartographie de l'autotraduction. » In : *Interfrancophonies* n° 6, « Regards croisés autour de l'autotraduction », 2015, p. I-XII. Paola Puccini (éd.), disponible aussi sur <http://interfrancophonies.org/>.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRÉATIVE CHEZ LES APPRENANTS EN FLE

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AMONG LEARNERS IN FLE

*Anastasia Sava, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Anastasia Sava, university lecturer,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-0471-8648*

CZU 811.133.1:37.016

Abstract

In the last decade, the development of creative thinking has become one of the main imperatives of education. Thinking, in general, and creative thinking, in particular, is an essential component of learning. The four indicators that characterize it are: fluidity, flexibility, originality, elaboration. Therefore, it must be developed for the learner to be able to express his ideas, to experiment, to associate, to analyze, to vary the sources of inspiration, to be original. And this depends largely on the teacher's attitude and encouragement towards the learner, on the questions asked by the teacher, which must have a problematic character of thinking, of checking knowledge.

Key-words: creative thinking, strategies, imagination, originality.

Rezumat

În ultimul deceniu, dezvoltarea gândirii creative a devenit unul din principalele imperative ale educației. Gândirea, în general, iar cea creativă, în particular, este o componentă esențială a învățării. Cei patru indicatori care o caracterizează sunt: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea. Prin urmare trebuie dezvoltat la cel ce învață să-și poată exprima ideile, să experimenteze, să asocieze, să analizeze, să varieze sursele de inspirație, să fie original. Iar aceasta depinde în mare măsură de atitudinea și încurajarea profesorului față de cel ce învață, de întrebările pe care le pune profesorul, care trebuie să aibă un caracter problematizat de gândire, de verificare a cunoștințelor.

Cuvinte-cheie : gândire creativă, strategii, imaginație, originalitate.

Aujourd'hui, la créativité est un concept très complexe et est considérée comme une compétence de vie essentielle que les enfants devraient développer dès leur jeune âge. Elle aide au succès scolaire et à découvrir les divers talents des enfants. Composante essentielle de la dimension cognitive, la créativité est l'une des compétences de vie les plus recherchées. Elle est un élément nécessaire et constructif des processus de pensée innovatrice et une compétence de vie cruciale pour les sciences et le monde du travail. La créativité permet de s'adapter à diverses situations de la vie en aidant à trouver solutions, méthodes et processus pour aborder problèmes anciens et défis contemporains. En utilisant leur créativité, les apprenants développent une sensation d'efficacité personnelle et de persévérance conduisant à un sentiment de pouvoir, l'un des résultats clés de la dimension individuelle.

La créativité, ou être créatif, est la capacité à générer, articuler ou appliquer des idées, techniques et perspectives inventives [5], souvent dans un environnement collaboratif. Conjointement avec les compétences de pensée critique et de résolution des problèmes, auxquelles elle est étroitement liée, la créativité est une composante majeure de la pensée réfléchie, c'est-à-dire un processus de réflexion non chaotique, ordonné et structuré. Être créatif est, dans une large mesure, lié aux aptitudes cognitives de l'apprenant, y compris ses capacités d'analyse et d'évaluation [5]. La créativité est liée à l'efficacité d'autres compétences de vie, en particulier : la pensée critique, l'identification des problèmes, comme le mentionne Sternberg, la résolution des problèmes et l'autogestion. La créativité est un moyen de création de connaissances qui peut soutenir et optimiser l'auto-formation, le mécanisme « apprendre à apprendre » et l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, il est

essentiel de promouvoir la créativité pour améliorer les processus d'apprentissage et des systèmes d'éducation. En second lieu, promouvoir la créativité dans les situations d'éducation et au-delà aide les enfants, les jeunes et autres apprenants à découvrir leurs ressources dans de multiples disciplines et domaines, tout en développant leur capacité à réfléchir ensemble, à jeter un regard nouveau sur les situations journalières, familiales, relatives à la santé et au lieu de travail, et à offrir des suggestions constructives. Pour cette raison, des psychologues, tels que Vygotsky et Guilford, maintiennent depuis longtemps l'importance de favoriser le développement créatif chez les enfants afin de les préparer à un avenir en évolution [8, p.87].

Ainsi, la dernière décennie, le développement de la pensée critique et créative, est devenu l'un des principaux défis du monde de l'éducation. Dans une société où l'information abonde et où les connaissances se développent à un rythme effréné, il devient essentiel d'acquérir des habiletés reliées à la pensée critique et à la résolution de problème, et de développer une certaine autonomie intellectuelle [1, p. 202].

La pensée est une composante essentielle de l'apprentissage. En effet, on tend de plus en plus à considérer l'apprentissage comme une restructuration et une révision des schèmes cognitifs de l'élève; cela implique un processus de traitement de l'information qui dépend à la fois de ses connaissances antérieures et de ses habiletés de pensée. Dans cette optique, la connaissance et la pensée ne s'opposent pas et doivent donc être enseignées de façon concomitante.

C'est –à-dire que les enseignants ont une double responsabilité : d'abord développer les connaissances de base des élèves, mais aussi leur faire acquérir un répertoire d'habiletés qui leur permettent d'utiliser ces connaissances d'une manière significative.

Imagination, improvisation, invention, création, expression, originalité... les mots ne manquent pas lorsqu'il s'agit d'évoquer la créativité.

Pour les psychologues, le concept de créativité est défini comme «la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste» [6, p. 10]. Quatre indicateurs la caractérise habituellement: la fluidité (nombre de produits réalisés), la flexibilité (variété des catégories dans lesquelles on peut classer le produit), l'originalité (rareté du produit), l'élaboration (la quantité de détails présents dans le produit). Et alors on inscrit tous ces indicateurs sous le terme de «pensée créatrice». Il s'agit alors de développer chez l'apprenant la capacité «de varier ses sources d'inspiration, de tirer profit des changements, d'exprimer ses idées sous de nouvelles formes, de faire place à l'imaginaire, d'expérimenter des associations inhabituelles, etc.»

De façon générale, on peut en distinguer deux grandes catégories : *stratégies qui favorisent la pratique des habiletés de pensée et celles qui permettent plus directement leur apprentissage.*

Le premier groupe de stratégies vise à créer un environnement pédagogique qui incite les élèves à penser et à réfléchir, et qui met l'accent sur l'utilisation du contenu plutôt que sur son acquisition, alors que le second groupe de stratégies vise spécifiquement à faire apprendre ces habiletés de pensée, de même que les connaissances et les attitudes qui les supportent.

La première stratégie proposée est *l'adoption d'un rythme de travail* permettant aux apprenants de penser. Si l'on veut qu'ils réfléchissent et se questionnent, il faut d'abord et avant tout adopter un rythme qui puisse leur permettre de le faire. Il ne devrait donc pas y

avoir trop de matière à couvrir durant les cours et on devrait plutôt voir à l'utilisation active des connaissances apprises. Trop souvent, on est obnubilé par le contenu et on s'imagine, à tort, que la qualité d'un cours est liée à la quantité de matière qu'on y voit. Or, plus un cours ou un programme est chargé, plus les élèves ont tendance à mémoriser l'information sans trop y réfléchir et s'interroger sur ce qu'ils apprennent. Cela suppose donc un rythme de travail qui permette aux élèves de s'engager dans un processus actif de traitement de l'information.

La deuxième stratégie suggérée est *la création d'un climat propice à la réflexion*. Il est en effet très important d'établir et de maintenir dans la classe un climat qui favorise la réflexion et le questionnement. Pour cela, il faut d'abord que chacun puisse exprimer ses idées sans crainte du ridicule et que le droit à l'erreur soit reconnu ; la classe devrait être considérée comme une sorte de laboratoire ou de « milieu protégé » où l'on peut s'exercer à penser en toute sécurité.

Un autre déterminant du climat est *l'attitude d'accueil et d'encouragement de l'enseignant*; il faut que celui-ci démontre de l'intérêt et du respect pour ce que pensent les élèves, tout en insistant pour que leur comportement reflète les dispositions d'une pensée rigoureuse. Il devrait en outre encourager et valoriser le plus explicitement possible la réflexion et l'esprit de recherche, et soutenir chez les élèves tous les comportements qui vont dans ce sens [4, p. 29-33].

Une autre stratégie est *l'utilisation de questions de niveau supérieur*. Plusieurs auteurs comme Costa, Spear et Sternberg soulignent l'importance du type de questions posées en classe: elles-ci devraient susciter la réflexion et le jugement critique plutôt que viser simplement le rappel des connaissances ou la vérification de la matière apprise.

Pour favoriser le développement des habiletés de pensée, on aurait cependant avantage à poser des questions qui mettent en œuvre des activités cognitives plus complexes de la part des élèves: comparer, analyser, prédire, inférer, critiquer, etc. Cette stratégie mérite d'autant plus d'attention que, selon Gall (1984),

Lipman [6, p. 145] caractérise la pensée créative au moyen de plusieurs indicateurs (être sensible aux multiples critères d'une situation, faire appel à des procédures heuristiques sans nécessairement se plier à des procédures définies, etc.) et l'associe à l'idée de pouvoir réagir à la complexité des situations. Les travaux de Pallascio et Lafortune [3, p. 202-204] ont mis en évidence les connexions étroites qui existent entre la pensée créative et la pensée critique et métacognitive, particulièrement lorsqu'on se centre sur le processus de réalisation d'un objet où un regard distancé s'avère indispensable.

Mais la pensée créative doit également se manifester chez les enseignants, aussi. Il doit séduire les apprenants par la nouveauté sans entrer dans le cabotinage pédagogique, être suffisamment imaginatif pour les surprendre, pour les captiver ou encore pour donner de la variété aux situations quotidiennes. Il est en quelque sorte un « entrepreneur créatif » évoluant dans le cadre clos défini par l'Institution scolaire. Son statut de fonctionnaire et, à la fois, d'indépendant (seul maître à bord dans sa classe) traduit bien cette ambivalence. Dès lors, trouver un équilibre entre ces deux pôles revient à mettre définitivement de côté l'aspect artiste au profit d'un habit d'artisan à la fois conforme et inventif, capable de canaliser sa pensée créative dans la réalisation d'objets communs. Ce faisant, tout comme l'artisan,

l'enseignant fait preuve d'une grande adaptabilité en assemblant de manière créative ses ressources professionnelles pour faire face aux aléas du quotidien.

Selon Puozzo Capron et Martin [2, p.4], «concevoir et mettre en œuvre une pédagogie de la créativité, c'est travailler les objets d'apprentissage à travers des dispositifs dont les différentes tâches constituent une forme médiatrice mobilisant la pensée créative des élèves ». Le dispositif pédagogique a ainsi pour fonction de faire le lien entre le savoir et l'élève/l'apprenant. La médiation est quant à elle idéalement assurée par les tâches proposées et l'étayage garanti par l'action de l'enseignant. La nature de la tâche est, dans ce contexte, absolument cruciale étant donné qu'elle doit amener l'élève à identifier et faire usage des compétences dont il dispose pour se représenter, assimiler et donner du sens à l'objet d'apprentissage. L'enseignant est de son côté le garant de la planification du dispositif qui permet de construire un apprentissage grâce à la pensée créative, de sa mise en œuvre et de son suivi. Du point de vue didactique, la consigne devient un outil de médiation à disposition de l'enseignant pour transformer la tâche qu'il conçoit en activité concrète des élèves.

Le recours à la pensée créative ne s'arrête pas seulement à la conception de situations d'apprentissage, elle s'exprime davantage encore comme une ressource efficace pour répondre à la complexité du métier et aux situations dans lesquelles il s'exerce. Par la multiplicité des acteurs et la nature des situations, l'enseignant est toujours face à des situations complexes.

Dans ce contexte, pouvoir réagir vite et de manière pertinente est un atout indéniable. Il s'agit – comme le joueur d'échec expert – de procéder à des combinaisons ou des assemblages originaux pour s'ajuster au mieux aux spécificités uniques de configurations à chaque fois différentes. Le fait d'être capable de voir le problème de plusieurs façons différentes, sous des angles différents, de prendre en compte des points de vue différents, d'imaginer d'autres manières de faire, d'envisager d'autres possibles, de visualiser d'autres issues... s'attache aux spécificités de la pensée créative. Dès lors, elle nous semble être une composante du métier incontournable dont il faut garantir le développement dans les institutions de formation.

BIBLIOGRAPHIE

1. BEYER, B. K., *Strategii practice de predare-învățare*. Boston : ed. Bacon, 1987.
2. CAPRON-PUOZZO, I. Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue: réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition. *Voix Plurielles*, 2014, vol. 11, nr. 1, p. 101-111.
3. CAPRON-PUOZZO, I.C. *La créativité en éducation et formation: perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2016.
4. COSTA, A. L., R. MARZANO, *Teaching the Language of Thinking*. *Educational Leadership*, 1987, vol. 45, n° 2, p. 29-33.
5. Ferrari A. et al. Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. <http://www.jrc.ec.europa.eu> (vizitat 10.05.21)
6. LIPMAN, M. *A l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique*. Bruxelles: De Boeck, 1995.
7. LUBART, T. *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin, 2005.

8. PALLASCIO, R., LAFORTUNE L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2000.

COMPÉTENCE DISCURSIVE DANS L'ENSEIGNEMENT MOTIVANT DU FRANÇAIS

DISCURSIVE COMPETENCE IN MOTIVATIONAL TEACHING OF FRENCH

Angela Solcan, doctor, conferențiar universitar,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău,

Angela Solcan, PhD, associate professor,

"Ion Creanga" SPU, Chisinau

ORCID: /0000-0002-7906-145X

CZU 811.133.1:378.147

Rezumat

Analizând competența discursivă, dezvoltată în procesul de achiziționare (dobândire) și cel de învățare a limbii străine, considerăm imperios, de a face o distincție netă între termenii de *achiziționare și învățare*. Explicând modul prin care copilul învață limba maternă, ne referim la un proces de dobândire inconștientă (latentă) a sunetelor, cuvintelor, frazelor și structurilor gramaticale indispensabil pentru comunicarea cu cei din jur. Produsul acestei interacțiuni a copilului cu lumea înconjurătoare este o achiziție implicită, ascunsă, când copilul spicuește cunoștințe fără a primi instrucțiuni oficiale. În timp ce procesul de învățare a limbii se naște dintr-o interacțiune între un individ care are rol de elev și altul, cu rol de învățător și această asimilare a regulilor, prin corectarea și remedierea erorilor, printr-un control lingvistic este un proces explicit. În concluzie, menționăm că competența de învățare a limbii străine nu trebuie să excludă cea de achiziționare. În acest sens, se dorește ca mediul școlar de învățare să-l plonjeze pe elev în situații interactive inspirate din viața reală, care favorizează achiziționarea limbii într-un context de comunicare flexibilă și autonomă.

Cuvinte-cheie: predare interactivă, competență discursivă, autonomie lingvistică, predare motivantă, student.

Abstract

Analyzing the discursive competence, developed in the process of acquisition and that of language learning, we consider it imperial to make a clear distinction between the terms of acquisition and learning. Explaining the way in which the child learns the mother tongue, we refer to a process of unconscious (latent) acquisition of sounds, words, phrases and grammatical structures indispensable for communication with others. The product of this child's interaction with the world around him is an implicit, hidden acquisition, when the child spits out knowledge without receiving official instructions. While the language learning process is born from an interaction between an individual who has the role of student and another, with the role of teacher and this assimilation of the rules, by correcting and errors fixing, through a linguistic control is an explicit process. In conclusion, we mention that the language learning competence must not exclude the acquisition one. In this sense, it is desired that the school learning environment immerses the student in interactive situations inspired by real life, which favors the acquisition of language in a context of flexible and autonomous communication.

Key-words: interactive teaching, discursive competence, linguistic autonomy, motivating teaching, student.

Pour analyser la compétence discursive qui se développe lors de l'acquisition de la langue étrangère on doit tout d'abord distinguer nettement les termes apprentissage et acquisition. Dans son « Monitor Model », Krashen fait la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, en expliquant que le processus par lequel l'enfant apprend sa langue maternelle est un processus inconscient d'acquisition – acquisition de sons, de mots et de phrases comme véhicules de communication avec les personnes qui l'entourent. L'acquisition est le produit de l'interaction entre un enfant et la totalité de son environnement. C'est aussi le processus implicite par lequel les adultes « glanent » la connaissance d'une

langue étrangère quand ils résident dans le pays, sans recevoir d'instruction officielle. [6, p. 23]

L'apprentissage d'une langue naît de l'interaction entre un individu jouant le rôle d'apprenant et un autre jouant le rôle d'enseignant. C'est un processus explicite d'assimilation de règles et de correction d'erreurs au moyen d'un contrôle linguistique interne.

On montre de façon convaincante que « la faculté d'apprendre » ne détruit en aucune manière « la faculté d'acquérir ». Le processus d'acquisition demeure accessible aux adolescents et aux adultes. Son accessibilité et son efficacité peuvent être diminuées par le processus d'apprentissage, surtout si la langue étrangère est apprise en milieu scolaire traditionnel. Mais il continue d'exister, ayant une expression latente, et c'est le seul moyen de maîtriser les éléments du langage qui ne se laissent pas réduire à des règles formelles ou fonctionnelles ni à des équivalences de traduction, comme par exemple la construction de discours.

De cette façon on estime que le milieu scolaire plonge l'apprenant dans une multitude des situations interactives, inspirées de la vie sociale qui favorise l'acquisition de la langue. Sans doute, c'est l'enseignant qui joue un rôle important pour la formation de la compétence discursive, puisque l'enseignant par sa façon vivante de faire un cours, peut entraîner les élèves à prendre plus souvent la parole de telle façon favoriser le développement de leurs capacités langagières et la flexibilité conversationnelle. La relation avec le professeur peut donc, dans la plupart des cas, être décisive quant au succès ou à l'insuccès des apprenants. La majorité des gens oublient rapidement après leur scolarité les connaissances qu'ils ont acquises en langue étrangère. Mais ce qu'ils n'ont pas oublié ce sont leurs expériences heureuses ou malheureuses en classe de langue. Quand des adultes expliquent pourquoi, malgré plusieurs années d'étude ils ne peuvent pas communiquer dans la langue en question, ils disent souvent que c'est dû à une antipathie à l'égard du professeur et de son enseignement, tourné préférentiellement vers les connaissances grammaticales et orthographiques. L'image esquissée dans la mémoire visant l'étude d'une langue étrangère est fortement marquée par les expériences d'échec et par le poids de la notation.

Pour éviter ce phénomène on doit opter pour un enseignement motivant où l'enseignant adopterait un comportement pédagogique interactif qui signifie : que l'enseignant favorise l'interaction sociale dans le groupe, qu'il encourage les élèves en les incitant à l'autonomie et à l'auto-adhésif, qu'il cherche à dissiper les conflits apparus dans le groupe d'apprentissage en visant à une amélioration de l'interaction. [7, p. 6]

Placer l'étudiant au centre du dispositif universitaire ne pourrait être complètement réalisé si le dispositif lui-même ne tend pas vers l'excellence et n'est pas reconnu comme tel. Un dispositif qui tendrait vers l'excellence, est un dispositif qui développe constamment les programmes des formations exposées, c'est aussi un dispositif qui développe constamment les médias et les médiums qui médiatisent ces programmes, c'est encore développer la dimension humaine et sociale de l'apprenant à travers tout un panel d'activités qui le mettront, le plus souvent possible, en contact avec le monde extérieur, mais c'est surtout garder le contact au-delà de la période de sa scolarisation. L'établissement d'enseignement ne vend pas un produit, et même si l'enseignement est assimilé à un service, l'établissement d'enseignement supérieur n'en vend pas. Il prodigue un savoir, des connaissances et des compétences qui déterminent la

vie de ceux qui lui font confiance. Le savoir et les connaissances évoluent ainsi que les compétences.

Dès lors qu'on ait le but de créer des conditions favorables pour développer chez les apprenants la compétence discursive, on considère que l'enseignant doit tout d'abord, adopter un comportement semblable à celui d'un psychothérapeute, qui consiste à réduire le sentiment de menace, d'insécurité, d'anxiété qu'éprouve l'apprenant et à favoriser à lui un sentiment de confiance, d'appartenance et d'identification à l'expert en langue en même temps que de sécurité dans ses relations avec lui. Pour cela le professeur ne doit jamais utiliser « des paroles inamicales », mais seulement des mots compréhensifs, patients et réversibles. Les interdits doivent être prononcés sur un plan impersonnel qui sont mieux acceptés par les élèves comme invitation à changer le comportement. Par exemple au lieu de dire « Michel, arrête-toi ! » l'enseignant dira plutôt « Attends un peu, je veux expliquer (à toute la classe).

De même l'enseignant ne doit jamais recourir à des refus directs en réagissant à la demande des élèves sans justification, uniquement par la négative, par exemple « Non, c'est faux » au lieu de « Ce n'est pas encore tout à fait ça » ou quelque chose d'approchant avec une idée correctrice. Il doit éviter aussi des invitations à répéter des phrases commencées, puisque ce style favorise à la longue une fixation de l'activité intellectuelle sur le professeur, au lieu d'encourager l'élève à trouver une formulation personnelle de ses pensées. En ce qui concerne la critique, elle doit être toujours objective et constructive, sans menaces. Par exemple : « Pierre je vais te mettre à la porte » au lieu de « Pierre tu as du mal aujourd'hui à être attentif. Y-a-t-il quelque chose que tu n'aies pas compris ? Dois-je t'expliquer encore une fois ? »

En ce qui concerne les punitions, dans la mesure où elles sont inévitables, elles ne devraient être jamais arbitraires, mais être conçues comme « des conséquences naturelles » de façon que l'élève puisse les identifier comme des suites immédiates de son comportement contesté, et pas seulement tributaire de la décision du professeur. Grandcolas estime « Quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves les objectifs des activités proposées, quand les élèves auront véritablement écouté ce que disent leurs collègues et leur auront parlé directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle » [3, p. 57]

Le professeur doit faire attention aux activités censées servir à la pratique de la conversation car le plus souvent celles-ci rappellent en réalité les exercices de répétition-reproduction plutôt qu'un véritable échange communicatif. Dans ce cas la visée du professeur semble consister à solliciter une information connue d'avance. Des interactions de ce type suivent « un logique de reproduction de contenu » et se démarquent par « un ordre interactionnel relativement uniforme » dont la responsabilité appartient exclusivement au professeur. Ces « fausses questions » formulées par le professeur réduisent essentiellement le travail discursif de la part des élèves à la simple tâche de fournir des réponses, en remplissant des « moules discursifs » prestructurés par le professeur. Le problème dans ce cas est pourtant non pas que les élèves soient incapables d'engager des activités de discours plus complexes, mais que la situation ne leur demande pas de le faire. Or si l'on considère dans l'esprit de Vygotsky le fonctionnement interactif prévisible et contrôlé par le professeur

semble présenter pour l'apprenant avancé des conditions pauvres pour l'acquisition, tandis qu'un accomplissement interactionnel plus créatif offre un cadre riche. [1, p. 121]

Les travaux du Conseil d'Europe (1996) sur les langues secondes offrent un intéressant point de repère pour interpréter les deux formes d'interaction sur un plan plus pratique. Dans le cadre de ces travaux, l'objectif pour l'apprentissage de la compétence conversationnelle (discursive) en L2 au niveau de Baccalauréat a été défini en termes de « capacité à participer spontanément et de façon active à une discussion, de capacité de justifier et de défendre son opinion et de s'exprimer de façon flexible et précise dans différentes situations d'interaction ». [2, p. 43]

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

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

En somme, la faculté de répondre à des questions simples ou la capacité de participer à des situations routinières autour des thèmes familiers constituent des objectifs pertinents pour les niveaux élémentaires seulement. On constate dans ce cas une discordance entre le fonctionnement interactif du discours en classe et les objectifs de l'enseignement.

Janine Courtillon, dans son article sur la routine en salle de classe, a illustré l'enseignement que nous venons de décrire et qui malheureusement est encore en vogue dans nos salles de classes : « Cet abus de vérification de type linguistique ou grammatical a une conséquence négative: elle conditionne les apprenants à n'attacher d'importance qu'aux seuls aspects formels et les détourne de l'acquisition des habiletés bien plus indispensables à ce niveau: savoir comprendre l'oral, savoir lire, s'entraîner à pratiquer la langue. [5, p. 19]

Pour sa part, l'apprenant assume aussi un rôle important pour l'assurance d'une interaction effective. Ce rôle se traduit par les « tandems de responsabilité » où les élèves sont responsables l'un de l'autre, quand il s'agit de partenaires aux performances équivalentes, ou bien, dans le cas contraire, le plus fort responsable du plus faible.

On présente une classe où les élèves sont repartis en 3 groupes, A, B et C. Le groupe A est composé des meilleurs élèves, ayant une performance verbale. Tous les travaux préparés à la maison étaient en principe achevés en tandem. À cette fin on désignait chaque fois un élève A comme responsable d'un partenaire appartenant au groupe C, celui des plus faibles. L'enseignant s'adressait à l'élève A en question lorsque le travail de son partenaire C ne correspondait pas aux exigences. Si le partenaire A ne satisfaisait pas aux demandes qui lui sont faites, il passe au groupe B. L'enseignant s'efforce de réduire le plus possible l'effectif du groupe C tout au long de l'année scolaire.

Cette technique de travail peut être aussi implémentée dans la classe de langue, car elle n'a pas l'inconvénient du travail de groupe habituel où travaillent toujours un ou deux élèves, sans que les autres apportent la moindre contribution. Dans « le tandem de responsabilité » bien au contraire, on peut toujours contrôler l'activité de l'élève, guidé par celui fort qui détermine l'autre à exécuter lui-même la tâche qui lui a été proposée.

C'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social, à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère et à former son autonomie langagière.

Pour expliquer ce constat présentons l'interaction question (Q) – réponse (R) entre l'apprenant (A) privé d'autonomie linguistique et son enseignant (E) :

- Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? – (E)
 R : - J'ai regardé la télévision, hier soir. – (A)
 Q : - Quelle émission as-tu regardée ? -- (E)
 R : - J'ai regardé "Star académie" -- (A)
 Q : - Est-ce que tu aimes cette émission ? – (E)
 R : - Oui, j'aime cette émission. – (A)
 Q : - Pourquoi ? – (E)
 R : - ??? – (A)

Et imaginons-nous une situation similaire avec un apprenant possédant l'autonomie langagière :

- Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? -- (E)
 R: - J'ai regardé la télé. -- (A)
 Q : - Quelle émission as-tu regardée ? -- (E)
 R : - "Star académie", au canal 42 (42e chaîne). -- (A)
 Q : - Est-ce que c'était intéressant ? -- (E)
 R : - Oui, j'ai beaucoup aimé ça parce qu'il... -- (A)

Cette dernière interaction prouve la capacité de l'apprenant de prendre la parole, d'avoir des initiatives verbales, de produire des messages, en substituant les parties de discours pour éviter les répétitions et utiliser la langue d'une manière spontanée. Ce qui constitue d'après nous les indices de base d'une production verbale autonome et flexible.

La tendance interactionniste en linguistique didactique renforce et complète la conception fonctionnelle de l'apprenant et de l'enseignant. On centre l'enseignement sur l'apprenant, son expérience et ses besoins, mais on rappelle le caractère négociatif de cet enseignement.

En conclusion pour réussir l'enseignement et l'apprentissage du discours et former aux élèves la compétence discursive on doit utiliser les stratégies d'interaction (activités, pratiques pédagogiques et techniques didactiques) qui représentent les outils indispensables de l'enseignement de la communication en français afin que celui-ci ne retombe sous le contrôle exclusif du maître, comme l'était l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Cette typologie ne représente donc pas une nouvelle méthode pour l'enseignement des langues, mais plutôt l'illustration d'une série de principes selon lesquels enseignants et apprenants pourront soit donner un format interactionnel à des activités existantes, soit concevoir leurs propres activités d'interaction.

BIBLIOGRAPHIE

1. CÍCUREL, Francine; VÉRONIQUE Daniel. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002. 286 pages
2. COSTE, Daniel; COURTILLON J. *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1996: Didier. 291 pages.
3. COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours en FLE*. Paris: Hachette, 2003. 159 p.
4. DELDIME, Roger; DEMOULIN Richard. *Introduction à la psychologie: Troisième revue et augmentée*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1994. 338p.
5. GRANDCOLAS B. *La communication dans la classe de langue étrangère*. Harmatan: Paris. 1997
6. KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier, 1991. 191 pages.
7. SCHIFFLER L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Traduction de Jean-Paul Colin Université de Franche-Comté, Besançon. Paris : Didier, 1991. 157 pages.

ASPECTOS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL SISTEMA TEMPORAL ESPAÑOL Y RUMANO

ASPECTS OF THE CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE SPANISH AND ROMANIAN TEMPORAL SYSTEM

*Dorina Surugiu, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău,
Dorina Surugiu, assistant professor,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0001-9742-0148*

CZU 811.134.2:378.147

Rezumat

Diferențele importante între sistemul verbal românesc și cel spaniol provoacă transferul structurilor și formelor din limba română în limba spaniolă (interferența lingvistică). Analiza contrastivă arată, că atunci când merge vorba de două limbi diferite, probabilitatea unui transfer negativ este foarte mare. Pentru a reduce numărul de greșeli de transfer, atât profesorul, cât și studenții trebuie să fie conștienți de acest fenomen. Conștientizarea faptului, că structurile lingvistice diferă de la o limbă la alta și că, transferul cunoștințelor gramaticale din L1 în L2 va genera rezultate negative, îi va ajuta pe studenți să ia decizii corecte în procesul comunicării în limba țintă.

Cuvinte-cheie: analiză contrastivă, transfer, interferență lingvistică, sistem verbal, structuri și forme.

Abstract

Summary The significant differences between the Romanian and Spanish verbal systems cause the transfer of structures and forms from Romanian to Spanish (linguistic interference). The contrasting analysis shows that when two different languages are involved, the probability of a negative transfer is very high. To reduce the number of transfer errors, both the teacher and the students must be aware of this phenomenon. Being aware of the fact that language structures differ from one language to another and that transferring grammatical knowledge from L1 to L2 will generate negative results will help students make the right decisions in the communication process in the target language.

Key-words: Contrasting analysis, transfer, language interference, verbal system, structures and forms.

I. Introducción

Uno de los problemas más importantes de la metodología de la enseñanza del ELE es la formación del mecanismo de empleo del sistema temporal en el marco del proceso

comunicativo. La importancia del aspecto gramatical como parte componente del aprendizaje de un idioma extranjero, consiste en el hecho de que el conocimiento del sistema temporal de los verbos desarrolla en los alumnos las formas productivas y receptoras del habla, ayudándoles a construir combinaciones de palabras y oraciones, en las cuales el verbo constituye el núcleo.

Así como tanto el español, como el rumano, son lenguas romances, es indudable que en el plano comparativo de las categorías gramaticales de los verbos hayan algunas semejanzas, pero también algunas diferencias. Estas semejanzas y diferencias producen interferencias, tanto negativas, como positivas. Muchas de estas interferencias provocan dificultades durante el proceso de aprendizaje, aunque, en algunos casos, pueden facilitar el estudio de ELE.

El análisis lingüístico contrastivo se basa en el principio de que las lenguas difieren entre ellas, aunque tienen ciertos rasgos en común. D. Dumitrescu define las interferencias como "un fenómeno complejo, definible en términos psicológicos como una contaminación de las actitudes lingüísticas, como un accidente de bilingüismo, y en términos pedagógicos como un tipo particular de error que consiste en la transferencia abusiva de algunas estructuras que pertenecen a la lengua materna en los mensajes producidos en la lengua extranjera". [2,p. 41]

El hecho de que en la enseñanza/aprendizaje de una lengua hay que tomar en consideración las particularidades de la lengua materna y a desarrollarlas, fue elevado a principio dirigente de la didáctica de las LE. El modelo de investigación de Análisis Contrastivo postula que la contrastación lingüística de dos lenguas permitiría, además de determinar las diferencias y similitudes de ambas, predecir los problemas de aprendizaje. El profesor de lenguas, sabiendo de antemano los problemas que van a presentarse, puede preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción. [4]

En el artículo presente, trataremos de prestar atención a algunas de las más importantes discordancias estructural-funcionales entre el rumano y el español, discordancias que pueden provocar muchos errores interferenciales.

II. El análisis contrastivo del sistema temporal rumano y español

La práctica pedagógica ha demostrado, que la lengua materna ejerce una influencia doble sobre el estudio de una lengua extranjera: por un lado positiva, y por otro-negativa. Las similitudes estructurales que existen entre las dos lenguas facilitan el estudio de una lengua extranjera (es el caso de las transferencias).

"Por lo general, se considera que la similitud de la lengua materna con la L2 facilita la adquisición / aprendizaje de esta última, fenómeno llamado *transferencia positiva* como indica Martín Peris (2008)." [3]

Es el caso de las lenguas romances, como el rumano y el español, cuyos sistemas verbales son muy similares. Al mismo tiempo, las diferencias lo dificultan, es decir, las habilidades verbales logradas en la lengua materna frenan la creación de unas nuevas competencias verbales en la lengua extranjera. En este caso se trata de las interferencias.

La interferencia del lenguaje es causada por la imitación de un modelo lingüístico dentro de otro contexto lingüístico, diferente al de su origen. Las consecuencias se evidencian

cuando se utilizan los mismos elementos léxicos, y estructuras de la lengua materna en el nuevo idioma.

Teóricamente hablando, cuánto más las dos lenguas se asemejan y es el caso del español y el rumano, tanto el peligro de interferencias es más grande. Estimulados por las similitudes, los alumnos no prestan debida atención a las diferencias específicas, creen demasiado en la analogía y producen involuntariamente oraciones incorrectas.

„La transferencia de los modos y de los tiempos verbales representa una de las mayores dificultades de la traducción del rumano al español, por una parte, porque en el plano paradigmático las dos lenguas no tienen el mismo número de modos y de tiempos, y por otra parte, porque en plano sintagmático los modos y los tiempos comunes de las ambas lenguas no cubren un terreno funcional idéntico, teniendo distribuciones contextuales diferentes”. [2, p. 42]

En líneas generales, desde el punto de vista funcional, los tiempos y los modos de la lengua española no corresponden a los tiempos y modos del rumano, pero hay una excepción importante en el marco del Modo Indicativo. Se trata de la transferencia del Pretérito Perfecto Compuesto del rumano, que tiene en español dos equivalentes: el Pretérito Perfecto y el Pretérito Indefinido (Pasado Simple).

En el caso del rumano, el Pretérito Simple no se emplea en el habla coloquial común y corriente, excepto en el habla coloquial de algunas regiones, por ejemplo Oltenia. Por esta razón, no puede ser considerado un equivalente del Pretérito Indefinido del español. El único caso de coincidencia funcional, en que tanto en español como en rumano se utiliza el Pretérito Indefinido es la narración literaria: „*atunci el se opri și spuse= entonces él se detuvo y dijo*”.

En español, el uso de los tiempos pasados del Modo Indicativo está bien delimitado por los marcadores temporales o la relación con el presente de las acciones expresadas por uno u otro de los dos tiempos. Mientras que el Pretérito Perfecto sitúa la acción en un período de tiempo continuado hasta el momento del habla o en un período de tiempo todavía no acabado para el hablante (con complementos de tipo: *hoy, este año, siempre, jamás, etc.*), el Pretérito Indefinido se emplea, cuando la relación con el presente no está especificada, o cuando el período de tiempo en que la acción haya sido terminada no tiene ya ningún vínculo con el momento del habla (con marcadores temporales como *ayer, anoche, anteayer, la semana pasada, hace dos años, en 1970, etc.*

En rumano, particularmente en el habla oral, el uso del *Pretérito Perfecto* (tiempo pasado; aspecto *cumplido*) se impone sobre el *Pretérito Indefinido* (tiempo pasado; aspecto *no cumplido y perfectivo*). Este último se usa cada vez menos en registros informales. En cambio en español, ya sea escrito u oral, el uso del Pretérito Indefinido (tiempo pasado; aspecto *no cumplido y perfectivo*) no se reserva a contextos formales. El Pretérito Indefinido indica una ruptura con el tiempo presente, mientras que el Pretérito Perfecto indica que la acción tiene un efecto o una repercusión en la actualidad. Así como en rumano no hay tal distinción, aparecen interferencias como: „*Aseară am fost la cinema*” = *anoche he ido al cine* (correcto: *Anoche fui al cine*) u „*Hoy fui al cine*” (en vez de „*Hoy he ido al cine*”).

Por ende, el aprendiz rumano tendrá que deshacerse del formato que su L1 (el rumano) impone en su interlengua, de tal suerte que pueda adquirir el funcionamiento de estos tiempos verbales en la L2 (el español).

Para expresar la anterioridad de la acción de la oración subordinada, en español se usa el Pluscuamperfecto de Indicativo: „*Spunea că l-a văzut*”= „*Decía que le había visto*”, „*A spus că l-a văzut*”= “*Dijo que le había visto*”. La interferencia es la siguiente: “*Decía (dijo) que le ha visto (correcto había visto)*”.

En el uso del Modo Condicional optativo (en rumano), se distinguen oraciones optativas como “*de-ar veni mai repede vara*”, “*numai de n-ar ploua mâine*”, etc., que en español se expresan utilizando el Modo Subjuntivo (presente o imperfecto), respectivamente “*¡Ojalá venga (viniera) más pronto el verano!*” “*¡Ojalá no lloviera mañana!*” [2, p.83]

En otros casos el Modo Condicional- presente o pasado- del rumano puede ser sustituido en español sea por el mismo modo, Condicional, sea por el Modo Subjuntivo – Imperfecto o Pluscuamperfecto. Por ejemplo: *aș putea veni la tine?* = *¿podría (o: pudiera) pasar por tu casa?*

El Condicional pasado de los verbos „poder”, „deber” puede ser sustituido en español por el Pretérito Indefinido (seguidos por otros verbos en infinitivo). Por ejemplo: „*acest accident ar fi putut să-l coste viața* = *este accidente habría podido costarle la vida; o: pudo costarle la vida*”; „*ar fi trebuit să-i trag o palmă* = *habría debido pegarle una bofetada; o: debí pegarle una bofetada.*”

El Modo Presuntivo, inexistente en español, puede ser equivalente con el Futuro o Condicional Simple o Compuesto. Por ejemplo: „*o fi ora cinci*” = *serán las cinco*”; „*o veți fi simțit cu toții* = *lo habréis notado todos*; „*o fi aflat înainte de cele întâmplate* = *se habría enterado antes de lo ocurrido*”. En este caso, si se ignoran los equivalentes, se puede llegar a errores como: “*va fi ora cinci*”, „*ar fi ora cinci*” en las traducciones. [2, p. 46]

En oraciones que piden en rumano el uso del Modo Subjuntivo, por ejemplo: „*Ce să fac? Cum să spun adevărul?*”, en español es obligatorio el empleo del Infinitivo, en este caso suelen aparecer transferencias como: “*¿Qué haga (en vez de ¿Qué hacer?)*, *¿Cómo le diga la verdad? (en vez de ¿Cómo decirle la verdad?)*”

Muy difícil puede resultar el uso de los modos y los tiempos verbales en las oraciones subordinadas. En el caso cuando, en rumano, estas oraciones se construyen con verbos en Indicativo, distinguimos unas cuantas situaciones como:

- en español los verbos utilizados se emplean también en Indicativo, pero con otro tiempo de este modo;
- en vez del Modo Indicativo se usa el Modo Subjuntivo;
- se utiliza tanto el Modo Indicativo como el Infinitivo.

Otro caso muy frecuente de interferencias son las oraciones condicionales reales- construidas con el Indicativo- al Futuro del rumano le corresponde en español el Presente („*dacă va veni, te voi anunța*”- „*si viene, te avisaré*”). Desde este punto de vista las interferencias con la lengua materna produce errores como: „*le contestaré si me preguntará; te devolveré el libro si lo leeré*”, etc.

Una gran dificultad presenta también y la transferencia del Modo Condicional rumano en las subordinadas comparativas irreales introducidas por el „*como si*”, que se sustituye

muchas veces por el Imperfecto o Pluscuamperfecto de Subjuntivo: („*se poartă ca și cum n-ar ști despre ce e vorba = se comporta como si no supiera de qué se trata*”; „*se poartă ca și cum n-ar fi știut dinainte despre ce e vorba*” = *se comporta como si no hubiera sabido de antemano de que se trataba*”). El error que debe ser evitado es: „*se comporta como si no sabría de qué se trata*”.

La misma situación ocurre en el caso de las oraciones condicionales irreales de II y III tipos introducidas por „si”: en el primer caso, el Condicional Presente equivale al Imperfecto de Subjuntivo: „*dacă aș putea, ți-aș spune totul = si pudiera, te lo diría todo*”; en el segundo caso, el Condicional Pasado equivale al Pluscuamperfecto de Subjuntivo: „*dacă aș fi putut, ți-aș fi spus totul = si hubiera podido, te lo habría dicho todo*”.

La sustitución del Modo Indicativo rumano tiene un carácter obligatorio en las oraciones subordinadas complementarias después de una serie de verbos que expresan sentimientos, estados de ánimo, duda (*mă bucur că vine = me alegro de que venga*). El error interferencial que se comete desde este punto de vista es: *me alegro (de) que viene*.

III. Conclusiones

Como lo hemos podido constatar, la organización de los tiempos verbales y el marcado espacio-temporal no son iguales en ambas lenguas. En el rumano oral, pero también escrito, ciertas informaciones espacio-temporales son interpretadas a partir de otras nociones y no forzosamente marcadas por la morfología verbal como lo hace el español. Por ejemplo, la noción aspectual cumplido es interpretada como una noción temporal de *pasado*, como ocurre con el *Pretérito Perfecto*.

Para ayudar a los aprendices a aproximarse a la lengua meta y a evitar los errores en el uso correcto de las formas verbales, se pueden utilizar diferentes técnicas, sin embargo, no está claro si se puede llegar al éxito sin recurrir a las reglas gramaticales y paradigmas descriptivos de las estructuras lingüísticas. Por eso, es importante que el docente proponga una teoría que ayude al aprendiz a comprender mejor las reglas de la lengua meta, aunque está claro que el aprendizaje de la teoría no implica necesariamente la adquisición del buen empleo de los tiempos verbales.

Es sabido que en el proceso de la enseñanza/aprendizaje es más racional modelar el habla, imitando algunas relaciones sociales y entrenando a los alumnos en actividades comunicativas reales. Sin embargo, hay que tomar en consideración las dificultades provocadas por las interferencias de los hábitos respectivos del idioma materno, y por eso no se puede prescindir de la enseñanza de la gramática, utilizando tanto la teoría, como la práctica.

BIBLIOGRAFIE

1. CONSTANTINOVICI E., *Semnificația lexicală și valorile sintagmatice aspectual-temporale ale verbului în limba română*, Editura CEP USM, Chișinău, 2001.
2. DUMITRESCU, D. *Îndreptar pentru traducerea din limba română în limba spaniolă*, București, 1980, pp. 41-42, p. 46, p. 83.
3. MACÍAS BARRÉS, D. *Los tiempos verbales: una cuestión de tiempo y de espacio*, marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, vol. 1, núm. Esp.22, MarcoELE, 2016.
4. PINJO, R., MORENO, C. *La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana*, ASELE, ActasV, 1994, p.119.

5. PRELIPCEAN, A. *Verba dicendi în limbile române și spaaniolă: privire comparativă*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2015.
6. OGLINDĂ E., SOBOL A. *Lingvistica contrastiv-tipologică (Suport de curs)* Chișinău, USM, 2015.
7. SĂDEANU, F. *Paralele româno-spaniole în sintaxa verbului*, în „Studii și cercetări lingvistice”, XVIII, București, nr. 2, 1972.

GRUPUL ȘI IMPORTANȚA SA ÎN CADRUL METODELOR DE INTERACȚIUNE EDUCAȚIONALĂ

THE GROUP AND ITS IMPORTANCE IN METHODS OF EDUCATIONAL INTERACTION

*Veronica Bolduma, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Veronica Bolduma, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-2306-4627*

CZU 37.016:811

Abstract

In recent years, more and more emphasis has been placed on methods of educational interaction. These methods allow the teacher to involve even the most passive student in the communication process. Interactive learning requires theoretical and practical intellectual effort from both students and the teacher who coordinates the instructional process, and as a result the teacher must have the following skills to achieve the objectives proposed in the process of developing communication skills: energy competence, empathic, playful, organizational, interrelational, etc.

Key-words: learning, interaction methods, group, micro-group, communication skills.

Profesorii școlari dar și cei din învățământul superior sunt mereu în căutare de metode, care să satisfacă cerințele procesului instructiv, care să implice în procesul comunicativ chiar și pe cel mai pasiv elev/student. Dezvoltarea competențelor de comunicative este scopul primordial al studierii limbilor străine. Cu toate că didactica modernă are o multitudine de metode de predare-învățare, aceasta nu ne asigură eficiența metodelor. Multitudinea metodelor ne provoacă la căutări, la experimentări, ca în cele din urmă să atingem rezultate cât mai mari în procesul de învățare. Profesorul este cel ce decide ce metode va folosi în cadrul lecției pentru ca fiecare elev/student sa fie activ, deschis spre comunicare, motivat spre colaborare.

În ultimii ani tot mai mult se pune accentul pe comunicare și interacțiunea în cadrul micro- grupurilor. Echipele educaționale sunt microgrupurile rezultate din divizarea clasei de elevi/studenti printr-o varietate de tehnici, alcătuite pentru îndeplinirea uneia sau mai multor sarcini educaționale, realizează simultan obiective de tip informativ (cunoașterea anumitei materii) și unele de tip formativ-motivațional, cu un grad ridicat de eficiență, comparativ cu întreaga clasă sau cu individul izolat. În opinia lui Shaw, grupul reprezintă ” două sau mai multe persoane care interacționează între ele în asemenea manieră încât fiecare influențează și este influențată de cealaltă persoană”. [1, pag. 8]

Cercetătorii au analizat și au menționat că există trei modele de învățare prin interacțiune. Primul, emis de Johnson și include un criteriu de definire a grupului și se bazează pe cinci elemente:

- Interdependența pozitivă (membrii grupului trebuie să lucreze împreună pentru a atinge scopul propus; au nevoie unul de celălalt pentru sprijin, explicații, coordonare);
- Responsabilitatea individuală (performanța individuală a membrilor grupului se raportează la un anumit standard și fiecare membru este răspunzător de propria contribuție la îndeplinirea scopului propus);
- Interacțiunea promotorie – elevii/studentii sunt grupați în așa fel încât să interacționeze direct, față în față la nivelul grupului, și nu dintr-un colț în altul al clasei;
- Dezvoltarea deprinderilor interpersonale în cadrul microgrupului (este necesar pentru funcționarea eficientă a grupului; aceste deprinderi, precum capacitatea de a oferi un feedback constructiv, acțiunea consensuală, implicarea fiecărei persoane din interiorul grupului în activitate trebuie predate și practicate înainte ca grupul să abordeze o sarcină de lucru din cadrul procesului didactic propriu-zis;
- Analiza activității de grup (grupurile de elevi reflectează asupra colaborării lor și decid asupra modului de îmbunătățire a eficienței acestui tip de activitate).[2]

Cel de-a doua, modelul lui Slavin, conform acestuia, metodele de învățare prin interacțiune se împart în două grupuri mari. Una poate fi numită *metode de studiu în grup* (group study methods), în cadrul căreia elevii/studentii lucrează împreună pentru a se ajuta reciproc să stăpânească un volum de informații sau deprinderi relativ bine definite – ceea ce Cohen numește „probleme bine structurate”(well structured problems). Cealaltă categorie este numită în mod obișnuit *învățarea prin proiecte instructionale de grup* sau *învățarea activă*. Aceasta expune un ansamblu de metode care se referă la implicarea elevilor/studentilor, în timpul orelor, la realizarea unor proiecte comune: un experiment, un raport scris asupra unui subiect, o descriere, etc. .”[4, pag. 205]

Cel de-al treilea este modelul lui Cohen, un model cu totul diferit de învățare prin interacțiune. Acesta se bazează mai puțin pe constructele psihologice ale procesului educațional, și mai mult pe cadrele de natura sociologică ale acestuia. Modelul propune patru caracteristici pentru instrucția în clasă.

- Stabilirea unor sarcini de lucru cu final deschis, care implică învățarea prin descoperire și care pun accentul pe activități mentale de tip superior;
- Stabilirea unor sarcini de grup care necesită reacția celorlalți membri ai grupului;
- Stabilirea de sarcini multiple care se raportează la o temă unică de natură intelectuală;
- Atribuirea de roluri diverselor membri ai grupului.

Conform opiniei lui Cohen, alegerea sarcinii de lucru depinde de obiectivul lecției, pe care îl stabilește profesorul. De exemplu, dacă profesorul dorește ca, la o oră de limbă străină elevii/studentii să aibă experiența concretă a noțiunii de „libertate”, li se va da o sarcină de lucru care reclamă o decizie comună (la nivel de grup) la sfârșitul unui interval de deliberare. Dacă dorește ca ei să înțeleagă relația dintre un personaj de gen masculin și alt personaj de gen feminin, în timpul analizei povestirii studiate, sarcina de lucru trebuie să le permită compararea diverselor caracteristici din punct de vedere fizic cât și psihologic. Dacă

lecția are un caracter mai pronunțat social, atunci sarcinile de lucru în clasă trebuie să-i angajeze pe elevi/studenti sub aceste aspecte.

Învățarea prin interacțiune solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor/studentilor cât și din partea profesorului care coordonează procesul instructiv. Utilizând strategia învățării prin interacțiune, profesorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- ❖ **competența energizantă:** se are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi/studenti să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Ei trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative.
- ❖ **competența empatică:** presupune abilitatea de a lucra cu elevii/studentii reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;
- ❖ **competența ludică:** se referă la capacitatea profesorului de a răspunde jocului elevilor săi prin joc, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;
- ❖ **competența organizatorică:** are în vedere abilitățile cadrelor didactice de a organiza colectivul în echipe de lucru și de a menține și impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;
- ❖ **competența interrelațională:** ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii/studentii, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor copiilor, va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți. Alături de aceste competențe nu trebuie neglijate cele necesare și specifice tuturor cadrelor didactice:
- ❖ **competențele științifice, disciplinare,** care se referă la corectitudinea științifică, la calitatea, structurarea, logic internă și transpoziția didactică a conținuturilor care vor contribui la atingerea obiectivelor stabilite și la dezvoltarea la elevi a structurilor operatorii, afective, motivaționale, volitive și acționale;
- ❖ **competențele psihopedagogice și metodice** prin care se asigură eficiența psihopedagogică a demersurilor instructiv-educative, logica didactică, profesorul mediind legătura elevului cu obiectul de învățământ;
- ❖ **competențele manageriale și psihosociale** ce țin de managementul educațional și de organizarea relațiilor sociale în clasa de elevi.

Procesul de învățare în cadrul echipelor și interacțiunea membrilor săi are un efect pozitiv, iar avantajele de colaborare sunt multiple:

- lucrul în grup stimulează efortul și productivitatea elevului/studentului;
- elevul/studentul este în stare să-și descopere propriile capacități și limite;
- dinamica intergrupală influențează favorabil planul personalității;

- persoanele ce lucrează în echipă sunt mai abili de a-și aplica și sintetiza cunoștințele;
- dezvoltă capacitățile elevilor/studentilor de a lucra împreună;
- duce la dezvoltarea inteligenței;
- stimulează și dezvoltă capacități cognitive;
- lucrul în echipe permite împărțirea sarcinilor și a responsabilităților în părți ușor de realizat;
- timpul rezolvării problemelor este mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se soluționează problema pe cont propriu;
- în cazul unei dirijări adecvate, învățarea prin interacțiune dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile subiecților din cadrul grupului;
- interrelatiile dintre membrii grupului, sporesc interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii/studentii pentru învățare;
- lucrul în microgrup oferă elevilor/studentilor posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile;
- se reduce blocajului emoțional al creativității;
- lucrul în echipă dă un sentiment de încredere, de siguranță, ce duce la dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul;
- interacțiunea reciprocă îi face pe elevi să fie toleranți față de opiniile celorlalți și să accepte ideile colective.

Aplicarea metodelor interactive de grup în procesul dezvoltării competenței de comunicare la orele de limbă străină implică mult tact din partea profesorilor deoarece trebuie să-și adapteze stilul didactic în funcție de tipul de elev/student: timid, pesimist, agresiv, acaparator, nerabdător, pentru fiecare găsim gestul, mimica, interjecția, întrebarea, sfatul, orientarea, lauda, reținerea, aprecierea, entuziasmul în concordanță cu situația de moment. Situațiile de comunicare rezolvate prin metode interactive de cooperare educațională dezvoltă gândirea democratică deoarece ei exersează gândirea critică și înțeleg că atunci când analizează un personaj, comportamentul unui copil, o faptă, o idee, un eveniment, ei critică comportamentul, ideea, fapta, nu critică personajul din poveste sau copilul, adultul din situația oferită de manual.

Pe lângă aspectele pozitive pe care le observăm la ore în timpul utilizării metodelor de interacțiune educațională sunt vizibile și un șir de dezavantaje. Aceste dezavantaje au fost analizate și clasificate de către Ion-Ovidiu Pânișoară și care cu siguranță ușurează munca cadrului didactic în alegerea strategiei de lucru la orele de dezvoltare a competenței comunicative:

- metodele de interacțiune educațională sunt mari consumatoare de timp; prezența cadrului didactic în aria de acțiune a metodelor trebuie să aibă mai degrabă un caracter implicit decât unul explicit;
- acestuia îi este redus rolul de directivitate a activității, totul structurându-se în cadrul microgrupurilor, ceea ce necesită un timp direct proporțional; dacă acest timp nu este oferit - există și predispoziția unora dintre profesori de a lucra pe microgrupuri, dar implicarea lor e majoră pentru a se încadra într-o unitate mai redusă de timp ;
- activitatea este în egală măsură nenaturală și inefficientă;

- utilizarea activităților care presupun interacțiuni în grup ale elevilor predispuși, la un anumit grad de conflict și hazard ale situațiilor;
- apar fenomene de neparticipare pleneră a tuturor elevilor, de dezindividualizare (pierderea individualității și abilităților de evaluare, când anonimatul abate atenția de la individ, centrând-o pe grup) etc.[3, pag.134-135]

Trecerea la o metodologie mai activă, centrată pe elev, pe care o propune noul Curriculum școlar, îl implică direct în procesul de învățare și îl învață aptitudinile învățării, precum și aptitudinile fundamentale ale muncii alături de alții, și ale rezolvării de probleme, totodată implică elevul/studentul în evaluarea eficacității procesului său de învățare și în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Avantajele metodelor de interacțiune educațională ajută la pregătirea acestuia atât pentru o tranziție mai ușoară spre locul de muncă, cât și spre învățarea continuă. Competențele dobândite contribuie la formarea unei personalități „competente” care aplică cunoștințele achiziționate în noi situații ale vieții cotidiene, analizează și ia decizii, lucrează cu alții ca membru al unei echipe, face față situațiilor neprevăzute și nu în ultimul rând manifestă abilități de colaborare constructivă.

BIBLIOGRAFIE

1. Forsyth D.R. An Introduction to Group Dynamics, Pacific Grove, 1983, pag. 8;
2. <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/INVATAREA-PRIN-COOPERARE-PREZE715.php>
3. Ion- Ovidiu Pânișoară, Comunicarea eficientă, metode de interacțiune educațională, Polirom, 2003;
4. L. Șoitu, Pedagogia comunicării, ed. Didactică și Pedagogică, București 1997.

ASPECTS LITTÉRAIRES DU CURRICULUM NATIONAL D’ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE (2019) DE LA RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE

ASPECTE LITERARE ALE CURRICULULUI NAȚIONAL DE PREDARE A LIMBII STRĂINE (2019) DIN REPUBLICA MOLDOVA

Natalia Avornicesă, doctor, conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău,

Natalia Avornicesă, PhD, Associate Professor,

SPU “Ion Creanga”, Chisinau

ORCID: 0000-0001-7451-079X

CZU 37.01:811(478)

Abstract

Literature has always been an important aspect in language teaching. With the appearance of the National Curriculum for the foreign language in the Republic of Moldova, new opportunities and visions for exploring the literature in the foreign language class appear. The interest of this subject is justified by the role given to literature according to the Complementary Volume of CECRL in 2018. This study aims to identify the literary aspects of the National Curriculum for the foreign language, related to units of competence, purposes, communication activities, literary genres, etc

Key-words: National Curriculum, foreign language, literature, units of competence.

Rezumat

Literatura a reprezentat dintotdeauna un aspect important în predarea limbilor străine. Odată cu apariția Curriculumului Național la limba străină în Republica Moldova, apar noi oportunități și viziuni de explorare a literaturii la ora de limbă străină. Interesul vis-a-vis de acest subiect este justificat de rolul acordat literaturii conform Volumului Complementar al CECRL din 2018. Prezentul studiu are drept scop identificarea aspectelor literare ale Curriculumului Național pentru limba străină, legate de unitățile de competență, finalități, activități de comunicare, genuri literare, etc.

Cuvinte-cheie: Curriculum Național, limba străină, literatură, unități de competență.

La littérature a eu toujours une place privilégiée dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette approche littéraire est justifiée par les dimensions culturelle, lexicale, grammaticale du texte littéraire. Pour l'approche du texte littéraire, l'apprenant vient en contact avec une langue étrangère, avec un autre lexique et bien sûr avec une autre culture. La littérature en classe de langue suppose l'exploitation des textes littéraires mais pas seulement. Des didacticiens comme Mireille Naturel, Jean-Pierre Goldenstein ou Marc Souchon représentent des exemples des didacticiens qui traitent le sujet de la littérature dans la classe de langue. De même, en ce contexte, il est important de souligner que la littérature en classe de FLE ne représente pas seulement les textes littéraires, mais aussi des éléments littéraires, comme par exemple : des noms d'auteurs, couvertures des livres, noms des personnages etc. Cet intérêt envers la littérature est justifié par l'approche du Volume Complémentaire de 2018 du CECRL qui offre une place privilégié à la littérature. Il suffit, à cet effet, d'évoquer que dans le nouveau volume il y a quelques nouvelles échelles qui traitent du texte créatif et de la littérature :

- Lire comme activité de loisir (uniquement pour le processus de réception ; les descripteurs proviennent d'autres ensembles de descripteurs du CECR) ;
- Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs ;
- Analyser et formuler des critiques littéraires [1].

Le Curriculum pour la Langue Étrangère est une composante du Curriculum National de la République de Moldavie, qui fait partie du domaine *Langue et communication*. Il faut relever ici que le Curriculum National est la deuxième génération de curriculum centré sur les compétences.

Il faut noter de même que la littérature dans le Curriculum National peut être abordée de deux manières : directement et indirectement. Directement : éléments littéraires et indirectement: développer différentes compétences à l'aide des éléments littéraires.

Revenons à cette étape à une étude effectuée par Riquois Estelle, docteure en sciences du langage, Université de Rouen, France qui parle sur l'*Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. C'est notamment dans cette étude que l'auteur parle de l'analyse de 20 méthodes qui couvrent les niveaux A1 à C1 du CECRL. Les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels de niveau 4. Au niveau 1, on observe un pourcentage de 2,2 % de pages présentant un document littéraire (une reproduction de couverture et/ou un texte appartenant à la littérature). Ce pourcentage double au niveau 2 pour atteindre 4,6 %, puis 9,2 % au niveau 3 et enfin 13,6 % au dernier niveau. La poésie est le genre majoritaire proposé aux débutants, pour laisser la place au texte romanesque dans les niveaux suivants [5, p. 249].

Dans ce qui suit, nous présentons des exemples visant la littérature. En ce qui concerne la cinquième classe, nous avons les éléments : pour la catégorie *Réception des messages*

oraux/écrits/en ligne, on a l'unité de compétence 4.2. « Compréhension du sens global des fragments des textes littéraires/non littéraires courts et simples sur des sujets familiers du patrimoine culturel du pays allophone » [2, p. 20] ; pour la catégorie *Production des messages oraux/écrits/en ligne*, il y a l'unité de compétence 4.4. « Reproduction des fragments des textes littéraires/non littéraires, chansons, du patrimoine culturel allophone, sur des sujets connus » ; 4.5. « Description succincte du personnage principal du texte littéraire/non littéraire étudié, en utilisant un langage simple » [2, p. 21]. Pour ces unités de compétence le Curriculum National propose l'activité : « Mise en scène des œuvres littéraires/non littéraires étudiées (contes, récits, bandes dessinées). Comme finalité de la cinquième classe on a « Comprendre le sens global des fragments des textes littéraires/non littéraires courts et simples, du patrimoine culturel du pays allophone, sur des sujets familiers » [2, p. 23].

Une approche semblable on trouve pour la sixième classe. Ainsi, dans la catégorie *Réception des messages oraux/écrits/en ligne*, on la recommandation suivante : « Lecture des textes, des poésies » [2, p. 31]. Dans la même catégorie il existe l'unité de compétence 4.1. « Réception des informations principales sur des sujets quotidiens dans les textes littéraires/non littéraires simples du patrimoine culturel du pays allophone [2, p. 34], comme activité recommandée ici on a : « Association des informations des chansons/textes littéraires/non littéraires (contes, récits, bandes dessinées, poésies) avec des images [2, p. 34]. Pour la catégorie *Production des messages oraux/écrits/en ligne*, il y a les unités de compétence 4.3. « Reproduction des séquences sur des sujets de la vie quotidienne des textes littéraires/non littéraires/chansons du patrimoine culturel du pays allophone » ; 4.4. « Explication avec des termes simples des préférences personnelles, en faisant référence au texte littéraire/non littéraire étudié » [2, p. 35]. Comme activité recommandée à la catégorie *Interaction orale/écrite/en ligne* on a : « Conversations thématiques simples, sur des héros littéraires, personnages de fiction » [2, p. 35].

