

**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**

25 martie, 2022

Seria XXIV
VOLUMUL III

Chișinău, 2022

**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**

25 martie, 2022

Seria XXIV

Volumul III

Chișinău, 2022

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-Canțir, conf. univ, dr., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale,

Silvia Chicu, conf. univ, dr., șefă, Secția „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

Tehnoredactare: Marcela Vâlcu, lector univ.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

„Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului”, conferință științifică națională cu participare internațională (2022 ; Chișinău). Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, Seria 24, 25 martie, 2022 / coordonare științifică: Ludmila Armașu-Canțir, Silvia Chicu ; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – Chișinău : CEP UPSC, 2022 – . – ISBN 978-9975-46-651-6.

Vol. 3. – 2022. – 295 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Texte : lb. rom., engl., fr. etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-654-7.

082:37=00

P 93

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

CUPRINS

Dumitrița Smolnițchi VALORI UMANISTE ÎN LETOPISEȘUL ȚĂRII MOLDOVEI.....	7
Vlad Caraman METAFORA „CELOR TREI” LA LECȚIILE DE LITERATURĂ ROMÂNĂ	13
Victoria Baraga VEHICULE MAGICE ÎN MITOLOGIA LUMII.....	18
Sergiu Cogut NICHITA SMOCHINĂ – UN DESTIN TRANSNISTREAN DE EXCEPȚIE	24
Viorica Zaharia DIMENSIUNI INTERCULTURALE ALE EDUCAȚIEI LITERARE	28
Tatiana Cartaleanu PROCEDEE DE OPERAȚIONALIZARE A TERMENILOR ÎN MANUALE	33
Olga Cosovan EXPLORAREA DIDACTICĂ A TERMINOLOGIEI FILOLOGICE	38
Olga Boz OPERAȚIONALIZAREA LEXICULUI TERMINOLOGIC PRIN HĂRȚI MENTALE (ÎN CADRUL DISCIPLINELOR DIN ARIILE SOCIOUMANISTĂ, ARTE ȘI TEHNOLOGII)	43
Marcela Vîlcu PROBLEMA ORTOGRAFIEI ÎMPRUMUTURILOR: LEGAREA/ NELEGAREA CU CRATIMĂ A ARTICOLULUI HOTĂRÂT ȘI A DESINENȚELOR, REFLECTATĂ ÎN DOOM 3.....	50
Габриэлла Топор ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА (ЭТАП КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ) В КОНТЕКСТЕ КУРРИКУЛУМА 2019 ГОДА	55
Наталья Гетьманенко, Ольга Герлован ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОНЦЕПТАМ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ПРИМЕРЕ РКИ.....	62
Liuba Petrenco ROLUL COMPETENȚEI INTERCULTURALE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ	67
Svetlana Dermenji, Laria Usafii EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ – SPAȚIU FORMATIV PENTRU EDUCAREA VALORILOR ÎN GRUPELE DE STUDENȚI ALOLINGVI.....	72
Ирина Цвик ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ	76
Елена Цымбалюк СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	81

Любовь Колесник ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	88
Надежда Дамьян СИМВОЛИКА ПТИЦ В РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ И В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ МИРА	93
Liliana Neaga MODALITĂȚI DE REALIZARE A LUCRULUI INDIVIDUAL LA PROGRAMUL: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ȘI LIMBA ENGLEZĂ.....	97
Lilia Gălușcă ASPECTE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL ÎN LIMBA ROMÂNĂ STUDENȚILOR STRĂINI.....	104
Larisa Noroc DISCURSUL POLITIC – FORMĂ DE INFLUENȚĂ ȘI PUTERE.....	109
Nicolae Ciubotaru CONSTANTIN LEANCĂ – EROUL NEAMULUI ROMÂNESC DIN MOVILENI	116
Angela Lisnic PERSPECTIVA INTERCULTURALĂ ÎN PROMOVAREA VALORILOR NAȚIONALE ȘI UNIVERSALE ÎN CADRUL DISCIPLINEI ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ.	124
Valentin Cușcă ONTOLOGIA LIMBAJULUI ȘI SEMNIFICAȚIILE EI SEMIOTICE ȘI EDUCAȚIONALE.....	131
Galina Bodareu BIBLIOTECA MĂNĂSTIRII HÂRBOVĂȚ ÎN SISTEMUL DE VALORI BIBLIOFILE	139
Valentin Burlacu SITUAȚIA DIN AGRICULTURA RASS MOLDOVENEȘTI DUPĂ ÎNCHEIEREA PROCESULUI DE COLECTIVIZARE FORȚATĂ A GOSPODĂRIILOR INDIVIDUALE ȚĂRĂNEȘTI.....	144
Silvia Chicu INFRAȚIUNI ÎMPOTRIVA INSTITUȚIILOR ȘI SECURITĂȚII STATULUI ÎN LEGISLAȚIA MEDIEVALĂ ROMÂNEASCĂ	151
Angela Copacinschi MECANISMUL TRANSPUNERII ADJECTIVULUI ȘI ADVERBULUI. SUBSTANTIVIZAREA UNOR UNITĂȚI ALE LIMBII	156
Natalia Avornicesă LA PÉDAGOGIE PAR PROJET COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LITTÉRAIRE	160
Anastasia Sava THE INTERCULTURAL APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A HEURISTIC CONTEXT.....	165
Diana Donoagă RÉFLEXIONS SUR LE PROCESSUS PROGRESSIF DE CONCEPTUALISATION DE LA LIBERTÉ DANS LA PERSPECTIVE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION.....	170
Natalia Celpan-Patic L'ENSEIGNEMENT DES VERBES DE MOUVEMENT EN APPROCHE CONTRASTIVE	175

Olga Smochin, Ana Budnic METHODS OF TEACHING PRE-TRANSLATION READING	183
Lilia Herța STUDIUL EXPERIMENTAL PRIVIND MOTIVAȚIA STUDENȚILOR PEDAGOGI PENTRU UTILIZAREA LIMBAJULUI PAREMIOLOGIC ENGLEZ.....	188
Alina Mardari THE CULTURAL ELEMENT IN TEACHING ENGLISH	193
Victoria Mascaliuc PHENOMENA-BASED LEARNING IN TEFL IN THE MOLDOVAN CONTEXT	199
Oxana Popa, Oxana Golubovschi SEMANTIC PECULIARITIES IN TRANSLATING ENGLISH PHRASAL VERBS INTO ROMANIAN BASED ON THE NOVEL "JANE EYRE" BY CHARLOTTE BRONTE.....	203
Tatiana Yavuz DISPONIBILITATEA STUDENȚILOR TRADUCTOLOGI ÎN UTILIZAREA NOILOR REPERE DIN DOOM3.....	212
Victor Chiseliov FESTE WORTGRUPPEN WIE „LINKER HAND“ ALS KONSTRUKTIONEN.....	216
Iuliana Tiosa DIE BEDEUTUNG DER MOTIVATION FÜR DAS FREMDSPRACHENLERNEN	223
Tatiana Kononova ZUR FÖRDERUNG DER LESEKOMPETENZ BEIM UMGANG MIT DIGITALEN ANGEBOTEN DER DAF-LERNPORTALE.....	229
Christian Frankenfeld DER HÄSSLICHE DEUTSCHE: EIN NEGATIVES NATIONALES STEREOTYP	234
Sava Doris PERSPEKTIVEN DER KONTRASTIVEN TEXTOLOGIE.....	242
Kathrin Schöberl LINGUISTISCHE UNTERSUCHUNGEN IN DER WISSENSCHAFTSKOMMUNIKATION. TEXTGRAMMATISCHE ANALYSE POPULÄRWISSENSCHAFTLICHER SACHBÜCHER	250
Ludmila Mokaň-Vozian VALORIFICAREA CULTURII ȘI TRADIȚIILOR POPULARE ÎN CADRUL DISCIPLINELOR ȘCOLARE	257
Татьяна Лагаева, Анна Симак ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ТРИЗ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	261
Ana Marian TEHNICI DE EXECUȚIE ȘI PROCEDEE PLASTICE ÎN ABORDAREA GENULUI ANIMALIER SCULPTURAL MOLDOVENESC	268
Rodica Ursachi APORTUL ARHITECTULUI ALEXANDRU BERNARDAZZI ÎN CONSTITUIREA ASPECTULUI CONSTRUCTIV-PLASTIC AL ORAȘULUI CHIȘINĂU	272
Ludmila Moisei REPREZENTĂRI ANTROPOMORFE PE TEXTILELE DE INTERIOR: ABORDARI SEMIOTICE.....	277

Cezara Gheorghită MATERIALELE ȘI TEHNICILE DE CONSTRUCȚIE DIN ARHITECTURA TRADIȚIONALĂ CA SUPT PENTRU O ARHITECTURĂ ECOLOGICĂ	282
Rodica Ursachi COMPONENTA TEORETICĂ ȘI ARTISTICO-PLASTICĂ ÎN CREAȚIA PICTORULUI NICOLAE TONITZA	286
Daniela Roșca-Ceban, Olimpiada Arbuz-Spatari VALORIFICAREA ORNAMENTELOR TRADIȚIONALE IN CADRUL ORELOR DE ARTĂ PLASTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EXTRAȘCOLAR	291

VALORI UMANISTE ÎN LETOPISEȚUL ȚĂRII MOLDOVEI

HUMANISTIC VALUES IN THE CHRONICLE OF THE MOLDOVAN COUNTRY

*Dumitrița Smolnițchi, doctor în filologie, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Dumitrița Smolnițchi, PhD, associate professor,
”Ion Creanga” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0003-2640-9237*

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p7-12

Abstract

The concept of cultural movement designates an artistic reality of a huge complexity that is studied in several school disciplines: history, Romanian and universal literature, art education and music education. The study of ancient Romanian literature implies its inclusion in the humanist cultural movement. The contribution of Moldovan chroniclers to the development of our culture in the spirit of humanism consists in their contribution to capitalizing on the information on the ethnogenesis of Romanians, the unity of the people and the continuity of their existence on this territory, the Latin origin of the Romanian language; in the chronicles there is the first evidence of the evolution of the Romanian language and of the efforts to transform the language from a means of communication into a means of transmitting culture; at the same time there is the linearization of the historical event/fact. All this, Moldovan chroniclers did by focusing on humanistic values: love of nation and desire to educate the people.

Key-words: cultural movement, humanism, values, chronicle, history, Romanian Language and Literature.

Conceptul de mișcare culturală desemnează o realitate artistică de o complexitate uriașă ce se studiază în cadrul mai multor discipline școlare: istoria, limba și literatura română și universală, educația plastică și educația muzicală.

Curriculumul la literatura română stipulează că în clasa a XI-a conținutul educației literare „vizează procesul evolutiv al literaturii române ca fenomen estetic ce se sincronizează cu literatura universală grație celor mai reprezentative curente culturale și literare” [1, p. 10], iar în clasa a XII-a de liceu, studiul monografic impune interpretarea creației unui scriitor atât din perspectiva individualității autorului, a particularităților de gen și specie, cât și din cea a curentului literar în care se înscrie. C. Șchiopu susține: „Conform obiectivelor de referință stipulate de curriculum, elevii trebuie să cunoască particularitățile dominante ale ideologiei și esteticii curentelor culturale definitorii pentru literatura română (umanism, iluminism, romantism, realism, expresionism etc.), structurile stilistice distinctive ale textelor ce aparțin diverselor curente culturale și estetice, să pledeze argumentat pentru încadrarea creației unui scriitor într-o formulă estetică adecvată, să decodeze sensurile figurative ale textului studiat / interpretat din perspectiva curentului literar în care se încadrează. Astfel, ei vor putea înțelege și urmări specificul devenirii valorice în timp a literaturii române, angajând și interpretând texte de referință pentru fiecare curent literar ce s-a manifestat în literatura română” [7].

Studierea literaturii române vechi presupune includerea acesteia în mișcarea culturală umanistă. Umanismul se dezvoltă în Europa între secolele al XIV-lea și al XVI-lea, promovând o concepție filosofică și socială ce pune în centrul preocupărilor omul și ideea încrederii în posibilitățile sale de perfecționare. Potrivit noii concepții, valoarea umană nu se întemeiază, ca până atunci, pe naștere, ci pe meritele dobândite de-a lungul vieții. Stimulat de câteva evenimente majore, precum inventarea tiparului, căderea Constantinopolului etc., umanismul

avea să impună o concepție revoluționară, definită prin convingerea că ființa umană este liberă și rațională, că poate alege între bine și rău, fiind perfectibilă. De aici rezultă contestarea dogmatismului religios, orientarea învățământul către studierea limbilor clasice (greacă, latină, ebraică), a filosofiei, retoricii, moralei, iar creații ale antichității greco-latine devin surse de inspirație pentru scriitorii umaniști.

Dintre reprezentanții umanismului european, amintim gânditori precum Niccollo Machiavelli, Michel de Montaigne, Francis Bacon, Thomas Morus, Erasmus de Rotterdam, cât și scriitori ca Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio, François Rabelais, Cervantes, William Shakespeare etc. Teza existenței unui umanism românesc (afirmat în totalitatea formelor sale caracteristice abia în secolul al XVII-lea) a dat naștere unor polemici. Ipoteza s-a impus prin contribuțiile istoricilor și cercetătorilor literari precum George Ivașcu, Edgar Papu, Dan Horia Mazilu; de cealaltă parte se situează voci precum Nicolae Manolescu sau Eugen Negrici, care o resping, plasând-o în zona ficțiunii și a autoiluzionării. [2]

Desigur, nu se poate vorbi despre un umanism românesc autentic, de calibrul celui european, cu idei teoretice care pot alcătui o ideologie și cu reprezentanți de seamă care au lăsat opere literare de valoare incontestabilă, dar, cu siguranță, putem vorbi despre *ecouri ale umanismului* în literatura română, prezente în opera cărturarilor noștri din acea epocă. Forme ale umanismului românesc se pot identifica în *Învățăturile lui Neagoe Basarab...*, despre care s-a spus că ne plasează într-un „umanism sud-est european *suis-generis*, neemancipat de sub tutela bisericii, ceea ce poate să pară un paradox” [6, p. 107], în opera lui Nicolaus Olahus, istoric și poet în limba latină, cărturar de renume european, care intră în contact cu umaniști precum Erasmus de Rotterdam și căruia îi revine meritul de a fi pus în circulație ideea romanității și a unității de neam a tuturor românilor; în activitatea unor cărturari ca Udriște Năsturel, Varlaam, Dosoftei, Nicolae Milescu, Grigore Ureche, Miron Costin, Constantin Cantacuzino, Ion Neculce și, mai ales, în cea a lui Dimitrie Cantemir.

Letopisețul Țării Moldovei, început de Grigore Ureche, continuat de Miron Costin și încheiat de Ion Neculce, inserează mai multe aspecte care amintesc de umanismul european: conștiința originii romane a poporului român, latinitatea limbii române, elogiul luptei împotriva expansiunii otomane.

Cel care a scris despre originea limbii și a locuitorilor Țării Moldovei a fost Gr. Ureche, primul mare cronicar moldovean care își scrie letopisețul în limba română și din propria inițiativă. În Letopiseț el afirmă descendența noastră romană („de la Rîm ne tragem”); exemplifică latinitatea limbii („...de la rîmleni, ce le zicem latini: pîne, ei zic panis; carne, ei zic caro; găina, ei zic galina; muiarea, mulier; fâmeia, femina; părinte, pater; al nostru, noster și alte multe din limba lătinească, că de ne-am socoti pre amănunt, toate cuvintele le-ăm înțălege”); remarcă influența altor limbi („așijderea și limba noastră din multe limbi este adunată și ne iaste amestecat graiul nostru cu al vecinilor de prin prejur”) [3, p. 25] și susține originea comună a moldovenilor, muntenilor și ardelenilor. Menționăm că ideea originii latine a poporului român apare destul de timpuriu încă în literatura bizantină. În sec. al XII-lea, Kinam, secretarul împăratului Manuil Comnen, afirmă în una din notițele sale, dar fără vreo argumentare, că valahii sunt vechii coloniști veniți din Italia. Mai târziu, umaniștii italieni (Poggio-Bracciolini, Bonfini, Buonaccorsi, Piccolomini ș.a.) nu numai că au afirmat, dar au și probat ideea latinității românilor. Lansată de umaniștii italieni, această idee a fost preluată de umaniștii polonezi, unguri, germani etc. [vezi și: 5, p. 98-101]

Tot ca o manifestare a idealurilor umaniste poate fi văzută și activitatea propriu-zisă a cronicarilor, care au pus bazele unui proces de constituire a istoriografiei românești. Gr. Ureche condamnă sistemul de guvernare bazat pe autoritatea domnească și consideră ca domnitorul nu poate avea drept de viață și de moarte asupra supușilor săi, iar idealul său statal este „regatul albinelor”, întemeiat pe armonia dintre matcă și lucrătoare – un concept vădit umanist. Cronicarul prezintă evenimentele dintr-o perioadă de mari frământări (1359-1594), care îl fac să vorbească despre Moldova ca despre „o țară neașezată”, aflată „în calea rădăților”, prădată de turci și de tătari, „bântuită de foamete mare și lăcuste multe”, de ierni „cu omet mare și ger” și de „cutremur de pământ”. În aceste condiții principala atitudine a oamenilor o reprezintă lupta, iar modelul eroic – Ștefan cel Mare. Strălucirea figurii lui Ștefan este strălucirea unui mit care ilustra puterea credinței asociată cu dragostea de neam. Domnitorul apărea ca personalitatea exemplară, eroul, apărător al neamului său și al întregii creștinătăți. În această ordine de idei, O. Moceanu menționează: „Idea de patrie, de sacrificiu ca datorie față de patrie, cultul pentru gloria strămoșilor domină paginile cronicarilor noștri. Ei evocă luptele pentru apărarea țării și îi ceartă pe domnii lipsiți de patriotism” [4, p. 86].

Letopisețul început de Gr. Ureche va fi continuat de M. Costin care, prezentând istoria Țării Moldovei mai departe (anii 1595-1661), ca și predecesorul său, afirmă concepția despre finalitatea morală a narării evenimentelor. Consemnarea faptelor istorice (schimbări de domni, intrigă, războaie, vărsări de sânge etc.) se face uneori cu detașare, chiar cu ton rece, profesional; alteori autorul trăiește intens tragedia țării prinsă ca într-un clește între imperii fanatice, dornice de cuceriri.

Cu durere în suflet descrie Miron Costin faptele amorale, încălcarea jurământului sau trădarea. Cronicarul susține că respectarea normelor moralei creștine, contribuie la afirmarea demnității omului care rezultă, în mare măsură, din învățătură și cunoștințe: „Puternicul Dumnezeu, cinstite, iubite cetitorii, să-ți dăruiască, după aceste cumplite vremi anilor noștri, cânduva și mai slobode vacuri, întru care, pe lângă alte trebi, să aibi vreme și cu cetitul cărților a face iscusită zăbavă, că nu iaste altă și mai frumoasă, și mai de folos în toată viața omului zăbavă decâtu cetitul cărților. Cu cetitul cărților cunoaștem pe ziditorii, nostru Dumnezeu...” [3, p. 136]

Și Ion Neculce, continuatorul Letopisețului costinian, va reține specificul dramatic al epocii caracterizată prin alternanța firescului și absurdului. Descriind viața domnilor, a boierimii, a Curții, intrigile boierești, schimbările de domni, distracțiile, plimbările, vizitele, relațiile cu țările vecine, războaiele ș.a.m.d. din anii 1661-1743, Neculce dă dovadă de spirit de observație, sesizează amănuntul semnificativ, abordează colocvial diferite întâmplări, cultivă amănuntul pitoresc.

Din Letopiseț desprindem manifestarea reală a Binelui care constă în apărarea creștinismului. Cronicarii reproduc evenimente când suveranii țărilor creștine se uneau la lupta comună împotriva turcilor, pe care-i numeau „păgâni”. Cronicarii dezaprobă vrajba dintre creștini; dintre moldoveni și polonezi (Ieși), dintre moldoveni și unguri, precum și, îndeosebi, vrajba dintre Țările Române creștine. Ei îi acuză pe domnitorii creștini, care îi lăsau pe moldoveni singuri în fața turcilor păgâni – adevărații dușmani ai întregii creștinătăți. În viziunea cronicarilor, apărarea creștinismului era o datorie sfântă a oricărui om.

De notat: dacă Gr. Ureche și M. Costin au folosit, pentru a fi cât mai obiectivi în relatările lor, izvoare istorice interne și externe, atunci lui I. Neculce „nu i-au trebuit istoric strein să

citească”, pentru că istoria „au fost scrisă în inima sa” [3, p. 266] . Cu alte cuvinte, narațiunea neculceană se axează, în mare parte, pe propriile-i amintiri.

Letopisețului Țării Moldovei este o manifestare a umanismului și prin scopul informativ și educativ pe care îl urmăresc cronicarii. Gr. Ureche scrie în Predoslovie: „cu multa nevoiță cetind cărțile și izvoadele și ale noastre și cele streine, au aflat cap și începătura moșilor, de unde au izvorât în țară și s-au înmulțit și s-au lățit, ca să nu să înece a toate țările anii trecuți și să nu să știe ce s-au lucrat, să să asemenea fierălor și dobitoacelor celor mute și fără minte.” [3, p. 23]

Același scop este semnalat și de M. Costin „deci primește... atâta din truda noastră, cât să nu să uite lucrurile cursul”, „...primește această... puțină trudă a noastră, care am făcut, să nu să treacă cumva cu uitarea...”. Iar Neculce își avertizează cititorul: „Fraților cetitorilor, cu cât veți îndemna a ceti pre acest letopiseț mai mult, cu atâta veți ști a vă feri de primejdii și veți fi mai învățați a dare răspunsuri la sfaturi ori de taină, ori de oștire, ori de voroave, la domni și la noroade de cinste” [3, p. 136].

Citind Letopisețul Țării Moldovei, ne convingem și de calitățile lui literare. Gr. Ureche organizează materialul epic în jurul a două nuclee de efect literar: narațiunea și portretul. *Narațiunea* se caracterizează prin schimbarea de perspectivă în funcție de necesitățile fluxului narativ. De obicei, materia epică se organizează ca într-o povestire, având: expozițiune, intrigă, tratare, punct culminant, deznodământ. În *portretizare* omul este privit sub o calitate sau un viciu esențial, care-i subordonează faptele. Petru Schiopul era „blând, ca o matcă fără ac” [3, p. 108], Petru Rareș era „om cuvios” și „țara și moșia sa ca un păstor bun o socotea” [3, p. 73], dar fiul său turcit Iliăș nu-i semăna deloc, „că dinafară se vedea pom înflorit, iară dinlăuntru lac împuțit” [3, p. 85].

Narațiunea lui Costin are un pronunțat caracter moralizator. Dar cronicarul nu este numai un moralist, ci și un descriptiv, dublat de un bun povestitor. Remarcabilă rămâne descrierea invaziei lăcustelor, demnă de un tablou apocaliptic: „Numai ce vădzum despre amiadzădzi unu nor, cum să rădică deoparte de ceriu, un nor sau o negură. Ne-am gândit că vine furtună cu ploaie, deodată, până ne-am tâmpinat cu noul cel de lăcuste, cum vine în oaste stol. Înloc ni s-au luat soarele de desimea muștelor. Cele ce zburau mai sus, ca de trei sau patru sulițe nu era mai sus, iar carile era mai gios zbură de la pământu. Urlet, întunecare asupra omului sosindu, să ridica oarece mai sus, iar multe zbură alături cu omul, fără sială de sunet, de ceva. Să ridica în sus de la om o bucată mare de ceia poiadă, și așa mergea pe deasupra pământului, ca de doi coți, până în trei sulițe în sus, tot într-o desime și într-un chip. Un stol ținea un ceas bun și, dacă trecea acela stol, la un ceas și giământate sosii altul, și așa, stol după stol, cât ținea de la aprându până în desară. Unde cădea la mas, ca albinele de gros dzăcea; nice cădea stol preste stol, ce trecea stol de stol, și nu să pornia până nu să încăldziia bine soarele spre aprându și călătoriia până îndesară și până la căderea de mas. Cădea și la popasuri, însă unde mânea, rămânea pământul negru, împuțit. Nice frundze, nice pai, ori de iarbă, ori de sămănătură, nu rămânea.” [3, p. 223]

Vorbind despre valoarea artistică a cronicii lui Costin, trebuie să amintim și de *arta sa descriptivă* (portrete, peisaje, descrieri de luptă etc.) și de *reflecțiile* sale care au un caracter moralizator memorabil: „Nu sunt vremurile sub cârma omului, ci bietul om sub cârma vremurilor”, „Nu e alta mai frumoasă și mai de folos zăbavă în viața omului decât cetitul

cărților” sau „Și ca apa în cursul său cum nu să oprește, așa cursul al lumii nu să conține” etc. [3, p. 136].

Dar cel care face cu adevărat trecerea de la literatura istorică la cea artistică este Ion Neculce. Din resursele expresive ale cronicarului dac parte:

- ✓ *prezentarea nuvelistică a unor episoade* (legenda despre fiica lui Radu Mihnea; despre Gheorghe Ghica; uciderea fraților Velicico și Miron Costin etc.);
- ✓ *implicările sentimentale*: „Oh! Oh! Oh! săracă țară a Moldovei, ce nărocire de stăpâni c-aceștia ai avut! Ce sorți de viață ți-au căzut! Cum au mai rămas om trăitor în tine, de mirare este, cu atâtea spurcăciuni de obiceiuri ce se trag până astăzi în tine, Moldovă!” [3, p. 309-310];
- ✓ *digresiunile*: „Focul îl stingi, apa o iezăști și o abați pe de altă parte, vântul când bate te dai în lături, într-un adăpost și te odihnești, soarele intră în nour, noaptea cu întunericul trece și să face iar lumină, iar la grec milă sau omenie, sau dreptate, sau nevicleşug, nice unele de aceste nu sunt, sau frica lui Dumnedzău. Numai cându nu poate să facă rău, să arată cu blândețe, iar inima și firea, tot cât aru putea, este să facă răutate” [3, p. 313];
- ✓ *descrierile ample* (bătălia de la Stănilești; nunta nunta domniței Catrina Duca cu Ștefan, feciorul cel „grozav la față” al lui Radu-vodă, la Iași; ospățului dat de Dumitrașcu-vodă în cinstea țarului rus Petru I; măsurile protocolare stabilite la primirea de către Antioh Cantemir a solului polon Rafael Lezcinski; situația în care nimerise la Poarta Otomană logofătul Tăutul etc.);
- ✓ *portretizările complexe* (N. Milescu-Spătarul, mitropolitul Dosoftei, Constantin și Dimitrie Cantemir, vizirului Gin Ali-Pașa, Dumitrașcu Cantacuzino etc.);
- ✓ o gamă întreagă de figuri stilistice: *comparații*: „[...] au trecut tătarii și turcii tot în sus, ca cum ar merge niște lăcuste” [3, p. 391]; „cum arde un stuh mare, trestie, pe niște vânt mare, așa se vedé focul ieșind din puști” [3, p. 394]; „intrat-au tătarii în țară ca lupii într-o turmă de oi” [3, p. 294], „s-au strânsu toată boierimea la dânsu și oastea, ca pui de potârnichi” [3, p. 293], „așe au oborât pre turci, ca cum i-ar mătura cu o mătură” [3, p. 392] ș.a.; *epitete*: „Ce bogat blăstăm era asupra lui Șeremet!” [3, p. 404]; „de făcé bogată stricăciune Tării Muntenești” [3, p. 320]; „Bogat blăstăm și lacrimi vărsa” [3, p. 434] etc.;
- ✓ *expresii (proverbe, zicători) populare*: „Paza bună trece primejdia re” [3, p. 335]; „Pasărea vicleană dă singură în lațu” [3, p. 333]; „Mielul blând sughe la doo maice” [3, p. 335]; „Capul plecat nu-l prinde sabia” [3, p. 335]; „Cu iarba ce uscată arde și cea verde” [3, p. 407]; „Nu-s în toate dzilele Paștile” [3, p. 452]; „Nu fac toate muștile miere” [3, p. 455] etc.

Neculce păstrează filonul moralizator al predecesorilor, dându-i expresivitate, cum se întâmplă, de exemplu, cu Duca-Vodă, al cărui portret e înțesat de malițiozitate: „Era om nu pre nalt și gros, burduhos și bătrân. Numai îș cerne barba. Pe atâta se cunoște că n-are acătare de minte sau frica lui Dumnedzău! Și ce gânde el să facă și la ce să ispitie și la ce l-au adus păcatul și osânda de la Dumnedzău! Și așe l-au dus pe Duca-Vodă în Țara Leșască, de au murit acolo. Așe ș-au agonisit de lăcomia banilor ce ave. (...) Așe au plătit și Dumnedzău Ducăi-Vodă, pecum au făcut și el altora.” [3, p. 307]

De calitățile literare ale textului ne convinge aproape orice pagină a lui Neculce. Spre deosebire de Gr. Ureche și M. Costin, al căror stil era unul savant, auster, complicat la nivel sintactic, povestirea lui Neculce păstrează oralitatea. Pentru cercetătoarea Elvira Sorohan „Oralitatea și cursivitatea stilului, optica populară, curată, necrispată, a interpretării dau povestirii sale calități literare de o spontaneitate cuceritoare, o fac atractivă și persuasivă” [6, p. 136].

În concluzie, aportul cronicarilor moldoveni la dezvoltarea culturii noastre în spiritul umanismului constă în contribuția acestora:

- *la dezvoltarea istoriei*, cronicarii punând bazele istoriografiei românești și scriind despre domnitori și evenimente din epoca medievală; bazându-se pe document și adevăr, ei ne-au lăsat informații prețioase cu privire la etnogeneza românilor, au scris despre originea latină a limbii și a poporului român, despre unitatea românilor și continuitatea existenței lor pe acest teritoriu;
- *în domeniul limbii*, căci în cronică există primele dovezi ale evoluției limbii române și acestea oglindesc eforturile de transformare a limbii dintr-un mijloc de comunicare într-un mijloc de transmitere a culturii;
- *în domeniul literaturii*, căci anume în letopisețe se produce literaturizarea evenimentului/ faptului istoric. „Se iese în acest fel, în mod voit, din sfera istoriografiei și se trece, timid, în sfera beletristicii” [2]. Cronicarii nu mai apelează la stilul științific, cum ar fi cerut materialul istoric tratat, ci la stilul literar, împăcând cerințele istorice cu cele literare.

Și toate acestea cronicarii moldoveni au făcut-o din dragoste de neam și din dorința de a educa poporul.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculumul național. Limba și literatura română. Clasele X-XII. Chișinău, 2019. http://www.columna.org.md/libro/curriculum/2019/rom_c_1_2019.pdf (vizitat: 21.03.22)
2. JICU, A., Aspecte fundamentale din literatura română veche și (pre)modernă. Note de curs. Disponibil online: <https://ro.scribd.com/document/52388895/Literatura-Vechi> (vizitat: 18.03.22)
3. *Letopisețul Țării Moldovei* (de Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce). Chișinău: Hyperion, 1990. 638 p. ISBN: 5-368-00339-0.
4. MOCEANU, O. *Literatura română veche*. Brașov: Universitatea «Transilvania», 2002, 206 p. ISBN 973-8124-72-7.
5. SMOLNIȚCHI, D. Umanismul renașcentist. Originea neamului românesc. În: *Metaliteratură*. Analele facultății de filologie, vol 1. Chișinău, 2001, p. 98-101. ISBN: 9975-921-09-4.
6. SOROHAN, E. *Cartea cronicilor*. Iași: Junimea, 1986. 615 p. ISBN/COD: 33IPIASCA.
7. ȘCHIOPU, C. Conceptul de curent literar. În: *Pro Didactica*, nr. 7-9, anul XVII, 2007. Disponibil online: <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=701> (vizitat: 22.03.22).

METAFORA „CELOR TREI” LA LECȚIILE DE LITERATURĂ ROMÂNĂ

THE METAPHOR "OF THE THREE" IN ROMANIAN LITERATURE LESSONS

Vlad Caraman, dr. conf.univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Vlad Caraman, PhD, associate professor,
„Ion Creangă” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0001-6679-1173

CZU: 821.135.1.09:37.016

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p13-18

Abstract

The article includes the design of a teaching / learning model for Romanian language and literature lessons of three prominent personalities in the history of Romanian literature. Personalities that can be found in Ionel Teodoreanu's writing "The three: Eminescu, Ibrăileanu, Sadoveanu". One is the greatest poet of Romanian literature – Mihai Eminescu. Another is one of the greatest critics and theorists of literature – Garabet Ibrăileanu. The third is the greatest prose writer of Romanian literature – Mihail Sadoveanu.

Key-words: poet, critic, prose writer, teaching, reception, Romanian literature, school, student, teacher, method, item, test, technique.

Înainte de a purcede la proiectarea modelului de predare/învățare a metaforei „celor trei” (Eminescu, Ibrăileanu, Sadoveanu) la lecțiile de literatură română în școală, vom face o analiză a unor aspecte cu referire la această temă din *Curriculumul școlar* pentru disciplina *Limba și literatura română* (cl. V-XII) [1]. Observăm că din creația lui Ionel Teodoreanu se propune în clasele gimnaziale din proza scurtă *Ulița copilăriei*, *În casa bunicilor* și din roman *La Medeleni* (I). În mod separat textul *Cei trei: Eminescu, Ibrăileanu, Sadoveanu*, care face parte din volumul *Masa umbrelor*, nu apare în curriculum. Însă anume acest text este reprezentativ atât pentru creația lui Ionel Teodoreanu, dar și pentru întreaga literatură română prin faptul că în el se prezintă, prin proza lirică, aceste trei personalități marcante, la momentul scrierii cele mai importante în dezvoltarea literaturii noastre, în cele mai adevărate culori, cu cele mai plauzibile metafore, ușor de receptat la justa valoare de către elevi. Și acest text ar ilustra noțiuni de istorie și teorie literară în didactica oralului, didactica redactării, didactica lecturii, ca să ajungă să formeze, să dezvolte, în ultima instanță, elevilor, gândirea critică. Toate aceste în raport cu cel mai mare poet al nostru – Mihai Eminescu, cel mai mare romancier al nostru – Mihail Sadoveanu și cel mai mare teoretician și critic literar al timpului – Garabet Ibrăileanu.

Prin urmare depistăm în acest text pasaje care ajută, pe lângă înțelegerea metaforei în sens general, la formarea ideii despre *proza scurtă*, *personajul literar*, *dialog*, *planul simplu de idei al textului*, *rezumat*, *povestire*, *narațiune* care sunt incluse, ca noțiuni de bază în receptarea materialului literar artistic, în curriculum pentru clasa a V-ea. În clasa a VI-ea, se mai adăugă *descrierea* și *peisajul*. Și în clasa a VII-ea, elementele de caracterizare a personajului, *portretul fizic* și *cel moral*. În clasa a VIII-a avem propuse *Cronotopul* (*timpul și spațiul narațiunii*). *Descrierea* (*de interior; de obiecte*). Iar din clasa a IX-a se trece concret, pe lângă tema *Scrierea imaginativă*. *Descrierea* (*de ființe; de activități*). *Portretul*, la studierea și înțelegerea unor teme literare precum *Patria/Limba română; Familia/Școala; Copilăria/Adolescența; Universul/Natura; Dragostea/Prietenia; Timpul/Istoria; Artistul/Ars poetica* etc. Trecând, în ciclul gimnazial, prin toate aceste teme, textul *Cei trei: Eminescu, Ibrăileanu, Sadoveanu* ar

ajuta elevul să-și formeze o imagine mai amplă despre aceste trei personalități de bază din istoria literaturii române.