L'étape qui suit, c'est-à-dire la septième classe, vient avec d'autres éléments concernant la littérature. Pour la catégorie *Réception des messages oraux/écrits/en ligne* 4.1. « Reconnaissance des informations de détail sur des sujets d'intérêts personnel dans des textes littéraires/non littéraires simples du patrimoine culturel du pays allophone » [2, p. 46]. Comme activité recommandée, à la même page, on a « Lecture des œuvres littéraires/non littéraires (récits courts, poésies, légendes, fables, romans-photos) et remplissage des organisateurs graphiques ». Pour la catégorie *Production des messages oraux/écrits/en ligne* il y a l'unité de compétence 4.3. « Appréciation avec des termes simples des aspects du texte littéraire/non littéraire sur des sujets d'intérêt personnel » [2, p. 47]. Comme activité, à la même page, nous avons comme recommandation les activités suivantes : « Établissement de l'ordre des répliques d'un texte littéraire/non littéraire et sa mise en scène (récits, poésies, légendes, fables) », « Réalisation de la carte du personnage littéraire/non littéraire ». Des aspects littéraires se trouvent et pour la catégorie *Interaction orale/écrite/en ligne*. Ici, comme activité recommandée nous avons : « Réalisation d'un sondage dans la classe concernant le personnage littéraire/non littéraire préféré, explication et présentation des résultats » [2, p. 47]. Comme finalité de la septième classe il y a : « Apprécier avec des termes simples, certains aspects du texte littéraire/non littéraire étudié sur des sujets d'intérêt personnel [2, p. 50].

Une perspective plus complexe est présentée pour la huitième classe. Dans la catégorie *Réception des messages oraux/écrits/en ligne*, on a l'unité de compétence 2.3. « Localisation des expressions et proverbes dans les textes littéraires/non littéraires qui appartiennent au patrimoine culturel du pays allophone » [2, p. 54]. Pour la catégorie *Réception des messages oraux/écrits/en ligne*, on a l'unité de compétence 4.1. « Détermination des informations factuelles et des idées principales des textes littéraires/non littéraires du patrimoine culturel allophone » [2, p. 60]. Pour cette unité de compétence, on a la recommandation suivante : « Association des informations de détail avec des images adéquates à la base d'un texte littéraire/littérature contemporaine pour adolescents. Pour la catégorie *Production des messages oraux/écrits/en ligne* il y a l'unité de compétence 4.4. « Utilisation des ressources linguistiques pour décrire l'état émotionnel du personnage littéraire/non littéraire » [2, p. 60]. Comme activités recommandées, nous avons : « Reproduction du contenu des séquences préférées de la littérature contemporaine pour adolescents à la base du plan d'idées », « Rédaction d'un court article sur un œuvre littéraire/œuvre d'art préférée (impressions, sentiments), pour la presse locale/régionale ». Comme finalités de la huitième classe il y a « Utiliser des ressources linguistiques pour décrire l'état émotionnel du personnage littéraire/non littéraire, en expliquant les causes », « Solliciter et offrir des informations détaillées des textes fonctionnels et littéraires/non littéraires simples » [2, p. 63].

Pour la **neuvième classe** dans la catégorie *Réception des messages oraux/écrits/en ligne*, on a l'unité de compétence 4.1. « Identification des thèmes, des idées et des personnages principaux des œuvres littéraires/non littéraires et des œuvres d'art qui appartiennent au patrimoine culturel des pays allophones » [2, p. 74]. Comme activités recommandées on a : « Lecture des textes littéraires/non littéraires, articles sur des forums/blogs, sur des personnalités illustres/événements historiques/culturels /sociaux/monuments/villes de l'espace allophone et remplissage des organisateurs graphiques », « Reconstitution de l'ordre des événements du texte littéraire/non littéraire », « Élaboration et remplissage du Réseau du personnage littéraire/non littéraire (nom, caractéristiques, exemples d'actions/attitudes/valeurs ». Pour la catégorie *Production des messages oraux/écrits/en ligne* il y a les unités de compétence 4.3. « Description des thèmes et des personnages principaux des œuvres littéraires/non littéraires étudiés, avec des termes simples », 4.6. « Utilisation des ressources linguistiques pour exprimer la propre opinion concernant l'œuvre littéraire/non littéraire étudiée » [2, p. 75]. Pour la catégorie *Interaction orale/écrite/en ligne*, comme activité recommandée nous avons : « Réalisation d'un dialogue avec des personnes allophones pour faire un échange d'impressions sur des œuvres littéraires/non littéraires et œuvres artistiques étudiées » [2, p. 76]. Comme finalité de la neuvième classe il y a « décrire des thèmes et des personnages principaux des œuvres littéraires/non littéraires étudiées, avec des termes simples, en faisant référence à des situations connues » [2, p. 77].

Sauf les unités de compétence dans le Curriculum National nous avons les démarches littéraires suivantes (cinquième – neuvième classes) : dès le commencement du *Guide du Curriculum*, parmi les finalités exposées, on observe la suivante : l'élève sera capable décrire des thèmes et des personnages principaux des œuvres littéraires/non littéraires étudiées, avec des termes simples, en faisant référence à des situations connues [4, p. 6]. Un autre exemple

porte sur la médiation : « exposition personnelle vis-à-vis des textes créatifs et littéraires » [4, p. 35].

Il est important d'évoquer à cette étape que la littérature trouve sa place dans le contenu thématique pour le milieu personnel et celui culturel [2, p. 107] :

Tableau 1. Le contenu thématique visant la littérature dans les classes du lycée, milieu personnel

Contenu thématique, milieu personnel				
V ^e classe	VI ^e classe	VII ^e classe	VIII ^e classe	IX ^e classe
Loisirs : Lecture	Loisirs : Lecture	Loisirs : Lecture. Le livre et l'auteur préférés.	Planification du temps libre. Lecture.	Organisation du temps libre. Lecture. Journée internationale du Livre.

Ensuite, pour le milieu culturel on a [2, p. 109-110] :

Tableau 2. Le contenu thématique visant la littérature dans les classes du lycée, milieu culturel

Contenu thématique, milieu culturel				
V ^e classe	VI ^e classe	VII ^e classe	VIII ^e classe	IX ^e classe
Personnalités littéraires du pays allophone. Héros des contes.	Littérature pour enfants (contes, courts récits, BD, poésie)	Littérature pour adolescents (récits, poésies, légendes, fables). Personnalités du pays allophone (sport, musique, littérature etc.)	Littérature pour adolescents du pays allophone (récits simples/adaptés, poésies, pièces de théâtre simples)	Littérature classique ou moderne pour adolescents/jeunes de l'espace allophone (récits, poésies, pièces de théâtre, nouvelles très simples)

Dans le Tableau 2 on peut observer les différents genres littéraires qui sont abordés progressivement en fonction de la classe et du niveau des élèves.

Continuons avec l'approche littéraire du Curriculum National de la dixième classe du lycée : pour la catégorie *Réception des messages oraux/écrits/en ligne* il existe l'unité de compétence 4.1. « Identification du sens global et de détail concernant les sujets d'ordre personnel ou général dans les textes littéraires/non littéraires. Pour cette unité de compétence il existe l'activité recommandée « association des légendes/des descriptions avec des images/des dessins et explication du choix, à la base des documents authentiques, textes littéraires/non littéraires [3, p. 22]. Pour la catégorie *Production des messages oraux/écrits/en ligne* il y a l'unité de compétence 4.3. « Caractérisation des personnages et des thèmes principaux des textes littéraires/non littéraires étudiés ». L'unité de compétence 4.4. propose la « Justification des opinions, des impressions, des émotions personnelles, avec une référence à la séquence de l'œuvre littéraire ou artistique ». Comme acte communicatif pour ces unités de compétence on trouve « discuter sur une œuvre littéraire ». Les activités recommandées pour ces unités de compétences sont nombreuses : « remplissage du texte de caractérisation

du personnage principal/préféré des textes littéraires/non littéraires étudiés/films » ; exposition des opinions/émotions personnelles par rapport avec des personnages, actions, séquences de l'œuvre littéraire étudiée, film, chanson » ; «  laboration des affiches/guides/posters thématiques » ; « production des essais sur des thèmes de culture à la base de repères ». Comme produit visant la littérature dans cette rubrique, on a les journaux de lecture [3, p. 23]. La littérature se retrouve et dans la catégorie *Interaction orale/écrite/en ligne*, où on a l'unité de compétence 4.8 « Participation à des conversations pour un échange d'impressions et opinions concernant les textes littéraires/textes d'art, chansons, films, phénomènes culturels étudiés [3, p. 24].

L'étape suivante d'enseignement, la onzième classe, vient avec les perspectives suivantes sur la littérature : pour la catégorie *Réception des messages oraux/écrits/en ligne*, on a l'unité de compétence 4.1. « Distinction des idées principales et des valeurs humaines dans les textes littéraires/non littéraires, les chansons » [3, p. 37]. Pour cette unité de compétence, à la même page, il y a la recommandation des activités suivantes : « Remplissage d'un journal de voyage/de lecture avec des informations pertinentes des textes/films/émissions télévisées » ; « Remplissage des fiches/textes lacunaires/grilles de lecture » ; «  laboration du plan d'idées à la base du texte lu/film regardé ». Comme produit on a journaux de lecture [3, p. 37]. Pour la catégorie *Production des messages oraux/écrits/en ligne* on l'unité de compétence 4.3. « Corrélation des émotions des personnages des récits, films, pièces de théâtre avec l'expérience personnelle ou celle d'autres personnes ». Comme acte communicatif pour cette unité de compétence on a « Exprimer des opinions sur des textes littéraires/non littéraires/œuvres d'art », « S'informer sur des personnages,  v nements, activités » [3, p. 38]. Comme activité recommandée on a « Mise en scène des fragments des textes littéraires/non littéraires étudiés ».

Pour la douzième classe dans la catégorie *Réception des messages oraux/écrits/en ligne* il existe l'unité de compétence 4.1. « Distinction des idées, des  v nements-clé des textes littéraires/non littéraires contemporains sur des sujets d'actualité ». Pour cette unité de compétence, l'activité recommandée est : « Remplissage des grilles de lecture ayant à la base des textes littéraires/non littéraires lus [3, p. 52]. Pour la catégorie *Production des messages oraux/écrits/en ligne* on a l'unité de compétence 4.4. « Justification détaillée de la propre identification avec des personnages des textes littéraires/non littéraires étudiés » [3, p. 53]. Ici, il y a encore l'unité de compétence 4.5. « Organisation des ressources linguistiques pour expliquer/corréler des  v nements des textes littéraires/non littéraires étudiés ». De même, il y a l'unité de compétence 4.7. « Argumentation de l'opinion et de l'intérêt personnels pour la culture, l'histoire, la langue et la littérature du pays allophone » [3, p. 53]. Pour cette compétence, à la même page, on trouve les activités recommandées : « pr sentation du personnage préféré d'une nouvelle (roman, récit, etc.) » ; « commentaire des citations des textes littéraires/non littéraires étudiés » ; « remplissage du diagramme Venn avec des informations concernant les similitudes et les différences culturelles/de comportement, à la base des textes littéraires/non littéraires, films, nouvelles », « création d'un salon de lecture réel/virtuel/imaginaire, pour les jeunes, en respectant le plan d'action » [3, p. 53].

Les classes du lycée ont comme contenu thématique, la catégorie milieu personnel où on trouve la littérature [3, p. 55]. Pour une meilleure visualisation, nous proposons le tableau suivant, d'après le Curriculum National :

Tableau 3. Le contenu thématique visant la littérature dans les classes du lycée

Contenu thématique/milieu personnel de l'élève		
Dixième classe	Onzième classe	Douzième classe
Littérature – source d'information.	Lecture. Développement personnel par la lecture.	Lecture – stimulateur de la créativité.

Dans le contenu thématique, la catégorie milieu culturel, la littérature occupe une place privilégiée :

Tableau 4. Le contenu thématique visant la littérature dans les classes du lycée, milieu culturel

Contenu thématique/milieu culturel de l'élève		
Dixième classe	Onzième classe	Douzième classe
Personnalités illustres du pays allophone et du pays d'origine (peinture, sculpture, musique, littérature, science, histoire). Littérature (nouvelles, textes de fiction, romans, récits, pièces de théâtre).	Personnalités illustres du pays allophone et du pays d'origine (peinture, sculpture, musique, littérature, science, histoire). Littérature (nouvelles, textes de fiction, romans, récits, pièces de théâtre).	Personnalités illustres du pays allophone et du pays d'origine (peinture, sculpture, musique, littérature, science, histoire). Contribution et impact. Littérature (nouvelles, textes de fiction, romans, récits, pièces de théâtre).

Dans le chapitre 3.3. Stratégies et instrumentaire d'évaluation des résultats d'apprentissage du Curriculum National [3, p. 111-112], nous trouvons la catégorie suivante : « accomplissement d'une tâche qui suppose une coopération orientée vers un certain but et le fait de trouver du consensus entre deux candidats ». L'élève pourrait travailler individuellement ou en groupe pour compléter une fiche de lecture à la base d'un fragment ou texte non littéraire/littéraire, pour créer une carte conceptuelle à la base de plusieurs sources étudiées ou pourrait élaborer une interview à la base d'une liste de questions préétablies. Dans le chapitre 4.2. *Activités de médiation*, on trouve la traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, etc.) [3, p. 122]. À la page suivante, comme exemples d'activités qui ont à la base la médiation, on trouve : exposition personnelle vis-à-vis des textes créatifs et littéraires ; réflexion autour des messages des textes créatifs, littéraires et non littéraires [3, p. 123].

En analysant les perspectives littéraires du Curriculum National de 2019, on observe que le film est présenté comme moyen de développement des compétences communicatives langagières. Ainsi, la préférence pour ce genre d'art augmente les dernières années dans l'enseignement. Pour faire la liaison avec la littérature, rappelons ici l'étude de Daniel Salles, qui porte le titre *L'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires*. C'est dans cette étude qu'on relève qu'en France, l'étude conjointe d'une œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique est recommandée au collège afin de comparer les modes d'expression respectifs de ces deux formes artistiques. La Belgique prévoit aussi dans ses programmes une place à l'enseignement du film aux côtés du livre. Elle considère l'éducation aux médias, dans laquelle elle inclut explicitement l'éducation au cinéma, comme l'acquisition de langages.

L'analyse du discours cinématographique fait partie des compétences transversales de la réforme récente de la formation scolaire fondamentale et secondaire. Au Québec, l'éducation aux médias - dont la compétence visée est l'exploitation des technologies de l'information et de la communication- constitue un des neuf domaines transversaux de la réforme au deuxième cycle du secondaire. Dans le programme de français, on fait référence explicitement au cinéma en tant que transposition filmique. Le film est abordé comme une œuvre complémentaire au texte littéraire qui permet de se constituer des repères culturels. L'approche pédagogique préconisée est donc culturelle ; le film étant abordé pour son contenu social, historique, religieux. Les compétences « savoir lire, écrire et apprécier des textes variés » peuvent être interprétées comme étant sur des supports variés, ce qui inclurait le film [6].

Au terme de ce travail nous pouvons affirmer que les concepteurs du Curriculum National de la République de Moldavie n'ont pas hésité à introduire des éléments/aspects littéraires dans les unités de compétences, ainsi, la littérature est principalement visée pour la compétence (pluri/inter) culturelle. À l'exception du texte littéraire, le Curriculum National vise mettre en valeur d'autres éléments littéraires comme par exemple les personnalités littéraires, opinions sur une œuvre littéraire, biographies des auteurs, citations des œuvres, émissions radio etc., ce qui représente une vision moderne de l'approche littéraire en classe de FLE. Les genres littéraires sont présentés progressivement en correspondance avec le niveau linguistique, la liste des genres littéraires énumérés est complexe : nouvelles, textes de fictions, romans, récits, pièces de théâtre, poésie, etc. Les aspects littéraires se retrouvent pour différentes activités langagières, comme par exemple réception des messages oraux/écrits/en ligne, production des messages oraux/écrits/en ligne, interaction orale/écrite/en ligne. En guise de conclusions on peut affirmer que la vision littéraire représente un défi pour les enseignants d'une langue étrangère, un défi qui peut être dépassé grâce aux recommandations du Curriculum National de la langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

1. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018.
2. *Curriculum Național Limba Străină, clasele V-IX*. Ch., 2019. 117 p.
3. *Curriculum Național Limba Străină, clasele X-XII*. Ch., 2019. 128 p.
4. *Ghid de implementare a Curriculumului, limba străină, clasele V-IX*. Ch., 2019. 37 p.
5. Riquois, E. Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Suisse, 2010. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01223100/document> (visité le 15.03.2021).
6. Salles D., L'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires. Paris, 2005. <http://www.ac-grenoble.fr/audiovisuel/articles.php?lng=fr&pg=57> (visité le 15.03.2021).

THE IMPACT & EFFECTS OF THE ENGLISH PHONETICS ACQUIRING UPON THE BEGINNERS, INTERMEDIATES AND ADVANCED STUDENTS

IMPACTUL ȘI EFECTELE ASIMILĂRII FONETICII ENGLEZE ASUPRA STUDENȚILOR ÎNCEPĂTORI, INTERMEDIARI ȘI AVANSAȚI

Andrei Vasilache, lector-asistent,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Andrei Vasilache, lecturer-assistant,
SPU „Ion Creangă”, Chișinău,
ORCID: 0000-0002-4893-4027

CZU 811.111'34:378.147

Abstract

This article suggests to outline and note the basic aspects of the impact and effects of the English phonetics upon beginners, intermediates and advanced students. The reference is made to the current phenomenon of mixed groups in terms of the level of knowledge of the English language. In this context, it is analysed the effect of methods and techniques of teaching the basics of the English phonetics to students in accordance with the curricular terms and requirements of analytical programmes. Of course, in this context, there prevails the oral mode of English phonetics, but also the possibility to reflect the pronunciation and reading by means of the English phonetic symbols and transcription.

Cuvinte-cheie: Impactul și efectele predării limbii engleze; asimilarea limbii engleze; metode de predare a foneticii engleze; avantaje și dezavantaje în predarea limbii engleze; niveluri de cunoaștere a foneticii limbii engleze; tehnici de predare a limbii engleze; abordări și tehnici inovatoare de predare a limbii engleze; știința pedagogică în instruirea limbii engleze; predarea limbii engleze studenților începători, intermediari și avansați;

Rezumat

Acest articol are drept obiectiv de a trasa și nota aspectele de bază ce țin de impactul și efectele foneticii engleze asupra studenților începători, intermediari și avansați. Referința se face la fenomenul actual de grupe mixte din punct de vedere a nivelului de cunoștințe ale limbii engleze. În acest context, este supusă unei analize efectul metodelor și tehnicilor de instruire a bazelor foneticii engleze asupra studenților în conformitate cu cerințele curriculare și ale programelor analitice de studii. Bineînțeles, în acest context, prevalează modul oral al foneticii engleze, dar și posibilitatea de a reflecta pronunția și citirea prin prizma simbolurilor fonetice și a transcripției engleze.

Key-words: The impact and effects of teaching English; acquiring the English language; methods of teaching the English phonetics; easy things & drawbacks about English teaching; levels of knowing the phonetics of the English language; techniques of teaching English; innovative approaches and techniques of teaching English; pedagogical science within English; teaching English to beginners, intermediates and advanced students;

The phonetics plays an essential role in the process of teaching and studying the English language. There can be affirmed that it stands at the basis of introductory course of the English language. It can bear the function of the ordering assignment of the conspicuous chaos between the English spelling and pronunciation reflected throughout its phonetics. In order to support this statement, here comes the following quotation: "*Because of the notoriously confusing nature of English spelling, it is particularly important to learn to think of English pronunciation in terms of phonemes rather than letters of the alphabet; ...*" [9, p.13]. Alongside, it denotes precisely the dimension of confusion with the beginners of English who come to the point of assimilation the basics of its phonetics and the relevant rules of reading.

Prior to commencing the explanations regarding differences between vowels and consonants to beginners, there must be considered each letter out of the total amount of 26 letters of the English alphabet. The initial division of those into a) vowels and b) consonants can lead to a beneficiary result of realisation of the suggested material to students. The teacher

cannot avoid the essential theoretical explanations – obviously, it should be used the piece of chalk and blackboard for an illustrative presentation of the topical material. The chalk might be of different colours, while figuring out vowel and consonants within the list of letters. Next to the capital letters and small letters, there should be presented their ABC reading for the students to notice the practical usage of phonetic symbols. The parallel with the Romanian alphabet is much of the welcome, as far as the students can notice the similarities and differences of those.

As an additional method of great use, it can serve the submission of the cards with an image of each phonetic symbol. The vowel ones can be red, while the consonant ones can be green, for instance. It can ensure an easier acceptance of phonetics, but also prove that it is not as difficult as it seems, at first. We must keep in mind, that these steps are vital at the initial stage of teaching English as a whole, and its phonetics, in particular, before the appliance of any of the audio or video devices and computers. As such, beginners seem to be more frustrated ones compared to the others when it comes to phonetics, but at the same time, more eager to learn it.

Some of the main positive effects and the negative ones of teaching the English phonetics to the students of the beginning level can be resumed within the following table:

№	The positive effects:	The negative effects:
1.	– acquiring the essential volume of knowledge in phonetics;	– difficulties in understanding the phonetic symbols;
2.	– defining the differences of spelling of letters of the English ABC and their reading;	– deficiencies in observing the length of vowels in English;
3.	– noticing the differences between vowels and consonants;	– drawbacks in observing the length of vowels; mistakes in pronouncing the voiced and voiceless consonants;
4.	– the resulting learning of the rules of reading in English;	– mixing up and confusing the rules of reading and the exceptions in English;

b) As it stands for the intermediates, then it can be stated that the objectives of the teacher is to try to provide a due presentation of the material in the English phonetics to students so as to fill in the existing gap of an insufficient treatment of the issue of phonetics acquired at the initial stage at school. The students must be encouraged to apply the phonetic rules properly getting rid of the accumulated mistakes and drawbacks within it. They must have as an objective and stick to the idea expressed in the following quote: "*This discipline (Phonetics) is closely related to phonology, which focuses on how sounds are understood in a given language, and semiotics which looks at symbols themselves.*" [8. – p. 4] Well, it is obvious, that throughout drilling and exercises, there must be stipulated a link between the knowledge of the English phonetics and the level of possessing the English language by the students, where the teacher must hold the main part into provision of the desired mode of learning.

A range of the major average positive effects and the negative influences of teaching the English phonetics to the students of the intermediate level can be resumed within the following table:

№	The positive effects:	The negative effects:
1.	– ordering of initially acquired phonetic skills;	– confusing correct pronunciation;
2.	– working upon mispronounced words;	– continuing committing similar mistakes;
3.	– getting to know new material of phonetics;	– contradictory supposition to existing skills of phonetics;
4.	– usage of linking /r/ in practice;	– improper use of linking /r/ between words;

c) As for the advanced ones, then there can be told that following the essential mere explanations of phonetics in English, it should be of interest the PowerPoint material presented in English, similar with the authentic audio files and videos in English, as well. While, drilling for the skills might be performed with the help of the on – line exercises with an immediate checking of the results. In the support of the things exposed above, it can serve the following citing: *"In contrast to feature – filling rules, feature – changing processes – which change feature values from + to or vice versa – involve two steps: First, the feature targeted for change is deleted (and thus the segment becomes underspecified), and second, the newly underspecified segment is unified with the feature specified in the change."* [1. – p. 241] The idea is, that the advanced students are seemingly prepared for a more complex treatment of the aspects of the English language phonetics and must, undoubtedly, get more sophisticated tasks for accomplishment during the classes and at home. They are capable to identify and observe already the feature – filling, that the standard rules, feature – changing, or the modes of their interpretation and altering. A couple more of the main positive effects and negative aspects of teaching the English phonetics to the students of the advanced level can be expressed in the following table:

№	The positive effects:	The negative effects:
1.	– refresh the initial knowledge of the English phonetics;	– find out that some of their skills in phonetics are different from rules;
2.	– revise the reading rules in English;	– get confused with the New Vocabulary reading;
3.	– full realisation of the norms and rules of reading in English;	– occurred difficulties in defining the differences between the rules of reading and exceptions;
4.	– correct practical usage of the English phonetics in reading and speech;	– eventual drawbacks in applying of phonetics in reading and speaking;

As a result, paradoxically, but each students has nothing else but gain from this type of merged group, as a consequence result of the impact of the English phonetics, and not just waste time during the classes of the English phonetics. While, traditionally, the students must be gathered in groups corresponding to the level of knowledge of the English language, like A1 or B1 or C1.

However, one must agree that the teachers have to get an amount of patience while teaching the English phonetics to the students of any level of knowledge. Simultaneously, they should try and fiind an individual approach to each student so as to provide the corresponding quality of the teaching process and achieve the desired results, following the

suggested methods and techniques. On the other hand, the students must feel the direct efficient involvement into the process of studies. It should be interactive, as well.

In the end of the day, there can be stated that each of the segments of students, whether beginners, intermediates or advanced ones, has to gain as a result of the Introductory course of phonetics of the English language. Concluding the analysis in detail of each category of students of English, we come to the conclusion that each of them get to know some new knowledge within the English phonetics. There must be used some developed methods and comprehensible techniques by the teachers, so as to make it clear and to the understanding of students. One cannot exclude theoretical issues totally, because they provide proper applying into practice, that is the due and corresponding English pronunciation, following the standards of the Received Pronunciation (RP), which are being accepted all around the world.

BIBLIOGRAPHY

1. Bale, Alan Papillon Maxime, Charles Reiss Targeting underspecified segments: A formal analysis of feature – changing and feature – filling rules. – Concordia University, Canada, *Lingua* 148 (2014). – page 241 out of pages 240 – 253.
2. Brown, H. Douglas. *Strategies for success: A practical guide to learning English*. White Plains, NY: Pearson Education. – 2002. – 87 p.
3. Cameron, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. – 2001. – 25 p.
4. Catsem Frans Van., Buceini Anthony F. Variation and the Reconditioning of phonological Rules // *Lingua*, vol. 81 Nos 2/3, July 1990 – p.p. 169 – 220.
5. Celce – Murcia Marianne, Goodwin Janet M. *Teaching Pronunciation // Teaching English as a Second Foreign Language*. – Boston, Massachusetts. – Heinle Publishers. – 1991. – 567 p.
6. Coady, J., & Huckin, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. – 1997. – 15 p.
7. Carter, R., & McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. London: Longman. – 1988. – 15 p.
8. Laslo Szilagyi. *Put English Phonetics into Practice*. Beregszasz. – 2014. – 94 p.
9. Roach Peter. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press. – 2009. – 243 p.

TEACHING GRAMMAR AT THE INTERMEDIATE LEVEL

PREDAREA GRAMATICII LA NIVELUL INTERMEDIAR

*Veronica Baltag, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
Veronica Baltag, university lecturer,
”Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCHID ID: 0000-0003-4861-2535*

CZU 811.111’36

Abstract

Grammar contributes to the harmonious systemic arrangement of words at the levels of syntaxis and morphology which helps utterance understanding unaccessible alone. In the context of teaching a foreign language which presupposes teaching oral and written communication skills in the given language, the purpose of teaching grammar is mastering the grammatical structure of the respective language. It is extremely difficult to master a language at the oral level and impossible without written without studying English.

Key -words: grammar, syntaxis, rules, utterance, communication

Rezumat

Gramatica contribuie la aranjarea sistemică și armonioasă a cuvintelor la nivel de sintaxă și morfologie ceea ce ajută la înțelegerea discursului care nu poate fi făcut exclusiv. În contextul predării unei limbi străine care presupune predarea abilităților de comunicare orale și scrise în limba respectivă, scopul predării gramaticii este cunoașterea structurii limbii respective. Este extrem de dificil să stăpânești o limbă la nivel oral și este imposibil fără să studiezi gramatica limbii engleze.

Cuvinte-cheie: gramatică, sintaxă, reguli, elocvență, comunicare

At any level, the basic tools students need to speak English with confidence are Grammar, Vocabulary, Pronunciation. Grammar is very difficult to define. One could consider the systemic features of a language or one could consider the study of those language features. One could go further and look at types of grammar, for example, traditional grammar, formal grammar or functional grammar. A simple definition of grammar does not exist. Celce-Mucia and Larsen- Freeman [3, p.123] define grammar as serving two purposes, that is, structure and communicative use. Their definition is based on three levels, which are revolve around sentence structure as the basic unit of meaning in English. The three levels are:

- a) the “subsential or morphological level”;
- b) the” sentential or syntactic level”;
- c) the”suprasentential or discoursel level”.

Thornbury defines grammar as existing on four levels that is, ” text, sentence, word and sound” [8, p.217]. He continues [8, p.50] by illustrating two main purposes of language, the “representational” and “interpersonal” functions [8, p.50]. The two purposes are further respectively defined as “representing the world as we experience it” and” influencing how thing happen in the world [8, p.50]. These two studies give two purposes, yet the purposes are not the same. The number of levels also differs. Another grammar researcher, Halliday, prefers the term “lexicogrammar” [5, p.89] because his definition includes both syntax and vocabulary. These authors all show similarities in their definitions; however, they do not operate from a common defined explanation. The shape of the Australian Curriculum gives the following explanation:” Grammar refers both to the language we use and the description of language as a system. In describing language, attention is paid to both structure (syntax) and meaning (semantic) at the level of the word, the sentence and the text “. In the Oxford

Advanced Learner's Dictionary, Hornby defines grammar variously as: "1-the rules in a language for changing the form of words and joining them into sentences"; "2- a person's knowledge and use of a language"; "3- a book containing a description of the rules of a language"; and "4-a particular theory that is intended to explain the rules of a language in general" [6. p.130]. Among theories of grammar appear descriptive and prescriptive grammars, make believe grammar, mental, pedagogical, reference, theoretical, traditional, transformational and functional grammars and many more. Descriptive grammar can be termed simply as an objective, non-judgmental description of the grammatical constructions of a language, whereas prescriptive grammar lays down the law and books no interference in how grammar should work. [6, p. 203]. Therefore, descriptive grammar contains theories which explain in a scientific way how language works without assuming correctness, while prescriptive grammar is thought of as the type taught by high school English teachers (at least of the past), who might have prescribed how one ought to speak in much the same way as a doctor might prescribe medicine. Make-believe grammar was brought to the fore by Gertrude Buck in the early twentieth century. The definition given by Buck of make-believe grammar is "the application of rules modelled upon those of the highly inflected Latin language to the facts of the English language, which is almost wholly uninflected" [1, p.21]. Buck rejected the notion of make-believe grammar as she considered that English was not an inferior kind of Latin. Dr Buck taught grammar, composition, rhetoric, and literary theory. She was particularly strong in making it clear that English grammar should be built upon how the language was actually spoken. Therefore, her aspiration was that grammar should be taught on actual speech, which would be informed by scientific study of language. Without this, she believed that grammar instruction did not deserve on actual speech, which would be informed by scientific study of language. Without this she believed that grammar instruction did not deserve to be included in the curriculum. Nowadays, this approach would be termed teaching grammar in context. Mental (or competence) grammar is generally understood to mean the type of grammar possessed by native speakers, that is, the ability to recognize whether a sentence is correct or not without necessarily being able to give a reason. When considering a person's linguistic competence, a native speaker's grammar is regarded as a mental system, which, if acquired as an infant, does not need any specific instruction. This is supported by Chomsky, who asserts that all human beings are born with the ability to construct a mental grammar, provided they have adequate linguistic experience; he terms this ability for language the language faculty.[3,p.89] Culicovo and Nowak develop this further by claiming that if a grammar is formulated by a linguist, then it is an idealized description of such a mental grammar. [4, p.104] Pedagogical grammar can be termed a language teaching methodology for second language students involving grammatical analysis of elements of the target language. Reference grammar is used when describing the grammar of a language, while explaining the principles that govern the construction of words, phrases, clauses and sentences, in other words, grammar as explained in grammar reference texts. Theoretical grammar is the study of language components. It makes explicit the forms of grammar and provides scientific explanations in favor of a particular grammar over another. Traditional grammar involves prescribing rules and concepts regarding language structure; it can therefore be termed prescriptive. As can be gleaned from the term "traditional", it seeks to

perpetuate a historical model of what is considered proper language according to rules and it relies heavily on language analysis. [7, p.91] Seaton goes on to explain that the grammatical term “rule” is not an external percept, but is a principle that is followed unconsciously and regularly in order to produce utterance level. Furthermore, his type of “rule” applies to how native speakers form sentences. Halliday defines his systemic functional grammar as having three components, that it is functional in three components, that is, it is functional in three senses : “in its interpretation of texts, of the system and of the elements of linguistic structures”. [4, p.83] There are various definitions and many theories of grammar. All are valid, but none takes absolute place.

The Intermediate level is often a milestone for students: at this level, many students really begin to “take off” in terms of the ability to communicate. Students at this level need fresh challenge to help them to realize how much they know and make their passive knowledge active. At the intermediate level students learn strong adjectives, negative prefixes (un-, dis-, in- , im-, ir-, are added to adjectives), common adjective endings -ous, -able/-ible, -ive. They also learn expressions that modify adjectives: really, incredibly, very, quite, a bit. Students learn -ed /-ing adjectives. Adjectives+ prepositions. They have been taught the basic rules regarding comparative and superlative forms of adjectives and adverbs, so at this grammar focus should be mainly revision and consolidation. Students still mix up comparative and superlative forms and make mistakes with the rules for forming comparative and superlatives. They also confuse as and than, adjectives and adverbs. In many foreign language classes today grammar plays a very important if not central role.

As the English language nowadays is important and universal as a native language of worldwide society, exactly that’s why process of learning must include wide range of techniques not only as a process of learning theories but also formation of human values. The reviewed adjectives as one of main and basic parts of speaking forms certain associations for a human worldview and perception. Their role is in objective evaluation of the world and its phenomena. The role of English adjectives axiology is considered as a method of language valuation, representation of linguistic worldview by a human that allows us to determine reality and verity. Peculiarities of lexemes and their semantic variants are shown and also common lexicon of adjectives allows verbalization of universal notion in different variants.

Adjectives are one of the English parts of speech, although historically they were classed together with the nouns. An adjective is a word which acts to modify a noun in a sentence. While adjectives play a large role in many languages such as English many other languages have no adjectives at all. In English the set of adjectives is fairly well understood, though some people include other parts of speech such as articles like the in the class of adjectives.

There are two main roles an adjective may take in a sentence, and with a few exceptions each adjective is able to take either role just as easily. The first role is to act as a predicative adjective, in which the adjective modifies a preceding noun as a predicate, linked by a verb.

The second role an adjective may take is as an attributive adjective, in which it modifies a noun by being linked directly to the noun as part of the noun phrase.

In every language, adjectives are important elements of sentences. Using adjectives means that we can express the quality of any person or object. Without adjectives we could

not say how any object looks like Not only pronouns and adjectives are the words which are used for description of something or somebody. Adjectives are important because they :

- describe a noun (person, place, or thing)
- tell more about a noun (person, place, or thing)
- make sentences more interesting
- affect the meaning of sentences

Whenever we use adjectives, adjectives make our writing more visual and vivid. Students will get a better idea of what we wish them to picture when they read anything. By the help of the adjectives people can hear, see, touch, taste, and even smell what the authors write. Use of adjectives makes reading much more fun. We need them in our daily life. Moreover, we use adjectives because we want to express ourselves, characters in a good or bad way. One word is worth a thousand pieces of gold. So we should keep up using adjectives in our own sentences.

As we are prospective teachers we have to teach “Adjectives” to the students. There are different ways to teach adjectives.

Grammar is very difficult to define. One could consider the systemic features of a language or one could consider the study of those language features. One could go further and look at types of grammar, for example, traditional grammar, formal grammar or functional grammar. A simple definition of grammar does not exist. Celce-Mucia and Larsen- Freeman [3, p.123] define grammar as serving two purposes, that is, structure and communicative use. Their definition is based on three levels, which are revolve around sentence structure as the basic unit of meaning in English. The three levels are:

- a) the “subsential or morphological level”;
- b) the” sentential or syntactic level”;
- c) the”suprasentential or discoursel level”.

Thornbury defines grammar as existing on four levels that is,” text, sentence, word and sound” [9, p.217]. He continues [9, p.50] by illustrating two main purposes of language, the “representational” and “interpersonal” functions [9, p.52]. The two purposes are further respectively defined as “representing the world as we experience it” and” influencing how thing happen in the world [8, p.50]. These two studies give two purposes, yet the purposes are not the same. The number of levels also differs. Another grammar researcher, Halliday, prefers the term “lexicogrammar” [5, p.89] because his definition includes both syntax and vocabulary. These authors all show similarities in their definitions; however, they do not operate from a common defined explanation. The shape of the Australian Curriculum gives the following explanation:” Grammar refers both to the language we use and the description of language as a system. In describing language, attention is paid to both structure (syntax) and meaning (semantic) at the level of the word, the sentence and the text “. In the Oxford Advanced Learner’s Dictionary, Hornby defines grammar variously as: “1-the rules in a language for changing the form of words and joining them into sentences”; “2- a person’s knowledge and use of a language”; “3- a book containing a description of the rules of a language”; and “4-a particular theory that is intended to explain the rules of a language in general” [6. p.78]. Among theories of grammar appear descriptive and prescriptive grammars, make believe grammar, mental, pedagogical, reference, theoretical, traditional,

transformational and functional grammars and many more. Descriptive grammar can be termed simply as an objective, non-judgmental description of the grammatical constructions of a language, whereas prescriptive grammar lays down the law and books no interference in how grammar should work. [8, p. 203]. Therefore, descriptive grammar contains theories which explain in a scientific way how language works without assuming correctness, while prescriptive grammar is thought of as the type taught by high school English teachers (at least of the past), who might have prescribed how one ought to speak in much the same way as a doctor might prescribe medicine. Make-believe grammar was brought to the fore by Gertrude Buck in the early twentieth century. The definition given by Buck of make-believe grammar is “the application of rules modelled upon those of the highly inflected Latin language to the facts of the English language, which is almost wholly uninflected” [1, p.21]. Buck rejected the notion of make-believe grammar as she considered that English was not an inferior kind of Latin. Dr Buck taught grammar, composition, rhetoric, and literary theory. She was particularly strong in making it clear that English grammar should be built upon how the language was actually spoken. Therefore, her aspiration was that grammar should be taught on actual speech, which would be informed by scientific study of language. Without this, she believed that grammar instruction did not deserve on actual speech, which would be informed by scientific study of language. Without this she believed that grammar instruction did not deserve to be included in the curriculum. Nowadays, this approach would be termed teaching grammar in context. Mental (or competence) grammar is generally understood to mean the type of grammar possessed by native speakers, that is, the ability to recognize whether a sentence is correct or not without necessarily being able to give a reason. When considering a person’s linguistic competence, a native speaker’s grammar is regarded as a mental system, which, if acquired as an infant, does not need any specific instruction. This is supported by Chomsky, who asserts that all human beings are born with the ability to construct a mental grammar, provided they have adequate linguistic experience; he terms this ability for language the language faculty. [3,p.89] Culicovo and Nowak develop this further by claiming that if a grammar is formulated by a linguist, then it is an idealised description of such a mental grammar. [7, p.104] Pedagogical grammar can be termed a language teaching methodology for second language students involving grammatical analysis of elements of the target language. Reference grammar is used when describing the grammar of a language, while explaining the principles that govern the construction of words, phrases, clauses and sentences, in other words, grammar as explained in grammar reference texts. Theoretical grammar is the study of language components. It makes explicit the forms of grammar and provides scientific explanations in favor of a particular grammar over another. Traditional grammar involves prescribing rules and concepts regarding language structure; it can therefore be termed prescriptive. As can be gleaned from the term “traditional”, it seeks to perpetuate a historical model of what is considered proper language according to rules and it relies heavily on language analysis. [8, p.179] Seaton goes on to explain that the grammatical term “rule” is not an external percept, but is a principle that is followed unconsciously and regularly in order to produce utterance level. Furthermore, his type of “rule” applies to how native speakers form sentences. Halliday defines his systemic functional grammar as having three components, that is ,it is functional in three components ,that is, it is functional in three

senses : “in its interpretation of texts, of the system and of the elements of linguistic structures”. [5, p.109] There are various definitions and many theories of grammar. All are valid, but none takes absolute place.

BIBLIOGRAPHY

1. BUCK, G. *Make-believe grammar*. Oxford University Press. 1909, 180 p.
2. CELCE-MURCIA , Larsen-Freeman, D. *The grammar book*. Boston, 1999, 327 p.
3. CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957, 269 p.
4. CULICOVOR, P. & NOWAK, A . *Dynamical grammar: Foundations of Syntax*. Oxford: OUP, 2003, 244 p.
5. HALLIDAY, M *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1998, 189 p.
6. HORNBY, A. *Oxford advanced learner’s dictionary of current English* (6th ed.). Oxford: O.U.P, 2000, 651 p.
7. HUDDLESTON, R. PULLIN,G.K. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: C.U.P, 2002, 351 p.
8. PRANISKAS, J. *Rapid Review of English Grammar* (2nd ed.). Boston Mass: Heidi & Heidi, 1975, 284 p.
9. RICHARDS, J. ROGERS, T.S. Richards, *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 220p.

COMMUNICATION – A COMPLEX NETWORK OF INTERACTIONS

COMUNICAREA – O REȚEA DE INTERACȚIUNI COMPLEXE

Tamara Gogu, doctor, conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Tamara Gogu, PhD, associate professor

„Ion Creanga” SPU, Chisinau

ORCID: 0000-0002-9662-2263

Laurentia Dutova, lector univ.

Universitatea Tehnică din Moldova,

Laurentia Dutova, university lecturer,

Technical University of Moldova.

ORCID: /0000-0002-9662-2263

CZU 811.111’24

Abstract

Prezentul articol este dedicat, în special, comunicării umane, dar și celor trei tipuri de comunicare, cum ar fi: comunicarea bazată pe sens, cea convențională și interacțională. Un loc aparte este destinat competențelor esențiale în predarea/învățarea limbii engleze, ca de exemplu: competența lingvistică, sociolingvistică, pragmatică, strategică, dar și interacțiunii dintre ele pe baza unui text utilizat la nivelul avansat de studiu.

Key-words: syntagmatic and paradigmatic relations, communication, interaction, competence, linguistic.

Rezumat

The present article is dedicated, especially, to humane communication, as well as to the three types of communication, such as: communication based on sense (meaning), conventional and interactional ones. A special place is designed for the essential competences in teaching/learning the English language, as for example, the linguistic, sociolinguistic, pragmatic, strategic competences,, as well as the interaction among them on the base of a text used at the advanced level of study.

Cuvinte-cheie: relații sintagmatice și paradigmatică, comunicare, interacțiune, competență, lingvistic.

INTRODUCTION

Human communication is viewed as a continuous process of encoding-decoding that goes on between two or more individuals who share the same language. (Ferdinand de Saussure)

RESULTS AND DISCUSSION

Chomsky proposed the term linguistic performance to designate the speaker's actual use of the language. Chomsky's ideas were taken up by foreign language teachers who, in accordance with his theory, established that their main goal was to endow learners with a kind of linguistic competence similar to that of the native speaker. Consequently, acquisition of a foreign language relied **on learning vocabulary** (spelling, pronunciation, and meaning) and grammatical structures of the target language.

The vocabulary of any language may be considered a structural set of interdependent and interrelated elements. The system of language consists of subsystems, all based on sameness, differences and oppositions. In the subsystems at all levels the functions of every linguistic element depend on its positional values.

Almost anything can signify something for someone. In his work *Course in General Linguistics*, published in 1916, Saussure focuses on the linguistic sign, making a number of crucial points about the relationship between the signifier and the signified.

According to the Swiss linguist, language is a system, which consists of various elements performing a variety of functions based on the relations the elements have one with another.

Saussure was the first to elaborate the tripartite relationship: signifier + signified = sign. According to him, the linguistic sign unites a sound-image and a concept. The relationship between the signifier and the signified is arbitrary. It should be remembered that neither of these entities exist outside the construct we call a sign. We separate these entities for convenience only.

The signifier, which has a physical existence, carries the meaning. This is the sign as we perceive it, i.e. the marks on the paper or the sounds in the air.

The signified is a mental concept that is the meaning. It is common to all members of the same culture who share the same language.

The sign is the associative total of the two, i.e. the associative total of the signifier and the signified and we speak of it as a signifying construct.

Saussure was concerned exclusively with three types of systemic relationships:

- between a signifier and a signified;
- between a sign and all of the other elements of its system;
- between a sign and the elements which surround it within a concrete signifying instance.

He emphasized that meaning arises from the differences between signifiers; these differences are of two kinds: syntagmatic (concerning positioning) and paradigmatic (concerning substitution). Saussure called the latter associative relations [11, p. 121].

These two dimensions are often presented as axes, where the horizontal axis is the syntagmatic and the vertical axis is the paradigmatic. The plane of the syntagm is that of the

combination of ‘this-and-this-and-this’, whilst the plane of the paradigm is that of the selection of ‘this-or-this-or-this’. Whilst syntagmatic relations are possibilities of combination, paradigmatic relations are functional contrasts. They involve differentiation. Temporally, syntagmatic relations refer intratextually to other signifiers co-present within the text, whilst paradigmatic relations refer intertextually to signifiers which are absent from the text [ibid, p. 122].

The value of a sign is determined by both its paradigmatic and its syntagmatic relations. Paradigms and syntagms provide a structural context within which signs make sense; they are the structural forms through which signs are organized into codes.

Paradigmatic relationships can operate on the level of the signifier, the signified or both [11, p. 121-124; 12, p. 10; 7, p. 124].

A paradigm is a set of associated signifiers or signifieds which are all members of some defining category, but in which each is significantly different. “Paradigmatic relations are those which belong to the same set by virtue of a function they share. ... A sign enters into paradigmatic relations with all the signs, which can also occur in the same context but not at the same time” [9, p. 8].

In a given context, one member of the paradigm set is structurally replaceable with another. “Signs are in paradigmatic relation when the choice of one excludes the choice of another” [12, p. 255].

We agree with Chandler that the use of one signifier rather than another from the same paradigm set shapes the preferred meaning of a text. Paradigmatic relations can thus be seen as ‘contrastive’.

Saussure’s notion of associative relations was broader and less formal than what is normally meant by paradigmatic relations. He referred to ‘mental association’ and included perceived similarities in form (e.g. homophones) or meaning (e.g. synonyms). Such similarities were diverse and ranged from strong to slight, and might refer to only part of a word (such as a shared prefix or suffix). He noted that there was no end (or commonly agreed order) to such associations [11, p. 121-124].

A syntagm is an orderly combination of interacting signifiers which forms a meaningful whole within a text, (in Saussure’s terms a chain). Such combinations are made within a framework of syntactic rules and conventions (both explicit and inexplicit). “There are always larger units, composed of smaller units, with a relation of interdependence holding between both” [ibid, p. 127].

Syntagmatic relations are the various ways in which elements within the same text may be related to each other. Syntagms are created by the linking of signifiers from paradigm sets which are chosen on the basis of whether they are conventionally regarded as appropriate or may be required by some rule system (e.g. grammar). Syntagmatic relations highlight the importance of part-whole relationships: “the whole depends on the parts, and the parts depend on the whole” [ibid, p. 126].

Syntagms are often defined as ‘sequential’ and, thus, temporal, as in speech and music, but they can represent spatial relationships. Saussure himself noted that visual signifiers “can exploit more than one dimension simultaneously” [ibid, p. 70].

Although syntagmatic and paradigmatic relations are studied separately, it should be emphasized that the two dimensions cannot be considered in isolation, they should be considered as a whole, forming the system.

Together with Chandler we underline that the description of any semiotic system involves specifying both the membership of all of the relevant paradigmatic sets and also the possible combinations of one set with another in well-formed syntagms. For the analyst, according to Saussure (who was, of course, focusing on the language system as a whole), “the system as a united whole is the starting point, from which it becomes possible, by a process of analysis, to identify its constituent elements”; one cannot try to construct the system by working upwards from the constituent elements [ibid, p. 112].

Paradigms and syntagms are fundamental to the way that any system of signs is organized. In written language, the letters of the alphabet are the basic vertical paradigms. These may be combined into syntagms called words. These words can be formed into syntagms called phrases or sentences, i.e., according to the rules of grammar.

The French theorist and analyst Roland Barthes in his study *Elements of Semiology* marks a shift from Saussurean semiology to a theory of “the text”, which was defined as a field of the signifier and of the symbolic. He argued that “an important part of the semiological undertaking” was to divide texts “into minimal significant units. ..., then to group these units into paradigmatic classes, and finally to classify the syntagmatic relations which link these units” [1, p. 48]. This fact is also mentioned by Langholz Leymore [9].

According to Roland Barthes, the goal of studying the sign is to identify the principle at work in the message or text, i.e., to determine the rhetoric or the grammar tying together all the elements. We get a sense of how language works as a system [2, p. 58] if we think of language as a pair of axes or two planes of mental activity, the vertical plane being the selective principle (vocabulary) and the horizontal dimension being the combinative principle (sentences).

The major interest in vocabulary studies lies in determining the characteristic peculiarities of words, different relationships existing between them and their semantic correlation in language, which becomes the basis for communication. The major aim of our English teachers is to develop the students’ communicative competence. In order to achieve this essential aim, language teachers must first of all understand the complex nature of communication. Jack C. Richards suggests the following main features of communication [10]:

Meaning based communication means that when speakers utter words and connect them by the rules of grammar, they do so in order to convey meaning.

Conventional communication is that communication is based on social and cultural conventions established by the community in which that language is used.

Communication is interactional: it involves at least two participants who interact; meaning is not inherent in words and phrases alone, but is negotiated between the interlocutors on a case-to-case basis. Communication is structured: human communication consists of a boundless variety of discourse types and genres, each with its own specific structure.

On the basis of such reflections, the Council of Europe has developed a Common European Framework of Reference for Languages, which aims to provide guidelines for the learning, teaching and assessment of all foreign languages. According to it, as Adriana Vizental remarks in her study *Strategies of teaching and testing English as a foreign language* [13, p. 15 - 27], communicative language competence includes:

Linguistic competence, i.e. the speaker's ability to recognize and produce meaningful and coherent sentences, texts, discourse (it means the speaker's knowledge of the target language vocabulary and grammatical accuracy and his ability to use the language flexibly and fluently).

Sociolinguistic competence, i.e. the speaker's ability to adapt his message to the social environment (it means to use the language appropriately with respect to the receiver, the social and situational context in which exchange takes place).

Pragmatic competence, i.e. the speaker's ability to disambiguate utterances with the help of the context (it means to recognize the gap between what is said and what is meant, i.e. between the literal meaning of an utterance and the speaker's intended meaning).

Strategic competence, i.e. the speaker's ability to identify cues and make inferences (it means to cooperate and negotiate meaning, to use linguistic strategies of monitoring, of politeness aimed at obtaining real-world situations).

This is a complex network of interactions. We tried to observe and study this network of interactions during the lesson with advanced students on the base of text.

We started the lesson with the statement *A cynic is a man who ...*. The students were asked to continue it. They, firstly, remarked the core word *cynic* in the syntagm, tried to give the meaning they understood, then they worked with the dictionary for more appropriate information. Their variants were surprisingly interesting based on social and situational context.

On the next stage of the lesson we offered the title "It was Friday evening". The students were asked to predict what could happen on Friday evening. They wrote short stories which were lately discussed.

The next stage was dedicated to the reading of the text, its analysis from the perspective of the composition, theme, idea, message as well as characterization and characters, narration, focalization, etc. [4, p. 34 – 36; 5]

We predicted that there could appear difficulties with outlining the idea. That's why on the last stage we offered the following for discussion *Morality is a private and costly luxury*, to see how the students would make transfer of knowledge and make inferences, how they would cooperate and negotiate meaning, how they would use linguistic strategies of monitoring.

Being a complex network of interactions, each competence requires knowledge of the language, i.e. linguistic competence, but it also calls for knowledge of the world's conventions and structures - pragmatic competence [2, p. 23 - 27]. The interactional nature of communication necessitates sociolinguistic competence, but it also involves good control of vocabulary and grammar. Strategic competence attests good knowledge of the world and of the society, i.e. sociolinguistic and pragmatic competence as well as good language skills.

CONCLUSIONS

Summing up, we should underline that in order to teach the students to use the language appropriately and accurately, the teachers must teach them to use the language meaningfully, functionally and strategically.

BIBLIOGRAPHY

1. BARTHES, R. *Elements of Semiology* (trans. Annette Lavers & Colin Smith). – London: Jonathan Cape, 1967.
2. BARTHES, R. *The Fashion System* (trans. Matthew Ward & Richard Howard). – London: Jonathan Cape, 1985.
3. CHANDLER, D. *Semiotics: The Basics*. – London: Routledge, 2001.
4. GOGU, T., DUTOVA, L. *Text exegesis in practice*. (book 1), Chişinău: Garomont-Studio, 2014, 144 p. ISBN 978-9975-115-65-0.
5. GOGU, T., DUTOVA, L. *Students' guide in literary text interpretation*. Chişinău: Garomont-Studio, 2015, 28 p. ISBN 978-9975-115-64-3.
6. HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Pilgrims, Longman Group UK, 1992, p. 25 – 28; 271.
7. HARRIS, R. *Reading Saussure: A Critical Commentary on the 'Cours de linguistique générale'*. – London: Duckworth, 1987.
8. HOLME, R. *Talking texts. Innovative recipes for intensive reading*. Pilgrims, Longman Group UK, 1991, 106 p.
9. LANGHOLZ, L. *Hidden Myth: Structure and Symbolism in Advertising*. – New York: Basic Books, 1975.
10. RICHARDS, J. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
11. SAUSSURE, Ferdinand de Course in General Linguistics (trans. Roy Harris). – London: Duckworth, 1983.
12. SILVERMAN, D., TORODE, B. *The Material Word: Some Theories of Language and its Limits*. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
13. VIZENTAL, A. *Strategies of teaching and testing English as a foreign language*. Bucureşti: Polirom, 2014, p. 19 – 35, 275.
14. WOODWARD, T. *Ways of training. Recipes for teacher training*. Pilgrims, Longman Group UK, 1992, 184 p.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

SOME FEATURES OF PHONETIC WORK IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN BY ENGLISH SPEAKERS STUDIERI

*Valeriu Ceban, doctor, conferențiar univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,*

*Valeriu Ceban, PhD, associated professor
„Ion Creangă” SPU*

ORCID: 0000-0002-1845-5404

CZU 811.161.1'342

Abstract

The article is devoted to the consideration of some aspects of phonetic work in an English-speaking audience in the process of learning the Russian. The author names the phonetic features of the Russian language, the most difficult in terms of pronunciation for English-speaking students, and offers the most effective ways to overcome them.

Key-words: Pronunciation, literary standard, speech rate, grammar marker

Rezumat

Articolul pune în evidență considerarea unor aspecte în predarea foneticii, vorbitorilor de limba engleză, în procesul de învățare a limbii ruse. Autorul numește caracteristicile fonetice ale limbii ruse, cele mai dificile în ceea ce privește pronunțarea pentru studenții care vorbesc limba engleză și oferă cele mai eficiente modalități de a le depăși.

Cuvinte-cheie: Pronunție, standard literar, ritm de vorbire, marker gramatical

В процессе преподавания иностранного языка, учителю предстоит реализовать комплекс задач:

1. сформировать у учеников представление о грамматической системе изучаемого языка.
2. руководить работой по пополнению словарного запаса учащихся
3. работать над формированием нормативного произношения
4. выработать навыки генерирования высказываний и как итог - коммуникации.

Сразу же отметим, что все, что будет сказано, касается учащихся, возраст которых 15 лет и старше.

Стратегия построения курса при этом напрямую зависит от количества часов, которое они готовы посвятить изучению иностранного (в данном случае русского) языка. Если объем часов невелик (интенсивный курс), возможности преподавателя ограничены. В этом случае фонетическим особенностям русского языка нужно уделить минимальное количество времени, а основной упор надо сделать на скорейшее формирование коммуникативных навыков учащегося.

Совершенно по другому должна строиться работа, когда времени на изучение русского языка много. В этом случае с самого начала необходимо уделить внимание формированию навыков нормативного произношения. Связано это с тем, что с началом коммуникации на неродном языке контроль над произношением у говорящего ослабевает (практически сходит на нет) в силу того, что на первый план выходит контроль грамматически правильного употребления форм слова, построения предложения. И некорректное произношение «консервируется». Впоследствии, когда

ученик уже свободно говорит, работа по формированию нормативного произношения либо занимает значительно больше времени, либо малорезультативна.

Артикуляторные навыки обучающегося, на наш взгляд, проще формировать в процессе чтения.

В самом начале формирования произносительных навыков предпочтение надо отдавать медленному темпу речи, который дает возможность говорящему контролировать не только артикуляцию, но и формы употребляемых слов, и построение высказывания.

Сразу отметим, что сформировать у иностранца нормативное русское произношение – задача труднодостижимая. Следовательно, преподаватель должен упростить работу студента. Т.е. он должен решить, какие артикуляторные навыки необходимо сформировать в обязательном порядке, а какими можно пожертвовать. Необходимо, прежде всего добиться так называемого приемлемого произношения. Это обусловлено отличием лингвопедагогического описания языка от собственнонаучного (академического) описания языка. Проявляется оно в том, что педагог изначально должен максимально упростить (а следовательно в какой-то мере исказить) картину описываемой действительности. Если же с самого начала педагог будет интерпретировать лингвистические явления во всей их многогранности (как это делает академическая грамматика), это вызовет значительные затруднения у учащихся, и результативность процесса обучения снизится.

Следует отметить, что буквенный образ русского слова оказывает очень сильное влияние на произношение (особенно при чтении) и провоцирует типичные артикуляторные ошибки. К ним, прежде всего, относятся

- произношение [o] в безударных позициях
- произношение [ж'], [ш'], [ц']. Такое произношение провоцируется еще и тем, что в системе английских гласных нет звука [ы]

Отдельную трудность представляет произношение мягких согласных в середине слова перед твердыми [вол'ный] [бан'ка] и т.п.

При формировании представлений учащихся о качественной редукации, происходящей в русском языке на наш, взгляд нужно придерживаться книжного стиля произношения. Представляется, что для того, чтобы заложить навыки хорошего русского произношения учащихся целесообразно ориентировать не на *иканье*, а на *эканье*. Такое произношение воспринимается как книжное (театральное) [3]. Оно также практикуется профессиональными певцами. А прослушивание песен – распространенный вид тренинга по аудированию. Такое произношение сформировать легче, поскольку оно больше поддерживается буквенным образом слова.

Сравни, [в'эсна] и [в'исна] – весна и т.п.

Особую трудность для англоговорящих представляют редуцированные [ь] и [ъ]. Специфика редуцированных заключается в том, что их в изолированном положении произнести нельзя. Изолированное произношение - это произношение под ударением. Распространенное объяснение, что редуцированный [ь] похож на короткое [и], а [ъ] на короткое [ы]/[1, стр.35-36], зачастую приводит к достаточно тяжелым речевым ошибкам. Учитывая, что темп речи говорящего низкий, а при низком темпе речи

редукция ослабевает[2 с.263], появляется произношение, искажающее звучание грамматических маркеров. Например *Они [стрОит]* или *Они [в'Ид'ит]* и т.п. Представляется, что в подобных случаях целесообразнее формировать произношение *Они [стрОят]* или *Они [в'Ид'ат]*. Позже, когда темп речи говорящего ускорится, такое произношение значительно легче приблизить к литературному стандарту.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АРДЕНТОВ Б.П. *Фонология современного русского литературного языка*, Кишинев, «Штиинца», 1979.
2. БОНДАРКО Л.В. *Фонетика современного русского языка*. –С.-Пб., 1998
3. *Орфоэпический словарь. Сценическое произношение и его особенности*.
http://orfoslova.dljatebj.ru/Vvedenie/Scenicheskoe_proiznoshenie_i_ego_osobennosti.html

THE ROLE OF GRAMMAR IN THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES

ROLUL GRAMATICII ÎN CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI

*Alina Mardari, doctorandă, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Alina Mardari, PhD student, university lecturer,
“Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-5769-9252*

CZU 811'36(4)

Abstract

In the history of language teaching, the role of grammar has been addressed by several language theories, pedagogues and, currently, in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The way grammar is considered has a decisive influence on pedagogical practices, the learning process and many other areas involved in language teaching. This paper is a review of how grammar has evolved over the last fifty years from a CEFL perspective. Although there is a linguistic parallel framework between CLT (communicative language teaching) and CEFR, some issues still need to be reviewed on the notion of competence or grammatical accuracy and its role in language teaching.

Key-words: Grammar teaching, grammatical competence/accuracy, CLT (communicative language teaching), CEFR (Common European Framework for Languages).

Rezumat

În istoria predării limbilor străine, rolul gramaticii a fost abordat de mai multe teorii lingvistice, pedagogi și, în prezent, în cadrul comun european de referință pentru limbi (CEFR). Modul în care este considerată gramatica are o influență decisivă asupra practicilor pedagogice, a procesului de învățare și multe alte domenii implicate în predarea limbilor străine. Această lucrare constituie o revizuire a modului în care gramatica a evoluat în ultimii cincizeci de ani din perspectiva CEFR. Chiar dacă există o paralelă lingvistică cadru între PCL (predarea comunicativă a limbilor) și CEFR, unele probleme necesită încă o revizuire cu privire la noțiunea de competență sau corectitudine gramaticală și rolul acesteia pentru predarea limbilor străine.

Cuvinte-cheie: predare gramaticii, competență/corectitudinea gramaticală, PCL (predare comunicativă a limbilor străine), CEFR (cadrul comun european de referință pentru limbi).

Grammar has held and continues to hold a central place in language teaching. The zero grammar approach was flirted with but never really took hold, as it is evident in both the

current textbook materials and in current theories of L2 acquisition. There is ample evidence to demonstrate that teaching grammar works. [3, p. 102]

Parallel to the development of linguistic theories with a functional view of language and pedagogical approaches to teaching the second/foreign language reflecting that view – language for communication-, the Common European Framework of Reference for Languages,

CEF for short, also derived from the same Hallidayan perspective of language, although it did not specifically address or propose a teaching method or a language theory [9].

The CEF had its origin in the Council of Europe, which in the fifties started focusing on teaching languages (particularly French and English) to adults. In the seventies, the Council of Europe, still with language teaching as one of its major priorities, provided the framework for the development of the Threshold level (1975, 1990), which put forward “categories of communication”, and gave way to pre-communicative approaches based on notions and functions. The emphasis was on using language for practical communication, outside the classroom.

The CEF did not constitute a teaching method, so either it followed pre-communicative approaches where grammar was present in the form of notions and functions or, alternatively, adhered to the Natural approach, in which grammar had no role, as it was considered a detriment to communication. In the classroom, however, these theories underlying applied linguistics had not yet influenced traditional teaching practices, which still focused on a drilling or presentation-practice- production layout. [7, p.187]

In the eighties the Council of Europe continued supporting the Threshold level and promoted the incorporation of some initiatives and further developments, such as a lower (Waystage) and a higher (Vantage) level for English, which were followed by parallel descriptions for other languages. Again these levels were specified in terms of communication and abilities addressed to specific groups of learners. Grammar teaching constituted an issue left to be decided by syllabus creators, textbooks writers, and teachers. In the classroom it was the era of CLT. [7, p.187]

In 1991, due to the change in the political situation of Europe and the broadening of its frontiers, there was a need to calibrate the standards and reference levels of different countries so that a common framework would be agreed upon. The Waystage, Threshold and Vantage levels developed in the 80s provided a basis for the creation of the six-level scale of the CEFR (A1-C2). [7]

Ten years later (2001) this scale, from beginner or A1 to very proficient learner or C1, has provided a systematic description of what a learner/user of a language ‘can do’ at a given level in any language. These descriptors are sufficiently general so that they can be applied to different languages: they describe, but they do not suggest or recommend.

For example, in level B1, the learner can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. [9]

In line with the functional framework which served as a basis for CLT, the CEF considers language in terms of communicative competence or, in other words, as the ability for learners to use the language. Communicative competence is in turn divided into several

areas (linguistic, sociolinguistic and pragmatic knowledge), although the one we will lay emphasis on is linguistic competence, which includes lexical, phonological and syntactic knowledge, or, in traditional terms, vocabulary, pronunciation and grammar. Grammatical competence is defined in the CEF as follows: knowledge of, and ability to use, the grammatical resources of a language. [7, p. 188]

Grammatical competence is the ability to understand and express meaning by producing and recognizing well-formed phrases and sentences in accordance with these principles (as opposed to memorizing and reproducing them as fixed formulae).” [2] Grammatical competence is viewed as integral to all language skills, which learners have to master progressively to arrive at a high degree of accuracy, specifically within higher levels (C1) “consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot” [2].

Even though grammar is explicitly mentioned as a competence or integral part of the language, the grammar that should be attached to any of the descriptors within the CEF depends on the particular language, and within that language, a range of different grammar items could be chosen to carry out any given ‘can do’ statement.

If previously when mentioning grammar the term to be used was grammatical competence in the 2018 version of CEFL they refer to grammar as **grammatical accuracy**, which concerns both the user/learner’s ability to recall ‘prefabricated’ expressions correctly and the capacity to focus on grammatical forms whilst articulating thought. This is difficult because when formulating thoughts or performing more demanding tasks, the user/learner has to devote the majority of their mental processing capacity to fulfilling the task. This is why accuracy tends to drop during complex tasks. In addition, research in English, French and German suggests that inaccuracy increases at around B1 as the learner is beginning to use language more independently and creatively. The fact that accuracy does not increase in a linear manner is reflected in the descriptors. Key concepts operationalized in the scale include the following:

- ▶ control of a specific repertoire (A1 to B1);
- ▶ prominence of mistakes (B1 to B2);
- ▶ degree of control (B2 to C2).

Below are presented the descriptors of grammatical accuracy

C2 Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others’ reactions).

C1 Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.

B2 Good grammatical control. Occasional ‘slips’ or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect.

Shows a relatively high degree of **grammatical control**. Does not make mistakes which lead to misunderstanding. Has a good command of simple language structures and some complex grammatical forms, although he/she tends to use complex structures rigidly with some inaccuracy.

B1 Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is

trying to express. Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.

A2 Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say.

A1 Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire.

Pre-A1 Can employ very simple principles of word order in short statements.

As it has been implied above, there are a number of unsolved issues involved in the notion of grammatical competence reflected in the CEF, regarding what grammar is and its role in language learning. However, the foremost problem deals with the notion of competence.

Competence is, following a linguistic perspective and adopting Chomsky's generativist views [14, p.78], "the knowledge and rules that are necessary to produce speech" whereas performance is "the way speech functions when contaminated with external factors". Alternatively, considering a psychological based cognitive framework, competences can be defined as "higher order cognitive skills and behaviors that represent the ability to cope with complex, unpredictable situations". [11, p.333]

The adoption of a functional perspective implies measuring competence through performance, that is to say, assessing inner knowledge with actual behavior. Accepting a cognitive view means using labels such as competence, skill, ability and can do in an interchangeable way, labels which are similar but not identical, as they involve different psychological processes. Thus, both definitions of competence involve their inability to be evaluated. [13, p. 82] Therefore, syllabus designers, textbook authors and teachers are expected to measure the acquisition of these competences through a behavior: what has been termed descriptors or learning objectives, which explain what the learner can do. This is a performance based measure.

A second problem in line with the previous shortcoming involves these descriptors, as they are categories too broad for actual implementation [9].

Which grammar ought to be considered? That is to say, which grammar item should be attached to those specific levels? The answer to these two questions lie in the linguistic theory considered and the notion of grammar ascribed to it. Keddlé for instance, accuses the document of ignoring grammar. [6, p.45] Although the CEF does provide a definition of grammar, it is not explicit in providing an explicit linguistic theory. As quoted in the CEF, this lack of accuracy is intentional, and would require researchers and specialists in further categorization work about the grammar of the different languages:

The grammar of any language in this sense is highly complex and so far defies definitive or exhaustive treatment. There are a number of competing theories and models for the organisation of words into sentences. Here we limit ourselves to identifying some parameters and categories which have been widely used in grammatical description. [2, p.113]

A third problem deals with methodology. How should grammar be incorporated in the teaching and learning process? What notion of teaching and learning should be chosen for the classroom? Would it focus on accuracy or would it be enough that the learner can do what we ask, even in an imperfect way? As defined above, grammatical competence/accuracy is one of

the skills the learners have to master progressively. How can progressive be interpreted in cognitive and linguistic terms? How would it be measured? The CEF has an answer for these issues, which entails again, as in the notion of grammar, not adopting particular methodologies: 'Nor should it embody any one particular approach to language teaching to the exclusion of all others'. Methodology is explicitly and intentionally left to teachers and textbook designers to decide, a fact which has received some criticisms but also support, because methodology varies with pedagogic culture. [2, p. 18]

Fourth, many teachers throughout Europe do not know what CEF is or how to use it. They are equally unaware of its classroom implications with regards to methodology, materials, student autonomy and assessment of communicative competence over and above such things as discrete item grammar testing, for example.

Fifth, what would the connection be between CEF recommendations and how grammar is considered in post communicative approaches? As the definition of grammatical competence asserts, 'producing and recognizing well-formed phrases' is considered much more appropriate than 'memorizing and reproducing as fixed formulae'. However, memorization as a learning tool is not a negative strategy, as it has been shown that the learners' age, learning style and the teaching methodology influence the type of learning strategies used for learning a language. Younger learners tend to use memory strategies whereas older ones analyze the language. Besides, there is a very positive correlation between verbal memory and language aptitude. [8, p.367]

That is to say, the more memory for words learners have, the more probabilities they will have of becoming successful language learners. [4]

Regarding the notion of grammar and its problem of imprecision, Gouveia points at the implicit functionalist view of the CEF, inherent in the new generation of reference level descriptions (RLD) being developed to identify the forms of a given language. [5, p.18] There have appeared a number of British Council proposals for a Core Inventory using corpus data and other tools to produce more detailed descriptors. Other researchers are focusing on the development of RLDs in the areas of grammar and language functions, using empirical data from corpora and curricula to describe learning goals.

Considering the difficulty for their evaluation, the notion of learning outcomes, or in the CEF, can do statements, has evolved to overcome the lack of explicitness, although some imprecision still exists. [13, p. 79] Portfolio documents are being designed and incorporated in different countries by educational experts and included in many textbooks and curricula, both for Primary and Secondary education. Many of them can be freely accessed.

Finally, considering methodological issues, the CEF is not a new approach for teaching languages, so explicit guidelines should not be asked for. [7, p. 188]

This descriptive view of grammar in context entails that language is for communication, in other words, for performing. Thus, as long as learners can use the language, becoming skilled at grammar may involve inductive or deductive processes, presentation-practice-production cycles, understanding, reflecting and using, or exemplification and as long as it is not an end in itself, but a means for communication. [10, p. 9] As Gouveia mentions, the issue, for the CEF, is not the process, but the outcome: being able to use real language. [5, p. 17]

Methodological decisions on how to do this have been left to those who instruct and have been doing so for years: teachers.

The important question is not whether teaching and learning grammar is necessary and/or sufficient for language learning, but whether it helps or not. And as states: that yes, it does help, provided it is taught consistently as a means to improving mastery of the language, not as an end in itself. [12, pp. 77-78]

BIBLIOGRAPHY

1. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT Language Policy Unit, Strasbourg www.coe.int/lang-CEFR
2. COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. <http://www.coe.int/lang-CEFR>
3. ELLIS, R. *Current issues in the teaching of grammar: An SLA Perspective*, in Tesol Quarterly 40/1, 2006, pp. 83-107. <http://dx.doi.org/10.2307/40264512>
4. GARCÍA M. and GARCÍA L., *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. London: Multilingual Matters, 2003, p.220. ISBN 1-85359-639-6
5. GOUVEIA, C.A.M. *The role of a common European framework in the elaboration of national language curricula and syllabuses*, in Cadernos de Linguagem e Sociedade, 8, 2006/7, pp.8-25
6. KEDDLE, J.S. *The CEF and the secondary school syllabus*, in K. Morrow, (ed.) *Insights from the European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 2004, pp. 43-54. http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/articles/BackgroundtotheCEF.pdf [Access date: 20.3.2020].
7. LÓPEZ RAMA, J. and LUQUE, G. *The Role Of The Gramamar Teaching: From Communcative Approaches To The Common European Framework Of Reference For Languages*. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, July 2012, pp. 180-191. DOI: 10.4995/rlyla.2012.1134
8. LUQUE, G. *Overlooking age-related differences*, ELT Journal, 60/4, 2006, pp. 365-373
9. MORROW, K. *Insights from the European Framework*, Oxford: Oxford University Press, 2004, http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/articles/BackgroundtotheCEF.pdf [Access date: 11.04.2021]
10. NEWBY, D.A. *Cognitive-Communicative Theory of Pedagogical Grammar*. Habilitationsschrift. Karl-Francens Universität Graz, 2003, 16 p.
11. RAMOS, M.M. and LUQUE, G. *A competence-based tool for constructivist education*, Culturay Educación, 2010, 22/3 pp. 329-344
12. UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p.388 ISBN 978-0-521-44994-6
13. WESTERA, W. *Competences in education: a confusion of tongues*, in Curriculum Studies, 2001, pp. 75-88. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270120625>
14. WORKMAN, G., *Concept Questions and Time Lines*, Gem Publishing, 2008, 114 p. ISBN 978-0-9559461-0-3

THE CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

DIFICULTĂȚILE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE PENTRU SCOPURI SPECIFICE

*Cristina Nazaru, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Cristina Nazaru, university lecturer,
„Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCHID ID: 0000-0002-6361-1875*

CZU 811.111:378:147

Abstract

English for Specific Purposes (ESP) emerged as a distinct branch of Teaching English as a Foreign/Second language approximately fifty years ago as a result of the spread of English worldwide and the necessity to meet the professional needs of people learning it. ESP means using material that responds to learners' needs and implies a level of general English proficiency, as well as knowledge of specific vocabulary. The article features, apart from basic notions on ESP, the challenges that can appear when teaching-learning English for Specific Purposes

Key-words: ESP, learners' specific needs, challenges, problems

Rezumat

Limba engleză pentru scopuri specifice (ESP) s-a dezvoltat ca o ramură aparte a predării limbii engleze ca limbă străină acum aproximativ cincizeci de ani în rezultatul expansiunii limbii engleze la nivel mondial și necesității de satisfacere a nevoilor profesionale specifice ale cursanților. În învățarea englezei pentru scopuri specifice, materialele sunt axate pe nevoile cursanților și presupun posedarea de cunoștințe lingvistice de engleză generală, dar și cunoașterea unui limbaj specific. În acest articol au fost prezentate problemele care apar în predarea limbii engleze pentru scopuri specifice, inclusiv probleme legate de cel ce predă, de cel ce învață și de mediu.

Cuvinte-cheie: limba engleză pentru Scopuri Specifice, necesități specifice, dificultăți, probleme

Teaching English for Specific Purposes is a segment of Teaching English as a Second/ Foreign language which refers to teaching the English language to university or college students, or other people learning for a career or already doing a job. It arose as a distinct component of teaching ESL/EFL as early as the 1960s when it became clear that general English did not respond to learners', employees' and employers' needs for specific vocabulary and language skills. After half a century, as English continues to dominate all the spheres of life, teaching ESP is still a priority for the English teaching community, as specific language skills are vital for the success of adult learners in various fields, such as business, media, technology, medicine, research and so on.

ESP as a distinct subset of ESL/EFL appeared as a result of multiple factors, of which according to Bojović (2006) the most important are: 1) the growth of demand for English to suit specific needs of a profession, 2) developments in the field of linguistics (attention shifted from defining formal language features to discovering the ways in which language is used in real communication, causing the need for the development of English courses for specific groups of learners), and 3) educational psychology (learner's needs and interests have an influence on their motivation and effectiveness of their learning). [3, p. 487]

Despite its rather long history, ESP does not yet have a distinct definition and the English teaching community is still not clear about what it means. Some define it simply as “the teaching of English for any purpose that could be specified”, whereas others refer to it as “the teaching of English used in academic studies or the teaching of English for vocational or professional purposes” [2].

However, a few attempts at defining ESP were made over the past decades. Hutchinson and Waters have defined it as an approach in which “all decisions as to content and method are based on the learners’ reasons for learning” [5, p. 19]. Salmani Nodoushan claims that “English for Specific Purposes (ESP) can be defined in terms of the ‘purposes’ and the ‘specificity’ of the purposes for which the teaching of English is felt necessary” [7, p. 249]. Strevens (1988) defined ESP by identifying its absolute and variable features:

1. absolute characteristics: a) language teaching is designed to meet specified needs of the learner; related in content to particular disciplines, occupation and activities; b) it is centred on the language appropriate to those activities in syntax, text, discourse, semantics, etc., and analysis of the discourse; c) it is designed in contrast with General English
2. two variable characteristics: a) ESP may be restricted to the language skills to be learned, e.g. reading; and b) not taught according to any pre-ordained methodology. [3, p. 487]

The definition for ESP was later improved and extended in terms of 'absolute' and 'variable' characteristics by Dudley-Evans. As cited by Anthony (1997) it distinguishes:

Absolute Characteristics

1. ESP is defined to meet specific needs of the learners; 2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves; 3. ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

Variable Characteristics

1. ESP may be related to or designed for specific disciplines; 2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English; 3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level; 4. ESP is generally designed for intermediate or advanced students; 5. Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems. [2]

Traditionally ESP has two main subsets, which according to discipline or professional area are further divided, as cited by Bojović (2006), in the following way:

1) *English for Academic Purpose*, which involves English for (Academic) Science and Technology (EST), English for (Academic) Medical Purposes (EMP), English for (Academic) Legal Purposes (ELP), and English for Management, Finance and Economics;

2) *English for Occupational Purposes* including English for Professional Purposes (English for Medical Purposes, English for Business Purposes – EBP) and English for Vocational Purposes (Pre-vocational English and Vocational English). [3, p. 488]

Hutchinson and Waters came up with a ‘Tree of ELT’ and have divided ESP into three branches: (1) English for Science and Technology (EST), (2) English for Business and Economics (EBE), and (3) English for Social Studies (ESS) – each of which is further broken down into the two sub-branches of EAP and EOP. [5, p. 16] The latter are “differentiated in the light of Cummins’ (1979) conceptions of Cognitive Academic Proficiency vis-a-vis Basic Interpersonal Skills” [7, p.249], which refer to a language proficiency required to make sense

of and use academic language and the language skills used in the everyday informal language with friends, family and co-workers respectively.

Citing Carver (1986), Bojović lists three main features characteristic of ESP courses:

(a) authentic materials, the use of which “modified by teachers or unmodified, is common in ESP, especially in self-directed studies or research tasks.” [3, p. 483]

(b) purpose-related orientation, which has to do with the simulation of communicative tasks making students ready for real life target situations; and

(c) self-direction, which refers to that aspect of ESP which turns language ‘learners’ into language ‘users’; when the teaching of learning strategies and the encouragement of self-regulated learning become predominant.

Problems with ESP

Considering the widespread opinion that there is no solid theoretical basis to support the ESL, including the difficulty with defining what ESP is, the exact understanding of what it includes, how and when it should be taught, ESP has posed many challenges for both scholars interested in it and the teachers directly involved in doing it.

One of the challenges refers to the process of English teaching as to when General English stops and Special English begins. Some authors suggest (Dudley-Evans and St John, 1998) the presentation of the whole of ELT should be on a continuum that runs from General English courses, at elementary and intermediate levels to very specific ESP courses as students advance into learning English.

Studies also reveal the problem of course designing, tasks, assignments and teaching methods. Another question is what qualifications the teachers need to deliver such courses. Bojović notes, “since ESP courses are of various types, depending on specific scientific field or profession, and have specific features, teachers teaching such courses need to play different roles and acquire certain knowledge.” [3, p. 489] Other challenges include the ones referring to the learner, namely lack of necessary language skills and specific competences.

Over the years, research on ESP has identified three major groups of difficulties regarding the teaching and learning of English for specific needs: (1) difficulties related to students; (2) difficulties related to teachers; (3) and difficulties related to environment and others.

Student-related difficulties refer to demographic characteristics and demands of students, level of proficiency of learners, poor vocabulary, and lack of language skills.

Demographic characteristics and demands of learning English for specific purposes of students. Citing Suzini et al. (2011), Hoa and Mai (2016) note that “the students’ demand for ESP is not met adequately” [4, p. 155]. This happens mainly because of the following reasons: 1) students are not ready for ESP courses; 2) ESP classes are often too large/big; 3) students realize that ESP is too different from general English; 4) ESP teaching methods are still passive; 5) ESP teachers’ qualification is inadequate. Apart from that, Hoa and Mai remark, “most students are used to the traditional teaching and learning methods. This results in the fact that students are timid and passive when they take ESP courses; and do not find ESP important for their future job.” [ibid] Thus, the motivation for learning of each student in part and the overall learning environment of class are affected.

English proficiency is another factor that negatively influences ESP. Within the same university and same departments, as well as among different universities and departments, students may have different levels of proficiency depending often on the institution they graduated and the residential area they come from.

Lack of vocabulary. Since much of the vocabulary that learners of ESP have to learn and memorize deals with specific terminology, some of which is hardly ever used, students rarely encounter the words in context and in their daily lives and often feel unmotivated to learn them or frustrated for not applying them in authentic context.

Poor reading, listening, speaking and writing skills. A study conducted by Rezaei et al (2012) showed that learners mostly have problems in understanding the concepts of syntactic units in reading text, deriving from the different structure of English and first language. Lãm (2011) points out reduced writing skills, which derive from the incompetence to organize ideas, poor vocabulary, grammar and spelling. [4, p. 156]

Moreover, listening and speaking skills are rarely practiced in class, as in most of ESP courses time is spent on vocabulary, reading texts and writing documents.

Teacher-related difficulties refer to lack of quality textbook, qualification of teachers, and lack of theoretical framework to support ESP

Quality of lectures and textbooks. For most ESP courses now materials are designed to develop skills in listening, speaking, reading, writing and translation. However, quite a big number of textbooks still follow the mistaken approach that “a good vocabulary is enough for students”, and so many “textbooks developed by teachers do not bring students much interest because of focus on only reading skills and vocabulary exercises” [4, p. 156].

Qualification and Teaching Methods of teachers. These teacher-related challenges include: lack of special teachers’ training and qualification in ESP, teaching method differences, and lack of specialized knowledge as most such courses are taught by people who majored in English non-related to a specific domain. Teachers often face the problem of having to develop course curricula, materials for the course and exams. The latter makes learning efficiency assessment not accurate.

Lack of Theoretical framework to support teaching English for specific purposes. Another big problem is that there is no theoretical framework to support teaching ESP. Hoa and Mai underline that “there are many mixed opinions on whether this subject should be considered as a compulsory subject in the curriculum or should be considered as a skill or practical knowledge to help students become more confident with their knowledge after graduation”. [4, p. 156] Citing Chen (2011), Andriani refers to “confrontations whether ESP should be viewed as a tool or a discipline, whether ESP should be considered a practical skill or knowledge capital and whether ESP instructors should be “insiders” or “outsiders” [1, pp. 33-34]

The last set of difficulties in Teaching ESP related to environment and others include:

- *lack of teaching materials*, ESP documents often being developed by teachers with no specialized knowledge (so the quality of those materials is not high), or, on the contrary, ESP materials are at too high level compared to students’ proficiency;
- *classes with too large student number*, especially when there is difference in students’ proficiency; and

- *heavily focused examinations.*

Apart from the classification presented above, Andriani (2014), with a focus on teaching ESP in higher education has categorized the problems associated with teaching ESP into five broad groups: teaching pedagogy, the teachers, the design of the course, students' ability and students' needs. [1, p. 36]

Teaching pedagogy, according to the author, involves "the unclear theoretical basis of ESP" Besides, she notes "teachers sometimes are trapped in teaching English for General Purpose" and suggests that "in relation to this problem, the authority of the institution should make clear standard of the teaching of ESP in higher education." [ibid]

The second problem regards teachers, namely - who should teach ESP: language teachers or subject teachers? Andriani claims that the former "sometimes do not understand the material fully, so they will get difficulty in explaining the content", whereas the latter "sometimes have language problems which will block them in teaching English for Specific Purpose" [1, pp. 36-37]

When referring to the problem of course design, Andriani notes the importance of "the authority" conducting needs analysis before designing courses to know "what is students' goal".

The last two problems deal with the students' ability and needs. The author warns against "conducting ESP courses in earlier semesters", which will result in "unsuccessful course since the students have not mastered their subject fully, let alone to understand their subject in English." and teachers paying attention to "methodology in order to be able to help the learners to be successful in ESP course". [1, pp. 36-37]

In the Moldovan educational context, ESP has turned into reality. Ixari (2015) notes that, "The Education Reforms in our country have promoted various achievements in the field of education. Among these Teaching English for specific needs in universities has had a primary role." [6, p. 4] Teaching English in higher education has been directed to the specific purpose in relation to the pursued major. By having ESP subjects, students are expected to not only know the specialized vocabulary and be able to read and find information related to their field in English, but also to use the language in the prospective profession.

Moreover, ESP has produced major changes in secondary vocational and professional English teaching in Moldova with the development of new Curricula for English "Limba Engleză pentru Învățământul Profesional Tehnic". According to the new curricula "students in technical, professional and vocational secondary schools will study English in order to be able to communicate in their professional domain and carry out job-related operations". [8]

Teaching English for Specific Purpose is necessary both in higher education and secondary professional education due to the demand and the necessity of using English in academic settings or workplace later on. ESP causes some problems related to teachers, students, environment and others. In coping with the problems that arise in ESP a few things must be done, including: 1) the need analysis that help design suitable courses; 2) improved teaching methodology; 3) the use of authentic context; 4) providing general English courses before taking ESP.

BIBLIOGRAPHY

1. ANDRIANI G., Problems in teaching English for specific purposes (ESP) in higher education. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*. 2014, 5 (01), pp.30-40. <http://jurnalfahum.uinsby.ac.id/index.php/nobel/article/view/37/31> (vizitat 20.02.2021)
2. Anthony L., English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? <https://www.laurenceanthony.net/abstracts/ESParticle.html> (vizitat 20.02.2021)
3. BOJOVIĆ M., Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development. 3st Annual ATEE Conference. Portoroz, Slovenia. 2006. pp. 487-493. <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/487-493.pdf> (vizitat 18.02.2021)
4. HOA, N. T. T.; MAI, P. T. T. Difficulties in Teaching English for Specific Purposes: Empirical Study at Vietnam Universities. *Higher Education Studies*. 2016, 6 (2), pp. 154-161. E-ISSN 1925-475X <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101357.pdf> (vizitat 18.02.2021)
5. HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for Specific Purposes: A learner-centered approach. Cambridge University Press, 1987. ISBN 9780521318372
6. IXARI, A. Tehnici de predare-învățare-evaluare a lexicului de specialitate în Limba Engleză pentru Scopuri Specifice. Chișinău: S. n., 2015 (Tipografia „Elan Poligraf). 168 p. ISBN 978-9975-66-449-3.
7. SALMANI-NODOUSHAN, Mohammad Ali. English for Specific Purposes: Traditions, Trends, Directions. *Studies in English Language and Education*. 2020, 7(1). E-ISSN 2461-0275 <http://jurnal.unsyiah.ac.id/SiELE/article/view/16342/11943>
8. <https://mecc.gov.md/ro/content/o-noua-disciplina-invataman-tul-profesional-tehnic-limba-engleza-adaptata-la-meserii-si>

LINGUISTIC APPROACH TO SHORT STORY ANALYSIS

ABORDAREA LINGVISTICĂ A ANALIZEI POVESTIRILOR

Nina Tataru, lector universitar,

UPS „I. Creangă” din Chișinău

Nina Tataru, university lecturer,

SPU „I. Creanga”, Chisinau

Galina Plescenco, lector universitar,

UPS „I. Creangă” din Chișinău

Galina Plescenco, university lecturer,

SPU „I. Creanga”, Chisinau

ORCID 0000-0001-6529-1417

CZU 81'42

Abstract

One of the most common types of analysis is the linguistic analysis of the text. Its purpose is to reveal the basic stylistic features of the text, their functions in the work and also to determine the style of the author. Like any other analysis, it has its own algorithm, which is worth noting. So, how to do a linguistic analysis of a literary text correctly? In addition, the linguistic analysis of the text suggests the identification of the main language facilities used in the paper.

Key-words: reveals stylistic features; algorithm; language facilities.

Rezumat

Unul dintre cele mai comune tipuri de analiză este analiza lingvistică a textului. Scopul său este să dezvăluie trăsăturile stilistice de bază ale textului, funcțiile lor în lucrare și, de asemenea, să determine stilul autorului. Ca orice altă analiză, are propriul algoritm, care merită observat. Deci, cum să faceți corect o analiză lingvistică a unui text literar? În plus, analiza lingvistică a textului sugerează identificarea principalului facilități de limbă, utilizate în lucrare.

Cuvinte-cheie: dezvăluie trăsăturile stilistice; algoritm; facilități de limbă.

Linguistic analysis of the literary text became the subject of linguistic research quite long ago. Many Russian scientists such as Vinogradov, Galperin, paid special attention to its different aspects. Within last decades some results in studying the nature of text verbal organization were obtained and the literary text was among them. The certain concept to the text study appeared. It is associated with the so-called linguistics of the text, which includes all attainments in understanding the text nature worked out by scientists from very different research areas such as stylistics, structural linguistics, semiotics and hermeneutics. At the same time despite numerous investigations in this field there is no common definition of the term "literary text" now [1, p. 36].

Studying the problem of the literary text analysis, one should firstly clarify the terms "text", "literary text" and "short story" as well as find out the proper approaches to text analysis.

Text is one of the key notions of the modern humanitarian culture. Therefore, it can be logically defined as "primary entity" of all the humanitarian subjects and "all humanitarian and philological way of thinking in general". Text is an immediate reality from which all these disciplines and thoughts can originate. Where is no text, there is no object for investigation and thinking [1, p.6]. According to explanatory dictionaries text is any written speech (literary work, essay, document and even a piece of them); it is a sensible sequence of verbal signs, printed or written coherent speech which can be reproduced [3, p.47].

Linguistic encyclopedic dictionary defines text as sequence of signs united by semantic links characterized by such basic qualities as *cohesion* and *coherence* [2, p.8]. We can single out two different directions in text investigations and its definitions. They are linguistic (static) and functional and pragmatic (dynamic). According to the static direction the notion of the text coincides with that given in the linguistic encyclopedic dictionary where text is an objectively existing reality characterized by cohesion and coherence. One of the most precise static definitions of the text belongs to the Russian linguist Galperin who treats text as result of a creative speech production process possessing completion, presented in a form of a written document, literary performed according to its type; it is a creative product containing a title, a number of peculiar units (superphrasal unities) connected by various types of lexical, grammatical, logical, stylistic links, having a definite purposefulness and pragmatic motive. He shares this opinion and understands text as a message existing in such a sequence of signs which possesses a formal coherence, semantic cohesion and appearing on the basis of their formal and semantic structure [4, p. 45].

According to dynamic direction text is considered not all by itself but as one of the components of text activity including the author, recipient, social and cultural situation. Text is a unit of communication and a message. In other words at present text is treated as a result of text activity and the activity itself. Text in dynamics is a "life" of the text in the process of its understanding and production. These processes constitute the essence of communication.

In modern linguistic papers there is a number of text definitions which pay attention to cognitive and socio-cultural aspects and treat texts from the point of view of their communicative value. Chuvakin, for example, treats text as a linguistic unit ensuring a communicative interaction of people; a message created by the author for the reader [2, p.15]. Karasik in his turn understands text as a speech realization of the author's intention and the highest level communicative unit realized in written or oral form. We share the position of linguists who treat text in dynamics and consider important to study the notion "authentic literary text" and its linguistic and stylistic analysis in terms of dynamic direction [7, p.28].

Understanding of the notions "literary text" becomes important within working out the procedure of linguistic text analysis. Here for methodology of teaching a foreign literature appears the problematic field of research connected with defining the approach as well as working out the steps and content of linguistic text analysis.

This kind of analysis is called corpus linguistic analysis: the term corpus refers to a body of texts, and linguistic analysis, as you saw before, refers to the examination of patterns of language use. As a complement to understanding one text at a time, corpus linguistic analysis can help us systematically analyze and understand written language in terms of patterns across many texts and across time.

Text analysis is one of the main problems in modern linguistics. Literary text analysis also occupies an important place within philological researches. The present article deals with the problem of linguistic short story analysis, the procedure of which with regard to the philology students studying foreign literature in our opinion hasn't been studied enough yet. The linguistic short story analysis can be carried out successfully if it is based on the understanding of its essence and content, approach to the analysis and its logical steps.

Investigation of the short story as the subject of linguistic analysis is based on a complex of theoretical and empirical research methods. Among them are the following methods and procedures: analysis of linguistic, psycho-linguistic, socio-cultural papers, studying of personal experience, watching.

Short story is a lingual (graphic and sound) design of a piece of belles-letters that is presented by the author as a finished letter. In a literary text the message form is considered the main one; it presents the system of linguistic means for expressing some vivid content. The message form is transformed into a high-principled conception. As the result it appears as aesthetically motivated. Aesthetic motivation provides the individuality of expressing [5,p.36]. Short story can be also treated as a communicative oriented verbal work which possesses aesthetic value found out in the process of its acquisition [6, p.145]. . Some other scientists consider a literary text not only as something aesthetic and ideal but also as a lingual and material category. Therefore, we can confirm that a short story is an entire logical (semantic) message oriented by the author to the audience. It carries the information, keeps and conveys it.

A short story is a piece of prose fiction that typically can be read in one sitting and focuses on a self-contained incident or series of linked incidents, with the intent of evoking a single effect or mood. The short story is a crafted form in its own right. Short stories make use of plot, resonance, and other dynamic components as in a novel, but typically to a lesser

degree. While the short story is largely distinct from the novel or novella/short novel, authors generally draw from a common pool of literary techniques. It is a text which is produced for performing a certain social function in the linguistic community where it has been produced. In other words, authentic text is an original text created for real situations but not for educational aims. Determining what exactly separates a short story from longer fictional formats is problematic.

Some authors have argued that a short story must have a strict form. Somerset Maugham thought that the short story "must have a definite design, which includes a point of departure, a climax and a point of test; in other words, it must have a plot". Short story writers may define their works as part of the artistic and personal expression of the form. They may also attempt to resist categorization by genre and fixed formation.

Short stories have deep roots and the power of short fiction has been recognized in modern society for hundreds of years.

As William Boyd, the award-winning British author and short story writer has said: [short stories] seem to answer something very deep in our nature as if, for the duration of its telling, something special has been created, some essence of our experience extrapolated, some temporary sense has been made of our common, turbulent journey towards the grave and oblivion [7, p.154].

They are real linguistic content, real addressee of the information reported in text, reporting of the real information.

Any analysis is sorting, dissolution, general conclusion from particular deductions. Linguistic analysis of a short story implies the analysis of the text from its inner side. It requires the search for lexical, stylistic and syntactic devices which form a certain particularity of the text.

Various aspects of linguistic and stylistic analysis of literary texts occupy an important place in linguistic investigations. Analysis of the literary text is considered to be the necessary component of the whole study of any text because the content and linguistic form of the text form a dialectical unity. According to Vinogradov linguistic analysis is the analysis which studies how the graphic structure is expressed in imaginative verbal system of the text. Its object is the text as the structure of verbalisms in their aesthetic organization. Linguistic and stylistic analysis of the text is the analysis which includes determination of the extra-linguistic factors preceding the description of linguistic elements either neutral or stylistic and stylistically coloured words. The aim of such analysis is the determination of stylistic text organization conditions, finding out its linguistic, verbal, functional, style and stylistic devices.

Analyzing linguistic features in a text can be a challenging task. For one thing, there are several linguistic features and intentional, writer-designed elements in a text that are specific to the style of writing. For example, explanatory or informational texts contain different linguistic features from narratives, or texts that tell stories. The first step in analyzing a text is to identify the type of text you want to analyze [7, p.38].

Once you have identified the type of text, then the author's purpose for writing the material should be clear. Why is it important to understand the author's purpose? Because the author's purpose, to a great extent, will determine the linguistic features and conceptual

framework of the text. Using informational or explanatory texts as an example, it would be highly unusual for a writer to use puns or idioms in a serious informational text. The type of text and the author's purpose are two frameworks from which to draw out the concepts and the linguistic features to be analyzed.

The next area you may want to analyze is the grammatical structure and organization of the text. Formal writing differs from informal writing in that the vocabulary found in formal texts tends to lean toward technical jargon, where informal texts are conversational. The use of certain types of vocabulary is a clue to the audience for which the text is intended. Highly technical or academic vocabulary is a clue that the intended reader is someone who is working in the field or conducting research. This type of conceptual framework tends to contain several source citations, refer to authorities in the field, and present an argument in concrete terms. Again, this is different from narratives or stories, which use linguistic features to paint an image in the reader's mind that jumpstarts the reader's imagination.

Another perspective you could take when analyzing a text is to consider what the author leaves out. This method of analysis of linguistic features and concepts requires you to read between the lines of the text, to pay attention to the blank spaces. This type of analysis tries to answer the question "Why did the author include certain information, and conversely, why did the author exclude other information?" By choosing to use certain linguistic features, by definition, the writer is choosing to forgo others. The answer is not as simple as that the writer chose a certain linguistic feature because it makes the writing clearer or more interesting. Some analysts refer to this method of analysis as looking for the author's worldview or hidden agenda.

Linguistic analysis, to be complete, requires that the analysis be performed from two perspectives: that of the writer and that of the intended audience.

Linguistic approach to a literary text analysis pays special attention to the system of the text and its structural characteristics. This approach originates in the middle of the XXth century. It can be applied to analysis of the text understood either as "a sequence of language units of any order" or "an abstract language unit of highest level" or "the maximum language unit" [4, p. 27].

Studying the text as a whole speech product linguists focus on the central element of communicative model: author – text – addressee. Text as a speech product serves a universal form of communication.

To sum it all up we should conclude that the complexity of text structural, semantic and communicative organization, its correlation as a component of literary and aesthetic communication with the author and reader, its dependence on the reality and its significant character are the reason for plurality of approaches to its analysis. The approaches and directions can be used together complementing one another.

At preparatory stage students first of all are given a general scheme providing logical guidelines of the analysis ahead [6, p.74]. It includes such items as getting acquainted with the author's biography and personality, a literary genre the text belongs to, time and locality in which the action proceeds, the main idea and the message conveyed by the author. All these things are discussed at the analytical stage of the analysis. The given scheme also supposes picking up already known lexical, stylistic and syntactic devices. At analytical

stage students read and analyze various short stories by English or American authors. Firstly, the analysis is conducted by the teacher in class as a group oral work and further students carry it out individually in stages. Reflexive stage is devoted to evaluation and self-evaluation of the work done.

Linguistic analysis of a short story implies the analysis of the text from its inner side, the search for lexical, stylistic and syntactic devices providing its authenticity. It serves as a research method aimed at studying linguistic means and stylistic devices of different levels according to the functional and aesthetic point of view as well as from the point of view of their correspondence to author's intention his individual manner of writing. Linguistic analysis of a short story carried out by philology students will be perfect and relevant if it is based on the integration of literary; linguistic; psycholinguistic and communicative approaches and the procedure including preparatory, analytical and reflexive stages. This conclusion has been proved by the results of our observations and students' tests.

Linguistic analysis is a complex and rapidly developing science. Several approaches to linguistic analysis have been developed, each with its own strengths and weaknesses. To obtain the best results you should choose the approach that gives superior performance for the type of analysis you need.

BIBLIOGRAPHY

1. BAHTIN, M. M. *Chelovek v mire slova* [A man in a world of word]. Moscow: Russian Open University. 1995. ISBN 96127679; 139 p.
2. CHUVAKIN, A. A. *Teoria teksta* [Theory of the text]. Moscow: Flinta: Nauka. 2010. ISBN: 978-5-9765-0841-5; 270 p.
3. EFREMOVA, T. F. (2010). *Sovremennyj slovar' russkogo jazyka* [Modern dictionary of Russian Language]. Retrieved from <http://www.efremova.info>
4. GALPERIN, I. R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovanija* [Text as an object of linguistic research]. Moscow: URSS, 2019, ISBN 978-5-484-00854-4
5. GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 2007, 2(40), 97-118.
6. HALEEVA, I. I., KASUK, A. Ya., & KONEV, V. N. Duhovnoe obrazovanie v uslovijah global'nyh vyzovov XXI veka [Spiritual education in conditions of global challenges in the XXIst century]. In *Universitety v evrazijskom obrazovatel'nom prostranstve* [Universities in Eurasian educational space] (pp. 335-345). Moscow, 2017.
7. KARASIK, V. I. *Jazykovaja spiral': cennosti, znaki, motivy: monografiya* [Language scroll: values, signs, motives]. Volgograd: Paradigm. 2015

**BREXIT SAGA'S IMPACT OF THE ENGLISH LANGUAGE.
BREXIT LANGUAGE OF NEGOTIATION**

**IMPACTUL BREXIT-ULUI ASUPRA LIMBAJULUI ENGLEZ.
LIMBAJUL BREXIT-ULUI ÎN NEGOCIERI**

*Olga Covaliova, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Olga Covaliova, university lecturer,
SPU “Ion Creangă”, Chișinău
Ecaterina Ruga, doctor, lector univ.,
Institutul Internațional de Management „IMI-NOVA”, Chișinău
Ecaterina Ruga, PhD, university lecturer,
International Institute of Management “IMI-NOVA”, Chișinău
Natalia Hioară, lector univ., ASEM, Chișinău
Natalia Hioară, university lecturer, AESM, Chișinău
ORCID ID: 0000-0001-6573-0838*

CZU 811.111'37

Rezumat

Cuvântul "Brexit" a prins viață într-un timp foarte scurt. În curând a devenit un cuvânt obișnuit. Pentru cei care încă nu au devenit adepți înrâiți ai Brexitului e necesar de atenționat că există două tipuri de Brexit – doar simplu cuvânt Brexit și cel ce e legat de Brexit ca fenomen politic. "Grexit" care a anticipat apariția cuvântului Brexit. "Grexit" a fost propus de economiștii din "City Trays" în februarie 2010. Autorul Brexitului, D-l Peter Wilding, adept al Uniunii Europene regreta crearea acestui cuvânt (Britain + exit = Brexit), ce a dus la apariția cuvintelor Bremain, Bregret, Remainer, Leaver care au fost automat introduse în dicționare prestigioase. Autorii studiului cercetează lexicul negativ, pozitiv și neutru ce determină inteligența și calitatea (care adesea lasă de dorit) pe perioada Brexitului.

Cuvinte-cheie: "Grexit", Remainer, Leaver, Brexit, februarie 2010, Peter Wilding.

Abstract

The word "Brexit" has quickly shot into everyday use. It became as inevitable in British discussions as the word "sorry or commentary on weather". But for those who aren't yet fully Brexituasted, there exists some interesting parallels between "Brexit" as a word and "Brexit" as the political phenomenon. Another word "Grexit" which preceded "Brexit" was used for the first time by a City group economists in February 2010. It referred to the possibility of Greece leaving eurozone.

The Remainer, Mr. Peter Wilding, (who voted to remain in the EU – the rest are called Leavers, coined "Brexit" (Britain +exit) described it as "another sad word" worked on European policy under Cameron. Now, he regrets creating the word. Later there appeared a lot of new words like "Bremain", Bregret", "Remainer", "Leaver". Our purpose is: 1) to investigate the new negative lexicon, the neutral and the positive in the period up to 25-31 December 2020, 2) to determine the quality and reliability of the Protocol; 3) to reveal the audacious (Ro.: obraznic) violation of the Brexit agreement in the immediate post-Brexit period; 4) to determine the specific negotiation Brexit lexicon.

Key-words: Brexit Saga start, June 23rd 2016, 52%, 48%, referendum withdrawal

In contradiction to certain people, war and negotiation are not polar opposites or necessarily an either proposition, they are complementary to each other. During a long period of time of history they are undermarked from each other, and additionally, view negotiation as a form of warfare/ conflict.

Over the centuries, human negotiative behaviors, rituals, approaches have evolved in form, adapting to shifts and changes in the surrounding social, biological, political, cultural, and economic environment. The human brain itself, which has increased in size over centuries, is due in part to an increased use of negotiative processes. The scientists in the

domain of negotiation consider the change in the behaviors of human biology, physiology, and language appeared in the process of managing and dealing with the increased complexity of social and political affairs and the need to process and deal with those interactions.

People living in more dense cities, there appeared a great need to be able to defect and protect themselves from deceptions and threats and be prudent in their own dealings. The reaction/response to the change nature and demands of social (political) relationships there were involved the continued language and communication skills.

The natural negotiative behaviors and rituals do not only exist with the human species: all animal species exhibit rudimentary forms of protection through behavior, oral patterns, signals in order to manage internal group tensions and conflicts and to coordinate protective defense against external threats.

Outcome: Humans undoubtedly have accumulated:

- 1) a higher level of apprehension / intelligence;
- 2) the ability to think conceptually;
- 3) an advanced language skills, at core,
- 4) an innate biological instinct to survive (both men and other species);
- 5) a developed cooperative protocol (Darwin, Charles, “The expression of Emotions” ...)

Many reject negotiation

Most people like the idea of cooperating in theory, finding the actual practice of compromise to be far more problematic. Thus ambivalence has shadowed the negotiative processes throughout history. Regardless of culture, conflict management practitioners (mediators) often cannot afford to minimize the emotional depth of people’s historical processes in their understanding.

These are four Primary Sources of Resistance:

1. **The “fight-fight” syndrome:** a neurochemical release in brain (under threatening) to either withdraw and avoid situation, or fight back; no trigger (Ro.: a impulsiona, a activa) to negotiate. Negotiation is a secondary response, which requires a) an effort feel, b) conscious and intentional decision to engage the threat alternatively;
2. **Cultural Sources of Resistance to Negotiation:** the ability (psychological) of a person in conflict must overcome the initial impulse, minimize such inclination by training and experience and consider a compromise. Not even experienced negotiators are immune to this bit/element “predictable human irrationality”. Accepting compromise, the people enter a dispute of being right, justified in their position considering that the compromise is akin (similar) to “giving up” and “selling out” their principles .
3. **The balance is hazardous / critical:**

From the evolutionary perspective on the one hand – human irrational commitment, determination and dedication to a belief has proven helpful in accepting many ideas. On the other hand, if dedication/commitment that lapses into stubbornness/inflexibility and intransigence/rigidity can lead to faulty judgments and poor decisions

4. **Psychological Sources of Resistance to Negotiation:**

For many inveterate or deep rooted rationalists who believe there is a correct answer to a problem or a proper resolution for a complex issue negotiation or mediation seems

unnecessary, obligates an unjustified compromise and denial of facts, thus participation in negotiation is viewed as a derogation of the truth.

5. Negotiation began to be approached as a science

Over the course of the last 20 years the legal landscape has changed significantly with mediation and negotiation being far more prominent in law school curricula and language practice.

Summation: Presupposing the practice of negotiation has effectively begun in the last 50 years seriously compromises the dynamic development of negotiation that has preceded practice in the present day, and continues to directly influence that practice.

- The way the people negotiate and mediate conflicts reflects strategies and techniques that have been cultivated over many centuries
- Past tactics a simply dismissed as primitive and outmoded, still they continue to be displayed with regularity. Some of them have gone extinct because a new practice style or approach has been announced
- Negotiation will almost always include an element of survival and the fear and ambivalence of being played for a fool
- Negotiation, done well, as in the case with Brexit. “**The Deal is Done!**” also requires strategic thinking a measure of deception and the necessity of game playing.
- Future negotiator will be obligated to learn how to anticipate and how to take into account their own and other parties “Predictable irrationalities” suited to deal with the complexity of modern day conflicts.

Predictable irrationalities

Brexit deal negotiation has explicitly demonstrated one of the most vivid example of (human) irrationality that is minimizing the importance of carefully assessment and analysis (if so) of the conflict terrain and methodical consideration of available options when two sides of Brexit Deal signed the Agreement on Christmas. When Boris John and the UK negotiator Mr. Frost were celebrating the protocol with Northern Ireland there occurred the unhappiness – due to an article “*EU threatens legal action against the UK –again – over Northern Ireland deal*” written by Silvia Amaro, Thu.March 4th, 2021. It describes the violation of the Northern Ireland deal. Brandon Lewis, the UK secretary of State for INY, admitted on Thursday that the UK’s plan to unilaterally implement its own rule.

The European Union told UK Prime Minister Boris Johnson on Thursday to scrap (Ro.: a arunca, a da la gunoi) his plan to overwrite the Brexit deal he signed last year or face legal action.

In case he does not, the EU would “not be shy” to use legal action, the bloc said in a statement.

The government of the UK has admitted that its plan would break international law. Simultaneously Maros Sefcovic , a European Commission Vice President told the UK Minister Michael Gove that the plan was “*an extremely serious notation*” of law that had “seriously damaged trust”[13]

The Language of Brexit Negotiators

The qualitative characteristics of the Language of Negotiation is rendered by its participants both the politicians and organizations. The negotiators are the EU and the UK

with Boris Johnson as an active participant of the main protocol. These unfitted words suit the lexicon of negotiation.

1. to rip up (Ro.: a taia, a despica)
2. to scrap (Ro.: a ameninta)
3. to sue (Ro.: a da in judecata)

All these expressions are capsulated in a single sentence where the EU is represented by the European Commission President Ursula von der Leyen.

The main tone and attitude is rendered in the sentence: “*The EU threatens to sue the UK unless Boris Johnson scraps his plan to trip the Brexit deal*”[12]

Another group of negative words are concentrated in the next two sentences

5. “not be shy”
6. to use legal action or to fare legal action
7. to break international law

Among the negatives there are other language units utilized to with positive expressions as in the sentence “*The UK has admitted that its plan would break International Law*”.

As through the grown up negotiators they could not help admitting that they violated the rule of NJ Protocol.

Let’s see the next negatives that were uttered by Maros Sefcovic to the UK Minister Michael Gove . He said that the plan was:

8. “an extremely serious violation” of law that had
9. “seriously damaged trust”
10. that the plan held emergency talks
11. Sefcovic also said that they had to unilaterally overwrite to withdrawal treaty
12. their plan caused consternation
13. He accused some participants of seeking to break international law
14. and that they admitted to unilaterally implement one’s own rules for trade across the Irish Sea
15. to be a “very specific and limited breach of internationally law”. Here is the respective sentence: “ *The move caused both consternation in the UI and in Brussels, with Members of the UK Parliament – including several in Johnson’s own Conservative Party – accusing him of seeking to break international rules*”[13]

Table 1. The distribution of parts of speech and negatives in the context No.1

No	Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		noun	verb	adj.	adv.	Articles determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
1	EU	+									
2	threatens		+								
3	legal										
4	action	+									
5	against								+		
6	the										
7	UK	+									
8	again				+						
9	over								+		
10	Northern Ireland	+									
11	deal	+									
	Total	5	1	-	1	-	-	-	2	-	-

Note 1: The verb “threatens”, the “legal action” as a noun, the preposition “against”, “over” and preserved the innate negativity while the adverb “again” acquired b=negative due to (vicinity) rank of closeness in the context bound with the violation of negotiation international laws.

Table 2. The distribution of parts of speech and negatives in micro-context No.2

No.	Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		noun	verb	adj.	adv.	articles determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
12	(The										
13	European										
14	Commission)	+									
15	will		+aux								
16	respond		+								
17	to								+		
18	these					+					
19	developments	+									
20	in accordance to			+							
	Total:	2	2	1	-	1	-	-	1	-	-

Continuation of Table 2

No	Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		noun	verb	adj.	adv.	articles /determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
21	the					+					
22	legal			+							
23	means	+									
24	established		+/ed								
25	the					+					
26	statement	+									
27	also				+						
28	said		+								
	Total:	4	4	2	1	3	-	-	1	-	-

Note 2: The single innate word with negative meaning was preserved (will) respond, the other two like “developments” and “legal means” acquired the negative meaning as it was derived from context No.1 and the next ones: No.3. No.4-5-6-7 as all the micro-contexts condemn the violation of the negotiation law. This denotes that negative closeness influence the “next-door” neighbors due to indirect intercourse

Note 3, 4, 6, 7 are presented by the analysis depicting the behavior of negatives in tables Nos. 3-7. The analysis continues with the data described in table 3.

Note 3: The announcement it is not the first time to come to odds, the second one has enough negative to influence the first utterance, or declaration that it was strongly marked and influenced by the negative innate root of odds. As to the “Post-Brexit arrangements” it was explicitly / unmistakably (Ro.: - transparent) visible in the article by Mr.Frost (the UK’s negotiation) who obviously violated the rules.

Note 4: 1. Nouns (7) dominate in the statement, among them names of States and a city (the EU, the UK, London) and combination of words with negative meaning if considered as a single concept (legal+ action), taken, separately it loses its negativity (“legal” as na adj + action as a noun, both carrying positive meanings).

2. The second part of speech carrying negativity is the present continuous as it follows: “is threatening”.

3. “New” as a separate adj. has a neutral meaning, but in the word combination “new legal meaning”, it is influenced by the close vicinity of “legal action” and it acquires a negative (repetitive) meaning. That is the adjective which is neutral in its origin. Imposed Brexit period it receives a negative tonality.

4. The secondary parts of speech usually convey neutral denotation/drift, but as negative meanings hold up a greater power of weight/control or influence, they may exercise a constraint or an obligation to change its drive in meaning towards negativity. That happens with the prepositions such as: “against” (the UK), “over” (differences), “on” (trading arrangements).

5. Due to lots of mistakes and uncontrolled rapidity and swiftness in signing the NI Protocol (at least) the UK negotiators who overdone it (measures) violating certain rules of this document called “Post-Brexit trading deal” consequently won a merited a poor and unfavorable name, a negative one. So, Post – Brexit arrangements sound as “to play (at) fast and loose (a umbla cu smecherii), as mass media told it outrightly (a spus-o raspicat).

6. The words and word-combinations as: threaten, legal, thus, action, against, differences, Post-Brexit, arrangements, came off, victorious) were successfully in turning their meaning (except “threatening”) into negative tenor.

7. Only one pronoun “their” succeeded to preserve its predicament or category.

Note 5: The states’ name like “*the UK, the Irish Sea, the Northern Ireland*” may be considered as three lexical units. The frequency of “the” doesn’t influence the grade of word power (at least in this portion of research).

1. Out of 23 words (and word-combinations) the dominant position is played by the nouns – 10 units. Among them two words “*agreed*” and “*to conduct*” (checks) maintain positive tenor (attitude). The others are neutral.

2. There are no inherited negative words.

3. Still the negativity appears in the process to arranging things, arising a lot of questions. Many things that had to be introduced in the “*withdrawal trade-deal*” occurred for the first time in the history of negotiations. Due to the geographical position and due to the desire of the UK to exit the EU (etc) the departure of the Northern Ireland constituted a separate approach: the issues are: to leave the EU and partially to remain in the EU.

4. The process of repetition reminds the reader that some actions are vociferated purposefully –whether to highlight a whole range of negative announcements or a great number of positive disclosures or statements.

Repetition as a literary term can be used both constructively and destructively. The constructive usage encompasses functions such as, pulling emphasis on a point, confirming a fact or an idea, cohesion, etc. The same literary device when used destructively can disintegrate the entire piece of writing. Redundancy, fragmentation, habitual misuse of repetition are among the destructive / negative effects. In the sentence “... moving across the Irish Sea going from Scotland, Wales and England to Northern Ireland” carries a destructive/negative force. The beauty of using figurative language is that the pattern it arranges the word into is nothing like (Ro.: nu seaman cu) or ordinary speech. It is not only stylistically appealing but also helps convey the message in much more engaging and notably way. The aura that is created by the usage of repetition cannot be achieved through any other device. (Ro.: figura de stil).

Being aware of the Pro-and-Post-Brexit developments (where the trade –deal is in the centre of negotiation) the power of repetition in the text “EU threatens legal action against the UK – again-over Northern Ireland deal” is able of making a simple sentence sound like a dramatic one. It enhances the complexity of the sentence and stresses on the point of main significance. Repetition often uses word associations to express the idea and emotions in an indirect manner. The utility of reading a piece with repetition in it is the balance where we, the readers have to think over such associations and understand the underlying meanings. Not only the innate words and phrases can determine their power of influence but also other

means as repetition (stylistic device etc. can demonstrate the power of changing of word meaning.

Note 6: To avoid hard border 1) the context(s) outline that a “hard border with North Ireland may restart a new war if the border Agreement is not observed. The violation of border between two parts created a negative environment conveying (a negative) tension.

The distribution of parts of speech in POST-BREXIT Negotiation

article	adj	noun	Verb/aux	verb	prep	pron	noun	adj
The	European	Commission	will	respond	to	these	deve- lopments	In accordance to
article	adj	noun	verb	article	noun	adv	verb	
the	legal	means	established	the	state- ment	also	said	

1. There were identified 4 nouns (commission, developments, means, statetemnt). Nouns have the highest frequency in a negotiation
2. There were also identified 3 verbs (established, said, respond). They were presumed on the second place.
3. Three adjectives were **implied in** the second statement (European, in accordance to (with), legal)
4. It was distributed only one adverb (also), three articles, 1 pronoun and 1 preposition and 0 evidence of numeral, conjunction and interjection.
5. The verb “respond” with necessitate to be explained appealing to one of its connotation (officially requires the answer denoting a positive meaning such as (legal means).
6. There was also identified a word with negative meaning encapsulated in “developments”. The latter should be understood as “evolution”, “escalation” which echoes with “will respond” from the first part of the sentence. The words “developments” and “respond” correspond the modern lexicon in negotiation.

There were identified 4 nouns: (developments, commission, statement), 4 verbs (established, will respond, said), 3 adjectives (legal, European, in accordance to), 3 articles (the, the, the), one pronoun, one adverb and one preposition. The negative connotation is rendered by “will respond” and “developments”.

POST-BREXIT Negotiation Consequences. The Power of Words in the context of Negotiation The Withdrawal Trade-Deal Protocol

The negative power of the noun developments the verb will respond as well as the words legal means adjective in accordance to an adverb also makes the frame of mind, spirit and tenor of the context dominant. It requires adequate wording used in the negotiation document. It was figured out by the author (journalist) of the document.

The conclusion: 1. The negative (power) meaning of words and expressions dominate the context (text); 2. the words or a short negative sentence as: “*Have you heard the latest about prime and what she said about it? May determine the whole tenor/drift*” or intention of the story prolongation and perpetuation; 3. positive words carry less information. The investigation confirms 50% of negative words in the English language, 30% of positive and 20% of neutral.

In the previous research on “Brexit withdrawal” we had put in picture the new lexicon that emerged in the English Lexicon since 23 June, 2016, the referendum day. It had passed four years to determining the citizens’ choice to remain or to leave (the EU). Some readers use the famous expression: “**to be or not to be**”.

See the articles: 1) Brexit trade deal “the end of ugly division”, Reuters, Dec., 26

2) UK and EU confirm last-minute Brexit trade deal: Merry Brexmas (Christmas): Telegraph, Dec.24

We tried to demonstrate in what context there appeared certain neologisms as (Brexit, Remainer, Leaver, Grexit, Trexit.....), who were the authors of the new words, how difficult the negotiations were provided, how the members of the parties have managed to convince the citizens to reject or to accept the Withdrawal Protocol....etc. Meanwhile the pages of National articles and not only, have flooded the Internet with words and expressions rendering different emotions. The torrent of the words with new meaning reached more than 5000. Negatives became the dominant lexicon, while the positives rarely occurred, and the neutral lexicon with the rarest occurrence almost disappeared until December 2020, when both sides were in a hurry to sign the Exit Deal. In consequence many things there were slipped out, escaped the negotiators’ attention as they were in a quickness/rapidity to survive a wreck.

Important decision “**Withdrawal Protocol**” have carried out in a great velocity because of deadline and pandemia.

All the unfinished issues, mistaken solutions, erroneous, unjust, unfair, unlawful, wrong course occurred due to miscalculation of time. Historical decisions should be thought in itemization, particularity, otherwise the predicament and misfortune come into sight.

We have analyzed seven fragments taken from the article “*Brexit tension: EU threatens legal action against the UK.*” On the horizontal line were indicated the parts of speech the words on the vertical all the words from the sentence introduced depicting the corresponding parts of the speech.

So to conclude the scope was to identify all words with the corresponding grammar index to determining the power of words with their correlative mark/sign: positive (P), negative (N), and neutral / median (M). It was identified:

1. 10 words and expressions,
2. 2 words with real negative meaning: threaten, legal action
3. 2 words with acquired negative indirect connotations due to power context, of negative words functioning in a negative immediate proximity or context against (negative action), against (the repetition of negative action)
4. there were identified 5 nouns, 1 verb, 1 adjective, 1 article/determiner
5. 2 prepositions: against, over, the former, prep. acquires in direct negative connotation
6. there weren’t identified pronouns, numerals, conjunctions, nor, interjections
7. the adj. “legal”, with positive meaning (Ro.: *legitim, legitimitate* and Engl: *legal,lawful*) and the noun “**action**” carries also the positive meaning, taken together perform a unique transformation into expression with negative meaning (positive meaning=negative meaning, i.e. legal + action in a negative environment acquires negative signification
8. the dominant word power is concentrated over 2 units: a verb and a noun phrase
9. the adverb ”again” with the meaning 1. to do or to say (over) again

1. to do or to say (over) again;
2. to repeat or reiterate (for many times, to repeat for several times (Ro.: *a repeta, a repeta de mai multe ori, a se repeta*))
10. the rest of words as EU, the UK, over, Northern Ireland, deal function as neutral lexical units.