Pentru realizarea modulului *Creația literară și interpretarea/exegeza textului*, vor fi valorificate aspecte de critică și istorie literară, eseistică, selectând, la discreția autorului de manual și a profesorului, textul *Cei trei: Eminescu, Ibrăileanu, Sadoveanu* de Ionel Teodoreanu. Pentru a realiza o activitate eficientă, formarea unor competențe cognitive și lectorale, trebuie de parcurs anumite etape de gândire:

1. Proiectarea activității didactice într-o formă operațională, ce ar defini *obiectivele pedagogice*, adică rezultatele experimentului de învățare la care este supus elevul.

Așadar, faza de formare presupune:

a) determinarea precisă a obiectivelor materiei anterior parcurse de elev întru studierea textului *Cei trei: Eminescu, Ibrăileanu, Sadoveanu*.

b) implementarea Curriculumului la disciplina limba și literatura română, căutând răspuns la întrebarea: „Ce trebuie să știe sau să știe să realizeze un elev care are de făcut cunoștință dintr-un singur text literar cu cel mai mare poet al nostru – Mihai Eminescu, cel mai mare romancier al nostru – Mihail Sadoveanu și cel mai mare teoretician și critic literar al timpului – Garabet Ibrăileanu?”.

Pentru a scoate în evidență elementele de bază ale metaforei celor trei din textul lui Ionel Teodoreanu ne propunem elaborarea unui experiment.

Aspectul metodologic al experimentului

Obiectivul central urmărit în activitatea noastră este acela de a scoate în evidență elementele principale care definesc metafora celor trei.

În alt plan, mai amplu, încercăm să realizăm prevederile Curriculumului național la Limba și literatura română vizând formarea culturii literar-artistice, a unui cititor cult și a premiselor pentru formarea artistico-estetică generală.

La nivelul achiziționării competențelor generale vom realiza:

- lectura, asimilarea și comentarea noțiunilor prin care are loc metaforizarea celor trei;
- interpretarea textului din perspectiva valențelor poetice, a particularităților de gen, specie, curent literar;
- identificarea unor interferențe, locuri comune dintre diverse metafore elucidate;
- identificarea unei metafore reprezentative ale unui sau altui scriitor;
- cultivarea gustului estetic pentru proza scurtă.

În acest sens vom utiliza așa *metode* ca *observarea, chestionarea, sondajul de opinii, analiza, sinteza, documentarea*, metoda de bază fiind *testarea*.

Vom utiliza următoarele *materiale-suport* în experiment: Curriculum național; Manuale, ghiduri; Capitole din monografii; Chestionar / test-chestionar de evaluare a lecturii; Probe de evaluare a elevilor / portofoliile; Fișe de evaluare a jurnalului de lectură; Tabele de colectare a datelor experimentale; Indicatori, criterii, descriptorii de performanță etc.

Etapele de realizare a experimentului. Cercetarea va include trei etape:

1. Experimentul de constatare.

La această etapă de lucru se vor determina elementele de bază ale metaforizării. Li se va face cunoștință elevilor cu aceste trei mari personalități ale literaturii noastre, dar și cu elementele definitorii ale creațiilor lor.

Totodată se va determina nivelul de pregătire al elevilor prin intermediul testării predictive cu ajutorul căreia se va identifica nivelul de performanță și lacunele în pregătirea fiecărui elev în parte până la o anumită dată a instruirii. Se vor elabora programe compensatorii de recuperare a cunoștințelor pentru elevii cu lacune în pregătire și metode de îmbunătățire a capacităților, atitudinilor elevilor capabili de performanțe superioare. Se va elabora un chestionar de evaluare al lecturii.

2. Experimentul de formare.

Se va desfășura în clasele experimentale, utilizând tehnicile de lucru cu textul propuse desfășurării experimentului: *Lectura ghidată, Presupunerile prin termeni, Discuția în panel, Lectura în perechi, Graffiti, Sinelg, Scrierea liberă, Algoritm, Agenda cu notițe paralele* ș.a.

Prin urmare, calitatea unei învățări noi depinde de calitatea învățărilor anterioare și de nivelul motivațional, dacă la un moment dat vrem să continuăm instruirea unui elev, trebuie să știm exact ce trebuie să știe și ce știe să facă elevul până la acel moment.

3. Experimentul de control va avea ca obiectiv determinarea progreselor înregistrate de elevi în înțelegerea textului dat. Datele finale vor fi raportate la datele experimentului pentru stabilirea nivelului atins în formarea și dezvoltarea competențelor de înțelegere și interpretare a textului, în special ce ține de metafora celor trei.

Desfășurarea mersului strategic de predare/învățare a metaforei celor trei

La etapa de formare propunem:

- aplicarea strategiilor didactice eficiente în predarea/învățarea prozei lirice scurte;
- dezvoltarea competențelor literare/lectorale;
- aplicarea diverselor teste de evaluare/chestionare;
- efectuarea orelor deschise cu analiza eficienței tehnicilor propuse.

În continuare vom prezenta eficiența utilizării unor tehnici de lucru cu textul, care contribuie la dezvoltarea anumitor competențe de învățare a metaforei.

De exemplu, începând cu clasa a IX-a, la dezvoltarea *competenței de a cerceta un text*, după ce vom studia momentele definitorii ale personalității celor trei din textul nostru, precum și despre particularitățile creațiilor lor, să propunem elevilor să citească un fragment din text, recurgând la tehnica *Lectura ghidată*, la etapa realizării sensului. Așadar, această tehnică de lucru se poate de propus, urmând să-i captiveze și să-i motiveze pe elevi să cerceteze cu atenție elementele definitorii, în special metafora, și să facă diverse presupuneri. Elevilor li se propune să citească textul pe fragmente, de fiecare dată profesorul adresând diverse întrebări. Astfel că elevii pot face presupuneri în ceea ce va urma, apoi, revenind la fragment, în final să recurgă la interpretarea lui în cheia metaforizării.

Se poate aplica și tehnica *Presupunerilor prin termeni...*, care dezvoltă creativitatea, spiritul analitic al elevilor. De exemplu pasajul: *Conu Mihai însă e un fel de mitropolie cu vaste clopote masive și când scrie (vecin de tâmplă cu Eminescu) și când tace, în rând cu înalții pământului: munții* [2, p. 169].

Ce vedem comun la personalitățile date?	Ce avem la fiecare în parte?	Ce argumente avem de fapt?
---	------------------------------	----------------------------

La etapa de reflecție prin intermediul *Discuției în panel* să propunem elevilor să comenteze diverse metafore (*Eminescu e tulpina eternității românești* [2, p. 152]. *Descălecat din genună, Eminescu e împăratul adâncului și înaltului românesc* [2, p. 152]. *Lucidul și necruțătorul critic... care stă cu fața spre noapte...* *Garabet Ibrăileanu* [2, p. 159]. *Spiritul*

rector al acestui grup era desigur profesorul Ibrăileanu. Nimic maiorescian. Dimpotrivă. Pe cât era acela statuie și pontifex, pe-atât era acesta antistatuie, amic al tuturor, firesc, intim și accesibil. Și totuși domina ca și celălalt [2, p. 162]. Sadoveanu e arcușul magic al prozei românești. Moldova noastră nu e decât vioara lui [2, p. 167]. O strașnică formă românească (firește), dar mai cu seamă moldovenească, a tăcerii e înfățișată de conu Mihai (Sadoveanu) care tace cum alții cuvântă, și întrebat și ne, tăcerea domniei-sale însoțindu-se (prin variație, expresivitate și intensitate) cu formele marei elocvențe [2, p. 169].), dar și alte figuri de stil, precum comparația, des folosită în acest text, epitetul, metonimie, simbolul etc. (Haină roasă la coate. Frunte înaltă, chică neagră, obraz palid, aparținând mai mult luminii de lună decât vieții soarelui [2, p. 154] Eminescu. Teiul sfânt. Nu e oare Eminescu acesta, până-n vecia stelelor, deasupra întregului neam românesc? [2, p. 160]. Și m-am uitat atunci la cel care tăcea alături: conu Mihai (pentru noi), Sadoveanu (pentru viitorime). Nu era oare el asemeni copacului de la Eyub, răsarit ca o pădure pe un singur trunchi, din mormintele neamului, și revărsat sub soare cu tot belșugul sevelor și glasurilor românești? [2, p. 177]). Astfel, fiecare elev răspunde la întrebările primite din clasă, le generalizează, dezvoltându-se competența de comunicare, de analiză, sinteză, dar și de înțelegere a textului dat și altor de acest fel.

În ceea ce privește dezvoltarea competenței de a rezuma un text artistic, să le propunem elevilor *Lectura în perechi / Rezumate în perechi*. Astfel acestor perechi li se propune să citească unele fragmente, apoi să încerce să rezume pe rând câte unul din cele propuse la aceeași temă. De exemplu *În casa Muzicescu. E Eminescu! Intră în salon și lumina lui de lună se așază pe un scaun, privind în gol. Ceilalți îl știu și-l lasă fără să-l cerceteze. Dar în odaia de alături surorile Muzicescu deschid pianul și (deși părinții le cred în somnul școlărilor) încep în patru mâini valsul Dunării albastre. Chemat astfel, Eminescu se ridică de pe scaun și intră în odaia valsului: în vârful picioarelor...* [2, p. 158]. Pentru a intensifica înțelegerea fragmentului profesorul ar putea propune spre audiență elevilor acest vals.

La etapa de reflexie se poate de aplicat tehnica *Graffiti*, tehnică de acumulare a informației cunoscute. Să le propunem câteva metafore, alte figuri de stil asupra cărora să reflecte. De exemplu: *Totul era a lui Eminescu: luna, steaua, cerul, noapte și pământul florilor de primăvară. Și nimic nu era a lui Eminescu* [2, p. 158]. Să le propunem să-și amintească tot ce știu despre biografia aceste personalități sau tot ce știu despre creația lor sau alt aspect definitoriu. Astfel, elevii învață să lucreze în perechi, să-și completeze reciproc competențele, să sistematizeze informația.

La dezvoltarea competenței de a asimila informații noi se poate de aplicat și tehnica *SINELG* - Sistem Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii, ca etapă de realizare a sensului. Elevilor li se propune să construiască un tabel după un fragment oarecare, de exemplu: *Profesorul Ibrăileanu avea imanența anticirceică a hărăzitei doamne; în preajma lui, oamenii în genere și scriitorii în particular își aduceau aminte de osul nobil al frunții, cinstindu-l, și-și lăsau la ușă vertebra zoologică, uitând-o. Sînt convins că fără de profesorul Ibrăileanu grupul Însemnărilor literare și mai târziu al Vieții românești – rediviva – nu ar mai fi fost un acord substanțial, o familie cu exemplare felurite, unitară totuși, ci o simplă însoțire de talente, veleități, ambiții, vanități* [2, p. 163].

Tabel 1. Tehnica SINELG

V	+	-	?

Și să noteze pe margine:

V - dacă informația citită confirmă ceea ce știați sau credeți că știți.

+ - dacă informația pe care ați citit-o este nouă, dar ați acceptat-o.

- - dacă informația pe care ați citit-o contrazice cunoștințele voastre anterioare sau nu este convingătoare.

? - dacă informația pare confuză sau reclamă o documentare suplimentară.

Totodată, la lectura altui fragment, de exemplu: *Pe atunci nu era acolo decât Gavril Muzicescu (în floarea vârstei), bărbatul înalt, frumos și autoritar, cu frunte dreaptă, barbă lungă și gest asemănător cu al statuii lui Ștefan cel Mare; apoi soția lui, bunica mea (pe care nu o știu decât din poze), Ștefania Muzicescu, mândră și ea, cu nas drept din frunte dreaptă, sprâncene amplu desfăcute, pieptănătură naltă, cercei și ochi adânci; și copii lor (de atunci) între care cele două fete, Sofia (mama mea) și Valenița, amândouă școlărițe cu cozi pe spate la pensionatul „Humpel” de pe strada Buzdugan...* [2, p. 156], din textul scriitorului să cerem elevilor să realizeze un astfel de tabel, în legătură cu anumite date biografice ale autorului:

Știu înainte de a citi textul	Am aflat din acest text și accept	Contravine informațiilor pe care le aveam	Nu-mi este foarte clar, am nevoie de documentare
-	-	-	-

O altă exersare eficientă pentru declanșarea creativității, imaginației, formarea abilităților de a-și ordona gândurile e tehnica *Scrierii libere*, elevul scrie fără a discuta, analizând tot ce-i trece prin gând în raport cu scriitorul, metafora, textul, ideea sau enunțul propus, de pildă: ... *Luna pe care o vezi răsărind la Agapia, „cu lumina ei fecioară”, e a lui Eminescu. Când neamul nostru nu va fi decât pulbere geologică pe pământul altor milenii, tot luna lui Eminescu îi va însenina cenușa „cu lumina ei fecioară”. Sadoveanu a dăruit României valea Moldovei și lunca Siretului. E teribil omul acesta, domnule Teodoreanu* [2, p. 167]. Această tehnică poate fi aplicată începând chiar cu treapta gimnazială, continuând apoi în cea liceală.

Astfel s-ar prezenta un proiect al unui *Model de predare/învățare a metaforei „celor trei” în literatura română*, care urmează să fie implementat în școală, în procesul de studii, după care să venim cu rezultatele concrete și în urma experimentului pedagogic realizat.

Prin urmare putem constata că predarea / învățarea metaforei „celor trei” prin intermediul textului *Cei trei: Eminescu, Ibrăileanu, Sadoveanu* de Ionel Teodoreanu este posibilă, mai ales dacă aplicăm strategii didactice eficiente precum *lectura ghidată, discuția în panel, presupunerilor prin termeni, lectura în perechi, sinelg, graffiti, scrierea liberă* etc.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum școlar pentru disciplina *Limba și literatura română*. Clasele a V-a – a IX-a, Chișinău 2020.
2. TEODOREANU, I. *În casa bunicilor. (Masa Umbrelor)*. București: Ion Creangă, 1988. 207 p.
3. Dicționarul general de științe. Științe ale limbii (completări). București, 1997.
4. DUCROT, Oswald. SCHAEFFER, Jean Maria. *Noul dicționar al științei limbajului*. București: Babel, 1996.
5. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., LÎSENCO, S., SCLIFOS, L. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008.
6. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Predarea limbii române în viziunea Curriculumului de liceu*. Chișinău: Cartier, 2001.

7. CARTALEANU, T., GHICOV, A. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Știința, 2008.
8. COSTEA, O. *Didactica lecturii: o abordare funcțională*. Iași, Editura Institutul European, 2006.
9. CRĂCIUN, C. *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*. Deva: Emia, 2004.

VEHICULE MAGICE ÎN MITOLOGIA LUMII

MAGIC VEHICLES IN WORLD MYTHOLOGY

*Victoria Baraga, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,*

*Victoria Baraga, PhD, associate profesor,
"Ion Creanga" SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0002-5131-0813*

CZU: 398.22(100)

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p18-24

Abstract

The plurality of mythical thinking allows for a wide range of perspective approaches. We propose a direction related to the technologies evoked in the coordinates of the mythical universe, namely magical vehicles. We will focus on the most commonly used means of transportation, such as the flying chariot, the magic carpet, the Indian Vimana, etc., but also on the original technologies such as the caduceus, the golden ram or the flight shoes. In investigating the topic, we used texts from universal as well as from Romanian mythology. This research allows us to reconfirm the precious polysemous message of myths, in this case from the perspective of miraculous mythical vehicles.

Key-words: mythical technologies, magical vehicles, the flying chariot, the magic carpet, the polysemy of myth.

1. Preliminarii. Polifuncționalitatea mitului oferă o gamă variată de perspective de abordare. Propunem o direcție ce nu vizează esența mitului, dar incită și ea un viu interes, e vorba de evocarea tehnologiilor în ansamblul relatărilor mitice. Susținem cu tot dinadinsul, interpretarea lui Mircea Eliade în ceea ce privește semantica mitului, a conceptului de sacru încifrat în istoriile mitice; precum și cea a lui R. Barthes, care afirmă că mesajul mitului trebuie căutat în alt sistem semiologic decât în cel literal. Ne bucură rezultatele cercetărilor în domeniul fizicii cuantice, care descoperă realmente existența sacrului, dar și perspectivele veritabilei transdisciplinarități promovată de B. Nicolescu. Totuși vom încerca să investigăm un subiect, care se înfățișează cameleonice: cu aplicații realiste și, în același timp, cu înțeles sacru. Mitologia lumii ilustrează multe exemple ce țin de funcția tehnică a obiectelor utilizate de divinități, semidivinități și eroi. Receptarea ustensilelor mitice de obicei duce la două extreme fie cea de banalizare (prozaizare), fie de sacralizare (fetișism, cargo cult, totemism etc.). Obiectele întâlnite în mituri, basme sau legende pot fi clasificate în câteva grupuri distinctive: mijloace de deplasare, dispozitive de informare, instrumente muzicale, unelte de muncă, obiecte magice, arme și scuturi etc.. În continuare vom aminti cele mai cunoscute mijloace de mobilitate, contextul în care apar, funcționalitatea și semnificația acestora.

2. Categoriile de vehicule magice întâlnite în textele mitice.

a) **Carul.** Cel mai răspândit mijloc de transport în mediul rural a fost carul, care reprezintă un vehicul cu tracțiune animală, de obicei e dus de boi, vorba cântecului „Car frumos cu patru boi...”. În mentalitatea populară carul s-a fixat ca un prototip al transportului situându-se în subconștientul colectiv drept un vehicul universal. Atunci când se transmit mesajele mitice se recurge la un limbaj cu terminologie consacrată. În acest sens, carul, alături de alte miteme, precum: arborele, soarele, ochiul etc., ocupă un loc important în sistemul de comunicare mitică. Astfel, de la vehicul terestru încăpător, grație asocierii funcției de transportare, semantica carului se extrapolează și la vehiculele aeriene. În mentalitatea mitică ideea unui car zburător este primită ca atare. Motivul carului celest îl întâlnim în mitografia mai multor popoare: în Vedele indiene, în textele ebraice, chineze, în literatura greco-latină, în miturile scandinave etc. De acest vehicul miraculos beneficiază atât zeii, cât și eroii mitici sau literari.

Carul solar este un arhetip clasic ce exprimă deplasarea soarelui pe bolta cerului de la răsăritul astrului până la asfințitul acestuia. Mitologia greacă relatează despre *Helios* (*Sol*, denumit în mitologia romană) – divinitate solară – un tânăr chipeș și voinic, care vedea și auzea totul. Sosirea sa este anunțată de către Aurora. În fiecare zi, cu carul său tras de patru cai, Helios parcurge bolta cerului, iar seara își răcorește caii înfierbântați în apele oceanului, apoi se odihnește într-un palat de aur. Cu oceanidele Perse și Clymene are mai mulți copii, care îi păzesc cirezile de boi. Se spune că Helios i-a permis fiului său Phaethon să conducă un car deal său, dar pentru că acesta nu avea suficientă experiență în conducerea cailor împrăștia foc pe pământ, încât Zeus a fost nevoit să intervină cu un fulger. Alte surse grecești identifică divinitatea solară cu *Apollo*, care este zeul luminii, al armoniei universale, al profeției și respectiv protector al poeziei și muzicii. *Selena* este o zeiță din mitologia greacă, care personifica Luna. Mentalitatea mitică o concepe ca pe o femeie deosebit de frumoasă, care parcurge bolta cerului fiind purtată de un car de argint. *Carul lui Zeus.* Dacă carul solar și cel selenar parcurg curbe regulate, atunci carul fulgerelor și tunetelor al lui Zeus este un vehicol zgomotos, care e liber în traectoria sa.

Potrivit textelor ebraice [1, 4 Regi 2, 11], *Sf. prooroc Ilie* a fost înălțat la cer într-un vârtej cu car solar cu cai de foc. Conform primelor reprezentări creștine, *Iisus* este noul soare și carul zeului solar este tras de patru cai, care reprezintă patru puncte cardinale exprimate simbolic prin cele patru brațe ale crucii. Legendele Orientului Mijlociu îl prezintă pe *Mithra* în postura de zeu al luminii și al Soarelui, carul său este tras de cai albi. Datorită miilor de ochi și urechi, cuprinde întreg universul și va împlini Judecata de Apoi. O zeitățe frigiană - *Attis* sau *Atys* – simboliza soarele, dar și reînvierea vegetației. Tot aici se înscrie și barca solară egipteană, numită *Barca zeului Ra*.

Carul Mare/ Carul Mic. Dacă ne conducem de cosmismul mitic ce prezintă bolta cerului, pe care atârnă stele decorative dar și rotesc constelații, atunci cele două constelații sunt niște vehicule hiper-performante cu rotație fixă.

Carele celeste indiene. Printre vehiculele zburătoare menționate în textele indiene se cuvine să amintim de *Carul lui Indra*, care era iute și respectabil, care apărea pe „cer ca și cum ar fi despiciat norii, umplând zările lumii de zgomot aidoma tunetului unei uriașe furtuni” [3, p. 308] „El mergea pe un drum nezărit de muritori, nici chiar de tagma dreptilor. Văzu acolo mii de care uluitoare la chip: nu era acolo lumină de foc, de lună, de soare; cei care ajunseră la

(marea) curăție, luminau din sine, ca stelele, și se zăreau trecând pretutindeni care sclipitoare.” [3, p. 308]. În marele mitografii indiene precum *Mahabharata*, *Ramayana*... întâlnim variate corăbii zburătoare cu construcții și dimensiuni diferite, care poartă denumiri variate: *Vimanas*, *Puspaka*... Se cuvine să menționăm că aceste vehicule aeriene sunt prezentate nu doar în aspectul lor vizibil. Se descriu detalii tehnice, care contribuie la mobilizarea aparatului: „corpul carului trebuie să fie puternic și trainic, fiind înjghebat din lucruri ușoare și semănând cu o mare pasăre în zbor. Înăuntru se cuvine să se pună o instalație cu mercur și sub ea alta de fier, care s-o încălzească pe cea dintâi. Prin mijlocirea puterii ce se ascunde în mercur și care pune în mișcare viforul purtător, omul aflat înăuntru acestui car poate să străbată în zbor mari depărtări prin cer în chipul cel mai uimitor. Patru vase trainice pentru mercur se cuvine să fie așezate înăuntru. Când ele vor fi încălzite de focul călăuzit de alcătuirile de fier, datorită mercurului, carul va dobândi o putere de mișcare ca a trăsnetului. Și numaidecât carul se va preface într-un mărgăritar pe cer” („*Samaranganasutradhara*”) [4, p.125]. Alte texte tratează antigravitația sau tehnici folosite în navigarea spre alte planete. Totuși lucrurile de amănunt nu se menționează pentru a păstra lucrurile în taină, ca să nu nimerească pe mâna răufăcătorilor. În „*Rig Veda*”, „*Puranas*”, și alte texte sacre se prezintă utilizarea frecventă a carelor celești, bunăoară relatându-se despre regele Rama: : „La venirea zorilor, Rama, luând carul ceresc Puspaka pe care i-l dăruise Vibhishana, s-a pregătit de plecare. Acest car mergea de unul singur. Era mare și frumos ornat. Era înalt și avea două etaje de camere cu ferestre... Când s-a ridicat în aer și a pornit, în urma sa s-a auzit un sunet melodios. (...) carul Puspaka, care seamănă cu soarele, aparține fratelui meu. El a fost cumpărat de către puternicul Ravanna. El zboară prin aer, putând să ajungă oriunde vrea gândul tău. Seamană cu un nor luminos de pe cer și a fost construit de către marele Vishvakarman. (...) Mai apoi, Rama, gata să se întoarcă acasă, în Ayhodia, în nordul Indiei, a invitat-o pe Sita, pe Lakshmana și pe Hanuman, precum și pe mulți dintre războinicii care au participat la lupta împotriva lui Ravanna, să se urce la bord. În 3 zile, el a parcurs cei 5000 de kilometri care îl despărteau de palatul său” [5].

Imaginea și funcția vehiculelor denotă caracterul posesorului. Forma, culoarea sau de cine este tras carul posedă o conotație simbolică. „carul lui *Zeus* este tras de vulturi; cel al *Iunonei*, de păuni; al lui *Apollo*, de cai; al *Athenei*, de inorogi; al lui *Dionysos*, de țapi; al *Afroditei*, de lebede sau porumbei; al lui *Hermes*, de berze; al *Artemidei*, de cerbi; al lui *Hefaistos*, de câini; al lui *Ares (Marte)*, de lupi; al *Cererei*, de dragoni; al *Cybeleii*, de lei.” [2, v.1, p. 251]. În mitologia nordică, zeița frumuseții, iubirii și fertilității, *Freya* parcurgea spațiul celest grație unui car tras de pisici. *Flidais* zeița fertilității și a bovinelor din mitologia irlandeză, conduce un car tras de cerb. După ce și-a ucis copiii, vrăjitoarea *Medeea* din mitologia greacă, pleacă la Athena la viitorul ei soț împăratul Egeu, pe un car purtat de dragoni înaripați. Zeul norvegian *Thor* avea un vehicul magic tras de capre.

b) Caduceul este un simbol străvechi întâlnit atât în antichitate, Evul Mediu, dar și în epoca contemporană. El este reprezentat de un toiag în jurul căruia se încolăcesc doi șerpi în partea inferioară fiind uniți, iar în partea superioară distanțându-se formând o pâlnie, în a cărei vârf se află o pereche de aripi și un coif. Caduceul semnifică *toiagul heraldului*, îl întâlnim în mitologiile mai multor popoare. În mitologia greacă acest sceptru era purtat de *Hermes*, echivalentul său în mitologia romană era *Mercur*, care-l ținea în mâna stângă. Hermes exercita funcția de mesager al zeilor, protector al negustorilor și călăuzitor al morților. Astfel caduceul este un simbol al negocierilor, diplomațiilor sau al tratativelor echilibrate, respectiv al păcii.

Caduceul a fost primit în dar de către Hermes de la Apollo în schimbul lirei confecționate dintr-o cochilie de broască țestoasă. Se spune că acest toiag magic ar fi avut capacități uimitoare de a-i trezi pe cei adormiți și de ai adormi pe cei treji. Ba mai mult, acest efect magic se referea nu doar la starea de conștiință ci și la voiajul între lumi, putea ucide, dar și putea readuce la viață. Am putea afirma că caduceul, vorbind în limbajul transdisciplinarității, avea puterea de a transcende diferite nivele de realitate; adică este un vehicol intermundan. În imnurile homerice, caduceul mai este numit *toiagul auriu*, fapt ce poate fi interpretat în mai multe sensuri: materialul din care este confecționat, cunoscând interesul misticilor pentru aur ca metal sacru, sau efectul de iluminare produs de acesta la nivel fizic și spiritual. Corelarea dintre caduceu și mercur în calitate de element chimic, sporește misterul acestuia, ajungând de mare preț în mai multe domenii mistice – alchimie, astrologie, teologie sau medicină, în sensul tradițional și nu cel curent al termenului. În aceeași ordine de idei, conform buddhismului esoteric, caduceul reprezintă axa pământului, iar cei doi șerpi exprimă energia Kundalini, prin urmare, caduceul este un simbol al dobândirii energiei pure. Astfel, caduceul nu reprezintă doar un simbol al mesagerului păcii și armoniei, ci constituie un ghid al evaluării spirituale oferind instrumentariul necesar. Pe de altă parte, cei doi șerpi ai simbolului pot fi asociați spiralei duble a ADN-ului, care încifrează mesajul genetic, deci este un concentrat informativ și energetic. Prin urmare, actualmente, caduceul reprezintă doar un simbol al activităților laice, iar practica marilor inițieri și cu atât mai mult funcția sa de vehicul, s-a pierdut în negura vremurilor, cel puțin pentru lumea contemporană.

c) **Berbecul cu lâna de aur.** Legenda agronautilor relatează despre un obiect cu proprietăți miraculoase, e vorba de *berbecul cu lâna de aur*, pe care Frix l-a adus drept jertfă lui Aetes și în pădurea în care era venerat Ares, a sacrificat berbecul cu lâna de aur într-un arbore. În numele acestui obiect râvnit s-a organizat o întreagă expediție. Inițial a fost ales Heracles, fiind cel mai puternic dintre toți, însă acesta refuză în favoarea lui Iason, acesta fiind inițiatorul expediției. Vrăjitoarea Medeea, pe care zeița Hera o blestemă să se îndrăgostească de Iason, îl convinge pe acesta s-o ia în expediție. Berbecul cu lâna de aur era păzit de un dragon care nu dormea niciodată. Folosind șiretlicurile magiei și farmecul muzicii, recurgând la ajutorul lui Orfeu cu a sa liră, Medeea izbuteste să adoarmă dragonul. Expediția se soldează cu succes și Iason obține mult căutata Lână de aur. Ce se știe despre acest obiect și de ce era atât de râvnită? Pentru grecii antici, Lână de aur constituia un simbol al bogățiilor din țările orientale. Acest fapt îi determină pe unii să considere că e vorba de o tehnologie răsăriteană, prețioasă și avantajoasă economic, care era ținută în secret și pe care grecii, de asemenea, voiau să o posede. O ipoteză înclină să echivaleze Lana de Aur cu mătasea de mare, care era prelucrată în mai multe sate de pe coastele Mării Mediterane. O versiune a mitului susține că Lână de aur ar fi avut puterea de a vindeca rănile, deci avea o proprietate magico-terapeutică. Cunoaștem că Lana de Aur aparținea unui berbec de aur înaripat, care i-a adus în zbor pe Frix și Hele la Colhida, actuala Georgie de astăzi. Mitul spune că era un animal sacru ce aparținea lui Zeus, iar conform altei versiuni lui Hermes, avea puterea de a zbura, deci era un mijloc de transport aerian. Constatăm, deci, că era vorba de un obiect deosebit de prețios, care nu era la îndemâna oricui, dar era mult dorit. Fie că aceste proprietăți erau cumulate de imaginația colectivă, fie avea funcții multiple, una dintre care era cea de aparat de zbor.

d) **Covorul magic.** Dacă despre berbecul de aur știm că era unicat, atunci ideea covorului zburător cunoaște o răspândire atât în Orient cât și în Occident. Și textele mitice, dar și

literatura cultă relatează utilizarea unui vehicul aerian destul de răspândit în timpurile îndepărtate, precum covorul de zbor. În celebra carte *O mie și una de nopți*, motivul covorului miraculos apare de mai multe ori. Se relatează cum prințul *Husain* întreprinzând o călătorie în India la Bisnagar, procură un astfel de covor, despre care se spune că „Oricine stă pe acest covor și dorește cu gândul să fie luat și așezat pe alt loc, într-o clipă din ochi, va fi dus acolo, fie că este locul apropiat, fie depărtat. o călătorie de o zi și greu de ajuns.” [6] Deci e vorba de un aparat misterios ce are proprietatea de a deplasa momentan pasagerul, e vorba de o teleportare instantanee. În alte texte covoarele de zbor constituie niște vehicule, care exercită deplasarea în limitele vizibilității umane. În alt basm din aceeași antologie, *Aladdin* devine posesorul mai multor comori precum lampa, care îndeplinea orice dorință, inelul fermecat etc., printre care și covorul zburător. „*Kay Kavus* a fost șahul Iranului a construit un *tron care zboară*, care a fost purtat de o echipă de vulturi instruiți” [5]. Conform Vechiului Testament, Regele Solomon folosea un covor sau un car aerian, deci o mașină zburătoare, pe care o asamblase conducându-se de înțelepciunea cu care l-a înzestrat Dumnezeu. Până în zilele noastre s-au păstrat pe vârfurile mai multor munți din Irak, Iran, Kașmir, până în Yemen, structuri ciudate denumite *Tronul lui Solomon*.

e) În folclorul rusesc întâlnim un personaj local care se numește *Baba Iaga*, adică femeia ce practică Yoga, care folosește pe post de aeronavă stupa și mătura. Stupa este un fel de butoi de proporții mici cu aplicații particulare, iar mătura, cu ale sale fibre, exercita funcția de antenă sau e un instrument cu care „vâslește”. Un motiv răspândit în poveștile populare slave este cel despre *Emelya-prostănacul*, care era leneș, dar inventiv și norocos și care prinde știuca miraculoasă ce îi îndeplinește dorințele ingeniozității tehnice – mașini cu funcții automat – gălețile ce singure aduc apa acasă, toporul ce dispică lemnele, sania ce merge fără cai, iar punctul culminant este *cuptorul* ce se transformă într-un mijloc de transport performant.

f) **Încălțăminte pentru zbor.** În poveștile mai multor popoare întâlnim tipuri de încălțăminte cu puterea de deplasare cu viteză mare și cu capacitatea de a parcurge distanțe enorme în zbor. Astfel personajele sunt dotate cu cizme-alergători, cu pantofi magici, cu bocanci de mers sau sandale zburătoare. Fiecare pas efectuat îl deplasează pe stăpân la o distanță considerabilă. Zeul Vidar din mitologia nordică menționat în Edda poetică, avea pantofi magici. Hermes din mitologia greacă și-a confecționat sandale cu aripi, care îi facilitau funcția de mesager. Din folclorul rus, Emelya se bucura de cizme zburătoare etc.. Ideea încălțăminte pentru zbor este reluată ulterior și în literatura cultă sau SF.

g) **Aripile.** Semantica aripilor ce ține de înălțarea trupului, dar și de cea a spiritului, o întâlnim în mitologiile lumii Orientale și Occidentale. Sursele clasice oferă multe exemple de ființe înaripate în afara păsărilor cu care suntem obișnuiți și le primim ca un dat divin. Printre aceste făpturi întâlnim creaturi benefice, dar și malefice: lei înaripați, cai înaripați: Pegasul, dragoni înaripați, sfîncși, Pasărea Phoenix, Pasărea Măiastră, Pajura, sirenele, harpiile, oameni înaripați, pe care îi numim îngeri etc.. Să ne oprim la *Calul Năzdrăvan* din basmele românești, care fascinează prin miracolul cel oferă. El îndeplinește o funcție dublă: cea de navă aerospațială și cea de consilier al eroului. În calitate de vehicul, Calul Năzdrăvan are mai multe viteze, întrebându-l pe voinic, cum vrea să fie purtat „ca vântul sau ca gândul”; are și mai multe itinerarii până la Lună sau până la Soare; sau dimensiuni spațiale, alteori îl ridică „până în al nouălea cer”. Să amintim, Calul Năzdrăvan mai are o calitate deosebită: consumă foc.