BIBLIOGRAPHY

1. AVRAM, M.: *Anglicismele în limba română actuală*, București, Editura Academiei Române, 1997. ISSN: 2393-1140
2. CORLĂTEANU, N.; *Încadrarea lingvistică în realitățile europene*, Ch.: Editura ASEM, 2001. IBN: 2020-12-21 18:33
3. DINU, M.; *Comunicarea*. Editura Științifică, București, 1997. 362p. ISBN: 973-44-0223-4
4. FLEW, A.; *Dicționar de filozofie și logică*, Toronto, HUMANITAS, 1984. 394 P. ISBN 973-28-0966-3
5. FOX J.; Brexit: 200,000 construction jobs at risk if UK losses EU single market access [Elec-tronic Resource] Independent. – March 16, 2017 www.independent.co.uk/news/business/brexit-latest-news-construction-jobs-200000/html
6. RUGA, Ecaterina, COVALIOVA, Olga. The impact of conscious emotional states on language learning. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: conf. șt. intern. aniversară “80 de ani ai Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău”; 8-9 octombrie, 2020, Seria 22; Tipogr. UPS "Ion Creangă", Chișinău, 2020, Vol. 4. pp. 73-77. ISBN 978-9975-46-449-9. ISBN 978-9975-46-453-6 (Vol.4) 978-9975-46-453-6
7. PRUTIANU, Șt. *Comunicare și negociere în afaceri*. Polirom, Iași, 1998. 254p. ISBN: 973-683-456-5
8. RUGA, E.; HIOARĂ, N.; *Autorii neologisemelor în situația social-economică post – Brexit*. În: conferința științifică națională: Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice (Ediția III) 9 decembrie 2016, Bălți, 2017. 409p. ISBN 978-9975-9904-9-3
9. RUGA, E.; HIOARĂ, N.; *Modern socio-economic language and communication (Brexit Topic)* În: Studia Linguistica, Institutum Philologiae XI 2017. 224p. pp.154-165 ISSN 2411-1562
10. STOICHIȚOIUI- ICHIM, A.. *Vocabularul limbii române actuale*, București, Editura BIG ALL, 2007. 233 p. ISSN: 2065-3247
11. *Latest Brexit news like as Boris Johnson agrees deal* În: Independent 2021. www.independent.co.uk Friday, April 2021 www.independent.co.uk/topic/brexit *Brexit - latest news, breaking stories and comment* (vizitat martie 2021)
12. www.newsnow.co.uk (vizitat aprilie 2021)
13. <http://europe.newsweek.com/> (vizitat martie 2021)

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF ATTRITION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

ASPECTE TEORETICO-PRAXIOLOGICE ALE UZURII ÎN LIMBĂ ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE

*Lilia Petriciuc, lector univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Lilia Petriciuc, university lecturer,
SPU “Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0001-5984-3641*

CZU 811.1/2:378.147

Abstract

The present contribution aims at popularizing foreign language attrition by providing a brief overview of what it entails with particular focus on how it may affect language development. The synthesis is based on seminal articles in the field and several hypotheses are discussed as well as the pedagogical implications of the phenomenon, highlighting potential strategies that would lead to language maintenance and development. The conceptual clarifications based on well-grounded theoretical frameworks may serve as guidelines for teachers, course and curricula authors to make their efforts in designing foreign language programs more worthwhile.

Key-words: attrition, hypotheses, circumstances, strategies, language proficiency development, language loss, language maintenance.

Rezumat

Articolul vizează popularizarea conceptului de uzură în limbă străină precizând diverse aspecte ale acestuia și modul în care afectează dezvoltarea competenței de comunicare. Sunt analizate câteva ipoteze precum și implicațiile pedagogice ale fenomenului și se propun strategii didactice care ar asigura menținerea /ameliorarea nivelului de competență de comunicare într-o limbă străină. Clarificările conceptuale în baza de cadre teoretice temeinice ar putea servi drept ghid profesorilor și concepătorilor de piese curriculare și programe lingvistice pentru a optimiza procesul de învățare eficientă a unei limbi străine.

Cuvinte-cheie: uitare, ipoteze, condiții, strategii, dezvoltarea competenței de comunicare, abilitati, intretinere

Introduction

Traditionally, language development has been perceived in terms of acquisitions meant to mark the improvement of language receptive and productive skills. However, the opposite is also true and language loss is a regular occurrence. It is already a cliché that language knowledge and skills are lost unless activated and used to perform a wide array of communicative functions. Foreign language learners face this problem of inevitably losing their language skills on extensive grounds, particularly if usage of the second (L2) or foreign language (FL) is restricted for extended periods of time. After holidays, teachers discover that even the best students have multifarious difficulties to select and use language skills to participate in communicative acts in the classroom, “experiencing word finding problems, such as tip-of-the-tongue states” [2, p.331]. This occurrence is associated with the phenomenon of *language attrition*, a relatively new field of research in language learning. Peter Ecke contends that “language attrition has become a vibrant subfield of applied linguistics” [2, p.321].

The phenomenon of language attrition has been identified ever since the 17th century. However, it received scientific attention only by the end of the 20th century, when it started developing as a sub-field of second/foreign language acquisition, with researchers joining efforts to identify a solution to a whole range of problems dealing with foreign language

learning, particularly with boosting communicative competence in those who attempt to study a FL.

It should be noted that initially attrition was considered only from the perspective of L1 and L2. Foreign languages were learnt primarily in formal settings and were assumed to be short-lived, serving the purpose of completing specific educational programs without turning into a permanent skill and did not receive much attention in this regard. Nowadays, due to updated FL teaching/learning policies, interest in attrition phenomena is increasing, significant efforts being made to turn FL learning into a worthwhile, long-lasting achievement [6], [10], [12].

In the present-day context, when bilingualism and multilingualism have become a common feature and a major objective of linguistic policies in modern societies within EU, attrition inevitably affects language development. P. Herdina and U. Jessner, 2002, proposed **the Dynamic Model of Multilingualism** (DMM) [5], extensively accepted and capitalized on worldwide, which emphasizes that language development in a multilingual system is characterized by *change of quality, reversibility, stability, complexity, non-linearity and interdependence* which means that any change at any level in one sub-system will generate changes at the level of other sub-systems and these happen randomly and cannot be anticipated [12, p.108]. Accordingly, it can be inferred that there may be various oscillations in language proficiency development. Hence, both progress and regress are sides of the process and should be considered by teachers, researchers, curriculum and material designers to make sure foreign language courses provide enough opportunities for recycling language features in order to activate them. A *language maintenance effort* component is included in the DMM which means that individuals commit to constant increase and improvement of their linguistic repertoire. Otherwise, because of insufficient exposure to a language, linguistic competence is prone to decline. In FL education, gaining an in-depth understanding of language attrition/loss helps teachers, course and material designers to come up with teaching/learning trajectories that would ensure quality interaction with linguistic material so as to enhance its retention, thus making the efforts of all the factors involved in the process of language learning and education policies more worthwhile.

Park posits that from a practical perspective, language attrition research is becoming increasingly important for its potential to provide language maintenance strategies and curriculum strategies. “Given such a prospect, it comes as no surprise that the aspects of language attrition receiving attention in recent literature concern topics such as maintenance and re-learning, which have the potential to inform both researchers and practitioners alike” [11, p.10].

Definition of Terms

Language attrition describes the gradual reduction or loss of linguistic knowledge and skills in an individual [11, p.2]. It is defined as “the non-pathological decrease in proficiency in a language that had previously been acquired by an individual” [6, p. 3], [2, p.322]. In keeping with the above definition, it is clear that attrition refers particularly to loss of linguistic skills in an individual unaffected by brain deterioration rather than a group or linguistic community.

Similarly, according to Köpke's definition, attrition is mainly an individual phenomenon and is *intimately linked to social aspects of language use, brain mechanisms and cognitive processes* [6, p.10].

Hence, we believe it is a pivotal aspect in foreign language education as extensive knowledge of the phenomenon could contribute to designing better language learning programs and curricula. Köpke stated that "attrition refers to the natural (non-pathological) loss of a language in bilinguals; in his view, generally speaking, changes in the linguistic environment and termination of an instructional program may lead to attrition"[6, p.15].

In specialized literature, different terms are used with reference to the phenomenon: *language loss, language attrition, language regression*. Consequently, as it is usually the case, this lack of terminological unification causes confusion and ambiguity. Later on, as a result of an increasing body of research *language loss* was suggested as a general term to be used with reference to any type of decline in linguistic skills. However, in specialized literature, language loss and attrition are used more or less interchangeably to refer to loss of linguistic skills both at individual or group level, whereas *language regression* has shrunk to denote regress in linguistic ability in previously normally developing younger children, typically associated with disorders of the brain (ex: autism, aphasia).

In language studies, attrition is normally divided into two broad categories: *Language I(L1) attrition*- describes losing language skills in mother tongue as a result of migration and integration into a new linguistic community and *foreign language attrition*, occurring because exposure to the foreign language has been reduced or (L2) skills are no longer needed/applied.

Schmid and Mehotcheva, 2012, argue that differences between L1, L2 and FL attrition should be taken into account since they are acquired/learnt under different conditions. In the case of FL we refer to the process happening due mainly to instruction and quite limited input, exposure and use, unlike L1 and L2 where language is naturalistically acquired [12, p. 5-6]. Considering previous works in the field (*Cohen (1989), Nakuma (1997), Starren (1998), Weltens, van Els and Schils (1989), Weltens and Grendel (1993)* as cited by Schmid and Mehotcheva), L2 attrition is perceived as the attrition of a second language that was acquired naturalistically after L1, whereas FL attrition deals with a school/university learnt language [12, p.2].

Theoretical perspectives and pedagogical implications of attrition

So far, scientific research has failed to explain the reasons behind this phenomenon. Some suggest it is directly proportional with individual variation. However, it is not totally clear or comprehensively explained what factors and features determine and contribute to language attrition in healthy individuals. It should be noted here that attrition does not refer to individuals who suffer from language learning impairments.

Attrition in the field of instructed foreign language education is an under-studied aspect and more research is needed to determine and clarify the dimensions that affect language learning and how it is influenced by societal and neuro-linguistic features. Moreover, the extant studies are small scale and cannot be extended to larger populations to cast more light on how attrition impacts the effective use of foreign language skills later in life, particularly in those contexts where individuals do not use the target language on a daily basis. This lack of contact with the FL for a certain period of time causes reduced levels of language proficiency

as the subjects begin losing vocabulary or grammar knowledge. Attrition, according to some views, seems to be enhanced by the need to use a different language for communication (L1 or a completely new language, which naturally will push the foreign language on the backstage).

It is worth emphasizing that, language attrition is somewhat perceived as a negative event with multiple disastrous consequences for the foreign language learner that could cause a sense of inferiority or inadequacy in the learner. However, this narrow, reductionist view should be eliminated since attrition is a normal, natural process and it deserves scientific attention in order to minimize its effects, where possible, and to ensure that foreign language learning produces lots of long-lasting and long-term benefits for the learner. In keeping with the DMM both positive and negative growth describe the process of language learning/acquisition. When time and effort are devoted to language, it develops as a system and positive growth is achieved. On the other hand, negative growth occurs when there is a decrease in the time and effort devoted to language study/use associated with language attrition/language loss. In Herdina and Jessner's view, attrition often passes unnoticed particularly because students do not participate in communicative acts on a regular basis [5, p.91]. In relation to this, DMM emphasizes the need to focus on language maintenance, in an effort to maintain language "alive", more than on language attrition.

Similar to foreign language learning, language attrition in itself is an extremely complex phenomenon and multiple theories and hypotheses have been advanced to explain the multi-dimensional intricacies of its processes. One of these, **the regression hypothesis** is based on the order or sequence of attrition. According to it, attrition functions on the principle: "*the last in, the first out*", meaning that "language will be lost in the reverse order in which it was acquired" [11, p.4]. Accordingly, those language aspects that were first internalized will be more resistant to loss, in contrast with those that were added later on during the process. However, there is not enough empirical evidence to support this hypothesis both in L1 and in FL.

Another hypothesis that received outstanding acclaim in foreign language learning/acquisition is the **critical threshold hypothesis** according to which it is not what was first learnt that is less susceptible of loss, but what was best learnt (*best learnt, last out* [11, P.5]). This hypothesis is founded on the notion of frequency of reinforcement which states that it is not what is learnt first but what is learned best that is least vulnerable to language loss, i.e. it emphasizes the relevance of quality and frequency of exposure to the language [Berko-Gleason, 1982; Jordens et al.,1986; Lambert, 1989, Apud 11, p.7]. Studies in the field reveal that after a certain period of quality interaction with the language, there is some stabilization and attrition is minimal.

The **interlanguage or the interference hypothesis** concerns cross-linguistic influences on the retention/ loss of language knowledge and skills and it is believed that the dominant language will cause the other language(s) to lose their vitality and relevance. In this regard, those linguistic features that are mostly different from those of the dominant language will be first affected and susceptible of being lost (ex: present perfect in English in the case of Romanian speakers). The influence/interference of L1 on L2/FL occurs both quantitatively

and qualitatively (lexical attrition is more or less similar in any language, with unfrequently used items being lost).

The last hypothesis to be mentioned is the **dormant language hypothesis** according to which language knowledge and skills are not completely lost because of specific conditions and circumstances; traces of these continue to exist in the foreign language learner's mind. The subject, in this case, has difficulty to access particular knowledge or specific skills, unlike complete erasure from their mind. This hypothesis is founded on the psychological concept of forgetting according to which information sometimes becomes inaccessible in the mind of particular subjects because of the influence of some factors. It may become available and retrievable only if those factors have been eliminated and the right triggers are applied. In FL learning this position has enjoyed significant attention due to numerous studies that showed that when the right cues are applied and appropriate conditions created, linguistic knowledge and skills are reactivated and become functional [3], [4].

From a psychological perspective, in Ecke's view, language attrition happens at three different levels:

1. **encoding**-capturing and acquiring new linguistic information;
2. **storing**-the integration and permanent representation of information;
3. **retrieval**-the access to information when it is needed by the speaker,

All the processes happening at these levels are activated by short and long term memory [2, p.323]. Scientists seem to have contradictory opinions about the relevance of encoding in language attrition. Some contend that only information that has been stored can be forgotten or may be difficult to retrieve [Baddeley, 1986, 1999; Spear & Riccio, 1994, Apud 2, p.323], whereas others insist that "there is a possibility that linguistic structures have not been acquired (encoded) completely and that the instable storage of these structures may have contributed to poor performance and a sensation of forgetting [Isurin, 2000; Levine, 1996; Montrul, 2002; Saville-Troike, Pan, & Dutkova-Cope, 1995 Apud 2, p.323].

Szupica-Pyrzanowska, 2016, contends that language attrition happens quite often because of negligence and lack of effort to maintain language levels and quite often it begins long before learners get to master the language [13, p.109].

Lambert and Freed, 1982, consider that attrition is determined by two main categories of variables: **linguistic and extra-linguistic**. Linguistic variables pertain mainly to the content and process of language attrition [8]. Extra-linguistic variables, on the other hand, pertain to other factors that influence the rate and quality of attrition, including the attriter's *age at the onset of attrition, their attitudes and motivation, initial proficiency* [10]; [13], *course grades and number of courses taken, their literacy in the attriting language*, to name a few [11, p.7]. Schmid and Mehotcheva, 2012, synthesize findings provided by a significant body of research to conclude that higher initial proficiency, higher course grades and higher number of courses are associated with better retention of the language [12].

An important aspect of language attrition which requires extensive attention deals with what exactly is lost in terms on knowledge and skills, i.e. what components are mostly prone to loss. A significant number of studies in the field, concerned particularly with how skills are affected by attrition, revealed that receptive skills are more resistant to the phenomenon than productive ones, which are more vulnerable. Knowledge of language areas has less been

investigated from the perspective of attrition. However, extant studies suggest that productive vocabulary is most significantly affected, followed by productive grammar. According to these studies, lexicon that is not regularly activated or is quite long, is easily forgotten both in L2 and L1. P. Ecke states that the bulk of research in language attrition focuses on lexical loss, though it affects all levels of language acquisition: phonological, morphological, lexical, syntactic, and semantic [2, pp.322-323]. Marefat and Rouhshad investigated the problem of vocabulary attrition and concluded that according to the findings provided by an increasing amount of studies in this area, abstract vocabulary in a foreign language appears to be more prone to attrition, followed by grammar [9, p. 87]

In line with Schmid and Mehotcheva, 2012, who argue that long-term disuse of a language affects first of all declarative knowledge (lexical items) and only later procedural knowledge (grammar aspects) in line with the threshold hypothesis: if attrition is to be detected in early stages of the attrition process, it is going to be on the lexicon” [12, p.11].

In Kupske’s view, in the case of beginners, grammar is more likely to be attrited than lexicon [7]. Anyway, according to theoretical views, if there is a lack of contact with a language and reduced language input, language loss occurs inevitably. H.D. Brown (1994) argues that not only learning but language forgetting is systematic process [Apud 13, p.115]. This ascertainment should be considered by FL teachers in order to create learning conditions for language recycling to happen continuously, assuming simultaneously that language development is a dynamic process open both to gains. The point is to ensure that there is a balance between the processes.

Research in the field of attrition in FL is rather scarce, especially in regard to *morphology, syntax, pronunciation and pragmatic features*; further research to confirm/infirm the veracity of the above mentioned is definitely needed, thus clarifying what aspects are liable to attrition and what factors play an important part in reducing its effects. With a view to FL learning, gaining a deeper understanding of what attrition entails may help to produce better learning theories and show how language knowledge and skills can be maintained. In the same vein, Szupica-Pyrzanowska, 2016 highlights that it is paramount for language teachers to be familiar with language attrition and with its manifestations in order to be able to propose preventive measures, as they are the ones who provide an adequate remedy [13, p.114].

Schmid and Mehotcheva, 2012, conclude that it is rather problematic to generalize the findings provided by studies in the area of attrition in FL since foreign language teaching and learning have changed considerably in the last several decades and are determined by socio-political and economic factors. Another aspect to be thoroughly considered refers to the teaching/learning method(s) [12]. The latter is believed to play an important role in reducing attrition and yield better retention/maintenance rates. Although attrition rates in FL are determined by numerous variables (literacy levels, motivation and engagement, duration of studies, age) our attention here will focus on instruction and how it can contribute to reducing its negative effects. Findings provided by studies suggest that certain methods and strategies are more efficient in ensuring long-term retention of linguistic knowledge, particularly those based on explicit meta-linguistic presentations as opposed to those promoting implicit learning of language features and norms.

Researchers in FL attrition, in order to make things at least a bit easier on the learners, insist that material designers and policy makers must make sustained efforts to offer FL learners linguistic input that ensures repeated encounters with high frequency language units and structures embedded in meaningful contexts. Just learning interesting vocabulary, for example, does not mean that the students will fully internalize it and retrieve it whenever necessary. D. Ausubel posits that mechanic repetition, imitation or other memory-related habits impede the learning process, are detrimental to the development of communicative competence and obstruct long-term retention [Apud 13, p.114]. In fact, multiple opportunities should be created for students to activate linguistic elements as often as possible by involving them in communicative acts, both orally and in writing. It is also deemed that written practice is optimal in this regard [7].

Bardovi-Harlig and Stringer, 2010 found that oral speaking skills are extremely susceptible to attrition [Apud 7]. According to their study, students whose curricula was primarily oriented to developing oral productive skills lost their abilities much faster than those who focused on developing receptive skills and writing, which reinforces the need for paying more attention to written production and exploring authentic materials in foreign language education.

Kupske considers that extensive exposure to written foreign language may compensate for lack of spoken input and reading in FL does not only promote language development, but also prevents attrition [7]. In this trend of thought, it is crucial that teachers engage foreign language learners in various activities to reinforce linguistic knowledge and skills. Thus learning situations which unravel in a spiral, meaning there is plenty of recycling and repetition of language dimensions already acquired are created. University students, after having studied EFL for a certain number of years, show different levels of language proficiency. Some lexical acquisitions and grammar knowledge may already belong to latent memory and require activation. From this perspective, storytelling is highly effective and efficient since it allows for language units to be retrieved from passive knowledge and activated to convey various semantic subtleties. Students master sufficient skills to be involved in this type of very complex activity.

Another aspect that requires teachers' attention deals with helping students to stay motivated and diminish their language learning anxiety. When overly anxious, students may resist participating in communicative acts and consequently this may cause language deterioration and loss. In line with St. Krashen's affective filter hypothesis (1985) and D. Asten's Involvement hypothesis, in FL development it is crucial that learners experience low anxiety levels and engage actively in miscellaneous tasks that promote authentic learning, not rote memorization.

To wrap up the discussion on meaningful strategies conducive to better language retention, it is worth emphasizing that attrition in FL learners begins as soon as they have finished the lesson. Respectively, the importance of homework should not be trivialized. Doing homework in FL means another opportunity of recycling and reinforcing language. Thus, producing authentic contents in the target language is the best way to fight attrition and contribute to positive growth.

Attrition deserves particular attention in language learning as it has significant pedagogical implications. Just like acquisition, attrition is an ongoing process, and these are

perceived as opposing poles of the same phenomenon. The idea behind it can be summed up by the following statement: you use a language or you lose it, as there is no final stage in learning a language. Therefore, in-depth understanding of how language attrition affects foreign language learning can feed language teaching [7], thus facilitating the identification and implementation of strategies that would optimize the process.

BIBLIOGRAPHY

1. Castaños J. *Understanding Attrition Among English as a Foreign Language Teachers in Online Training*, 2016, Walden University, PHD Thesis, 148p.
2. Ecke, P. *Language Attrition and Theories of Forgetting: A Cross-Disciplinary Review*. In: *International Journal of Bilingualism*, 2004, nr. 8/3, pp.321-354. ISSN 1367-0069
3. Footnick, R. *A hidden language: Recovery of a lost language is triggered by hypnosis*. In B. Kopke, M. S. Schmid, M. Keijzer, & S. Dostert (Eds.), *Language attrition: Theoretical perspectives* (pp. 169–87). Amsterdam, John Benjamins, 2007, 258p. ISBN 9789027241443.
4. Hansen, L. *The acquisition, attrition and relearning of mission vocabulary*. In M. S. Schmid & W. Lowie (Eds.), *Modelling bilingualism: From structure to chaos*. John Benjamins, Amsterdam, 2011, 308p. ISBN 9789027241825.
5. Herdina, Ph., Jessner, U. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. *Multilingual Matters*, 121. Clevedon: Cromwell Press Limited, 2002, 182p. ISBN 1853594687.
6. Köpke B., Schmid M. *Language Attrition: The next phase*. In: Monika S. Schmid, Barbara Köpke, Merel Keijzer, Lina Weilemar (Eds). *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, John Benjamins, pp.1-43, 2004. ISBN: 9027241392.
7. Kupske F. F. *The Impact of Language Attrition on Language Teaching: The Dynamics of Linguistic Knowledge Retention and Maintenance in Multilingualism*. In *Ilha Desterro*, 2019, nr. 72/3. ISSN 2175-8026. Available at https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262019000300311
8. Lambert, R. D., & Freed, B. F. *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House, 1982, 253p. ISBN 10: 0883772051.
9. Marefat H., Rouhshad A. *Second Language Attrition. Are Different Nouns Equally Likely to Be Lost?* In: *Porta Linguarum*, 2007, nr.8, pp. 85-98. ISSN 1697-7467.
10. Murtagh, L. *Second language attrition: Theory, research and challenges*. In M. Schmid & W. Lowie (Eds.), *Modeling bilingualism: From structure to chaos*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins, 2011, 308p. ISBN 9789027241825.
11. Park, E.S. *Language Attrition*. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 2018, pp. 1-12. ISBN 9781118784228.
12. Schmid, M.S and Mehotcheva, T. *Foreign language attrition*. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 2012, nr.1/1, pp.102 -124. ISSN 2211-7245.
13. Szupica-Pyrzanowska, M., *Language attrition – implications for second/foreign language acquisition*, 2016, [cited 28.01.2021], available at <http://alp.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/315/2018/10/10-Lingwistyka-Stosowana-16-Ma%C5%82gorzta-Szupica-Pyrzanowska.pdf>

USEFUL STRATEGIES IN TEACHING PRONUNCIATION

STRATEGII EFICIENTE LA PREDAREA PRONUNȚIEI

Larisa Usatîi, lector univ.,
UPS „I. Creangă” din Chișinău
Larisa Usatîi, university lecturer,
„I. Creangă” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-6083-0311

CZU 811.111:378.147

Rezumat

Prezentul articol descrie o tipologie a strategiilor didactice ce sunt eficiente la predarea-învățarea pronunției în limba engleză. Pronunția este învelișul sonor al limbii și o pronunțare corectă este o măsură a succesului și un indicator al competenței de comunicare a vorbitorului. Pentru a fi eficienți în procesul de învățare, atât cadrul didactic universitar, cât și studentul trebuie să posede o gamă largă de strategii generale și particulare. O strategie didactică este eficientă atunci când antrenează studenții, când se adaptează la particularitățile psihologice ale învățării, când duce la o învățare creativă. În contextul problemei de cercetare realizate, am abordat procesul de formare a competenței fonologice din perspectiva strategiilor expositive, algoritmice, euristice și comunicative.

Cuvinte-cheie: strategie, pronunție, expositive, algoritmice, euristice, comunicative.

Abstract

The present article describes a typology of didactical strategies which are efficient in teaching-learning the pronunciation in English. Pronunciation is the cover of the language and correct pronunciation is a measure of success and an indicator of the communicative competence of the speaker. In order to be efficient in the process of learning, both the teacher and the student have to possess a large range of general and particular strategies. A didactical strategy is efficient when it trains the students, when it adapts to the psychological peculiarities of learning, when it leads to creative learning. Thus, in this context we have approached the process of the phonological competence formation from the perspective of the following strategies: expositive, algorithmic, heuristic and communicative.

Key-words: strategy, pronunciation, expositive, algorithmic, heuristic, communicative.

Pronunciation is one of the most difficult aspects of English to acquire and the target of comfortable intelligibility. It is the *most important and significant problem* that non-native English speakers must face when studying English that can lead to positive or negative impression, misunderstanding and any kind of ineffective communication. *Correct pronunciation is a measure of success and an indicator of communicative competence* [8].

Pronunciation refers to the production of sounds that we use to make meaning. It includes attention to the particular sounds of a language (segments), aspects of speech beyond the level of the individual sound, such as intonation, phrasing, stress, timing, rhythm (prosodic aspects), how the voice is projected (voice quality) and, in its broadest definition, attention to gestures and expressions closely related to the way we speak a language [3].

Pronouncing sounds involves both our minds and our bodies. When you learn new sounds, you need to learn to move the muscles of your mouth in new ways and change the pronunciation habits you've built up all through your life. This isn't easy because our brains developed a *phonological filter* that lets us hear the sounds of our own language very efficiently but "*filters out*" and ignores unfamiliar, unnecessary sounds. When students hear new sounds, it is difficult to identify or understand them - we're still hearing through the filter of our first language. To pronounce a new language well, we need to learn to hear again. We have to remove the filter that is hiding some of those new sounds so that our brains can hear, accept, analyze, and get ready to imitate them. In order to have success, to learn to pronounce

intelligibly and to obtain a good pronunciation teachers are to implement useful strategies which are very helpful when following the didactical path. [7].

The process of teaching-learning English as a foreign language requires a number of *didactic strategies* which include the ensemble of methods, means and models of its organisation for to achieve the planned objectives. A teaching strategy is a way and means of organizing and facilitating learning experiences. A didactical strategy is efficient when trains students, when is adapted to psychological peculiarities of teaching, when leads to creative learning [4].

The process of the formation of the phonological competence requires the following strategies: *expositive, algorithmic, heuristic, communicative*.

The expository strategies are used both to offer the necessary notional support for understanding a theme and to make the students become sensitive to a thematic unit, to make them understand the modalities of treating the theme, to offer means of adequate phonetic expression. I. and M. Albulescu consider that this resorts not only to transmit a volume of knowledge but also *to guide the student in his studies; to explain to the learner how to treat a theme; to introduce or revise new points of view; to present necessary models for the development and improvement of the student; to show techniques and methods of thinking and action; to explain to everybody on the path which he will traverse in the development of the theme; to help the student organize his knowledge on a superior level of synthesis; to provide him with adequate means of learning; to sensitize the students to activity* [1, pp. 105-106].

Expository is an approach to teaching which a teacher uses to impart or expose knowledge to the students. The teacher tells students both the generalizations and specifics which are expected to be learned. They are further defined as strategies that are particularly effective for presenting declarative information in a step to step way through lecture, explanation and the provision of guided practice through oral drills [2]. Examples of methods which fall under these are lecture, storytelling, narratives, teacher demonstration, text reading, recitation, note-dictating, audio-visual presentations etc.

Algorithmic strategies refer to following some concrete steps, rigorous succession of operations which describe step by step the traverse of the process of learning Algorithmic strategies support the development of general reasoning, problem-solving and communication skills by giving students the skills to fluently interpret and design structured procedures and rule systems. Such procedures and rule systems can be found in a wide range of curriculum areas, with complex rule systems frequently found in the syntax of languages, in scientific classification, and in legal reasoning.

The imitative, expositive, demonstrative are part of the algorithmic strategies. They are extremely important for the development of the articulatory base of pronunciation of the sound, of the phonematic hearing and verbal expression in the target language [5].

Heuristic strategies are based on dialogue, on a technique of questions and answers reasonably formulated. Heuristic strategies also known as discovery or inquiry or experimental or facilitation, refers to an approach in teaching and learning where the learners are left to explore; find out information for themselves. The word 'Heuristic' has been derived from the Greek word 'Heurisko' which means 'I find' or 'I discover' . This method implies

that the attitude of students shall be that of the discoveries and not of passive recipients of knowledge.

Advantages of Heuristic Teaching Strategies

1. It greatly aids and facilitates the overall achieving of cognitive, psychomotor and also affective objectives. i.e. it helps in the development of an all round child.

2. It serves to develop an attitude of scientific exploration and creativity for respective learners.

3. By the teacher encouraging the students to explore the environment by themselves in search of an adequate solution of the problems, the learners get to discover knowledge by themselves knowledge which is easily retained by the learners.

4. The learners are placed in situations in which they have to learn by themselves and through self-experience. This has the ripple effect of teaching the learners the skill of self-reliance in the learners.

5. In this method, pupils realize the problem, think about it, observe it, test it and conclude about it. This creates scientific attitude in pupils. Hence, this method is a scientific method of teaching.

6. This is a psychological method as the student learns by self-practice. The maxim learning by doing is involved. Students learn by doing themselves.

7. In heuristic method, in addition to the mental and reasoning powers, development of self-confidence and intellectual inter-dependence etc. also occurs gradually. This prepares them to solve any problem likely to arise in future life.

8. In heuristic method, the entire task is completed in school. This solves the problems of home work automatically.

9. This method motivates pupils for doing more difficult tasks. This also avoids the hindrance of individual differences in learning.

10. In this method, pupils work themselves and consult themselves. This coordinates their physical and mental powers. It develops in the student a habit of diligence.

11. This method does not allow the pupils for cramming of ready-made knowledge. The knowledge is gained by self- activity and hence it is retained for a longer time.

12. Power of observation and reasoning and drawing inference are developed. It creates clear understanding.

13. It is a meaningful learning The student learns by doing so there is a little scope of forgetting. It develops self-confidence, self-discipline in the students. The students acquire command of the subject. He has clear understanding about notions of the subject.

14. It gives the student a sense of achievement. The methods make them exact and bring them closer to truth. It develops scientific attitudes among students by making them truthful and honest for they learn how to arrive at decisions by actual experimentations.

15. It inculcates in the student the interest for the subject and also develops willingness in them. It develops the habit of enquiry and investigation among students .It develops habit of self- learning and self- direction.

16. It provides scope for individual attention to be paid by the establishing cordial relations between the teacher and the taught.

Communicative strategies are strategies that learners use to overcome these problems in order to convey their intended meaning. Strategies used may include paraphrasing, substitution, coining new words, switching to the first language, and asking for clarification. These strategies, with the exception of switching languages, are also used by native speakers.

The term *communication strategy* was introduced by Selinker in 1972 [10], and the first systematic analysis of communication strategies was made by Varadi in 1973. There were various other studies in the 1970s, but the real boom in communication strategy scholarship came in the 1980s.

Communicative strategies can be verbal, nonverbal, or visual. Integrating all the strategies together will allow you to see the most success. This allows a business to meet employee needs and increase workplace knowledge.

Verbal communication strategies can be broken down into the two categories of written and oral communication. Written strategies consist of avenues such as e-mail, text, and chat. Examples that fall into the oral category are phone calls, video chats, and face-to-face conversation.

Nonverbal communication strategies consist of mostly visual cues, such as body language, facial expressions, physical distance between communicators, or the tone of your voice. These cues are typically not intended. However, it is important to realize the message you are sending. Otherwise, you may be saying one thing, yet the receiver is hearing another.

Visual communication strategies can be seen through signs, webpages, and illustrations. These strategies are used in the workplace to draw attention and provide documentation. Human resources is required to post certain visuals throughout the workplace to comply with safety laws.

Communicative strategies (active / participating) refer to the use of the learned material in different communicative contexts, by methodological valorification of it. These strategies have concrete finalities:

- the application of different techniques by the students for efficient learning, thus this learning becomes a personal project of the student assisted by the teacher who can be an organizer, mentor or manager of a concrete situation of learning;
- the contribution to the development of the critical thinking of the students, the development of their capacity to formulate or to give personal opinions as to concrete problem, to participate in discussions, debates, to choose rationally some optimal solutions out of many possible, the capacity of solving problems in an optimal time and efficiently.
- the development of individual working capacities, group cooperation and the acceptance of various opinions.

On the basis of the above mentioned it should be stated that the strategies are built starting from the characteristics of learning too:

- *learning by reception / passive hearing;*
- *learning by discovery, from the empirical point of view;*
- *learning by direct practice, from the own experience;*
- *learning by simulation;*

- learning by experimenting, repetition or imitation [6].

A teacher plays a vital role within a few hours in the classroom by delivering the daily specific planned content which is a part of curriculum for a specific grade. It depends on the teacher to plan it out and use *effective strategies* for its instructional deliverance [10]. Teachers must have passion for learning and teaching as well as to understand needs and interests of the students. World is changing and advancing day by day, so teachers need to be technology savvies as well, in order to meet new global emerging demands. Strategies are necessary for students to use in order to foster their application of results in education.

BIBLIOGRAPHY

1. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Didactica disciplinelor socio-umane*. Cluj-Napoca: Star, 1999. 225 p.
2. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*. Iași: Polirom, 2000. 221 p.
3. BOGDAN, M. *Fonetica limbii engleze*. Cluj: Editura Științifică, 1962. 312 p.
4. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*. Strasbourg. Diviziunea Politicii Lingvistice. Consiliul Europei. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN: 9975-78-289-0.
5. LADO, R. *Predarea limbilor. O abordare științifică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 263 p.
6. MACIUC, I. *Strategii de formare – perfecționare a competenței pedagogice*. Revista de pedagogie, nr.10, 1990, p. 11- 16.
7. OPREA, C. I. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 317 p. ISBN 9733020907, 9789733020905
8. PICCARDO, E. *Phonological Scale Revision Process Report*, 2016. 42 p.
9. SELINKER, L. *Interlanguage*. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Vol. 10(3), 1972, pp. 209-231. ISSN1613-4141
10. USATÎI, L. *The Combination of Traditional and Non-Traditional Methods in Teaching Foreign Languages*. În: "Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Învățământului Superior". Conferința științifico-practică internațională, 5 iunie 2014. Vol. I. Cahul: US "B.P. Hașdeu", 2014, p. 457-459. ISBN: 578-9975-914-91-8.

TEACHING STRATEGIES FOR STYLISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXT

STRATEGII DIDACTICE ALE ANALIZEI STILISTICE A TEXTULUI LITERAR

*Olga Smochin, lector universitar,
UPS „I. Creangă” din Chişinău
Olga Smochin, university lecturer,
SPU „I. Creanga”, Chisinau
ORCID iD: 0000-0002-9029-9055*

*Ana Budnic, dr. conf. univ,
UPS „I. Creangă” din Chişinău
Ana Budnic, PhD associate professor,
SPU „I. Creanga”, Chisinau*

CZU 811.111'3:378.147

Abstract

The analysis of the literary text from the stylistic perspective supposes the linguistic-artistic comprehension of the work, the understanding of the word and its meanings, the decomposition of the artistic imaginary, because the writer selects, combines words and meanings, operates "aesthetic deviations". Stylistic analysis follows the essential aspects of the work under the analysis of the realization of the expressiveness, of the craft of the words that denote, color and soul.

Key-words: phonetic level, lexical-semantic, morphological structure, syntactic level, style figures, expressiveness of structures

Rezumat

Receptarea textului literar din perspectiva stilistica presupune descifrarea lingvistico--artistica a operei, intelegerea cuvintului si a talentelor sale, descompunerea imaginarului artistic, pentru ca scriitorul selecteaza, combina cuvinte si sensuri, opereaza devieri" estetice. Analiza stilistica urmareste aspectele esentiale ale operei sub raportul realizarii expresivitatii, al mestesugului cuvintelor ce primesc relief, culoare si insufletire.

Cuvinte-cheie: nivelul fonetic, lexical-semantic, structurii morfologice, nivelul sintactic, figurile de stil, expresivitatea structurilor

Literary criticism is an important aspect of literary studies. A post graduate students who is called a master in subject, must know how to analyse a piece of literature. Stylistics provides a student a systematic and logical approach. The traditional classroom allows students to paraphrase and summarize while at the college level a student must learn to critically appreciate a literary work. Stylistic functions as a tool to study various perspectives of the author and analyzes the features of literary language to develop students' sensitivity to literature. Stylistics is concerned with the choices that are available to a writer, and the reasons why particular forms and expressions are used rather than others [9, p.75].

Stylistics is part of a language-based approach to using literature to make meaningful interpretations. Crystal D. stated that Stylistics, having to do largely with style, is a discipline concerned with the study of language of literature. It is the study of language as art [1, p.48]. As the study of style, it seeks to examine the expressive and suggestive devices which have been invented in order to enforce the power and penetration of speech. In words of Short M., Stylistics by defining literary studies as a linguistic subject provides a way of integrating the two subjects, English Language and English Literature which are commonly taught in isolation one from the other. It studies literary works as kinds of discourse and enquires into the communicative potential of the language concerned [4, p.5].

Language is made up of words, structures and sentences and literature is made up of these words, structures and sentences. Literature is language in its applied form and prepares a

basis for the study of language through various points of view. Every piece of literary writing is different from the other. They have similarities but are never identical. Every piece of literature is unique with own peculiarities [3, p.75]. Therefore, literature offers as many models or varieties of language just as many writers. How the writers use the same limited set of sounds with a variety of words, structures, syntax and collocations – set the platform for the stylistic analysis of a particular task. Students must be taught to recognize and focus on the style markers used by the authors in their works which contribute to the effect of the work. A style marker may be recognized intuitively, or with the help of critics who have analyzed the text and identified various style markers used by the authors. Thus stylistics offers some critical and *creative* ways of looking at a work under study. Students will develop a sense of appreciation as well as acumen [5, p.18].

According to David Crystal, linguistics is the academic discipline which studies language scientifically and stylistics as a part of this discipline studies certain aspects of language variation [1, p.9]. These definitions vividly indicate and prove that stylistics is a very important branch of linguistic knowledge since linguistic variation, which is in the focus of stylistic studies, is practiced and functions in all kinds of human interaction; it is an intrinsic and indispensable ingredient of communicative interaction. Anybody who tries to interact in a certain situation by expressing their opinion, assumptions, hopes or fears, and so on, must do this by making their choice from the repertoire of means at their disposal [3, p.585].

Thus, stylistics is traditionally referred to as the study of various texts with the help of linguistic tools. Stylistics as a branch of general linguistics closely interacts almost with all philological disciplines such as phonetics, lexicology, semasiology, onomasiology, grammar (morphology and syntax), literature, literary criticism, translation studies, etc.

Teaching stylistics in higher educational institutions pursues both theoretical and practical objectives. On the one hand, the course gives theoretical knowledge on the stylistic resources of the language, different functional styles, criteria of defining and classifying functional styles, notions of norm, literary language, on the other hand, it is directed to teach students to apply the obtained knowledge for solving practical tasks. It contributes to developing students' ability to critically analyze information given in different types of texts and determine the functional style to which a particular text belongs and to argue their points of view on the basis of presenting criteria of differentiating functional styles, specifying expressive means and stylistic devices used in the text. The objectives of the course are realized through the authenticity of textual information belonging to different functional styles and genres, culturally-oriented materials, contributing to the development and enrichment of students' linguistic and stylistic thesaurus.

It is quite obvious that the main practical task of stylistics as an academic discipline is to develop skills of understanding, interpreting and analyzing the information given in diversified texts belonging to different styles and genres, i.e. to carry out a stylistic analysis of the selected authentic materials. It is mostly connected with analyzing literary texts. Stylistic analysis enables to adequately evaluate a particular work of fiction and reach in deep understanding of its content and sense. Mick Short points out that stylistic analysis, «unlike more traditional forms of practical criticism, is not interested primarily in coming up with

new and startling interpretations of the texts it examines. Rather, its main aim is to explicate how our understanding of a text is achieved, by examining in detail the linguistic organization of the text and how a reader needs to interact with that linguistic organization to make sense of it» [3].

The main task of stylistic analysis is to define the structure of the textual material and its semantic loading. In the process of the analysis students are recommended to fully answer the questions of how the given text is created and what it is composed of. It is important to draw attention to the levels of the textual analysis defined by scholars: phonetic, phonological, graphological, morphemic, lexical and syntactical [6, p.34].

Stylistic analysis contributes to better acquisition of the theoretical material and at the same time it is an effective form of control of students' knowledge on a particular topic. Students should be motivated to recognize intuitive responses to a text which are central to the process of reading and re-reading the text, thus helping them develop their own communicative competence as reading is the silent exposure of the self to the language. Intensive and extensive reading of a literary text enables the students infer more than one meaning and it helps them to understand how to make the use of the target language in everyday contexts [1].

The stylistic analysis of any literary text is aimed at revealing the subject matter of the text, which is sometimes buried deeply in the form, and investigating the language techniques used to express the author's thoughts and ideas manifested in the text. It is based on the theoretical knowledge of the available stylistic resources and is aimed at unfolding the author's message through bringing out the implicit information created by such means as the choice of vocabulary, the use of stylistic devices of different language levels, the peculiarities of the presentation of characters and events. It must be borne in mind that there are no hard and fast rules about text interpretation but the following recommendations and logical steps can be helpful to the students [6, p.19].

The stylistic approach incorporates a close reading of its literature contrary to the traditional ways of memorization and reproduction. It can prove to be the best method to learn a foreign language through stylistic approach as it would give a close view of the target language. They will learn to relate a piece of literary writing to their own experience of language and consequently extend their experience. Literary analysis through stylistic approach encourages in students the ability to infer meanings by interacting with the text. The stylistic approach demands a close reading and re-reading of a literary text by the students. A close reading and re-readings of a literary text would help the students internalize the rules of the grammar of the target language indirectly. They would be learning language through literature and this is basic aim of teaching literature of any language.

Sorning K. advocated that the 'form' of the literary text should itself interpret its 'content'. Following this view, one could interpret the content without any reference or context. This can only be achieved if the students are taught how to study the 'form' of the literary text [7 p. 67]. A study of the 'form' of the literary text would intimate the student about the diction of the author. The knowledge of the selection of words, punctuation, parenthesis, or metrical patterns would enable students to study the work in depth and give an individual interpretation. Such an analysis would invite the creativity on the part of the

students and studying literature would no longer be mindless memorizing exercises to pass the examination.

The stylistic analysis consists of two stages: the analysis of a text and the synthesis of the main idea (message) of the text. The first stage, in its turn is subdivided into several successive procedures. Firstly, the student is supposed to speak on some aspects of *the writer's creative activities*, mention his most important books and outline the peculiarities of the writer's outlook. The necessary information can be obtained from the course of English and American literature. Besides, some relevant facts can be found in the preface to the book or the commentary at the end of it. However, the student should not go into a detailed analysis of the writer's creative concepts, in order not to make his answer too long, but concentrate more on the linguistic aspects of the text. After this the text should be divided (in accordance with its contents) into a few logical parts. The interrelation between different components of a literary text is called *composition*. The four structural components of the composition are exposition, complication, climax and denouement.

Of course, it is a difficult task to teach students a stylistic analysis of literary text if they do not have any background in linguistic, phonetics or metrical patterning, but it is not impossible. This approach can be brought to the classroom by using the technique of foregrounding, a technique effectively used in advertisements. Foregrounding is aesthetically purposeful when it vitally influences interpretation. The foregrounding can be applied to a literary text through various methods such as Linguistic Deviation and Parallelism.

Stylistic analysis contributes to better acquisition of the theoretical material and at the same time it is an effective form of control of students' knowledge on a particular topic. It is traditionally regarded as commenting on the text from the functional point of view. The purpose of this comment is the establishment of genre and stylistic characteristics of the literary text and peculiarities of its linguistic organization. The analysis usually begins with reading and understanding of the text, so the first point is the so called commenting, i.e. interpretation of some difficult or unfamiliar words, outdated or archaic grammatical forms and structures. However, the requirement to the analysis is that the textual material should be authentic, implying that authenticity lays in the genuine nature of the texts selected [7, p.68].

Thus, while reading a particular text (at least three times), first of all, students should understand the plot of a selected piece of writing. During the second reading students are recommended to pay special attention to unknown words, structures and phrases. Different reference books (monolingual, explanatory, bilingual, dialectal, encyclopedic, linguocultural, thematic or conceptual dictionaries, glossaries and dictionaries of synonyms and antonyms, idioms and collocations, technical terms, neologisms, proper names, slang, foreign, obsolete and archaic words) present an important tool contributing to successfully implementing stylistic analysis of a selected work of fiction. With the help of monolingual dictionaries, for example, students will be able to determine linguistic and stylistic characteristics of individual words and set expressions; linguocultural dictionaries contain information about the symbolic, cultural and national values of the components of lexical units. During subsequent readings, they are advised to methodically begin to pay attention to how characters interact with one another, how the writer uses words to convey meaning, how the characters speak, who is

telling (or narrating) the story, the kinds of images the writer uses, or any other aspect of the text that seems important [8, p.137]. Brief information about the author of the text, his biography, profession, social position, range of interests, motifs of creative activity can assist in determining the problem stated in the text, in clarifying the author's outlook and views.

Scholars suggest various schemes for stylistic analysis of the authentic textual material. I.R. Galperin, for example, introduces some procedures which facilitate this process [2, p.39]. The first procedure is called the taxonomic stage of analysis which aims at determining a definite model of a text in the given style. The second procedure which is called the content-grasping stage is connected with approximate understanding of the content of the text. The third procedure (semantic analysis) has as its purpose the close observation of the meanings of separate words and word combinations, the significations of various sentences and supra-phrasal units. The fourth procedure (the stylistic stage) aims at finding out what additional information might be imparted by the author's use of various stylistic devices. The final procedure (the functional stage) consists in assembling the previously acquired data and synthesizing all the procedures [4].

While analyzing literary text students should follow the following steps:

1. Speak of the author in brief:

- the facts of his biography relevant for his creative activities;
- the epoch (historical and social background);
- the literary trend he belongs to;
- the main literary pieces (works).

2. Give a summary of the extract (or the story) under consideration (the gist; the content of a story in a nutshell).

3. State the problem tackled by the author.

4. Formulate the main idea conveyed by the author (the main line of the thought, the author's message).

5. Give a general definition of the text under study:

- a 3rd person narration

- a 1st person narration (an "I-story")

- narration interlaced with descriptive passages and dialogues of the characters;

- narration broken by (philosophical, psychological, lyrical etc.) digression; an account of events interwoven with a humorous (ironical, satirical etc.) portrayal of society, characters etc.

6. Define the prevailing mood (tone, slant) of the extract. It may be lyrical, dramatic, tragic, optimistic, pessimistic, melodramatic, sentimental, emotional, unemotional, pathetic, dry and matter-of-fact, gloomy, bitter, sarcastic, cheerful etc.

7. Divide the text into logically complete parts and entitle them. If possible choose a key sentence (a topic sentence) in each part that reveals its essence.

The compositional pattern of a complete story (chapter, episode):

1. the exposition (introduction);

2. the complication and the development of the plot (an account of events);

3. the climax (the culminating point);

4. the denouement (the outcome of the story).

8. Give a detailed analysis of each logically complete part. Follow the formula: subject – matter – form. It implies that, firstly, you should dwell upon the content of the part and, secondly, comment upon the language means (EM and SD) employed by the author to achieve the desired effect, to render his/her thoughts and feelings.

9. Sum up your observations and draw conclusions. Point out the peculiar author's language means which make up the essential properties of his individual style.

Literary texts are nothing but words put together with at least one purpose. Hence, analyzing this special structure by paying close attention to that production with our grammatical and linguistic knowledge will foster our understanding. In that sense, stylistics can be beneficial while uncovering the hidden yet visible aspects of a literary text.

A Stylistic approach teaches students how to look for and interpret stylistic dimensions of a text. Students are made to learn how and what is said, and how meanings are made. They are taught to know what makes the language of literature different from everyday language, if it really is. If we adopt the stylistic approach to teach literature at the college level, it will help the students understand the role of language in literature.

BIBLIOGRAPHY

1. CRYSTAL, D., DAVY, D. Investigating English Styles. – Longman Group Limited, 1988. 264p.
2. GALPERIN I.R. *Stylistics*. – M., 1981, 315 p.
3. LEECH, G. N., & SHORT, M. H. Style in fiction. London: Longman, 1981. ISBN-13: 978-0582784093, 424 p.
4. MYERS-SHAFFER, C. The principles of literature: A guide for readers and writers. New York: Barron's, 2000, ISBN-13 : 978-0764112409, 380 p.
5. RICHARDS J.C., SCHMIDT R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Pearson Education Limited, 2002. ISBN-10: 9781408204603, 656 p.
6. SORNING K. Stylistic variation // Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. – London and New York: Routledge, 2004. ISBN:9780470659946
7. SHARON JAMES McGee. Analyzing Literature: A Guide for Students Kansas State University-Salina (retrieved from [http:// 13. 13](http://13.13). ISBN-13: 978-0321093387, 53 p.
8. TUNGESH, G.M. Literary Tests and Teaching of Language : A Pedagogic – Stylistic Approach. ELT Voices. India. ISSN : 2230-9136. Dec 2011.

Web Resources

9. [1] <http://www.mantex.co.uk/2009/09/13/english-language-stylistic-analysis/>
10. [2] McIntyre, D. <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/stylistics/sa1/example.htm>
11. [3] wps.ablongman.com/wps/media/objects/327/335558/AnalyzingLit.pdf

HIGH IMPACT TEACHING STRATEGIES THAT FACILITATE STUDENTS' SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT

STRATEGII DIDACTICE CE FACILITEAZĂ DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VORBIRE ALE STUDENȚILOR

Oxana Golubovschi, doctor, lector univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Oxana Golubovschi, PhD, university lecturer,

SPU “Ion Creanga”, Chisinau

ORCID iD: 0000-0003-4759-171X

CZU 811.111'24:378.147

Rezumat

Articolul vizează descrierea unor strategii și tehnici interactive orientate spre facilitarea dezvoltării abilităților de vorbire într-o limbă străină. Tehnicile în cauză oferă o alternativă modelelor tradiționale de predare a vorbirii la lecția de limbă străină. Capacitatea de a vorbi fluent o limbă străină este absolut esențială pentru succesul studenților. În acest sens, strategiile la care ne referim vor ajuta profesorii de engleză să încurajeze participarea studenților la acte de vorbire, ajutându-i să-și amelioreze fluența în limba străină studiată.

Cuvinte-Cheie: elevi, limba engleză, engleza ca a doua limbă (EDL), strategie, tehnică, abilități.

Abstract

The purpose of this article is to present some interactive and student-centred examples of the speaking activities that offer an alternative to the traditional way of teaching speaking in an ESL classroom. The strategies mentioned in this article will help English teachers instruct their students, to improve their language development, in a supportive, encouraging way. These strategies and specific activities aim to help ELLs acquire and use oral language, thus improving their fluency in the studied foreign language.

Key-words: ELL (English language learners), ESL (English second language), strategy, technique, skill.

„Speaking skills are defined as the skills which allow us to communicate effectively. They give us the ability to convey information verbally and, in a way, that the listener can understand. Speaking skills are one of the most important skills we learn, as they allow us to communicate with others and express our thoughts and feelings. Speaking skills can be separated into formal and informal speaking skills, and we use both types of speaking skills in a variety of contexts throughout life” [2, p.17].

The four elements of the speaking skills to be practised while performing speaking tasks are *vocabulary, grammar, pronunciation, fluency* [4, p.34]. These elements are taught and assessed daily by English teachers during ESL classes (see Figure 1.).

The aim of this article is to present some interactive and student-centred examples of the speaking activities that offer an alternative to the traditional way of teaching speaking in an ESL classroom. Being able to speak a foreign language fluently is critical to our student's success both inside and outside the classroom. It is obvious that in each class some students are too shy to speak up in the classroom or to answer a question, even when they have the answer. The strategies we are going to mention in this article, we think so, will help English teachers instruct their students to improve their language development in a supportive, encouraging way. These strategies and specific activities, we believe, aim to help ELLs acquire and use oral language.

According to *British Council*, many students mention that they can understand their teacher's English, but when they speak to 'real people' they cannot understand them. This is a common comment many teachers have heard from their students. This means that students feel that classroom-based speaking practice does not prepare them for the real world [10].

Besides the above-mentioned issue, students often highlight listening and speaking as their biggest problems. Why? We assume it happens partly because of the demands of listening and speaking and partly because of the way speaking is often taught.

This teaching speaking process usually consists of language practice activities such as discussions, information-gap, true-false activities, etc., of course, these are well-known and frequently used while teaching ESL. But they basically do not teach patterns of real interaction. So, what can be done in the classroom to prepare students for real interaction?

To understand how to teach speaking, first of all, we should identify what students' needs are. In this regard, we would like to share a few observations. Some points to look through, according to *Course Hero*, what students' needs are:

- practice using mother tongue strategies, which they do not automatically transfer;
- an awareness of formal/informal language and practice at choosing the appropriate language for different situations;
- the awareness that informal spoken language is less complex than written language;
- exposure to a variety of spoken text types;
- the ability to cope with different listening situations;
- competence at both 'message-oriented' or transactional language and interactional language, language for maintaining social relationships;
- knowledge of real interaction patterns;
- intelligible pronunciation and being able to cope with streams of speech;
- rehearsal time (giving students guided preparation) [11].

These are some ideas a teacher should take into consideration while thinking about how to improve students' speaking skills and facilitate the development of students' communicative competence. At this point, we come with some practical suggestions on how to implement this in practice. They are as follows:

- transferring mother tongue strategies – this means, when preparing for a spoken task, make students aware of any relevant mother tongue strategies that might help them to perform the task successfully. For example, 'rephrasing' if someone does not understand what they mean;
- acknowledging students with examples of formal/informal language i.e. provide students with one or more short dialogues where one speaker is either too formal or informal. Students first identify the inappropriate language, then try to change it. Also, show students how disorganised informal speech is;
- presenting examples of vague language, this is using tapescripts of informal speech, focus on examples of vague language;
- preparing a selection of different spoken text types. At this point a teacher draws up a list of spoken text types relevant to the level of a class, teaches the language appropriate for each text type;
- using interactive listening - develop interactive listening exercises. Face-to-face listening is the most common and the least practised by coursebooks. Any form of 'Live listening' (e.g. the teacher speaking to the students) is suitable;
- familiarizing students with transactional and interactional language means raising students' awareness by using a dialogue that contains both. For example, it could be a

situation when two friends chat to each other (interactional) and order a meal in a restaurant or cafe (transactional);

- providing students with real interaction patterns, these are simulation tasks that teach real interaction patterns. Introduce the following basic interactional pattern: Initiate, Respond, Follow-up [10];

It is absolutely important to:

- introduce students to spoken English, which will include after a listening exercise giving students the tapescript. Using part of it, students mark the stressed words and put them into groups. Compare a speech with an informal conversation. In the same lesson or subsequent listening lessons, you can focus on reductions in spoken speech, for example, linking, elision and assimilation.
- give students time for preparation and rehearsal, before a spoken task, give students some preparation and rehearsal time, and your guidance on how to use it. Necessary to provide them with a proper sheet with simple guidelines.
- finally, create real-life tasks/situations - try to use real-life tasks as part of your teaching.

<i>Points</i>	<i>Fluency</i>	<i>Pronunciation and accent</i>	<i>Vocabulary</i>	<i>Grammar</i>	<i>Details</i>
5 Excellent performance	Smooth and fluid speech; few to no hesitations; no attempts to search for words; volume is excellent.	Pronunciation is excellent; good effort at accent	Excellent control of language features; a wide range of well-chosen vocabulary	Accuracy & variety of grammatical structures	Excellent level of description; additional details beyond the required
4	Smooth and fluid speech; few hesitations; a slight search for words; inaudible word or two.	Pronunciation is good; good effort at accent	Good language control; a good range of relatively well-chosen vocabulary	Some errors in grammatical structures possibly caused by the attempt to include a variety.	Good level of description; all required information included
3	Speech is relatively smooth; some hesitation and unevenness caused by rephrasing and searching for words; volume wavers.	Pronunciation is good; Some effort at accent, but is non-native	Adequate language control; vocabulary range is lacking	Frequent grammatical errors that do not obscure meaning; little variety in structures	Adequate description; some additional details should be provided
2	Speech is frequently hesitant with some sentences left uncompleted; volume very soft.	Pronunciation is okay; No effort towards a native accent	Weak language control; basic vocabulary choice with some words clearly lacking	Frequent grammatical errors even in simple structures that at times obscure meaning.	Description lacks some critical details that make it difficult for the listener to understand

1 Poor performance	Speech is slow, hesitant & strained except for short memorized phrases; difficult to perceive continuity in speech; inaudible.	Pronunciation is lacking and hard to understand; No effort towards a native accent	Weak language control; vocabulary that is used does not match the task	Frequent grammatical errors even in simple structures; meaning is obscured.	The description is so lacking that the listener cannot understand
--------------------------	--	--	--	---	---

Figure 1. Speaking assessment rubrics

Of course, the above-mentioned tips refer to speaking activities, that include the pre/while/post stages, these cannot be successful, productive, and efficient without a clear understanding of what language a teacher should teach [1]. As spoken language is both interactional and transactional, what should teachers focus on in class? When teaching spoken language, teachers are advised to focus on teaching longer transactional turns, because students need to be able to communicate information efficiently whether in their country or a native-speaker country [6].

As well, to teach interactional language a foreign language teacher may use an awareness-raising approach. For example, with monolingual classes by listening to a recorded mother-tongue conversation before a similar second language recording. (For recordings of native-speaker interactional and transactional conversations, navigate the Internet and have a look at 'Exploring Spoken English' by Carter) [3, p. 118 – 120]. The internet is a great source of native-speaker interactional and transactional conversations, one just needs to google for them.

Among important language, teaching objectives is the task of getting our students to use new vocabulary? As it has already been mentioned in this article, giving students preparation time significantly increases the range of language used in the performance of the task, it is sensible to give students preparation time, this will encourage them to use new language [5].

This is achievable through simulation tasks which are very welcome while developing speaking skills. At this point pre-speaking activities are of great help; they may consist of a variety of tasks dedicated to lexicon shaping. In advance prepare cards with the vocabulary to be used by students, involve students in performing lexicon practice assignments and encourage students to do different tasks, fill in/matching worksheets, reading activities that recall the use of the vocabulary under study. Only after a set of tasks of this kind engage students, for example, in the following task *imagine*: 'Having a conversation with a stranger on public transport. One can motivate students into speaking with a few key questions like: *How will you start the conversation? What topics are you going to talk about? How are you going to move from one topic to another? How are you going to end the conversation?* After the preparation stage, students give a 'live performance'. This can be in front of the class or group to group in a large class [8]. This increases motivation and adds an element of real-life stress, but if you feel like it is too much stress for your students you can ask them to record their speeches using such online app tools as *Voice-spice* <https://voicespice.com/>, *Vocaroo* <https://vocaroo.com/>, *Voki* <https://l-www.voki.com/>. Another way of encouraging students to use new vocabulary in a communication activity is to make a game out of it. Give students a situation and several key phrases to include. They get points for using the language.

Similarly, when working on the language of discussion, teachers can produce a set of cards with the key phrases on. The cards are laid out in front of each group of 2/3/4 students, this one can be freely used online via a digital tool called *Wordwall* (<https://wordwall.net/>) using that one can arrange the material using the „*Open the box*“ template, so each student will be assigned a special list of words or word combinations. If a student uses the language on a particular card appropriately during the discussion, he/she keeps the card. The student with the most cards wins. If he/she uses the language inappropriately, then he/she can be challenged and has to leave the card on the table, a similar simulation can be performed in a virtual format.

Some other tips we would like to share concerns the techniques we can use while getting students into the habit of talking on different topics. These are strategies to structure oral discourse. When we teach our students how to write an essay in a foreign language, we teach them how to structure their writing. To do so, we provide them with pictures, guiding questions, keywords, sentence starters, and model paragraphs to help them feel at ease with the difficult task ahead. However, when it comes to teaching speaking, we may not be aware that oral discourse requires structuring as well [8]. It is definite, the more chances our students get to speak English in class, the more chances they have to improve their performance in English, and as a result, they are expected to perform better in oral exams.

However, all learners/students/pupils are different, and some may need more than just opportunities to speak in English. All students will benefit from learning strategies that show how to structure oral discourse. This is another important issue we want to refer to in this article. It has been observed that some students need these certain techniques to help them gain confidence and get started in oral performance. The techniques to be shared will surely contribute to preventing students from purposeless wandering when they have to give certain answers in oral interaction.

So, the first technique is “*Say what. Say why. Say other things to try*”, this one was mentioned by Ritchhart [8]. It sounds catchy and with a certain rhythm that is easily remembered by students. This technique helps students frame their answers in possible real-life situations. At first, students are explained the trick that will help them start an oral discourse on a topic. For example, imagine the following situation: students have to speak on “*What to do at weekends*” (or “*What do you do at weekends?*”). Students shape their answers using the three step-strategy, they think over the answer following the formula:

- ***say what you do*** – e.g. *I go jogging/I read a lot.*
- ***say why you do that*** – e.g. *I go jogging because I love to exercise, I feel healthy when I jog.*
- ***say other things to try*** - e.g. *I go jogging because I love to exercise, I feel healthy when I jog. I always go alone because my friends don't like to exercise much. They like playing video games. Sometimes I join them.*

Students then use this strategy when talking about a variety of topics. This is the structure of the technique; students find it enjoyable and easy to recall. Besides, teachers can use it while teaching different topics, for example, *music, shopping, cinema, health, sport*, etc. This technique, of course, will not help much in getting rid of grammatical inaccuracy, but will significantly improve the organization of students' answers.