Propunem aceste dimensiuni să fie înțelese nu doar în sens poetic. Fata Împăratului Roș la dorință se preface în pasăre. Dar avem și pe Păsărilă care prin ale sale meșteșuguri are puterea să prindă păsările. În același timp, putem invoca cazul **aripilor aplicate**. Arhitectorul și sculptorul grec, *Dedal*, la solicitarea lui Minos, construiește un labirint pentru Minotaur, fiul său ce era nesățios să mănânce carne de om. La rugămintea Ariadnei, Dedal dezvăluie lui Tezeu secretul labirintului. Pentru al pedepsi, Minos îl închide pe Dedal împreună cu fiul său Icar, în același labirint. Grație talentului său inventiv, Dedal construiește două perechi de aripi spre a evada. Dar îl previne pe Icar în privința imperfecțiunii acestei construcții, avertizându-l să nu se apropie de prea mult de mare ca să nu i se ude aripile, dar nici de soare să nu se topească ceara cu care acestea erau prinse. În euforia zborului tânărul Icar uită de sfaturile tatălui său, se ridică în înaltul cerului trezind gelozia lui Helios – zeul Soare – care sporește arșița, ceara se topește și Icar se prăbușește.

h) **Teleportarea** este un fenomen științific, care presupune deplasarea momentană a unui obiect la o distanță considerabilă, fără ca parcurgerea să fie atestată. În povești acest fenomen este prezentat drept aflare a unei persoane sau obiect simultan în două sau mai multe locuri depărtate. Mitologia indiană ilustrează în repetate rânduri acest fenomen. În basmul românesc, prima întâlnire a lui Harap Alb cu Sfânta Duminică este menționată ca o teleportare: bătrâna se înfățișează ca o apariție neașteptată și se retrage la fel – învăluită într-un hobot alb încât îi pierduseră urma. Impresionează acel văl hieratic prin a cărui grație se realizează teleportarea făpturii mistice.

Prin urmare, mitologia și folclorul popoarelor lumii pune la dispoziția receptorului o gamă variată de mașini zburătoare, care se impun în memoria colectivă prin divertismentul tehnologiilor și potențialul funcțional. Vehiculele mitice – care, covoare, aripi sau încălțări de zbor – aduc prin a lor prezență o atmosferă misterioasă, dar totodată o inventivitate luxuriantă.

3. Concluzii. Cele expuse mai sus denotă o bogată fantezia constructivă și artistică. Vorba filosofului antic grec Parmenide „Ex nihilo, nihil fit” („Nimic nu vine din nimic”). Adică, aceste imagini nu se puteau naște fără vre-un grăunte de adevăr și realitate. E vorba de o memorie colectivă ce deține în arhivele sale niște fișiere ale istoriei limii și care comunică prin intermediul limbajului mitic. Iar publicul receptiv este afectiv marcat de valoarea mesajului furnizat de mituri, printre care am putea menționa:

- Ingenioasa imaginație tehnologică – învingerea forței gravitației, utilizarea mecanismului imponderabilității etc..
- Bogăția figurilor de stil – metafore, simboluri, comparații..; a formulelor poetice – fabulosul, feieria, misterul...
- Rămâne să stabilim proporția dintre fantezie (sfera imaginativă) și realitate.
- Nu e vorba de o ficțiune, ci de o ilustrare a prezenței veritabile a mijloacelor de transport de factură exotică.
- Ideea progresului istoric nu întotdeauna rezistă, pe alocuri dăm dreptate versiunii mitice, care susține ideea erelor în descreștere, epoca de aur rămânând un ideal al timpurilor profane.

BIBLIOGRAFIE

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, tipărită sub îndrumarea și cu purtarea de grijă a Prea Fericitului Părinte Teoctist Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române cu aprobarea Sfântului Sinod, Societatea Biblică Interconfesională din România, 2000.

2. Chevalier, Jean, *Dicționar de simboluri*, Editura Artemis, București, 1994.
3. Kernbach, Victor, *Miturile esențiale*, Univers Enciclopedic, București, 1996.
4. Kernbach, Victor, *Dicționar de mitologie generală*, Editura Albatros, București, 1983.

Surse Web:

5. *Vimanas – vehiculele zburatoare din textele sacre indiene*,
<https://www.yogatime.ro/vimanas-vehiculele-zburatoare-din-textele-sacre-indiene/>, (vizitat 6.05 2022)
6. *Covorul fermecat*, https://hmn.wiki/ro/Magic_carpet, (vizitat 6.05 2022)

NICHITA SMOCHINĂ – UN DESTIN TRANSNISTREAN DE EXCEPȚIE

NICHITA SMOCHINA OF THE ILLUSTRIOUS PERSONALITIES IN THE TRANSNISTRAN REGION

*Sergiu Cogut, dr. în filologie, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Sergiu Cogut, PhD, univ. lecturer,
„Ion Creanga” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0002-1235-7942*

CZU: 929:94(478)”19”

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p24-28

Abstract

Nichita Smochină is one of the illustrious personalities of the 20th century born in the Transnistrian region. He established himself as one of the polyvalent figures of Romanian culture through his activity in various fields such as history, ethnography, folkloristics, anthropology, sociology and, of course, jurisprudence. During his life, he manifested himself as one of the most important lawyers who fought for the rights of the Transnistrian Romanians. For his special merits, he was elected in 1942 Honorary Member of the Romanian Academy. His memoirs appeared posthumously and represent the most important of the writings he bequeathed to us.

Key-words: illustrious personality, the 20th century, lawyer, historian, ethnographer, folklorist, rights, Transnistrian Romanians, Honorary Member, Romanian Academy, memoirs.

Personalitatea lui Nichita Smochină se înscrie în panteonul somităților secolului al XX-lea ce au avut o contribuție marcantă la dezvoltarea spiritualității românești. Despre activitatea sa și parcursul lui biografic în 2017 Aurel Strungaru a editat o carte intitulată *Nichita Smochină: o viață de apărător al românilor transnistreni*, în care, chiar la început, se menționează despre protagonist: „Nichita Smochină, jurist, filozof al dreptului, publicist, istoric, etnograf, folclorist, antropolog, sociolog, slavist, profesor, membru de onoare al Academiei Române, personalitate de excepție a poporului român, a cărui biografie s-a împletit cu istoria zbuciumată a secolului al XX-lea a fost apărător al drepturilor românilor transnistreni. A ajuns până la Liga Națiunilor să lupte pentru drepturile acestora condamnând abuzurile, deznăționalizarea, teroarea suferită și cerând respectarea drepturilor lor” (5, p. 17). În continuare, se precizează cu referire la munca sa științifică următoarele: „... a fost în continuă căutare de noi documente și surse pentru a putea dovedi originile românilor rămași în afara țării. Numeroasele articole și lucrări științifice scrise în limbile română, franceză, italiană, germană și rusă au confirmat prin documente vechi, săpături arheologice, denumiri de localități și de nume proprii, prin prezența obiceiurilor și a tradițiilor existența românilor de la Nistru

până la Bug care, veacuri de-a rândul, au locuit pe aceste pământuri” (Ibidem). El figurează, binemeritat, în *Cartea de aur a Basarabiei și a Republicii Moldova* alcătuită de Denis Roșca ce cuprinde o serie de biografii ale personalităților din Moldova care s-au remarcat prin activitatea lor în cele mai diverse domenii, înscriind câte o pagină importantă în istoria și cultura acestui petec de pământ românesc. Astfel, despre Nichita Smochină, autorul notează că s-a născut la 14 martie 1894 în Mahala, Dubăsari și a decedat la 14 decembrie 1980, calificându-l, pe bună dreptate, un „remarcabil intelectual transnistrean” cu câteva precizări: „Membru al Academiei Române. Memoriile sale au apărut doar după moarte și reprezintă opera sa de vârf” (4, p. 513). Despre acestea se menționează că ele „consemnează relația sa specială cu istoria. Fiind mai întâi de toate transnistrean, a căutat prin această carte să ofere o radiografie a stărilor de spirit care au domnit în rândul transnistrenilor la începutul secolului XX, dar și în rândul societății românești, în care s-a refugiat de furia comunistă” (Ibidem). Apoi autorul vine cu specificări ce țin de biografia ilustrului înaintaș: „Fiind ofițer în armata țaristă în timpul Primului Război Mondial, Nichita Smochină a fost prins în bulboana marilor evenimente istorice de la începutul secolului XX. Încă mai era ofițer într-o unitate militară rusă, când a venit la putere Kerenski și a început descompunerea armatei pe care nu a putut-o salva nici măcar doamna Breșcovskaia, despre care Nichita Smochină povestește cu lux de amănunte cum «a format un regiment de tinere femei și domnișoare și a plecat pe frontul german, dar într-o jumătate de oră au fost făcute prizoniere și au ajuns prada plăcerilor armatei germane»” (4, pp. 513-514).

Un alt articol consistent despre el găsim în *Prezențe basarabene în spiritualitatea românească (secolul al XIX-lea – prima jumătate a secolului al XX-lea)*. *Dicționar* ce a apărut la Chișinău în 2007 datorită eforturilor lui Gheorghe Bobână. Acesta începe astfel: „(14/27.03. 1894, Mahala, Tiraspol – 14. 12. 1980, București). Istoric, jurist, specialist în probleme de istorie a Transnistriei și în domeniul monumentelor istorice vechi. Membru de onoare al Academiei Române (1924)” (1, p. 250), an ce e notat greșit, cel corect fiind 1942. În continuare, se precizează: „După absolvirea școlii bisericești din satul natal”, el „urmează școala secundară incompletă din Dubăsari, apoi activează în cadrul serviciului judecătoriesc din această localitate” (1, pp. 250-251). După care sunt punctate următoarele date din biografia sa: „Fiind mobilizat în timpul Primului Război Mondial, face instrucție la o școală militară de ofițeri de artilerie, apoi este trimis pe frontul german. Este rănit, iar după însănătoșire este trimis pe frontul transcaucazian, continuându-și serviciul militar în grad de căpitan în cadrul statului-major al frontului. Încadrându-se în mișcarea socială și națională din 1917, S.N. participă la lucrările Congresului popoarelor din Caucaz, care a avut loc în luna mai la Tbilisi. În luarea de cuvânt înaintea, în numele românilor de pe acest teritoriu, unele revendicări național-culturale: a introduce în satele locuite de români limba maternă în școală, biserică și judecată; a da posibilitate studenților români să-și continue studiile în România” (1, p. 251). Apoi se specifică în legătură cu întoarcerea sa la baștină la începutul anului 1918 că „imediat se încadrează în activitatea de realizare a hotărârilor Congresului moldovenilor transnistreni din 17-18 decembrie 1917 ținut la Tiraspol. Înființează la Dubăsari cotidianul „Moldovanul”. În curând este ales președinte al zemstvei județului Tiraspol (prefect de județ) și deputat în Rada Ucraineană, unde s-a pronunțat categoric împotriva trimerii unei armate ucrainene în Basarabia” (Ibidem). În 1920, refugiindu-se împreună cu familia la Iași, „va activa la Serviciul Căilor Ferate în calitate de contabil; simultan se înscrie la Facultatea de Drept și Filosofie a Universității „Al. I. Cuza”, după absolvirea căreia activează în calitate de avocat și secretar al

rektoratului Universității ieșene” (Ibidem). De asemenea, în articol se precizează că Nichita Smochină fondează, împreună cu alți refugiați, revista „Tribuna românilor transnistreni” (1927-1928), „fiind reprezentantul ei la Iași. Scrie o serie de articole despre transnistreni, care apar în revista nominalizată, precum și în alte publicații: „Anuarul arhivei de folclor”, „Buletinul legislației agrare”, „Curentul”, „Neamul românesc”, „Viața românească” etc. Publică lucrări de drept și istorie, studii referitoare la vechi monumente de istorie și cultură descrise în limba slavă veche în care se oglindește viața populației dintre Carpați, Nistru și Marea Neagră” (Ibidem). Un detaliu interesant e că sub protecția „lui Nicolae Iorga este trimis la L’ École Roumaine din Franța pentru completarea studiilor. După absolvire își ia doctoratul la Universitatea Sorbona. Refuză oferta onorabilă de a rămâne profesor la Sorbona și revine în țară (1935)” (Ibidem).

În articolul pe care i l-a consacrat Anatol Ciocanu în *Dicționarul scriitorilor români din Basarabia 1812-2010* se menționează că fiind în Franța, N. Smochină tipărește „în ziarul „L’ Ordre” din Paris un fulminant act de acuzare a atrocităților comise de bolșevici contra populației românești din Transnistria. În anii petrecuți în Franța, desfășoară o neobosită activitate întru susținerea cauzei românilor din Uniunea Sovietică, ține conferințe, scrie la periodicele din Franța, Italia, Germania, Elveția, Belgia” (3, p. 484). Iar după revenirea sa în țară, autorul articolului notează că Nichita Smochină „tipărește trimestrial propria sa publicație „Moldova nouă”, organ al Asociației Culturale a Transnistrenilor. Activează, la București, în cadrul Ministerului pentru Minorități” (Ibidem). În încheierea acestui articol este reprodus un alineat despre activitatea ilustrului transnistrean care este semnat de Vlad Chiriac: „Nichita Smochină a avut un destin legendar. A lăsat pentru posteritate o bogată moștenire literară nevalorificată până în prezent, texte și comentarii despre folclorul și tradițiile populare ale transnistrenilor, contestații adresate diferitor autorități române și străine referitoare la problema politică a Basarabiei și Transnistriei; documente referitoare la hotarele vechi ale Moldovei, comunicări la conferințele politice internaționale despre masacrele și prigoanele întreprinse în regiunea din stânga Nistrului de către autoritățile rusești, o numeroasă corespondență în limba română, ucraineană, franceză, rusă etc.” (Ibidem).

În cartea sa *Chișinăul nostru necunoscut* apărută în a III-a ediție în 2020 neobositul cercetător Iurie Colesnic publică un material intitulat sugestiv *Un conspect veritabil pentru istoria noastră*, în care este reprodusă o scrisoare adresată de Nichita Smochină lui Anton Crihan. Înainte de publicarea textului acestei epistole, autorul volumului precizează: „ADESEORI mă întreb dacă toată tragedia istoriei noastre poate încăpea într-o scrisoare. Cineva îmi va spune fără preget că nu. S-au editat zeci și mii de volume și tot mai avem de scris. Această teză este valabilă în sens larg, general acceptat. În cazul nostru concret am dovezi că se poate ști totul despre noi citind atent scrisoarea de mai jos. Nichita Smochină (14.III.1894 – 14.XII.1980), transnistreanul de la Mahala, cu doctorat la Sorbona, după ce ani de zile s-a ascuns de securitatea română și cea sovietică care-l vânau peste tot, ajuns la bătrânețe cu jumătate de corp paralizat după un atac cerebral, s-a învățat a scrie din nou și nu a lăsat din mână tocul până la moarte. Și în această scrisoare există explicația acestui crez științific și național. Corespondentul lui era un basarabean din Sângerei, Anton Crihan (10. VII.1893 – 9.I.1993), fost deputat în Sfatul Țării, și el cu doctorat la Sorbona, pe care soarta l-a aruncat pe alt continent, unde el n-a încetat să adune materiale despre drepturile României asupra Basarabiei în baza surselor rusești” (2, p. 211). Ceea ce ne-a atras atenția din cele menționate în

scrisoare sunt următoarele rânduri referitoare la tragedia prin care a trecut familia lui N. Smochină: „Dragă Anton, îmi vorbești cu dezgust de dușmanul nostru de moarte. Ai toată dreptatea și te aprob fără rezervă. Noi am fost cinci frați. Tata a fost împușcat în ceafă la zidul bisericii noastre. Mamei i-au rupt urechile pentru a-i lua cerceii. Au ținut-o în beci cu apă până la brâu. Apoi au adus-o acasă în comă și până la ziuă a și murit. Bădica, fratele mai mare, a fost deportat în Solovki de unde totuși a reușit să fugă. Fiind însă prins când intra în sat, a fost dus de organele NKVD la Tiraspol, împușcat și cu o piatră legată de gât aruncat în Nistru. Ceilalți frați cu soțiile și copiii – duși în Siberia de Nord, unde îngrășă trupurile lor pământul unui popor străin și hain. Cumnata mea, Mărioara cu mama ei, Domnița – împușcate în plină zi în grădină, iar fratele cu copiii, omorât în drum, când era dus cu ceilalți frați și copii în *pohod na Sibir*. Pe fiul meu mai mare l-au ridicat din București, l-au dus la Chișinău, unde Заочное Совецание din Moscova l-a condamnat la 25 ani de muncă. A stat în Colâma dincolo de cercul polar, de unde a scăpat după zece ani fără ca eu să aflu unde este. De aceea avem amândoi dreptate, când este vorba de un dușman, care urmărește pierzania neamului nostru” (2, pp. 212-213).

Doctorul în drept M. Tașcă a publicat un material intitulat *Nichita Smochină, membru de onoare al Academiei Române* în cartea *Martiriul transnistrean sub jugul totalitar rusesc* ce a fost elaborată de Radion Cucereanu, Eleonora Cercavschi și Dumitru Apetri, pe care îl încheie cu următoarele precizări: „În aprilie 2010 este decorat postmortem de către președintele-interimar al Republicii Moldova, Mihai Ghimpu, cu „Ordinul de Onoare”. (...) Distincția a fost înmănată de către șeful statului nepoatei academicianului, doamnei Veronica Galin-Corini.

Mihai Ghimpu a menționat că distincția i-a fost conferită academicianului Nichita Smochină în semn de profundă recunoștință pentru contribuția sa excepțională la afirmarea spiritualității naționale și pentru merite deosebite în implementarea valorilor democratice.

«Pe lângă faptul că a fost un om de știință, ziarist, etnograf, care a descris cu lux de amănunte viața oamenilor din zona de baștină, Nichita Smochină a fost și un jurist de excepție. Pe tot parcursul vieții sale a luptat pentru drepturile și libertățile omului», a accentuat Președintele-interimar al statului” (6, p. 123).

Toate cele reflectate mai sus ne permit să-l considerăm pe Nichita Smochină o personalitate de prim rang a Basarabiei secolului trecut cu un destin într-adevăr excepțional pentru un intelectual din regiunea transnistreană.

BIBLIOGRAFIE

1. BOBÂNĂ, GH., TROIANOWSKI, L. *Prezențe basarabene în spiritualitatea românească (secolul al XIX-lea – prima jumătate a secolului al XX-lea)*. Dicționar. Chișinău: CIVITAS, 2007, 360 p.
2. COLESNIC, I. *Chișinăul nostru necunoscut*, Chișinău: Cartier, 2020, 632 p.
3. *Dicționarul scriitorilor români din Basarabia 1812-2010*. Chișinău: Prut Internațional, 2010, 600 p.
4. ROȘCA, D. *Cartea de aur a Basarabiei și a Republicii Moldova*. Chișinău: Pontos, 2016, 653 p.
5. STRUNGARU, A. *Nichita Smochină: o viață de apărător al românilor transnistreni*. București: EIKON, 2017, 436 p.

6. TAȘCĂ, M. *Nichita Smochină, membru de onoare al Academiei Române*. În: Cucereanu, R., Cercavachi, E., Apetri, D. *Martiriul transnistrean sub jugul totalitar rusesc*, Chișinău: Tipogr. „Balacron”, 2013, 342 p.

DIMENSIUNI INTERCULTURALE ALE EDUCAȚIEI LITERARE

INTERCULTURAL DIMENSIONS OF LITERARY EDUCATION

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

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

CZU: 37.013.43:821.135.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p28-33

Abstract

We live in a world of interference between cultures. In order to understand other ways of thinking, feeling and acting, different strategies of spiritual assumption are needed, one of them being interculturality. Conceptually, the notion emerged as a result of the tendencies of universalism and globalization, but as a phenomenon interculturality has manifested itself periodically throughout history. The phrase intercultural education is found today in many discourses that are also related to education. The literary text has a major contribution to the formation of the skills and life skills needed in a world of multiculturalism. Or, the core of the intercultural education is the dialogue of cultures.

Key-words: interculturality, intercultural education, culture, intercultural communication, literary text, intercultural competence

„Dumnezeul tău este evreu.
Mașina pe care o ai este japoneză.
Pizza este italiană,
Iar cuscus-ul este algerian.
Democrația pe care o practici este grecească.
Cafeaua ta este braziliană.
Ceasul îți este elvețian.
Cămașa este indiană.
Radioul tău este coreean.
Vacanțele tale sunt turcești,
tuniene sau marocane.
Cifrele tale sunt arabe.
Scriitura îți este latină.
Și... reproșează vecinului tău că este străin.”
(afiș dintr-un restaurant turcesc din Paris)

Trăim într-o lume în care diversitatea este un termen-cheie, o lume în care interferențele dintre culturi se amplifică și se diversifică în continuu. Pentru a înțelege alte moduri de gândire și de simțire sunt necesare diferite strategii de asumare spirituală, de apărare și întărire a identității culturale sau de permeabilitate și deschidere față de alte expresii spirituale – individuale sau colective.

Conceptul de *interculturalitate* este deseori confundat sau interferat cu cel de interetnic. Pentru o mai clară circumscriere terminologică și conceptuală a termenului respectiv, trebuie să

ne referim, înainte de a face apel la etnie, la sfera culturalității și a relațiilor interculturale, care descriu și sugerează, într-un mod mult mai plastic decât relațiile interetnice, orizontul raporturilor și interferențelor dintre diversele entități culturale. Și asta deoarece, din punct de vedere etimologic, termenul *interculturalitate* este un derivat al conceptului de *cultură*, prin adăugarea elementului de compunere neologic *inter*, adică contactul a două sau mai multe culturi.

Conceptual, noțiunea de *interculturalitate* aparține ultimelor decenii și a apărut drept urmare a noilor tendințe mondiale de universalism și globalizare. Ca fenomen, însă, *interculturalitatea* nu este o noutate, aceasta manifestându-se de-a lungul istoriei de fiecare dată când expansiunea vreunui imperiu a unit la un loc mai multe popoare, mai multe mentalități și mai multe culturi. Contextul istoric însă și lipsa toleranței, de cele mai multe ori, au făcut ca dialogurile interculturale să nu genereze întotdeauna rezultate pozitive. Or, pe parcursul istoriei, popoarele au fost prea des puse în opoziție și în conflict, încât astăzi reconcilierea atât de necesară e obligată să aibă în vedere și aspectul cultural. De altfel, ca și religia, cultura ține în cea mai mare măsură de structura interioară a omului, de convingerile și de trăirile sale profunde, de modul în care omul vibrează la lumea înconjurătoare, la natură, la semeni și la transcendent. Menționăm în același timp că pluralitatea culturală pune nu numai problema apărării diferențelor, ci și a dialogului cultural, prin care se îmbogățesc experiențele de viață. Interculturalismul solicită înțelegerea, aprecierea și punerea în valoare a culturii proprii, la care adăugăm respectul ce trebuie să aibă drept bază informarea autentică și construirea curiozității față de cultura etnică a celuilalt.

În acest sens, cultura nu mai poate fi înțeleasă ca o sumă finită de trăsături particulare care vine cu stereotipuri, pentru că o cultură iese în evidență prin raportare la altele și rezidă în diferențierea față de alte expresii spirituale. Fiecare cultură, cu cât este mai diferită față de altele, cu atât iese mai mult în evidență. Diferența nu este una axiologică (nicio cultură nu este superioară altora), e mai degrabă de natură morfologică, a cuprinsului de valori și a expresiilor de manifestare: „Nici o cultură nu constituie locul privilegiat din care pot fi judecate celelalte culturi. Fiecare cultură este actualizarea unei potențialități a ființei umane, într-un loc bine precizat de pe Pământ și într-un moment bine determinat al Istoriei... Ființa umană, în totalitatea sa deschisă, este locul fără de loc a ceea ce traversează și trece dincolo de culturi” [2, p. 126].

Cultura, sau în general personalitatea unui individ și identitatea unui grup, se formează și se consolidează prin educație, se dobândește și se șlefuește pe parcursul întregii vieți a individului și perioadei de existență a grupului respectiv. De aceea, dimensiunea formatoare a educației pentru cultură și identitate individuală și de grup este fundamentală. În lumea modernă, tocmai nevoia de comunicare, alături de progresul tehnico-științific accelerat care reduce distanțele și barierele dintre indivizi și grupuri diferite, precum și existența identităților multiple, a tradițiilor, obiceiurilor, valorilor și a modului de relaționare diferit dintre diverși indivizi sau grupuri, impun ca necesară abordarea educației și a societății din perspectivă interculturală.

Sistemul de educație, ca cea mai vizată instanță de culturalizare, nu poate rămâne neutru la marile incitări sau presiuni ale timpului. Anume în perimetrul educațional se reproduce cultura și se pun bazele creației de noi expresii culturale. De unde ideea că *educația interculturală* solicită o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în calcul specificitățile spirituale sau de alt gen, evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce reies din schimburile inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendințele de atomizare a culturilor. Aceasta este o nouă

metodologie ce intenționează să integreze, în interogația asupra spațiului educațional, datele psihologiei, antropologiei, științelor sociale, politicii, culturii, istoriei.

Comunicarea interculturală, care a devenit o disciplină de studiu în universitățile din întreaga lume, a redeschis dosarul unor teme perene ale gândirii sociale, precum unitatea și diversitatea culturilor, relația dintre noi și ceilalți, criza identităților și redefinirea lor sub presiunea combinată a mai multor factori. În mod surprinzător, problema diferențelor culturale și a identităților a ieșit azi din tratatele de antropologie și a ocupat scena tensionată a istoriei reale, unde conflictele identitare sunt la ordinea zilei. Experiențele interculturale ne îmbogățesc spiritual, ne deschid noi orizonturi de înțelegere a lumii și ne obligă la o evaluare comparativă implicită, care ne ajută să ne cunoaștem bine propria identitate.

Sintagma *educație interculturală* se regăsește astăzi în multe discursuri care au mai mult sau mai puțin tangență cu domeniul educativ. Schimbările permanente, migrarea forței de muncă, dorința oamenilor de a-și continua studiile în alte țări, posibilitatea de a călători mult mai ușor sunt elemente care constituie facilitarea accesului spre alte culturi. Cunoașterea altor civilizații și culturi a fascinat oamenii dintotdeauna. Contactul direct cu acestea astăzi este mult mai ușor de realizat, dar implică și o adaptare reală la tot ce înseamnă altul, la caracteristicile alterității și la modul de interacțiune care să faciliteze o comunicare reală între oameni.

Educația interculturală este parte integrantă a societății în care trăim și îndrăznesc să spun că și o parte importantă a educației formale. Bineînțeles ca nonformalul este mult mai ancorat în promovarea diversității și a comunicării reale cu celălalt, dar și educația formală poate să își diversifice metodele de prezentare și promovare ale interculturalității. Respectiv, interculturalul nu poate decât să fie parte a vieții noastre de zi cu zi, deoarece, așa cum spune Teresa Aguado: „Familiiile noastre și școlile, comunitățile și orașele, colectivitățile în care trăim, toate au fost afectate de diversitatea în creștere care există în lume, o diversitate caracterizată de creșterea emigrărilor, de globalizare și de conflicte” [1].

Raportul UNESCO privind educația veacului nostru stipulează patru componente indisociabile ale educației: deprinderea de a ști, cea de a face, cea de a trăi împreună cu ceilalți și deprinderea de a fi, toate convergând spre emanciparea individului într-o societate deschisă și democratică. Educația interculturală vizează cea de-a patra deprindere, adică faptul de a trăi împreună cu ceilalți, astfel încât comisia Internațională pentru educația secolului al XXI-lea pune accentul anume pe această componentă a educației, văzută drept una vitală în dezvoltarea unei societăți armonioase, în care individul dobândește deprinderi de a trăi împreună cu ceilalți, „prin dezvoltarea cunoașterii celuilalt, a istoriei sale, a tradițiilor și a spiritualității sale” [4]. De unde și concluzia că educația interculturală vizează întreaga societate, ținând sensibilizarea indivizilor la respectarea diversității, la toleranță și solidaritate. În același timp, educația interculturală corespunde unor opțiuni ideologice și politice care, departe de dificultatea unei alegeri clare în sistemele de valori (absență care se reproșează uneori educației actuale), face această pledoarie pentru a pregăti viitorii cetățeni în perspectiva unei vieți armonioase în societățile multiculturale. Dar, dacă educația multiculturală este considerată un factor de stabilitate democratică, educația interculturală presupune o nouă abordare a valorilor indivizilor, a tradițiilor, a obiceiurilor etnice comune societății actuale.

De aici rezultă și una dintre sarcinile prioritare ale instituției educaționale de a educa generațiile în spiritul respectării diferențelor de cultură, etnică sau națională, promovând respectul față de toleranță, înțelegere, egalitate, indiferent de spațiul geografic, etnic, religios în

care conviețuiesc. Și în acest sens, textul literar poate fi abordat din perspectiva dialogului/ educației/ comunicării intercultural/e. Profesorului de literatură revenindu-i misiunea de a coordona activitatea discipolilor în spiritul comunității, de a forma valori, deprinderi bazate pe respectarea valorilor culturale, pentru a evita intoleranța diferențelor dintre etnii, rase, confesiuni, categorii sociale etc. Astfel, abordarea textului literar din punct de vedere intercultural va urmări cu precădere dobândirea de noi calități inter-relaționare între elevi/studenți, în domeniul culturii generale și a culturii proprii, în particular.

Orele de literatură, în funcție de maniera de abordare a textului literar, contribuie la formarea competențelor și abilităților de viață necesare într-o lume a multiculturalității. Or, nucleul conceptului de *educație interculturală* îl constituie tocmai dialogul culturilor, înțelegerea dintre culturi, valoarea și originalitatea fiecărei culturi. Competența interculturală care se dorește a se dobândi în urma studiului literaturii țintește anume capacitatea elevilor și studenților de a-și schimba atitudinea, comportamentul și cunoștințele la interacțiunea cu persoane /personaje care aparțin altor culturi, deschiderea, flexibilitatea și atitudinea pozitivă față de instituția „străinului” și chiar capacitatea de a-și revizui valorile și atitudinile din perspectivă altor coduri culturale. Totodată, abordarea textului literar din punct de vedere intercultural urmărește și dobândirea de noi calități inter-relaționare între elevi/ studenți în domeniul culturii, în general, și a culturii proprii, în particular.

Literatura dispune de o bogată conotație interculturală, motiv pentru care, în dezbaterile culturale din cadrul orelor de literatură se va face apel la conținuturile vastei zone a literaturii universale ce constituie obiectul discuțiilor și pentru formarea altor competențe, de data aceasta, dintr-un cu totul alt punct de vedere. Abordarea interculturală a operelor literare este sigur o provocare interdisciplinară, deoarece elevii/studenții gestionează și operează cu o serie de concepte cu funcționalitate extinsă dincolo de un singur domeniu de studiu. În același timp, la ora de literatură, profesorul implicat în educația interculturală, va apela la metode și mijloace de predare-învățare-evaluare care-l vor ajuta să formeze indivizi capabili să trăiască armonios în această lume a schimbărilor majore.

Articularea unei viziuni coerente despre raportul identitate / alteritate, pornind de la potențialul imagologic al textelor literare, respectiv rafinarea strategiilor interpretative, analitice și de sinteză și aprofundarea instrumentelor conceptuale impun selectarea adecvată a textelor-suport. În cazul educației interculturale nu vorbim deci de o dublare a conținuturilor programelor de literatură, ci de o re-lectură a textelor studiate, dintr-un alt unghi și cu un alt interes critic, cu scopul aducerii în prim-plan a structurii deschise a operei literare.

Mai jos, dăm câteva exemple de texte literare semnificative pentru atingerea obiectivelor educației interculturale.

1. Textul lui Vasile Alecsandri, *Vasile Porojan*, în care se vorbește despre prietenia dintre scriitor și fiul unui țigan. E opera ce scoate în evidență una dintre cele mai interesante povești de viață, cu multe învățăminte, confirmând că etniile sunt mai degrabă convenții sociale și că ideile preconcepționale pot fi învinse prin sinceritate și apropiere sufletească. În cazul acestui text, activitățile de învățare pot include, pe lângă exerciții de înțelegere a unor termeni specifici educației interculturale, și lectura unor astfel de texte, care prin conținutul lor să aibă ecou în combaterea discriminării.

2. Cunoscuta fabulă a lui Grigore Alexandrescu, *Câinele și cățelul*, în care autorul pune în discuție problema egalității între semeni.

3. Grăitor rămâne *Baltagul* sadovenian în ceea ce privește interculturalitatea. În acest roman emblematic, regăsim o mulțime de clișee etnice: „Domnul Dumnezeu, după ce a alcătuit lumea, a pus rânduială și semn fiecărui neam. Pe țigan l-a învățat să cânte cu cetera și neamțului i-a dat șurubul. Dintre jidovi, a chemat pe Moise și i-a poruncit: -Tu să scrii o lege, și când va veni vremea, să pui pe farisei să răstignească pe fiul meu cel prea iubit Iisus, și după aceea să îndurați mult năcaz și prigonire, iar pentru aceasta eu am să las să curgă spre voi banii ca apele. A chemat pe ungur cu degetul și i-a ales, din câte avea pe lângă sine, jucării: Iaca, dumitale îți dau botfori și pinteni și rășină să-ți faci sfârcuri la mustăți, să fii fudul și să-ți placă petrecerile cu soții. S-a înfățișat și turcul: Tu să fii prost, dar să ai putere asupra altora, cu sabia. Sârbului i-a pus în mână sapa.”

4. Un alt text canonic al literaturii noastre, prin studiul căruia, pe lângă dezvoltarea competențelor-cheie, apelând la strategii didactice adecvate, putem contribui și la formarea competenței de comunicare interculturală, este romanul *Maitreyi* al lui Mircea Eliade.

Demersul didactic va sugera că conflictul dintre europeanul Allan și bengalezul Narendra Sen, tatăl fetei, redă opoziția dintre libertatea dragostei și constrângerile etnice, iar la nivel general incompatibilitatea sau lipsa de comunicare dintre civilizații și mentalitățile europeană și asiatică.

Iubind-o pe Maitreyi, Allan descoperă lumea deosebită și exotică a Indiei. Eroina îl va iniția pe Allan în cultura și civilizația orientală și în sacralitate. Diferența dintre cele două mentalități este pusă în evidență de concepția diferită despre iubire a lui Allan și Maitreyi, exponenți a două culturi, civilizații, mentalități diferite. Maitreyi îi va mărturisi lui Allan că prima dată a fost îndrăgostită de un copac. În opoziție cu fata, constatăm că iubirile occidentalului fuseseră doar trupești, golite cumva de spiritualitate. Deși dragostea celor doi eroi ai cărții este reciprocă, căsătoria lui Allan cu Maitreyi era imposibilă, deoarece tânăra aparținea celei mai nobile caste indiene, a brahmanilor, iar căsătoria cu cineva din afara castei ar fi adus disgrația întregii familii.

Evident că acest text dă posibilitatea profesorului să pună în discuție diferențele dintre culturii și mentalități. Prin apelul la diagrama Venn, la jocul didactic, la exercițiul de asociere sau problematizare, elevilor/ studenților li se activează spiritul critic, punându-se accentul pe toleranță. Mai mult, pentru o evidențiere nuanțată a diferențelor dintre Occident și Orient la nivel de etnie, de cultură, religie, obiceiuri, ritualuri, profesorul poate apela și la un text din literatura universală. Concludent în acest sens este romanul din 1922 al lui Herman Hesse, *Siddhartha*. Urmărind subiectele romanelor, prin diagrama Venn vor fi notate asemănările și deosebirile dintre culturile occidentală și orientală. O concluzie ce ar putea fi trasă este aceea că puntea între cele două culturi atât de diferite este iubirea, înțeleasă ca formă de comunicare universală. O altă concluzie ar fi că trebuie create punți între culturi. Însă aceste punți pot prinde viață doar prin deschiderea orizontului cultural, prin încercarea de a cunoaște cât mai multe despre Celălalt, prin disponibilitate afectivă.

Exigență a lumii contemporane, educația interculturală este posibilă prin implicarea responsabilă a profesorului de la catedră, care prin strategii didactice adecvate promovează spiritul civic, evitând formarea unor reprezentări eronate a diferențelor dintre etnie, rase, confesiuni etc. și contribuie la formarea de personalități capabile să trăiască armonios într-o lume a schimbărilor majore. Educația interculturală reprezintă un interes pentru toate disciplinele școlare și academice, fiind promovată de o pedagogie activă și participativă, în

scopul comunicării socio-culturale. De unde faptul că ora de literatură devine un vast atelier de formare a competențelor care vor pune bazele dialogului intercultural între diferite grupuri sociale. Profesorul de specialitate având sarcina de a utiliza tehnologizarea excesivă în cultivarea dragostei pentru lectură, cunoașterea operelor clasice naționale și universale, care oferă modele de conviețuire demne de urmat.

Nucleul conceptului al educației interculturale îl constituie deci dialogul culturilor, înțelegerea dintre culturi, valoarea și originalitatea fiecărei culturi, înțelegerea dintre comunități. Competența interculturală care se dorește a se dobândi în urma unor asemenea proiecte în activitatea la clasă vizează, așadar, capacitatea elevilor de a-și schimba atitudinea, comportamentul și cunoștințele la interacțiunea cu persoane care aparțin altor culturi, deschiderea, flexibilitatea și atitudinea pozitivă față de instituția „străinului” și chiar capacitatea de a-și revizui valorile și atitudinile din perspective altor coduri culturale.

BIBLIOGRAFIE

1. AGUADO, Theresa. *Prolog*, 2003. În: https://www.unibamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/wiai_professuren/grundlagen_informatik/papersMM/galop-updated.pdf (vizitat 15.03.2022).
2. NICOLESCU, Basarab. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999.
3. SUCIU, Raluca Ștefania. *Dimensiunea interculturală a predării limbii și literaturii române în liceu*. București: Pro Universitaria, 2018.
4. https://www.ishop.ro/carte/Comoara-launtrica-Raportul-pentru-UNESCO-al-Comisiei-Internationale-pentru-educatie-in-sec-XXI_4889.html (vizitat 10.03.2022).

PROCEDEE DE OPERAȚIONALIZARE A TERMENILOR ÎN MANUALE

OPERATIONALIZING TEXTBOOK TERMINOLOGY

*Tatiana Cartaleanu, dr. conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Tatiana Cartaleanu, PhD, associate professor,
“Ion Creangă” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0001-8713-229X*

CZU: 37.091.214:57(075)

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p33-38

Abstract

The article examines the methods applied for the operationalization of terminology in school Sciences and Biology textbooks. We list the strategies used to approach terminology in both scientific/didactic well-illustrated portions of the text and the adjacent methodologic apparatus (questions, tasks, lab work, projects etc.) and then correlate such strategies with the cognitive processes they imply. We examine the variety of terminology-approaching methods, which are always presented through verbal code in any curricular area and any textbook, and correlate them with the relevant learning opportunities and learning outcomes, which are frequently translated into iconic or practical code.

Key-words: curriculum, terminology, didactic communication, verbal code, iconic code, practical code.

Una dintre cele mai importante achiziții pe care urmează să le facă, pe parcursul studiilor, elevul este deprinderea de a opera cu cele trei coduri de comunicare didactică: codul verbal,

codul iconic și codul practic. Strategiile de învățare țin, în primul rând, de descifrarea fiecăruia și de traducerea informației dintr-un cod în altul, iar strategiile de evaluare reclamă frecvent capacitatea de a realiza transferul, făcând dovada asimilării conștiente și durabile a materiei studiate.

Tabelul 1. Coduri de comunicare didactică

Predarea operează cu codul	Învățarea și evaluarea implică procesele cognitive:		
	pentru codul verbal	pentru codul iconic	pentru codul practic
Verbal: cuvinte, enunțuri, texte didactice și literare etc.	Cunoaștere Recunoaștere Amintire Interpretare Explicare Comentare Dezvoltare Ilustrare cu exemple	Ilustrare Reprezentare grafică Completare	Demonstrarea procedurilor, operațiilor, mișcărilor Manipulare Modelare Confecționare
Iconic: linii, culori, simboluri, semne convenționale, desene, grafice, diagrame, ilustrații, tablouri etc.	Identificare Nominalizare Clasificare Verbalizarea formelor grafice Interpretarea legendelor	Alegere Raportare Corelare Organizare Ierarhizare	Respectarea schemelor, legendelor Executarea cu precizie a instrucțiunilor
Practic: demonstrații, filme, videouri	Nominalizarea Comentarea celor vizionate Elaborarea algoritmilor	Reprezentarea grafică, în forme indicate sau la alegere, a esenței celor urmărite pe viu sau vizionate	Imitarea manipulațiilor

Prioritară pentru majoritatea disciplinelor școlare rămâne comunicarea în codul verbal, care vizează atât predarea, cât și învățarea sau evaluarea. Această teză are statut de axiomă pentru operaționalizarea termenilor din fiecare domeniu științific studiat, deoarece absolut toate materiile școlare implică asimilarea treptată a unor termeni și grefarea¹ lor ulterioară.

În figura de mai jos prezentăm corelarea codului verbal cu sine însuși, cu cel iconic și practic, în raport cu asimilarea terminologiei domeniului de studiu.

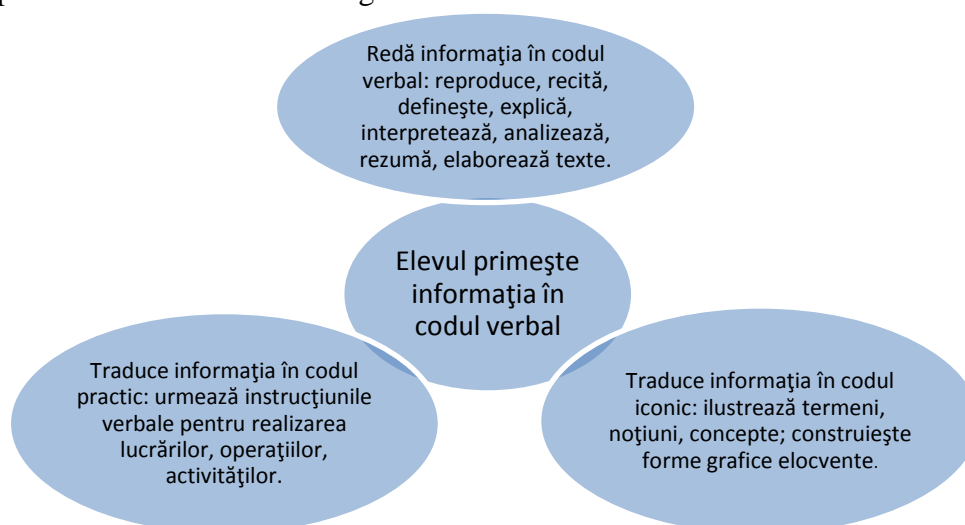


Figura 1. Prioritatea codului verbal în operaționalizarea terminologiei

¹ Utilizăm acest cuvânt cu sensul de „adăugare a unui element într-un ansamblu deja structurat.” [4].

Informația transmisă în **codul verbal** vine pe canal auditiv (expusă de cineva) sau vizual (citită cu ochii proprii). În raport cu asimilarea terminologiei, aceasta înseamnă că manualul oferă termenii-cheie ai fiecărei teme în debutul ei. De exemplu, în manualul de *Științe* pentru clasa a V-a [Cf.: 3] identificăm în fiecare modul între 2 și 8 cuvinte-termeni și sintagme terminologice, fără definiții, într-o formă grafică recurentă, pe o fișă. Imediat, sunt explicate cuvintele și sintagmele noi. Urmează INFO bogat ilustrate, prin care codul verbal este sprijinit de codul iconic. În cadrul lor, se operează cu caractere aldine și italice. Un *Glosar* de 2 pagini la final este menit să ofere, într-un singur loc, toate definițiile.

Dacă se cere **reproducerea, analiza, sinteza** celor învățate tot în codul verbal, elevul poate primi sarcini de comunicare orală sau scrisă. Edificată pe competența-cheie de comunicare în limba de instruire, aici pe locul întâi se plasează utilizarea termenilor operaționali necesari asimilării informației noi. În raport cu termenii studiați, sunt ocurente întrebările și sarcinile care se înscriu la **cunoaștere, recunoaștere, amintire**. Se operează doar în codul verbal și se reclamă un răspuns în același cod: *Ce sensuri are cuvântul timp?* [3, p. 38]; *Ce cunoști despre temperatură?* [Idem, p. 34]; *Consultă dicționarul, pentru a preciza sensul termenilor.* [Idem, p. 81]; *Stabilește legături între aceste noțiuni.* [Idem, p. 82]; *Completează spațiile libere cu termenii potriviți. Clasifică termenii în două coloane.* [Idem, p. 93]; *Completează enunțurile.* [Idem, p. 35]; *Rezolvă careul, utilizând termenii din temă.* [Idem, p. 62]; *Unește prin săgeți fiecare dintre organismele enumerate cu biomul din care fac parte.* [2, p.7]

Reproducerea informației teoretice în cuvinte proprii va fi vizată în clase mai mari, solicitând **reformularea** – o dovadă a înțelegerii – sau **sinteza**, care deseori ia forma rezumatului. Sarcină mai puțin populară, prezentarea răspunsurilor la întrebări ar putea deveni una de rutină dacă se urmărește obiectivul de a obține formulări scurte și exacte pentru a face dovada alfabetizării în terminologia domeniului. Alcătuirea întrebărilor de către elevi ține formal de **aplicare**, dar de fapt se deplasează ușor spre operațiile de **analiză** și **sinteză**. Rezolvarea unui asemenea item va face diferența dintre elevul care știe să discearnă din text lexicul terminologic și să-l plaseze în enunțurile respective și cel care, având textul lecției în fața ochilor, nu va ști **ce** să întrebe. Chestionarea solicită mobilizarea imaginației, care se sprijină pe înțelegerea textului din manual în egală măsură cu o anumită experiență de viață și inteligență naturalistă, dar nu mai puțin importantă devine aici competența de comunicare, exprimată în corectitudinea formulării întrebărilor și alegerea intonației adecvate.

Atunci când produsul așteptat nu este un enunț, ci un text (eseu, descriere, analiză), sarcina însoțită de algoritmi sau parametri ai textului cerut are mai multe șanse să devină cu adevărat formatoare de competențe: *ce subiect se ia în discuție; care aspecte anume urmează să fie cercetate; în ce formă trebuie să apară; care este volumul-limită etc.* De exemplu: *Intitulează imaginea de mai jos. Scrie un text metaforic din 5–7 propoziții în care să elucidezi când și de ce are loc acest proces.*[1, p. 24]; *Alcătuiește, pe baza informației referitoare la oxii și a imaginii din stânga paginii, o poveste cu un final fericit. Intitulează povestea.* [Idem, p. 31].

Drept antiexemplu apar itemi precum *Redactează un eseu, folosind termenii.* [3, p. 74], pentru că ei nu au vreun impact din moment ce (1) elevii din clasa a V-a nu au operaționalizat încă noțiunea de eseu, (2) nu li s-a oferit un subiect pentru acel eseu și (3) nu este formulată o problemă familiară copiilor de această vârstă.

Impactul scontat poate fi altul dacă, la momentul conceptualizării manualului, există o viziune clară asupra eseului ca produs evaluabil la disciplinele nefilologice. Bunăoară, în manualul de biologie pentru clasa a VII-a eseurile solicitate – 4 pe tot parcursul anului de studii – au indicată sau *tema*, sau *genericul*, sau *titlul*: *Alcătuiește un minieseiu cu genericul Râma – minifabrică de producere a humusului*. [1, p.34]; *Scrive un microeseiu cu titlul Racul de râu – sanitar al naturii*. [Idem, p. 43]; *Scrive un eseu cu tema „Importanța păsărilor migratoare din localitatea mea”, utilizând cel puțin trei surse informaționale*. [Idem, p. 141]. Rămâne de văzut în ce indicatori diferențiază termenii didactici de „minieseiu” și „microeseiu” și cum se reflectă aceștia în grila de evaluare.

Dacă se cere traducerea din **codul verbal** în **codul iconic**, în obiectiv se va afla reprezentarea grafică a informației textuale. Recurgând la alt sistem de semne și simboluri decât literele și sunetele, dar pornind de la ele, elevul demonstrează că poate opera cu idei, noțiuni, concepte, termeni, că poate întruchipa informațiile în linii, figuri, culori, grafice, diagrame, forme, simboluri încetățenite și că poate propune veșminte grafice proprii pentru unii termeni. Sunt vizate procese cognitive care solicită:

- ✓ utilizarea în comunicare a semnelor convenționale și simbolurilor;
- ✓ elaborarea tabelelor, schițelor și schemelor, conform legendelor ori modelelor asimilate;
- ✓ reflectarea în desene, fotografii sau produse multimedia a situațiilor de învățare și a rezultatelor învățării;
- ✓ completarea hărților de contur și a planșelor;
- ✓ alcătuirea colajelor, posterelor, prezentărilor pe suport digital.

Datorită unui aparat metodic riguros, imaginile sunt puse să lucreze pe toate palierele procesului de predare-învățare-evaluare, iar multe dintre cele utilizate pentru explicarea noțiunilor sunt valorificate din nou în scopul evaluării. Produsele așteptate sunt indicate din start în formula itemului sau lăsate la discreția elevului, iar operația de traducere realizată corect va veni să confirme **cunoașterea**, **înțelegerea** sau **aplicarea**. Manualele valorifică multilateral aceste oportunități de învățare și evaluare, solicitând:

- ✓ completarea unor forme grafice cu blancuri: *Completează în caiet schema alăturată*. [1, p.15];
- ✓ construirea formelor grafice în parametrii dați: *Construiește o schemă care să reprezinte un lanț/o rețea trofică care să includă și omul*. [3, p. 65; p. 82]; *Alcătuiește un tabel în care să prezinți caracteristicile peștilor osoși*. [2, p. 57];
- ✓ construirea propriilor careuri de cuvinte [2, p. 31 et al.];
- ✓ ilustrarea informațiilor cu imagini proprii: *Imaginea alăturată reprezintă funcția celulelor urzicătoare la celenterate. Schițează astfel de imagini pentru celelalte celule ale celenteratelor*. [1, p. 23]; *Elaborează o planșă instructivă după următorul plan*. [Idem, p. 62]; *Elaborează o fișă ilustrativă pentru a-i instrui pe membrii familiei*. [Idem, p. 71]; *Elaborează un poster pe tema Consecințele dispariției din mediul înconjurător a unui grup de animale*. [Idem, p. 19]; *Elaborează un afiș publicitar prin care să previi îmbolnăvirea de teniază*. [Idem, p. 29]; *Prezintă un mamifer (la alegere) în Power Point, pe baza unui plan elaborat de tine, care să conțină 5–7 puncte*. [Idem, p. 75].

Dacă se cere traducerea din **codul verbal** în **codul practic**, elevul va primi sarcini care vor demonstra explicit formarea deprinderii, abilitatea vizată, în raport cu subiectul. Deși nu întotdeauna evaluarea parcurge toate trei etapele (adică nu orice probă de evaluare solicită

implicarea tuturor codurilor), capacitatea de a înțelege o sarcină formulată în cuvinte și de a o materializa în operații care pot fi urmărite sau în produse care pot fi demonstrate devine o mărturie sigură a competenței. În temei, scopul acestor sarcini este **aplicarea** (demonstrarea, manipularea, confecționarea), dar ea nu admite ca anterior să nu fi avut loc **înțelegerea**.

Elevul care traduce informația din codul verbal în codul practic urmează instrucțiuni verbale pentru activități practice. Astfel, **cunoașterea** materiei noi, **înțelegerea** conținuturilor studiate și **aplicarea** în practică a deprinderilor se intersectează și se suprapun, revenind de mai multe ori pe același cerc, până la formarea dexterităților necesare, cizelarea mișcărilor și automatizarea lor. În acest sens, avem cele mai puține exemple în manualele cercetate, acestea fiind identificate mai frecvent în cadrul sarcinilor care vizează lucrările practice și de laborator:

Realizează următorul experiment:

- ✓ Pune o hidră într-un vas mic de sticlă umplut cu apă.
- ✓ Cerceteaz-o cu ajutorul unei lupe.
- ✓ Notează comportamentul hidrei în diferite condiții de mediu:
 - a) când o atingi;
 - b) când adaugi purici-de-apă (dafnii) în vas;
 - c) când adaugi câteva picături de alcool.
- ✓ Formulează concluzii.

N.B. Dacă nu ai posibilitate să urmărești o hidră vie, atunci vizionează un film referitor la comportamentul hidrei în diferite condiții de mediu și formulează concluzii. [1, p. 23]

Unele sarcini implică abilitățile practice pe care elevul le-a dobândit la alte materii școlare, dar care se materializează aici în produse interesante și motivante:

- ✓ *Realizează un reportaj video în care să prezinți o insectă (sau oricare alt organism din încregătura Artropode) care se poate camufla în mediu.* [Idem, p. 40]
- ✓ *Realizează o prezentare în Power Point în care să prezinți aspectul/starea unei persoane care fumează de doi ani.* [Idem, p. 127]

Desigur că termenii din domeniul educației fizice vor fi mai frecvent solicitați și evaluați în codul practic, elevul demonstrând cunoașterea regulilor, instrucțiunilor, comenzilor, prin mișcări adecvate și colaborare cu colegii de echipă, iar cei din domeniul informaticii – prin manipularea exactă și corectă a dispozitivelor. Dar în toate situațiile apelul la cele trei coduri de comunicare didactică va favoriza învățarea, va activa inteligențele multiple și va contribui la formarea competențelor necesare studiului. Gradul implicării codurilor de comunicare didactică în procesul de predare-învățare-evaluare și reflectarea lor în concepția manualului ar trebui să devină un criteriu de evaluare a cărții școlare, atunci când aceasta este supusă aprecierii instituționalizate.

BIBLIOGRAFIE

1. Bernaz-Sicorschi, N.; Copil, V.; Rudic, Gh. Biologia. Manual pentru clasa a VII-a. Chișinău: Știința, 2020. 144 p. ISBN 978-9975-85-227-2.
2. Cozari, T. Biologia, cl. a VI-a. Chișinău: Știința, 2017. 96 p. ISBN 978-9975-85-071-1.
3. Galben-Panciuc, Z.; Botgros, N.; Galben, S.; Diaconu, S. Științe, clasa a V-a. Chișinău: Prut Internațional, 2015. 98 p. ISBN 978-9975-54-217-3.
4. Mic dicționar academic, ediția a II-a. Vol.1-2. Academia Română, Institutul de Lingvistică. București: Editura Univers Enciclopedic, 2010. 3200 p. ISBN 978-606-8162-26-3.

EXPLORAREA DIDACTICĂ A TERMINOLOGIEI FILOLOGICE

THE DIDACTIC EXPLORATION OF PHILOLOGICAL TERMINOLOGY

*Olga Cosovan, dr. în filologie, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Olga Cosovan, PhD, associate professor,
”Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0003-0595-1705*

CZU: 37.026:811.135.1’27

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p38-43

Abstract

Philological terminology represents a significant segment of a modern student’s active vocabulary. The issue of terminology assimilation emerges in connection with quantitative limits, i.e. how many terms ought the student know at a certain schooling stage, a list of such terms (which implies a decision about which terms are unavoidable in a learning context), as well as how such terms ought to be reflected in classroom strategies, which in turn are anticipated by the school textbook offer. The concept of didactic definition – a minimal and reduced one, compared with lexicographic or encyclopaedical definition – is explored in modern textbooks and yet seems rather insufficient, lacking a relevant example. Philological terminology ought to be explored through appropriate tasks, aiming for subsequent comprehension and application.

Key-words: curriculum, term, communication, definition, strategy.

În procesul complex de formare și dezvoltare a competenței de comunicare în limba de instruire, studiile gimnaziale sunt chemate să introducă în vocabularul activ al elevului un număr semnificativ de termeni, care, pe de o parte, sunt suportul lexical pentru următoarele etape de instruire, iar pe de altă parte – posibilele achiziții pentru vocabularul cotidian. Asocierile pe care le are orice persoană care a fost școlarizată și a învățat cu succes limba română ca limbă de instruire sunt previzibile și termenii sunt în prima linie: vocală, consoană, silabă, sinonim, antonim, cuvânt polisemantic, sens figurat, *epitet*, *comparație*, *metaforă*, *snoavă*, *proverb* etc., toate raportate convențional și eronat de vorbitorul mediu la ”gramatică”. Aceste cuvinte ies din comunicarea didactică sau academică și funcționează în limbajul cotidian cu o ușoară derogare de la sensul științific exact sau cu sens figurat, dar transparent. Astfel, *sinonimele* ajung în limbajul medicilor, al farmaciștilor și al consumatorilor de medicamente, când instrucțiunile și recomandările recunosc echivalența produselor; *epitetul* și *metafora* caracterizează, colocvial, orice limbaj expresiv, iar *epopeea*, privită nu ca un poem sau o succesiune de fapte mărețe, eroice, începe a desemna doar o succesiune de fapte, tensiuni, conflicte care durează un timp sesizabil. Dar, firește, accesul lor în limbajul elevului sau al adultului începe prin familiarizare instituționalizată. Evident, nu toți termenii asimilați au aceeași pondere în vocabularul elevului. Care sunt limitele și regulile jocului aici?

Analiza documentelor curriculare și a manualelor în uz ne permite să conturăm problema explorării didactice a terminologiei lingvistice.

Situația care s-a creat în predarea limbii și literaturii române, atât în conformitate cu prevederile Curriculumului la limba și literatura română, varianta 2010, care mai este în vigoare pentru clasele a VIII-a-a IX-a, precum și conform variantei implementate din 2019 este una ambiguă. Conținuturile prevăd utilizarea unui spectru larg de termeni, dar aceștia nu

sunt specificați de curriculum. [2]. Nu există o listă de termeni preconizați de curriculum, cum există pentru alte discipline și pentru limba și literatura română, treapta primară. Dacă aceasta ar fi, ea ar include cca 360 de lexeme, care sunt menționate în conținuturile curriculare, dar lista nu este exhaustivă. Astfel, pentru unele conținuturi este indicat un termen generic: gradele de comparație, cazurile, genul substantivului, momentele subiectului, tipuri de rimă, tipuri de strofă, fără a specifica termenii inerenți – care anume ”set” de momente ale subiectului (expozițiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul sau situația inițială, cauza acțiunii, desfășurarea acțiunii, situația dificilă, depășirea situației dificile, situația finală), care/câte tipuri de rimă și strofe trebuie incluse în demersul educațional, manuale și, respectiv, pot să apară în probele de evaluare.

Unii termeni utilizați frecvent în demersul educațional (semn ortografic, semn de punctuație) nu sunt trecuți în conținuturile curriculare, nu se bucură de o definiție manuală și nu au concretizarea legală: care anume semne de punctuație, semne ortografice, la ce etapă de studii vor intra în vizor punctul, virgula, semnul exclamării, semnul întrebării, punctul și virgula, două puncte, punctele de suspensie, linia de dialog, linia de pauză, ghilimelele, parantezele sau semnele ortografice punctul, cratima, apostroful, blankul etc. Deși se utilizează curent, termeni ca *parte de vorbire*, *parte de propoziție*, *structură*, *sistem*, *formă*, *element* nu ajung niciodată definiți, iar explicațiile eventuale rămân la discreția profesorului.

Sunt oarecum neancorate opozițiile terminologice prezentate parțial. Din moment ce este ca unitate de conținut *cuvântul polisemantic*, pentru integritatea sistemului, trebuie inclus și *cuvântul monosemantic*; dacă sunt *gradele de comparație*, ele ar trebui concretizate în *grad pozitiv*, *grad comparativ*, *grad superlativ* cu variantele respective. Ar fi bine-venită o listă completă de termeni pentru fiecare disciplină sau aria curriculară în întregime, care pot fi incluși în demersul didactic și în probele de evaluare, cum este, de exemplu, în SUA [4. p.5-9].

Studiul limbilor străine (franceză, engleză, germană, spaniolă, italiană) presupune, pe prima linie, ”aplicarea normelor lingvistice în formularea de mesaje simple și corecte, valorificând limba ca sistem”, dar aceasta este greu de atins ignorând termenii, pe când sugestiile metodologice recomandă excluderea terminologiei lingvistice din demers: ”În clasele gimnaziale predarea-învățarea elementelor de organizare lingvistică a mesajului la LS se va realiza printr-o organizare concentrică spiralată prin intermediul unor achiziții progresive, mai întâi în formă orală, apoi scrisă, prin medieri sau reformulări permanente în bază de descriptori conform *Volumului complementar al CECRL* (2018), prin reluări constante, prin abordări intuitive sau deductive fără o specificare riguroasă a metalimbajului sau a termenilor lingvistici respectivi (sublinierea noastră). Unele categorii gramaticale vor putea fi cultivate la elevi prin asimilare informatizată (mecanică) în baza unor enunțuri variate ca gen, a unor exerciții variate ca formă (orale, scrise, on-line), a unor dialoguri și acte comunicative corelate cu unitățile de competență, modulele tematice și activitățile de învățare.” [3, p.112]

Pe aria curriculară ***limbă și comunicare***, sunt valorificate următoarele modele de lucru²:

- ***Termenii utilizați frecvent nu sunt definiți***

Atât elevii, cât și cadrele didactice utilizează în procesul educațional încă din primele experiențe de școală primară o serie de termeni-cap de listă (*literă*, *sunet*, *alfabet*, *cuvânt*, *text*,

² Varianta extinsă a acestui material poate fi văzută în: Modele de lucru cu terminologia științifică la etapa gimnazială pe ariile curriculare... [6, p. 9-60]

punct, virgulă, poezie, povestire, poveste etc.), dar definirea lor fie va urma în clasele gimnaziale, fie va lipsi cu desăvârșire. Ori elevii sunt prea mici în școala primară pentru a fi puși față în față cu structurile complexe ale definițiilor, ori definirea termenilor este prea sofisticată. Sunt cunoscute mii de exemple pentru noțiunea de *cuvânt*, dar nicio definiție pertinentă din toate punctele de vedere, rezonabilă ca dimensiune și comodă pentru demersul didactic. Aceeași este situația cu *propoziție, enunț, sintagmă, îmbinare de cuvinte, parte de propoziție, parte de vorbire, operă literară* etc. la etapa gimnazială. Numeroși termeni apar în varii contexte științifice/didactice, dar aceștia nu au în manuale o definiție sau explicație proprie, clară și relevantă pentru elevii de vârsta școlară respectivă.

Necesitatea de a utiliza din școala primară unii termeni de bază fără a-i defini este explicabilă. Pe de o parte, fără termenii respectivi nu poate fi conceput demersul didactic la limba și literatura română (*propoziție, intonație, silabă, cratimă, semnul exclamării, semnul întrebării* etc.), nu pot fi explicate conținuturile noi, nu pot fi formulate sarcinile, nu pot fi construite răspunsurile. Elevii cunosc exemple de *propoziții, litere, sunete, cuvinte*, știu cum arată *semnele de punctuație și semnele ortografice* prevăzute de conținuturile curriculare, dar nu au asimilate definițiile lor.

Oricât de transparentă, simplă și logică ar fi definiția, ea nu se înscrie organic în demersul didactic din clasa I-a. Elevii care abia au învățat să citească și să scrie, chiar dacă vor memora și vor recita definițiile, o vor face mecanic, ceea ce nu este benefic. La fel, în clasele gimnaziale lipsesc din manuale și – mutatis mutandis – din comunicarea didactică definițiile categoriilor gramaticale esențiale: *parte de vorbire, parte de propoziție, mod, timp, diateză, determinare, număr; gen, specie, figură de stil* etc.

Ar fi bizară includerea definițiilor de termeni în manuale începând cu clasa I-a, nici memorarea și reproducerea definițiilor la prima solicitare este un indicator al educației de calitate. Termenul trebuie să capete contur pe parcurs, în și prin realizarea sarcinilor, în conformitate cu taxonomia lui Bloom. Cunoașterea și recunoașterea cuvântului-termen stă la baza cunoștințelor declarative. [7, 21-22]

A. *Există o definiție didactică minimă*

Pentru a introduce în circuitul de termeni operaționali anumite noțiuni și concepte, pe măsură ce se acumulează mai multe materii școlare și, respectiv, mai mulți termeni din varii domenii, devine tot mai actuală definirea lor. Dar nu definiția stufoasă a studiilor academice sau a manualelor pentru învățământul superior este transplantată în manualul școlar, ci se recurge la varianta cea mai simplă, laconică și comodă. Este bine dacă toate cuvintele definiției sunt clare și noțiunile științifice utilizate sunt deja cunoscute. Această definiție deseori nu este egală cu definiția lexicografică (unii termeni sunt concomitent termeni în diferite domenii, uneori sunt și cuvinte uzuale, de exemplu, substantivul *timp* are o accepție ca termen de gramatică, alta – ca parte a cronotopului, ca termen de fizică, ca termen de filozofie etc.). Asemenea definiții se atestă în manualele de limbă și literatură română/limbă și literatură rusă ca limbi de instruire, uneori – și în manualele de limbi materne sau limbă română pentru școlile cu predare în limba rusă. Prin terminologia pusă în circuit de aceste discipline se contureze la nivel științific (gnoseologic) funcționarea limbilor pe care elevul le vorbește, precum și abordarea textelor literare și nonliterare pe care elevul le citește, scoțând în relief clasificări, tipologii, paradigme, entități, care, în ultimă analiză, duc la dezvoltarea competenței de comunicare și a competenței lectorale.

Aceste definiții laconice și transparente dezvoltă abilitățile necesare definirii cuvintelor, inclusiv a termenilor. În acest scop este funcțional modelul Frayer, care presupune că elevul, la asimilarea unui cuvânt nou sau termen dintr-un domeniu, îl include într-o categorie, prin indicarea genului proxim; îi evidențiază caracteristicile esențiale, în cazurile fericite, aduce exemple relevante. Prezentarea antiexemplurilor este importantă pentru a trage o linie între ce este și ce nu este... verb, propoziție, fabulă, motiv literar etc., nefiind raportat la categoria respectivă și neavând caracteristicile presupuse [1, p. 49-50].

B. *Definiția apare într-un context specific*

Nu ar fi corect ca manualul școlar să fie înlocuit de glosare, articole de enciclopedie sau o simplă explicare de cât mai mulți termeni. Pentru termenii ”centrali” (deși nu există o listă a acestora sau o ierarhie, înțelegem că substantiv, sinonim, simbol, perfectul compus, epitet sunt de ocurență maximă în demersul didactic la limbă și literatură, spre deosebire de termeni precum e anacolut, troheu, hiat, superlativ relativ ș.a.), care se reiau din clasă în clasă, acest context specific înseamnă în manualele actuale la limba și literatura română pentru gimnaziu:

1. Exemple relevante adiacente definiției;
2. Unele explicații, algoritmi de delimitare a unităților și a formelor;
3. Prezentarea specificului grafic: cum se marchează, ce sigle, simboluri sau abrevieri se utilizează, cum se subliniază, dacă vorbim despre funcțiile sintactice: G-D (pentru formele coincidente de genitiv și dativ), PSCT sau CT (pentru propoziția subordonată circumstanțială de timp) etc.;
4. Construirea sau utilizarea unor tabele, scheme, clustere pentru un sistem de clasificări, în care se include firește termenul introdus;
5. Analiza și aplicarea unor algoritmi pentru delimitările posibile.

Să comparăm cum arată definiția termenului lingvistic sinonim în manual, în dicționare și enciclopedii:

DEX: Cuvânt, expresie, afix etc. care are același (sau aproape același) înțeles cu alt cuvânt, cu altă expresie, cu alt afix etc.

DTL: Cuvânt care are același sau aproape același înțeles cu un alt cuvânt, într-un context dat, dar care se deosebește de acesta din urmă prin formă, ca de exemplu *ascensor* pentru *lift*, *cameră* pentru *odaie*, *omăt* pentru *zăpadă*, *deficit* pentru *lipsă*, *policrom* pentru *multicolor*, *necesar* pentru *trebuincios*, *învinge* pentru *birui*, *necăji* pentru *supăra*, *rapid* pentru *repede*, *spre* pentru *către* etc.

Manualul școlar (cl. VI, p. 39)

Sinonimele sunt cuvinte cu formă diferită și cu sens asemănător. Nu există sinonimie perfectă, de aceea alegerea sinonimului depinde de context (literar, științific, colocvial).

Sinonimele pot fi: substantive, verbe, adjective, adverbe. Ele pot fi:

- 1) totale – sunt identice ca sens;
- 2) parțiale – sunt asemănătoare ca sens;
- 3) aproximative – corespund unor construcții figurate, metaforice.

Sau pentru termenul derivare:

DEX - Acțiunea de a *deriva* și rezultatul ei.

Manualul școlar (cl. IX, p. 64)

Derivarea (formarea unui cuvânt nou, prin adăugarea unui prefix sau sufix) cuprinde clasele de cuvinte semnificative: substantivul, adjectivul, verbul, adverbul, numeralul. Prin sufixare, poate

fi schimbată clasa morfologică la care se referă cuvântul: substantivul să devină adjectiv, verb sau adverb; verbul să treacă la clasa substantivului, a adverbului sau a adjectivului etc. Prefixarea îi adaugă cuvântului un sens nou sau îi schimbă sensul, dar nu îl trece de la o parte de vorbire la alta.

C. Termenii sunt evidențiați grafic

Posibilitățile editoriale actuale permit marcarea termenilor prin culori, intensitate, utilizarea unor caractere și semne convenționale specifice. Acestea diferă de la un manual la altul, însă toate manualele analizate au o concepție didactică și grafică: unde sunt aranjați, cum sunt prezentați termenii. Specificul disciplinei nu prea permite alte posibilități de ilustrare – nu există, ca pentru biologie sau geografie, posibilitățile de a include imagini, desene schematice pentru sistemele organismelor vii sau diagrame pentru fenomene ale naturii. Tot ce poate face mai atractivă pagina de manual sunt fotografiile/portretele scriitorilor, reproducțiile tablourilor sau alte imagini (numite de editori timbre din cauza dimensiunilor mici), dar acestea nu se înscriu în ilustrarea și definirea termenilor.