Another technique is entitled “*Claim, Support, Question*” [8], this one suggests that students first have to say something or make a point, in most cases while using this technique the teacher suggests a point he/she wants students to share on, then students provide evidence or reason for the point, and finally pass the speaking turn to a partner by asking a question. This technique works well for discussion tasks in which students have to interact with each other, to make a decision or solve a problem. This one could be more interactive if the teacher uses a ball to signal the beginning of the activity and to announce each of the three steps, so, when the teacher bounces the ball for the first time, a/the student states a *Claim*, something for example “*It is important to look after yourself*” (when the topic under study is for example “Health care/Looking after yourself”), bounce two means *Support*, the student mentions “*It is important to look after yourself, as this means to be healthy and in good physical shape. Leading a healthy lifestyle is important for me. What I do is I go to the gym twice a week*”, the teacher bounces the ball again which means *Question* time, the student addresses a question to the partner, such as “*What do you do to look after yourself?*”. This also could be played in an online version; a teacher can use a gong sound to capture students’ attention to announce each stage.

Teachers have always been concerned with how to help students produce longer pieces of discourse, the next technique is dedicated to experiencing this [5]. Those who suggested it gave it the name *WWW*, but it does not stand for World Wide Web, though this bond makes it easier to be recalled. So, the three “W” stand for “*What you think, What you like, What you do, and other people too*”. This one can be applied as an opinion game. In advance, teachers can prepare slips of paper with topics written on them (e.g. video games, sports, friends, holidays, free-time activities, shopping, etc.). One student picks a card and reads the topic aloud. In the online version, the teacher can use an online tool such as *Wordwall* by placing the topics on the template called *Random Wheel* which is going to help in choosing a topic, the teacher starts by naming one student, who initiates the speaking process using the structure mentioned above. For example, the topic is “*My breakfast habits*”, the student who was named starts with:

- *What you think: “I think that breakfast is very important”*
- *What you like: “I like having coffee with milk and biscuits”*
- *What you do: “Sometimes, I don’t have breakfast because I don’t have time and I only eat a toast”*
- *And other people too: “My children eat healthy food for breakfast like milk and cereals or porridge”*

It is advisable to place a poster with a chart with these rubrics on one wall of the classroom, so that students can always see and use them, which of course, will help students speak fluently on a variety of topics without much preparation.

Another speaking technique consists of question words “*Who, where, what, and why, you can have a try!*” [8]. This one is suggested as a post-reading speaking task. In many courses, students have to read stories, passages, paragraphs and this technique can help them structure a description. With smaller kids, teachers can use this one to work with pictures. However, tasks based on picture description are used not only with kids, with different age groups. Generally, pictures show one or several characters doing an action in a certain setting

and at a certain time. This is the reason the technique begins with *Who*, for “*Who is in the picture?*” then comes *Where*, for “*Where is the character?*”, next *What*, for “*What is the character doing?*” and finally *Why*, for “*Why is the character doing the action?*”. These four questions are quite enough for picture description, at least when we refer to the on-the-spot speaking, that students will produce on their own without rehearsal and preparation time.

For virtual (online) learning teachers can create virtual posters with the structure/keywords/ of the four techniques mentioned above, so they could be at students' disposal when performing speaking activities. What is necessary on the side of the teacher is to mention which technique she/he is willing the student to apply at a certain part of practising an oral discourse task.

No doubt, that the techniques mentioned in this article will contribute to shaping your students' thinking and, as a result, their oral discourse. Though, of course, the development of oral discourse can occur only over time and requires a consistent approach by the teacher to contextualize work in the classroom, provide opportunities for interaction, and offer objective assessment (see Figure 1).

BIBLIOGRAPHY

1. BROWN, G. et al. (1984). *Teaching Spoken Language* Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge University Press.
2. BYGATE, M. 1987. *Speaking*. Oxford University Press
3. CARTER, R. & NUNAN. D. (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: University Press
4. CHAMOT, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy, Research and teaching, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
5. COHEN, A.D. (2003). The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics*, 41, 279-291. Communication Strategies in a Second Language: Definition and Taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
6. DORNYEI, Z. (1995). *On the Teachability of Communication Strategy TESOL*
7. GREEN, J. M., & OXFORD, R.L. (1995). A close look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297 *Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. *Quarterly*, 29 (1), 57-84.
8. RITCHHART, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass
9. SKEHAN, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press

Surse web:

1. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-speaking-skills-1>
2. <https://www.coursehero.com/file/62232821/Speakingdocx/>

VALORIFICAREA LIMBAJULUI PAREMIOLOGIC ENGLEZ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL UNIVERSITAR

VALORIZATION OF ENGLISH PAREMIOLOGICAL LANGUAGE AT UNIVERSITY LEVEL

*Lilia Herța, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Lilia Herța, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID iD: 0000-0001-7976-5556*

CZU 811.111:378.147

Rezumat

Articolul evidențiază potențialul didactic bogat al proverbelor în cadrul orelor de limbă engleză la nivel universitar. Autoarea identifică avantajele predării proverbului, privite ca fenomene lingvistice particulare din perspectiva abordării interculturale, evidențindu-se implicațiile acestora pentru aplicațiile didactice. Utilizate ca texte originale în dezvoltarea competenței de comunicare, proverbele devin un mijloc de educare dar și de însușire a limbii engleze.

Cuvinte-cheie; proverbe, paremii, predarea limbii engleze, gramatica, pronunția, vocabular.

Abstract

The article highlights the rich didactic potential of proverbs in teaching English at university level. The author identifies the advantages of teaching English proverbs, seen as particular linguistic phenomena from the perspective of the intercultural approach, highlighting their implications for teaching applications. Used as authentic texts in the development of communicative competence, proverbs become a means of education but also of learning the English language.

Key-words: proverbs, paremies, teaching English, grammar, pronunciation, vocabulary.

O trăsătură importantă în predarea unei limbi străine la etapa actuală a dezvoltării educației este necesitatea formării competențelor lingvistice, comunicative și interculturale. Barierele de limbaj și comunicare, care se bazează pe factori psihologici, sunt depășite cu succes cu ajutorul principiilor care stau la baza metodelor de predare intensivă [12, p. 4]. Depășirea barierelor de limbă și comunicare nu este suficientă pentru a asigura o comunicare eficientă între reprezentanții diferitor culturi. Acest lucru ridică problema depășirii barierei culturale. De aceea, soluționarea problemei în predarea unei limbi străine ca mijloc de comunicare între reprezentanții diferitor națiuni este aceea că limbile trebuie studiate în unitate cu lumea și cultura oamenilor care vorbesc aceste limbi.

Un potențial didactic bogat pentru rezolvarea acestei probleme este utilizarea proverbelor în procesul de predare a unei limbi străine. Potrivit cercetătorului !!!!!, rolul important al proverbelor, din perspectiva etnoculturală, este că acestea ilustrează cel mai clar modul de viață, locația geografică a țării, istoria, tradițiile, cultura, păstrează stratul socio-cultural acumulat timp de secole și răspund la schimbările din viața socială și culturală a oamenilor. Proverbele reflectă succint și la figurat sistemul de valori, moralitatea publică, etica, atitudinea față de lume, față de alte popoare, instrucțiuni pentru toate ocaziile, ceea ce constituie un potențial educativ ridicat al utilizării lor în predare. Claritatea ritmică și sintactică a proverbelor și spuselor, compoziția lor oferă un material lingvistic bogat pentru învățare în diferite etape ale învățării. Toate acestea permit utilizarea proverbelor pentru punerea în aplicare a sarcinilor educaționale și de dezvoltare [9, p. 29].

În opinia cercetătorului Marcus S., în fiecare limbă există „un număr restrâns de cuvinte” cu ajutorul cărora se poate exprima orice. El consideră că, dacă studenții nu acceptă principiul potrivit căruia dicționarele sunt, de fapt, „mecanismul de bază pentru fixarea diferitor expresii” și „principalul mijloc” de învățare, el nu va putea niciodată să învețe limba și să dobândească abilități lingvistice. Aici, el a distins *opt principii de bază în predarea limbilor moderne*: principiul transmiterii și însușirii aptitudinilor; principiul predării active prin procedee orale; principiul predării „situaționale”; principiul predării intuitive; principiul gradării dificultăților; principiul vocabularului esențial; principiul predării valorilor culturale prin intermediul limbii studiate; principiul atitudinii diferențiate față de studenți [3, p. 104].

În acest sens, trebuie să menționăm că toate aceste principii pot forma o nouă metodă de învățare a limbii în ansamblu, care este caracterizată printr-o orientare practică conștientă, care poate ghida studenții să învețe mai eficient, mai rapid, mai amănunțit și mai corect a limbii studiate [Ibidem, p. 105].

În scopul susținerii acestor principii practice, cercetătoarea Goian G. pledează pentru studierea *aprofundată a lexicului*, punându-ne la dispoziție câteva *argumente* întemeiate și conștientizate:

1. bogăția unei limbi este susținută de bogăția și de varietatea vocabularului ei;
2. studiul LP și al formării cuvintelor, prin mecanismele lor complicate, evidențiază nu numai procesul de îmbogățire a lexicului, ci și procedeele folosite pentru sistematizarea vocabularului.
3. schimbările din societate, progresele științei și tehnicii mileniului III sunt reflectate nemijlocit în vocabular. După cum afirmă McCarthy Michael: „Orice vocabular exprimă, de fapt, o civilizație” [4, p. 290].
4. LP transmite valori și educă; [9, p. 91].
5. Însușirea vocabularului se realizează foarte greu, deoarece achiziționarea de cuvinte și îmbinări de cuvinte rămâne în continuare o problemă de comunicare

French All. și Bauer L. au conturat o nouă metodă privind predarea limbilor moderne, numită metoda practică. În colaborare cu alți metodiștii ei au prezentat metoda practică „concepută prin anumite caracteristici”, cum sunt [2, p. 136]:

1. pronunția diferitor foneme ale limbii imitată de studenți prin mijloacele audio-vizuale cu LP;
2. „expresiile contextuale și textuale” folosite într-un set de exerciții în vederea dobândirii deprinderilor de comunicare prin proverbe;
3. adaptarea textului la nivelul de cunoaștere a limbii și respectarea principiului unui vocabular minimal din perspectivă paremiologică;
4. verificarea cunoștințelor se face în limba străină studiată;
5. gramatica este predată în mod deductiv și intuitiv și este aplicată practic (astfel studentul poate să posedă atât cunoștințe teoretice de gramatică, cât și cunoștințe de gramatică comparată);

Rowland D. subliniază importanța studierii proverbelor în predarea limbilor străine. Autorul spune că proverbele „se blochează în minte”, „îmbunătățesc vocabularul”, „ilustrează în mod admirabil expresiile idiomatice ale limbii străine”, „contribuie la o comunicare naturală într-o limbă străină” și proverbele „consumă foarte puțin timp” .

Raymond J. își exprimă argumentele pentru ca proverbele ca fie incluse ca instrument de predare în dezvoltarea competenței de comunicare [7, p.37-52]. Proverbele sunt nu numai melodice și înțelepte, proverbele reflectă, de asemenea, „tipare de gândire”.

Nuessel, (2003) [7.395-4] 1998) subliniază importanța utilizării proverbelor în cadrul orele de limbă străină în studierea aspectelor limbii țintă, și anume *pronunția, gramatica, vocabularul*, dar și cel mai important tip de activitate- vorbirea. [6, p. 395].

De aceeași părere este (Yang, 1999) care susține ca ”... trăsăturile literare externe și calitățile muzicale ale proverbelor le fac instrumente practice pentru predarea și practicarea pronunției. Ritmul multor proverbe face pronunția și anumite sunete ușor de învățat. Proverbele care includ repetarea aceluiași sunet folosit în mai multe cuvinte sunt materiale adecvate pentru practicarea aceluși sunet (Yang, 1999). De exemplu, sunetul / w / care este problematic pentru studenții ce studiază limba engleză care, de obicei, îl pronunță greșit ca / v / poate fi practicat prin proverbul *Where there's a will, there's a way*. Pe lângă acestea, utilizarea proverbelor poate duce la exersarea plăcută a pronunției. De exemplu, în practicarea pronunției sunetului / eɪ /, studenții se pot distra mai mult citind *No pains, no gains* decât citind astfel de „propoziții plictisitoare” precum *He looks pale today*.

Mai mult de atât, LP ajută la activarea și automatizarea formelor și structurilor gramaticale individuale. Metoda comunicativă implică predarea gramaticii în mod funcțional și interactiv. Înseamnă că fenomenele gramaticale nu sunt studiate ca „forme” și „structuri”, ci ca mijloace de exprimare a anumitor gânduri, relații, intenții comunicative. Susținătorii metodelor directe reprezintă o abordare implicită a învățării gramaticale, considerând că repetările frecvente ale aceluiași fraze în situații adecvate produc în cele din urmă capacitatea de a nu comite erori gramaticale în vorbire. Prin urmare, fiind pe de o parte un mijloc de exprimare a gândirii și, pe de altă parte, de implementare a formelor sau construcțiilor studiate în vorbire, proverbele contribuie la automatizarea și activarea acestor forme și construcții gramaticale. Astfel, cu ajutorul său este posibil să exprimi cererea, sfatul, sugestiile, dorințele, permisiunile, interdicțiile și precauțiile care există în proverbe [13, p. 297-346]. De exemplu: *Don't burn your bridges behind you; Don't throw out your dirty water before you get in fresh; A friend in need is a friend indeed* poate fi utilizat în predarea articolului nehotărât *Actions speak louder than words* -gradele de comparație a adjectivelor, *If the cap fits, wear it*-modul subjunctiv, etc.

În ceea ce privește păstrarea vocabularului, Hulstijn (1992) a demonstrat că unitățile lexicale ale limbii țintă au fost păstrate semnificativ mai mult timp atunci când semnificațiile lor au fost corect deduse decât atunci când au fost explicate.

În aceeași ordine de idei, Joe A. (1995) susține că păstrarea cuvintelor necunoscute a fost facilitată în mod semnificativ atunci când studenții s-au angajat într-o sarcină bazată pe text care a cerut un nivel mai mare de creativitate [1, p. 149].

Pe aceeași linie, Hulstijn N. și Laufer B. (2001) au demonstrat că studenții care au participat la o sarcină de compunere ar putea reține cuvinte din limba țintă mult mai bune decât cei angajați într-o sarcină de înțelegere sau completare a lecturii.

Prin urmare, putem afirma că însușirea vocabularului prin utilizarea proverbelor poate fi o tehnică eficientă. Ca parte a limbajului formulat, proverbele pot inspira producția fluentă și

naturală a limbajului și îi pot determina pe studenți să fie mai motivați pe măsură ce învață un limbaj autentic, pe care îl pot utiliza atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă [5, p. 122].

În această ordine de idei, Scovel L. susține importanța utilizării proverbelor ca metodă de organizare a învățării este una dintre cele mai bune metode de a face o lecție luminoasă, bogată și extraordinară și, cel mai important, interesant pentru studenți, ceea ce contribuie cu siguranță la o mai bună memorare a materialului educațional [8, p. 272-275].

Una dintre trăsăturile de însușire a unei limbi străine este, după Berman I., aspectul creativ al acestei activități. În procesul de predare/învățare a limbii străine se pot scoate în evidență caracteristicile de personalitate ale studenților. În afară de aceasta, o limbă străină trebuie însușită temeinic și integral, doar astfel putem conștientiza utilitatea ei [10, p.88].

Prin învățarea unei limbi străine ni se transmite și cultura poporului limba căruia o asimilăm. Învățând o limbă străină, studenții aprofundează limba maternă, prin compararea diverselor fenomene și forme lingvistice [11, p.271].

Din aceste considerente, predarea unei limbi străine nu poate avea succes decât prin dezvoltarea conștientizării culturale a studenților, iar o abordare posibilă este utilizarea textelor autentice. Există multe exemple de texte autentice care pot fi utilizate cu succes în clasă, de exemplu, nuvele, articole din ziare, poezii, reclame, pliante, broșuri, anunțuri etc. Dar proverbele sunt cele mai scurte exemple de texte autentice [2, p.63].

După cum subliniază Mechling „...sensul proverbelor este cel mai bine înțeles în contextele reale de utilizare. Proverbele trebuie să fie dobândite în performanța vie. Perspectiva că proverbele ar trebui să fie învățate și dobândite pe baza textelor autentice, este în concordanță cu modelul de predare în trei etape pentru frazeologie în general, care a fost introdus de Kühn și Lüger (1992).

Primul pas este *identificarea* proverbului într-un text. Studenții trebuie să fie activi, să realizeze că un șir de cuvinte sunt cu sens figurat. Al doilea pas, procesul de *decodare*, include faptul că studenții înțeleg sensul unei unități, care ar trebui, așadar, prezentat într-un context și gen tipic. Al treilea pas este *utilizarea* unei fraze sau a unui proverb.

Adițional, Lüger M. propune o extindere a modelului cu un al patrulea pas între etapele doi și trei, care vizează *consolidarea*: Utilizarea unei unități trebuie pregătită și facilitată de exerciții adecvate.

Faza de *identificare* a proverbelor va fi facilitată de cunoașterea de către studenți a caracteristicilor formale ale proverbelor (cum ar fi rima, ritmul) și conținutul lor metaforic. Proverbele *Don't count your chickens before they are hatched* and *Make hay while the sun shines* nu pot fi interpretate ca propoziții obișnuite care se referă la animale sau la fermă din aceste considerente existența unui echivalent în limba maternă poate fi importantă.

Prin urmare, în opinia paremiologilor Litovkina și Meider, proverbele pot fi utilizate în diferite etape ale lecției și la toate nivelurile de instruire, cu diferite niveluri de pregătire a limbii engleze, în funcție de obiectivele pe care le urmărește profesorul și ce abilități sau aspecte ale limbii dorește să dezvolte profesorul la studenții săi în procesul de instruire [5, p. 56-57].

BIBLIOGRAFIE

1. FRENCH, A. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1997, 136p, p. 136. ISBN 0-19-434-130-5.
2. MARCUS S. *Competența didactică – perspectivă psihologică*. București: Ed. All Educațional, 1999, 176 p. ISBN973-684-016-6.
3. MCCARTHY, M., O'DELL , F. *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 296 p, p. 290. ISBN 0-521-4236961.
4. MCCARTHY, M., O'DELL , F. *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 296 p, p. 290. ISBN 0-521-4236961.
5. MIEDER, W. & LITOVKINA, A. T. *Old Proverbs Never Die, They Just Diversify*. Veszprem: University Press Veszprem, 2006. ISBN 9639495824.
6. NUESSEL, F. *Proverbs and metaphoric language in second-language acquisition*. In W. Mieder (Ed.) *Cognition, Comprehension, and Communication. A Decade of North American Proverb Studies (1990-2000)* (). Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren. 2003, pp. 395-412. ISBN 13 978-142-400-565-9.
7. RAYMOND, J. *Proverbs and language teaching*. *Modern Language Journal*, 32, p. 522-523, ISSN 1948.37-52.
8. SCOVEL, T. 'The younger, the better' myth and bilingual education'. In: *González RD, Melis I, editors. Language Ideologies. Critical Perspectives on the Official English Movement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. ISBN 0-8058-3967-4.
9. STATNIC, O. *Optimizarea predării limbii germane prin intermediul strategiilor comunicative: tz. de doct. în pedagogie*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013. 141 p.
10. STEEN, G. *The cognitive-linguistic revolution in metaphor studies*. In JR Taylor & J Littlemore (eds). *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*. London, England: Bloomsbury Academic, 2014. ISBN: HB: 978-1-4411-9509-8.
11. АФАНАСЬЕВ, А.Н. *Мифы древних славян*. Москва: РИПОЛ Классик, 2014. 290 с. ISBN 978- 985-529-103-0.
12. ПАЛЕЙ, О.И. *Работа с пословицами и поговорками на уроке английского языка в IX классе*. *Иностранные языки в школе*. №1, 2000. ISSN 5-8822-2241.
13. РАХМАНИНА, М.Б. *Реализация принципа опоры на включенность культуры в процесс обучения в методах обучения иностранным языкам*. *Вестник Томского государственного университета*, 2006. № 291. С. 239-243. ISBN 5-93386-015-8.

CULTURAL KNOWLEDGE THROUGH THE LENS OF STRUCTURALISM AND CULTURALISM

NOȚIUNEA DE CULTURĂ PRIN LENTILA STRUCTURALISMULUI ȘI CULTURALISMULUI

*Lucia Șchiopu, doctor, conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Lucia Șchiopu, PhD associate professor
SPU „Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0001-8342-1385*

CZU 008:378

Abstract

Culture is not a collection of data, but is "an attribute of all members of society ... and can create consciousness" capable of constituting a "social construction and personal experience" [4]. This article highlights the features of philosophical schools: culturalism (1960) and structuralism (1970) which defines and approaches the concept of "culture" from various angles; contrasting the active, dynamic capacity to build significant experiences (culturalism) with the anti-humanistic analysis of experiences through the prism of matter or structure. The concept of culture relates the objective structure to the subjective experience of social life.

Key-words: culture, culturalism, structuralism, objective structure, subjective experience.

Rezumat

Cultura nu reprezintă o culegere de date, ci este „un atribut al tuturor membrilor societății ... și poate crea conștiință” capabilă de a constitui o „construcție socială și o experiență personală”[4]. Acest articol scoate în evidență trăsăturile curentelor filosofice: culturalismul (1960) și structuralismul (1970) care definește și abordează conceptul de ”cultură” din varii unghiuri; contrastând capacitatea activă, dinamică de construire a experiențelor semnificative (culturalismul) cu analiza anti umanistă a experiențelor prin prisma materiei, sau structurii. Conceptul de cultură relaționează structura obiectivă cu experiența subiectivă a vieții sociale.

Cuvinte- cheie: cultură, culturalism, structuralism, structură obiectivă, experiență subiectivă.

Many academic disciplines like Anthropology, Literature, History, Geography, Sociology, Politology etc. are approaching culture from different perspectives. In the sociological sense, the term "culture" is denominated as the whole as patterns of thinking, attitude and action that characterize a particular population, including the materialization of certain patterns. Therefore, the concept of culture includes two categories of components:

- Ideal components are beliefs, norms, values, symbols, patterns behavior and actions etc.
- Material components are tools, housing, clothing, means of transport etc.

Culture performs special functions in relation to human social life among which are:

- The function of adaptation, which includes culture providing ideal models and materials standardized adaptation to environmental conditions and more;
- The function of socialization states that human individuals become members of social communities by mastering symbols, language, specific norms by storing, storing and transmission of cultural elements;
- The reproductive function of the community, which ensures the transmission of the data to the next generations;
- The function of cultural individualization that determines the identity of the culture of the society.

The study of a culture is not a gathering of data, it is “an attribute of all the members of society... and can create consciousness” able for “social construction and personal experience” [4, p.8].

Cultural knowledge is made up of meanings that shape the quality and depth of cultural sensitivity and awareness [4, p. 25]. Kramer advocates that culture is a complex network of signs and anyone studying a culture needs to construct their own schemata of knowledge [11]. Byram suggests viewing the agents who study culture through the lens of “insider” or the native speaker and “outsider” the agent who is discovering the culture through the language [4, p. xviii].

There should be mentioned two waves: culturalism (1960s) and structuralism (1970s) that are approaching culture from different angles i.e. contrasting active, dynamic ability of construction of meaningful experiences (culturalism) to anti- humanist analysis of experiences through the prism of the matter of structure.

Structuralism is the school of thought, a general theory of culture and methodology developed by the French anthropologist Claude Lévi-Strauss reached its height in the 1960s in France, in which cultures are viewed as systems and deep structures of language that are constituted outside of the intentions of actors. Structuralism outlines the connection between meaning and form and syntax.

Culturalism is the theory that stresses the production of meaning by human beings throughout different historical periods. Williams and Hoggart sustain that Culturalism “relate objective structure to subjective experience”- these two notions giving the concept of culture. Culturalism does not make the difference between the text and society; it is “freely expressive, moralizing in terms of personal experience” acknowledging both “high cultural artistic tradition and working class culture”. The method used was empiricist, pragmatic and descriptive [4, p.9]. Culturalism stresses the empirical work and the Man as the creator of meaningful practices.

Structuralism is an interdisciplinary theoretical and methodological orientation that studies the structure, functions and systems of relationships that characterize objects and processes in contemporary sciences, highlighting the totality in relation to the individual and the synchronicity of facts in relation to evolution.

An inseparable part of culture is the language. Language is defined as a closed system, on which several means of analysis can be applied to highlight the units of which it is composed and the rules for combining the various units. The function of language necessarily presupposes the existence of these rules that control the relationship between those units. Ferdinand de Saussure insists on important oppositions: thus, language represents a social phenomenon produced by memory, while speech is a fact of individual creation.

Hall elucidated in 1980 the distinction between Culturalism and Structuralism emphasizing the strengths of Structuralism: “recognition of determinate conditions and grasp of society as a kind of machine, theorization of culture that is an understanding of relative autonomy decentring of experience” and failure of Structuralism that relies in the ‘transformation’ regarded as the freedom to choose. Marxist Structuralism, seen as a theory of culture measures the “exactly the degree to which texts and cultural practices repeat or challenge the dominant ideology ”. It is about the object and subject and ‘total perspective on culture, objective structures and subjective positions’ [4, p.11-12].

A critical stance on Culturalism is brought in the view through structuralism that “rejects humanism and moralizing attitudes”. There is no place for the notion of *culture* which

is replaced by *ideology*; the notion of *experience* is replaced with *signs or representations*. Marxist Structuralism based on Althusser's ideology disseminates the high cultures (ruling class culture) and popular culture (working-class culture) that depend on each other and evolve together within the capitalist economy. It does see the difference between the text and society; it provides autonomy to the text, but "it believes text and society should be understood together" [4, p. 10-11].

During 1970s when it was argued the relation between capitalism and patriarchy, it was established no place for a feminist politics inside Marxist Structuralism and its sense of totality. It is the time for the post- Structuralist trend (1980s) and Cultural Materialism. Post-Structuralism denied the stance of subjectivity, underlied that the subject is the effect of textuality setting the boundaries between 'the subject as effect of the text and the subject as an empirical reader'. According to Dollimore, Sinfield Cultural Materialism denies the truth, centred on "it insists that culture does not transcend the material forces and relations of production" [4, p.7].

To synthesize Culturalism "elided subject and object " into an entity, Marxist Structuralism set lines of subjectivity as the product of ideological and hermeneutical structures [4, p.15]; structuralism derives meaning from structures, from a system of signs and structured differences [6]. According to De Saussure (1960) the meaning is an output of conventions organized by signs constituted by signifiers (medium) and signified (meaning), which is produced through a process of reorganization of signs along two structures: the syntagmatic and the paradigmatic, so, meaning is produced through a process of selection. The basic features between culturalism and structuralism can be viewed in Table 1.

Table1. The Basic Features Between Culturalism and Structuralism

Structuralism focuses on	Culturalism focuses on
systems of relations	human relationships
how meaning is constructed	focuses on meaning production
synchronic approach	diachronic approach
culture as an expression of deep structures of language	on interpretation as a way of understanding meaning
objective knowledge	subjective knowledge
culture as an unconscious structure	consciousness and culture as collective concept
experience (is an effect of culture) is a pivotal source for understanding culture	culture as collective categories
people are 'bearers' of structures	

Hall has elaborated a model on how should be understood and approached "culture" in the process of human development. There should be conducted do two things [9]:

- 1) distinguish the content of culture (cultural texts and practices) from its context (its social, political, and economic conditions of possibility)
- 2) develop a model adequate to understanding the context.

Richard Hoggart, Raymond Williams, E.P. Thompson as the key practitioners stress on:

- Reflecting on the "culture" as an integral part of our life

- rethinking the term culture independently of its social, political, and economic context
- stress on wisdom, intelligence, abstract thinking.

Structuralism and culturalism are the theories that approach cultural phenomena in relation to society. Structuralism views popular culture through hegemonic ideologies, consumerist capitalism developed by culture industry. Culturalism in its turn stresses the human agency, the material conditions of meaning production.

To conclude, these two theories of culture deploy the concept of culture as an evolving phenomena, as a pattern of interaction between experience and practice versus level of thought and feelings. It is a paradigm of structuring an exploitative economic base inveigle in a certain way of life embroidered by traditions and customs that generate the concept of culture.

BIBLIOGRAPHY

1. ADASKOU, K., BRITTEN, D., FAHSI, B . (1990). Design decisions on the cultural content of a Secondary English course for Morocco. *ELT Journal* 44/1: 3-10.
2. BALLARD, B., CLANCHY, J. (1991). Assessment by misconception: cultural influences and intellectual traditions. *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood, NJ: Ablex: 19- 36.
3. BARKER, C. (2004). *The Sage Dictionary of Cultural Studies*. London: Sage Publications.
4. BASSNETT, S. (2003). *Studying British Cultures*. New York: Routledge.
5. CONNOR, U.(1996). *Contrastive Rhetoric: Cross- cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. DE SAUSSURE, FERDINAND.(1966). *Course in General Linguistics* (Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye, Translated by Wade Baskin). New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company.
7. GUILHERME, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education ascultural politics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
8. HAENFLER, R. (2014). *Subcultures: The Basics*. London: Routledge Kegan Paul.
9. HALL, S. ed. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
10. HOGGART, R. (2009). *The Uses of Literacy*. London: Penguin. 2009.
11. KRAMER, J. (1993). Cultural Studies in English Studies: A German Perspective. *Language, Culture, Curriculum*, vol.6, nr.1, pp. 27- 45.
12. KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
13. McKAY, S. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
14. McROBBIE, A. (2008). *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. London: Sage Publications.
15. SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant observation*. Belmont: Wadsworth.
16. WILLIAMS, R. (2011). *The Long Revolution*. Wales: Parthian.
17. WILLIS, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press.
18. YEGANEH, M., T., Raesi, H. (2015). Developing Cultural Awareness in EFL Classrooms at Secondary School Level in an Iranian Educational Context. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, vol, 192, 534-542.

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE AT THE UPPER-INTERMEDIATE LEVEL

FORMAREA COMPETENȚEI SOCIOCULTURALE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE LA NIVELUL DE CUNOȘTINȚE PRAEVANSAT

Eraneac Sagoian, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Eraneac Sagoian, PhD associate professor

SPU “Ion Creangă”, Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-9812-1094

Agunik Sagoyan, prof., grad did. II,

LT „D.Cantemir”, Chișinău

Anna Solodovnicova, prof., Liceul Moldo-Finlandez, Chișinău

Anna Solodovnicova, Moldo-Finnis Lyceum, Chișinău

CZU 811.111:378.147

Abstract

The notable shift of focus in the field of education in more recent years fostered the idea of teaching a foreign language communicatively, that is, acquiring linguistic competence and communicative skills. Our fundamental interest in this article is sociocultural competence, referring to the speaker's knowledge of how to convey messages within social and cultural context including a better understanding of the conventions of language usage in a society. The article deals with the necessity and value of implementation of teaching the sociocultural competence to students of the upper-intermediate level of English language proficiency and its integration into EFL classes in the context of culture, its values and society for successful communication based upon sociocultural knowledge.

Key-words: communicative competence, sociocultural competence, foreign language acquisition, English as a foreign language, upper-intermediate level, linguistics

Rezumat

Deplasarea vizibilă a centrului de interes în domeniul educației a încurajat ideea predării limbilor străine bazate pe competențe. Interesul nostru fundamental pentru acest articol este competența socioculturală care se referă la cunoștințele vorbitorului despre cum să transmită mesaje în contextul social și cultural. Acest lucru ridică problema transferării propriei înțelegerii aspectului sociocultural în cultura limbii străine. Pe deasupra, conștientizarea diferențelor interculturale este introdusă treptat în curriculum de limbi străine. Articolul se referă la necesitatea implementării a predării competenței socioculturale pentru studenții de nivel preavansat și integrarea acestora în clasele EFL pentru o comunicare de succes bazată pe cunoștințe socioculturale.

Cuvinte-cheie: competența comunicativă, competența socioculturală, achiziția limbilor străine, engleza ca limbă străină, nivelul preavansat, lingvistică

In the context of the intercultural paradigm, the modern goal of teaching a foreign language should be seen as an integrative whole. Since language is a sociocultural phenomenon, it's apparently vital to acquire it not only from the grammatical point of view but from the cultural perspective as well. A number of world-known linguists and leading researchers in the fields of education and language teaching have noticed this particular feature which has found its reflection in their works. Based upon the longitudinal research in the field, the communicative competence is represented by a number of competences. For instance, Marianne Celce-Murcia [1, p.43], professor of Applied Linguistics and Teaching English as a Second Language at the University of California, Los Angeles, divided communicative competence into linguistic competence, *sociocultural competence*, actional competence, discourse competence, and strategic competence (see *Figure 1*). Responding to Celce-Murcia, Usó Juan and Martínez Flor [8, p.161] claim that strategic competence should be placed at the same level as the rest of the competences since its goal is building discourse

competence while allowing simultaneous with the other components development of the communicative ability. (see *Figure 2*) The communicative competence, therefore, is represented by a number of competences, linguistic, sociolinguistic, discourse, *sociocultural* (sometimes called *intercultural and strategic*).

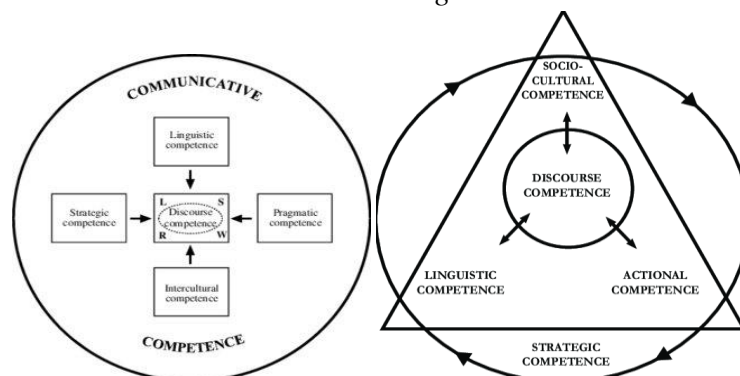


Figure 2

Figure 1

In this article, we are taking a keen interest in the specific ability to interpret intercultural differences, to use a foreign language appropriately in diverse ways, in various social and cultural contexts in which the intercultural communication takes place that is called *sociocultural competence* and its teaching as a part of a foreign language acquisition that is essential for a learner of a foreign language who aims to reach the superior level of speaking ability when the one is capable of speaking about abstract topics, communicating in a wide variety of settings, using idiomatic expressions and slang, understanding language of the interlocutor in context, and producing native-like speech. This ability to adjust speech, i.e. communicative competence, to fit the situation in which the speech is made is *sociocultural competence*, and without this ability, even the most perfectly grammatical utterances can convey an entirely different meaning - different from that one the speaker initially intended. The cultural component is vital for sociocultural competence formation as it creates fertile soil for mastering the language, adaptation and comprehension of a foreign language in the context of culture it is spoken in. And though the aforementioned understanding and awareness exist in educational circles, the number of studies highlight the lack of communicative skills essential for intercultural communication among EFL learners regardless of their proficiency level of linguistic knowledge. In other words, a language learner may produce a grammatically correct utterance the meaning of which interlocutors will understand but the cultural or social meaning will not be conveyed in the target language cultural context. As a result, such concepts as “Moldovan English” or “translation from English into English” appear. The inconsistency between the language teaching methodologies and the specific needs for language use in the real world has become more distinctive than ever. In the introduction to a special issue of “The Modern Language Journal”, a publication of the professor Claire Kramsch noted that “*there has never been a time when language teaching and learning has been more interactive and more imaginative than today. Communicative pedagogies have made the classroom more participatory, electronic chatrooms have loosened the tongues and the writing of even the shyest students, video and the Internet have made authentic materials available as never before,*

telecollaboration and social networks have increased students' access to real native speakers in real cultural environments - and yet there has never been a greater tension between what is taught in the classroom and what the students will need in the real world once they have left the classroom." [4, p.296] This article, therefore, highlights the necessity of approaching teaching a foreign language as a holistic process that in turn requires teaching sociocultural competence as a part of the communicative competence in English classrooms.

In spite of all the awareness and published studies confirming its value, the sociocultural competence acquisition process, however, is gradual and quite challenging both for learners living in their native speech environment and teachers trying to find new ways of teaching a foreign language under a new paradigm. For learners living in the target language culture learning English as a second language, it might be assumed that they will acquire sociocultural competence simply by immersion. However, a summary of studies written by Kendall A. King and Rita E. Silver, University of Pennsylvania, on the effect of immersing in a medium on sociolinguistic competence led them to conclude "*that length of stay in a second language environment is beneficial for acquiring sociolinguistic competence but insufficient and time consuming.*" [3, p. 48] Generally second language learners may lack motivation, time or opportunities to acquire sociocultural rules "naturally". One of the factors that makes sociocultural competence so hard to acquire is the large amount of varieties in cultural rules of speaking; in other words, even though the situation in which something is said is the same it may be appropriate in one culture and completely inappropriate in another one. EFL students are, however, by no means socioculturally dumb since they have first acquired the complex sociolinguistic and cultural system of their mother tongue already. Teachers must therefore attempt to elaborate methods and create materials that will facilitate and scaffold the acquisition of sociocultural competence in a foreign language. Due to the fact that culture is so embedded in people that they don't even notice its characteristics, it is difficult for teachers to teach culture by relying on their perceptions of their own culture. A similar statement could be made about sociocultural aspects of language. As noted above, there is an obvious need for teachers to help their students achieve a high level of language acquisition part of which is sociocultural competence; to help teachers approach this task, however, not many resources are available. Many teachers may nonetheless feel nervous about discussing such a sensitive topic as cultural values in the classroom due to fear of the risk of unintentionally offending learners. Also, culture is something that must be experienced. However, a foreign language classroom may be the only place where learners shall have the opportunity to be provided with tools for understanding basic cultural differences that can then be applied to real-life situations encountered outside the classroom in a foreign culture. All this has encouraged the seeking of educational solutions to these urgent tasks and immediate needs for formation of sociocultural competence in EFL students in scientific works with the further possibility of evaluation and adaptation to the specific regional circumstances or English classroom contexts.

A few studies have focused on methods of teaching culture. Those that served the purpose of the present article are outlined below; none of them had been used intact as the experiment held in the framework of the article proceeded. Nelson H. Brooks, Ph.D., associate

professor at Yale University, developed ten topics shown in *Figure 3*, which should serve as the basis for teaching cultural aspects in English classrooms. [5, p.362]

Brooks' Ten Topics Around Which Teaching Culture Should Be Based	
(1) symbolism	(6) love
(2) value	(7) honour
(3) authority	(8) humor
(4) order	(9) beauty
(5) ceremony	(10) spirit

Figure 3

Brooks has also developed the Key Questions constituting two sets of questions, the first set covers individual aspects of a culture (for example, “*How do you act toward a stranger?*” or “*What are your superstitions about?*”) and the second one looks at institutional aspects (for example, “*What schools and colleges can you go to?*” or “*What laws must you obey?*”). [2, p.162-163] Cristina Bratt Paulston, associate professor in linguistics, in her article “Linguistic and Communicative Competence” suggests a variety of useful techniques to help EFL learners express themselves appropriately in different social contexts [7, pp.347-362]. Nostrand's Emergent Model [2, pp.165-166] lists nine objectives (learners should have the ability to recognize a pattern when it is illustrated, evaluate the form of a statement concerning a culture pattern, identify basic human purposes that make significant the understanding that is being taught, etc.) that learners should achieve to reach a cultural understanding. Adapting the Kluckhohn Model [6, pp.449-458] in which five basic value orientations (*human nature, man-nature, time, activity, relational*) that are declared to be common to all cultures and the range of variations postulated for each are listed; Ortuño thus suggests to help EFL learners notice cross-cultural differences by placing one’s cultural values within the model’s framework. Despite methods described above and some other recent findings on the importance of sociocultural competence in foreign language learning, culture is still often not included in the language curricula, especially for EFL instruction, or despite its inclusion there are no succinct and [targeted explanations](#) on how to teach it in practical terms. Culture is often considered an additional topic.

To implement the outcome of the present article investigation and to come up with workable solutions to the formation of sociocultural competence in teaching the English language at upper-intermediate level, descriptive and experimental methods were used:

- Observation
- Analysis
- Questionnaire survey
- Experimental teaching

Having in mind the difficulties that come alongside teaching sociocultural competence in the EFL classroom, this experiment conducted in the framework of the article presented a teaching model lesson designed to form and develop skills in sociocultural competence. Two groups, the experimental group and the control group, of 11th grade students took part in the experiment aimed at teaching and formation of sociocultural competence. The experimental group consisted of 11 upper-intermediate students who attended after school English classes

at a language center in Chişinău. The control group consisted of 14 intermediate and upper-intermediate 11th grade students from Liceul Moldo-Finlandez. All of them were Moldovans. There were eleven male and fourteen female participants at the time of the survey, all teenagers with the primary motivation of passing the BAC exam and attending a university. Most of the students were at the upper intermediate level of language proficiency, which according to the ACTFL assessment criteria includes such skills as narrating in major time frames, ability to speak in some formal and informal environments, and talking about concrete objects of personal and public interest. Observation notes were taken during the classes. The lesson plan involved adding extra activities and tasks to the textbook exercises supplementing in this way a regular lesson with some working and successful techniques aimed to help students develop sociocultural competence. It was composed with the focus on the speech acts of compliments as the 1st of March is the World Compliments Day, so it addressed both cultural and cross-cultural, and sociocultural issues connecting these two areas in a single teaching unit for presentation to an EFL class with the main objective of formation sociocultural competence in students through giving and receiving compliments about their possessions like clothing, jewelry, and other belongings. At the lesson, students were exposed to three cultures - American, German and Moldovan. The following activities for teaching both giving and accepting compliments, what is usually neglected, were incorporated into the lesson:

- *Giving/receiving compliments* using the provided patterns gave the possibility for the students from the experimental group to get acquainted with common patterns and adjectives used in western cultures for giving compliments.

- *Humorous real-life example* of an immigrant woman from the USA that experienced culture shock in Germany was read with the group together at the lesson. It was related to gender and social status, so these aspects were discussed in a free and mindful manner at the lesson.

- *Role-play* activity provided the students with the opportunities to practice giving and receiving compliments assuming the role of people from different cultures - they were supposed to consider their cultural particularities, gender, age and the same aspects of their partners.

- During the *discussion* time every student had a possibility to share his/her thoughts on the topic, compare different cultures to Moldovan culture, identify differences and similarities, express their attitudes and feelings for both states when they were given and while accepting compliments from others.

- *Practical exercises* at the end of the experimental lesson gave learners some practice in understanding giving and receiving compliments when they put the phrases from the dialogues in correct order or complete the dialogues with the patterns they've studied at the beginning.

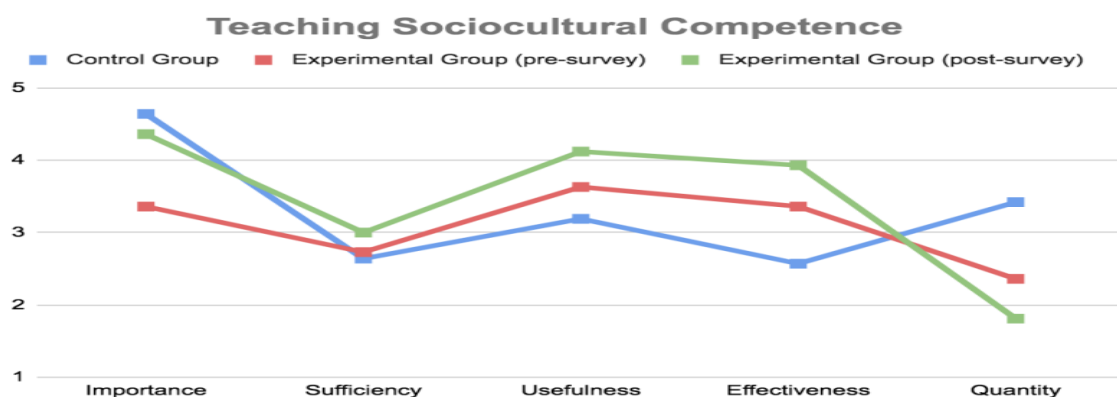
The information on cross-cultural differences was applied to the speech act of compliments; usage of compliments is tied to American cultural values which is not very common to the native culture of the learners. Worksheets with most common compliments, frequency of usage, subjects of compliments, responses to compliments and sociocultural context were provided to learners; these values were tied to the Kluckhohn Model that was

discussed earlier. Some humorous examples of cross-cultural misunderstandings were provided as well. This exercise gave learners practice in applying the rules for American compliments and helped raise their awareness of sociocultural elements and how these elements affect various situations.

The experiment consisted of two stages, questionnaire completing and a lesson. Students in the control group completed the questionnaire before their regular lesson. Students in the experimental group completed the questionnaire twice – before and after the experimental lesson that involved extra activities and tasks aimed to help students develop sociocultural competence. The survey was conducted at the end of the classes with some basic questions aiming to see how much information on culture and sociocultural aspect of the language were the learners provided prior to the lesson and whether they find the classes with the activities aimed at formation of sociocultural competence useful for language acquisition.

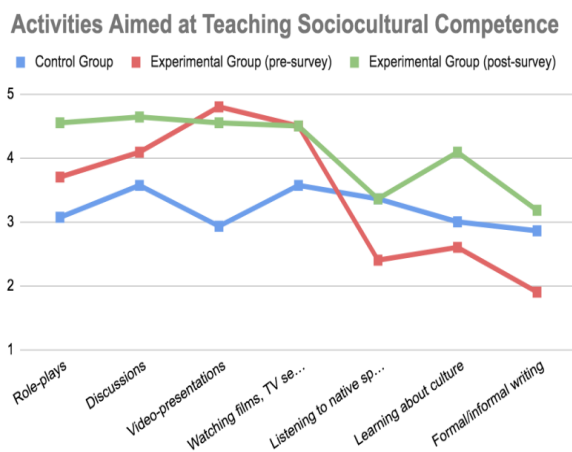
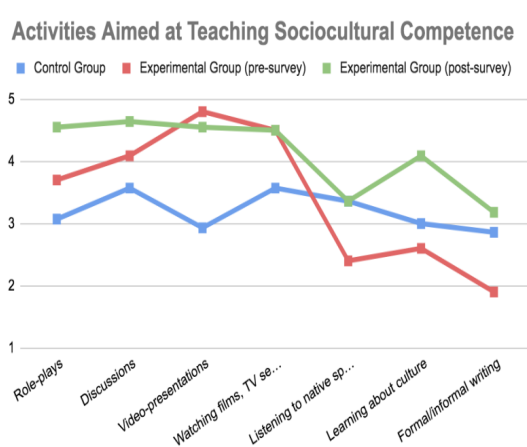
The *Diagrams 1* and *2* compare the results of the questionnaire completed by the students of the control group before their regular lesson (blue value) and the same questionnaire completed by the students of the experimental group completed before and after the experimental lesson (red and green values respectively). It is worth mentioning that after the conducted experiment the average of students' *understanding of the effectiveness* of the competence development rose by 30%; 7 students rated the *importance of sociocultural competence* acquisition as 'very high'; 10 compared to 6 before the experiment out of 11 students expressed their *understanding of its acquisition*.

Diagram1



After the experiment, students consider *discussion* as the most effective activity for sociocultural competence acquisition. Students realized the usefulness of all the speech acts in the process of sociocultural competence formation and development. The learners' written responses also provided a few noteworthy comments on the usefulness and relevance of the sociocultural information which had been presented at the lesson, especially the activity with Americans and Moldovans using compliments. In response to the question "What do you consider to be the most motivating for sociocultural competence formation?" one student wrote (style and spelling of the original are kept), "Having lessons and interactive activities about different cultural aspects, dialects, idioms, etc. that are presenting groups that speak the same language. Diagram 2 The activity about compliments was useful because it was something new for me." Another student wrote, "I consider it really important to know what is the best way to respond to a compliment in a foreign culture. So a dialogue with an nativ

american, some interactive thinks and games and lessons help a lot; the book does not help us in our develop socio-cultural competence.” Another student wrote, “The ability of socializing. In the case of compliments, you can learn some slang and American traditions.” Three students from the experimental group weren’t really interested in another culture as well as in language acquisition in general and formation of sociocultural competence in particular. These results present some important issues on the teaching sociocultural competence to EFL students. Learners who are interested in learning the English language and fine-tuning its usage find information about the English language culture useful and indispensable. It is not until students reach a specific level of awareness that a sensitivity to material on cross-cultural issues may have developed, and this article itself supports this concept. Upper-intermediate level students recognized the necessity and effectiveness of the provided activities aimed at teaching the sociocultural aspect of the English language and the importance of these activities in the process of learning a foreign language. The conducted experiment has demonstrated that when it comes to learning a foreign language, the sociocultural aspect of it reveals that the grammatical side of a foreign language is not enough to establish successful communication. Foreign language teachers therefore should effectively expose students to English culture and intercultural communication and also design English lessons engaging students into activities aiming to develop cross-cultural literacy in learners that can be achieved by exposing students to different sociocultural aspects of the English language and providing a range of meaningful activities based upon recent studies in the field. In this context, the classroom can help support what is learned through experience by giving learners an opportunity to discuss and ask questions about these experiences to the teacher and other students. The final important point to be made from this article’s findings is that teachers should consider different aspects such as cultural awareness, acceptability, language level, inasmuch as culture is best emphasized in upper-intermediate or advanced EFL classes.



The present article suggests that formation and development of communicative competence with sociocultural competence as one of its components in English language learners is a vital skill that should be closely integrated in foreign language teaching and learning curricula. The findings of this study have clear methodological recommendations for the development of the aforementioned competence in students with the upper-intermediate level of the English language proficiency. Further studies as well as further guidance would

be useful, at least in relation to specific aspects of the topic, formation of the sociocultural competence in teachers, and effects of various classroom practices on sociocultural competence development.

BIBLIOGRAPHY

1. CELCE-MURCIA, M. Rethinking The Role Of Communicative Competence In Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S., eds. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, 2007, p. 41-57. doi:10.1007/9781402056390.ch3.
2. HUGHES, G. H. An Argument For Cultural Analysis In The Second Language Classroom. In: VALDES, J. M., ed. *Culture Bound: Bridging The Cultural Gap In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 162-169.
3. KING K. A.; SILVER R. E. “Sticking Points”: Effects Of instruction On NNS Refusal Strategies. In: *Working Papers in Educational Linguistics*. 1993, 9 (1), p. 47-82
4. KRAMSCH, C. Teaching Foreign Languages In An Era Of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*. 2014, 98 (1), p. 296–311. ISSN 0026-7902. doi:10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x.
5. OMAGGIO-HADLEY, A. C. *Teaching Language In Context: Proficiency-oriented Instruction*. Boston, MA: Heinle&Heinle Publishers, 1993. 479 p. ISBN 978-0838-4137-2-2
6. ORTUÑO, M. M. Cross-Cultural Awareness In The Foreign Language Class: The Kluckhohn Model. In: *The Modern Language Journal*. 1991, 75 (4), p. 449-458. ISSN 0026-7902. doi:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05382.x
7. PAULSTON, C. B. Linguistic And Communicative Competence. In: *TESOL Quarterly*. 1974, 8 (4), p. 347-362. ISSN 0039-8322. doi:10.2307/3585467
8. USÓ JUAN, E.; MARTÍNEZ FLOR, A. Teaching Intercultural Communicative Competence Through The Four Skills. In: *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 2008, 21, p. 157-170. ISSN 0214-4808. doi:10.14198/raei.2008.21.09

DEVELOPING READING SKILLS THROUGH FAIRY TALES

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CITIT PRIN POVEȘTI

Jana Grecu, doctor, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Jana Grecu, Ph.D., Associate Professor,
SPU “Ion Creangă”, Chisinau
ORCID iD 0000-0003-3007-6762

CZU 811.111:37.016

Rezumat

În acest articol se examinează problema dezvoltării abilităților de citire ale copiilor și utilizarea citirii ca metodă de învățare a unei limbi. Autorul acordă o atenție deosebită rolului poveștilor în acest proces. Autorul vorbește și despre metoda de lucru cu o poveste la lecțiile de limbă engleză pentru a dezvolta creativitatea copiilor și a le stimula procesul de învățare a limbii.

Cuvinte-cheie: limba engleză, dezvoltarea abilităților de citire, metodă de învățare a unei limbi, poveste, citire, copii.

Abstract

The present article examines the issue of developing children's reading skills and the use of reading as a method of learning a language. The author pays special attention to the role of fairy tales in this process. The author also talks about the method of working with a fairy tale in the course of English lessons to develop children's creativity and stimulate their language learning.

Key-words: English language, reading skills development, language learning method, fairy tale, reading, children.

Reading is to the mind what exercise is to the body.

Richard Steel

Reading is an essential part of learning English. Children first begin to speak and listen, then they learn to read and write. Reading is an important stage of a child's growth, personal evolution and education. Reading teaches children how to correctly construct sentences and express their thoughts. While reading in English, children also get to know more about the culture of the English-speaking people, replenish their vocabulary with useful expressions and enrich their speech with interesting phrases. Children's literature is the art which is closely related to pedagogics, as its mission is to educate taking into account the age characteristics, abilities and needs of the child. That is why stimulating children's reading is of vital importance.

Unfortunately, from year to year the interest of children in reading books decreases. One of the reasons for this negative process is the growing influence of media on them. Reading books is replaced by hours of television viewing. Family libraries are being replaced by video libraries and computer games. In this regard, the formation of a child's interest to reading books remains very relevant. Particular attention to this pedagogical problem should be paid in elementary school.

It should be noted that it is namely traditional children's literature with its fairy tales that contributes to the moral education of children, which is a very important aspect in the process of personality formation and developing of literary culture. Fairy tales are stories that grew from the lives and imagination of the people. One of the most interesting and important characteristics of these tales is their universal character. No theory adequately explains this phenomenon, but the tales of all cultures, regardless of their geography and origin, are remarkably similar.

A fairy tale plays a significant role in a child's life. First of all, it develops imagination, thinking and literacy. It also helps to form a system of moral values, a basis for communication and behavior. The most important thing in a fairy tale is that good always triumphs over evil. A child of a primary school has a very developed mechanism to identify himself/herself with a positive character. This means that by reading tales children learn to distinguish good from evil.

Bruno Bettelheim, an educator and therapist, in his psychoanalytical study of fairy tales "*The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*" writes that "*nothing can be as enriching and satisfying to child and adult alike as the folk fairy tale*" [1, p. 5]. Bettelheim further explains that "*the more he tried to understand why these stories are so successful at enriching the inner life of a child, the more he realized that these tales, in a much deeper sense than any other reading material, start where the child really is in his psychological and emotional being*" [1, p.6].

Bruno Bettelheim thinks that “*while it entertains the child, the fairy tale enlightens him about himself, and forcers his personality development...*” [1, p. 12]. Bruno Bettelheim is undoubtedly right in stating that “*fairy tales are unique, not only as a form of literature, but as works of art which are fully comprehensible to the child, as no other form of art is*” [1, p. 12].

Lack of interaction with literature has produced significant deficiencies in the children’s use of language resources, imaginative potential and creative thinking skills. Some empirical studies reveal that the children who are exposed to literature get better results not just in languages or literature, but in mathematics, physics, history as well. More than that, teaching foreign languages through traditional children’s literature can motivate and stimulate the learners for better studying of the subject.

Our national writer and famous teacher Ion Creanga devoted himself to education through fairy tales. Creanga’s fairy tales are of great pedagogical value. They are good source of studying the old pedagogical traditions of our country. Creanga first of all strove to change the old system and old teaching methods. He considered teaching to read and write as a means of developing mental abilities and upbringing, defended the principle of the sequence of study from familiar to unfamiliar, from concrete to abstract.

Creanga widely used the educational role of fairy tales of his native language in his pedagogical practice. Creanga’s own tales have become classics of national literature. Widely known as masterpieces of the Moldovan literature and local humor, his works fall somewhere between a collection of folklore sources and an original contribution to pedagogical system of Moldova. Creanga's fairy tales introduce children to a huge world in which “*all things are not what they seem; once they were something different from what they are now*” [2, p. 135]. This approach awakens the child's imagination, helping him/her, living an unreal situation to better understand the basic values of the real world.

Using traditional literature in the classroom will restore the balance between physical and intellectual, aesthetic and pragmatic, literal and figurative, which are all essential aspects of learning.

But how to find the way to stimulate children’s reading? It is difficult for a child to make a choice: to read or not to read, what exactly to read? Helping him/her to fall in love with a book to understand its benefits, to find joy and satisfaction in reading an artwork, is the task of parents and teachers. Primary school teachers need to take care of a child’s soul, fill it with spiritual and moral values.

The world of fairy tales is beautiful and exciting for children. They are captured by the sharp, entertaining plot of fairy tales, the unusual situations in which the events unfold. They are attracted by heroes – brave, strong, resourceful, daring people. Fairy tales win over with their ideological orientation: good forces always win. For children, the very form of the narration adopted in the fairy tale, the melodiousness, the colorfulness of the language, the brightness of the pictorial means are very interesting. The images in fairy tales are colorful, and they are clearly divided into kind, fair, deserving respect personages or evil, greedy, envious ones.

The influential power of the images and the plot of the fairy tale are so vivid that the schoolchildren, already in the process of the first reading, clearly show their sympathies and

antipathies to the characters, completely take the side of the oppressed, disadvantaged personages, being ready to help them. Children are sincerely happy that justice is winning: ordinary poor people get out of trouble, and evil people perish, that is, evil is punished, good has triumphed. Children always want everything be like this in the real life. In this, first of all, is the great pedagogical value of the fairy tale.

A fairy tale develops the value judgments of schoolchildren: in the process of analyzing a fairy tale, they repeatedly face the questions: “What (what qualities) are most valued in people? What are they punished for and what are they encouraged for? Why do even the forces of nature come to the rescue some heroes of fairy tales, and from some they, on the contrary, turn away?”, etc. Fairy tales have great potential for positive moral teachings (in the pedagogical sense of the word).

The strong side of fairy tales is their active, effective focus on victory, on the triumph of truth, their happy ending, which specifically appeals to children, their attitude to the world. The plot of a fairy tale is not real, far from life, but the conclusion is always viable: “A fairy tale is a lie, but there is a hint in it – a lesson for good fellows”.

The cognitive side of the tale is extremely important. In a folk tale, its creator, the folk, tells about its life. Therefore, individual details of the narration about work, about everyday life, about material privations and hardships allow children to imagine the peculiarities of the life of the people at a certain time, as well as the thoughts and dreams of the people. However, the main value is not so much in showing individual moments of the life of the people, but in the peculiar approach to depicting the people. The people are talented, hardworking, generous, inventive, artisan and master-hand.

The importance of fairy tales as a means of developing children’s speech is great. The text of fairy tales is an excellent material for the formation of coherent speech skills. Younger schoolchildren willingly tell fairy tales, preserving fabulous figurative expressions and figurative means (comparisons, epithets), as well as the peculiar syntactic structure of speech, sentence structures, and liveliness of the story adopted in fairy tales.

In the elementary grades of the school, according to the program, children get acquainted with the peculiarities of the fairy tale as a genre of folklore. The two essential features of the tale are the presence of fiction and compositional originality: beginning, repetitions, and ending. One main episode is usually repeated in a fairy tale. In this case, the last time after the episode is repeated, as a rule, a contrasting event occurs and a denouement follows. Repetitions occur most often because more and more new characters appear in the tale or new details are introduced.

Of course, each fairy tale has its own compositional feature. Therefore, only on the basis of the above specificity of the composition of the tale, schoolchildren cannot make a conclusion about whether the fairy tale is in front of them or not. It is important to teach schoolchildren, when recognizing the genre of a work, to take into account the totality of its features. According to the tradition established in literary criticism, fairy tales are divided into three groups: fairy tales about animals, magic and everyday novelistic ones.

The method of analysis of fairy tales at the school involves the following forms and techniques for working with the text: selective reading, answering questions and posing

questions by the children, verbal and graphic drawing, drawing up a plan, all types of retelling, drawing up a fairy tale by analogy with what was read and some others.

School practice convinces that children understand well the unreality of the world in fairy tales, the conventionality of the plot. They know, but they happily remain in this fabulous conventional world. And there is no pedagogical reason to destroy it. On the contrary, a teacher needs to tell the children a fairy tale in such a way and organize the conversation so that they would find themselves in this fairy-tale world for a while.

So, at first, the fairy tale is analyzed as a realistic story and everything is aimed at ensuring that children clearly perceive the specific content, correctly imagine the development of the plot, the motives of the behavior of the characters, their relationship (who supports whom and why). Only at the last stage of work on the fairy tale the teacher should put the children in the conditions of “transferring” the conclusion of the fairy tale into similar cases in real life. This is quite enough, on the one hand, for that a fairy tale remains a fairy tale for children, and on the other hand, children enrich themselves with an author’s approach to certain phenomena of life.

A book should always surprise a child. He/she must plunge into an imaginary world of events and characters. So when children read an artwork, the literary heroes revive in their imagination. Therefore, it is useful in the teaching practice, after the discussion of the literary material, to apply the method of dramatization of the fairy tale. Such working method makes it possible to teach children creative reading and at the same time allows them to develop their creative thinking abilities and enrich their vocabulary and emotional world.

It should be emphasized that in the process of reading fairy tales, the teacher is constantly working on the formation of such aspects of the reading skill as consciousness and expressiveness. Noticing the features of this or that character of the tale, the children seem to be reincarnated into the heroes and convey in a voice their intentions, their attitude towards others. Correctly structured work on the lexical meaning of the word and its use in a sentence also plays a significant role.