Au un statut aparte ca termeni denumirile operațiilor intelectuale și ale produselor rezultate din realizarea sarcinilor didactice, a probelor de evaluare. În ce măsură aceștia sunt termeni? Pentru didactică, sunt termeni care numesc operațiile intelectuale și ar fi incorect să cerem elevului să discrimineze, să listeze, să compare etc., dacă elevul nu cunoaște un algoritm de lucru sau, elementar, nu cunoaște verbul. Ce face și cu ce încheie procedura de comparare? La matematică sau la biologie? Sau la limba și literatura română? Anume din acest considerent deseori elevii nu realizează sarcinile, nu le realizează integral (declară: ”Noi putem compara A cu B” și aici se opresc) sau solicită ajutorul profesorului pe parcurs. Nicio disciplină școlară nu și propune și nu și asumă responsabilitatea de a-i familiariza pe elevi cu rigorile de realizare a tuturor operațiilor intelectuale prevăzute de taxonomia lui Bloom(sau Bloom-Anderson, sau Bloom adaptat de Sanders), Dave, Krathwohl [5, p. 48-67]. Asemenea termeni sunt o categorie aparte, general didactică, și se acumulează din orele la diferite materii, ajustați uneori la specificul disciplinei date.

Aceeași e situația cu tehnicile de lucru și produsele. Ocurența tehnicilor interactive, multe dintre care sunt din setul răspândit de strategiile de dezvoltare a gândirii critice, impun anumiți pași și reclamă anumite produse. Este vorba, de exemplu, despre diagrama Venn, analiza trăsăturilor semantice, clustering, cinquain etc., schemă, grafic, diagramă, eseu, colaj, prezentare PPT ca produse. Posibilitățile manualelor de limbă și literatură română, datorită numărului mare de exerciții variate, se valorifică în acest sens și disciplina dată își aduce contribuția vizibilă la valorificarea terminologiei didactice, cu deschidere spre transdisciplinaritate.

Vocabularul activ al elevului trebuie să conțină termenii respectivi, în vederea învățării pe tot parcursul vieții. Indiferent de formările profesionale, oricine poate avea necesitatea sau plăcerea de a învăța o limbă străină și cunoașterea termenilor lingvistici îi va facilita demersul: nu va fi nevoie să învețe acum ce e timpul sau modul verbului, cazurile substantivului sau gradele de comparație ale adjectivului sau ale adverbului. Totodată, asimilarea terminologiei didactice, mai mult ca algoritm decât ca definire, va face mai accesibil demersul educațional și, în ultimă analiză, formează anumite deprinderi care vizează competența de a învăța, a ști să înveți, necesare oricui și oricând. Din descifrarea definițiilor și asimilarea lor conștientizată ajungem să construim ad-hoc definițiile și explicațiile solicitate.

BIBLIOGRAFIE

1. COSOVAN, Olga. *Procesarea textului științific: Curs opțional pentru gimnaziu și liceu: Curriculum și ghidul profesorului*, Chișinău, S.n., 2016.
2. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale/Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; grupul de lucru: Ion Guțu (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020
3. LIMBA STRĂINĂ: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare/Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; grupul de lucru: Daniela Munca-Aftenev (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020
4. MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J. *Building Academic Vocabulary. Teacher's manual*. Alexandria, Virginia, USA, 2005.
5. MINDER, Michel. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003.
6. MODELE DE LUCRU CU TERMINOLOGIA ȘTIINȚIFICĂ LA ETAPA GIMNAZIALĂ PE ARIILE CURRICULARE / Olga Cosovan, Tatiana Cartaleanu, Aliona Zgardan-Crudu, Olga Boz. – Chișinău : S. n., 2021.
7. VOICULESCU, Florin. *Paradigma abordării prin competențe*, Alba-Iulia, 2011.

OPERAȚIONALIZAREA LEXICULUI TERMINOLOGIC PRIN HĂRȚI MENTALE (ÎN CADRUL DISCIPLINELOR DIN ARIILE SOCIOUMANISTĂ, ARTE ȘI TEHNOLOGII)

OPERATIONALIZATION OF THE TERMINOLOGICAL VOCABULARY THROUGH MENTAL MAPS (IN THE DISCIPLINES OF THE SOCIOHUMANISTIC ARTS, ARTS AND TECHNOLOGIES)

*Olga Boz, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Olga Boz, PhD, associate professor
„Ion Creangă” SPU from Chișinău
ORCID: 0000-0002-8552-6575*

CZU: 373.5.016+81'37

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p43-49

Abstract

The presentation, use, operationalization of the terminological lexicon in the curricular documents (textbooks, guides, curricula by disciplines, etc.), but also its capitalization within the classes will be the investigative objective of this article. The exact understanding and knowledge of words and meanings, so many and varied, is of interest to both specialists (semantics, lexicographers, terminologists) and teachers from all school subjects, especially with the implementation of the curriculum - 2020, which prioritizes the formation of communication skills, has become an urgent necessity for every individual, regardless of his professional training or social condition. This didactic approach can be achieved through mind maps which, today, are about to become a universal tool for pupils / students, in order to assimilate and manage a huge amount of information, which they are forced to absorb every day.

Key-words: intellectual operation, item, term, mind map, student, competence.

Obiectivul fundamental al oricărui sistem educațional, indiferent de epocă, este formarea la elevi a culturii generale, bazată pe cele trei componente: cunoștințe, capacități și atitudini (ceea ce numeam noi competențe funcționale) care, mai nou, se axează pe o cultură a acțiunii contextualizate, ce implică dotarea elevului cu un sistem de competențe, tehnici și strategii de învățare a fiecărui domeniu al cunoașterii umane, de care să se folosească pe tot parcursul vieții. Organizarea unilaterală a informației într-un sistem rigid este însă total nepotrivită cu această intenție. Aportul fiecărei discipline, pe parcursul scolarizării, nu trebuie să se constituie din ceea ce este specific disciplinelor, ci din /prin ceea ce au acestea în comun: elemente transferabile, elemente care asigură caracterul general. În acest fel, prin educația în care curriculumul depășește barierele unei singure discipline, se vor forma competențele specifice, dar și transferabile, necesare dezvoltării personale a elevului (competența de a învăța să învețe, competențe sociale, metodologice etc., adică competențe transdisciplinare). Pe baza unei astfel de educații deschise și flexibile se poate realiza specializarea profundă prin formarea unor competențe generale durabile în timp.

Prezentarea, utilizarea, operaționalizarea lexicului terminologic în documentele curriculare (manuale, ghiduri, curriculumuri pe discipline etc.), dar și valorificarea acestuia în cadrul orelor va constitui obiectivul investigațional al acestui articol. Adoptăm, astfel, poziția celor care admit astăzi (A. Bidu-Vrâncianu) că trebuie pus capăt rupturii radicale dintre cunoașterea științifică și cunoașterea obișnuită a termenului, în *grosso modo*. O soluție în adoptarea acestei poziții este „recunoașterea unor delimitări privind conceptul expert (aparținând strict unui domeniu științific)”, [2, p. 136] și conceptul ordinar (extins dincolo de specialitatea strictă) pe de o parte, dar și modalitatea, strategiile clare ale autorilor de manuale școlare în prezentarea și utilizarea definițiilor termenilor, pe de altă parte. Se admit în felul acesta modele alternative ale definiției termenilor științifici, care ar trebui luate în calcul, analizate de către specialiștii de produse curriculare, în scopul facilitării înțelegerii de către elevi a fenomenelor științifice.

Raportul dintre *cuvânt* și *termen* se poate preciza astfel: „un cuvânt devine un termen când i se atribuie o semnificație independentă de variațiile induse de accepții și de utilizările în context” [2, p. 138]. Termenii aparținând unui anumit sistem terminologic sunt legați între ei prin relații conceptuale în afara discursului. Analiza acestui raport în fiecare dintre domeniile cercetate de noi, studiul sensurilor dobândite de anumiți termeni în contexte variate, mai mult sau mai puțin specializate, poate să pună în lumină aspecte de interes complex privind interpretarea interdisciplinară a terminologiei (dar acest aspect va constitui obiectul cercetării unui alt articol).

Înțelegerea și cunoașterea exactă a cuvintelor și sensurilor, atât de multe și de variate interesează atât specialiștii (semanticieni, lexicografi, terminologi), cât și profesorii de la toate disciplinele școlare, mai ales odată cu implementarea curricula – 2020, care prioritizează formarea competenței de comunicare, devenită necesitate pentru fiecare individ, indiferent de pregătirea sa profesională sau de condiția socială. Probabil, aici ar trebui să amintim că dezvoltarea competenței de comunicare pentru omul contemporan, înseamnă și utilizarea termenilor din varii domenii ale științei, iar necunoașterea lor ar fi un impediment în realizarea cu succes a comunicării.

Domeniile diferite științe lansează în comunicarea cotidiană nu doar termeni cu statutul și sensul lor cert, există și perspectiva de transfer de sens pentru aceștia, și posibilitatea de a utiliza cu sens figurat expresii terminologice din domeniul științei.

Este unanim admis caracterul instituționalizat al reglării uzului cuvintelor în manualele școlare, care înregistrează un inventar lexical sau un lexic determinat și care se impune prin forme și sens, atât în limba comună, cât și, mai ales, în limbajele specializate. La modul practic, orice unitate de conținut, predată în școală, (și nu mă refer aici doar la disciplinele din ariile anunțate: geografie, educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică) vizează introducerea în uzul elevilor a unor termeni din domeniile respective. Întrebarea noastră este cât, cum, unde, în ce contexte profesorii școlari (cu excepția celor de limbă și literatură română sau orice altă limbă străină, care se consideră și sunt considerați automat responsabili de formarea competenței de comunicare), valorifică terminologia din disciplina predată? Sau cât, când, cum, în ce contexte profesorii recurg la alfabetizarea terminologică, proiectată în competențele curriculumului de la disciplină?

Plasându-ne pe poziția interesului față de lexicul periferic sau specializat al unui elev mediu, vom urmări în ce măsură manualele școlare satisfac condițiile unei abordări/deschideri, fie și parțiale, a unităților terminologice. Totodată, trebuie să fim conștienți de faptul că studiul unităților terminologice presupune o abordare specială, proprie fiecărei terminologii care își conturează, în primul rând, trăsăturile definitorii. Termenii înșiși „poartă o perioadă îndelungată amprenta originii lor, iar existența în timp a noțiunilor poate fi observată după modul de funcționare a denumirii lor” [1, p. 72].

Termenii nu trebuie priviți ca un supliment strict științific, dimpotrivă, trebuie să devină operaționali prin descifrarea definițiilor, exemplelor, prin delimitări/diferențieri semantice etc. Toate disciplinele predate în școală necesită/reclamă operaționalizarea termenilor, iar profesorul, indiferent de disciplina pe care o predă, contribuie, mai mult sau mai puțin!, la asimilarea lexicului special.

La modul practic, orice unitate de conținut – geografie, educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică – vizează introducerea în uzul elevilor a unor termeni din domeniile respective, aspect reflectat în majoritatea materiilor școlare, prin curricula 2019, care insistă asupra limbajului științific corespunzător domeniului:

- Geografie: Interpretarea realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului.
- Educația muzicală: Aprecierea creațiilor muzicale în limbaj specific , dând dovadă de spirit critic și respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
- Educația plastică: Aprecierea creațiilor de artă plastică în limbaj specific , manifestând spirit critic și respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
- Educația tehnologică: Crearea de produse digitale specifice situațiilor de învățare , dând dovadă de co-rectitudine, adevărat și respect pentru etica mediilor virtuale.

Vom exemplifica ideea de concentrare pe alfabetizarea terminologică cu date concrete din disciplina *Geografie*, sesizând principiul gradualității:

Competența specifică	Unități de competență Clasa a V-a	Unități de competență Clasa a VI-a	Unități de competență Clasa a VII-a	Unități de competență Clasa a VIII-a	Unități de competență Clasa a IX-a
1. Interpretare a realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului	1.1. Utilizarea unor termeni geografici în diferite contexte	1.1. Recunoașterea sensului termenilor geografici în descrierea realității geografice	1.1 Expunerea , în cuvinte proprii, a sensului termenilor geografici în caracterizarea realității geografice	1.1 Formularea , în cuvinte proprii, a sensului termenilor geografici explicând realitatea geografică	1.1 Utilizarea terminologiei geografice pentru caracterizare a realității geografice social-economice

Trebuie să menționăm că acest curriculum satisface , din punct de vedere teoretic !, problema supusă cercetării (mai ales prin CS 1, CS 4, CS 5), se racordează la nevoile de formare ale elevului și la cerințele vieții sociale, îndreptă actul didactic pe achizițiile finale ale elevului, are deschidere spre conținuturi pluri -/inter-/transdisciplinare, raportează achizițiile dobândite de către elev în contexte concrete și sporește libertatea profesorului.

Facem din start declarația că includerea definițiilor de termeni în manuale nu este cheia succesului. Nici nu credem că memorarea și reproducerea definițiilor la prima solicitare este un indicator al educației de calitate sau al prezenței competențelor specifice ale disciplinei respective. Pentru eficiență, termenul trebuie să intre în circuit, în și prin realizarea sarcinilor, în conformitate cu taxonomia lui Bloom. Or, primul pas al acesteia este cunoașterea, care presupune definirea, descrierea, înțelegerea acelei definiții, la nivelul cunoștințelor declarative [5, 21-22].

Operaționalizarea lexicului specializat este stabilirea modalităților prin care se realizează legătura dintre universul teoretic-conceptual și realitatea empirică, înțelegând prin aceasta ansamblul operațiilor prin care însușirile definitorii ale termenului pot fi identificate, evaluate sau chiar măsurate în universul empiric.

Utilizarea și dezvoltarea tehnicilor grafice/ hărților mentale de operaționalizare a unităților de lexic specializat prin hărți mentale (mind map) rezultă din tipologia operaționalizării:

- ✓ Operaționalizarea orizontală – „despicarea” conceptului în subconcepte mai restrânse, între care NU există raport de coordonare, reprezentativă pentru teoria lui P. Lazarsfeld.
- ✓ Operaționalizarea verticală – „despicarea conceptului în subconcepte ierhic superioare, între care există raport de coordonare, reprezentativă pentru teoria lui R. Merton.

Prin utilizarea hărților mentale în asimilarea lexicului terminologic, care este un instrument de a structura, a organiza, a aranja, a memora și învăța informații într-un mod organizat, lansăm intenția ca aceștia să devină operaționali, practici, să devină ulterior resurse eficiente de manifestare a competenței de comunicare – competență transdisciplinară.

Ultimii ani ne-au permis mai mult ca niciodată să privim în mintea oamenilor capacitatea nelimitată a acestora de a înțelege și de a stoca foarte multă informație, fapt atestat și în practica școlară. Astfel, s-a descoperit că abilitatea omului de a gândi în mod eficient este strâns legată de imaginația lui și de abilitatea de a crea asociații între bucățile/fragmente de informație, cu alte cuvinte, adică abilitatea de a rezolva puzzle-uri/rețele/linkuri/hărți informaționale.

Hărțile mentale s-au dezvoltat de demult, de când conceptul a fost introdus de Antony (Tony) Buzan, autor englez și consultant educațional. Acesta a popularizat ideea de alfabetizare mentală, gândirea radiantă și o tehnică numită *mapping mind*, inspirată de tehnicile folosite de Leonardo da Vinci, Albert Einstein și de tehnicile „*concept mapping*” ale lui Joseph D. Novak.

Astăzi, ele sunt pe punctul de a deveni o unealtă universală care să ajute pe toată lumea, de la elevi/studenti la oameni de afaceri, să controleze imensa cantitate de informații, pe care sunt forțați să o absoarbă zi de zi.

Tehnicile de organizare și structurare a informației se regăsesc astăzi în apanajul metodologic al profesorilor din clasă, însă tehnicile care au la bază aceste hărți mentale (Mind mappingul) vin cu multe alte multe beneficii, extinzându-ne capacitatea de gândire și abilitatea de a gândi lateral în orice situație de învățare: îmbunătățește capacitatea de a vedea situațiile/fenomenele științifice ca un întreg; capacitatea de a vedea informații detaliate; capacitatea de a sorta surplusul de informație prin aglomerările mentale; îmbunătățește imaginația, memoria și capacitatea de reținere; îmbunătățește abilitatea de a lua notițe și abilitatea de gestionare a timpului; face procesul de învățare să fie distractiv și stârnește asocierile creative etc.

Perceperea în sistem a termenilor noi/ științifici este singura cale de asimilare conștientă a unităților date; elevul nu învață de dragul cunoașterii unor cuvinte noi, ci le asimilează pe axa paradigmatic-sintagmatic: în strânsă legătură cu altele din același câmp noțional, din aceeași familie lexicală, derivatologică, în sintagme libere sau în locuțiuni și expresii stabile (teoria câmpurilor lingvistice din perspectiva hărților mentale va constitui un alt obiect de cercetare). Cu cât mai clar are să fie înțeles termenul nou, cu atât mai sigur va fi ancorat într-un sistem, și cu atât mai mari sunt șansele acestuia de deveni parte a vocabularului elevului.

În actele reglatorii din cadrul disciplinei *Educația muzicală* se stipulează clar „că unitățile de conținut includ liste de termeni specifici disciplinei : cuvinte/sintagme care trebuie să facă parte din vocabularul activ al elevului la finalizarea respectivei unități de învățare” [3, p. 136] și, respectiv, sarcinile de lucru sau de exersare ar trebui să respecte, în mare, integral sau selectiv, taxonomia operațiilor intelectuale, care să conducă către această finalitate. Nu credem că este necesar, nici că o permite bugetul de timp al lecțiilor ca pentru fiecare termen nou atestat să se realizeze sarcini de cunoaștere – înțelegere – comparare – aplicare – analiză – evaluare, dar o strategie de abordare a câmpurilor lexicale, respectată pentru fiecare modul sau unitate de învățare, ar fi indicată. Dacă unitatea de învățare se extinde pentru 6-8-10 ore de studiu, este bine ca măcar 1 oră să fie consacrată abordării sistemice a unui câmp, cu scopul clar determinat de profesor ce trebuie să asimileze elevii din lexicul științei lingvistice, ce termeni (*sinonime, polisemantic, derivat* etc.) vor fi uzuali. Este bine ca procedura de examinare a unui câmp să fie susținută prin suporturi vizuale, și aici să se insiste/abordeze/utilizeze pe aceste hărți mentale, care în literatura didactică se regăsesc tabele, scheme simple spre complex: *Graficul T, Pro/contra, Diagrama Venn, Grila lui Quintilian, SINELG, SWOT, Jurnalul cu intrare dublă, Tehnica 6/4/3/5, Clusteringul, Ciorchinele, Cascada, Explozia stelară, Piramida, Diamantul, Matricea conceptuală, SCAMPER, Pânza de păianjen, Fishbone, Floarea de nufăr (Lotus)* și multe altele.

În tendința generală și dominantă de a dezvolta creativitatea elevilor, sarcinile de acest fel au prioritate. Ele sunt importante pentru activarea diferitelor inteligențe. Deși se pare că nu

contează calitatea desenului și la baza acestor lucrări practice stau cunoștințele abordate într-o nouă cheie – că doar nu vom cere să se copieze niște tabele sau scheme de gata – capacitatea de a prezenta grafic adecvat un fenomen sau un sistem supus examinării este importantă. În cazul lor, profesorii vor evalua:

- ✓ Corespunderea cu sarcina dată (dacă s-a solicitat o hartă realizată color, nu se va accepta o xerox copie sau altceva decât harta; dacă trebuia construit un grafic, nu se va accepta o fotografie etc.).
- ✓ Corectitudinea informației grafice cu datele științei (sau ale textului în baza căruia s-a realizat sarcina:
- ✓ Originalitatea interpretării și prezentării informației – loc pentru demonstrarea creativității, în limitele bunului-simț și ale bunului-gust.
- ✓ Calitatea prezentării grafice (se va referi mai ales la aspect îngrijit). Punctajul acordat va fi tot de maximum 15% - un desen frumos, dar incorect științific nu poate fi salutat și încurajat, dacă s-a solicitat o diagramă, un tabel etc [5, p. 68].

Manualul de *Geografie* din clasa V-a reprezintă o continuare a conținuturilor învățate în clase primare la disciplina *Științe*, dar îi surprinde pe elevi atât prin diversificarea și noutatea altor subiecte, cât și prin complexitatea acestora. De exemplu, în paratextul manualelor de geografie (clasele a V-a -VI-a) se specifică la rubrica „*Termeni-cheie*” indicațiile despre „noțiunile geografice a căror cunoaștere este obligatorie con form curriculumului” [2, p. 5], ce pot fi descoperite în cadrul fiecărei unități de conținut. Unitățile terminologice prezentate în manual asigură precizia, elimină ambiguitatea de sens, care poate apărea la întrebuintărea lui și oferă o imagine generală despre realitatea definită; pe alocuri atestăm sinonime sau termeni derivați. În această ordine de idei, menționăm că fiecare temă studiată anunță clar, cel puțin, un obiectiv operational, care cuprinde exprimarea manifestărilor observabile și măsurabile , precum și nivelul de performanță așteptat : să utilizați termenii *platformă, regiune de orogen* [13, p. 68]; să utilizați termenii *factori endogeni și factori exogeni* [13, p. 71]; să utilizați adecvat termenii geografici în diferite comunicări [13, p. 85]; să utilizați noi termeni geografici în comunicările orale privind poziția continentului [13, p. 101]; etc. Aici atestăm și o serie de omiteri (sperăm, involuntare): în unitățile 4, 5 și 6 lipsesc cu desăvârșire casetele, respectiv, termenii explicați, deși sunt invocate obiectivele operaționale.

În paratextul manualului de geografie (clasa a VII-a) se anunță prezența termenilor „În cadrul temelor sunt evidențiate unele noțiuni geografice, pe care le găsești explicate la rubrica „Termeni-cheie”. Rubricile „Este bine să știi” și „Recorduri” includ informații cu caracter opțional, dar care îți lărgesc orizontul”. Reluarea/extinderea/aprofundarea mai multor termeni achiziționați din manualele claselor anterioare ilustrează unul din principiile generale ale didacticii – fie al instruirii concentrice, fie al instruirii graduale – care pune în valoare și anumite competențe specifice. Bunăoară, unitățile terminologice *vreme, climă, alizeu, briză, muson etc.* sunt reluate în două-trei clase consecutive.

Fiind componentă a ariei curriculare Arte , disciplina *Educația plastică* (clasele V -VII) permite dezvoltarea capacității elevilor „de a distinge între frumosul operei de artă și dezgustul kitsch-ului, le formează abilități vizuale și manuale , le dezvoltă gustul artistic și imaginația creativă, dar și elementele de gândire și comunicare artistico -plastică”. De ex, manualul clasa VI-a, foarte colorat, bine structurat, organizat, „viu”, plin de noutate (imagini recente, peisaje actuale), conține la fiecare unitate de învățare , cel puțin 4-5 casete, marcate cu o anumită

culoare, cu termenii de specialitate definiți , dar, din păcate, înregistrează puține operații intelectuale care să valorizeze uzanța acestora. În mod aleatoriu , prezentăm aici lexicul terminologic din modulul 2, *Arta acului (cusutul și brodatul tradițional)*, din manualul școlar de clasa a VI -a, ediția 2017: *tunică, cămașă cu platcă, cămașă cu clini, stan, papiotă, mosor, tiv, mlineu, jurubiță, bobină, ac de canava, ac cu gămălie, gherghef, a însăila, însăilătură, altiță, încreț, râuri, tiv cu găurele, găurică oarbă, cheiță, punctul de goblen, punct leneș, punct jersey* etc. [10, p. 43]; Textul manualului nu conține definiții, în locul lor fiind utilizate diverse descrieri verbale, imagini, scheme și machete. Or, necunoașterea suficientă a limbii de instruire este anume acel blocaj care limitează înțelegerea textului , cu atât mai mult producerea unuia propriu. Elementara înțelegere a cuvintelor și a sensurilor lor permite descifrarea textelor de un anumit grad de complexitate, adecvat vârstei școlare date.

Trebuie să recunoaștem că nici curriculumul nu face referințe la predarea - învățarea-evaluarea lexicului terminologic din acest domeniu . De aici, ne putem da lesne seama că elevul ar putea rămâne/avea un handicap lingvistic , la nivel metacognitiv , în ceea ce privește bagajul de termeni care i -ar facilita activitatea cotidiană ulterioară sau atunci când ex -elevul pășește în viața de dincolo de școală.

BIBLIOGRAFIE

1. BAHNARU, V. *Elemente de lexicologie și lexicografie*. Ch.: Știința, 2008.
2. Bidu-Vrânceanu, A., *Lexic comun, lexic specializat*. [online] Chișinău, 2010. <http://www.scribd.com/doc/2034859/Lexic-comun-si-lexic-specializat> (vizitat 2.11.2021).
3. BORȘ, A., COROI E. *Educație muzicală*, manual pentru clasa a 5-a. Ch.: Î.E.P. Știința, 2015.
4. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Ch.: F.E.-P. “Tipogr. Centrală ”, 2003.
5. COSOVAN, O.; CARTALEANU, T.; ZGARDAN-CRUDU, A.; BOZ, O. *Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic*. Chișinău, 2020.
6. COSOVAN, O. *Operațiile intelectuale în optică transdisciplinară*. În: *Didactica Pro*, 2020, nr. 6, p. 34-37.
7. COSOVAN, O. *Procesarea textului științific: Curs opțional pentru gimnaziu și liceu*. Curriculumul și ghidul profesorului. Ch., S.n., 2016.
8. *Curriculum școlar pentru disciplina limba și literatura română*. Clasele a V-a – a IX-a. (Autori: A. Ghicov, T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Bolocan, T. Cristei, M. Ciobanu, M. Jitari, A. Grama-Tomiță.) Ch.: Lyceum, 2010.
9. *Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar. Ghid de implementare/* Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; grupul de lucru: Ion Guțu, (coordonator) [et al.]. Ch.: Lyceum, 2020.
10. EȘANU, A.; ȘARAGOV, I.; ONOFREICIUC, N.; SIMAC, A. *Educația plastică*, manual pentru clasa a 5-a și a 6-a. Ch.: ARC, 2017. 116 p.
11. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003.
12. PUICĂ-VASILACHE, E.; URSU Z., *Educație plastică*, manual pentru clasa a V-a, Ch.: Litera, 2020.
13. ODOLEANU, N.; UNGUREAN, L.; JIOARA, M. [et al.]. *Geografia continentelor și oceanelor*, manual pentru clasa a 6-a. Ch.: Arc, 2017.
14. PRUNICI, P.; CALANDA, Z.; PRUNICI M.; RÂMBU, N. *Geografia*, manual pentru clasa a 5-a / Ch.: Lumina, 2020.

PROBLEMA ORTOGRAFIEI ÎMPRUMUTURILOR: LEGAREA/ NELEGAREA CU CRATIMĂ A ARTICOLULUI HOTĂRÂT ȘI A DESINENȚELOR, REFLECTATĂ ÎN DOOM 3³

THE PROBLEM OF SPELLING LOANS: BINDING / UNDIVIDING BY HYPHEN OF THE DEFINITE ARTICLE AND THE DESINENCE, REFLECTED IN DOOM 3

*Marcela Vîlcu, lector univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Marcela Vîlcu, univ. lecturer,
”Ion Creangă” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0003-4406-7058*

CZU: 811.135.1’37

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p50-54

Abstract

This article addresses the issue of the correct spelling of recent lexical loans, the timeliness of which is determined primarily by some changes made by the new edition of the "Orthographic, Orthoepic, Morphological Dictionary of the Romanian Language" (DOOM 3). Moreover, the problem is even more acute, as recent loans, still non-adapted, cause multiple spelling mistakes. In order to clear up some confusions and difficulties, a list of words that includes several examples of spelling of some recent borrowings, frequently used, is presented

Key-words: loan, adaptation, unsuitable loan, spelling

Se știe că orice limbă este într-o continuă evoluție și perfecționare. Totodată, limbile nu sunt izolate unele de altele, ci interacționează, se influențează reciproc prin intermediul vorbitorilor, ca urmare a migrației acestora, a vecinătății cu alte popoare, a contactelor istorice, culturale, diplomatice dintre popoare etc., în rezultatul cărora cuvintele unei limbi pătrund în vocabularul altei limbi. Procesul dat are numele de împrumut, „proces de încorporare a unui element lingvistic dintr-un idiom în altul, care afectează oricare dintre subsistemele unei limbi, dar are o pondere deosebită în lexic” [11].

Pentru accepția lingvistică a cuvântului *împrumut*, în *Dicționarul explicativ al limbii române* atestăm următoarea definiție: „Cuvânt, construcție lexicală etc. luată din altă limbă. *împrumut lingvistic*. – lat. *in promutuum*” [4]. În *Dicționarul de termeni lingvistici*, acest cuvânt este definit în felul următor: „ÎMPRUMÚT s. n. (cf. lat. *in promutuum*): element lingvistic luat de o limbă dintr-o altă limbă, înrudită sau diferită” [3].

Este vorba, în acest caz, de fenomenul îmbogățirii limbii prin împrumuturi: cuvinte, expresii dintr-o limbă sunt adoptate de altă limbă pentru a denumi realități noi și pentru a satisface necesitățile de exprimare ale vorbitorilor.

La etapa actuală, contactul dintre limbi este tot mai pronunțat, fiind influențat de progresul tehnico-științific, de deschiderea frontierelor, de tendința de globalizare. Astăzi, în contextul unei diversități lingvistice tot mai pronunțate, al multilingvismului și al plurilingvismului. împrumuturile pătrund tot mai ușor și mai intens nu doar în limbajele de specialitate, ci și limbajul colocvial.

³ Elaborat în cadrul proiectului de cercetare „Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”; cifrul 20.80009.0807.37

Lingvistul Vasile Bahnaru, vorbind despre aflusul de cuvinte străine în limba română modernă, afirmă că „vocabularul românesc este un conglomerat inform de împrumuturi, osatura cărora o constituie neologismele” [1, p105], care au pătruns masiv în limbă din a doua jumătate a sec. al XVIII-lea. În alt context, același autor face următoarea constatare: „la o analiză a inventarului de cuvinte al dicționarelor explicative, se constată că mai bine de jumătate din vocabularul limbii române moderne este format din neologisme intrate în limbă în decursul ultimului secol, multe dintre ele provenind direct din limbi străine.” [2, p. 125]

Odată adoptate, cuvintele împrumutate tind să se integreze în limba care le adoptă, adică să se adapteze fonetic, grafic și morfologic. La fel și împrumuturile care au pătruns în limba română au tendința de a se adapta la flexiunea limbii române, dar această adaptare se produce, uneori, destul de anevoios, una dintre cauze fiind diferența mare dintre limbi: limba română, ca limbă de adopție, și limba-sursă.

Despre adaptarea împrumuturilor în limba română, lingvistul Iorgu Iordan afirma: „este un proces de oarecare durată, cu perioade de fluctuații, până când cuvântul își găsește forma potrivită care să-l fixeze în sistemul existent. Durata perioadei de adaptare depinde mai ales de frecvența în circulație a cuvântului. În multe cazuri, adaptarea nu se face de la sine, ci este determinată și de unele dezbateri teoretice, de intervenția cercurilor cointeresate în acțiunea de cultivare a limbii” [7, p. 314-315].

Astfel, multe împrumuturi recente în limba română circulă în forma pe care o au în limba de origine. Unele dintre ele, nu foarte multe, își păstrează încă un statut de *xenisme* („împrumuturi din alte limbi, neadaptate la specificul limbii române” [9], ca, de exemplu, *cola* (arbore), *lady*, *yoga*, *yucca* (plantă), *quinoa* (semințe). Altele, chiar dacă tind să se adapteze fonetic și flexionar, nu au reușit să se adapteze și grafic. În acest sens, lingvista A. Stoichițoiu-Ichim, referindu-se la procesul de adaptare a englezismelor în limba română, menționează următoarele: „deși româna și engleza aparțin la familii de limbi diferite, sub presiunea sistemului flexionar românesc, asimilarea morfologică a anglicismelor o devansează pe cea grafică și fonetică, pentru a permite inserarea împrumuturilor în enunțuri” [8 p. 11]

Deoarece împrumuturile substantive sunt foarte numeroase și la scrierea lor se atestă cele mai multe confuzii, am decis să ne referim, în prezentul articol, anume la această clasă de cuvinte. Trebuie să menționăm că, din punct de vedere morfologic, împrumuturile substantive tind să-și însușească trăsăturile gramaticale specifice substantivului românesc. Majoritatea acestora se încadrează la genul neutru, acomodându-se acestui tip de flexiune: au la singular desinența Ø (se termină într-o consoană), iar la plural primesc desinența -uri: *business/businessuri*, *hard/harduri* și se articulează enclitic: *businessul*, *hardul*.

Problema legată de asimilarea unor împrumuturi recente din clasa substantivului este de natură ortografică. Astfel, putem observa că acestea se comportă diferit din acest punct de vedere: unele își atașează cu cratimă articolul enclitic sau desinența de plural, iar, în cazul altora, aceste morfeme se scriu sudat, fapt care provoacă dificultăți, confuzii și greșeli de scriere.

Problema dată este semnalată și de autorii noii ediții a *Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (DOOM 3), în articolul „Ce este nou în DOOM 3”: „În ceea ce privește cuvintele străine de diverse origini folosite actualmente în enunțuri românești, s-au adăugat mai ales elemente din engleză, care sunt utilizate tot mai frecvent, inclusiv în vorbirea curentă, chiar dacă unele au corespondente în limba română: +fake news, +take away. Dincolo

de modă și de imitația facilă, multe dintre acestea denumesc realități noi, îmbogățesc limba cu sinonime și au adesea și avantajul conciziei și al univocității; pe de altă parte, ele prezintă anumite probleme de grafie, de pronunțare sau/și de comportament gramatical.” [10]

Așadar, odată apărută noua ediție a *Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, DOOM 3, care știam că vine completată cu foarte multe cuvinte recente, ne-am propus să urmărim cum este abordată/ tratată acolo problema ortografiei împrumuturilor și am constatat că DOOM 3 vine cu unele modificări, față de DOOM 2, în ceea ce privește scrierea formelor flexionare ale unor împrumuturi, care, trebuie să recunoaștem, și așa (!) nu prea era familiară tuturor locutorilor, nici chiar celor care reprezintă presa scrisă. (Aducem, drept dovadă, un exemplu excerptat de pe site-ul „Știri.md”: „Indiferent dacă le cumperi din supermarket-uri sau direct de la tarabele din piață, acestea (fructele) trebuie spălate cu mare grijă.” Știri.md, 17 mai 2022)

Astfel, în compartimentul „Principalele norme ortografice, ortoepice și morfologice ale limbii române”, p. XLII, DOOM 2, găsim următoarea regulă: „Articolul hotărât enclitic sau desinența se leagă cu cratimă de cuvintele greu flexionabile, unul dintre cazuri fiind cel al împrumuturilor și al numelor de locuri a căror finală prezintă deosebiri între scriere și pronunțare: *acquis-ul* [pron. *akí-ul*]; *!bleu-ul*; *Bruxelles-ul* [pron. *brüsél*]; *show-ul*; *!dandy-ul*, pl. art. *!dandy-i* (nu *dandii*, *dandiii*) Se recomandă atașarea fără cratimă a articolului sau a desinenței la împrumuturile – chiar neadaptate sub alte aspecte – terminate în litere din alfabetul limbii române pronunțate ca în limba română – board: *boardul*, *boarduri*; click: *clickul*, *clickuri*; trend: *trendul*, *trenduri*” [5].

Consultând varianta DOOM 3, constatăm că această regulă este completată cu o precizare importantă, și anume: „Cratima leagă articolul hotărât enclitic sau desinența de plural de cuvintele greu flexionabile în împrumuturile neadaptate (fonetic/ grafic) și numele de locuri străine, a căror finală prezintă deosebiri între scriere și pronunțare, inclusiv în cazul literelor **w** [ŭ] (n.a. adică pronunțat ca u semivocalic, așa ca în cuvântul *show*), **y** [ai], [ei]: *acquis-ul* [pron. *akí-ul*]; *!bleu-ul*; *Bruxelles-ul* [pron. *brüsél*]; *show-ul*, *show-uri*; *standby-ul*, *standby-uri*; *Strasbourg-ul* [pron. *Strasburul*]. Și, în continuare, se face următoarea precizare: „Este contrară normelor atașarea cu cratimă a articolului și a desinențelor la orice împrumut sau nume propriu străin, chiar neadaptat integral fonetic sau grafic, dacă literele în care se termină fac parte din alfabetul limbii române și se pronunță cu valoarea de bază din limba română: inclusiv literele **k** [c], **w** [v], **y** [i]/[i]” [6, p.66] și, printre exemplele aduse – *rockuri*, *folkul* – găsim formele cuvântului *dandy* ortografiate fără cratimă: *dandyul*, *dandyi* [ibidem].

Așadar, o diferență față de precedentă ediție, DOOM 2, este atașarea fără cratimă a articolului enclitic și a desinenței de plural la substantivele care se scriu cu litera **y** la final, dacă aceasta se pronunțată ca i vocalic (*party*, *derby* etc.).

Pornind de la prevederile stipulate în *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (DOOM 3), am elaborat o listă de cuvinte, departe de a fi exhaustivă, în care am inclus împrumuturi recente din clasa substantivului, utilizate frecvent (și scrise greșit, destul de frecvent), pe care le-am inclus în tabelul de mai jos.

Tab. 1. Ortografia unor împrumuturi din clasa substantivului, adaptate sau neadaptate grafic

Se scriu cu cratimă	Se scriu sudat
<ul style="list-style-type: none"> • Site-ul, site-uri • Slide-ul, slide-uri • Like-ul, like-uri • Drive-ul, drive-uri • iPhone-ul, iPhone-uri • Show-ul, show-uri • Talk-show-ul, talk-show-uri • Scotch-ul [tch pron. č], scóтч-uri • Kitsch-ul, kitsch-uri • Cash-ul, cash-uri • Game-ul, game-uri !dar și varianta adaptată ghem/ ghemuri • Flash-ul, flash-uri • Bruxelles-ul [pron. brüsél] • Strasbourg-ul [pron. Strasbur] • Wagon-lit-ul, wagon-lit-uri • Reality-show-ul, reality-show-uri • Aftershave-ul, aftershave-uri • Bleu-ul, bleu-uri (nuanțe) • Barbecue-ul, barbecue-uri • Stendby-ul • Software-ul, software-uri • Sélfie [pr. sél-fi]: selfie-ul, selfie-uri, • Service: service-ul, service-uri • Fake [pron. feĭk]: fake-ul, fake-uri • Fake news [pron. feĭknĭuz]: fake news-ul, fake news-uri • Puzzle-ul, puzzle-uri • Foie-gras [pron. fuagra]: foie-gras-ul • Chow-chow (rasă de câine) [pron. čăŭ-čăŭ]: chow-chow-ul • Fondue (preparat culinar) [pron. fōdŭ]: <i>fondue-ul, fondue-uri</i> • Striptease [pron. striptiz]: striptease-ul • Beaujolais (vin) [pron. bojolē] beaujolais-ul, beaujolais-uri • Duty-free [pron. dŭtifri]: duty-free-ul; pl. duty-free-uri • Review [pron. rivŭ]: review-uri • Smoothie [pron. smŭti/smŭsi]: smoothie-ul, smoothie-uri • Rendez-vous [pron. randevu]: <i>rendez-vous-ul, rendez-vous-uri</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Stickul, stickuri • Linkul, linkuri • Clickul, clickuri • Workshopul, workshopuri • E-mailul, e-mailuri • Rockul • Feedbackul, feedbackuri • Coffe-breackul, coffe-breackuri • Cafe-frappeul, cafe-frappeuri • Weekendul, weekenduri • Safariul, safariuri • Screenul, screenuri • Screenshotul, screenshoturi • Shoppingul • Ketchupul • Hobbyul, hobbyuri • Whiskyul, whiskyuri • Penaltyul, penaltyuri • Start-upul, start-upuri „lansare” • Logoul, logouri • Lockdown: lockdownul, • Machoul, macho (s. m.) • Sushiul, sushi (s. n.) • Bestsellerul, bestsellere • Party, partyuri • Derby: derbyul, derbyuri (cu varianta derbi, derbiul, derbiuri) • Bodyul, bodyuri • Disc-jockeyul, disc-jockeyi (pl. art.) • Fiascoul • Tabuul, tabuuri • Cappuccinoul • Hippyul • Fast-foodul, fast-fooduri • Polo: poloul • Brio: brioul • Avocado: avocadoul, pl. avocado • Martini: martiniul, martiniuri • Graffiti (decorațiune murală), graffitiuri

Evident, considerăm utile și necesare precizările făcute de noul *Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, care aduc o oarecare claritate în scrierea împrumuturilor, dar trebuie să recunoaștem totuși că ele solicită utilizatorului/ vorbitorului cunoștințe fonetice și un bun simț al limbii.

Totodată, nu putem să nu remarcăm unele incongruențe/ curențe în tratarea aceluiași fapt de limbă. Astfel, în compartimentul „Studiu introductiv” al noii ediții a „Dicționarului

ortografic”, se face referire la cuvântul *stendby*, *stendby-ul*, ca exemplu de scriere cu cratimă a articolului enclitic și a desinenței, deoarece este cazul când litera finală y se pronunță ca diftongul [aĩ]. În același timp, consultând articolul lexicografic al acestui cuvânt, constatăm, cu nedumerire, că forma lui articulată este scrisă sudat.

Trecând peste astfel de curențe, multe dintre care au fost aspru criticate de utilizatori chiar din primele zile ale apariției dicționarului DOOM 3, vom recunoaște utilitatea incontestabilă a acestei surse lexicografice.

BIBLIOGRAFIE

1. BAHNARU, Vasile. *Ascensiunea în descensiune a limbii române în Basarabia*. Iași: Princeps Edit, 2011. ISBN 9786065231559.
2. BAHNARU, Vasile. *Elemente de lexicologie și lexicografie*. Chișinău: Știința, 2008. ISBN 978-9975-67-616-8.
3. CONSTANTINESCU-DOBRIDOR, Gheorghe. *Dicționar de termeni lingvistici*. București: Teora, 2000, 350 p. ISBN: 973-601-496-7.
4. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
5. *Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2005.
6. *Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2021.
7. IORDAN, Iorgu. *Limba română contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
8. STOICHIȚOIU-ICHIM, Adriana. Observații privind pluralul anglicismelor. În: *Limba și literatura română*, 2006, nr. 1, p. 11-15.
9. ZUGUN, Petru. *Lexicologia limbii române*. Iași: Tehnopress, 2000.
10. *Ce este nou în DOOM 3*. Disponibil: https://dexonline.ro/articol/0.Ce_este_nou_%C3%AEn_DOOM3
11. BIDU-VRĂNCEANU, Angela, CĂLĂRAȘU, Cristina, IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana et alii. *Dicționar de științe ale limbii*. București: Nemira, 2001. https://www.academia.edu/10986209/87525919_DSL_Dictionar_de_Stiinte_Ale_Limbii

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА
(ЭТАП КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ) В КОНТЕКСТЕ КУРРИКУЛУМА 2019
ГОДА**

**FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE AT RUSSIAN LANGUAGE
LESSONS IN THE NATIONAL SCHOOL OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA
(STAGE OF COMPREHENSIVE EDUCATION) IN THE CONTEXT OF THE 2019
CURRICULUM**

*Габриэлла Топор, др. филологич. наук, конференциар,
КГПУ им. И. Крянгэ*

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

CZU: 37.016:811.161.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p55-61

Rezumat

Autorul articolului a abordat problemele actuale ale metodologiei de predare a limbii ruse ca limbă non-nativă în formarea competenței socio-culturale. Abordarea acestei competențe în baza Curriculum-ului actualizat 2019, demonstrează importanța acesteia. Articolul oferă o analiză detaliată a Curriculumului și a manualelor de limba rusă pentru clasele a V-a și a VI-a ale școlii Naționale din Republica Moldova, dintr-un punct de vedere al celor interesați. Studiul a avut ca scop identificarea textelor și a sarcinilor din manualele actuale, care contribuie la formarea competenței socioculturale. Articolul oferă și teme pentru anumite subiecte ale manualului de limba rusă, pentru clasa a VI-a, completând conținutul acestuia sub aspectul competențelor socioculturale.

Cuvinte-cheie: Metodologia predării limbii ruse, limba rusă ca a doua limbă, competență socioculturală, Curriculum 2019, text cu un conținut sociocultural.

Abstract

The author of the article turned to topical problems of the methodology for teaching the Russian language as a non-native language – the formation of sociocultural competence. The separation of this competence into an independent one in the 2019 updated Curriculum indicates its significance. The article carried out a detailed analysis of Curriculum and textbooks on the Russian language for the V and VI forms of the national school of the Republic of Moldova from the point of view in question. The study aimed to identify texts and tasks in textbooks that contribute to the formation of sociocultural competence. The article also offers assignments to certain topics of the Russian language textbook for VI form, supplementing its content in the aspect of sociocultural knowledge.

Key-words: methodology of teaching Russian language, Russian as a non-native language, sociocultural competence, 2019 Curriculum, text with sociocultural content.

Составной частью общих знаний о мире являются знания социальных особенностей и культуры определенного языкового сообщества, то есть социокультурные знания. Этим знаниям, применительно к стране изучаемого языка, следует уделять особое внимание, поскольку, как правило, для учащихся они бывают принципиально новыми, попытки же опереться на уже имеющийся опыт и стереотипы нередко приводят учащихся к искаженному представлению о социуме, язык которого ими изучается. Поэтому этот аспект изучения неродного языка находит отражение в нормативных документах Республики Молдова, и в первую очередь, в Национальном Куррикулуме. В 2019 году появился новый актуализированный Куррикулум [1]. В нём были пересмотрены и конкретизированы специфические компетенции, а также он был

дополнен компетенцией *Проявлять личностное отношение к национальным и мировым ценностям посредством русского языка, демонстрируя толерантность и интерес к культуре народа изучаемого языка* [1, с. 10]. Это не значит, что до Куррикулума 2019 года при изучении русского языка в национальной школе не формировалась эта компетенция, однако в связи с необходимостью формирования и развития гуманистических мировых ценностей у учащихся возрастает её роль и необходимость выделения в отдельную. Речь идёт о *социокультурной компетенции (СКК)*. В связи с этим в Куррикулуме были:

- пересмотрена система единиц компетенций по классам в соотношении со специфическими компетенциями (в том числе и СКК).
- актуализированы единицы содержания по классам на этапе комплексного (V – VII классы) обучения с целью более эффективного формирования СКК.
- перечислены рекомендуемые результаты учебной деятельности учащихся по классам с учетом единиц компетенций (в том числе и СКК).

В связи с пересмотром системы единиц компетенций, конечно же, были пересмотрены и виды учебной деятельности. Если обратиться к ним и рассмотреть их, то, на первый взгляд, может показаться, что они мало чем отличаются от класса к классу. Но это не так. Процесс преподавания – учения – оценивания русского языка в гимназиях с румынским языком обучения опирается на спиральевидную организацию, с последовательно растущим, из года в год, уровнем сложности для каждого этапа образовательного процесса. И результаты/продукты учебной деятельности также опираются на спиральевидную организацию, с последующим усложнением заданий для каждого класса.

Результаты/продукты учебной деятельности, связанные с формированием и развитием СКК по дисциплине Русский язык для гимназий с румынским языком обучения, включённые в Куррикулум 2019 года по классам (этап комплексного обучения):

V класс	VI класс	VII класс
<ul style="list-style-type: none"> • элементарное монологическое высказывание на культурологическую тему; • элементарный подготовленный вопросно-ответный диалог на культурологическую тему. 	<ul style="list-style-type: none"> • монологическое высказывание на культурологическую тему; • подготовленный вопросно-ответный диалог на культурологическую тему. 	<ul style="list-style-type: none"> • монологическое высказывание на культурологическую тему; • подготовленный вопросно-ответный диалог на культурологическую тему; • проект на культурологическую тему.

[1, с. 16; 21; 29]

Предложенные авторами Куррикулума разнообразные виды учебной деятельности, результаты/продукты учебной деятельности надеемся, будут способствовать эффективному формированию и развитию СКК.

Однако наибольший интерес представляют единицы содержания Куррикулума 2019 года с точки зрения включения в них материала социокультурной направленности. Следующим образом он представлен в Куррикулуме 2019 года по классам:

V класс	VI класс	VII класс
<p>9. О РОССИИ.</p> <p>Как называется страна, в которой живут россияне? Кто из вас был в России? Что вы знаете об этой стране? Назовите столицу Российской Федерации.</p> <p>Какие города Российской Федерации вы знаете?</p> <p>Каких известных людей России (писателей, поэтов, ученых...) вы знаете?</p> <p>10. В МИРЕ ФАНТАЗИИ И СКАЗОК.</p> <p>Какие молдавские/русские сказки ты знаешь? Какая сказка тебе больше всего нравится?</p>	<p>3. ВРЕМЕНА ГОДА: ОСЕНЬ И ЗИМА.</p> <p>Зимние игры и праздники в Молдове и России.</p> <p>Пословицы, поговорки, загадки, сказки об осени и зиме.</p> <p>Молдавские и русские поэты и писатели об этих временах года.</p> <p>4. О ВКУСАХ ПОСПОРИМ: ОДЕЖДА И ОБУВЬ.</p> <p>Традиционная русская и молдавская одежда.</p> <p>5. ЗДОРОВАЯ И ПОЛЕЗНАЯ ПИЦЦА.</p> <p>Традиционная русская и молдавская кухня.</p> <p>Рецепты традиционных русских блюд.</p> <p>8. ПУТЕШЕСТВИЕ ПО РОССИИ.</p> <p>Географическое расположение Российской Федерации и ее природные особенности: леса, тайга, тундра, горы, реки, моря, бескрайние степи.</p> <p>Крупные города Российской Федерации: Москва, Санкт-Петербург, Великий Новгород, Ярославль, Суздаль и др.</p> <p>Заочная экскурсия по столице России и по Санкт-Петербургу.</p>	<p>5. МИР ПРИРОДЫ.</p> <p>Что я знаю о природе родного края и о природе России?</p> <p>7. О РОССИИ.</p> <p>Что мы знаем о Российской Федерации, о ее столице, городах?</p> <p>Что мы знаем об истории, географии, культуре Российской Федерации?</p> <p>Архитектурные достопримечательности России.</p> <p>Известные люди России.</p>

[1, с. 14; 18-19; 24-25]

Много это или мало? На первый взгляд трудно определить. Считаем, что тематическое содержание для VI класса дает больше возможностей для формирования СКК в сравнение с V и VII классами. Но убедиться в этом может помочь лишь анализ учебников.

Таким образом, анализ актуализированного Куррикулума 2019 года, особенно выделение в самостоятельную специфическую компетенцию социокультурную, демонстрирует важность этого аспекта изучения русского языка как неродного в гимназиях с румынским языком обучения Республики Молдова.

Как известно, назначением любого Куррикулума является и то, что он – *исходный документ для авторов учебников, учебных пособий, учебно-дидактических материалов.*

Поэтому положения Куррикулума 2019 года должны стать ориентиром для составителей школьных учебников по русскому языку для национальных школ. Авторы учебников и других дидактических материалов должны соблюдать принципы и рекомендации Куррикулума при разработке их содержания.

Обязательным компонентом является *социокультурный материал*, который включает сведения о стране изучаемого языка в сопоставлении с национальными особенностями нового языка и осваиваемой культуры; материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства, этикете и др. И конечно, трудно себе представить учебник без *текстов*, в том числе и с социокультурной тематикой, а также *заданий и упражнений* к ним.

Обратимся к анализу учебников русского языка для национальных школ Республики Молдова. Речь пойдет об учебниках, предназначенных для этапа комплексного обучения. Но на сегодняшний день школы работают по новым учебникам, которые написаны в соответствии с актуализированным Куррикулумом 2019 года, лишь в V [3] и VI [2] классах. Именно эти учебники будут подвергнуты анализу с точки зрения формирования и развития в них СКК.

Начнем с учебника для VI класса, т. к. в единицах содержания для этого класса наиболее полно тематически представлен материал с социокультурной направленностью.

При изучении темы *Здоровая и полезная пища* Куррикулум предполагает познакомить учащихся с *Традиционной русской кухней* и *Рецептами традиционных русских блюд*. Однако в учебнике этот аспект не освещается. Урок 21 [2, с. 44-45] «Путь хлеба» дает учителю прекрасную возможность познакомить шестиклассников с традиционными для России хлебобулочными изделиями, что такое русская печь, с разновидностями каш и т. д. Но, к сожалению, учебник не предоставляет такой материал.

Благодатный материал предлагает и Урок 29 [2, с. 60-61] *Рождество Христово* (лексическая тема *Зимушка – Зима*). Однако и здесь авторы учебника не воспользовались этой возможностью. Единственное, что обращает наше внимание – это задание 6 [2, с. 61]: *Скажите, кто изображен на рисунках? Как вы думаете, куда, в какие страны они спешат?*

На трех картинках изображены Дед Мороз, Мош Крэчун и Санта Клаус.

Работая над этим заданием, можно предложить учащимся определить, что объединяет и чем отличается каждый из них (это можно увидеть и на самих иллюстрациях), заполнив диаграмму Венн. Учитель должен рассказать о рождественских традициях в России, познакомить с лексикой: колядка, колядующий, раскрыть близость молдавским рождественским традициям в силу близости религиозных воззрений – христианства.

О весенних традициях можно рассказать ученикам VI класса в рамках изучения темы – *Пришла красавица весна!* (Урок 38 [2, с. 78-79]). Здесь дана легенда о Мэрцишоре, может быть менее традиционная, чем та, которая известна большинству жителей нашего края. Однако было бы целесообразно, чтобы авторы учебника включили сюда и материал о проводах зимы – Масленице. Но и здесь авторы учебника обошли стороной этот аспект изучения темы.

Вместе с тем, лексическая тема – *Путешествие по России* – раскрыта в учебнике в полном соответствии с Куррикулумом. Материал Уроков 46 – 49 [2, с. 94-101] включает тексты, которые знакомят молдавских учащихся национальных школ, с географическим расположением России, ее городами и памятниками. Особый интерес представляют тексты *О России, Московский Кремль, Экскурсия по Москве, Город на Неве*. Тексты информативны, соответствуют возрастным показателям школьников, дают возможность развивать все виды речевой деятельности. Содержание этих уроков включает богатую дополнительную информацию социокультурного характера. Речь идет о Царь-пушке, о памятнике Петру I в Санкт-Петербурге, об озере Байкал, о народных промыслах: жостовские подносы, матрешка. Интересны и послетекстовые задания, однако они могли быть более разнообразными и носить творческий характер.

Совсем иную картину представляет учебник для V класса [3]. Он дает прекрасную возможность учителю для формирования и развития СКК несмотря на то, что в единицах содержания Куррикулум предлагает всего лишь две лексические темы – *О России* и *В мире фантазии и сказок*, которые предполагают включение материала с социокультурной направленностью. Однако учебник дает возможность формировать данную компетенцию на протяжении всего учебного года, т. к. через все лексические темы авторы обращаются к данному аспекту исследованного нами вопроса.

Не будем подробно останавливаться на этих двух лексических темах. Они построены методически грамотно, материал подается интересно. Хотелось бы отметить разнообразие заданий, которые сопровождают материал Уроков 52 – 56 [3, с. 79-85]. Уместно начало совмещенных Уроков 52 – 53 с просмотра карты России. Авторы предлагают следующее задание:

1. Рассмотрите карту России. Прочитай географические названия. Назови сначала города России, а потом реки.

- Что ты знаешь об этих городах и реках?
- Какие еще города и реки России ты можешь назвать?

Предложены два текста, которые знакомят пятиклассников с Москвой и Санкт-Петербургом. Здесь же и работа над диалогом, который необходимо для начала прочитать, а затем составить и разыграть диалог по аналогии. Послетекстовые задания:

9. Задайте друг другу вопросы по содержанию текстов и ответьте на них.

10. Что ты узнал о Москве и Петербурге из рассказа Родики?

помогают выяснить, насколько хорошо был усвоен учащимися материал урока.

Урок 54 [3, с. 81-83] – *Стройная берёзка, тонкая рябина...* – также начинается оригинально: из 4 иллюстраций, на которых изображены рябина, орех, дуб и берёза авторы учебника предлагают учащимся выбрать то дерево, которое им нравится, аргументируя ответ. И текст, предложенный для изучения, непосредственно связан с рассказом о рябине и символе России – берёзе, о которой уже говорилось на Уроке 31 [3, с. 45-46]. Приступая к этому уроку, можно спеть песню «Во поле береза стояла...», которая была разучена на том уроке. Здесь же продолжается разговор об этом дереве, однако больше внимания уделяется рябине.

Следующие за текстом задания делают урок познавательным и интересным.

- Расскажи, что делают их березы, из ягод рябины.

5. Расскажи по плану об одном из двух деревьев: рябина или береза.

План:

- ✓ Какое это дерево?
- ✓ Где оно растёт?
- ✓ Что делают из этого дерева?
- ✓ Почему вам нравится это дерево?

6. Проведите конкурс на лучшую иллюстрацию к тексту. Прокомментируйте свои рисунки.

7. Знаете ли вы, какие деревья являются символами Молдовы. Расскажите о них.

Заканчивается урок изучением замечательной русской песни «Что стоишь качаясь, тонкая рябина». Такой урок уверены, достигнет своей цели – сформирует СКК.

Урок 55 [3, с. 83-84] – *Слава и гордость России* – знакомит пятиклассников с выдающимися людьми России. Текст повествует о М.В. Ломоносове. После работы над текстом (ответы на вопросы, пересказ текста), учащимся предлагается задание:

7. Расскажите об известном ученом, изобретателе, поэте или другом знаменитом человеке, о котором вы читали или слышали. *Слова для справок:* известный, знаменитый, ученый, изобретатель, открыл, изобрел, сделал, создал, жил, был, стал.

Однако, как было отмечено, авторы учебника включили материал с социокультурной тематикой и в другие лексические темы. Так, при изучении лексической темы – *Наша школа, класс* (Урок 21 [3, с. 31]) предлагается прочитать диалог (задание 5), в котором речь идет о Л.Н. Толстом и созданной им школе в Ясной Поляне, о написанном им учебнике для крестьянских детей.

Но не только эти сведения узнают учащиеся о Л.Н. Толстом. Они знакомятся с одним из рассказов русского писателя, написанного для упомянутого учебника. Аналогичный подход встречаем и при изучении лексической темы *Число и время. Времена года* – Урок 28 [3, с. 40-41]. Тема урока – *Дни недели*. И здесь авторы нашли место материалу с социокультурной направленностью – они предлагают выполнение задания 3 [3, с. 41]:

- Прочитайте текст. Какие дни недели Пушкин не любил и почему?

Рассказывая о С.Я. Маршаке и его сказке «Двенадцать месяцев» в рамках Урока 29 – *Открываем календарь* [3, с. 42-43], учитель возвращается к творчеству писателя спустя 4 урока, предлагая учащимся познакомиться с его стихотворением. Такой подход поможет школьникам закрепить знания об этом русском писателе и поэте XX века.

Особый интерес вызывает Урок 31 – *Когда можно это посмотреть* [3, с. 45-46]. Опираясь на текст, который представляет собой диалог двух учениц о школьном концерте, где одна из них будет читать фрагмент из «Сказки о царе Салтане» А.С. Пушкина, а другая исполнит песню «Во поле береза стояла», учащимся предлагается выполнить ряд заданий:

- Прочитайте текст по ролям.
- Выучи наизусть отрывок из сказки А.С. Пушкина.
- Разучите русскую народную песню о березе «Во поле береза стояла».
- Ответь на вопросы.

1) Какого числа состоится вечер русской культуры?

2) В котором часу начнётся концерт?

3) Кто выступает на вечере русской культуры?

4) Каких русских поэтов и композиторов ты знаешь?

Рассказывая о временах года – Урок 32 – «*Вот пришли морозы, и зима настала*» [3, с. 47-48], за основу берется текст, повествующий о русской зиме. После прочтения текста, учащимся предлагается рассказать, какая зима в России. Не забывают авторы учебника сравнить русскую зиму и зиму в Молдавии. И таких примеров в учебнике достаточно много.

Несмотря на то, что это первый год обучения русскому языку, авторы учебника смело предлагают пятиклассникам проектную деятельность. Так, на стр. 54 можно встретить следующее задание:

Подготовьте проект на одну из тем:

- 1) Молдавские и русские загадки о временах года.
- 2) Молдавские и русские стихи о временах года [3].

Они не только помогут углубить знания учащихся, но и раскрыть их творческий потенциал. На наш взгляд, чем больше будет подобных заданий в учебниках, как в учебнике по русскому языку для национальной школы для V класса, тем лучше будет реализовываться принцип коммуникативности и тем выше будет уровень сформированности всех видов компетенций у молдавских учащихся, в том числе и социокультурной.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Русский язык: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba română. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 80 p. ISBN 978-9975-3438-1-7
2. PRIGORSKI A., LUCA E., ȘILOVSKI B. *Русский язык: Manual de limba rusă: Clasa a 6-a: Anul 2 de studii.* – Chișinău: Prut Internațional, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 144 p. ISBN 978-9975-54-512-9
3. VOLCOVSCAIA M., GORBACIOVA N., COVALENCO Sv. *Русская речь: Manual de limba rusă: Clasa a 5-a: Anul 1 de studii.* – Chișinău: Prut Internațional, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 96 p. ISBN 978-9975-54-484-9

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОНЦЕПТАМ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ПРИМЕРЕ РКИ

THE HERMENEUTIC APPROACH TO CONCEPTS OF CULTURE WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CASE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RKI)

*Наталья Гетьманенко, доктор, конференциар,
Карлов университет, Прага, Чешская Республика,
Ольга Герлован, доктор педагогических наук, конференциар,
КГПУ им. И. Крянгэ*

*Natalia Getmanenko, PhD, associate professor,
Charles University, Prague,
ORCID: 0000-0002-4393-1601
Olga Gherlovan, PhD, associate professor,
„Ion Creangă” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0001-9807-9391*

CZU: 378.026:811.161.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p62-67

Rezumat

Acest articol prezintă experiența aplicării abordărilor hermeneutice, în predarea limbilor străine studenților, pe baza exemplului limbii ruse ca limbă nematernă. Autorii acordă o atenție sporită caracterului dialogic al interacțiunii emoționale și raționale dintre autor și cititor (spectator, ascultător), atunci când interpretează conceptele și textele culturale. Autorii iau în discuție perspectivele utilizării acestei abordări în didactică, prin implementarea modelului dinamic pe care l-au dezvoltat, în vederea studierii conceptelor culturale. Articolul tratează controversa științifică în jurul termenului de „concept” și, ținând cont de analiza definițiilor existente, formulează termenul „concept” în raport cu metodologia de predare a limbilor nematerne în grupele de studenți străini.

Cuvinte-cheie: hermeneutică, concept, texte culturale, didactica limbii ruse ca a doua (a treia) limbă într-un mediu lingvistic străin, model dinamic de lucru asupra conceptelor culturale.

Abstract

This article presents an experience of applying the hermeneutic approach when teaching students foreign languages in the case of Russian as a foreign language. The authors emphasize the dialogical nature of emotional and rational interaction of the author and the reader (the spectator, the listener) when interpreting culture concepts and texts and discuss the prospects of applying this approach to didactics through the implementation of their own original dynamic model for working with culture concepts. The article is discussing the academic polemics around the term “concept” and, taking into account the existing definitions, proposing the authors’ own definition of the term “concept” as applied to the methodology of teaching foreign languages to the audience of inophone students.

Key-words: hermeneutics, concept, culture texts, methodology of teaching Russian as a second (third) language in a foreign language environment, dynamic model for working with culture concepts.

Введение.

Вопрос толкования концептов культуры и адекватного понимания текстов культуры в парадигме автор-читатель (слушатель, зритель) стоит остро не только в современной культурологии, психолингвистике, литературоведении, языкознании, но и в дидактике. В методике преподавания иностранных языков проблема обучения адекватному пониманию и верному толкованию концептов культуры и текстов, которыми обмениваются участники межкультурного диалога, рассматривается как серьезный вызов современному межкультурному диалогу.

Интерес к герменевтике в наши дни понятен и объясним. Человечество подошло к той черте, когда запущенные им глобальные процессы, в силу разных причин, стали разъединять людей, и участники межкультурного диалога разучились понимать и слышать друг друга. Вопреки глобально задуманной и реализуемой концепции всеобщего понимания с использованием одного языка (прежде всего, английского), обещающей снять все межкультурные барьеры путём максимального культурного и экономического объединения, проблемы результативного межкультурного общения по-прежнему и не решены и стоят очень остро. Это естественно объясняет причину востребованности новых гуманитарных дисциплин герменевтического направления: психологическая герменевтика (работы А.А. Брудного (2005), Т. Kent (1992), педагогическая герменевтика (работы А. Ф. Закировой (2011), Р. Sotirou (1993), Т. W. Crusius, С.Е. Channel (2003), герменевтика культуры (Н.-Г. Gadamer (1968), М.М. Бахтин (1986), литературная герменевтика (G. B.Madison (1988), Hugh J.Silverman (1991), Д.С. Лихачев (1999) и др.

Актуальность данной публикации, в том числе подкрепляется тем тезисом, что в методике преподавания иностранных языков, как и в общей дидактике, проблема адекватного понимания и толкования текстов культуры нацелена на формирование у студентов базового герменевтического навыка, который бы закрепился бы у них на всю жизнь и стал востребован в любой профессии как метапредметный навык работы с текстами разных жанров.

Материалы и методы.

Анализ опубликованной научно-методической литературы по заявленной проблематике, собственные многолетние наблюдения, эксперименты, анкетирование в процессе преподавания русского как иностранного в разных странах Европы, США и Молдовы, участие в научно-практических конференциях и семинарах, обмен опытом практической работы с коллегами стали основными методами исследования для данной работы.

Результаты.

Для современной лингводидактики разработка методики работы с концептами при изучении иностранных языков приобретает особое значение в наши дни. В методической литературе, на научных конференциях и педагогических форумах отмечается интерес к разнообразным приёмам в работе с концептами культуры на занятиях по изучению иностранных языков.

Уже с 70-х годов прошлого века учёные-методисты, учителя-практики активно разрабатывали культурологический подход, при котором придаётся первостепенное значение работе с концептами культуры при отработке с учащимися разных видов речевой деятельности – чтения, говорения, аудирования, письма – как в аудитории, так и вне её. В результате разработки данного подхода появилась и стала активно развиваться новая дисциплина – «Страноведение» (от рус. *страны* и *ведать*), у истоков которой стояли такие видные учёные-русисты В.Г.Костомаров (2005), Е.М.Верещагин (2005) и др.

Появление в современной лингводидактике более узкого направления в методике преподавания иностранным языкам – лингвоконцептодидактики, под которым автор термина С.В.Чернышов понимает «теорию и практику обучения опредмеченным

изучаемым языком лингвокультурным концептам, обеспечивающим обучающемуся широкое проникновение его сознания в иноязычную картину мира, адаптацию к условиям иноязычной реальности и адекватность межкультурного взаимодействия с представителями иного лингвокультурного социума» [10, с. 130-131], выглядит уместным и своевременным.

Дидактика, вслед за когнитивной лингвистикой, лингвокультурологией, психолингвистикой, семиотикой отмечает сложную полифоническую суть концепта культуры, и признает, что концепт по-прежнему «остаётся частью дискурса научного» [5, с. 16] и толкуется разными учёными неоднозначно.

А.А.Залевская рассматривает концепт как «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [7, с. 39] или «операционную единицу мысли» [7, с. 43]. З.Д.Попова и И.А.Стернин понимают концепт как «принадлежность сознания человека, глобальную единицу мыслительной деятельности, квант структурированного знания» [9, с. 7]. Н.Ф.Алефиренко рассматривает концепт как единицу «универсального кода, т. е. как индивидуальный чувственно-предметный образ, в основе которого лежит чувственный опыт» [1, с. 137]. С.Г.Воркачёв предлагает видеть в концепте «сложное (многомерное и многопризнаковое) ментальное образование (смысл), отмеченное культурной спецификой и имеющее имя (выражение в языке)» [5, с. 8], А.Вежицкая в своих трудах отдельно выделяет культуроспецифичные слова и говорит о бессмысленности споров о том, какую роль они играют в образе мышления человека: «отражают» или «формируют» его [4, с. 20], свою теорию о тексте как концептуальной культурной семиосфере предлагает Ю.М.Лотман [8, с. 190] и т.д.

Обобщая накопленный сегодня исследователями разных гуманитарных областей опыт трактовки сути концепта, мы стремились к максимальной прозрачности его формулировки для студентов, изучающих иностранные языки вне языковой среды изучаемого иностранного языка. Ключевым для осмысления концептов национальной культуры мы предлагаем считать *энергию*, которая может накапливаться в подсознании нации и принимать разные формы – преобразовываться и реализовываться носителями языка.

Таким образом, в учебную аудиторию студентов, изучающих иностранные языки, мы вносим следующее определение концепта – *это исторически накопленная в коллективном подсознании нации энергия, имеющая свойство преобразовываться и оформляться средствами языка в слова и словосочетания с основным и периферийными значениями и реализуемая в речи различными текстами культуры.*

Как мы уже отмечали выше, концепты «оживают», актуализируются в текстах культуры. Здесь под текстом культуры мы будем «подразумевать связную, компактную, воспроизводимую последовательность знаков или образов, развернутую по стреле времени, выражающую некоторое содержание и обладающую смыслом, в принципе доступным пониманию» [3, с. 18]. Для нас текст культуры – сложившаяся гармоничная система, совокупность смыслов, объединенных «рядом элементов, которые с различной вероятностью следуют друг за другом» [3, с. 162] и воспринимается носителями одного языка сходно.

В методике преподавания иностранных языков работа с концептами и текстами культуры, в которых реализуются эти концепты, - сложный, но увлекательный процесс, где присутствует возможность для педагогического поиска по сохранению высокой мотивации у студентов-иностранцев. При отборе дидактического материала в обучении иностранным языкам мы стремимся, чтобы отобранные нами концепты стали своеобразными культурными маяками, которые помогут сформировать не только языковые и речевые компетенции (умения и навыки) у иностранных студентов, но и существенно поднять общий уровень культурной компетенции.