Work on a fairy tale largely follows a certain algorithm, i.e. a stable order of interactions between a teacher and students. Depending on the goal and tasks set by the teacher, the work can be organized by different methods and techniques. The work on a fairy tale can go on within 2-3 lessons, when the goals, objectives, methods and techniques of teaching children, and ways of working with them change.

Algorithm for working on a fairy tale

1. Preparatory work (music, slide show pictures, children's assumptions, vocabulary work).
2. Primary perception of the text (expressive reading of the teacher, listening to a fairy tale recorded from a disk).
3. Analysis of the tale (questions about the content of the text).
4. Secondary perception of the text (reading by children aloud in a chain, reading in pairs, reading to oneself).
5. Characteristics of the main characters, the main idea of the tale, work on the means of expressiveness of the tale and its genre features (dialogue on the text).
6. Work on expressive reading (working in pairs, reading by role).

7. Creative work (drawing up a plan, questions for a friend, creative retelling, performance).
8. The result of the work (what did the fairy tale teach?)

When working with a fairy tale, the teacher should pay special attention to the following activities, thus developing creativity of the children and stimulating language acquisition process:

- Reading the tale aloud
- Discussion of characters' behavior
- Painting of favourite personages
- Staging a fairy tale

These activities involve children in the process of learning the language, making it as successful and effective as possible. At the same time, children take reading as enjoyable. Creative reading is driven by the curiosity of a child. The purpose of the teacher is to contribute to the development of curiosity into inquisitiveness, to help the children not to dwell on memorizing facts but to search, to look for their logic causation.

A fairy tale is composed so that all phenomena of the objectively existing world, all objects of the imagination, are included in the action of a fairy tale, in its emotional sphere, as really acting forces. That is why a fairy tale is a fertile material for the development of a child's recreational and creative imagination as important aspects of his/her emotional sphere and necessary for a full-fledged perception of the tales by the reader.

Schoolchildren develop the ability to actually evaluate the actions of the heroes; the teacher helps to single out positive, negative heroes, heroes-helpers among fairy-tale characters. As a rule, this is achieved by the technique of "dialogue with the text" – reading the actions of the characters and their thoughts from the text.

Peter Hunt, the author of "*An Introduction to Children's Literature*" emphasizes that "*children's literature is a powerful literature, and such power cannot be neutral or innocent... It is impossible to a children's book not to be educational or influential in some way...*" [3, p. 3]

Thus, a fairy tale for a child is not just a fantasy, but a special reality that helps to establish for oneself the world of human feelings, relationships, the most important moral categories, in the future – the world of life meanings. The fairy tale takes the child out of the ordinary life and helps to bridge the distance between everyday routine and sense of life. This inner transition is possible only when the content of the tale has passed through empathy for another person.

- Working with fairy tales is teaching, educating, developing and even curative in nature.
- The fairy tale teaches courage, kindness and other good human qualities, but does it without boring instructions, just shows what can happen if a person does not act according to his conscience.
- The tale develops an aesthetic sense. It is characterized by the revelation of beauty in nature and man, the unity of the aesthetic and moral principles, the combination of real and fiction, vivid depiction.

Coming to the conclusion, I would like to remind the words of famous American writer Ray Bradbury: “*You don’t have to burn books to destroy a culture. Just get people to stop reading them*”.

BIBLIOGRAPHY

1. Bettelheim, Bruno, “The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales”, Vintage Books, 1989.
2. Creanga, Ion, “Povesti si povestiri”, Prut International, 2017.
3. Hunt, Peter, “An Introduction to Children’s Literature”, Oxford University Press, 1996.
4. Гудкова Л.М. «Стихи и сказки на уроках английского языка в начальной школе» – М.: 2005. – С. 8-85
5. Сафонова В.В., Соловова Е.Н. «Программа начального общего образования по английскому языку» – М.: 2006. – С. 88
6. Седельникова Л.М., Зиман Л.Я. «Англоязычная литературная сказка: Учебное пособие» – М.: 2009. – С. 18-76

TOGETHER AND SIDE BY SIDE IN THE MULTICULTURAL BUDJAK. MEMORIES OF BESSARABIAN GERMANS

NEBEN- UND MITEINANDER IM MULTIKULTURELLEN BUDSCHAK. BESSARABIENDEUTSCHE ERINNERUNGEN¹

*Paulus Adelsgruber, dr., lector OeAD,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
SPU ”Ion Creanga”, Chişinău
ORCID: 0000-0001-7283-3229*

CZU 323.11(=112.2)(478)”1918/1940”

Abstract

The article gives an insight into a research project that dealt with coexistence in the multicultural Budjak before the evacuation of the Germans (1940). In 2020, the author went to Stuttgart and interviewed seven Germans with roots in southern Bessarabia: The focus was on their own memories and the historical tradition within the family. It was found that Germans often cooperated closely with the other ethnic groups (Moldovans, Ukrainians, Russians, Jews and Bulgarians), especially in the field of profession and trade, while at the same time, in family life (marriage practice), villagers generally remained in each others company.

Key-words: Germans of Bessarabia, Budjak, intercultural relationship, interviews, memories

Rezumat

Articolul oferă o perspectivă asupra unui proiect de cercetare care a abordat coexistența în Budjak multicultural înainte de evacuarea germanilor (1940). În 2020, autorul a mers la Stuttgart și a intervievat șapte germani cu rădăcini în sudul Basarabiei: accentul a fost pus pe amintirile lor și pe tradiția istorică din familie. S-a constatat că germanii au cooperat adesea strâns cu celelalte grupuri etnice (moldoveni, ucraineni, ruși, evrei și bulgari), în special în domeniul profesiei și comerțului, în timp ce, în același timp, în viața de familie (practica căsătoriei), sătenii în general au rămas în fiecare companie.

Cuvinte-cheie: Germani din Basarabia, Bugeac, relație interculturală, interviuri, amintiri

Der südliche Teil des historischen Bessarabiens, auch bekannt als *Budschak* (tatar.-türk.

¹ Stark gekürzte Fassung meines Beitrags „Erinnerungen an Interethnik. Interviews mit Bessarabiendeutschen anno 2020“ [1].

„Winkel“), in dem zwischen 1814 und 1842 die deutschen Mutterkolonien gegründet wurden, war und ist von einer großen ethnographischen Vielfalt geprägt. Die Anzahl der Bessarabiendeutschen belief sich im Jahr 1930 (rumänische Volkszählung) auf rund 81.000, davon lebte die Mehrheit (56.000) im Kreis Cetatea-Albă (Akkerman, heute ukr. Bilhorod-Dnistrovs'kyj). In diesem Kreis lebten des Weiteren Bulgaren (71.000), Ukrainer (70.000), Rumänen (63.000), Russen (59.000), Juden (11.000), Gagausen (Turkvolk, mehrheitlich christlich-orthodox; 8.000), Roma (1.600) und 1.500 andere. [4, S. 36, 42] Die Zahlen zeigen nicht nur die große Vielfalt, sondern auch die zahlenmäßige Ausgeglichenheit der fünf größten Gruppen.

Im Jänner 2020 hatte ich die Gelegenheit, im Haus der Bessarabiendeutschen in Stuttgart sieben Interviews mit Bessarabiendeutschen und deren Nachfahren zu machen. Parallel dazu sichtete ich die Bibliotheksbestände, zu denen Ortschroniken, Jahrbücher und die Mikrofilme der „Deutschen Zeitung Bessarabiens“ (hg. in Tarutino, 1919-1940) zählen. Anlass meiner Reise waren Vorrecherchen zum Projekt „Interkulturelle Beziehungen der Bessarabiendeutschen 1918-1940“ (FZ DiMOS Regensburg), das in der zweiten Jahreshälfte 2020 an Universitäten in Chisinau und Izmajil realisiert wurde. Fokus des Projekts waren die interkulturellen Beziehungen der Bessarabiendeutschen vor ihrer Aussiedlung im Herbst 1940 sowie die Thematisierung des Themas im Universitätsunterricht in der Moldau und Ukraine. [2, S. 530f. sowie 5] (=nähere Informationen zum Projekt). In der folgenden Kurzfassung wird ein Ausschnitt der Ergebnisse präsentiert.

Die Interviewpartner/-innen: Was kann Oral History?

Einige meiner Gesprächspartner sprachen die Problematik der Erinnerung und der Methode der Oral History direkt an, so verwies etwa Interviewpartner Hugo Knöll einmal darauf, dass er den Umstand, dass die Bulgaren besonders aktive Gemüsebauern waren, aus zweiter Hand wusste („das hab' ich gehört“; Knöll, 13). Arthur Golwer zeigte mir die Problematik der mündlichen Überlieferung noch deutlicher auf: Zeugen, die bei der Auswanderung zwischen fünf und zehn Jahre alt waren, könnten im besten Fall noch Kindheitserinnerungen teilen. Gesellschaftliche und politische Themen hätten aber auch sie nur mehr von den Eltern gehört, und hierbei sei eben jeder sehr stark auf die „Vorgeschichte“ angewiesen, d. h. den Erfahrungshorizont der eigenen Familie. Nur durch das Studium von Literatur könne man sich ein adäquates Bild machen, „die mündliche Überlieferung können Sie vergessen“ (Golwer, 12-13). Diese Einschränkungen sind ernst zu nehmen. Betrachtungen wie diese können daher nur einen Teilaspekt abbilden – zur historischen Einordnung bleibt das Literatur- und Quellenstudium unerlässlich.

Vier der sieben Gesprächspartner kamen noch in Bessarabien zur Welt, das damals unter rumänischer Verwaltung stand. Das waren Arthur Golwer (geb. 1930, damals rum. Cetatea-Albă, dt. Akkerman, heute ukr. Bilhorod-Dnistrovs'kyj), David Aippersbach (geb. 1934 in Hoffnungstal/zerstört, östlich von Borodino), Hugo Knöll (geb. 1934 in Toplița/Teplitz/Teplycja) und Baldur Höllwarth (geb. 1938 in Cetatea-Albă/Akkerman/Bilhorod-Dnistrovs'kyj). Zwei weitere Interviewpartner kamen kurz nach der Umsiedlung zur Welt, beide in dem von NS-Deutschland besetzten Reichsgau Wartheland (Warthegau): Ingo Rüdiger Isert im Jahr 1941 in Bornhag (poln. Koźminek), seine Familie stammte aus Tatarbunar/Tatarbunary sowie Renate Kersting im Jahr 1942 in Klosterwiese

(poln. Odra), ihre Familie stammte aus dem 1907 gegründeten Alexandru-cel-Bun/Alexanderfeld (der Vater war noch in Brienne geboren). Von Umsiedlung und Flucht nicht mehr unmittelbar betroffen war die jüngste Gesprächspartnerin, Sigrid Standke, geboren im Jahr 1951 im sächsischen Torgau, ihr Vater stammte aus Marazli/Maraslienfeld/Maraslijivka.

Bei allen sieben Interviewpartnern ist davon auszugehen, dass die innerfamiliäre Tradierung das eigene Bild von Bessarabien entscheidend prägte. Bei den drei zwischen 1930 und 1934 geborenen Gesprächspartnern kommen noch gewisse Kindheitserinnerungen dazu, wenn sie auch sehr eingeschränkt sein mögen. Bei Ute Schmidt, die in den 1990er Jahren umfangreiche Interviews durchführte, fungieren Personen der Jahrgänge 1925-1933 als „Zwischengeneration“. Die Jahrgänge 1934-1953 werden als „Generation II“ bezeichnet, dabei handelt es sich um die Kinder der eigentlichen Erlebnissgeneration („Generation I“, geb. 1909-1924), die im Jahr der Aussiedelung zumindest 16 Jahren alt waren und noch eine „deutliche Erinnerung an die alte Heimat Bessarabien besaßen“. [7, S. 32f.] Bei meinen Gesprächspartnern kommt noch ein weiterer Faktor zu tragen, der die Überformung der Erinnerung betrifft: Es handelt sich um Personen, die sich intensiv mit der Geschichte ihrer einstigen Heimatregion beschäftigt haben und teils umfangreiche Werke über die Heimatorte verfasst haben oder in der genealogischen Forschung und Ausstellungsarbeit aktiv sind.

Stadt – Dorf

Bezogen auf die Frage der interkulturellen Beziehungen machte es einen grundlegenden Unterschied, ob jemand in einem Marktflecken bzw. einer Stadt oder in einem bäuerlich geprägten, deutschen Kolonistendorf aufgewachsen ist. Stellten die Deutschen in Städten wie Akkerman und Tatarbunar nur eine sehr kleine Gruppe dar, so bildeten sie in ihren Dörfern die absolute Mehrheit.

Drei der sieben Befragten (bzw. ihre Familien) stammten aus Städten mit geringem Anteil an deutschen Personen: Zwei waren aus Akkerman, das im Jahr 1930 eine Gesamtbevölkerung von 25.074 Personen (davon 414 Deutsche) aufwies, eine Person aus Tatarbunar mit einer Bevölkerung von 7.628 (davon 47 Deutsche). Die vier anderen Befragten haben ihre Wurzeln in deutschen Dörfern: Das 1842 gegründete Hoffnungstal wies im Jahr 1930 eine Bevölkerung von 1.772 Deutschen und 74 Angehörigen anderer Nationalitäten auf, das 1817 gegründete Teplitz 2.303 Deutsche und 123 andere, das 1908 gegründete Alexanderfeld 572 Deutsche und 46 andere, das 1880 gegründete Maraslienfeld 840 Deutsche und 32 andere. [4, S. 63-70]

Die in Stadt und Land zu erwartende differente Sozialstruktur wird durch mein überschaubares Sample bestätigt. Die Städter waren den Berufsgruppen der Juristen, leitenden Angestellten und Industriellen zuzuordnen: Arthur Golwers Vater war in Akkerman als Rechtsanwalt tätig, jener von Baldur Höllwarth ebendort als Direktor der landwirtschaftlichen Genossenschaft „Budschak“ und Ingo Rüdiger Isert aus Tatarbunar entstammte einer Tuchmacherfamilie mit einer Tradition bis ins 17. Jahrhundert zurück (seit 1847 in Bessarabien, errichtete dort die erste Tuchfabrik). Bei den vier aus deutschen Dörfern abstammenden Personen überwog mit drei Nennungen der Bauernstand, in einem Fall übte der Vater des Befragten (Hugo Knöll aus Teplitz) das Handwerk des Wagenmachers aus.

Eigen- und Fremdbilder und die Gefahr des Stereotyps

Sowohl bei der Lektüre von Erinnerungstexten als auch bei den Interviews trat der Aspekt der Gruppenidentität hervor: Vor allem in den Dörfern definierte man sowohl sich selbst als auch die Angehörigen anderer Ethnien über die Zugehörigkeit zur Gruppe. Die Erklärung dafür kann zum einen in der Siedlungsgeschichte (das Fußfassen in einem wenig kultivierten Land war nur als Kollektiv denkbar) und zum anderen in der kulturellen und religiösen Identität gesehen werden: Für die mehrheitlich evangelisch-lutherischen Kolonisten spielte der Glaube eine zentrale Rolle; er wurde oft in Form pietistischer (stundistischer), gelegentlich auch freikirchlicher Strömungen gelebt. Daneben gab es auch Katholiken, die in vier überwiegend katholischen Dörfern lebten. Herr Isert erzählte von den 14 Evangelischen im katholischen Dorf Krasna: Um konfessionelle Konflikte zu vermeiden, seien sie in ein protestantisches Dorf umgesiedelt worden und umgekehrt wurden Katholiken aus protestantischen Dörfern in Krasna angesiedelt (Isert, 17). Die Segregation verlief also nicht nur entlang ethnischer Linien, sondern auch entlang konfessioneller. Auf dieselbe Weise lebten auch die Angehörigen der anderen Volksgruppen in „ihren“ Mehrheitsdörfern. „Es war nicht ein Miteinander, es war ein Nebeneinander“, wie es Isert für die Situation in Tatarbunar ausdrückt (Isert, 30). David Aippersbach nannte es den „Stolz und das Selbstbewusstsein“ jeder Gruppe (Aippersbach, 19).

Bei der Darstellung der „Anderen“ finden häufig gewisse Stereotypen Anwendung, die oft mit beruflichen Zuschreibungen zu tun haben.

Überwiegend positiv war die kollektive Erinnerung an die bulgarische Bevölkerung, die hier beispielhaft erwähnt werden soll (für die anderen Gruppen s. die Langfassung dieses Beitrags). Sie wurden als arbeitsame Gärtner und Handwerker geschildert. So hebt Hugo Knöll ihre Fähigkeiten im Obst- und Gemüsebau und den Fleiß in der Werkstatt des Vaters hervor (Knöll, 12-16). Nach Isert waren sie „hochgeachtet als sogenannte Krautgärtner“, die die Märkte belieferten; ihre Dörfer galten als besonders sauber. Das gute Wirtschaften hätten sie von den Deutschen abgeschaut, wie eine bulgarische Museumsführerin in der Stadt Bolgrad Herrn Isert einmal erklärte (Isert, 30-31). Daneben werden sie auch als erfolgreiche Pferdezüchter (Kersting, 11) und als Maurer und Gipser (Höllwarth, 16) bezeichnet. Als historische Quelle wurden von mir zwei Serien von Volksportraits aus den „Jahrbüchern“ der 1950er Jahre herangezogen: „Unsere Nachbarn im Spiegel unserer Sprache“ von Rudolf Weiß sowie „Volkstypen aus Bessarabien“ von Karl Knauer. Beide Serien tradieren eine teilweise problematische Stereotypisierung (s. Langfassung).

Beispiel Arbeitswelt

In der Arbeitswelt waren die interethnischen Kontakte mitunter besonders intensiv. Vor allem auf größeren deutschen Bauernhöfen waren überwiegend russische Knechte und Mägde anzutreffen. Sie waren entweder für längere Zeit einquartiert oder kamen tagsüber aus den benachbarten Dörfern. Das Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer wurde, wie bereits gezeigt, überwiegend in positiven Farben gezeichnet. Das soll vorläufig einmal so stehen gelassen werden. Russische Knechte waren mitunter bei deutschen Bauern einquartiert.

Kontakte gab es auch, wenn Angehörige anderer Volksgruppen für Deutsche Handwerkerarbeiten ausführten: So waren, wie erwähnt, Lipowaner in Alexanderfeld am Kirchenbau beteiligt. Und ein Russe Namens Magar [sic, ev. Makar/-ij] errichtete mit seinen Söhnen und weiteren russischen Helfern ab dem Frühjahr 1934 das Haus der Familie Richter

in Alexanderfeld. Mathilde Richter gibt in unveröffentlichten Erinnerungen Einblick in die Familiengeschichte:

Wir hatten noch vor dem Bauen ein Schwein geschlachtet und im Dorf gab es auch einen Metzger, wo man jeden Tag frisches Lammfleisch kaufen konnte, so daß [sic] ich nie sorgen mußte, was ich auf den Tisch bringen soll. Wein durfte natürlich auch nicht fehlen, der hat vor allem dem Vater Magar gut geschmeckt. Nach dem Mittagessen war er immer eine Weile verschwunden. Vater kam mal in unserem kleinen Häuschen, in dem wir noch wohnten, auf die Bühne und da lag der Maurermeister hinter dem Kamin und hat sein Mittagsschläfchen gehalten. Aber seine Söhne waren tüchtig, auf die konnte er sich verlassen. [...] Nach dem Abendessen sind die Maurer meistens vor unser [sic] Häuschen gesessen und haben ihre russischen Lieder gesungen. Erna konnte damals ja noch kaum laufen, sie ging aber immer raus und setzte sich zu den Russen, da ihr das Singen anscheinend gefallen hat. [6, S. 49f.]

Dachstuhl, Decke und Türen wurden dann von Tischler Breitkreutz erledigt. Einen Berufsstand des Zimmermannes habe es in Bessarabien nicht gegeben, die Arbeiten wurden vom Tischler übernommen; im Herbst 1934 konnte man einziehen. [6, S. 51] Neben dem Arbeitsverhältnis zwischen Bauer und nicht-deutschem Knecht bestand auch jenes zwischen Meister und nicht-deutschem Gesellen bzw. Lehrbuben: Der Vater von Hugo Knöll war einer der legendären Wagenmacher in Teplitz, die für ihr Handwerk über die Grenzen Bessarabiens hinaus bekannt waren, „Teplitzer Wagen“ waren ein Begriff in Odessa und nach dem Ersten Weltkrieg auch in Siebenbürgen. Er beschäftigte rund vier Russen und Bulgaren aus den Nachbardörfern in seinem Betrieb, aber keine Deutschen, denn die hätten ja ihre eigenen Landwirtschaften und Berufe gehabt: „Da ist keiner zum anderen [Deutschen] gegangen.“ Das habe auch für das Dienstpersonal auf Bauernhöfen gegolten, das waren auch Nichtdeutsche. Die Mitarbeiter hätten im Betrieb der Knölls gewohnt, in die Nachbardörfer sei es zu weit gewesen (Knöll, 12).

Für Alexanderfeld kann gezeigt werden, dass „Wissenstransfer“ auch in die umgekehrte Richtung funktionierte: Hier lernten deutsche Mädchen und Frauen das Schneidern von der jüdischen Schneiderin Kuznir (Kuşnir/Kuschnir), die mit ihrem Mann (einem Sattler) und den Kindern aus Bolgrad zugezogen war. Sie waren in einem kleinen Häuschen am Grundstück von Renate Kerstings

Abb. 1 „Vater bei der Arbeit“: Wagenmacher Knöll sen. (links) mit einem Lehrjungen (rechts). Auf dem Wagen stehend Hugo Knöll (der Größere) und sein Cousin Herbert.



Q.: Privatbesitz Hugo Knöll. Ich danke Hr. Knöll herzlich für das Foto.

Großmutter (Anna Elisabeth Richter) eingemietet:

Abb. 2 Kinder der Schneider- und Sattlerfamilie Kuşnir: Rebekka, Ottilia und Israel



Q.: Heimatmuseum der Deutschen aus Bessarabien; abgebildet auch in [3, S. 133].

Sie war eine sehr tüchtige Schneiderin (...), da haben wirklich die Alexanderfelder jungen Frauen schneidern gelernt. Sie hat für das ganze Dorf genäht, wenn die Frauen das nicht selbst konnten. (Kersting, 7-8) [3, S. 133, ähnlich]

Gustav Richter, der Vater von Renate Kersting, „war mit der Familie Kusnir [sic] gut befreundet. Als die Deutschen von Bessarabien umgesiedelt wurden, hat die Familie Kusnir [sic] meinem Vater Gustav Richter das Foto ihrer Kinder Rebeka, Israel und Ottilie mit der Widmung auf der Rückseite zum Andenken geschenkt“² (Abb. 2 und Abb. 3). In gebrochenem Deutsch ist hier zu lesen: „Zum Ewighen Andenk unsere gute Bekannte

Familia Richter fon Rebeka Ottilia und Izrael Kuşnir. Alex-cel-Bun, 6.6.1937.“³

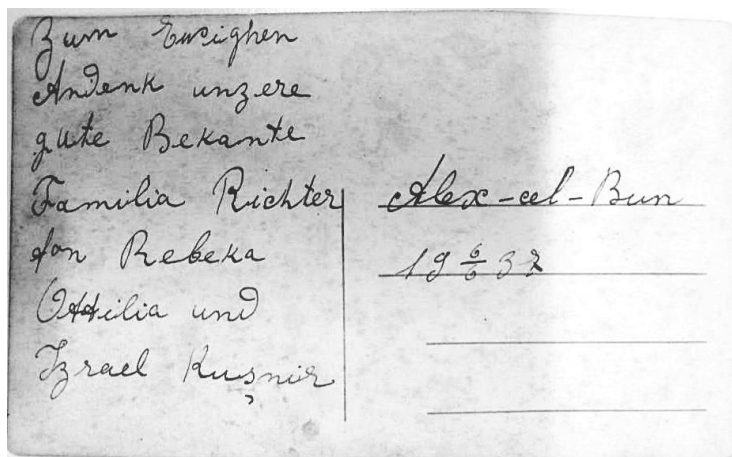
Eine der Töchter der Familie Kusnir war mit einem Zionisten aus dem Nachbardorf verheiratet, der bereits nach Palästina ausgereist war – seine Frau reiste ihm später hinterher und man habe auch den Nachzug der übrigen Familie beantragt. Das wurde jedoch nur für die Mutter (die Schneiderin) und den jüngsten Sohn bewilligt. Der Vater und die anderen Kinder befanden sich zum Zeitpunkt der Umsiedlung der Deutschen noch in Alexanderfeld.

Antisemitische Einstellungen hätten in ihrer Familie keine Rolle gespielt, so Kersting, sehr wohl wusste sie aber über die ökonomisch begründeten Rivalitäten zu den Juden, die sich in

den 1930er Jahren auch in antijüdischen Darstellungen in der Presse niederschlugen (Kersting, 9-11). Diese Rivalitäten waren Baldur Höllwarth aus seiner eigenen Familiengeschichte bekannt: Sein Vater war einer der Direktoren der „Budschak-Genossenschaft“ gewesen, die mit dem exklusiv deutschen „Wirtschaftsverband“

konkurrierte. Die Genossenschaft kaufte Getreide und Soja bessarabischer Bauern auf

Abb. 3 Die Widmung der Familie Kuşnir für Familie Richter (Rückseite von Abb. 2)



Q.: Heimatmuseum der Deutschen aus Bessarabien.

² Textnachricht von Renate Kersting, Dezember 2020.

³ Das Bild wurde also eventuell bereits im Jahr 1937 verschenkt. Alexandru cel Bun war der rumänische Name von Alexanderfeld. Das Foto befindet sich in der Bibliothek des Bessarabiendeutschen Vereins in Stuttgart. Ich danke Renate Kersting für die Erlaubnis, die Fotos verwenden zu dürfen.

und exportierte es nach Deutschland, wobei man den Bauern bessere Preise geboten hätte als die jüdischen Händler. Höllwarth erzählt zudem von den relativ hohen Zinsen, die Bauern bei Bedarf für die Aussaat im Frühjahr bei jüdischen Kreditgebern zu bezahlen gehabt hätten (wobei er sich vor allem auf die Zarenzeit bezieht). Die von deutschen Genossenschaftlern betriebene Banca Bessarabia hätte in den 1920er Jahren günstigere Konditionen angeboten (Höllwarth, 9-10).

Sprachen

Im Betrieb des Wagenmachers Knöll habe man überwiegend Russisch gesprochen, das der Vater (geb. 1898), der im Ersten Weltkrieg Kriegsdienst in der russischen Armee in Persien versah, fließend beherrschte (Rumänisch beherrschte er kaum). Doch es sei wohl mitunter ein Kauderwelsch zu hören gewesen, da die Russen und Bulgaren auch Deutsch aufgenommen hatten (Knöll, 12-14). Schulzeit und Militärdienst beeinflussten den Spracherwerb erheblich. Je nachdem, welcher Generation man angehörte, sprach man entweder das Russische oder das Rumänische besser. Auch der Vater von David Aippersbach beherrschte das Russische perfekt und der Onkel, der nach dem Ersten Weltkrieg mit einem arbeitslosen russischen Lehrer befreundet war, sang gern russische Lieder. Später war der Onkel in der DDR als Russisch-Dolmetscher tätig (Aippersbach, 19-20). Der 1930 geborene Arthur Golwer lernte noch in der Volksschule Rumänisch, auf den Straßen von Akkerman überwog aber das Russische, in den Dörfern der Umgebung das Ukrainische. Während er das Rumänische weitgehend vergessen hat, ist sein Russisch „noch einigermaßen erhalten“ (Golwer, 1).

Wenige Kilometer südlich von Akkerman lag der Weinbauort Schabo, eine Gründung von Siedlern aus dem Kanton Waadt (Westschweiz), dementsprechend nahm hier das Französische eine wichtige Rolle ein. Russische Offiziere kamen bis 1917 gerne in den Ort, um gut zu essen und Wein zu trinken, sie konnten sich mit den Weinbauern und Gastwirten auf Französisch verständigen. In Schabo gab es auch Siedler aus Schwaben. Das Französische hatte allerdings ein höheres Prestige als das Deutsche, wie Herr Isert erzählte: „Es war auch eine feine Trennungslinie zwischen Französisch Sprechenden und Deutsch Sprechenden“, die auch im religiösen Bereich relevant war (evangelisch-reformierte Schweizer einerseits und evangelisch-lutherische Schwaben andererseits). Iserts Mutter stammte selbst aus einer gemischten französischschweizerisch-schwäbischen Familie aus Schabo (Isert, 13-15).

Fazit

Welche Bilder sind es nun also, die uns die „Bessarabier“ des Jahres 2020 über das Thema der Interethnik liefern: Es sind Bilder, die teilweise erstaunlich deutlich wirken, wenn man an die oft stereotype Kategorisierung der verschiedenen Volksgruppen denkt. Eine Differenzierung ist durch solche Interviews nur mehr schwer zu erreichen, denn dazu fehlt es jahrgangsbedingt an konkreter Erinnerung. In Summe überwiegt schließlich das Gefühl einer Zeit, in der man „mit allen sehr gut ausgekommen“ ist (Kersting, 13). Es ergeben sich teils idyllische Bilder, die der Realität des bäuerlichen Lebens jener Zeit wohl nicht immer standhalten können. Vokabeln wie Respekt (vor den anderen) und Stolz (auf das Eigene) kamen wiederholt vor. Das Leben der einfachen Landbevölkerung, welcher Ethnie sie auch immer angehörte, wird auch von vielen Entbehrungen geprägt gewesen sein. Diese standen allerdings nicht im Zentrum meiner Interviews. Und Erzählungen über offene Konflikte zwischen den Volksgruppen waren in der Tat äußerst selten. Noch immer deutlich war den

Gesprächspartner auch die Erinnerung an Lehnwörter, besonders aus dem Russischen und Rumänischen. Der Kontakt mit den Verwaltungsbehörden sowie der von der Väter- und Großvätergeneration abgelegte Armeedienst waren hierfür besonders prägend.

BIBLIOGRAPHIE

1. ADELGRUBER, P. Erinnerungen an Interethnik. Interviews mit Bessarabiendeutschen anno 2020, In: Philipp, Hannes et. al. (Hg.): *Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potenziale*, Regensburg 2021 [=FzDiMOS, Bd. 10], S. 452-474. Online: <https://epub.uni-regensburg.de/44883/> (12.5.2021)
2. ADELGRUBER, P. et. al: Das Thema Bessarabiendeutsche an moldauischen und ukrainischen Universitäten. Interdisziplinäre didaktische Ansätze, In: Philipp, Hannes et. al. (Hg.): *Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potenziale*, Regensburg 2021 [=FzDiMOS, Bd. 10], S. 530-589. Online: <https://epub.uni-regensburg.de/44883/> (12.5.2021).
3. KERSTING, R./ISERT, I. R. *Alexanderfeld und das Nachbardorf Paruschowka in Bessarabien*. Stuttgart 2008.
4. Museum und Archiv. Jahresheft 1996 des Heimatmuseums der Deutschen aus Bessarabien, Stuttgart 1997.
5. Projektbericht von Galina Corman, online <https://fmg.md/de/internationales-projekt/> (12.5.2021).
6. RICHTER (geb. Kalmbach), M. *Erinnerungen* [„Für meine Kinder und Enkelkinder. Weihnachten 1995“, Manuskript; Bibliothek des Bessarabiendeutschen Vereins, Stuttgart].
7. SCHMIDT, U. *Die Deutschen aus Bessarabien. Eine Minderheit aus Südosteuropa (1814 bis heute)*. Köln 2004.

Interviews durchgeführt von P. Adelsgruber im Haus des Bessarabiendeutschen Vereins in Stuttgart, 12.–17. Jänner 2020, mit: Aippersbach, David (*1934), Golwer, Arthur (*1930), Höllwarth, Baldur (*1938), Isert, Ingo Rüdiger (*1941), Kersting, Renate (*1942), Knöll, Hugo (*1934), Standke, Sigrid (*1951)

VON „LINKER HAND“ ZU „LINKERHAND“. FORM- UND BEDEUTUNGSWANDEL

FROM „LINKER HAND“ TO „LINKERHAND“. CHANGE OF FORM AND MEANING

*Victor Chiseliov, dr. în filologie, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
Victor Chiseliov, PhD, associate professor,
SPU „Ion Creangă”, Chişinău
ORCID: 0000-0003-0287-9533*

CZU 811.112.2'36

Abstract

In this article author tries to trace the construction of the German Language “linker Hand” or respective “linkerhand” in this historical development. Since, from the perspective of Construction Grammar, a construction represents a unit of form and meaning, the change of construction is treated as a change in form and a change in meaning. The author assumes that both processes are related and interconnected. The theoretical

assumptions of the author are confirmed by the results of a corpus-based statistical analysis and by several evidence from the historical and modern linguistic corpora.

Key-words: Konstruktion, Form- und Bedeutungspaar, Konstruktionswandel, Formwandel, Bedeutungswandel, korpusbasierte empirische Analyse

Rezumat

În acest articol autorul încearcă să urmărească construcția din limba germană „linker Hand“ sau respective „linkerhand“ în dezvoltarea sa istorică. Deoarece, din perspectivă gramaticii construcțiilor, o construcție reprezintă o unitate de formă și sens, schimbarea istorică a construcției este tratată ca o schimbare de formă și o schimbare de sens. Autorul presupune că ambele procese sunt legate și interconectate. Ipotezele teoretice ale autorului sunt confirmate de rezultatele unei analize statistice bazate pe corpus și de mai multe dovezi din corpurile lingvistice istorice și moderne.

Cuvinte-cheie: Konstruktion, Form- und Bedeutungspaar, Konstruktionswandel, Formwandel, Bedeutungswandel, korpusbasierte empirische Analyse

1. Zum Forschungsobjekt

Als Forschungsobjekt tritt in diesem Beitrag das Phänomen „linker Hand“ sowie dessen kompositionelle Parallelförmigkeit „linkerhand“ auf.

Nun heißt es aber das zu untersuchende Phänomen vor allem in Bezug auf seinen Status zu identifizieren: ob es wirklich als Wortgruppe, also als ein *syntaktisches* Gebilde, oder als eine lexikalische Einheit, also als ein *Lexem*, zu behandeln ist? In der Tat ist es recht schwierig, so eine Abgrenzung durchzuführen, denn gerade bei dem angekündigten Phänomen sind die Grenzen zwischen der Wortgruppe und dem Lexem ziemlich fließend: einerseits hat man anscheinend mit *attributiven* Wortgruppe *linker Hand* (Vgl.: *rechter Hand*, *kurzer Hand*, *leichter Hand* etc.), und andererseits mit dem adverbialen Kompositum *linkerhand* (Vgl.: *rechterhand*, *kurzerhand*, *leichterhand*) zu tun.

Zur Beantwortung der oben gestellten Frage wenden wir uns an das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS). Im DWDS wird das im Beitrag behandelte Phänomen „linker Hand“ als Mehrwortausdruck mit der Bedeutung ‚links, auf der linken Seite‘ bezeichnet. Als Synonym wird das Kompositum „linkerseits“ und als Gegenwort der Ausdruck „rechter Hand“ angegeben. Die in verschiedenen Korpora vorkommende Form „linkerhand“ wird durch das DWDS für „ungültig“ erklärt (siehe: dwds.de/wb/linker%20Hand). Die im DWDS enthaltenen Informationen können durch entsprechende Korpusbelege illustriert werden:

- (1) In Bergisch –Gladbach geht es einen der steilen Hügel hinauf, linker Hand stehen Steinskulpturen im Wald, ... (Der Spiegel, 28.08.2012, Nr. 32)
- (2) Mal linkerhand, mal rechterhand der Fahrbahn rauscht tief unten in seinem Felsenbett der Indus südwärts. (Neue Züricher Zeitung, 21.03.1996)

1.1 „linker Hand“ und „linkerhand“ als Konstruktion

In diesem Beitrag geht der Autor davon aus, dass es sich in Bezug auf das behandelte Phänomen um eine **K o n s t r u k t i o n** im Sinne der Konstruktionsgrammatik (des weiteren im Text: C&G) handelt, denn es stellt erstens eine Einheit aus der Form und der Bedeutung, also Form- Bedeutungspaar („form-meaning pair“ [4, p.467]) dar, und zweitens dem in der C&G grundlegenden Prinzip der Nicht-Kompositionalität sowohl in Bezug auf die Form als auch die Bedeutung entspricht. Konstruktionsgrammatisch gesehen, sind die beiden Formen Repräsentationen einer und derselben Konstruktion, so dass die weitere Diskussion darüber, ob es sich in diesem Fall um eine Wortgruppe oder ein Kompositum handelt, keinen Sinn mehr hat.*

2. Konstruktionswandel als Form- und Bedeutungswandel.

In dem Beitrag versucht der Autor das zu behandelnde Phänomen auch aus diachroner Perspektive zu betrachten. Aus der Sicht der C&G würde es sich hier um den sog. Konstruktionswandel (dazu siehe, z.B.: Hilpert, 2011) handeln, der sich einerseits im Wandel der Form bzw. Formen und andererseits im Wandel der konstruktionsgrammatischen Bedeutung äußert. Dazu lässt sich noch folgendes sagen:

- die diesem Beitrag zugrunde liegende Analyse ist eine *k o r p u s b a s i e r t e e m p i r i s c h e* Analyse. Anhand der historischen DWDS-Korpora wird einerseits der *Formwandel* und andererseits der *Bedeutungswandel* des behandelten Phänomens verfolgt.
- die aus den historischen Korpora gewonnenen Daten werden anhand mehrerer Belege mit denen aus den Kernkorpora (1990 -1999 und 2000 – 2010) sowie aus dem ZEIT-Korpus (1946 – 2018) verglichen, um festzustellen, inwieweit die historischen Prozesse des Sprachwandels den heutigen Sprachstand (selbstverständlich auf der Ebene der untersuchten Konstruktion) beeinflusst haben.
- insbesondere bei der Untersuchung des Formwandels muss man folgendes berücksichtigen: 1) bei der Beschreibung des Formwandels sieht man verständlicherweise von der Lautform des behandelten Phänomens ab; analysiert wird nur die schriftliche, also, künstliche Form.
- es ist notwendig, auch zeit- und landschaftlich bedingten Schwankungen in der Rechtschreibung Rechnung zu tragen
- bei der Analyse der Bedeutungsseite des behandelten Phänomens wird grundsätzlich zwischen *d i r e k t e r B e d e u t u n g*, die die linke Hand als Körperteil betrifft, und der teilweise metaphorisierter *G r u n d b e d e u t u n g* ``links, auf der linken Seite`` unterschieden.

2.1. Formwandel. Das Verhältnis von ``linker Hand`` und ``linkerhand`` in den historischen DWDS – Korpora (1465 – 1969)

Die historischen Korpora (1465 – 1969) haben für die Konstruktion „linker Hand“, die dem Muster AA (adjektivisches Attribut) --- NPGenitiv entspricht, 833 Treffer von insgesamt 2542 ergeben. Die ersten Belege für das behandelte Phänomen gehen auf die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts zurück, wo es vorwiegend in der Schreibung ``lincker Hand`` in der Bedeutung *linksseits* als eine präpositionale Wendung vorkommt:

(3) Den dritten Tag kamen sie endlich an das erwünschete Landt / vnd Anckerten an der Lincken Hand zweyer Berg / deren einer Aroma / der ander aber Aio genandt. (Gottfried-Johann Ludwig: Neue Welt Vnd americanische Historien, Frankfurt /Main, 1631)

(4) So möget jhr weiters / vnnd den Garten besehen / gehet also fort vom Palatio an der lincken Hand / seynd zween lebendige Löuwen. (Beatus, Georg: Amphiteatrum Naturae. Schawplatz Menschlicher Herzlichkeit, Frankfurt, 1614)

(5) Man führte uns zur lincken Hand durch einen gewölbten Gang. (Olearius, Adam: Offt beehrte Beschreibung Der Newen Orientalischen Rejse, Schleswig, 1647)

Im 18. Jahrhundert finden sich weitere Belege, die von der gewissen Abwandlung in der Form zeugen. Charakteristisch für das 18. Jahrhundert ist das wohl landschaftlich bedingtes

gleichzeitiges Nebeneinanderbestehen der Formen *''lincker Hand''* (siehe Beispiele oben) und *''linker Hand''*, z.B.:

(6) Jitzo kam Adramelech vom Tempel, und saß auf dem Throne Mit verborgenem Grimm, bey Satans *linker Hand* nieder. (Klopstock, Friedrich Gottlieb: Der Messias. Ein Heidengedicht., Halle, 1749)

Andererseits stößt man auf die Zusammenschreibungen wie *'linckerHand'* und *'linkerHand'*, z.B.:

(7) ...: als dessen Ursprung *linckerHand* in dem beygesügren kleinen Chartlein zu sehen ist. Oben stehet das bey den Poeten berühmte geflügelte Pferd Pegafus. (Schatz, Johann Jacob...: Erste Anfangsgründe Der Geographie, Nürnberg, 1741)

(8) Sie wenden geschwind Herum wie der Wind Und stoßen eilig ab vom Land Und fahren in Angst sich fest im Sand Bald *rechterHand* bald *linkerHand* Und immer ruft es nach vom Strand: ... (Dix, Franz; Kersten Thomas: Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen, Teil 2 – 4. und 5. Schuljahr, Breslau, 1896) **

Die zusammengesetzte Variante der Konstruktion *''linker Hand''* kommt vereinzelt noch im 18. Jahrhundert vor allem in der Schreibung *''linckerhand''* vor, z.B.:

(9) Auch ist bey dem Altare *linckerhand* M.Zaharias Riedels, ein sehr schönes von Bildhauerarbeit ausgezietes Ephetaphium ... zu sehen. (Eckarth, Gotthülff Traugott: Chronica, oder: historische Beschreibung des Dorffes Bertzdorff, Herwigsdorff, 1743)

Im 19. Jahrhundert erscheint sie bereits in der Schreibung *''linkerhand''*, kommt aber sehr selten vor. Erst im 20. Jahrhundert setzt sie sich etwas stärker durch, vor allem im Stil der Presse und Publizistik.

Während die beiden anhand der Werke der schöngeistigen Literatur erstellten DWDS-Kernkorpora (1900 – 1999 und 2000 – 2010) nur 6 Treffer von insgesamt 891 für die der *''linken Hand''* parallelen Form *''linkerhand''* ergaben, weist der Zeit-Korpus (1946 – 2018) bereits 44 von insgesamt 1906 Treffern auf, obwohl im prozentualen Verhältnis nur ein leichtes Anwachsen der Verwendungshäufigkeit von *''linkerhand''* gegenüber *''linker Hand''* beobachtet werden kann: *'linkerhand'* (2,3%) --- *'linker Hand'* (0,7%)

2.1.1. Formwandel. „Fahrstuhleffekt“

Martin Hilpert bedient sich bei der Beschreibung des Konstruktionswandels, welches unter Umständen zur Koexistenz mehrerer zum Ausdruck eines und desselben Inhalts dienenden Formen führt, der Metapher *eines stark besetzten Fahrstuhls*, in dem alle Beteiligten die beste Balance aus persönlichem Freiraum und möglichst geringem Bewegungsaufwand herzustellen versuchen. *„Viele grammatische Domänen zeichnen sich durch die Koexistenz von mehreren, teilweise synonym verwendbaren Formen aus... . Diese Formen unterscheiden sich zum Teil strukturell und in den Nuancen ihrer Bedeutung ; sie scheinen sich bei aller Konkurrenz aber doch in derselben Ecke des Fahrstuhls miteinander zu arrangieren.“* [3, p. 61]

Wie man das am Beispiel der Konstruktion *''linker Hand''* sieht, haben sich im Zuge des Konstruktionswandels deren drei Erscheinungsformen etabliert: *'lincker/linker Hand''* --- *'Lincker/LinkerHand'* --- *'linckerhand/linkerhand'*, die drei verschiedene Stadien der Formentwicklung darstellen. Im Falle *''linker Hand''* dominiert eindeutig noch die Getrennschreibung, die dem Ausdruck die Form einer attributiven Wortgruppe verleiht. Doch

die Tendenz zum verstärkten Gebrauch der kompositionellen Form *''linkerhand''*, über die Übergangsform *''LinkerHand''* hinaus, ist wohl unverkennbar, obwohl diese immer noch als unkorrekt empfunden wird. ***

2.2. Bedeutungswandel

Der konstruktionsgrammatischen Bedeutung des Mehrwortausdrucks *''linker Hand''* und adverbialen Kompositums *''linkerhand''* wird in diesem Beitrag ebenfalls genug Platz eingeräumt, denn *„Konstruktionsgrammatiken sind im Kern Bedeutungstheorien. Die Rekonstruktion einer Konstruktion aus dem Sprachgebrauch basiert also nicht auf der Beschreibung formaler Merkmale, sondern geht vielmehr von der Annahme an spezifische sprachliche Formen gebundener Bedeutungen aus.“* [5, p. 1].

Es sei hier erwähnt, dass bei der Ermittlung der konstruktionsgrammatischen Bedeutung nicht nur die semantische Komponente (also: *die lexikalische Bedeutung*), sondern auch die syntaktische Komponente (also der Satzgliedwert bzw. die syntaktische Funktion) des behandelten Phänomens berücksichtigt werden muss. Denn viele Forschungen zu konstruktionsgrammatischer Bedeutung zeigen, dass lexikalische und syntaktische Komponenten aufeinander abgestimmt sind (dazu siehe auch: Chiseliov, 2020).

Bei der diachronischen Analyse des im Beitrag behandelten Phänomens wurden bei gewisser Abwandlung in der schriftlichen Form keine radikalen Abweichungen von der Grundbedeutung *'links, auf der linken Seite'* festgestellt (dazu siehe Beispielsätze von 1 bis 9), bis auf die leichte Nuancierung der Grundbedeutung zur Angabe der Bewegungsrichtung, also *'nach links'*, z.B. :

(10) Jndem ich nun, zu Ende der Allee, Mich, *linker Hand*, zum neuen Wege dreh, ... (Brockes, Barthold Heinrich: Jirdisches Vergnügen in Gott, Bd. 7, Hamburg, 1743)

Die Beschleunigung des Prozesses des Bedeutungswandels beginnt erst mit dem 20. Jahrhundert im Zuge der verstärkten Kontextualisierung der Bedeutungen. Nach wie vor gebraucht man *'linker Hand'* in der Grundbedeutung:

(11) *Linker Hand* lag eine kleine Fabrik. (Seghers, Anna: *Das siebte Kreuz*, Berlin, Aufbau-Verlag, 2002, S. 312)

Im Zuge der Metaphorisierung ergeben sich auch weitere kontextual bedingte Bedeutungen von *''linker Hand''*, die andererseits mit der Veränderung deren syntaktischen Rolle im Satz verbunden sind:

- *'unwesentlich, kaum bedeutend'*

(12) Für meine Mutter, ..., war das ... eine Kleinigkeit *linker Hand*. (Strittmatter, Erwin: *Der Laden*, Berlin, Aufbau-Verl., 1983, S.264)

- *'nicht gültig, weil nicht offiziell'*

(13) Es war sozusagen eine Heirat *linker Hand*. (Stucken, Eduard: *Die weißen Götter*, Stuttgart, Stuttgarter Hausbücherei, 1960, S.108)

In den Beispielsätzen (12) und (13) tritt *''linker Hand''* als nachgestelltes Attribut auf. Demgegenüber weist die Parallellform zu *''linker Hand''*, also das Adverb *''linkerhand''*, ein breiteres Spektrum von kontextualen Bedeutungsnuancen auf :

- *'nebenbei, flüchtig'*

(14) Was später in Franziska *linkerhand* durchaus skeptisch...in Worte gefasst wurde, befindet sich hier noch in utopischer Trotzphase. (*Die Zeit*, 2003, Nr. 42)

(15) Und nun steht er selbst an der Reling, hat die Zoll- und Paßkontrollen *linkerhand* abgewickelt, und schaut zurück auf Saßnitz. (*Die Zeit*, 18.05.1990, Nr. 21)

- *‘leicht, ohne allzu große Anstrengung’*

(16) Ihr Hofmeister Hermann von Salza war ein Freund des Staufenkaisers Friedrich II. und spielte den polnischen Provinzler *linkerhand* aus, indem er sich die Souveränität über die eroberten Gebiete zusichern ließ. (*Die Zeit*, 01.07.2010, Nr. 27)

- *‘übrigens’*

(17) Sie heißt also *linkerhand* Franziska, und Professor Reger will sie nicht gehen lassen. (*Die Zeit*, 17.12.1982, Nr. 51)

In den Beispielen 14 – 17 dient *‘linkerhand’* als Adverbial zur Angabe der Art und Weise der Handlung’.

2.2.1 Korpusrecherche. Statistische Belege

Die Analyse des DWDS-Kernkorpus (1900 – 1999) hat für *‘linker Hand’* insgesamt 892 Treffer ergeben. 45 Belege (ca. 5%) davon sind dem Basis-Schema AA – NP Genitiv zuzuordnen, wobei nur 11 von 45, also ca. 24%, Abweichungen von der Grundbedeutung *‘links, auf der linken Seite’* aufweisen.

Wider Erwarten haben die beiden DWDS-Kernkorpora (1900 – 1999 und 2000 – 2010) nur 6 Treffer für die Parallelforn *‘linkerhand’*, alle in der Grundbedeutung, ergeben. Deshalb wurden auch die Zeitungskorpora analysiert.

Zeit-Korpus (1946 – 2018) ergab bereits insgesamt 44 Treffer für *‘linkerhand’*, davon 7 Belege (ca. 16 %) für die Abweichung von der Grundbedeutung. Die Analyse der Häufigkeit des Gebrauchs von beiden Formen im Zeit-Korpus hat also 68% für die Form *‘linker Hand’* und 32% für *‘linkerhand’* ergeben.

3. Fazit

Schlussfolgernd lässt es sich folgendes sagen:

Alle konstruktionsgrammatischen Theorien sind auf den Sprecher bezogen. Wenn der Sprecher einer Sprache im Prozess des Sprechens einen semantisch relevanten Lautkomplex hervorbringt, so bedient er sich dessen natürlichen Form, also der Lautform. Und ist der Sprecher des Schreibens mächtig, so identifiziert er den hier behandelten Ausdruck intuitiv als Kombination von zwei Wörtern, und so schreibt er diesen Ausdruck nieder. Dadurch wäre die absolute Überzahl der getrennt geschriebenen Formen gegenüber den erstarrten kompositionellen Formen zu allen Zeiten zu erklären.

Die Parallelforn *‘linkerhand’* erscheint verstärkt erst mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts zusammen mit zunehmender Rolle der Presse in der menschlichen Gesellschaft. Hinsichtlich ihrer syntaktischen Funktion werden beide Formen als Adverbial gebraucht und weisen als solche die Grundbedeutung *‘links, auf der linken Seite’* auf. Es fällt dabei auf, dass die Abwandlung hinsichtlich derer syntaktischer Rolle im Satz die Nuancierung der lexikalischen Bedeutung hinter sich zieht.

Die korpusbasierte Analyse hat außerdem ergeben, dass die Evolution der Formenseite der behandelten Konstruktion schneller vor sich ging als die der Bedeutungsseite. Wie wir gesehen haben, wurden auf bestimmten Etappen der sprachlichen Entwicklung sogar drei (!) schriftliche Formen registriert, die zunächst eine und dieselbe Bedeutung, also die Grundbedeutung, repräsentiert haben. Die Umdeutung erfahren diese Formen erst im Zuge

der metaphorischen Bedeutungsübertragung, wobei die erstarrte kompositionelle Form *„linkerhand“* in der neueren Zeit immer mehr an Boden gewinnt und somit einen höheren Grad der *I d i o m a t i z i t ä t* hinsichtlich der Form und der Bedeutung aufweist.

Die konkreten Einheiten dieses Typs in der deutschen Sprache der Gegenwart weisen zwar ein unterschiedliches Verhältnis zwischen beiden Formen auf, doch ist die Tendenz nicht zu verkennen: die Formen wie *„linker Hand“* bewegen sich im Zuge der semantischen Umdeutung in Richtung ihrer Parallelförmigkeiten. In diesem Fall hat man mit dem Konstruktionswandel zu tun, der im Falle des untersuchten Phänomens einen bestimmten Derivationsprozess, und nämlich den der Zusammensetzung, repräsentiert.

BIBLIOGRAPHIE

1. CHISELIOV V. Feste Wortgruppen wie *„linker Hand“* als Konstruktionen. In: *Sammelband FZ DIMOS*, Universität Regensburg, 2020 (upcoming).
2. CHISELIOV V. Zum Wesen der Konstruktion *„es sei denn X“*. În: *“Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine”*, conferința științifică internațională, 26 noiembrie 2019: Rezumatele comunicărilor / Coordonator Ana Budnic [et al.]- Chișinău: S.n., 2020, p.103 – 111; ISBN 978-9975-3408-5-4
3. HILPERT M. Was ist Konstruktionswandel? In: Lasch, A./A.Ziem (Hgg.) *Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze.*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, S. 61
4. LAKOFF, G. *„There-Constructions“*, in ders.: *Women; Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: The University of Chicago Press, 1987, p. 466 – 482
5. LASCH, A/ A. ZIEM. Aktuelle Fragen und Forschungstendenzen der Konstruktionsgrammatik. In: *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze.* A.Lasch, A.Ziem (Hrsg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2011

Surse Web:

*dazu siehe meinen Beitrag *„Feste Wortgruppen wie ‚linker Hand‘ als Konstruktionen“* an der internationalen wissenschaftlichen Konferenz an der Ovidius-Universität in Constanța, 2019

**die Schreibung *LinckerHand / LinkerHand* ließ zuerst auf einen Tippfehler schließen, denn es wurden in historischen nur 2 Fälle solchen Gebrauchs festgestellt. Die Erweiterung durch den DTA-Korpus hat aber noch 5 Fälle dieser Schreibung ergeben, so dass hier kaum von einem Zufall die Rede sein kann.

*** Im DWDS wird die Schreibung *linkerhand* als *„ungültige Schreibung“* bezeichnet.

„POETRY-SLAM“ IM DAF-UNTERRICHT: ÜBERLEGUNGEN AM BEISPIEL EINES DEUTSCH-ALBANISCHEN WORKSHOPS IM OKTOBER 2018

”POETRY-SLAM” IN DAF-LESSONS: CONSIDERATIONS USING THE EXAMPLE OF A GERMAN-ALBANIAN WORKSHOP IN OCTOBER 2018

*Christian Frankenfeld, dr. în fil., cercetător independent,
Rheda-Wiedenbrück, Germania*

*Christian Frankenfeld, dr. phil., unabhängiger Forscher
Rheda-Wiedenbrück, Deutschland*

ORCID: 0000-0003-3549-1041

CZU 811.112.2:378.147

Abstract

During the last two decades, poetry slam has become an increasingly popular form of literary expression worldwide. In addition to popular evening events by well-known slam artists, the format is also widely used in literature classes at German schools and universities. There exist many publications on didactic concepts, as well as instructive work sheets, yet very little research literature on its application to German foreign language classes has been published to date. In the following paper, the history and basic principles of slam poetry are explored in detail. After an explication of the basic rules and necessary conditions of slam poetry, a special focus will be put on the underlying idea of literature ‘from the bottom up.’ On the basis of a German-Albanian workshop that took place in October 2018, optional changes to the normal patterns of slam poetry are debated, and practical problem areas are highlighted. These include organizational obstacles as well as different cultural conceptions. Rather than following rigid procedures, a trial and error approach is used in accordance with the general spirit of poetry slam. Necessary cultural accommodations by both the workshop instructors and the participants are described. Poetry slam is thus understood as an intercultural gain for all participants.

Key-words: poetry slam, German foreign language classes, international workshops, interculturalism, southeastern Europe

Rezumat

În ultimele două decenii, slam-ul poeziei a devenit o formă tot mai populară de exprimare literară la nivel mondial. Pe lângă evenimentele populare de seară ale unor artiști slam cunoscuți, formatul este de asemenea utilizat pe scară largă la cursurile de literatură din școlile și universitățile germane. Există numeroase publicații despre concepte didactice, precum și fișe de lucru instructive, dar până în prezent s-a publicat foarte puțină literatură de cercetare cu privire la aplicarea sa la cursurile de limbi străine germane. În lucrarea următoare, istoria și principiile de bază ale poeziei slam sunt explorate în detaliu. După o explicare a regulilor de bază și a condițiilor necesare poeziei slam, se va pune un accent special pe ideea de bază a literaturii „de jos în sus.” Pe baza unui atelier germano-albanez care a avut loc în octombrie 2018, opțional sunt dezbătute modificări ale modelelor normale ale poeziei slam și sunt evidențiate domeniile de probleme practice. Acestea includ obstacole organizaționale, precum și diferite concepții culturale. În loc să urmeze proceduri rigide, se folosește o abordare de încercare și eroare în conformitate cu spiritul general al poeziei slam. Sunt descrise acomodările culturale necesare atât de către instructorii atelierului, cât și de către participanți. Slamul poeziei este astfel înțeles ca un câștig intercultural pentru toți participanții.

Cuvinte-cheie: slam de poezie, cursuri de limbi străine germane, ateliere internaționale, interculturalism, sud-estul Europei

I. Seit gut 25 Jahren erfreut sich ‚Poetry-Slam‘ weltweit starker Beliebtheit. Ebenso wie z.B. in den USA und in Großbritannien gibt es in Deutschland in vielen Städten regelmäßig große Wettbewerbe. Was aber genau versteht man unter ‚Poetry-Slam‘? In Abgrenzung von konventionellen Schriftstellerlesungen entwickelte der US-amerikanische Dichter Marc-Kelly Smith in den 1980er Jahren ein Literaturformat, das für den Zuschauer eine aktive Rolle vorsieht. Eine Reihe von Autoren trägt auf der Bühne kurze literarische Texte vor, die anschließend vom Publikum bewertet werden, so dass schließlich ein Sieger des Dichterwettstreits ermittelt werden kann. Für die Künstler sind folgende Regeln zu beachten:

- Alle vorgetragenen Texte müssen selbstgeschrieben sein.

- Keine Musik, keine Requisiten, keine Kostüme.
- Die Vortragsdauer ist begrenzt, üblich sind zeitliche Grenzen zwischen 5-7 Minuten.
- Gesang ist ausschließlich in Form von Zitaten zulässig.

Über all dem steht jedoch eine besonders wichtige Regel, die für Vortragende wie für das Publikum gleichermaßen gilt: ‚Respect the poets‘, also Respekt für die Dichter. [1] Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf die Kunstauffassung des ‚Poetry-Slams‘. Nach eigenem Selbstverständnis handelt es sich um Literaturvermittlung von unten, entsprechend groß sind Vorbehalte gegenüber einer Institutionalisierung durch den konventionellen Literaturbetrieb. Das äußert sich nicht zuletzt durch eine mit den Künstlern eng verbundene Organisation der Veranstaltungen und das vergleichsweise legere Auftreten der Dichter, bei denen auf der Bühne Straßenkleidung dominiert [2].

Gleichwohl haben sich in den letzten Jahren ‚Poetry-Slam‘-Workshops an deutschen Schulen und Universitäten etabliert [3], [4], oftmals geleitet von anerkannten Künstlern aus der ‚Poetry-Slam‘-Szene [2], [5]. Längst schon bietet der Markt Materialbände mit Beispieltexten und Unterrichtsentwürfen [6], [7], [8], [9]. Die Gründe für die Attraktivität von ‚Poetry Slam‘ bei Schülern beschreibt der ‚Slam‘-Poet Helge Goldschläger treffend wie folgt: „In Slam Poetry verbindet sich kreatives Schreiben mit zeitgemäßer Präsentation und inhaltlicher Offenheit. Zudem ist es ein niederschwelliges Angebot, um Jugendliche jeden Alters, jeden Leistungsniveaus und jeder sozialen Herkunft für Literatur zu begeistern und ihnen eine neue Möglichkeit zu geben, sich selbst auszudrücken: durch das Verdichten ihrer Gedanken, Sorgen, Träume usw. in Texten und Performances.“ [3]

Auch im Rahmen des DaF-Unterrichts hat es in den vergangenen Jahren viele internationale Workshops für Schüler und Studierende gegeben, wie nicht zuletzt die Internetpräsenz des *Goethe-Instituts* zeigt: Dort finden sich zahlreiche Dokumentationen erfolgreicher ‚Slam‘-Wettbewerbe, zum Teil mit Unterrichtsmaterial [10]. Neben den bereits genannten Vorteilen des Formats liegen zwei weitere Vorzüge für Schüler, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, auf der Hand: ‚Poetry Slam‘ fördert die Motivation, Sprachkenntnisse zu erweitern. Künstlerischer Umgang mit der Sprache, gepaart mit inhaltlicher Freiheit, fördern darüber hinaus die Reflektion über die eigene und fremde Kultur im Sinne eines interkulturellen Austauschs [11].

Gleichwohl kann die Forschungslage zum Poetry-Slam-Format im DaF-Unterricht bislang wohl zurecht als ausgesprochen dürftig bezeichnet werden, beschränkt sich die Sekundärliteratur doch größtenteils auf Texte im ‚Self-Publishing‘-Format ohne redaktionelle Qualitätskontrolle. Hinweise auf Besonderheiten im Rahmen interkulturellen Austauschs sind ebenso Mangelware wie Informationen über organisatorische Erfordernisse im Kontext internationaler Workshops.