Разрабатываемый авторами герменевтический подход может найти применение на занятиях (или их фрагментах) по межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, страноведению, изучению иностранных языков (в том числе, РКИ), мировых литератур и культур и может стать удобным случаем продемонстрировать, как оформившийся на ментальном уровне нации концепт, реализуется в современной речи различными текстами культуры (аудиовизуальными, музыкальными, печатными, вербальными и невербальными и т. д.).

Одним из методических инструментов реализации герменевтического подхода может стать апробированная нами модель работы с концептами культуры, которую мы назвали динамический алгоритм. Суть предложенной методической модели заключается в глубоком проникновении и анализе интерпретаций на кросс-культурном уровне истории возникновения и функционирования концептов культуры сегодня.

Этапами динамического алгоритма заявлен всесторонний анализ концепта, который представляет собой ответы на следующие вопросы: Как исторически менялось (или не менялось) значение концепта как явления культуры? Какие преобразования произошли со структурой слова, которое обозначает концепт? Как изменилась или не изменилась его фонетическая оболочка? (диахронический уровень) Как концепт реализуется и функционирует в разных текстах культуры сегодня? (синхронический) аспект.

Весомой частью этого алгоритма мы считаем герменевтический анализ текста или его небольшого фрагмента, в котором реализуется концепт культуры. Суть этого этапа работы заключается в исчерпывающем и всестороннем сопоставлении позиций автора и читателя (зрителя, слушателя). Заметим, что сопоставление этих позиций не означает их безусловное равенство. Мы поясняем студентам, что созданный автором текст автономен, он живет своей жизнью и всегда неминуемо говорит больше, чем хотел сказать автор. Читатель (зритель, слушатель) понимает и осмысляет текст с учётом своего уровня подготовки, образования, культуры, читательского или зрительского вкуса и личных художественных пристрастий. Отсюда и происходит то, что мы называем отклик (эстетическая рефлексия, а затем рациональная рефлексия), понравилось произведение или нет и почему. Здесь мы опираемся на тезис М.М.Бахтина, который утверждал, что условие успешно состоявшегося диалога между автором и читателем это всегда взаимодействие (эмоциональное, рациональное) и, конечно, согласие, именно «согласие – одна из важнейших форм диалогических отношений» [2, с. 304].

В классической методике создание проблемной ситуации в аудитории, максимально приближенной к реальной действительности, считается эффективным приемом. Мы стоим на этой же позиции и далее формулируем проблему для дискуссии:

предположим, что один из участников межкультурного общения не осмысливает до конца роль одного из элементов текста культуры или понимает его приблизительно или истолковывает неверно. Может ли такое общение оцениваться положительно? Будет ли оно эффективным и результативным?

О разрушительном сценарии такого общения пишет психолог А. А. Брудный, говоря об искажении замысла текста, в случае, если произойдет «перемещение мысленного центра текста – перецентрировка» [3, с. 142], т. е., коммуниканты могут переместить смысловые акценты текста по своему усмотрению и тем самым разрушить авторский замысел. Дезорганизация общего смысла текста деформирует и концепты культуры, которые скрепляют его. Адекватное понимание «обитающих» концептов культуры в текстах, которые участники межкультурного диалога читают, слушают, просматривают, становится затруднительным и малоэффективным.

Заключение.

Образование как социальный институт, нацеленный на эффективное обучение граждан, играет определяющую роль в формировании необходимых речевых умений и навыков (компетенций), которыми должны обладать будущие участники любого типа общения. В коммуникации ключевую роль играет *понимание*, которое связывает воедино участников общения. Выдающийся ученый Х.-Д.Гадамер подчёркивал большое значение уровня владения языком для формирования герменевтического навыка: «Недаром собственная проблематика понимания, попытка овладеть пониманием как искусством – а это и есть тема герменевтики, – традиционно принадлежат сфере грамматики и риторики. Язык есть та среда, в которой происходит процесс взаимного договаривания собеседников и обретается взаимопонимание по поводу самого дела» [6, с. 229].

Именно на воспитание взаимопонимания нацелены продвигаемые авторами методические идеи герменевтического анализа как важной части динамического алгоритма при работе с концептами, оживающими в разных текстах культуры.

Нам представляется, что продвижение и развитие данного направления в дидактике является необходимым и перспективным.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЛЕФИРЕНКО, Н.Ф. Спорные проблемы семантики Москва: Гнозис, 2005.
2. БАХТИН, М.М. Эстетика словесного творчества. 2-изд., Москва: Искусство, 1986.
3. БРУДНЫЙ, А.А. Психологическая герменевтика, Москва: Лабиринт, 2005.
4. ВЕЖБИЦКАЯ, А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
5. ВОРКАЧЁВ, С.Г. Лигвокультурная концептология и её терминосистема (продолжение дискуссии). В: Политическая лингвистика, 3 (49), 2014 Екатеринбург: УрГПУ, с.12-20.
6. ГАДАМЕР, Х.-Г. Истина и метод. Москва: Прогресс, 1968.
7. ЗАЛЕВСКАЯ, А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта. В: Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина, Воронеж: издательство ВГУ, 2001, с. 36-44.
8. ЛОТМАН, Ю.М. История и типология русской культуры. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2022.
9. ПОПОВА, З.Д., СТЕРНИН, И.А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку. В: Антология концептов. Т. 1., Волгоград: Парадигма, 2005. с. 7-10.

10. ЧЕРНЫШОВ, С.В. Лингвоконцептодидактика как перспективное направление современных лингводидактических исследований. В: Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016, №2. С. 130-135.

ROLUL COMPETENȚEI INTERCULTURALE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

THE ROLE OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING COMMUNICATION

*Liuba Petrenco, doctor, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Liuba Petrenco, PhD, associate professor,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-6972-8903*

CZU: 37.013.43

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p67-72

Abstract

The present and the future of modern didactics are inextricably linked to interculturality. Cultural diversity and intercultural communication are “beneficial opportunities for coexistence in an age and in an increasingly open world, where the highest, strongest walls of isolation have collapsed”. Interculturality, as its “ruler” of practical life, including school life, characterizes social and personal behavior. Respectively, the coexistence of members of a group or a community in an environment guided by intercultural norms and their collaboration in establishing and developing a non-conflict climate become institutional values of interpersonal relationships.

Key-words: interculturality, intercultural competence, didactic communication, social behavior.

Realitățile culturale și sociopolitice actuale scot în evidență necesitatea dezvoltării competenței de comunicare interculturală la toate treptele sistemului de învățământ, stabilirea căilor de depășire a barierelor de comunicare între reprezentanții diferitor culturi și necesitatea aplicării unor metode eficiente de soluționare a conflictelor de comunicare.

O comunicare didactică eficientă trebuie să fie axată pe educarea unui cetățean de mâine deschis spre *celălalt* prin cooperare interculturală. Este un deziderat al epocii globalizării care a extins relațiile culturale și economice dintre state, promovând dialogul intercultural într-o societate modernă de vreme ce „istoria nu cunoaște culturi claustrate, închise ermetic nici măcar la colectivități sau popoare aparent izolate geografic” [10, p.123].

Deoarece purtători și promotori ai valorilor interculturale, reprezentate prin acțiuni, atitudini și sentimente, sunt toți partenerii educaționali (elevii, managerii instituțiilor școlare de diferit nivel, părinții, comunitatea etc.), termenul de comunicare didactică trebuie tratat în strânsă legătură cu termenul de comunicare din perspectivă sociologică.

Definind termenul de comunicare ca acțiune „ce se petrece concret între două sau mai multe persoane aflate într-o situație de interacțiune, ... ansamblul mesajelor observabile emise de protagoniști”, Fabrice Lacombe susține: „Comunicarea este ceea ce trăim împreună cu un altul. Ea se limitează la ceea ce suntem noi în măsură să le împărtășim altora” [2, p.20].

Într-o comunicare umană toți factorii - emițătorul, mesajul, codificarea și decodificarea, canalul, receptorul - își au locul și rolul său, în egală măsură de important. Totuși, vorbind despre procesul de comunicare din perspectivă socială, trebuie să ținem cont de faptul „că

cunoștințele, experiența și mediul cultural ale unui individ joacă, de asemenea, un rol important în comunicare. Indivizii din diverse culturi, religie sau background tind să interpreteze mesajul în moduri diferite” [7]. În acest context apare termenul de *câmp de experiență* al vorbitorilor, definit prin cunoștințele, simbolurile, informațiile și atitudinile celor doi actori implicați în comunicare, care armonizează *receptorul* și *emițătorul*, codificarea și decodificarea, funcționarea codurilor comunicatorului și receptorului. Sectorul care rezultă din întretărirea celor două câmpuri sau *experiența cumulată*, facilitează, face dificilă sau face imposibilă comunicarea.

În studiile sociologilor (Daniel Bounoux) [3] un loc aparte i se rezervă, spațiului *pedagogic*, didactic, în care se desfășoară o comunicare intensă, școala fiind considerată anticameră a spațiului public. Acest spațiu preia copilul din spațiul domestic primar și îl introduce în unul tranzițional care îl pregătește pentru spațiul public.

Scopul comunicării didactice constă în formarea convingerilor prin organizarea activităților didactice și alegerea acelor procedee favorabile formării convingerilor privind toate domeniile practicii umane. Comunicarea didactică interculturală se bazează pe înțelegere reciprocă, luând în considerare specificul spiritual (diferențe culturale) sau de alt gen (diferența de sex, socială sau economică etc.), având scopul de a evita conflictele între elevi.

În opinia cercetătoarei Viorica Goraș-Postică, competența interculturală „include toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace la viața socială și profesională, fiind legată în mod direct de bunăstarea individuală și colectivă. Aceste competențe vizează cetățenia democratică, utilizarea cunoștințelor, a deprinderilor, valorilor și atitudinilor necesare pentru a promova incluziunea, justiția și dezvoltarea durabilă, respectând toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului” [5, p.8].

O primă clasificare a competențelor interculturale este realizată în anul 1984 de către Spitzberg și Cupach în a căror viziune includ următoarele tipuri de competențe:

- Competențe fundamentale;
- Competențe sociale;
- Competențe referitoare la interacțiunea interpersonală;
- Competențe lingvistice;
- Competențe de comunicare;
- Competențe de interrelaționare.

Competențele fundamentale însumează abilitățile de cunoaștere necesare individului pentru a se adapta cu ușurință la mediile noi în vederea îndeplinirii eficace a obiectivelor organizaționale.

Competențele sociale se referă la empatie, căutarea de soluții, compromisuri, de convingere și autoîncredere, munca în echipă, acceptarea diferențelor dintre persoane din culturi diverse și suport în privința integrării acestora în echipă.

Competențele de interacțiune interpersonală vizează modurile proprii prin care individul reușește să interacționeze cu persoane străine într-un mediu specific.

Competențele lingvistice reprezintă abilitățile de folosire a unei limbi conform regulilor gramaticale specifice.

Competențele de comunicare cuprind competențele lingvistice cu precizarea că individul dispune de abilitățile de socializare și interacționare [8, p. 85].

Relevanța educației interculturale în educație este susținută, în primul rând, de prevederile Codului Educației al Republicii Moldova, articolul 6, care stipulează clar misiunea instituțiilor educaționale: „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” [4]. În al doilea rând, studiile atenționează că „În cazul în care problemele educației interculturale, ale educației pentru pace și ale educației pentru dezvoltare, ... nu se vor rezolva printr-o strategie echilibrată, orientată spre obținerea de rezultate la nivel de atitudini, relații și comportamente sociale, în comunitățile locale și în societate în ansamblu, *starea de bine a cetățenilor, va fi afectată de tensiuni și conflicte. De asemenea, se va perpetua divizarea cetățenilor după criteriile etnice, lingvistice, sociale, generând polarizarea societății, ca impediment în funcționarea democratică a acesteia* [11]. Și, oricât de optimiști am fi, trebuie să recunoaștem că „Străinii/Alții nu sunt văzuți realmente ca niște indivizi, ci ca niște străini de un anumit tip [3, p.104]

Pentru a forma/dezvolta competența interculturală, actorii procesului educațional trebuie să cunoască și să respecte normele și valorile ce definesc un sistem democratic. În primul rând, este vorba de cultivarea demnității personale, dar și a toleranței față de alții, acceptarea diversității și drepturilor *celuilalt*, a solidarității umane. Scopul final al acestui proces este formarea unui vorbitor intercultural, a unei persoane capabile să vadă, să stabilească și să înțeleagă legăturile între limba și cultura poporului care vorbește în această limbă.

Competența interculturală implică cunoașterea și acceptarea altor culturi pentru a distinge în ce mod o anumită cultură poate fi izvor de valori pentru membrii ei, dar și pentru reprezentanții altor grupuri culturale. Noțiunea de *cultură* ca element esențial în dezvoltarea societății apare în prim-plan abia pe la mijlocul secolului XX în lucrările academicianului galez Raymond Williams care afirmă că cultura este esențială pentru înțelegerea rețelelor sociale. În viziunea savantului, forma culturii personale „include munți, ferme, catedrale și furnale; relații de familie, dezbateri politice, abilități comerciale, limbaje și idei; precum și literatură, artă și muzică, atât lucrări populare, cât și clasice” [3, p. 189].

Trebuie să recunoaștem că interacțiunea economică, politică, culturală etc. la nivel global aduce la descentrarea identităților moderne.

Astfel, identitatea modernă nu mai este fixă, deoarece se constată:

- 1) o creștere a gradului de conștientizare a *originilor mixte*;
- 2) o creștere a gradului de identificare cu *tradițiile, valorile și credințele* altor țări;
- 3) o „*poveste de viață*” *autoconstruită*, care nu mai este considerată de a fi determinată de clasă, rasă sau sex;
- 4) o punere sub semnul întrebării a tradițiilor și a stilurilor de viață datorită interconexiunilor globale [3, p. 200].

Cele expuse mai sus ne susțin în ideea că o comunicare didactică interculturală trebuie să reflecte corect realitatea socială, iar fundamentul acesteia rămâne educabilul.

Pericolul transunerii eronate a unor aspecte interculturale esențiale persistă, deoarece nu doar termenul „*interculturalitate*” are o dimensiune dinamică, dar și exprimarea interacțiunilor, schimbului, reciprocității, interdependenței și a dialogului sunt expuse unor schimbări

permanente. Acest fapt trebuie să fie reflectat într-o comunicare didactică îndreptată spre dezvoltarea competenței interculturale.

Specificul comunicării educative și didactice expus de către cercetătorul Sorin Cristea, include coordonatele: „factorii comunicării educative, cadrul acesteia, circuitele de comunicare în clasă, raportul relație educativă – relație de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc.” [1, p.56].

Accentul trebuie plasat pe ideea că interculturalitatea prezintă un nod interdisciplinar, care furnizează concepte, metodologii și practici ce vin să ajute elevul în realizarea unei comunicări interculturale eficiente pentru o integrare ulterioară într-o societate axată pe globalizare.

Astfel, în cadrul tuturor disciplinelor școlare printr-o comunicare didactică interculturală elevul își va forma o combinație complexă de cunoștințe, aptitudini și calități, care se vor reflecta în cunoașterea specificului cultural, geografic, politic, a instituțiilor, istoriei și modului de viață a diferitelor popoare, relației dintre cultură, comunicare și limbaj; stereotipurile culturale și obstacolele legate de comunicarea interculturală.

Diversitatea culturală este o realitate care trebuie studiată și explicată în mediul școlar, deoarece ea nu scoate în evidență doar problema apărării diferențelor, ci și necesitatea realizării unui dialog cultural eficient, care subliniază contribuția fiecărei culturi la îmbogățirea experienței umane.

La baza unui dialog intercultural stă metoda comunicativă de ascultare activă. Ascultarea activă necesită un efort și o dorință conștientă de a înțelege nu doar conținutul discursului, ci și părțile lui emoționale și anume:

- clarificarea înțelegerii;
- arătarea atenției;
- rezumarea informației;
- manifestare de acceptare a sentimentelor interlocutorului.

Totodată, înțelegerea mesajului prin ascultarea activă permite vorbitorilor să:

- îndepărteze emoțiile negative;
- înțeleagă mai bine problema,
- colecteze cât mai multe informații;
- ajungă la o înțelegere comună a situației, a problemei și a contextului conversației.

În procesul unei ascultări active este stabilită o serie de raporturi complexe, de acceptare sau clarificare a mesajului pentru a fi înțeles, astfel, are loc extinderea spațiului intersubiectiv cu elemente noi, inițial „străine” sau de neacceptat. În așa mod, plonjarea în acest univers special al interlocutorului nu se limitează la o simplă exprimare de toleranță, ci are loc o interacțiune cu *celălalt* prin:

- contexte multiple,
- pluralism de idei,
- limbaje sociale diferite,
- sisteme de valori diferite,
- atitudini diferite față de aceeași realitate etc.

În procesul de formare/dezvoltare a competenței interculturale este necesar de a evita instituirea primatului unei culturi asupra alteia. În aceste condiții, elevul ia cunoștință de mediul

propriu: al regiunii, țării, orașului, culturii sale, apoi i se asigură adaptarea la mediu în condițiile coexistenței mai multor culturi.

Comunicarea didactică interculturală trebuie să respecte principiul neîndocnării. Chiar dacă opinia unui elev conține elemente de rasism, naționalism, lipsă de respect față de reprezentanții altor culturi, „profesorul ar trebui să se abțină de la moralizarea unor astfel de elevi prin argumente superioare, mai degrabă ar trebui să încerce să înțeleagă de ce o persoană tânără a adoptat o asemenea perspectivă de gândire și să găsească moduri de a-i provoca pe elevi să gândească diferit” [9, p.5].

Pentru dezvoltarea competenței interculturale la elevi, totodată, interculturalitatea „trebuie să devină o constantă a pregătirii cadrelor didactice și să-și pună amprenta asupra programelor școlare și materiilor de învățământ, priorităților educative, criteriilor de evaluare a competențelor și comportamentelor, relațiilor cu părinții și comunitatea” [6, p.39]

Acest lucru este susținut de faptul că elevii învață prin observație, imitând *modele comportamentale*. Comportamentul profesorului oferă elevului modele de toleranță, empatie, încredere și siguranță. Astfel, pot fi îndepărtate sau minimalizate exemplele negative de conduită ale părinților, colegilor, prietenilor etc.

Cadrelor didactice trebuie să se pătrundă de necesitatea conștientizării problematicei interculturalității, contribuind la cunoașterea, gestionarea corectă și valorificarea educațională și cultural-comunitară a diferențelor și confluențelor culturale prin prisma comportamentelor pedagogice interculturale.

În cadrul comunicării didactice orientate spre dezvoltarea competenței interculturale, profesorul este cel care trebuie să dirijeze atent mecanismele comunicării, deoarece ele pot aduce atât la realizarea unei comunicări eficiente, cât și la distorsiuni nu numai la nivelul elevului, dar și la nivelul propriei persoane. Căci, după cum afirmă Sydney J. Harris, „Cele două cuvinte *informație* și *comunicare* sunt adesea folosite ca având același înțeles, deși ele semnifică lucruri total diferite. Informația o primești, în timp ce comunicarea o dai”.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Pedagogia interculturală. *Didactica Pro...*, 2008, nr. 2 (48), 54-56. ISSN 1810-6455
2. LACOMBE, F. *Rezolvarea dificultăților de comunicare*. Iași: Polirom, 2005. 220 p. ISBN 973-681-971-X
3. SOCIOLOGIE. Idei fundamentale. București: Litera, 2018. 352 p. ISBN 978-606-33-2341-6
4. Codul educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014. <https://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (vizitat 25.03.2022)
5. Competența interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău, 2015. http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Competenta_Interculturala.pdf (vizitat 25.03.2022)
6. Mirancea, G. Educația interculturală – o nouă provocare pentru învățământul primar. Cahul, 2016, 38-40. [Conferința științifică internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 7 iunie 2016, Volumul II \(idsi.md\)](http://www.ids.md) (vizitat 25.03.2022)
7. Modelul de comunicare al lui Schramm. <https://www.managementstudyguide.com/schramm-model-of-communication.htm> (vizitat 25.03.2022)

8. Pintilii, R. E. Formarea competențelor interculturale. Iași, 2014, 83-90.
https://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2014-03/11_Ramona%20Elena%20Pintilii.pdf (vizitat 25.03.2022)
9. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Educație civică în anul de studii 2017-2018. Chișinău, 2017.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_civica_repere_metodologice_rom.pdf (vizitat 25.03.2022)
10. Spînu, S. Comunicarea interculturală: delimitări conceptuale. Chișinău, 2018, 120-127.
<http://aap.gov.md/files/publicatii/revista/articole/98/ro/Spinu.pdf> (vizitat 25.03.2022)
11. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „EDUCAȚIA 2030”. Chișinău, 2021.
https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf (vizitat 25.03.2022)

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ – SPAȚIU FORMATIV PENTRU EDUCAREA VALORILOR ÎN GRUPELE DE STUDENȚI ALOLINGVI

INTERCULTURAL EDUCATION – TRAINING SPACE FOR VALUE EDUCATION IN STUDENTS OF ALLOLINGUAL STUDENTS

*Svetlana Dermenji, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Larisa Usatîi, dr., lect. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Svetlana Dermenji, PhD, Associate Professor,
SPU "Ion Creangă", Chișinău
ORCID 0000-0001-6756-7739
Larisa Usatîi, PhD, univ. lecturer,
SPU "Ion Creangă", Chișinău
ORCID 0000-0001-6756-7739*

CZU: 378.013.43

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p72-75

Abstract

In this article, the authors demonstrate that Intercultural Education, in the university context, is an effective way to infuse important changes in this field, a relevant didactic approach to cultural differences, which aims primarily at educating values. Thus, as content units, proposed for the taught subjects, we discuss models of intercultural education from different countries; we examine the forms of manifestation of cultural diversity in the Republic of Moldova, conducting case studies as individual work; we elucidate what would be and are the perspectives of intercultural education in our country and we finally answer the question: what is the role of the modern teacher in today's multicultural society? In the article we also present a series of interactive methods and techniques that would increase the efficiency of the teaching-learning-evaluation process of these valuable contents.

Key-words: Intercultural education, intercultural competence, multicultural society, current educational policy; model of intercultural education; Stages of the Learning Framework.

Educația interculturală, în context universitar, reprezintă o modalitate eficientă de infuzie a schimbărilor importante în acest domeniu, o abordare didactică relevantă a diferențelor culturale, care vizează, în primul rând, educarea valorilor.

Prevederile UNESCO 2006, privind educația interculturală, menționează că: „În mod tradițional, există două abordări: **educația multiculturală și educația interculturală**. Educația multiculturală folosește învățarea din alte culturi pentru a produce acceptarea sau cel puțin toleranța acestor culturi. Educația interculturală își propune să meargă dincolo de coexistența pasivă, să realizeze un mod de viață împreună, în evoluție și durabil, prin crearea înțelegerii, respectului și dialogului între diferitele grupuri culturale” .

Catedra de limbă și comunicare, a facultății de Filologie și Istorie, UPS Ion Creangă, a lansat programe eficiente care includ discipline concrete în această *creare a înțelegerii, respectului și dialogului între diferitele grupuri culturale*, în abordarea Educației interculturale: *Stilistica limbii române; Cultură și civilizație; Politici lingvistice în context european* etc. Suporturile de curs elaborate, în acest sens, facilitează implementarea educației interculturale la nivelul programului: *Limba și literatura română și limba engleză, ciclul I, licență*, propus studenților care se pregătesc să îmbrățișeze profesia didactică; dar și la ciclul II, masterat, prin intermediul cursurilor valoroase: *Psihologia educației interculturale, Interculturalitate și Intertextualitate, Teoria și praxiologia educației interculturale* etc. lansate în cadrul programului: *Educație lingvistică și comunicare culturală*.

La ciclul I, licență, o disciplină care întregeste și valorifică dezvoltarea competenței interculturale a studenților alolingvi, este *Politici lingvistice în context european*. Tematici de tipul: *Perspectivile paradigmei interculturale în Republica Moldova în contextul globalizării*, reliefează abordarea paradigmelor/ modelelor de educație interculturală; analiza diversității interculturale din țară, dar și din regiunile de unde vin studenții alolingvi; evaluarea și analiza perspectivelor educației interculturale în contextul globalizării; dar și discuții-dezbateri asupra fenomenului refugierii actuale sau a migrației extinse.

În calitate de unități de conținut ne propunem să discutăm despre *modele de educație interculturală din diferite țări*; să examinăm *formele de manifestare a diversității culturale în Republica Moldova*, realizând studii de caz în calitate de lucru individual; să elucidăm care ar fi și sunt *perspectivile educației interculturale în țara noastră* și să ne răspundem în final la întrebarea: *care este rolul profesorului modern în societatea multiculturală actuală?* [2].

Trecând interactiv prin etapele cadrului de învățare și gândire critică, observăm un interes deosebit manifestat de studenții anului II, care parcurg această disciplină, discutând sub forma Graficului T, Pro-Contra, a Diagramei Venn etc., subiecte axate pe paradigma interculturală, modelul educațional intercultural, globalizarea, migrația/refugiarea actuală, și, mai cu seamă, asupra rolului unui profesor modern, competent din punct de vedere intercultural.

La etapa EVOCARE lansăm discuții de tip brainstorming, axându-ne pe conceptele – cheie enunțate, iar la REALIZAREA SENSULUI lucrăm interactiv- praxiologic și aducem comentarii reflexive la tema *Impactul educațional al diversității sociale și culturale*. Înregistrarea răspunsurilor o realizăm în dependență de formatul cursului. Online lucrăm în Jambord, iar offline - pe poster sub formă de grafitti sau realizăm Turul Galeriei.

Etapa de REFLECȚIE devine un adevărat schimb de idei și experiențe. Analizând fiecare poster, spre exemplu, studenții vin cu propuneri ale unor practici educaționale relevante, axate pe experiența lor interculturală, care ar putea contribui la optimizarea educației interculturale, în contextul didactic discutat, deoarece îi pregătim în calitate de cadre didactice care vor putea lucra eficient, în acest sens, la nivelul clasei, al școlii și al comunității.

Produsul final îl constituie deducerea, în baza exemplilor discutate, a profilului profesional al cadrului didactic, competent din punct de vedere intercultural. Toate opiniile se adună într-o interesantă și creativă schiță de portret al acestuia.

La etapa EXTINDERE, după concluzii generale și feedback-uri importante, le propunem să realizeze o discuție, de tip interviu, cu un cadru didactic din regiunea de unde vine ca alolingv, și să afle unele practici educaționale la tematica disciplinei, pe care le-ar putea prelua și, totodată, să facă un schimb de experiență: student-practicant în această ipostază.

O altă tematică interactivă, pentru care prezintă un deosebit interes, luată în discuție la această disciplină, este *Educația pentru diversitate – răspuns la pluralismul cultural*. În cadrul acestui subiect studiem împreună documentele internaționale care promovează drepturile omului/copiilor; analizăm exigențele literaturii de specialitate despre prerogativele educației interculturale, ca răspuns la pluralismul cultural; comparăm planurile de studii pentru treptele primară, gimnazială și liceală din perspectiva promovării educației interculturale: discipline obligatorii – discipline opționale – activități extrașcolare etc., mai ales că în același semestru studenții anului II studiază disciplina: *Didactica limbii și literaturii române*.

Unitățile de conținut vor răspunde celor mai importante subiecte ca:

- *Educația pentru diversitate – răspuns la pluralismul cultural;*
- *Construcția europeană: abordări interculturale;*
- *Paradigma interculturală în educație;*
- *Intercultural și multicultural;*
- *Deschiderea interculturală – exigență a educației contemporane;*
- *Diversitatea culturală, toleranța, pluralism cultural etc.*

La etapa EVOCARE putem propune prin intermediul tehnicilor: Gândește – Prezintă – Perechi sau Explozia stelară; Clustering etc., o discuție ghidată în baza documentelor afișate/enunțate la ora de curs:

- *Despre o agendă europeană pentru cultură într-o lume în curs de globalizare (Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor);*
- Declarația ONU a principiilor toleranței (1995);
- Declarația drepturilor copilului;
- Carta albă a dialogului intercultural UNESCO (2007);
- Principiile UNESCO pentru educația interculturală;
- Comisia Europeană (2007); etc.

REALIZAREA SENSULUI întregește conținuturile documentelor luate în discuție și se va axa pe lucrul în grup/echipe asupra deschiderilor interculturale prin intermediul curriculumului modernizat, bazat pe competențe, ediția 2019 (preșcolar, primar, gimnazial). Analiza documentelor lansate la etapa inițială a cadrului de învățare și gândire critică - în grupuri/echipe de 3-4 studenți, apoi prezentarea concluzivă a celor discutate în ședință plenară.

La etapa REFLECȚIE putem iniția o dezbateră polemică Pro-Contra, axându-ne pe ideea asimilată din acele documente reglatorii studiate: ***educația interculturală creează premise pentru cetățenia democratică europeană.***

Etapa de EXTINDERE o putem lega de educația mediatică, pe care ne străduim s-o promovăm și valorificăm în cadrul programelor de licență, masterat și formare continuă, și

anume: cum **educația interculturală creează premise pentru cetățenia democratică europeană**, prezentând argumente forte (imaginare) pe o pagină de blog, de instagram etc.

Subiecte la fel de interesante sunt:

- *Comunicarea interculturală. Oportunități și limite;*
- *Promovarea dialogului intercultural prin și pentru educație;*
- *Formarea/profesionalizarea pedagogică din perspectivă interculturală;*
- *Managementul educațional intercultural etc.*, pe care le valorificăm și în cadrul programelor de masterat enunțate anterior.

Agostino Portera, în *Educație și pedagogie interculturală în Europa* și-a concentrat atenția asupra eficienței educației interculturale. Specialistul menționează că acest lucru s-a întâmplat treptat: la început a fost utilizată paradigma educației multiculturale, ulterior a apărut paradigma interculturală, subliniind riscurile abordării educaționale multiculturale, în special a reluării schemelor de asimilare culturii dominante [1, p.18].

Explicăm studenților cea mai importantă idee: *educația interculturală se bazează pe trei principii:*

- *respectă identitatea culturală a cursantului, oferind o educație de calitate și receptivă pentru toți.*
- *dotează fiecare cursant cu cunoștințele, atitudinile și abilitățile culturale necesare pentru o încadrare activă și deplină în societate.*
- *oferă tuturor studenților cunoștințe culturale, atitudini și abilități care le permit să contribuie la respect, înțelegere și solidaritate între indivizi, grupuri etnice, sociale, culturale și religioase și națiuni”* [1, p.32].

În concluzie, menționăm faptul că, disciplina **Politici lingvistice în context european** poate dezvolta importante abordări ale educației interculturale și se va axa pe principiile menționate anterior – premise ale educației valorilor interculturale în grupele de studenți străini sau alolingvi.

Subiectele luate în discuție, în acest sens, trezesc un interes deosebit, studenții/masteranzii comunică eficient, împărtășesc valori interculturale, aduc exemple concludente, făcând apel la propriul comportament intercultural, lucrează interactiv în cadrul seminarelor și conștientizează rolul primordial al diversității culturale.

O abordare pedagogică a diferențelor culturale, care vizează dezvoltarea unei educații pentru toți, poate fi promovată prin intermediul disciplinelor enunțate, iar studenții și masteranzii vor fi capabili să explice utilitatea diversității culturale; să analizeze modele de protejare a diversității culturale să participe nemijlocit la un dialog intercultural deschis și prietenos.

BIBLIOGRAFIE

1. PORTERA Agostino. *Educație și pedagogie interculturală*. În: Fiorucci M., Minerva Pinto F., Portera A., *Alfabetele interculturii*. Pisa: Ediția ETS, 2017, p. 299-308.
2. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eic_usm_ro.pdf

ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

FORMS OF REALIZATION OF THE DIALOGUE OF CULTURES IN A WORK OF ART

*Ирина Цвик, доктор педагогики, конференциар,
КГПУ им. И. Крянгэ*

*Irina Ţvic, PhD, associate professor,
"Ion Creangă" SPU, Chişinau
ORCID: 0000-0003-1115-1990*

CZU: 82.09

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p76-80

Rezumat

Articolul discută modalitățile de implementare a dialogului intercultural în literatură artistică. analizează tipurile de conexiuni intertextuale și motivele utilizării lor de către scriitor în lucrare. Autorul ajunge la concluzia că, în primul rând, linia de termeni nu este sinonimă și, în al doilea rând, dialogul intercultural este un mijloc de extindere a sensului operei, de actualizare a noilor sensuri și interpretări.

Cuvinte-cheie: dialogul culturilor, conexiunile intertextuale, aluzia, reminiscența, intertextualitatea.

Abstract

The article discusses the ways of implementing intercultural dialogue in fiction. The author analyzes the types of intertextual connections and the reasons for their use by the writer in the work. He comes to the conclusion that, firstly, the line of terms is not synonymous, and, secondly, intercultural dialogue is a means of expanding the meaning of the work, updating new meanings and interpretations.

Key-words: dialogue of cultures; intertextual connections; reminiscence; allusion; intertextuality.

В современной гуманитарной науке диалог культур рассматривается как специфический *механизм трансляции этнокультурных и универсальных смыслов*, сопоставление национально-культурных ценностей, обмена художественным опытом и художественно-эстетическим богатством различных национальных литератур. Литературы через своих авторов обмениваются эстетическими концепциями, философскими и иными проблемами, темами, идеями, сюжетами, таким образом, происходит обогащение различными литературно-художественными традициями и новациями. Взаимодействие культур приобретает свою специфику на основе пересечения уникальных национально-культурных систем. В диалоге культур на первое место выходит способность увидеть, как национальные, так и общечеловеческие ценности взаимодействующих культур. В процессе взаимодействия различных культур возникает возможность изучения и сопоставления творческих достижений писателей, своеобразия личностных характеристик мышления, особенностей сознания человека в различных культурных системах.

Межкультурный диалог трактуется и как условие *понимания своей культуры*, и как необходимая характеристика сознания и мышления современного человека. Принцип диалога, распространённый в сферу межкультурной коммуникации, означает уважение и признание всех национальных культур в структуре современной мировой культуры. *Культурологический аспект* феномена диалога культур выявляется при исследовании процесса развития художественной культуры, в котором огромную роль играет

коммуникация между автором – создателем произведения искусства и реципиентом, принадлежащих к различным культурным общностям.

Методология взаимодействия культур была разработана в трудах выдающегося русского учёного М. Бахтина, он утверждал, что диалог – это «взаимопонимание, участвующих в этом процессе, и в то же время сохранение своего мнения, своей в другом (слияние с ним) и сохранение дистанции (своего места)» [1, стр. 430]. Диалог – это всегда развитие, взаимодействие. Это всегда объединение, а не разложение. «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается. Поэтому, диалог, в сущности, не может и не должен кончаться» [1, стр. 433]. М. Бахтин был убеждён, что каждая культура живёт только в вопрошании другой культуры и что великие явления в культуре рождаются **только в диалоге различных культур**, только в точке их пересечения. А художественное произведение, в свою очередь, как часть культуры, **не** существует изолированно от других текстов. Так, например, и А.С. Пушкин и Ф.М. Достоевский формировались на стыке российской и западной культур. Они считали, что Запад – это наша вторая родина, а камни Европы священны. Европейская культура диалогична: она основана на стремлении понять иное, на обмене с другими культурами, она дистанцируется по отношению к самой себе.