Im Folgenden möchte ich daher den Versuch unternehmen, auf der Grundlage persönlicher Erfahrung einige der Herausforderungen zu beschreiben, die es bei der Durchführung internationaler ‚Poetry-Slam‘-Workshops im Rahmen des DaF-Unterrichts zu bewältigen gilt. Dieser größtenteils auf ‚trial and error‘ – also Versuch und Irrtum – basierende Ansatz soll somit eine erste Diskussionsgrundlage bieten, ohne den Anspruch streng wissenschaftlich basierte Handlungsdarstellungen zu erheben. Ich begreife dabei ‚Poetry Slam‘ als eine Kunstform, die keinen starren didaktischen Prinzipien unterworfenen

werden kann, sondern sich vielmehr in einem fortlaufenden Weiterentwicklungsprozess befindet.

Grundlage für meine Darlegungen ist ein Workshop, der im Oktober 2018 in Tirana/Albanien stattfand. Gemeinsam mit meiner Kollegin Kathleen Bistrosch hatte ich hier die Möglichkeit, Schüler aus drei deutschsprachigen Gymnasien der albanischen Hauptstadt über zehn Tage begleiten zu dürfen, um sie beim Schreiben literarischer Texte zu unterstützen. Diese wurden von ihnen schließlich am 30. Oktober im Großen Saal der Deutschen Botschaft vor Publikum vorgetragen.

II. Der Anlass für unseren ‚Poetry-Slam‘-Workshop lässt sich kurz fassen: Im Rahmen der Vorbereitung der jährlich stattfindenden ‚Deutschlandwochen in Albanien‘ wurden Kathleen Bistrosch, die als DaF-Lehrerin in Tirana tätig ist, und ich von der örtlichen *Deutschen Botschaft* angesprochen. Gesucht wurden Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur, die in das breit gefasste Thema „Menschen bewegen“ passten. Innerhalb von recht kurzer Zeit entwarfen wir so das Rahmenprogramm eines Workshops für insgesamt 15 Schülerinnen und Schüler zwischen 15 und 18 Jahren mit einem Deutschniveau von A1 bis B2. Diese vergleichsweise kleine Gruppengröße erschien uns sinnvoll, da wir so bei Teilnehmern mit einem noch nicht immer weit fortgeschrittenen Sprachniveau gegebenenfalls intensive Betreuung und Hilfestellung ermöglichen konnten.

Wenngleich bei einem ‚Poetry-Slam‘-Wettbewerb nicht zwingend ein Thema festgelegt werden muss, entschieden wir uns ferner dazu, eine Vorgabe zu machen, die in den Kontext der Veranstaltungswoche passen sollte. Überdies wollten wir so Schülerinnen und Schüler, die bislang wenig Berührung mit dem Veranstaltungsformat hatten, einen Denkanstoß geben, der ihnen das Schreiben erleichtern sollte. „Wir verflochten uns: deutsch-albanisches Gedankenspiel“ lautete nach einigen Überlegungen der Titel unseres Workshops, den wir in einem Ausschreibungstext dann sehr viel einfacher zusammenfassten: „Fußball, Autos, Kuckucksuhren, Brezeln, Schäferhunde, Gartenzwerge, alte Städte, Lederhosen, Currywurst, Land der Dichter, Land der Denker... Es gibt unendlich viele Dinge, die man mit Deutschland verbindet! Was aber bedeutet für dich ‚typisch deutsch‘? Was gefällt dir an Deutschland, was stört dich vielleicht? Welche Unterschiede gibt es im Vergleich zu Albanien? Hast du Lust, aus deinen Gedanken ein deutschsprachiges Gedicht oder eine kurze Geschichte zu machen? Und möchtest du deinen Text vor Publikum vortragen? Wir zeigen dir, wie das geht!“

Mit Unterstützung der *Deutschen Botschaft* und des *Albanischen Deutschlehrerverbandes* begannen wir schließlich, einige Wochen vor dem geplanten Beginn der Veranstaltung die Werbetrommel an den deutschsprachigen Schulen des Landes zu rühren. Nachdem uns einige Zeit später zahlreiche Bewerbungen erreicht hatten, konnten wir mit einem Auswahlverfahren beginnen, das sich auf von den Interessenten erbetene Fragebögen und Motivationsschreiben stützte. Am Ende, so unser Plan, sollte eine Gruppe von Schülern stehen, die uns durch Ideenvielfalt und Talent auffielen. Unser Ideal, dabei Chancengleichheit bezüglich Wohnort und Sprachniveau walten zu lassen, ließ sich indes nur bedingt umsetzen. Unter unseren Bewerbern befanden sich zu unserer Überraschung ausschließlich Schüler der drei deutschsprachigen Gymnasien *Faik Konica*, *Sami Frashëri* und *Nino Luarasi* aus der albanischen Landeshauptstadt. Es überwog zudem der Anteil älterer Schüler mit einem höheren Sprachniveau [13]. So blieb uns nichts anderes übrig, im Rahmen

der gebotenen Fairness und Objektivität eine möglichst heterogene Gruppe zusammenzustellen.

Ähnliches Kopfzerbrechen bereitete uns anfangs auch der Veranstaltungsort der abschließenden Abendveranstaltung: Unsere ursprünglich geplante Austragung des ‚Slams‘ unter freiem Himmel erschien uns jahreszeitenbedingt als zu gewagt, so dass wir gerne auf das freundliche Angebot der *Deutschen Botschaft* eingingen, ihren *Großen Saal* zu nutzen – wohlwissend, hiermit die eigentlich gebotene Sphäre der Subkultur zu verlassen. Schließlich – auch das müssen wir einräumen – entsprachen wir als Veranstalter selbst nicht dem Ideal des Kulturschaffenden aus der literarischen Praxis [3].

Seriosität sollte sich andererseits auch als klarer Vorteil erweisen, mussten doch die Schulleiter unserer jugendlichen Teilnehmer zunächst von den Vorzügen unseres zehntägigen Workshops zu überzeugt werden. Für diese vergleichsweise lange Dauer hatten wir uns entschieden, um gewährleisten zu können, dass ausreichend Zeit für das Kennenlernen der Jugendlichen untereinander, das Begreifen des in Albanien wenig bekannten ‚Poetry-Slam‘-Formats und ausreichende sprachliche Unterstützung blieb.

III. „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum.“ – Den Rat des Mephistoteles in Goethes „Faust“ beherzigend, begann unser Workshop mit einem formlosen Kennenlernen aller Teilnehmer im Stadtpark von Tirana. Erst am Vortag war ich aus Deutschland nach Albanien gereist und hatte meine Kollegin Kathleen Bistrosch vor Ort getroffen. Somit blieb wenig Zeit für die persönliche Besprechung unseres Programms, das wir bislang nur fernmündlich geplant hatten. Ohnehin war uns bewusst, dass eine Vorausplanung angesichts der zahlreichen Unwägbarkeiten nur bedingt sinnvoll sein würde. So hatten wir zwar stets einen Tages- und Wochenplan, behielten uns aber vor, diesen bei Bedarf jederzeit zu verändern. Vor allem aber hatten wir den Workshop auch für uns selbst als einen Lernprozess begriffen.

Bereits beim ersten Treffen zeigte sich unsere Schülergruppe als ausgesprochen motiviert. Sehr schnell wurde deutlich, dass es den Teilnehmern, die sich bislang nur zum Teil untereinander kannten, problemlos gelingen würde, ein Team zu bilden. Auch waren die Sprachleistungen durchgehend gut bis sehr gut, wenngleich individuelle Unterschiede bemerkbar waren. Naturgemäß lagen hier Teilnehmer, die bereits in deutschsprachigen Ländern gelebt oder längere Zeit dort verbracht hatten, vorne. Doch auch bei den anderen Schülern waren die Sprachfertigkeiten so, dass an ihrer Fähigkeit, mit ein wenig Hilfestellung literarische Texte zu verfassen, kein Zweifel bestand. Überdies hatten sich alle Jugendlichen im Vorfeld eigenständig über das Format ‚Poetry Slam‘ informiert. Allerdings fehlten erwartungsgemäß vielen Teilnehmern konkrete Vorstellungen, wie das Vortragen von Literatur auf der Bühne in der Praxis aussieht.

Um unseren Schülern ein besseres Gefühl hierfür zu vermitteln, begannen wir den folgenden Tag damit, den Dokumentarfilm „Dichter und Kämpfer“ der Regisseurin Marion Hütter zu zeigen, der auf unterhaltsame Weise das Leben von ‚Poetry Slammern‘ in Deutschland zeigt [2]. Hieran schloss sich eine Besprechung und Diskussion des Films an, während für die nächsten beiden Tage eine Annäherung an das Thema „Was ist typisch deutsch, was ist typisch albanisch?“ auf dem Programm stand. Schließlich hatten wir für die darauffolgenden Tage einige Schreibübungen zu verschiedenen Textformen eingeplant.

Selbstkritisch muss ich einräumen, dass dieser erste Teil des Workshops keinesfalls so glatt lief, wie einige didaktische Handreichungen mit vergleichbaren Unterrichtskonzepten suggerieren. Der Spielfilm sorgte durch seine Darstellung deutscher Subkultur insbesondere bei Schülern ohne vorangegangenen Aufenthalt in Deutschland eher für Verwirrung als für tiefgehende Erkenntnis. Ebenso wurde deutlich, dass viele Teilnehmer bereits sehr konkrete Vorstellungen von ihrem Text hatten und von uns eher Hilfe für das Ausformulieren als grundsätzliche Ratschläge erwarteten. Die Sinnhaftigkeit allgemeiner Schreibübungen erschloss sich unserer Schülergruppe somit nicht immer.

Hingegen bemerkte ich selbst mit der Zeit immer stärker die notwendigen Unterschiede zwischen DaF-Unterricht an einer südosteuropäischen Schule und Literaturunterricht an einer deutschen Universität – meinem bisherigen Metier: Fortan bemühte ich mich, weniger zu abstrahieren, keine verschachtelten Sätze mehr zu benutzen, dafür aber bislang ungewohnte pädagogische Aufgaben wie die Reaktion auf Unterrichtsstörung oder Zuspruch bei Nervosität zu übernehmen. All das fiel meiner Kollegin Kathleen Bistrosch mit jahrelanger Berufserfahrung an Auslandsschulen sicher leichter als mir. Doch retrospektiv betrachtet wurde der Workshop für uns beide gerade durch notwendige Anpassungen zum interkulturellen Gewinn. Anstrengende Diskussionen sowie abendliche Überarbeitungen, Kürzungen und Neufassungen unserer Unterrichtskonzepte gingen dieser positiven Erkenntnis jedoch ebenso voraus wie Phasen, in denen wir ernsthaft am Erfolg unseres Workshops zweifelten.

IV. Nachdem wir mit eher gemischten Gefühlen die erste Unterrichtswoche beendet hatten, war unsere Freude über die Qualität der über das Wochenende von unseren Schülern geschriebenen Textentwürfe am folgenden Montag groß. Unsere Teilnehmer überraschten uns durch die Vielfalt literarischer Formen und Gattungen: Von Erzählungen über szenische Texte bis hin zu moderner Hip-Hop-Lyrik reichte das Repertoire.

Auch auf inhaltlicher Ebene zeigte die Schülergruppe ein bemerkenswertes Reflexionsvermögen. Differenziert wurden in einem überwiegend ironischen, aber stets freundlichen Tonfall Unterschiede zwischen deutscher und albanischer Kultur vermittelt. Dabei verdeutlichte sich ein Deutschlandbild, das von Wohlstand und Perfektionismus geprägt war, während man Albanien als ärmer und ungeordneter, dafür jedoch als weniger unterkühlt betrachtete. Sprachlich konnten zudem deutliche Fortschritte im Verlauf des Workshops beobachtet werden, die durch Erklärungen und Korrekturen seitens von uns Dozenten gefördert wurden.

Als schwieriger erwies sich hingegen das Einüben des freien Vortrags, wofür wir zunächst auf die Aula der *Faik-Konica*-Schule zurückgriffen, um so eine Eingewöhnung an eine fremde Umgebung zu ermöglichen. Anfangs erschien die doppelte Belastung durch das Vortragen, die richtige Körperhaltung und die korrekte deutsche Aussprache viele unserer Teilnehmer zu überfordern. Auch die Selbstbeobachtung in großen Spiegeln sowie das Feedback der anderen Teilnehmer und der Dozenten erwiesen sich zu Beginn als gleichermaßen hilfreich wie belastend. Während bei uns als Leiter der Workshops erste Überlegungen einsetzten, eventuell doch das Ablesen der Texte vom Blatt zu erlauben, stellte sich jedoch erfreulicherweise im Verlauf der Übungsphase eine allmähliche Verbesserung des Vortragsniveaus ein. Planungsgemäß gaben wir den Workshop-Teilnehmern daher am Tag

unmittelbar vor der Abendveranstaltung frei, während wir uns um die technischen und organisatorischen Vorbereitungen kümmerten.

Tatsächlich gelang am Tag der Aufführung während der vormittäglichen Generalprobe erstmals jedem Teilnehmer eine nahezu fehlerfreie Darbietung, so dass wir mit großen Hoffnungen der Abendveranstaltung entgegenblickten. Zuvor mussten wir jedoch noch eine grundsätzliche Entscheidung mit unserer Schülergruppe treffen: Welche Abendgarderobe wurde als angemessen empfunden? Schnell wurde deutlich, dass in Albanien die angloamerikanischen und westeuropäischen Vorstellungen legerer Straßenkleidung beim ‚Poetry Slam‘ auf wenig Gegenliebe stießen. Wir stellten daher die Bekleidung in das Ermessen unserer Teilnehmer, die einige Stunden später meist in Anzug oder Ballkleid erschienen.

Zudem erforderten unsere überwiegend nicht deutschsprachigen Zuschauer – meist Familienangehörige oder Lehrer unserer Schüler – eine weitere Konzession gegenüber den sonst üblichen Konventionen des ‚Poetry Slams‘: Anstelle einer Bewertung der Beiträge durch das Publikum setzten wir eine Fachjury ein, bestehend aus einem Vertreter der *Deutschen Botschaft*, einem Vertreter des örtlichen *Goethe-Zentrums* und einer Vertreterin des *DAADs*.

Dem Erfolg der Abendveranstaltung taten diese Zugeständnisse keinen Abbruch. Zwar war angesichts der Anwesenheit des Publikums eine deutliche Nervosität spürbar, doch gelang es unseren Workshop-Teilnehmern, diese durch eine große Gruppendynamik hinter der Bühne auszugleichen. Sämtliche Vorträge verliefen nahezu fehlerfrei. Überdies zeigten die positiven Reaktionen der Zuschauer, dass das Konzept einer Literatur, die das Publikum für sich gewinnen möchte, aufging. Ähnliche Einschätzungen zeigten auch die Teilnehmer des Workshops in späteren Befragungen [14].

V. Zusammenfassend kann auf Basis unserer Erfahrung ein positives Resümee für das Format ‚Poetry Slam‘ im Rahmen des DaF-Unterrichts gezogen werden: Die wichtigen Ziele, nämlich die interkulturelle Reflektion, verbunden mit Fortschritten auf den Gebieten der Fremdsprache, Literatur und Darbietungsfähigkeit, wurden klar erreicht. Jedoch zeigte sich während der Workshops immer wieder die Notwendigkeit, gegebenenfalls bestehende Konventionen des Formats ‚Poetry Slam‘ zu missachten. In entsprechende Entscheidungen sollten jedoch stets die Teilnehmer eingebunden werden.

Dass es letztlich gelang, alle organisatorischen Hürden zu nehmen, ist auch den Partnern vor Ort zu verdanken. Für die Durchführung eines internationalen ‚Poetry-Slam‘-Workshops empfiehlt sich daher dringend bereits im Vorfeld die enge Kooperation mit örtlichen Kulturinstitutionen. Hierzu zählen neben dem *DAAD* u.a. die *Goethe-Institute* und *-Zentren*, Schulen, Universitäten und die Kulturabteilungen der deutschsprachigen Botschaften. Darüber hinaus sind Flexibilität, Improvisationsbereitschaft und Pragmatismus ein guter Wegbegleiter.

BIBLIOGRAPHIE

1. Karsten Strack, Dean Ruddock: Vorwort, 1. Teil: „The point is poetry“. In: id. (ed.): Poetry Slam. Das Handbuch. Paderborn 2017, pp. 8-11.
2. Marion Hütter (dir.): Dichter und Kämpfer. Das Leben als Poetryslammer in Deutschland. Kinofilm. Regensburg 2012.

3. Helge Goldschläger: Slam in der Schule. In: Karsten Strack (ed.): Poetry Slam. Das Handbuch. Paderborn 2017, pp. 134-143.
4. Charis Goer: Poetry Slam und Universität. In: Karsten Strack (ed.): Poetry Slam. Das Handbuch. Paderborn 2017, pp. 144-169.
5. Jason Bartsch: Der Poetry-Slam-Workshop. In: Karsten Strack (ed.): Poetry Slam. Das Handbuch. Paderborn 2017, pp. 127-133.
6. Petra Anders: Slam Poetry. Texte und Materialien für den Unterricht. Stuttgart 2008.
7. Xóchil A. Schütz: Slam Poetry – eigene Texte verfassen und performen. Buxtehude 2009.
8. Timo Brunke: Wort und Spiel im Unterricht: Vom Sprachspiel über Poetry Slam zur Rhapsodie. Hannover 2015.
9. Petra Anders: Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien. Baltmannsweiler 2016.
10. Goethe-Institut Paris: Slam Poetry Dossier. Lehrerhandreichung. Paris 2014, URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf51/Goethe-Institut_Slam_Poetry_Lehrerhandreichung.pdf, retrieved on 16.2.2021.
10. Michael Hofmann: Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn 2006, pp. 9-20.
11. Christine Keller: Poetry Slam als Comedy- und Mainstreamevent? In: Karsten Strack (ed.): Poetry Slam. Das Handbuch. Paderborn 2017, pp. 61-93.
12. Wir vermuten, dass die weite Anreise aus anderen Städten Albaniens und eventuell Hemmnisse jüngerer Schüler, allein vor Publikum aufzutreten, hierfür verantwortlich waren.
13. Mein Dank gilt Zsófia Turóczy, damalige DAAD-Sprachassistentin in Tirana, für die Durchführung und Bereitstellung der Interviews mit den Workshop-Teilnehmern.

FÖRDERUNG UND ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ IN DER HOCHSCHULE

PROMOTION AND DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

Oxana Chira, dr., conf. univ.
Staatliche Alecu-Russo-Universität Bălți
Oxana Chira, PhD,
„Alecu Russo” University of Bălți
 ORCID: 0000-0002-5296-4931

CZU 378.78.013.43

Abstract

Education for sustainability is one of the great future tasks for mankind. Yet it can only succeed if it takes into account the cultural diversity that persists among the different societies of the world. If we fail to adapt the general goals to regional and local conditions and needs, education for sustainability cannot be successfully implemented. Preserving cultural identity' and 'achieving social integration' are among the few universally accepted objectives of educational policy. Therefore, we recommend to always consider each person's individuality in intercultural situations, to suspend judgment and to find out more about possible reasons for behavior before acting.

Key-words: Education, the cultural diversity, societies, intercultural education, migration, culture, intercultural competence.

Rezumat

Educația pentru durabilitate este una dintre marile sarcini viitoare pentru omenire. Totuși, nu poate avea succes decât dacă ia în considerare diversitatea culturală care persistă între diferitele societăți ale lumii. Dacă nu reușim să adaptăm obiectivele generale la condițiile și nevoile regionale și locale, educația pentru durabilitate nu poate fi implementată cu succes. Conservarea identității culturale ”și, realizarea integrării sociale ”sunt printre puținele obiective universal acceptate ale politicii educaționale. Prin urmare, vă recomandăm să luați și întotdeauna în considerare individualitatea fiecărei persoane în situații interculturale, să suspendați și judecați și să aflați mai multe despre posibilele motive de comportament înainte de a acționa.

Cuvinte-cheie: Educație, diversitatea culturală, societăți, educație interculturală, migrație, cultură, competență interculturală.

Bei der interkulturellen Öffnung von Hochschulen geht es um einen veränderten Blick der Institutionen sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf, die durch Prozesse veränderte, gesellschaftliche Realität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen interkulturelle Hochschule. Das Forschungsgebiet „Interkulturelle Erziehung“ ist zwar noch relativ jung. Aber da es infolge der intensivierten internationalen Verflechtung von Wirtschaft, Politik, Religion, Pädagogik usw. seit einiger Zeit „im Trend“ liegt und sich immer mehr Wissenschaftler diesem Thema widmen, ist die Forschungsliteratur kaum noch zu überblicken.

Bemerkenswerterweise verbinden einige in der Republik Moldau in Modellprojekten erprobte und dann publizistisch vorgestellte Konzepte Interkultureller Erziehung diese mit Vorstellungen einer Öffnung der Schule und der Universität in ihr soziales Umfeld. Die Rede von der neuen Aufgabenstellung der Lehrerinnen und Lehrer, die sich durch die Migration von Menschen über Staats- und Kulturgrenzen hinweg ergeben hat, verwendet zwar in der Tendenz meist den Terminus *Interkulturelle Erziehung*. Es gibt aber auch teils synonym verwendete Bezeichnungen wie Interkulturelle Kommunikation, Multikulturelle Erziehung, Antirassistische Erziehung, Multiethnische Erziehung etc.

Die Kulturanthropologen Alfred L. Kroeber und Clyde Kluckhohn sammelten 164 Definitionen von Kultur, die damals in den englischsprachigen Sozial- und Kulturwissenschaften existierten. Sie fanden dabei drei typische, wiederkehrende Schwerpunkte: 1. einen definitorischen Bereich der materiellen Kultur, der Mensch-Umwelt-Beziehungen und technologische Entwicklungen adressiert, 2. einen Bereich der sozialen Kultur, der zwischenmenschliche Beziehungen zum Gegenstand hat, und 3. einen Bereich der geistigen Kultur, der sich auf Wissen, Ideen und Symbole, Werte und Normen bezieht (Kroeber & Kluckhohn: 97).

Die Sprachsituation der StudentInnen mit eigenen Familiensprachen oder auch Herkunftssprachen, die zwei- und mehrsprachig aufwachsen, ist bekanntlich prekär. Vor dieser Situation stehen die meisten Länder Europas, wo die mehrsprachigen StudentInnen an den Universitäten studieren und die Lehrkräfte interkulturelle Kompetenzen noch entwickeln müssen. Angesichts dieser Tatsache bietet das neue „Curriculum für interkulturelle Erziehung“ von Tatiana Șova *et alii* die Möglichkeit, den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten durch eine Konzentration auf Sprache nicht als Werkzeug, sondern als Medium, in dem und durch das sich Bildung vollzieht, effektiver zu

gestalten. Nach der Bedarfsanalyse der europäischen Partnerländer wurden laut dem Projekt *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice* bereits Bachelor- und Masterstudiengänge an mehreren Universitäten in der Republik Moldau, Kurse mit dem Schwerpunkt *Interkulturelle Bildung* eingeführt. Die Themen wie Stereotypen und Toleranz, Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft, Linguizismus und Diskrimination, Gendern und Gleichheit und u.a. sind im obengenannten Curriculum festgehalten. Mit dem Konzept „Interkulturelle Öffnung von Hochschulen – Vielfalt als Chance“ erfüllt das Bundesamt eine Zielvorgabe aus dem Nationalen Aktionsplan Integration im Dialogforum: Bildung, Ausbildung, Weiterbildung. An mehreren Hochschulen und Ministerien in Deutschland kann man folgende Projekte zum Konzept finden: Interkulturelle Öffnung von Hochschulen – Vernetzung vor Ort: Stärkung von Kooperationen (<https://www.uni-giessen.de/internationales/gastwiss/bamf>, angesehen am 20.03.2021); „Interkulturelle Öffnung von Hochschulen - Hochschulzugang und Studium bei geflüchteten Menschen“ (https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/02-07-13-Lateinamerika/BAMF_HRK-Werkstattgespraech_Fluechtlinge.pdf, angesehen am 21.03.2021). Interkulturelle Öffnung bezeichnet einen ganzheitlichen „Prozess der Organisationsentwicklung, der die Zugangsbarrieren für Migranten zu Bildung, Kultur und sozialen Diensten beseitigt“ (Fischer: 21).

Nach dem Modell des Bildungsforschers V. Tinto ist die Teilhabe an der „student culture“ außerhalb des Kontextes der Lernumgebung ein wichtiger Faktor für die erfolgsorientierte Beharrlichkeit im Studium; genauso wichtig wie die „akademische Integration“ sei die „soziale Integration“ im Sinne des Zugehörigkeitsgefühls zur Studierendenschaft; darüber hinaus sei für den erfolgreichen Studienverlauf auch wichtig, dass „teachers and staff have to provide an educational context that invites students to integrate academically“ (Center for Studies in Higher Education/University of California 2006).

Man muss hier noch hinzufügen, dass *Interkulturelle kommunikative Kompetenz* auf Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird, Umgang und Reflektion mit fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten gerichtet ist. Zum Beispiel als „Stellungnahme zum Thema interkulturelle Begegnungen: Die Schülerinnen und Schüler erläutern überzeugend die Notwendigkeit interkultureller Begegnungen und geben somit auch eine nachvollziehbare Begründung für das aktuelle Projekt. Die Bedeutung interkultureller Begegnungen und entsprechende Argumente können die Schülerinnen und Schüler u. a. anhand ihrer eigenen Erfahrungen als Gastschülerinnen bzw. Gastschüler veranschaulichen oder sie nehmen auf besondere Ereignisse und Entwicklungen in der Stadt bzw. im Stadtteil Bezug“ (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, angesehen am 20.04.2021).

Die notwendige curriculare Weiterentwicklung wäre: a) Entwicklung von Lernmaterialien sowohl für die Herkunftssprache als auch für die Bildungssprache der StudentInnen; b) Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Unterricht; c) Lehrerbildung, besonderes Gewicht auf herkunftssprachliche Kenntnisse der StudentInnen (Rumänisch, Bulgarisch, Russisch, Romani, Ukrainisch, Gagausisch); d) Formulierung von Zielnormen mit der Orientierung an Interkulturalität. Auf der Basis dieser Vorschläge hätte sich ein

Hochschulsystem effizienter entwickeln können, in dem die Mehrsprachigkeit unserer Studenten logisch berücksichtigt würde.

Der Interkulturellen Öffnung von Hochschulen liegen eine Vielzahl miteinander konzeptionell verknüpfter Maßnahmen zugrunde, die mit folgenden zentralen Handlungsebenen der Interkulturellen Organisationsentwicklung treffend beschrieben werden können:

a. Die Fortbildungsebene der Lehrkräfte. Zum Beispiel: Erwerb interkultureller Kompetenz, selbstreflexive Auseinandersetzung mit Prozessen der Identitätsbildung und Rollenmuster, mit Einstellungen und spezifischen Kompetenzen wie (selbst-)kritischer Reflexion des Eigenen und Fremden, Wissen über Ursache und Geschichte der Arbeitsmigration, über die Rolle und den Status von Minderheiten und die aktuelle Migrationspolitik sowie Handlungskompetenz durch geeignete Kommunikations- und Konfliktstrategien, Einstellung von pädagogischem Fachpersonal auf allen Ebenen der Schule mit Migrationshintergrund.

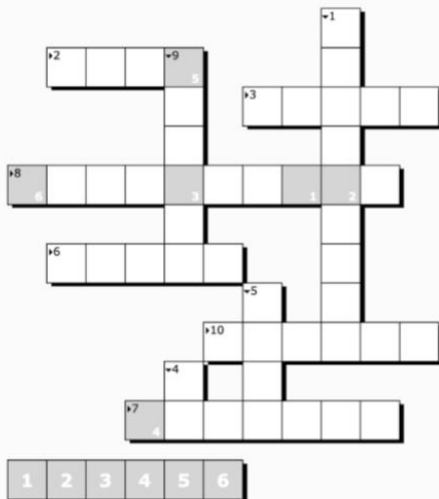
b. Die curriculare Ebene. Das heißt: Leitbild der Hochschule, interkulturelle Unterrichtsentwicklung, Ausrichtung aller Curricula und Unterrichtsinhalte auf die Normalität der kulturellen Vielfalt der Gesellschaft; Projekte und Maßnahmen der Integration von ausländischen Studenten und Gastlektoren an der Universität.

c. Die soziale Ebene. Das bedeutet: die Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Lehrkräften und Studentinnen/Studenten sowie interkulturelle Zusammenarbeit zu implementieren und mehrsprachige Informationsmaterial, Präsentation von Hochschulprojektergebnissen darzustellen.

Wir versuchen in unserem Bereich zu bleiben und die StudentenInnen für DaF-LehrerInnen interkulturell zu bilden. Fremdsprachliche Ziele sind in der Regel mit einem im KMK-Rahmenlehrplan festgelegten Stundenanteil in die Lernfelder integriert. Darüber hinaus werden in Abhängigkeit von dem jeweiligen Ausbildungsberuf 40–80 Unterrichtsstunden im Fach Fremdsprachliche Kommunikation erteilt. Zum Beispiel im Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen sind folgende Aufgaben und Ziele im Fach Anglistik als Fremdsprache: Vermittlung von sprachlich, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen; Förderung Interkultureller Handlungsfähigkeit (gesellschaftliche Anforderungen erfüllen, globalisierte Lebens- und Arbeitswelt, international ausgerichtete Hochschulausbildung); Auseinandersetzung mit komplexen, realitätsnahen und anwendungsorientierten Aufgabenstellungen im Unterricht.

Gerade für StudentenInnen ist experimentieren und rätseln eine große Motivation zum Lernen der Kultur. Da gibt es fachbezogene Apps wie zum Beispiel <https://www.xwords-generator.de/en>, die wir unterstützend im Unterricht einsetzen können. Als Beispiel dient folgende Aufgabe aus dem Kurs „Interkulturelle Kommunikation“, die auf Xwords von den Studierenden erstellt wurde:

Rätsel

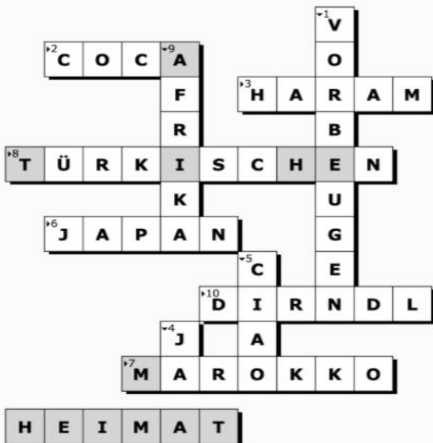


1. Was ist die typische japanische Begrüßung?
2. Wie bestellt man in Spanien eine Coca Cola?
3. Wie ist der islamische Ausdruck für "verboten"?
4. Wie ist im griechischen "Ne" zu verstehen?
5. Welcher Begriff bezeichnet im italienischen eine Begrüßung und in der deutschen Umgangssprache eine Verabschiedung?
6. Trinkgeld ist eine Beleidigung in....?
7. In welchem Land kocht man einen Tajine in einem, aus Lehm gebranntes Schmorgefäß?
8. In der.... Kultur ist eine Art Desinfektionsmittel auf jeder Hochzeit eine Begrüßungstradition.
9. Auf welchem Kontinent ist es üblich mit der Hand zu essen?
10. Ein typisch bayrisches Kleidungsstück ist der....?

1 2 3 4 5 6

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

Lösung



1. Was ist die typische japanische Begrüßung?
2. Wie bestellt man in Spanien eine Coca Cola?
3. Wie ist der islamische Ausdruck für "verboten"?
4. Wie ist im griechischen "Ne" zu verstehen?
5. Welcher Begriff bezeichnet im italienischen eine Begrüßung und in der deutschen Umgangssprache eine Verabschiedung?
6. Trinkgeld ist eine Beleidigung in....?
7. In welchem Land kocht man einen Tajine in einem, aus Lehm gebranntes Schmorgefäß?
8. In der.... Kultur ist eine Art Desinfektionsmittel auf jeder Hochzeit eine Begrüßungstradition.
9. Auf welchem Kontinent ist es üblich mit der Hand zu essen?
10. Ein typisch bayrisches Kleidungsstück ist der....?

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

Da gibt es fachbezogene Texte, die wir unterstützend im Unterricht einsetzen können. Nach dem Lesen des Beitrags von Ammon „Zur Stellung von Deutsch im globalen Sprachsystem“ (2009) haben wir folgende Ideen von den Studierenden bekommen:

A: „Der Status von Englisch als Weltsprache ist wohl allgemein bekannt. Diffus war mir auch die Einteilung der anderen Sprachen schon zuvor bewusst, spiegelt sie doch das Angebot an Sprachen wider, die in den meisten Teilen der Erde gesprochen und gelernt werden. Zugleich war ich mir, zum einen, dessen bewusst, dass die Sprachen der Länder, die wirtschaftlich und politisch großen Einfluss ausüben können, international größere Bedeutung haben, als andere. Zum anderen erklärt sich die Einteilung aus dem kolonialen Erbe vieler Staaten und Sprachen, welches dafür gesorgt hat, dass Sprachen wie Spanisch, Französisch oder die Weltsprache Englisch ursprüngliche Sprachen kolonisierter Kulturen, wenn nicht ersetzt, dann doch zumindest komplementiert haben“.

B: „Mir war es neu, dass, neben den Sprachen der großen alten Kolonialmächte und der wirtschaftlich stärksten Länder, auch das Malaiische und Suaheli zu den bedeutendsten

Sprachen des Globus gezählt werden. Dies einfach deshalb, da ich mir nicht über die große Anzahl von Sprechern beider Sprachen bewusst war, die in unserem Alltag keinerlei Rolle spielen und die nicht, oder kaum, in Staaten gesprochen werden, die großen Einfluss auf der Weltbühne ausüben“.

Im Universitätskurs „Interkulturelle Kommunikation“ wird die interkulturelle Erziehung durch das Netzwerk für Film und Medienkompetenzen („Vision Kino“) entwickelt, das eine Filmauswahl zum Programm „Film – A Language Without Borders“ mit filmpädagogischen Materialien gibt. Bei der Auswahl des Films sollte überlegt werden, welche Vorerfahrungen die StudentInnen haben und welche man selbst als Lehrkraft hat. Die StudentInnen müssen ggf. emotional auf den Film vorbereitet werden, indem vorab drüber gesprochen wird. Als Lehrkraft sollte man hinterfragen, ob der Film positive Identifikationsmöglichkeiten für Studentinnen und Studenten bietet, mit denen die Lehrkraft den Film ansehen möchte. Besonders gut gefallen uns die Materialien über die Flüchtlingen, Migration und Integration, Kultur und Sprache, die die Lehrer bzw. Lehrerinnen als Nachbesprechung einsetzen können. Zusätzlich ist uns durch Programm „Film – A Language Without Borders“ bewusst gewesen, wie unterschiedlich die Filmwahrnehmung in unterschiedlichen Altersjahren sein kann, dass die Studierende Filme deutlich emotionaler erfahren und deutlichere Reaktionen auf das Geschehen äußern zeigen. Neben der eigenen Filmerfahrung muss die Lehrkraft auch die Reaktionen der Studierenden zu beobachten, um daraus Deutungen ableiten zu können, die einem selbst gegebenenfalls verborgen geblieben wären. Mit Hilfe dieses Programms ist es bemerkenswert welchen Stellenwert Filme in einem Interkulturellen Kurs annehmen können. Daran bemerkenswert ist weiterhin, dass dies auf sehr viele unterschiedliche Arten didaktisch aufbereitet werden kann und somit ein großes Feld offen steht einen Film im Unterricht nutzbar zu machen. Des Weiteren ist explizit dieses Material sehr bemerkenswert, da es dem Lehrenden als Leitfaden dienen kann und viele Fragen aufwirft, welche vor der Behandlung des Films im Unterricht klar sein sollten.

Zugleich lässt sich am Beispiel der Filmanwendung verdeutlichen, wie das Zusammenspiel von interkulturellen Materialien und Filmen funktionieren kann. Von diesem Programm haben wir im Kurs den Film: „Alles gut“ (<https://www.visionkino.de/filmtipps/filmtipp/alles-gut/>, angesehen am 10.04.2020) ausgewählt:

1. Verwendung im Unterricht:

Der Trailer des Filmes „Alles gut“ soll in voller Länge gezeigt werden. Anhand des Trailers und der untenstehenden Aufgaben sollen die StudentInnen die Themen Migrations-/Fluchthintergrund, Identität und Integration verstehen und von ihren eigenen Erfahrungen sprechen zu können. Sie sollen für das Thema und den Umgang mit den Menschen aus anderen Kulturen sensibilisiert werden. Das Thema des Films wird realitätsgetreu übermittelt und die Protagonisten rufen im Betrachter Empathie hervor. Das Setting an einer deutschen Schule übermittelt noch einmal mehr die Aktualität des Themas und macht es nahbar. Besonders der Einbezug der jungen Klassenkameraden (im Trailer zu sehen: „Vielleicht in anderen Ländern muss man den Teller auch so rüberschieben, woher soll er wissen, dass man den Teller nicht rüberschieben darf.“) zeigen auf sympathische Art und Weise jene

Schlüsselmomente, die es am Ende zu erkennen bedarf: Man sollte die Dinge hinterfragen und sich informieren, bevor man voreilig urteilt.

2. Aufgaben zum Kurzfilm:

a) Djaner und Ghofran – zwei Kinder mit neuer Heimat. Übertragen Sie die folgende Tabelle in Ihr Heft und füllen Sie sie für beide Kinder aus, während Sie den Film schauen.

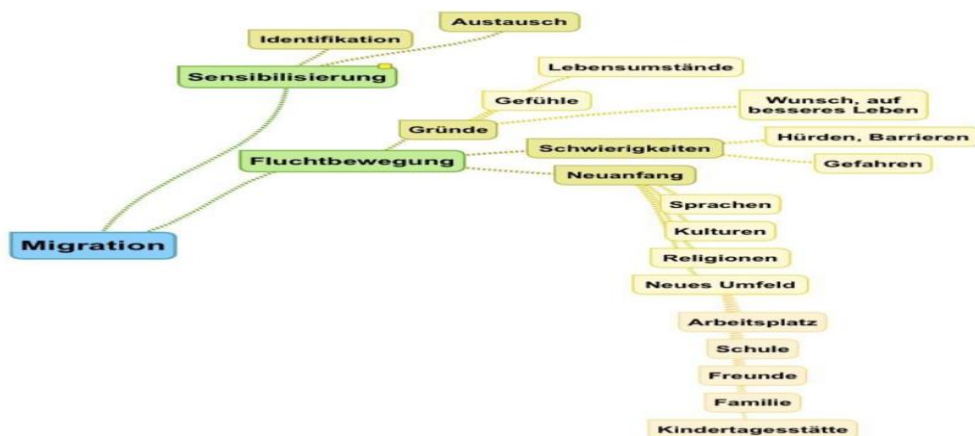
Herkunft	Familie	Gründe für die Flucht
----------	---------	-----------------------

b) Alles neu – alles gut? Wie fühlen sich Djaner und Ghofran in Deutschland? Welche Schwierigkeiten haben sie? Vor welchen Herausforderungen stehen sie? Gibt es Dinge, die sie besonders gut oder schlecht in ihrer neuen Heimat finden?

c) Welche Gedanken und Gefühle hinterlässt der Film bei Ihnen? Können Sie die Gefühle, Aussagen und Handlungen von Djaner und Ghofran verstehen? Würden Sie sich an ihrer Stelle ähnlich verhalten? Waren Sie vielleicht sogar schon einmal in ähnlichen Situationen?

d) Warum würde ich den Film an KollegInnen weiterempfehlen?

Dieser Film zeigt, dass „fremd“ etwas sehr Vielfältiges sein kann. Zudem hilft er den StudentInnen den Wert von Freundschaft aufzuzeigen und sensibilisiert für eine Willkommenskultur. Die StudentInnen haben eine digitale Aufgabe bekommen, die mit SimpleMindApps erstellt wurde. Die Zentralfrage bleibt „Migration“ und die StudentInnen haben folgende Assoziationen gespeichert:



Inzwischen hat die interkulturelle Erziehung und Bildung in der Erziehungswissenschaft einen interdisziplinären Status bekommen, der die Frage aufwirft, wo und welche Fragen der Interkulturalität in allen Schulfächern zu verorten sei. In unserer Gesellschaft wird die Kultur zu einem einflussreichen Merkmal, das Menschen nach bestimmten Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten, Mentalitäten und Wissensbeständen zu kategorisieren erlaubt. Es ist festzustellen, dass die Kultur der Handlungsraum ist, in dem Ethnien und Grenzen entwickelt und verändert werden. Die Beobachtungsuntersuchung hat ergeben, dass die interkulturelle Erziehung für die kulturelle Mehrheit entweder wenig attraktiv erscheinen lässt oder auf Curriculum reduziert ist. Dabei ist es zu beachten, dass die interkulturelle Erziehung und Bildung als Aufgabe und Komponente von Allgemeinbildung konzeptualisiert wird (vgl.

Nieke). Interkulturelle Kompetenz ist schon jetzt als Schlüsselqualifikation für den beruflichen Erfolg des Lehrers und der Lehrerinnen anerkannt.

BIBLIOGRAPHIE

1. AMMON, U. *Zur Stellung von Deutsch im globalen Sprachsystem*. In: Projekt. Rio de Janeiro: ABRAPA. 47 (7), 2009, S. 36-44.
2. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012) (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, angesehen am 20.04.2021).
3. FISCHER, V. *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse*. In: Fischer, Veronika u.a. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Schwalbach: Debus Pädagogik, 2013, S. 11-30.
4. KROEBER, A. L., KLUCKHOHN, C. *Culture – a Critical Review of Concepts and Definitions*. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University, vol. XLVII (1). Cambridge, MA: Peabody Museum, 1952.
5. NIEKE, W. *Interkulturelle Bildung als unerläßlicher Bestandteil von Allgemeinbildung. Notwendigkeit eines vernünftigen Umgangs mit den Wir-Identitäten*. In: Sigrid Luchtenberg/Wolfgang Nieke (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann, 1994, S. 39-48.
6. ŞOVA T. *et alii*. *University Curriculum. Intercultural Education for future teachers*. Chişinău: Centrul Educaţional „Pro Didactica”, 2020.
7. (https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_eic_balti_en_1.pdf, angesehen am 10.04.2021)

KULTURELLES LERNEN ODER WOZU NOCH MEHR KULTUR?

CULTURAL LEARNING OR WHY MERE CULTURE?

*Lilia Lupaşcu, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

*Lilia Lupaşcu, lecturer-assistent,
SPU „Ion Creangă”, Chişinău*

ORCID: 0000-0001-7408-0953

CZU 378.013.43

Abstract

In cultural education, children and young people learn to reflect on their own culture, the culture of others and culture in general. This ability to reflect is generally trained in a number of ways. For example through the media or tracking historical developments, but also through art. Art is one of the main forms through which one's own self-image, especially cultural awareness, is expressed. Other forms are philosophy, the natural sciences and teaching, for example in social studies.

Key- words: Bildung, Kultur, Kulturvermittlung, Kinder, fördern.

Rezumat

În educația culturală, copiii și tinerii învață să reflecteze asupra propriei lor culturi, culturii altora și culturii în general. Această abilitate de a reflecta este, în general, antrenată în multe feluri. De exemplu prin intermediul mass-media sau urmărirea evoluțiilor istorice, dar și prin artă. Arta este una dintre principalele forme prin care se exprimă propria imagine de sine, în special conștientizarea culturală. Alte forme sunt filozofia, științele naturii și predarea, de exemplu în studii sociale.

Cuvinte-cheie: cultură, învățare, predispoziție, reflecție, a conștientiza.

Kulturelle Bildung umfasst die Fähigkeit zur Reflexion. Alle diese Arten der Reflexion machen die kulturelle Bildung aus. Dadurch wird auch sofort deutlich, warum es so schwierig ist, einen gemeinsamen Nenner zu finden: Es liegt daran, dass das kulturelle Bewusstsein innerhalb von Europa so unglaublich verschieden ist. Es ist sehr wichtig, den Kindern diese Sachverhalte zu vermitteln, weil ihnen dadurch geholfen wird, in einer Kultur heranzuwachsen und zurechtzukommen, die ihnen keine eindeutige Identität vorgibt. [1, S. 466].

Einer der Gründe, warum die kulturelle Bildung gegenwärtig eher keine lineare, kontinuierliche Zielsetzung in den Lehrplänen der Grund- und Sekundarschulbildung darstellt, besteht darin, dass sie lange Zeit nicht als Einheit betrachtet wurde. [1, S. 475].

Kinder zwischen 5 und 7 Jahren reflektieren mit Sicherheit über sich selbst, aber sie tun dies in erster Linie in der Fantasie. Natürlich erkennen die meisten Lehrkräfte dies intuitiv, und sie erzählen ihnen Geschichten und lassen sie spielen. Auf diese Weise wird die Selbstreflexion gefördert. Wenn jedoch wirklich ein Lehrplan für Selbstreflexion oder kulturelles Bewusstsein konzipiert werden soll, muss man sich diese Sachverhalte vor Augen führen, um ihnen entsprechen zu können. Das Gleiche gilt für ältere Kinder ab dem Alter von 8 oder 9 Jahren. In diesem Alter wird die Selbstreflexion konzeptioneller, kollektiver. So wird zum Beispiel die Gruppenarbeit wichtiger. [2, S. 36].

Also: die Lehrkräfte sollen dieses Wissen benötigen, weil es ihnen dabei hilft, einen Lehrplan für die kulturelle Bildung zu konzipieren. [2, S. 36].

Man muss sich 2 Merkmale der kulturellen Bildung anmerken: eines davon ist, dass eine enorme Menge an Begeisterung vorhanden ist. Die Leute lieben es grundsätzlich, sich damit zu beschäftigen. Die Lehrkräfte sind sehr engagiert in ihrem Tun, aber es ist z. B. bemerkenswert wenig theoretisches Wissen darüber vorhanden, was Kultur eigentlich ist. Ebenso wenig sind die kindlichen Entwicklungsphasen bekannt, die für Kultur relevant sind. [3, S. 46].

Seit Jahrzehnten besteht in der Fachdiskussion ein Konsens darüber, dass die Vermittlung von kulturellen Inhalten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts unverzichtbar ist. Ebenso unbestritten ist die Forderung nach gewissen Grundvoraussetzungen, welche die Kulturvermittlung im Unterricht erfüllen muss: sie soll sich an den Bedürfnissen und Kenntnissen der Lernenden orientieren, alltagsnah sein, und die Lernenden dabei unterstützen, sich im Raum der Zielsprachenkultur/en zurechtzufinden. Über das genaue „Was“, „Wie“, „Wie viel“, „Wo“ und „Wozu“ der Kulturvermittlung wird jedoch seit ebenso vielen Jahrzehnten immer wieder kontrovers diskutiert. Es ist nicht abzusehen, dass die Diskussion in naher Zukunft ein Ende finden würde. Die Perspektiven auf, und die Herangehensweisen an, die Vermittlung von Kultur sind durch die unterschiedliche fachliche, biographische und kulturelle Geprägtheit der Forschenden wie Lehrenden auf dem Sektor „Fremdsprachen“ bunt und vielfältig – nicht zuletzt aufgrund der sehr unterschiedlichen Auslegbarkeit des

Kulturbegriffs. Man kann dies jedoch auch als einen Vorteil begreifen und die Zuversicht äußern, dass aufgrund dieser Vielfalt für jede nur so denkbare Konstellation von Fremdsprachenlernenden und Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts jeweils passgenaue Unterrichtskonzepte entwickelt werden können. Parallel dazu muss die fruchtbare grundlegende Auseinandersetzung um übergreifende Leitlinien, Ziele und Theorien der Vermittlung von Kultur weitergeführt werden. [3, S. 52].

In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewusst. Der Landeskundeunterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d.h. kontrastiv angelegt sein. [3, S. 67].

Kulturvergleich im Fremdsprachenunterricht: Strategien Es hat sich gezeigt, dass Kulturvergleiche im Fremdsprachenunterricht eine ganze Reihe von Herausforderungen mit sich bringen. Wie kann man in der Unterrichtspraxis konstruktiv mit diesen Herausforderungen umgehen? Es ist sicherlich nicht zu fordern, dass die Sprachlehrwerke die Problematik lösen. Sprachlehrwerke sind darauf angewiesen, möglichst allgemeingültige, flexibel verwendbare und viele Zielgruppen gleichermaßen ansprechende, Inhalte zu präsentieren – sie können und sollen nicht auf alle nur denkbaren personellen, räumlichen und zeitlichen Konstellationen und Bedürfnisse des Unterrichts Rücksicht nehmen (vgl. FUNK 2004: 42). Wer in der interkulturellen Lehre über Erfahrung verfügt, wird erlebt haben, dass Lernende häufig an kulturvergleichenden Präsentationen, Diskussionen und Projekten besonders interessiert sind – die Aussicht, Fremdes, Exotisches, Abweichendes zu entdecken und zu verstehen ist reizvoll. Ein völliger Verzicht auf derart motivierende und interessante Unterrichtselemente ist daher ebenfalls nicht die Lösung. Wie so häufig in der Konfrontation mit einem Problem, helfen zunächst die Bewusstmachung sowie ein Perspektivenwechsel weiter. Man muss sich darüber im Klaren sein, dass Vergleichen niemals ein neutraler und allgemeingültiger Weg zum Verstehen von Kulturen ist, sondern dass – falls keine entsprechende reflexiv-didaktische Unterstützung erfolgt – letztlich nur das bestätigt wird, was vorher schon gewusst wurde und was „ins Muster passt“. [4, S. 99].

Und erst wenn man sich dessen bewusst ist, dass jeder Kulturvergleich und jede direkte Gegenüberstellung die Tendenz in sich tragen, Unterschiede zu betonen und zu überzeichnen, kann man sich geeignete Mittel für den Unterricht überlegen, um dieser Tendenz zumindest ein Stück weit entgegenzuwirken: durch die gezielte Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Verbindendem. Es mag ein Zufall sein, dass diese Stimme ausgerechnet von einer Nicht-Muttersprachlerin erhoben wird, während im Diskurs der Fremdsprachendidaktik deutscher Muttersprachler eher die politisch korrekte Betonung kultureller Vielfalt und Unterschiedlichkeit überwiegt – allerdings gibt es Ausnahmen. [4, S. 112].

Was den Perspektivenwechsel betrifft: Kulturvergleich und Kontrastivität sollten nicht länger als das Leitprinzip und die zentrale Methode für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht betrachtet werden, sondern als eines unter mehreren Mitteln, um lernerzentriert und auf Lernerinteressen bezogene landeskundliche Fragen, Themen und Inhalte zu bearbeiten. Wie eingangs aufgezeigt, findet eine Art impliziter Kulturvergleich in den Köpfen der Lernenden bei jeder Begegnung mit Bildern, Texten, Themen aus der Zielsprachenkultur ohnehin statt. Es ist nicht notwendig, diese inneren

Kategorisierungsprozesse durchgängig auch im Äußeren durch kontrastiv angelegte Aufgabenstellungen im Unterricht zusätzlich zu betonen und damit das Denken in Dichotomien zu fördern. Es ist durchaus möglich, kultur- und lebensweltliche Themen spannend und interessant zu präsentieren und erarbeiten zu lassen, ohne eine permanente, elaborierte und systematische Gegenüberstellung mit der/den ‚eigenen‘ Kultur/en der Lernenden. [5, S. 113].

Wenn man landeskundliche Veranschaulichung, wo immer möglich, an konkrete Orte, Zeiten, Menschen und Dinge bindet, kann man damit der menschlichen Neigung zu vereinfachenden Kategorisierungen zumindest ein kleines Stück weit entgegensteuern. Alternativ zu den generalisierenden und von Individuen abstrahierenden Tendenzen des Kulturvergleichs können beispielsweise Herangehensweisen gewählt werden, die bewusst den einzelnen Menschen hervorheben, den Lernenden eine empathische Annäherung ermöglichen, und auf diese Weise versuchen, dem Fremden im wörtlichen Sinne ‚ein Gesicht‘ zu geben. [6, S. 261].

Theodore Roosevelt wird das folgende Zitat zugeschrieben: Der Vergleich ist der Dieb der Freude. Dabei wird er vermutlich nicht an Kulturvergleiche im Fremdsprachenunterricht gedacht haben, sondern eher daran, dass Menschen häufig Neid und Unzufriedenheit entwickeln, wenn sie ihr eigenes Leben, ihre Fähigkeiten und ihren Erfolg mit anderen vergleichen, die im einen oder anderen Bereich mehr haben als man selbst. Der Kulturvergleich sollte nicht als Dieb sondern als Lieferant der Freude im Unterricht auftreten. Damit dies aber möglich wird, ist es notwendig, umsichtig mit ihm umzugehen. [7, S. 60].

BIBLIOGRAPHIE

1. Abu-Lughod, L.: „Writing against Culture“, in: Moore, H./Sanders, T. (Hg.), *Anthropology in Theory: Issues in Epistemology*. Massachusetts: Blackwell Malden 2005, 466-479. Zuerst erschienen in: Fox, R.G. (Hg.): *Recapturing Anthropology*. Santa Fe, New Mexico 1991.
2. Altmayer, C.: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium 2004.
3. Antweiler, C.: *Heimat Mensch. Was uns alle verbindet*. Hamburg: Murmann 2009. Antweiler, C.: „Kulturelle Vielfalt. Ein ethnologischer Forschungsüberblick zu inter- und intrakultureller Diversität“. In: Wächter, Hartmut/Vedder, G./Führung, M. (Hg.): *Personelle Vielfalt in Organisationen*. München 2003, 46-69.
4. Badstübner-Kizik, C.: „Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen“, *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht (zif)* 15/2(2010), 99-112 (Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>, Abruf am 08.06.2012).
5. Barth, F. (Hg.): *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press [1969] 1998.
6. Bateson, G.: *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Aus d. Engl. übers. von Hans Günter Holl. Frankfurt: Suhrkamp 1997.
7. Bausinger, H.: *Adventskranz*. Würzburg: Bayerische Blätter für Volkskunde 1977, 9-31.
8. Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen/Goethe-Instituts: „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“, *Fremdsprache Deutsch*, 10 (1990), 60-61.

**„EMILIE. DAS MÄDCHEN AUS BESSARABIEN“
BESSARABIENDEUTSCHE ERINNERUNGLITERATUR IM
MASTERSTUDIENGANG AN DER STAATLICHEN PÄDAGOGISCHEN
ION CREANGĂ-UNIVERSITÄT CHIȘINĂU**

**„EMILIE. THE GIRL FROM BESSARABIA“
BESSARABIAN GERMAN MEMORY LITERATURE IN THE MASTER’S DEGREE
AT THE ION CREANGĂ STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF CHIȘINĂU**

*Josef Sallanz, dr., lector DAAD,
UPS „Ion Creangă“ din Chișinău*

*Josef Sallanz, PhD,
„Ion Creangă” SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0001-8004-8116*

CZU 821.112.2.09(478)-94:378

Abstract

The article outlines the use of memorial literature by the Bessarabian Germans in the master’s course at the UPSC. In addition to conveying literature, working on literary texts should expand the students' ability to perceive their home region and its former German residents. The scientific excursion to former Bessarabian German settlements was conceived as an integrated part of the pedagogical training for the prospective teachers, who should later transfer them to their own mediation practice.

Key-words: Memory literature, Bessarabian Germans, Masters Seminar

Rezumat

În articolul de față, este schițat modul în care literatura memorialistică a germanilor basarabeni este utilizată în cursul de masterat de la UPSC. Pe lângă transmiterea unor cunoștințe despre literatură, s-a încercat extinderea capacității studenților de a-și percepe regiunea de origine și foștii rezidenți germani ai acestora cu ajutorul textelor literare. Excursia științifică la fostele așezări germano-basarabene a fost concepută ca o parte integrată a pregătirii pedagogice pentru viitorii profesori, care ar trebui să le transfere ulterior în propria lor practică de predare.

Cuvinte-cheie: literatura memorialistică, germanii basarabeni, curs de masterat

Einleitung

Im Masterstudiengang der deutschen Philologie an der Staatlichen Pädagogischen Ion Creangă-Universität Chișinău (UPSC) wurden je zwei zweisemestrige Seminare zur bessarabiendeutschen Erinnerungsliteratur in den akademischen Jahren 2017/2018 und 2018/2019 durchgeführt. In den beiden Seminaren ging die deutsche Philologie gewissermaßen ein Konstitutionsverhältnis mit der Geschichtswissenschaft, der Ethnologie, der Anthropologie sowie der Kunstgeschichte und der Humangeografie ein. [vgl. 27] Der Bereich der Landes- und Kulturkunde Bessarabiens und der Bessarabiendeutschen spielte im Unterricht somit eine herausragende Rolle. [26, S. 195] Dazu gehören vor allem Geschichte, Gesellschaft, Kultur, Geografie, Wirtschaft, Politik und die Art und Weise, wie die Bessarabiendeutschen miteinander und mit den anderen Ethnien in der Region kommunizierten, sowie ihre sogenannten *typischen Eigenschaften*.

Zudem wird in der universitären Fremdsprachenausbildung der Vermittlung interkultureller Kompetenzen [vgl. 12; 24; 20] eine immer größere Bedeutung beigemessen, so dass sie auch zum Bestandteil des Studienprogramms in der Germanistik beziehungsweise Deutsch als Fremdsprache an der UPSC wurde. Sozial- und kulturwissenschaftliche, anthropologische und semiotische Konzepte werden zur Vermittlung interkultureller Kompetenz ebenso herangezogen. Inzwischen ist allgemein anerkannt, dass literarische Texte

dem Fremdverstehen dienen. Denn literarische Texte „können als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts dazu beitragen, ein zu lernendes sprachliches Phänomen zu vermitteln, sie sind als Bestandteil des Literaturkanons der Fremdsprachenphilologie Deutsch an einer Universität aber auch Gegenstand akademischer Reflexion.“ [26, S. 225]

Lernziele

Die Verwendung von literarischen Texten, Bildern oder Grafiken im Unterricht „ist ein zentraler Bestandteil fremdsprachlichen Lernens“ [19, S. 14]. Im Mittelpunkt der beiden Seminare stand die ethnische Vielfalt Bessarabiens, der Heimatregion der Studentinnen und Studenten⁴, unter besonderer Berücksichtigung der Bessarabiendeutschen, die von 1814 bis 1940 in der Region [vgl. 28, 29, 20; 15] zu Hause waren. Die meisten Seminarteilnehmer hatten von der Existenz der deutschen Siedler in Bessarabien nur rudimentäre oder keine Kenntnisse. Allerdings war bei vielen Studenten in einigen der genannten Bereiche, die wir zur Landeskunde zählen, wie Geografie oder Geschichte, schon ein gewisses Vorwissen vorhanden, denn es handelt sich schließlich um die Region, in der sie aufgewachsen sind und leben. Das hängt auch eng zusammen mit dem Geschichts- und Geografieunterricht, den sie an den moldauischen Bildungsinstitutionen durchlaufen haben, aber auch mit den eigenen Interessen, die sich entwickelten (oder eben nicht entwickelten) u. a. beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache an der Universität.

Seminarformat

Es handelt sich um zwei Seminare im Masterstudiengang am Lehrstuhl für Deutsche Philologie der UPSC. Im ersten Semester haben sich die Studenten nach einer Einführung in die bessarabiendeutsche Geschichte mit literarischen Texten von Bessarabiendeutschen auseinandergesetzt. Das Verhältnis von Eigenem und Fremden, das sich zwar in erster Linie auf die Vergangenheit bezieht, aber auch einiges über die Gegenwart aussagt, z. B. im Umgang beziehungsweise Erhalt der bessarabiendeutschen Architektur, die in vielen ehemals deutschen Siedlungen noch vorhanden ist. Damit kann auch die Empathiefähigkeit gefördert werden [26, S. 205]. Deshalb wurde im Rahmen des zweiten Seminars im folgenden Semester eine wissenschaftliche Exkursion in einige ehemalige bessarabiendeutsche Siedlungen unternommen. In diesen Orten wurde versucht, das „Eigene“ und das „Fremde“ durch Begegnungen in Beziehung zu setzen. Dies könnte auch mit etwas Aufwand mithilfe von digitalen Medien mit virtuellen Begegnungen mit Bessarabiendeutschen in Deutschland geschehen. Möglich wäre auch ein moldauisch-bessarabiendeutscher (bzw. ukrainisch-bessarabiendeutscher) E-Mail-Austausch im Tandem, was dann im Rahmen eines digitalen Kooperationsprojekts mit dem Haus der Bessarabiendeutschen in Stuttgart durchgeführt werden kann, wo auch noch einige in Bessarabien geborene Deutsche mitarbeiten.

Der unmittelbare Erwerb von Wissen und Einschätzungen von Bessarabiendeutschen zur Geschichte und Kultur dieser Bevölkerungsgruppe könnte das Interesse der Studenten noch steigern und die Empathiefähigkeit fördern. Denn nach der Lektüre von Erinnerungsliteratur sollte den Seminarteilnehmern die Möglichkeit geboten werden, unmittelbar nach den Ansichten einer Person aus dem bessarabiendeutschen Kreis zu fragen

⁴ Zugunsten der Lesbarkeit sind im vorliegenden Artikel alle Personenbezeichnungen generisch zu verstehen, es sind stets alle Geschlechter gemeint.

und so auch deren Gedanken und Gefühle verstehen zu lernen. Dadurch haben wir im Unterricht auch bewusst das Ziel verfolgt, Informationen zu den Bessarabiendeutschen durch Interaktionen mit den jetzigen Bewohnern der ehemaligen deutschen Siedlungen zu erlangen. Dieses Begegnungskonzept hat mit dazu geführt, dass wir mit einem Nachkommen einer deutschen Siedlerin in Tarutino und Umgebung verschiedene (ehemalige) Institutionen der Bessarabiendeutschen besichtigt haben, wie z. B. das ehemalige Knabenlyzeum und den evangelischen Friedhof vor Ort oder in Marienfeld das ehemalige lutherische Gebetshaus.



Exkursionsteilnehmer vor dem Kulturheim, dem ehemaligen evangelisch-lutherischen Gebetshaus der Bessarabiendeutschen, in Marienfeld (Rayon Cimișlia) im Gespräch mit dem Kulturheimleiter Mihai Moldovanu über die Vergangenheit und Gegenwart des Dorfes. Foto: Archiv J. Sallanz

Textauswahl und Unterrichtsgestaltung

Seit ihrer Umsiedlung von 1940 haben viele Bessarabiendeutsche ihre Erinnerungen niedergeschrieben und veröffentlicht. Die Texte, die in erster Linie von Hobbyschriftstellern verfasst wurden, waren für die Seminarteilnehmer sprachlich sehr gut verständlich und unterstützen ihre Lesefreude. Viele der behandelten Autoren wurden als Kleinkinder aus Bessarabien umgesiedelt, diese verarbeiteten dann das von den Eltern oder Großeltern Erzählte in ihren Texten.

Der Terminus „Erinnerungsliteratur“ hinsichtlich der deutschen Umsiedler, Vertriebenen, Flüchtlinge und Spätaussiedler wird folgendermaßen verstanden: „Mit dem Begriff ‚Erinnerungsliteratur‘ werden vor allem Memoiren und Autobiographien assoziiert.

Unter dieses Genre fallen aber teilweise auch Belletristik, Heimatliteratur, Reiseliteratur sowie zahlreiche Mischformen.“ [17, S. 89]

Erinnerungsliteratur bringt privates Erinnern an die Öffentlichkeit und spielt eine wichtige Rolle in der kollektiven Ausgestaltung des Gedächtnisses.[17, S. 89] Diese autobiografische Reflexion, die den moldauischen Studenten eine (weitgehend) fremde Kultur näher bringt, hat auch unmittelbar mit ihrer Herkunftsregion zu tun und war für sie inhaltlich spannend und ansprechend. Die meisten Seminarteilnehmer wurden dadurch motiviert, weiter zu lesen und noch mehr Bücher zum Thema in die Hand zu nehmen. Zudem leisten diese Texte einen Beitrag zum vertieften Kennenlernen ihrer Heimatregion; sie können die Wahrnehmungsfähigkeit über Bessarabien und seine (früheren) Bewohner erweitern helfen. Der bessarabiendeutsche Blick auf ihre Heimat verdeutlicht, dass sie nicht völlige fremdkulturelle Leser dieser Erinnerungsliteratur sind, sondern es auch einige Gemeinsamkeiten bzw. ähnliche Erfahrungen gibt, wie z.B. im Bereich der Ernährung. Das wiederum führte zu kommunikativen Situationen, in denen alle mitreden konnten und auch wollten. Das Gleiche gilt für den Bereich der ethnischen Vielfalt in der Region – sowohl historisch als auch in der Gegenwart. Ferner wurde über die vergleichsweise wohlhabende deutsche Bevölkerungsgruppe in Bessarabien hinsichtlich der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Gegebenheiten sowie Einstellungen bei den Ethnien in der Region diskutiert. Mit diesen Texten konnte somit Landeskunde transportiert werden, die zu Bildungserlebnissen bei den Studenten führte.

Die historiografische Erkundung der Vergangenheit steht bei den meisten behandelten Autoren nicht im Mittelpunkt, doch alle Autoren gehen auf die historische Region Bessarabien und die Ansiedlung der Deutschen auf diesem Gebiet ein. Zentral in ihren Werken war die eigene Identitätsarbeit und die familienbiografische Selbsterkundung.

Die Texte, die im Unterricht bearbeitet wurden, umfassen alle die genannten Formen von Erinnerungsliteratur. Die behandelnden Bücher sind alle nach 2000 erschienen, also 60 bis 70 Jahre nach der Umsiedlung [vgl. 29, S. 127-254; 16] der Bessarabiendeutschen. Wir konzentrierten uns auf diese Werke, zum einen weil in Chişinău so gut wie keine Literatur dieser Art zugänglich war und daher erst angeschafft werden musste, aber auch weil in der Regel in den in jüngerer Zeit editierten Büchern die Ereignisse um die Umsiedlung und Vertreibung distanzierter beziehungsweise objektiver geschildert werden, als das zum Teil in den Texten der Fall ist, die viel früher erschienen sind.

Als besonders geeignet für den Fremdsprachenunterricht an der Universität erscheint der Roman „Emilie. Das Mädchen aus Bessarabien“ von Angela Rommeiß [6]. In dem Buch erzählt die Autorin die Geschichte einer Person von der Geburt am 6. Dezember 1894 im bessarabischen Teplitz bis zu ihrem Tod am 26. Juli 1981 im Herkunftsland der Vorfahren Baden-Württemberg. Rommeiß beschreibt somit das ganze Leben ihrer Großmutter Emilie. Die Autorin ging mit Begeisterung an die Erforschung und Rekonstruktion der Geschichte von Emilie, ebenso war sie begeistert von der Region Bessarabien und bringt außerdem kulturelle und materielle Hintergrundinformationen über Bessarabien, die im Interpretationsgespräch zum Vergleich mit der Gegenwart anregten.

Nach einem kurzen Überblick zur Geschichte der Bessarabiendeutschen zeichnet die Autorin tatsachenbezogen das ereignisreiche Leben ihrer Großmutter nach, in dem sie

besonders ihre Ängste und Hoffnungen darstellt. Daneben beschreibt sie die Lebensgewohnheiten und Mentalität sowie den „alltäglichen Tagesablauf, die normalen Geschehnisse im jahreszeitlichen Rhythmus“ [6, S. 4] der deutschen Siedler in der Region. Dabei spielt der kulturelle Kontext, wie kulturelle Eigenheiten und kulturspezifische Weltbilder dieser Bevölkerungsgruppe, eine wichtige Rolle. Haltungen und Einstellungen von Bessarabiendeutschen werden häufig thematisiert. Ebenso werden gesellschaftspolitische Diskurse wie soziale, ökonomische und nationale Strukturen dargestellt. Am Rande findet auch die Wahrnehmung der anderen Kulturen in der Region durch Bessarabiendeutsche Erwähnung, so dass im Unterricht ebenso interkulturelle Aspekte behandelt werden konnten.

Pro Seminar wurden von den Studenten zwei Romane gelesen, vorgestellt und besprochen [2; 6; 10; 11]. Darüber hinaus wurden im Unterricht aus weiteren Büchern Auszüge zu einigen Themenbereichen bessarabiendeutscher Lebenswelten diskutiert oder von einigen Seminarteilnehmern zusätzlich gelesen. Zudem wurden im Unterricht aus mehreren Büchern Auszüge zu einigen Themenbereichen bessarabiendeutscher Lebenswelten besprochen oder von einigen Seminarteilnehmern zusätzlich gelesen [1; 3; 4; 5; 7; 8; 9].

Eingehender wurde das Heimatverständnis der Protagonisten erörtert. Somit können diese Bücher im Unterricht handlungsorientiert eingesetzt werden. Damit sollten die Studenten animiert werden, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einstigen deutschen Siedlern und den anderen, den jetzigen Bewohnern in der Republik Moldau oder der Ukraine, d. h. Bessarabiens zu reflektieren. Dadurch wurden kulturübergreifende Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, aber auch kulturspezifische Besonderheiten erkannt. Vorhandene Vorurteile konnten angesprochen werden, die nicht selten auf Missverständnissen oder fehlendem Wissen zurückzuführen sind.

Im zweiten Seminar wurde projektbezogen gearbeitet. Die Studenten sollten erfahren, wie eine Exkursion zu einem bestimmten Thema organisiert und durchgeführt wird. Die Vorbereitung für diese beinhaltete auch die Erarbeitung eines Leitfadens für die Interviews, die die Seminarteilnehmer alleine oder in Gruppen durchführen konnten. Anschließend wurden die auf Russisch oder Rumänisch geführten Interviews transkribiert und übersetzt [vgl. 30] und im Rahmen von Präsentationen und Berichten zu den einzelnen besuchten Siedlungen vorgestellt [vgl. 13].

Fazit

Die bessarabiendeutsche Erinnerungsliteratur eignet sich sehr gut zur Sprach- und Kulturvermittlung. Auch wenn in den behandelnden Texten relativ wenig zum interkulturellen Dialog der Bessarabiendeutschen mit den anderen ethnischen Gruppen in der Region zu finden war, konnten anhand dieser Texte trotzdem Kulturunterschiede entdeckt, aber auch Gemeinsamkeiten gefunden und diskutiert werden. Hierzu eignet sich das Interpretationsgespräch gut. Einerseits wird dabei das mündliche Ausdrucksvermögen der Studenten geschult und die Kenntnisse der deutschen Sprache werden auch erweitert [vgl. dazu 25], andererseits konnten viele kulturelle Aspekte angesprochen werden, die ihr Wissen über die Region vertieften.

Die Studenten erlangten in den beiden Seminaren zur bessarabiendeutschen Erinnerungsliteratur ein Erfahrungswissen, das sie an die Schüler weitergeben können. Denn

schließlich leisten Literaturwissenschaftler und -didaktiker „einen wichtigen Beitrag zum kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft“ [14, S. 408].

Im Epilog zu ihrem Roman kehrt die Autorin in ihre Kindheit zurück, in der ihr Vater sie einst fragte, ob sie wisse, wo Bessarabien liegt? Sie verneinte damals die Frage:

„Da holt Vati den großen, alten Atlas hervor, setzt umständlich seine Lesebrille auf und beginnt in seiner bedächtigen, ruhigen Art, Seite um Seite umzublättern. Dann zeigt er mir das Land, in dem er geboren wurde.“ [6, S. 408]

BIBLIOGRAFIE

1. BORMUTH, L. *Mosaiksteine meines Lebens*. Marburg an der Lahn: Francke-Buch, 2018, 335 S. ISBN 978-3868277043.
2. ENCHELMAIER, C. *Unterwegs geboren. Eine heimatlose Kindheit. Autobiografische Erzählung*. Flörsbachtal: Klecks-Verlag, 2015, 320 S. ISBN 978-3956831669.
3. FODE, A. *Projekt Vergebung. Erinnerungen*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag, 2013, 221 S. ISBN 978-3954883905.
4. GÖHRINGER, G. *Heimat in der Fremde. Schicksalsweg der Deutschen aus Bessarabien*. Münster: epubli, 2007, 540 S. ISBN 978-3865825216.
5. METHLING, W.; METHLING, R. *Von Bessarabien in die neue Heimat Mecklenburg. Lebenserinnerungen von Katharina Methling, geb. Zacher aus Teplitz/Bessarabien*. Rostock: BS-Verlag, 2017, 158 S. ISBN 978-3867854139.
6. ROMMEISS, A. *Emilie. Das Mädchen aus Bessarabien. Roman*. Berlin: epubli, 2014. 410 S. ISBN 978-3-7375-0042-5.
7. SCHAEWEN, M. von *Budschakenblut. Roman*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag, 2013, 189 S. ISBN 978-3954883974.
8. SCHAIBLE-FIESS, E. *In den Wirren der Zeit. Prägende Erinnerungen an die 40er und 50er Jahre*. Göppingen: epubli, 2019, 192 S. ISBN 978-3748577119.
9. STICKEL, K. *Im Sturm der Geschichte. Bessarabien – Sudetenland. Flucht und Vertreibung. Roman*. Crailsheim: Baier, 2007, 548 S. ISBN 978-3929233735.
10. UNGER, R. *Die Heimat der Wölfe. Ein Kriegsenkel auf den Spuren der Familie. Eine Familienchronik*. Berlin, München: Europa Verlag, 2016, ISBN 978-3958900141.
11. WEISS, A. *Der Weg ... zurück zu meinen Ahnen. Erzwungene Reise 1940 in das dritte Reich und warum Bessarabien-Deutsche zum Spielball der Weltpolitik wurden*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag, 2017, 154 S. ISBN 978-3960089117.
12. ADELGRUBER, P.; ANDRONACHI, V.; CORMAN, G.; GROSSU-CHIRIAC, C.; SALLANZ, J.; HOLOVINA, N. Das Thema Bessarabiendeutsche an moldauischen und ukrainischen Universitäten. Interdisziplinäre didaktische Ansätze. In: PHILIPP, H.; STANGL, T.; WELLNER, J. (Hg.) *Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale*. Regensburg: Universitätsbibliothek, 2021, S. 530-598. ISBN 978-3-88246-446-7. DOI: 10.5283/epub.44883.
13. BALAN, M. Bessarabien – eine Region mit vielen Völkern. Bericht über eine Exkursion Kischinewer Studenten in ehemalige deutsche Siedlungen im Budschak. In: *Mitteilungsblatt des Bessarabiendeutschen Vereins e.V.*, 2019, 74 (6), S. 14-15. H 488 D, bessarabien.de/upload/06-19.pdf.
14. BOGDAL, K.-M. Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: BOGDAL, K.-M.; KORTE, H. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 3., Aufl., München: dtv, 2004, S. 9-29. ISBN 978-3423307987.

15. BUCHHOLZ, E. *Verwehte Spuren deutscher Kolonisten im Osten*. Bad Bevensen: Verlag des Biographiezentrums, 2019, 508 S. ISBN 978-3940210883.
16. FIESS, H. *Die „Rückführung“ der Volksdeutschen am Beispiel der Bessarabiendeutschen. Umsiedlung 1940, Aufenthalt in den Lagern und Ansiedlung in Polen*. 2., Aufl., Göppingen: Fieß, 2016, 232 S. ISBN 978-3000509155.
17. HALICKA, B. Erinnerungsliteratur. In: SCHOLZ, St.; RÖGEN, M.; NIVEN, B. (Hg.) *Die Erinnerung an Flucht und Vertreibung. Ein Handbuch der Medien und Praktiken*. Paderborn: Schöningh, 2015, S. 89-99. ISBN 978-3506772664.
18. HALLET, W. Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Tübingen: UTB, 2016, S. 39-43. ISBN 978-3825286552.
19. HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin. In: HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2., Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, 2013, S. 11-17. ISBN 978-3780010537.
20. HAUSLEITNER, M. *Deutsche und Juden in Bessarabien 1814-1941. Zur Minderheitenpolitik Russlands und Großrumäniens*. München: IKGS, 2005, 255 S. ISBN 978-3791727011.
21. HERINGER, H.-J. *Interkulturelle Kommunikation*. 4., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen: A. Francke, 2014, 256 S. ISBN 978-3825248154.
22. HUNEKE, H.-W.; STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearb. u. erw. Aufl., (Grundlagen der Germanistik, 34), Berlin: Erich Schmidt, 2013, 330 S. ISBN 978-3503137657.
23. KLAUSNITZER, R. *Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken*. 2., überarb. Aufl., Berlin, Boston: De Gruyter, 2012, 464 S. ISBN 978-3110260946.
24. LÜTGE, Ch. Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen. In: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Tübingen: UTB, 2016, S. 456-459. ISBN 978-3825286552.
25. RICHTER, A.-R.; RÜCK, H. Literarisches Curriculum. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. überarb. Aufl., Tübingen, Basel: A. Francke, 2003, S. 133-138. ISBN 978-3825280420.
26. RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 2012, 312 S. ISBN 978-3476023001.
27. SALLANZ, J. Auf bessarabiendeutscher Spurensuche. Erinnerungsliteratur im Deutschunterricht in der Republik Moldau. In: PHILIPP, H.; STANGL, T.; WELLNER, J. (Hg.) *Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale*. Regensburg: Universitätsbibliothek, 2021, S. 504-514. ISBN 978-3-88246-446-7. DOI: 10.5283/epub.44883.
28. SCHMIDT, U. *Bessarabien. Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer*. 2. aktual., erw. u. korr. Aufl., Potsdam: Deutsches Kulturforum östliches Europa, 2012, 419 S. ISBN 978-3-936168-65-5.
29. SCHMIDT, U. *Die Deutschen aus Bessarabien. Eine Minderheit aus Südosteuropa (1814 bis heute)*. Köln u. a.: Böhlau, 2003, 542 S. ISBN 978-3412095031.
30. TRANDAFILOV, V. Eine Exkursion nach Marienfeld. Moldauische Studenten auf bessarabiendeutschen Spuren. *Deutsch-Rumänische Hefte*. 2019, 22 (2), S. 19-21. ISSN 1618-1980.

DIE WISSENSCHAFTSSPRACHE DEUTSCH ALS HERAUSFORDERUNG IN DER GERMANISTISCHEN LEHRE

GERMAN LANGUAGE IN SCIENTIFIC DISCOURSE AS A CHALLENGE IN GERMANISTIC TEACHING

*Sava Doris, dr., conferențiar universitar,
Universitatea „Lucian Blaga”, Sibiu
Sava Doris, PhD, associate professor,
„Lucian Blaga” University of Sibiu
ORCID: 0000-0002-5080-4862*

CZU 811.112.2:378.147

Abstract

Starting from the requirements in the elaboration of academic works, the article aims to highlight the importance of mastering the conventions of scientific communication. The literature dedicated to the particularities of communication practices in academia has pointed to the discrepancy between the level of knowledge of a foreign language, even higher, and that of meeting the standards of exigency from the perspective of managing specific fixed and defining structures for producing academic/scientific texts. It follows that a high degree of linguistic competence does not guarantee the mastery of everyday scientific language (CSL) or the satisfaction of the requirements of scientific discourse. Therefore, the paper exposes not only the difficulties of acquiring scientific language to non-native German speakers, but also the importance of developing the specific skills needed to use German in scientific discourse within the discipline of academic writing.

Key-words: German language in scientific discourse, everyday scientific language, academic writing, collocations

Rezumat

Pornind de la cerințele în elaborarea lucrărilor academice articolul își propune să evidențieze importanța stăpânirii convențiilor comunicării științifice. Literatura dedicată particularităților practicilor de comunicare în mediul academic a semnalat discrepanța dintre nivelul de cunoaștere al unei limbi străine, chiar superior, și cel al îndeplinirii standardelor de exigență din perspectiva gestionării structurilor fixe specifice și definerii pentru producerea de texte academice/științifice. De aici rezultă că un grad ridicat de competență lingvistică nu garantează stăpânirea limbajului științific cotidian (LȘC) ori satisfacerea cerințelor discursului științific. Prin urmare, lucrarea expune nu doar dificultățile însușirii limbajului științific la vorbitorii non-nativi de limbă germană, ci și importanța dezvoltării competențelor specifice necesare utilizării limbii germane în discursul științific în cadrul disciplinei scriere academică.

Cuvinte-cheie: limba germană în discursul științific, limbajul științific cotidian, scriere academică, colocații

Die fortschreitende Globalisierung und Internationalisierung der Lehre und Forschung, die weltweite Förderung von Englisch in bestimmten Fachbereichen und im Wissenschaftsbetrieb und die damit einhergehenden Entwicklungen in der gegenwärtigen Wissenschaftskultur haben den Status des Deutschen in der internationalen Wissenschaftskommunikation geschwächt und die Geisteswissenschaften, wo Deutsch als Wissenschaftssprache Tradition hat, vor neuen Herausforderungen gestellt. Dabei ist die Sprache bei der Wissensproduktion und -vermittlung in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen prägend [10, S. 493-501]. In verschiedenen Wissenschaftskulturen haben sich nämlich bestimmte sprachlich-kulturell determinierte Diskurstraditionen etabliert, die Ehlich [2, S. 13-42] und [3, S. 3-24] unter *allgemeine* oder *alltägliche Wissenschaftssprache* (AWS) erfasst. Die in verschiedenen Wissenschaftssprachen tradierten sprachlichen Routinen sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, was sich u.a. im Vorkommen konventionalisierter Textmuster, zu denen auch das standardisierte Inventar an AWS-Formulierungen gehört, äußert, sodass der Eindruck von Wissenschaftlichkeit mit der Formulierung einer Aussage

eng verbunden ist. Der professionelle Schreiber verwendet die konventionalisierten Ausdrücke der AWS formal und funktional angemessen, während ein Studienanfänger⁵ mit Vorkommens- und Verstehenspräferenzen wenig vertraut ist. Studierende sind mit dem wissenschaftlichen Schreiben nicht genug vertraut, auch wenn Deutsch ihre Muttersprache ist.

In den letzten Jahren gewann die allgemeine Wissenschaftssprache zunehmend an Bedeutung, wobei Ansätze aus verschiedenen Fachdisziplinen (Schreibprozessforschung, Wissenschaftssprachforschung, kontrastiven Textsortenlinguistik/Textologie) einbezogen wurden, die auch die kulturelle Prägung des wissenschaftlichen Schreibens berücksichtigen [6, S. 509-517].

Die Häufigkeit des Vorkommens von Kollokationen im fach- und berufsspezifischen Sprachgebrauch vermag anzudeuten, dass die Beherrschung usueller fachspezifischer Wortverbindungen aus der Sicht der handelnden Kompetenzentwicklung relevant ist. Die Fähigkeit zum Umgang mit festen Wortverbindungen mündlicher und schriftlicher Kommunikationsbereiche und die Kenntnis der Präferenzen und Konventionen im Sprachgebrauch sind ein grundlegender Teil der kommunikativen Kompetenz.

Gegenwärtig lässt sich kein einheitliches Kollokationsverständnis feststellen. In einem weiten Verständnis bezeichnet der Begriff *Kollokation* eine häufig miteinander vorkommende Kombination von Lexemen aufgrund regelhafter und gegenseitiger Erwartbarkeit in syntagmatischen Verbindungen. Diese Prädisposition kann in Textkorpora statistisch nachgewiesen werden. Kollokationen sind von Wortkombinationen abzugrenzen, deren Miteinandervorkommen in keiner Weise prädestiniert ist; andererseits sind sie von den idiomatischen Wortverbindungen zu unterscheiden, deren Bedeutung sich nicht wörtlich ermitteln lässt [9, S. 309-334].

Konventionen und Formelhaftigkeit als Entlastung für das kommunikative Handeln und Ausdruck einer Wissenschaftstradition erfordern die angemessene Einbindung routinierter Formulierungen, spezifischer Textbausteine und konventionalisierter Textmuster. Es fehlt bis dato noch an systematisch angelegten, auch kontrastiven Darstellungen zu wissenschaftlichen Handlungsformen (z.B. Begriffserfassung, Thematisierung, Kommentierung, Gliederung, Textverweise, Argumentieren, Gegenüberstellung, Vergleichen) im interkulturellen Vergleich, obwohl Untersuchungen zu Textgattungen in unterschiedlichen Schreibkulturen und zu universitären Schreibtraditionen die kulturelle Prägung diverser Sprachhandlungen und Textsorten des akademisch-wissenschaftlichen Betriebs belegen und die Wichtigkeit der Aneignung von Schreibkompetenzen für die Produktion akademischer Textsorten betonen [1 und 8].

Obwohl in den letzten Jahren Kollokationen zunehmend im Fokus mehrerer (Teil-) Disziplinen (z.B. Lexikologie, Lexikografie, Korpuslinguistik, Fremdsprachendidaktik, Fachdidaktik, Übersetzungs- und Translationswissenschaft, Fachsprachenforschung) standen und elektronische Korpora, die eine empirische Identifikation von Kollokationen ermöglichen, die Entwicklung der Kollokationsforschung entscheidend gefördert haben, sind die Erkenntnisse der Kollokationsforschung bei der Ausarbeitung von Lehrmaterialien oder Wörterbüchern *nicht* in vollem Umfang berücksichtigt worden. Auch steht für das

⁵ Der Einfachheit halber wurde das Maskulinum im generischen Sinne verwendet.

Sprachenpaar Deutsch und Rumänisch eine eingehendere Beschreibung des Kollokationsinventars in speziellen Kontext- oder Kollokationswörterbüchern noch aus [15, S. 149-164].

Im Kontext der fächerübergreifenden Erforschung internationaler Wissenschaftskulturen widmete sich das Projekt *GeSIG – Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften* der Universität Leipzig (<http://research.uni-leipzig.de/gesig/>; Stand: 25.02.2021) der empirischen korpusgestützten Ermittlung der allgemeinen Wissenschaftssprache in 19 verschiedenen geisteswissenschaftlichen Fachbereichen [12]. Korpuslinguistische Detailanalysen zum Gebrauch des allgemeinwissenschaftlichen Inventars verdeutlichen, welche Ausdrucksmittel in wissenschaftlichen Texten mit disziplinspezifischer Bedeutung eingesetzt werden und welche nicht. Durch quantitative Verfahren konnten Frequenzunterschiede für einzelne Lemmata in bestimmten Disziplinen ausgemacht werden, was als Indiz dafür gelten kann, dass einige Lexeme in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen einen unterschiedlichen Stellenwert haben und fachterminologisch geprägt sind, während disziplinübergreifend z.B. Nomina wie *Form, Frage, Arbeit, Bild*, Verben wie *geben, zeigen, finden, sehen, darstellen* und Adjektive wie *gut, verschieden, deutlich, folgend* eingesetzt werden. Manche Lexeme können je nach Kontext in konkreter oder in übertragener Bedeutung vorkommen [11, S. 93-116 und 5, S. 39-61].

Die germanistische Ausbildung in Rumänien befindet sich seit Jahren im Umbruch. Die Minderung der Stundenanzahl für den Fremdsprachenunterricht an rumänischen (Hoch-) Schulen hat den Status von Deutsch geschwächt. Zudem steht Englisch dank der fortschreitenden Globalisierung in der Fremdsprachenwahl im ehemaligen Ostblock an erster Stelle. Allerdings ist Deutsch als zweite Fremdsprache in Rumänien weiterhin attraktiv. Zum Studienbeginn beherrscht der Großteil rumänischer Studierenden der Germanistik Deutsch auf der Niveaustufe A2/B2 und nur ein sehr geringer Teil hat ein C1-Niveau. Die EU-Mitgliedschaft Rumäniens (ab 2007) und die Ansiedlung deutschsprachiger Unternehmen – vornehmlich in Siebenbürgen oder in der Landeshauptstadt Bukarest – eröffnen den Absolventen der Germanistik zusätzliche Berufschancen, sodass die Vermittlung von berufspraktischem Wissen und arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen zu den Erwartungen gehören, die Studierende mit der universitären Ausbildung verbinden. Da bei Studienanwärtern das Interesse an Deutsch pragmatisch begründet und der Bedarf an fachsprachlicher Qualifikation gestiegen ist, sind berufsorientierte Studiengänge eingerichtet worden, die den Erwerb von Deutsch als Fach- und Berufssprache verstärkt fördern [7, S. 15-39]. Sinkende Immatrikulationszahlen, der durch die massive Auswanderung stark verringerte Zustrom an deutschstämmigen Absolventen und die kontinuierliche Abnahme der Deutschkenntnisse bei Studienanwärtern, die starke Nachfrage nach fachspezifischen Sprachkenntnissen im Kontext erweiterter beruflicher Möglichkeiten haben das Selbstverständnis der Germanistik verändert und die germanistische Lehre vor neuen Herausforderungen hinsichtlich der Deckung des Wissens- und Kompetenzbedarfs gestellt. Viele germanistische Standorte wenden sich verstärkt dem angewandten Fremd- und Fachsprachenunterricht zu. Andererseits haben die Lehrstühle für Germanistik die Aufnahmeprüfung abgeschafft, um die Anzahl der Studienbewerber für das Germanistik-

Studium zu erhöhen. Folglich wurden auch Studienanwärter mit A1-Sprachkenntnissen für das Studium zugelassen, da die Finanzierung vorwiegend nach der Studierendenzahl erfolgt. Um einen Studienabbruch zu verhindern, sind die Lehrkräfte genötigt, Rumänisch als Unterrichtssprache einzubeziehen und intensiven Deutschunterricht sowie zusätzliche sprachpraktische Lehrveranstaltungen anzubieten. Die sprachliche Heterogenität der Erstsemester verhindert einen anspruchsvolleren Unterricht und eine eingehendere wissenschaftliche Ausbildung. Zudem ist das Interesse der Absolventen an der universitären Lehre und Forschung stark gesunken und die Promotionsplätze aufgrund finanzieller Engpässe eingeschränkt.

Obwohl häufig kritisiert wird, dass die universitäre Ausbildung den Anforderungen der beruflichen Praxis nicht immer entspricht, verbindet das Studienfach *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* den Fremdspracherwerb mit dem Erwerb fachspezifischer Kenntnisse, wobei die erworbenen Kompetenzen in der täglichen kommunikativen und beruflichen Praxis eingebracht werden können. Angesichts der oben dargestellten Situation ist es nachvollziehbar, dass dieses Studienfach – aufgrund der abnehmenden Sprachkompetenz bei Studienanwärtern – besondere Anforderungen an die Lehrkraft stellt. Auch für Studierende stellt das Verfassen schriftlicher Arbeiten im Studium eine doppelte Belastung dar, die aus den Schwierigkeiten im Umgang mit den kulturell geprägten wissenschaftlichen Schreibkonventionen resultiert, da die Wissenschaftssprache erst im Studium erworben wird. Zu den allgemeinen Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens kommen die von Deutsch als Fremdsprache hinzu, da Deutsch für die Studierenden nur teilweise eine *vertraute* Fremdsprache ist. Viele Studierende sind – selbst bei einer hohen Sprachkompetenz – mit dem Stil wissenschaftlicher Arbeit nicht genug vertraut und im Umgang mit festen Wortverbindungen und textspezifischen Bausteinen oft unsicher. Die Vermittlung usueller Wortverbindungen der (fremden) Wissenschaftssprache Deutsch und diverser universitärer Textsorten ist daher für die akademische und wissenschaftliche Textproduktion wichtig [4, S. 13-28]. Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass für die erfolgreiche Bewältigung wissenschaftlicher Schreibaufgaben im Studium zwar die Kenntnis der sprachüblichen Kombinatorik einzelner Wörter aufgrund von Kombinationspräferenzen und -restriktionen (z.B. *eine Untersuchung/Analyse durchführen, einen Begriff prägen, einen Überblick bieten, ein Thema anschneiden, ein Thema vernachlässigen, Beispiele vorlegen, einen Einfluss ausüben, eine Aussage belegen, auf eine Frage eingehen, einer Frage nachgehen, in den Blick nehmen, in Erscheinung treten, Vorschläge machen/unterbreiten*) relevant ist, im Sprachvergleich jedoch oft Unterschiede in der Kombinationsfähigkeit und daher Interferenzfehler auftreten können. Studierende müssen folglich für typische Formulierungsmuster sensibilisiert werden und Kollokationen als Sonderausschnitt möglichst kontinuierlich und kontextualisiert eingeübt werden [15, S. 149-164]. Obwohl Studierende Schwierigkeiten bei der Darlegung des Üblichen oder Erwarteten in einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit haben, werden wissenschaftliche Texte als Stütze für das Formulieren kaum herangezogen [14, S. 301-315]. Viele Studierende gehen zudem von der verbreiteten und falschen Annahme aus, dass wissenschaftlich arbeiten und Wissenschaftlichkeit in der Anhäufung von Fachwörtern, Quellenangaben und langen Sätzen bestünden.

Das wissenschaftliche Arbeiten als Lehr- und Lernziel wird in den Curricula an rumänischen Hochschulen im Fachbereich Philologie prinzipiell im ersten Semester als Pflichtfach angeboten, um Studierende u.a. mit den sprachlichen Auffälligkeiten wissenschaftlicher Textsorten – und hier vornehmlich die Bachelorarbeit – (z.B. Passiversatzkonstruktionen, Nominalstil, Sachlichkeit, Konnektoren, Fachtermini und spezifische Wortverbindungen) und den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, die dem wissenschaftlichen Schreiben verbundenen sind, vertraut zu machen. In verschiedenen Ländern sind durch unterschiedliche universitäre Traditionen bedingt, kulturelle und sprachlich-formale Besonderheiten in der Ausführung akademischer Textsorten auszumachen.

Wenn auch Studierende von ihren Betreuern Empfehlungen und Hinweise für das Verfassen der Bachelorarbeit in Form von Merkblättern erhalten, beziehen sich diese eher auf die formale Gestaltung und bieten nur teilweise Auskünfte über den Stil der Arbeit. Die in deutscher Sprache verfassten Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten erläutern Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, formale Aspekte der Manuskripterstellung wissenschaftlicher (akademischer) Textformen und sprachliche Anforderungen. Die Ratgeber gehen jedoch nicht auf die typischen sprachlichen Schwierigkeiten ausländischer Studierender ein. In Rumänien fällt die Anzahl der Ratgeber weitaus geringer als in Deutschland aus, weshalb Studierende eher auf die Ratschläge ihrer Dozenten angewiesen sind.

Da sich die Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch für die meisten Studierenden des Fachbereichs Germanistik als schwierig erweist, kann die Förderung der fremden Wissenschaftssprache Deutsch durch die Einrichtung von Schreibwerkstätten und Schreibberatungen zur Verbesserung der akademischen Schreibproduktion beitragen. Da dies an rumänischen Germanistik-Instituten nicht der Fall ist, können ein erweitertes Lehrangebot zur gezielten Förderung des wissenschaftlichen Schreibens bzw. von studienbegleitenden Wissenschaftssprachkursen einige Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs beheben und die Unsicherheiten im Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch mindern. Innerhalb der sprachpraktisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen („praktische Kurse“) wäre es angebracht, eine zusätzlich fachbezogene Sprachförderung einzubringen, wobei die Merkmale der Wissenschaftssprache und der Wissenschaftstexte in ihrer kulturspezifischen Gebundenheit thematisiert werden sollten. Diese Lehrveranstaltungen müssten verstärkt textorientiert erfolgen, um den Erwerb sprachlich-kultureller Besonderheiten, die Identifizierung texttypischer Strukturen unterschiedlicher Textsorten und die Einbindung/Reproduzierung routinierter Ausdrücke im Schreibprozess zu fördern und damit das Textmusterwissen zu festigen. Die Analyse von Textsorten und die Vorführung bzw. Einübung von Prototypen akademischer Textsorten (z.B. Referat, Seminararbeit, Abschlussarbeit), die als Orientierungshilfe für Germanistik-Studierende gelten, ist nicht nur bei der Formulierungsarbeit hilfreich, sondern auch beim Verständnis anderer Textsorten und Genres. Dadurch werden Textbausteine verschiedener Textsorten miteinander verglichen und die Studierenden für typische Strukturen (z.B. in der Einleitung, im Hauptteil oder in der Zusammenfassung) sensibilisiert. Es sollten darüber hinaus Übungen angeboten werden, die einen Bezug zum wissenschaftlichen Schreiben aufweisen (z.B. Redemittel für unterschiedliche Schreibabsichten und typische Formulierungsmuster der

Wissenschaftssprache). In der herkömmlichen Ratgeberliteratur findet man Übersichten zu einsatzfertigen Hilfsmitteln für unterschiedliche Schreibabsichten und Formulierungsmuster. Ergänzend dazu bietet auch das Internet über unterschiedliche Portale Hinweise zur Formulierungstätigkeit. Auch empfiehlt sich, den Gebrauch üblicher wissenschaftlicher Abkürzungen zu üben und authentische Beispieltex te einzubringen. Hilfreich erweisen sich hierbei Lern- und Lehrmaterialien, die dem steigenden Bedarf von fach- und berufsbezogener Sprachförderung Rechnung tragen, und z.B. innerhalb von Projekten ausgearbeitet wurden. **Das DAAD-Projekt Dhoch3** (<https://www.daad.de/dhoch3>; Stand: 25.02.2021) **nimmt sich vor**, die bedarfsorientierte Qualifizierung künftiger Deutschlehrer und -dozenten weltweit zu fördern. Ergänzend zum Plattformzugang wurden vom DAAD und den Experten Workshops zu technischen, didaktischen und inhaltlichen Aspekten von Dhoch3 organisiert. In Rumänien fand eine erste Veranstaltung unter dem Titel „Deutsch als Wissenschaftssprache im Kontext von Dhoch3 – Grundlagen, zentrale Inhalte und Anwendungsszenarien“ (13.–14. Dezember 2018) an der Universität in Bukarest statt, an der seitens der Lucian-Blaga-Universität in Sibiu/Hermannstadt auch die Verfasserin dieses Beitrags teilnahm.

Der gezielten Einübung der allgemeinen Wissenschaftssprache und textsortenspezifischer Muster widmet sich Modul 6 („Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen“). Das Angebot umfasst Materialien zur Vorbereitung der Lehre (z.B. Einführungstexte); Materialien zur Durchführung der Lehre (z.B. Übungstypologien); Materialien zur Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses (z.B. Literaturangebote, Forschungsfragen). Das Modul berücksichtigt wissenschaftliche Traditionslinien und Handlungsmuster, um Auffälligkeiten der Wissenschaftssprache Deutsch in verschiedenen Textsorten zu verdeutlichen und durch praxisorientierte Übungen zu festigen. Durch den Einbezug von Aufgaben, die zur Reflexion interkultureller Besonderheiten anregen, trägt das Modul zu einer verbesserten wissenschaftlichen Kompetenz bei und sichert zudem ein tieferes Verständnis des Deutschen als Wissenschaftssprache. Um das kulturgeprägte Lehren und Lernen des Schreibens bemüht sich auch das EU-Projekt *Wrilab2* (www.WRILAB2.eu; Stand: 25.02.2021). Zur Entwicklung der Schreibkompetenz wurden interaktive didaktische Materialien für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht konzipiert. Die Aufgaben (Niveau B1/C1) berücksichtigen zwölf unterschiedliche Textsorten mit sprach- und kulturspezifischen Charakteristika, die aus den Domänen Schule, Universität, Beruf und öffentliches Leben stammen. Die Lehreinheiten beinhalten eine Beschreibung der Textsorten, ihrer Muster und sprachlichen Charakteristika, Beispieltex te, Aufgaben und Übungen, Anleitungen zur Erstellung eines eigenen Textes, Links zu Datenbanken und weiteren Online-Hilfsmitteln sowie didaktische Handreichungen für Unterrichtende.

Die sprachübliche Kombinatorik einzelner Wörter aufgrund von Kombinationspräferenzen und -restriktionen und das Vorkommen von Kollokationen im (fach- und berufsspezifischen) Sprachgebrauch lassen erahnen, dass der Umgang mit usuellen bzw. fachspezifischen Wortverbindungen nicht nur für die akademische Textproduktion wichtig ist, sondern auch für die mündliche wissenschaftliche Kommunikationspraxis.

Durch das didaktisch reflektierte, gezielt kontextadäquate Trainieren konventionell geprägter Formulierungen der AWS der schriftlichen/mündlichen Kommunikation, das

sprachvergleichend-kontrastiv ausgerichtet sein sollte, wird nicht nur der Wortschatz eingeübt bzw. erheblich erweitert, sondern auch ein Strategienrepertoire des gezielten sprachlichen Handelns bei der Gedankenäußerung, -gliederung und -vermittlung und der nachvollziehbaren Darstellung methodischer, fachlicher und kritischer Inhalte angeeignet. In diesem Zusammenhang muss auf die Dringlichkeit der Ausarbeitung von entsprechenden Lehr- und Lernmaterialien hingewiesen werden, die Besonderheiten relevanter Textsorten bzw. der akademischen Schreib- und Diskurstradition am Beispiel der Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache in der Mutter- und Fremdsprache thematisieren, weil wissenschaftliche Sprachhandlungen in verschiedenen Wissenschaftskulturen unterschiedlich realisiert sind und selbst gute Sprachenkenntnisse adäquate Schreibkompetenzen nicht garantieren. Von Relevanz für den aktiven Umgang mit unterschiedlichen Schreibkulturen und für die Aneignung von Schreibkompetenzen sind daher die interkulturellen Besonderheiten akademischer Textsorten, die je nach Sprach- und Kulturgemeinschaft unterschiedlichen Konventionen entsprechen.

Der Mehrwert der Lehrveranstaltung *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* lässt sich nicht allein in der Förderung des Verständnisses für die wissenschaftliche Tätigkeit, in der Behebung von Verständnisschwierigkeiten bei der Rezeption wissenschaftlicher Texte und in der Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit insgesamt bzw. in der Aneignung einer souveränen Schreibfähigkeit in der Fremdsprache Deutsch bestimmen. Diese Veranstaltung stellt durch ihre inhaltliche Ausrichtung durchaus einen Bezug zu einer breiteren beruflichen Praxis her. Die durch diese Veranstaltung anvisierte Erweiterung unterschiedlicher Kompetenzen – z.B. kritische Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Textinhalten und Sprachstrukturen, logisches Denken oder nachvollziehbares Argumentieren als Kernkompetenz der wissenschaftlichen Arbeit – kann auch außerhalb des akademischen Umfeldes (z.B. im Alltag) mit Erfolg eingebracht werden.

Der Beitrag hat den speziellen Wissens- und Kompetenzbedarf im Kommunikationsraum Hochschule in den Blick genommen, um den Stellenwert der fachübergreifenden alltäglichen Wissenschaftssprache aufzuzeigen. Die akademische Schreibkompetenz als Lehr- und Lernziel und die Herausforderungen des Erwerbs der Wissenschaftssprache Deutsch belegen über die Relevanz formelhafter Prägungen für die Wissenschaftskommunikation hinaus, wie wichtig die Schreibförderung im Studium ist, um die (wissenschaftliche) Schlüsselqualifikation *Schreiben* in der Fremdsprache Deutsch verbessern zu können.

BIBLIOGRAPHIE

1. ADAMZIK, K.; ANTOS, G.; JAKOBS, E.-M. eds. *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt/Main: Peter Lang 1997.
2. EHLICH, K. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: WIERLACHER, A. eds. *Grenzen und Grenzerfahrungen. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München: Iudicium, 1993, pp. 13-42.
3. EHLICH, K. Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 1999, 26 (1), p. 3-24. ISSN 2511-0853.
4. EHLICH, K. Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: EHLICH, K.; STEETS, A., eds. *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter, 2003, pp. 13-28.

5. FANDRYCH, CH. Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: EHLICH, K.; HELLER, D. eds. *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2007, pp. 39-61.
6. FANDRYCH, CH.; GRAEFEN, G. Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, H.-J.; FANDRYCH, CH.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. eds. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 2011, pp. 509-517
7. GALTER, S. Die Germanistikabteilungen an rumänischen Universitäten im Wandel der Zeit. In: MIDDEKE, A.; SAVA, D.; TICHY, E. eds. *Germanistische Diskurs- und Praxisfelder in Mittelosteuropa*. Berlin: Peter Lang, 2019, pp. 15-39.
8. GRAEFEN, G.; MOLL, M. *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2011.
9. HAUSMANN, F. J. „Was sind eigentlich Kollokationen?“ In: STEYER, K. eds. *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2003. Berlin: Walter De Gruyter, 2004, pp. 309-334.
10. KRETZENBACHER, H. L. Fach- und Wissenschaftssprachen in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Krumm, H.-J.; FANDRYCH, CH.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. eds. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 2010, pp. 493-501.
11. MEIBNER, C. Figurative Verben in der alltäglichen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine korpuslinguistische Pilotstudie. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 2009, 3 (1), p. 93-116. ISSN 1457-9863.
12. MEIBNER, C.; WALLNER, F. *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*. Berlin: Erich Schmidt, 2019. 339 p. ISBN 978-3-503-18170-4.
13. SAVA, D. Wissenschaftliches Schreiben im universitären Studium. Schwierigkeiten bei der normgerechten Ausarbeitung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten. In: PUCHIANU, C. eds. *Norm und Abnorm. Kronstädter Beiträge zur Germanistik. Neue Folge*, Heft 2. Passau: Karl Stutz Verlag, 2013, pp. 301-315.
14. SAVA, D.; GALTER, S. Kollokationen der alltäglichen Wissenschaftssprache – Wo liegt das Problem? In: LASATOWICZ, M. K.; SITEK, M. eds. *Schlüsselkompetenz ‚Fachsprache‘. Theorie und Anwendung*. Berlin: Peter Lang, 2020, pp. 149-164.

Internetquellen

<https://www.daad.de/dhoch3> (Stand: 25.02.2021)

www.WRILAB2.eu. (Stand: 25.02.2021)

<http://research.uni-leipzig.de/gesig/> (Stand: 25.02.2021)

EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE WICHTIGSTEN ÜBUNGSTYOLOGIEN IN DER GRAMMATIKANEIGNUNG

AN OVERVIEW OF THE MOST IMPORTANT EXERCISE TYPOLOGIES IN GRAMMAR ACQUISITION

*Iuliana Tiosa, dr., lector universitar
UPS „Ion Creangă” din Chişinău
Iuliana Tiosa, Ph.D, university lecturer,
„Ion Creangă” SPU of Chişinău
ORCID: 0000-0002-4817-8305*

CZU 811.112.2'36

Abstract

This article analyzes and researches six relevant typologies of exercises in assimilating grammatical phenomena. These typologies have been selected from the current literature and are analyzed according to the criteria: in what measures these exercises are practiced and assimilated inductively and communicatively. The main objective is to highlight, but also in discussions, these typologies, to generate topics for reflection on the existing exercises in the literature in assimilating grammatical topics.

Key-words: typology of exercises, grammar assimilation, inductive, communicative.

Rezumat

Acest articol analizează și cercetează șase tipologii relevante de exerciții în asimilarea fenomenelor gramaticale. Aceste tipologii au fost selectate din literatura actuală de specialitate și sunt analizate conform criteriilor: în ce măsură aceste exerciții sunt exersate și asimilate inductiv și comunicativ. Obiectivul principal este de a scoate în evidență, dar și în discuție, aceste tipologii, de a genera subiecte de reflecție asupra exercițiilor existente în literatura de specialitate în asimilarea temelor gramaticale.

Cuvinte-cheie: tipologie de exerciții, asimilarea gramaticii, inductiv, comunicativ.

In der Fachliteratur gibt es verschiedene Typologien von Übungen, die wir bei der Aneignung der Grammatik einsetzen können. Diese Typologien werden nach bestimmten Kriterien und Ansichtspunkten zusammengestellt. Mein Anliegen ist es, einige der relevantesten zu analysieren und einen Überblick über diese Typologien, Denkanstöße und Anregungen für die praktische Arbeit im Fremdsprachendeutschunterricht zu geben.

In diesem Artikel sind zwei Hauptbegriffe *Übung und Typologie* dargestellt. In dieser Darstellung lehne ich mich, 1) was Übung angeht, an die Definition von Desselmann [3, S. 7] an: Die Übung bildet die grundlegende didaktisch-methodische Einheit des Fremdsprachenunterrichts. Verallgemeinert wird unter dem Begriff Übung im pädagogischen Sinne “eine organisierte, mehrfach wiederholte, absichtsvolle und zielbewusste Ausführung bestimmter Tätigkeiten oder Teilhandlungen mit dem Ziel der Ausbildung, Verbesserung oder Wiederherstellung von Fertigkeiten“ verstanden. Unter didaktischem Aspekt kann man die Übung “als den vergegenständlichen Prozess der Lösung einer Aufgabe” ansehen. Und 2) was Typologie anbetrifft, bevorzuge ich die klare und kurze Erläuterung aus Duden online: Typologie sei eine Gesamtheit typischer Merkmale.

Welche Funktion haben die Typologien? Eine passende Antwort auf diese Frage finden wir bei Raabe [6, S. 284]: In erster Linie sollten die durch systematische Beschreibung eine effektive und funktionsgerechte Auswahl grammatischer Übungen ermöglichen. Im Weiteren beabsichtige ich, 6 wertvolle Typologien zu analysieren.

1) **Borgwardt, Enter, Fretwurst und Walz** teilen die Übungen nach folgenden Aspekten [2, S. 54-55]:

- a) Nach der Art der beteiligten Rezeptoren und Enzeptoren (dazu gehören rezeptive, (rezeptiv-) reproduktive und produktive Übungen).
- b) Nach Grad und Umfang der Veränderung einer Vorlage (dazu gehören Ersetzungs- oder Substitutionsübungen, Einsetz-, oder Komplettierungsübungen, Umformungs- oder Transformationsübungen, Satzbilde- oder Formationsübungen, Satzerweiterungs- oder Expansionsübungen).
- c) Nach geistig-sprachlichen Grundoperationen der Sprachhandlung (dazu gehören analogiebildende Übungen und differenzierende Übungen).
- d) Nach Grad und Art der Steuerung des sprachlichen Verstehens- und Formulierungsprozess (dazu gehören Übungen mit Muster und mit bzw. ohne Materialvorgabe für das Variieren des Musters, Übungen ohne Muster, Hör- und Leseübungen mit Orientierungshilfen in Form von Leitfragen, Gliederungen, Hervorhebungen im Text o.ä. bzw. ohne sie).

Die oben kurz beschriebene Typologie enthält einerseits vielseitige Aspekte von Übungen, ist andererseits und strikt meiner Ansicht nach unvollständig. Die moderne Glottodidaktik legt Wert auf induktives Lernen, auf Entdecken von Regeln, auf das selbständige Lösen verschiedener Aufgaben. Was an dieser Typologie fehlt, wenn wir sie unter diesem Blickwinkel betrachten und falls wir sie den GER-Standards anpassen möchten, sind interaktive, kommunikative und entdeckende Übungen (induktive Lernweise). Ein passendes Beispiel in diesem Sinne, das alle 3 fehlenden Elemente in Betracht nimmt, sind z.B. die Lehrwerke *Menschen*. In den angebotenen Aufgaben werden die Strukturen zunächst meist in gelenkter, dann in freier Form geübt. Zudem sind noch Übungen eingebettet, die sich im Anhang auf den Aktionsseiten befinden. Diese Aufgaben ermöglichen echte Kommunikation im Kursraum und bieten authentische Sprech- und Schreibenlässe.

2) Die Übungstypologie von Bimmel, Kast und Neuner besteht daraus:

- a) *reproduktive* Übungen,
- b) *produktive* Übungen,
- c) *geschlossene* Übungen,
- d) *offene* Übungen,
- e) *formorientierte* Übungen
- f) *inhaltsbezogene* Übungen,
- g) *stark* und
- h) *weniger stark gesteuerte* Übungen [1, S. 107].

Diese Tabelle veranschaulicht uns, in welcher Übungsphase diese Übungen eingesetzt werden sollten [1, S. 106]:

Am Anfang der Übungsphase	Am Ende der Übungsphase
geschlossen	offen
formorientiert	inhaltsorientiert
schriftlich	mündlich
stark gesteuert	weniger stark gesteuert
reproduktiv	produktiv
Regelanwendung	Automatisierung

Diese Typologie finde ich umfangreicher und komplexer und zwar aus folgendem Grund: Die Lehrerrolle im Klassenraum ist klar abgegrenzt. Hier unterscheiden wir neben produktiven Übungen offene Übungen, die sehr beliebt bei den Kursteilnehmern sind. Diese Übungen können bei ihnen die Kreativität im wesentlichen Maße bilden und entwickeln. Ein Nachteil dieser Typologie besteht allerdings darin, dass hier auch keinen klaren Platz die interaktiven und entdeckenden Übungen finden. Das kann den Lernprozess teilweise uninteressant und unproduktiv machen.

3) Segermann schlägt einen Satz allgemeiner Merkmalskategorien vor, der wie folgt auf Grammatikübungen (und nicht nur) bezogen werden kann [7, S. 47]:

- Zielsetzung: Was wird geübt: das Erkennen grammatischer Bedeutungen oder das korrekte Bilden grammatischer Formen?
- Schülertätigkeit: Was tun die Lernenden beim grammatischen Üben?
- Materialgestaltung: Wie wird die Grammatikübung sprachlich dargeboten?
- Steuerung: Welche Angaben, Anweisungen, Verständnishilfen, welche fremd- oder muttersprachlichen Vorlagen steuern das grammatische Üben in welchem Umfang?
- Arbeitsweise: An welchem Ort, mit welchen Hilfsmitteln, Sozialformen und Kontrollen ist die Grammatikübung durchführbar?

Eine gute Einstellung zu dieser Typologie ist bei Raabe [6, S. 284] zu finden, in der behauptet wird, dass eine gute Typologie auf mehreren untereinander abgrenzbaren Merkmalskategorien basieren sollte, die die zu systematisierenden Grammatikübungen wesentlich ausmachen. Dabei scheint es unmöglich, alle bekannten Übungsformen in ein kohärentes, leicht handhabbares Schema zu überführen.

Diese Typologie von Übungen ist eher für angehende Deutschlehrer geeignet, da diese Kategorisierung hilfreich beim Entwerfen des Unterrichts sein kann. Dieselben Kategorien sind nämlich im Unterrichtsentwurf anwesend. In dieser Typologie wird außerdem darauf hingewiesen, welche Hilfe typologische Systeme und deren Merkmale bei der kritischen Auswahl von Übungen anbieten können.

4) Übungstypologie von Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise und Wicke. Diese Wissenschaftler haben die Übungen folgenderweise geteilt:

- a) *rezeptive Übungen,*
- b) *reproduktive Übungen,*
- c) *produktive Übungen,*
- d) *reproduktiv-produktive Übungen,*
- e) *offene Übungen,*
- f) *geschlossene Übungen,*
- g) *halboffene Übungen,*
- h) *inhaltsbezogene Übungen,*
- i) *formfokussierte Übungen* [4, S. 30].

An dieser Typologie können wir klar die Progression bemerken und dementsprechend schrittweise diese Progression erreichen. Diese Typologie ist der von Bimmel, Kast, Neuner zwar ähnlich, aber es gibt kleine Unterschiede wie z. B. halboffene Übungen.

Man sollte gut überlegen, nach welcher Systematik diese Übungen im Unterricht behandelt werden können: Es sollte vom Einfachen zum Schwierigen, vom Wichtigen zum

weniger Wichtigen gegangen werden, wobei der Lehrer sich an speziellen Bedürfnissen seiner Zielgruppe orientieren muss. Von großer Bedeutung ist dabei die Berücksichtigung der Vermeidung der Muttersprache und der mündlichen Wiederholung der neuen grammatischen Struktur.

5) Die Übungstypologie von Storch: Wie die neuere fachdidaktische Diskussion zeigt, reichen die Grammatikübungen allein nicht aus, um die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu erreichen, aber der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit kommt jedoch ein wichtiger Stellenwert zu. Bei Storch finden wir folgende Systematisierung von Übungen [8, S. 86-89]:

- a) *Lückenübungen* (es handelt sich um kognitive Übungen, bei denen explizite Grammatikkenntnisse der Lernenden aktiviert werden).
- b) *Formationsübungen* (Konstruktionsübungen) müssen aus sprachlichen Einzelementen (Wörtern, Syntagmen), größeren sprachlichen Einheiten, meist Sätzen, gebildet werden.
- c) *Umformungsübungen* (Transformationsübungen: in den Übungssätzen muss eine Ausgangsstruktur in eine Zielstruktur umgeformt werden).
- d) *Erweiterungsübungen* (es wird ein Ausgangssatz erweitert, der dadurch in seiner Struktur komplexer wird).
- e) *Ersetzungs- oder Substitutionsübungen* (es werden ein oder mehrere Elemente innerhalb eines Strukturmusters variiert).

Diese Systematisierung ist nicht sehr weitblickend und entspricht nicht ganz den aktuellen Anforderungen der Glottodidaktik. Der Lehrer erhält dann eine zusätzliche Aufgabe: er sollte das Übungsangebot differenzieren, variieren, ergänzen und durch Wahlmöglichkeiten individuell gestalten. Die grammatischen Übungen müssen produktiv, effektiv aber auch motivierend sein und das erreichen wir, indem die Übungen der kommunikativen Absicht entsprechen, indem sich die Übungen dem ganzen Kontext gut anpassen, indem sie vielfältig und optisch attraktiv sind.

6) Übungstypologie von Janíková [5, S. 87-88]: Diese Wissenschaftlerin klassifiziert die Übungen nach fünf Aspekten: *vorbereitende, aufbauende, strukturierende, simulierende* und *kommunikative Übungen*.

1. **Vorbereitende Übungen:** Als vorbereitende Übungen werden solche Übungen genannt, die durch ihren rein reproduktiven und stark imitativen Charakter gekennzeichnet sind. Das betrifft v.a. solche Übungen, die zur Verbesserung des artikulierenden Sprechens und des diskriminierenden Hörens dienen; die sich auf den Aufbau und Festigung eines Mitteilungswortschatzes konzentrieren; die sich auf den Aufbau und Festigung von Redemittel beziehen.
2. **Aufbauende Übungen:** In der Gruppe der aufbauenden Übungen befinden sich Übungen, bei deren Lösung man schon einen gewissen Grad an Produktivität aufweisen muss. Dazu zählen Übungen, die sich auf Grammatik, besonders die Formulierung grammatisch korrekter Einzelsätze beziehen; die auf Rekonstruktion von Modell-Dialogen basieren; die selbstständiges Konstruieren von Dialogen auf der Basis eines Textes beinhalten; die Vorformen zu Meinungsäußerungen und Diskussionen anbieten; die einen Einstieg in ein Thema ermöglichen (z.B. Bildbeschreibung, Schaubild usw.).

3. **Strukturierende Übungen:** Unter strukturierenden Übungen werden solche Übungen verstanden, die dem Lernenden ermöglichen, seine Rede selbstständig zu strukturieren. Darunter fallen beispielsweise Interviews, Diskussionen, Nacherzählen von Texten, Erfinden von Stichwortgeschichten, strukturierte Darstellung von Lerninhalten.
4. **Simulierende Übungen:** Diese Übungen ermöglichen dem Lernenden durch ihren Charakter, innerhalb eines gegebenen Rahmens Inhalt und sprachliche Form seiner Äußerung weitgehend selbst zu bestimmen, trotzdem stellen sie nur eine Vorstufe zur echten Kommunikation dar. Aus den Übungstypen werden hierzu v.a. Rollenspiele gezählt.
5. **Kommunikative Übungen und Aufgaben:** Mit kommunikativen Übungen und Aufgaben werden solche Übungen bezeichnet, die eine echte Kommunikation anstreben, d. h. solche Übungen, die freie Sprachäußerung anstreben, die vom Lernenden selbst ohne Steuerung initiiert wird, um etwas mitzuteilen oder etwas zu erfahren. Zwischen den simulierenden und den kommunikativen Übungen besteht also ein relativ großer Unterschied. Die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen können nämlich erst wirklich in solchen Situationen entwickelt werden, wenn der Lernende als er selbst spricht.

Zu Möglichkeiten der Realisierung dieser Übungstypen gehören beispielsweise die folgenden: die soziale Interaktion im Unterrichtsgeschehen (z. B. bitten, nachfragen, begründen, korrigieren etc.); auf Aufgaben und Themen vorbereitende Gespräche; Hypothesenbildung vor und während der Textrezeption; Diskussion.

Diese Typologie scheint einfach, verständlich und motivierend zu sein und enthält im Prinzip viele Merkmale, die auch bei anderen Wissenschaftlern zu finden sind. Sie eignet sich sowohl für Partner- und Gruppenarbeit als auch für Einzelarbeit. Mit Hilfe dieser Typologie kann man bestimmte Problembereiche intensiv üben. Wenn der Lehrer die genauen Schritte verfolgen würde, dann könnte er die Lerner dazu befähigen, komplexe Sprachstrukturen zu durchschauen und das Gelernte aktiv anzuwenden.

Schließen möchte ich diesen Artikel mit dem Zitat von Raabe [6, S. 283]: “Grammatikübungen bilden die Verbindung zwischen anfänglichem Verstehen und freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen. Sie sollen zur sicheren und fließenden Verwendung der zielsprachigen Grammatik im kommunikativen Sprachgebrauch führen. Bei aller Formbezogenheit sollten sie daher in inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein.”

Diese Überlegungen lassen darauf schließen, dass die meisten hier angebotenen Übungen mehr oder weniger handlungsorientiert gestaltet sind und haben die Ausbildung des Sprechens durch grammatische Übungen als Ziel. Ein anderes Ziel besteht natürlich darin, die vorhandenen Grammatikkenntnisse zu festigen, zu erweitern und zu vertiefen. Zum Erlernen und Einüben der grammatischen Strukturen sollen unterschiedliche Übungsformen angeboten werden. Diese Übungen sollten aber unbedingt in kommunikative Kontexte wie Hörtexte (Monologe, Dialoge, Lieder), Lesetexte (Zeitungsartikel, Märchen, Geschichten, Foren, E-Mails, Briefe) eingebunden werden. Wenn die Deutschlehrer alle Übungen in Betracht nehmen würden, dann werden sie die Lernenden dazu befähigen können, die deutsche Sprache zum Vollzug sprachlich-kommunikativer Handlungen (mit Fokus auf bestimmten grammatischen Strukturen) zu benutzen.

BIBLIOGRAFIE

1. BIMMEL, P.; KAST, B.; NEUNER, G. *Deutschunterricht planen NEU. Fernstudienprojekt. Fort- und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt, 2011. 206 S. ISBN-13: 9783468496387.
2. BORGWARDT, U.; ENTER, H.; FRETWURST, P. *Kompendium. Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 1993. 212 S. ISBN-13: 978-3190066155.
3. DESSELMANN, G. *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1987. 77 S. ISBN 3-323-00141-9.
4. FUNK, H.; KUHN, C.; SKIBA, D.; SPANIEL-WEISE, D. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Goethe- Institut: Klett-Langenscheidt, 2014. 184 S. ISBN 978-3-12-606968-7.
5. JANIKOVA, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno, Masarykova univerzita, 2011, 239 S. ISBN- 978-80-210-5035-8.
6. RAABE, H. *Grammatikübungen*. In: Bausch K.R., Christ H., Krumm H.J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke, 2007. 661 S. ISBN-978-3-7720-8234-4.
7. SEGERMANN, K. *Typologie des fremdsprachlichen Übens. Serie: Dortmunder Konzepte zur Fremdsprachendidaktik*. Bochum: Brockmeyer, 1992. 396 S. ISBN: 3-8196-0075-2.
8. STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1999. 367 S. ISBN-3-7705-3408-5.