Итак, взаимодействие культурных традиций в современном мировом пространстве, сложность и оригинальность этого процесса порождает множество литературно-эстетических феноменов, изучение которых привлекает все большее внимание не только исследователей, но и читателей. И тут возникает существенный вопрос, **через какие «инструменты» писатель актуализирует диалог в художественном произведении?**

Есть разные формы *реализации межкультурного диалога*, один из них – это **межтекстовые связи**, которым принадлежит особая роль. По мысли М.М. Бахтина, текст включает в себя всё бесконечное поле *иных текстов*, которые могут быть с ними соотнесены в рамках некоторой смысловой сферы. Как отмечает Н.А. Николина, произведение часто рождается «как отклик на уже существующее, <...> оно включает и преобразует "чужое" слово» [4, стр. 31], и *межтекстовые связи* – это содержащиеся в том или ином конкретном тексте, выраженные с помощью определенных **словесных приемов отсылки** к другому конкретному тексту (или другим конкретным текстам), с которыми автор ведёт диалог, находится в напряженном «общении».

Феномен *литературной переключки*, проблема работы с чужим текстом, освоения / усвоения чужого слова становится сегодня одной из центральных задач, которые решает литературоведение в плане выявления всех *видов / типов* межтекстовых связей. С.В. Тураев выделял *три типа литературных взаимовлияний* с точки зрения качества связей и их содержательного смысла: 1) влияние общественных идей, заключённых в творчестве писателей; 2) влияние художественного творчества в целом, отдельных художественных открытий и приёмов; 3) влияние эстетических идей [*цит.* по см. 2]. У.Р. Фохт выделял *четыре формы литературных взаимодействий*: 1) воспроизведение (перевод); 2) творческое развитие; 3) «использование»; 4) противопоставление (полемика) [*цит.* по см. 2].

Сегодня исследователи выделяют различные типы межтекстовых связей. Так, интересную таблицу «**Формы литературных контактов**» даёт Е.Е. Завьялова в своём

пособии «Русско-зарубежные литературные связи». [2]. Приведём особенно важный в русле нашей темы фрагмент таблицы.

Форма диалогических переключек	Происхождение	Значение
Реминисценция	От позднелат. <i>reminiscentia</i> – воспоминание	Не буквальное воспроизведение (невольное или намеренное) чужих структур, слов, которое наводит на воспоминания о другом произведении. [Фоменко, И.В. Введение в литературоведение: учебное пособие / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А.Я. Эсалнек и др.; М.: Высшая школа, 2006, с. 478];
Аллюзия	От лат. <i>allusio</i> – шутка, намёк	Намёк посредством сходно звучащего слова или упоминания исторического события, бытового, литературного факта. [Квятковский, А.П. Поэтический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966., с. 20–21];
Импульс	От лат. <i>impulsus</i> – удар, толчок	Создание самостоятельных произведений, побудительной причиной для которого стало произведение «другой» литературы
Вариация	От лат. <i>variatio</i> – изменение	Видоизменение второстепенных элементов, частностей чего-либо при сохранении того, что является основой (тема, мотив и т.п.); повтор с дополнением и уточнением уже сказанного. [Хализев, В. Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999, с. 263]
Стилизация		Намеренная и явная ориентация автора на ранее бытовавший в художественной словесности стиль, имитация, воспроизведение его черт и свойств. [Хализев, В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999., с. 250];

Существуют *различные формы реминисценции*: точная / скрытая цитата; простые упоминания произведений и их авторов, их оценка; заимствование части сюжета; введение персонажей ранее созданных произведений; вольные переводы с иностранного языка (баллады В. Жуковского).

Помимо вышеназванных, выделяются и другие формы и типы текстовых переключек в рамках межкультурного и внутрикультурного диалогов: **автоаллюзия** – ссылка на собственный текст – любимый приём В. Набокова, **повторяющиеся образы** – обращение писателей к образам, созданным другими авторами, например, образ Чайльд-Гарольда в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин». **Цитата** (от лат. *citare* – называть) – **дословная** выдержка из текста, **точное воспроизведение** какого-либо фрагмента чужого текста (лексическое, метрическое, строфическое, фоническое) [5, стр. 478]. *Цитатные заглавия*, в которых как бы совмещаются роли заглавия и эпитафия, например: В. Катаев «Белеет парус одинокий», А. Приставкин «Ночевала тучка золотая». **Цитация** – это не совокупность отдельных цитат. В цитации рождается совершенно *иной* смысл именно из

всевозможных переплетений различных цитат, это **пространство схождения** всевозможных цитат и цитаций.

Интертекст (от **интертекстуальность** – термин Ю. Кристевой) – это **свойство текстов**, которое выражается в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга. Интертекст формируется путем отбора и перекомбинации всех известных субъекту смысловых структур определенного семантического плана, когда в его сознании рождается / появляется определённая ассоциация, разрушающая традиционное восприятие какого-либо фрагмента культуры. М.М. Бахтин и Ю.М. Лотман подходили к интертексту, исходя из «надтекстового» универсума. «Кроме коммуникативной функции, – пишет Ю.М. Лотман, – текст выполняет и смыслообразующую, выступая в данном случае не в качестве пассивной упаковки заранее данного смысла, а как генератор смыслов. <...> Минимально работающий текстовый генератор – это не изолированный текст, а текст в контексте, текст во взаимодействии с другими текстами и семиотической средой» [3, стр. 144].

Филиация (от лат. *filialis* – сыновний; синонимы: *преемственность ассоциация*) – это развитие чего-н. в преемственной связи, в прямой зависимости. Филиация идей. Филиация значений слова.

Текст в тексте, когда в произведении может быть использован какой-либо текст (письмо, документ) целиком, например, в повести А.С. Пушкина «Дубровский» – текст судебного решения; *круг чтения героев*: «Зато читал Адама Смита // И был великий эконом...» (А Пушкин «Евгений Онегин»).

Также нельзя обойти вниманием и простое воздействие / **влияние** на литературное творчество писателя *предшествующих мировоззрений*, идей, художественных принципов. [6, стр. 367]

Итак, как можно видеть, вся линейка терминов **не** является **синонимичной**, т. к. отражает, *во-первых*, разные типы и виды взаимовлияний, переработки и интерпретации текста, *во-вторых*, творческое усвоение инационального литературно-художественного опыта проявляться **на разных уровнях художественной системы писателя**. Так, А. Дима приводит «ряд примеров прямых влияний: сентиментализма и "апостольских" тенденций учения Ж.-Ж. Руссо на Л.Н. Толстого; *композиции* монументального романа Л.Н. Толстого на европейскую прозу; *античного александрийского стиха* на поэзию разных народов; *внутреннего монолога античной драмы* на современный роман. Зачастую крупные литературные фигуры оказывают влияние *идеологическими и политическими воззрениями, философскими концепциями* и даже образом жизни» [цит. см. по 2].

Также различают и **виды текстов**, которые становятся *источниками* для *межтекстовых переключек*: *☞ конкретное произведение* (как национальные, так и иноязычные для цитирующего автора тексты); *☞ творчество* какого-либо автора, осознаваемое как идейно-эстетическая целостность; *☞ определенные типы культуры*, осмысленные как тексты, обладающие «исторической общезначимостью» (Л. Гинзбург) и сыгравшие важную роль в становлении данной национальной культуры; *☞ собственная национальная культура*, осознаваемая как некий глобальный текст, как система шифров и символов; *☞ иноязычная культура*, как единый универсальный текст

в разных его *вариантах*: **а)** *миф* – особый вид текста-источника; **б)** иноязычная культура как оппозиция «своей», в дихотомии «мы–они». *Например*: А. Пушкин «Подражания Корану», где Коран – не только текст, но и воплощение восточной, исламской культуры, противоположной христианской. «Персидские мотивы» С. Есенина как апелляция к экзотической «персидской культуре» вообще; **в)** «другая» культура как духовно близкое начало, как исток собственного творчества, например, античность в лирике О. Мандельштама.

Межкультурный диалог, реализующийся в художественном тексте через различные типы и виды межтекстовых переключек, никогда *не* бывает случайным. Предлагая отсылки к чужому / другому тексту, писатель всегда ведёт диалог с автором текста: он или полемизирует с ним, или солидаризируется с теми идеями и мыслям, которые были высказаны до него, или, что бывает чаще всего, даёт *новое* освещение, прочтение, осмысление темам, идеям и проблемам. Межкультурный диалог является средством расширения содержания произведения, актуализации новых смыслов и интерпретаций.

Итак, диалог культур – это проникновение в систему ценностей той или иной культуры, уважение к ним, преодоление стереотипов, синтез самобытного и инонационального, ведущий к взаимообогащению и вхождению в мировой культурный контекст. Способность одной культуры осваивать достижения другой – один из источников её жизнедеятельности.

Понятие «межкультурной диалог» помогает маркировать культурные процессы и способствует их научному осмыслению, т. к. в лучшей степени отражает, не только связи художественного творчества, но и всей культуры в целом.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БАХТИН М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. М., 1972. ISBN 5-89216-010-6; ISBN 5-94457-079-2
2. ЗАВЬЯЛОВА Е.Е. *Русско-зарубежные литературные связи. Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Филологическое образование»*. Издательский дом «Астраханский университет», 2008. ISBN 978-5-9926-0208-1
3. ЛОТМАН Ю.М. Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. *Статьи по семиотике и типологии культуры*. – Таллинн, 1992. ISBN 5-450-01551-8.
4. НИКОЛИНА Н.А. *Активные процессы в языке русской художественной литературы*. М., 2009.
5. ФОМЕНКО И.В. *Введение в литературоведение: учебное пособие* / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А.Я. Эсалнек и др.; М.: Высшая школа, 2006. ISBN 978-5-7695-9289-8
6. ХАЛИЗЕВ В. Е. *Теория литературы*. М.: Высшая школа, 1999. ISBN 5-06-003356-2.

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

THE SPECIFICS OF STUDYING THE NOUN DURING THE INTEGRATED LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

*Елена Цымбалюк, доктор педагогики,
КГПУ им. И. Крянгэ*

*Elena Tsymbalyuk, PhD,
SPU „I. Creanga”, Chisinau
ORCID: 0000-0001-8831-4001*

CZU: 811.161.1'36

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p81-87

Rezumat

Articolul evidențiază aspectele teoretice ale studiului substantivului în lecțiile integrate ale limbii și literaturii ruse. Sunt luate în considerare funcțiile clasei specificate de cuvinte în text: crearea unității tematic; asigurarea dezvoltării temei; oferirea instrumentului de comunicare. De asemenea, sunt prezentate funcțiile informative, estetice, emoționale și funcția de transmitere a semnificațiilor profunde pe care substantivele le îndeplinesc în vorbirea artistică.

În general, materialul teoretic prezentat în articol ne permite să urmărim una dintre căile de depășire a formalismului în predarea morfologiei limbii ruse: studiul substantivelor sub aspectul funcționării lor textuale va permite elevilor să treacă de la sistemul lingvistic la text și de la acesta la propriul discurs coerent.

Cuvinte-cheie: substantiv, limba și literatura rusă, text, discurs artistic, funcție de formare a textului.

Abstract

The article highlights the theoretical aspects of studying the noun during the integrated lessons of Russian language and literature. The functions of the specified class of words in the text are considered: creating the thematic unity; ensuring the theme development; offering communication tools. Also informative, aesthetic, emotional functions and the function of conveying deep meanings that nouns perform in artistic speech are presented. In general, the theoretical material presented in the article allows us to trace one of the ways to overcome formalism in teaching the Russian language morphology: studying nouns in the aspect of their textual functioning will allow students to pass from the language system to the text and next to their own coherent speech.

Key-words: noun, Russian language and literature, text, artistic speech, text-forming function.

Современные учёные-методисты и учителя-практики указывают, что процесс изучения морфологии в общеобразовательной школе продолжает носить черты формализма. Учащиеся механически заучивают теорию, многие языковые понятия остаются для них лишь звуковой оболочкой, лишенной смысла. Вместо развития логического мышления, понимания взаимосвязи и особенностей проявления языка, языковых явлений в речи происходит накопление случайной, отрывочной и неосмысленной информации. В результате умение строить связное монологическое высказывание на определенную тему (в том числе морфологическую) остается неразвитым. В таких условиях становится невозможным на основе морфологии обеспечить языковое развитие личности, то есть обучить школьников «свободно, правильно, выразительно говорить и писать на родном языке» [4, с. 7], что является, согласно Куррикулуму-2019, одной из ведущих целей учебного предмета «Русский язык и литература». Сказанное выдвигает проблему изучения в гимназическом звене морфологии в ряд актуальных вопросов реализации образовательного процесса.

Методика изучения морфологии была и остается предметом внимания многих методистов и лингвистов. Проблема формирования языковых и речевых умений и

навыков, посредством развития речи точной, богатой, выразительной и стилистически дифференцированной в процессе изучения грамматики привлекла внимание ученых ещё в XIX столетии. Так, методист русского языка и литературы В. Я. Стоюнин отмечал, что «учащиеся грамматику знают, а языка не знают, за грамматикой не видали языка; скажут вам все грамматические правила, а различить два слова по употреблению затрудняются...» [6, с. 343-344]. Тогда же, в XIX в., был намечен один из путей решения данной проблемы. Крупнейший русский филолог, основатель научной методики преподавания русского языка Ф. И. Буслаев в труде «О преподавании отечественного языка», вышедшем в свет в 1844 г., рекомендовал изучать родной (русский) язык в школе на основе лучших образцов художественной литературы и фольклора, стремиться активизировать мыслительную деятельность школьников в ходе анализа примеров и изучения грамматики, причём обучение грамматике он связывал с чтением и анализом текста. Поиски путей преодоления формализма в преподавании грамматики языка (в частности, морфологии) отражены в работах К. Д. Ушинского, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера и др. В начале XX в. вопросы обучения русскому (родному) языку исследовались такими видными учёными, как Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов, А. И. Соболевский, Н. К. Кульман, Л. В. Щерба, И. А. Бодуэн де Куртенэ и др.

В настоящее время методической наукой накоплены разнообразные методы и приёмы обучения морфологии, в практику преподавания внедрены эффективные средства обучения и нестандартные организационные формы [5]. В работах современных методистов (О. В. Алексеева, В. В. Бабайцева, Н. А. Ипполитова, Н. Ю. Шведова, З. Ф. Юсупова, А. Д. Дейкина, Л. Г. Ларионова) явно прослеживается мысль о том, что *от продуманной системы обучения частям речи зависит правильное и уместное употребление их в речи*, а именно: речь идет о соединении линий изучения языка и речи. Ценные лингвометодические рекомендации применительно к изучению имени существительного – «грамматического стержня имён» (В. В. Виноградов) – представлены в исследованиях российских учёных А. В. Дудникова, А. В. Текучева, Л. П. Федоренко, В. П. Озерской, Л. А. Тростенцовой, В. А. Богородицкого, которые, описывая имена, особое внимание обращают на грамматические категории, наиболее трудные для изучения (категории одушевленности / неодушевленности, рода, числа, падежа).

Вместе с тем и в лингвистике, и в лингвометодике открытым остается вопрос исследования имён существительных в аспекте их текстового функционирования⁴, что особенно актуально для преподавания русского языка и литературы в Республике Молдова. В соответствии с современной национальной образовательной политикой основной подход к изучению указанного курса основан на принципе интеграции [4, с. 4].

Это предполагает соизучение русского языка и литературы и диктует необходимость системного отражения в процессе преподавания/изучения данного курса связи между текстом художественного произведения и изучаемой системой русского языка. Согласно дисциплинарному Куррикулуму по русскому языку и литературе (2019)

⁴ О применении функционального подхода, предполагающего рассмотрение функциональных признаков грамматических единиц в структуре текста, см. в работах О. В. Алексеевой, М. М. Бахтина, Н. А. Ипполитовой, Л. А. Ходяковой, Л. И. Величко, А. П. Еремеевой, А. Ю. Купаловой, Л. З. Шакировой, З. Ф. Юсуповой и др.

в гимназиях с русским языком обучения осуществляется предметная интеграция. На каждом из планируемых уроков она реализуется на базе одного из интегрируемых предметов как ведущего, при этом «литературный материал является фундаментом, на основе которого реализуются все задачи, планируемые в рамках интегративного подхода» [4, с. 137]. Другими словами, работа ведется в двух направлениях. Первое: изучение языка строится на материале художественных текстов произведений, изучаемых параллельно с языковой темой, а также литературно-критических статей о творчестве писателей (то есть текст используется в качестве дидактического, раздаточного материала, диктанта, изложения). Второе: в процессе изучения литературного произведения особое внимание уделяется анализу его языка (лексики, синтаксиса, изобразительно-выразительных средств, а также целесообразности, уместности и значению использования в тексте языковых средств всех уровней). Систематический языковой анализ текста позволит школьнику получить знания о правилах употребления грамматических форм мастерами слова – писателями, и создаст необходимую базу для осознанного выбора словоформ при продуцировании собственного текста (в том числе творческой работы).

Как указывают методисты, знакомство с функциональными характеристиками имён существительных в гимназическом звене рекомендуется осуществлять параллельно с усвоением лексико-грамматических признаков. Целесообразно на материале художественного произведения демонстрировать особенности употребления данного класса слов в тексте, а также ввести понятие «текстообразующая функция». Учёт текстообразующей роли слов разных частей речи по праву считается одним из важнейших частнометодических принципов обучения русскому языку. Под текстообразующей функцией единиц языка, как указывает Н. А. Ипполитова, автор ряда работ по методике изучения грамматики в школе, «следует понимать их способность участвовать в создании текста, их способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учётом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла – всех факторов, обуславливающих его создание или интерпретацию» [2, с. 125]. Так, например, учащиеся могут знать определение имени существительного, общее категориальное значение данного класса слов, уметь относить слова данной части речи к определённым лексико-грамматическому разряду, определять их род, число, падеж, правильно склонять и т.д. Однако при этом не понимать, какую роль они выполняют в тексте и, далее, не использовать их возможности при составлении собственных высказываний. Отсюда возникает необходимость в процессе преподавания/изучения имени существительного на основе изучаемого материала, на конкретных примерах показывать, как слова данного класса функционируют в художественном тексте, то есть демонстрировать их текстообразующую функцию.

В связи с этим отметим некоторые важные, на наш взгляд, теоретические аспекты.

Имя существительное – наиболее значимая в грамматическом плане часть речи и по праву занимает важнейшее место в составе морфологических ресурсов русского языка. Это обусловлено семантическими свойствами данного класса слов, их количественным преобладанием над другими частями речи, высокой частотностью, богатой системой грамматических категорий и потенциальными изобразительно-

выразительными возможностями. В современной школьной грамматике в определении имени существительного выделяют три его стороны: *смысловую* – обозначает предмет и отвечает на вопрос *кто?* или *что?*, *морфологическую* – обладает признаками рода, числа и падежа и *синтаксическую* – в предложении чаще всего бывает подлежащим или дополнением (Д. Э. Розенталь, П. А. Лекант, В. А. Белошапкова, А. А. Камынина).

Освещая специфику изучения данного класса слов, методисты подчеркивают, что усвоение грамматических категорий имени существительного помогает учащимся овладеть закономерностями употребления других (именных) частей речи. Это связано с одной из особенностей имён существительных, заключающейся в том, что в словосочетании они часто становятся главными словами. При согласовании имена прилагательные, порядковые имена числительные, некоторые разряды местоимений, имеющие признаки прилагательных, причастия являются зависимыми словами. Названные выше части речи оказываются в той же форме, что и имя существительное, уподобляясь ему в роде, числе и падеже. Помимо этого, имена существительные в составе грамматической основы управляют и формами глаголов. От категорий числа и рода имени существительного-подлежащего зависит окончание глаголов-сказуемых.

Не менее важно учитывать смысловую сторону. Имена существительные заключают в себе предметные значения, без которых невозможно выражение мысли, поэтому их использование является обязательным условием всякой речевой деятельности. Использование имён существительных в сравнении с другими частями речи зависит от содержания текста, его функционально-смыслового типа речи, стилиевой принадлежности, особенностей слога, замысла писателя и т. д.

В тексте имена существительные выполняют следующие функции:

- создают тематическое единство текста;
- обеспечивают развитие темы текста;
- используются как средство связи предложений.

1. Тематическое единство текста создаётся подчиненностью его содержания теме и основной мысли. «Проводниками» темы текста являются «понятийные узлы текста» (Н. С. Валгина) – это ключевые (опорные) слова. Они «образуют систему, определяющую всё содержание и понятийное восприятие текста». Данные слова «семантически значимы», так как «сами по себе уже несут определенное содержание» [1, с. 251]. В тексте опорные слова занимают коммуникативно значимые позиции, благодаря чему в устной речи они выделяются логическим ударением. Определяющее значение при этом имеет обращение к конкретному функционально-смысловому типу речи (описанию, повествованию, рассуждению). Так, в тексте-описании опорными являются наименования предметов и их признаков, в том числе процессуальных, имена существительные создают прозрачный ассоциативный ряд; в тексте-повествовании опорные слова (имена существительные) называют участников событий, действия и предметы, с ними связанные; в тексте-рассуждении опорными являются глагольные лексемы со значением объяснения и абстрактные имена существительные [3, с. 3].

2. Характер темы (живое существо или конкретный предмет; отвлеченные признаки, свойства, действия; научные понятия или явления) регулирует выбор языковых средств для её представления на разных участках текста. Ведущую роль в процессе развития темы текста играют имена существительные, что обусловлено их

категориальным значением – значением предметности. Имена существительные называют:

- живых существ (*человек, лиса, Софья*), лиц (*писатель, лётчик, учитель*);
- конкретные предметы (*портрет, картина, кабинет*) и их составные части (*крышка, дно*);
- различные вещества (*серебро, лёд, масло*);
- отрезки времени (*день, сутки, век, каникулы*);
- свойства и качества (*краснота, смелость, притворство*);
- действия и состояния в отвлечении от их производителей (*цветение, ходьба, бег, болезнь*);
- отношения и чувства (*связь, зависимость, зависть, ревность*);
- события, факты, ситуации (*наводнение, война, пожар*);
- явления природы (*гроза, радуги, метель*);
- растения и животных (*клён, колокольчик, медведь, лось*);
- свойства и количества в отвлечении от их носителей (*праздность, долгота*) и т.д.

Следует также отметить, что имена существительные, связанные с темой текста, играют важную роль в его композиционной организации. Широта раскрытия темы текста зависит от набора подтем (микротем), которые также реализуются именами существительными [3, с. 9]. Например,

... **Тигрёнок** сделался членом нашей семьи. Он заметно вырос, набрался силы, уверенности. **Движения** его были ещё по-детски неуклюжи, но иногда становились вдруг очень быстрыми и ловкими.

Шерсть блестела и лоснилась, как бархат. Она была золотисто-красного цвета с яркими черными полосами. **Полосы** доходили до живота. **Живот** был светло-серый, без полос (По О. Перовской).

3. Развитие мысли-темы создается намерением автора в каждом последующем предложении, опираясь на смысл предшествующего, сообщать новую информацию об известном. Такое намерение может осуществляться по-разному. Среди формальных средств связи предложений в тексте применительно к использованию имён существительных можно выделить:

- лексические повторы, то есть намеренное повторение одного и того же слова или словосочетания для усиления эмоциональности, выразительности высказывания. Например, В сне земном мы *тени, тени...* / Жизнь – игра теней, / Ряд далёких отражений / Вечно светлых дней (Владимир Соловьёв);
- синонимические замены, в том числе контекстуальные;
- слова-синонимы;
- слова, связанные родо-видовыми отношениями (*дерево – берёза, птица – ласточка*);
- слова одной тематической группы.

Таким образом, предметное значение имён существительных определяет их важную роль в создании тематического единства текста, обеспечении развития его темы и связи в нём предложений.

Как отмечено выше, употребление имён существительных в сравнении с другими частями речи зависит от стилевой принадлежности текста. Особенно велика потребность в частом обращении к именам существительным в *книжных стилях* – официально-деловом, научном, публицистическом (в них постоянно возникает необходимость при наименовании учреждений, лиц, предметов деятельности людей, их действий, часто обозначаемых здесь отглагольными существительными). *Именной характер речи* в книжных стилях создается и благодаря распространённой в них замене глагольного сказуемого глагольно-именным сочетанием, повторением одних и тех же наименований, что обусловлено стремлением к точности, отказом от употребления местоимений. Всё это дает основание утверждать, что имя существительное господствует в книжных функциональных стилях, и только в отдельных жанрах публицистики оно уступает свои позиции глаголу, приносящему в речь событийный характер.

В художественной речи, которая в целом характеризуется значительным сокращением количества имён существительных, вытесняемых глаголами, предпочтение тех или иных частей речи, как правило, связано с творческой установкой автора, решением конкретных стилистических задач. В художественной речи имена существительные выполняют следующие функции:

- информативную,
- эстетическую,
- эмоциональную,
- функцию передачи глубинных смыслов.

Информативная функция обусловлена предметностью имени существительного: слова данного класса несут информацию о самом важном – о мире, герое, вещах и явлениях.

Эстетическими функциями обладают те языковые единицы, которые способны оказывать эстетическое воздействие на человека как адресата речи. Сущность эстетических функций языковых средств состоит в том, что их использование в речи (тексте) вызывает в человеке чувства, ощущения, образы, связанные с представлениями об эстетическом идеале. Это продиктовано и свойствами самих языковых элементов, и характером их употребления, а именно новизной, образностью, пластичностью, способностью адекватно воплощать творческие интенции говорящего или пишущего [7, с. 74-78].

Эстетические ресурсы, например, грамматического рода имён существительных реализуется при использовании их в составе фигур речи (при широком понимании данного термина): метафор, метонимии, синекдохи; при создании перифразы, иронии, сравнения, градации, каламбура, оксюморона, антитезы)⁵.

Эмоциональная функция реализуется посредством использования синонимов и большого количества разнообразных форм имён существительных, позволяющих передать самые тонкие оттенки чувств и отношений.

⁵ Различные трактовки этой проблемы получили освещение в работах В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева, Я. И. Гина, А. И. Ефимова, Л. В. Зубовой, И. А. Ионовой, В. П. Ковалева, Л. В. Щербы, Р. О. Якобсона и др.

Функция передачи глубинных смыслов осуществляется отвлечёнными именами существительными. Именно они передают самые сложные смыслы, позволяют раскрыть сущность бытия, эмоций героев, замысел автора.

Таким образом, одним из путей преодоления формализма в процессе изучения морфологии русского языка, в том числе имени существительного, является рассмотрение частей речи в аспекте их текстового функционирования. Необходимо, чтобы наряду с лексико-грамматическими особенностями имён существительных ученики усваивали и их функциональные признаки, то есть умели на основе анализа текстов определять их текстообразующую роль и изобразительно-выразительные функции. Это будет способствовать привлечению внимания учеников к функционированию имён существительных в речи, пониманию и осознанию того, какую важную роль данный класс слов выполняет в различных текстах, и в целом позволит пройти путь от системы языка к тесту и от него к собственной связной речи.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВАЛГИНА, Н. С. *Теория текста: Учебное пособие* / Н. С. Валгина. М.: Логос, 2004. 280 с. ISBN 5-94010-187-9.
2. ИППОЛИТОВА, Н. А. *Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов*. М.: Флинта, Наука, 1998. 176 с. ISBN 5-89349-076-2 (Флинта). ISBN 5-02-011332-8 (Наука).
3. ЛИТВИНКО, Ф. М. *Грамматика текста в школьном курсе русского языка: доклад*. Минск: Национальный институт образования, 2010. <https://studylib.ru/doc/3717898/doklad-f.m-litvinko-didakticheskij-potencial-grammatiki-te> (Дата обращения: 19.03.2022)
4. *Русский язык и литература: Curriculum Național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba rusă* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitenco; grupul de lucru: IRINA ȚVIC (coordonator) [et. al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020. – 168 p. ISBN: 978-9975-3439-6-1.
5. СТАРЫГИНА, Т. В. *Изучение имени существительного как части речи с применением ЭВМ: дис. ... кан. пед. наук, 1996. – 172 с.* <https://www.dissercat.com/content/izuchenie-imeni-sushchestvitelnogo-kak-chasti-rechi-s-primeneniem-evm> (Дата обращения: 16.03.2022).
6. СТОЮНИН, В. Я. *Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средне-учебных заведений*. In: СТОЮНИН, В. Я. *Избранные педагогические сочинения* / Сост. Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1991. 368 с. ISBN 5-7155-0325-6.
7. ХАЙРУТДИНОВА, Г. А. *К вопросу об эстетических функциях грамматического рода существительных* // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. 2006, № 3, 73–79 с. ISSN 0321–3056.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

LITERARY TEXT AS A LANGUAGE TEACHING UNIT IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Любовь Колесник, доктор, конференциар,
КГПУ им. И. Крянгэ*

*Lyubov Colesnik, PhD, associate professor,
„Ion Creangă” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0001-8311-8300*

CZU: 37.016:811.161.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p88-93

Rezumat

Acest articol este dedicat luării în considerare a rolului și semnificației textului literar ca unitate lingvodidactică în procesul de predare a limbii ruse ca limbă străină. Autorul articolului analizează diverse principii, concepte metodologice ale utilizării unui text literar la clasă într-un public de limbă străină. Articolul oferă o descriere științifică a rolului unui text literar pentru formarea competenței stagiarilor. Se atrage atenția asupra principiilor selecției textului, etapele de lucru cu acesta. Se acordă multă atenție recomandărilor metodologice pentru lucrul cu un text literar în limba rusă ca limbă străină

Cuvinte-cheie: text artistic, lingvodidactică, culturologică, competență comunicativă.

Abstract

This article is devoted to the consideration of the role and significance of the literary text as a linguodidactic unit in the process of teaching Russian as a foreign language. The author of the article analyzes various principles, methodological concepts of using a literary text in the classroom in a foreign language audience. The article gives a scientific description of the role of a literary text for the formation of the competence of trainees. Attention is drawn to the principles of text selection, the stages of working with it. Much attention is paid to the methodological recommendations for working with a literary text in Russian as a foreign language.

Key-words: artistic text, linguodidactics, culturological, communicative competence.

В системе образования сегодняшнего дня художественный текст рассматривается в тесной зависимости от его коммуникативной направленности, эстетических функций, культурологической наполненности. Полифункциональная, многоаспектная роль текста как максимальной единицы способствует повышению мотивации изучения русского языка и культуры учащимися-инофонами.

Лингводидактика предполагает изучение языка произведения в контексте с его содержанием. Повышенный интерес к исследованию художественного текста в последнее время рассматривается как один из способов познания национальной культуры. Изучение языка на широком культурологическом фоне представлено в трудах многих известных ученых (Н. Шанского, М. Бахтина, Е. Быстровой, Г. Городиловой, М. Львова, Т. Пахновой, Л. Новиковой, Е. Пассова, Н. Кулибиной и др.). Текст художественного произведения одновременно есть факт культуры и образец речи. Также он служит материалом для совершенствования рече-коммуникативной деятельности обучаемых русскому языку как иностранному. Ценность художественных текстов помогает решать языковые и культурологические задачи. В связи с этим повышаются требования к качеству учебных текстов, их строгому отбору.

Информативность, эмоциональность, идейно-художественная содержательность текста должны сочетаться с отражением широкого культурного фона. Принцип

коммуникативной целесообразности как ведущий в процессе обучения русскому языку как иностранному требует в свою очередь содержания и объяснения не только информации об исторических событиях или национальной культуре, но и материалов, связанных с реальной общественной жизнью.

Художественный текст как лингводидактическая единица на занятиях РКИ может включать в себя и философские понятия, и педагогические, и психологические, и понятия истории, логики, психолингвистики и многое другое. Это несомненно уникальный материал, обучающий общению, отражающий в себе культуру и историю, выступающий источником языковых знаний. Научить языку как элементу культуры-важнейшая задача педагога-словесника. Творческий учитель использует классические тексты русских писателей и поэтов, заключающие в себе высокую духовность. исторический опыт народа, отражающие богатство и красоту языка.

На среднем и продвинутом этапе обучения РКИ тексты художественных произведений русской литературы дают возможность обучаемым погрузиться в область страноведения, увлекают остротой и занимательностью сюжета, развивают и совершенствуют речевые навыки обучаемых, углубляют знания о языковых фактах. Текст как явление лингвистическое, когнитивное, культурологическое, коммуникативное дает целостную картину мира. Работа над художественным текстом на занятиях РКИ усложняется тем, что авторский текст содержит личностный смысл, индивидуальный, социальный языковой опыт. Современные технологии анализа текста предполагают 3 этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Все три этапа сопровождаются комплексом упражнений и заданий. Каждый из этих этапов имеет свои цели и задачи, которые при использовании текста как учебного материала направлены на обучение слушанию, чтению, говорению и письму.

Художественные тексты, рассматриваемые как дидактическая единица в системе преподавания РКИ, формируют коммуникативные компетенции обучаемых, способствуют развитию связной речи инофонов, помогают им «общаться на русском языке в русскоговорящем социуме, использовать русский язык как инструмент познания культуры русского народа» [4, с. 8]. Культурно-речевая адаптация обучаемых в процессе работы над художественным текстом успешно ведет к представлениям о языковых концептах, поведенческих, визуальных кодах носителей культуры. Последовательно организованная работа с художественным текстом русской литературы на всех этапах обеспечивает необходимый уровень адаптации, сокращает уровень языковых, речевых трудностей, способствует комплексному развитию коммуникативной компетенции обучаемых.

Российский лингвист, специалист в области методики иноязычного образования, доктор педагогических наук Е. И. Пассов предложил следующие принципы отбора художественных текстов, которые позволяют решить ряд аксиологических, этических, этнокультурологических, интеллектуальных задач. Это аспектный принцип, предполагающий подбор материала в соответствии с фонетическими, лексическими аспектами языка. Это структурный принцип, при котором главное внимание направлено на морфемы. Это структурно-функциональный принцип, когда акцент приходится на речевые модели и образцы. И последний - ситуативно-тематический, который обеспечивает развитие речевых умений.

В лингводидактическом аспекте сложной методической категорией становится ситуация. В процессе работы над художественным текстом необходимо использовать эту категорию в общей коммуникативно-деятельностной модели обучения РКИ. Заслуженный профессор, доктор педагогических наук Н.В. Кулибина утверждает, что ситуация коммуникации на уроке с использованием художественного текста заложена в самой природе текста.

Чтение художественного произведения как особый вид коммуникации ведет к пониманию текста, освоению языка. Создаваемые с помощью изучаемого текста ситуации коммуникации, по мнению Н. Кулибиной, заложены в самой природе текстового материала. Результативность художественной коммуникации будет зависеть от многих ресурсов самого читателя: интеллектуальных, культурных, языковых. Профессор Н. Кулибина предлагает радикально изменить начальный этап аудиторной работы над художественным произведением: начинать не с разъяснения нового, незнакомого в тексте, а с известного уже учащимся-читателям, сделав это знакомое опорой для снятия трудностей разного рода. Этот путь должен облегчить понимание художественного произведения, помочь в решении методических задач. Таким образом ситуация рассматривается как важная методическая категория. Работа над художественным произведением даст хорошие результаты, поможет обучаемым воссоздать возникшие в их воображении образы, которые будут описаны в устной или письменной форме с помощью языковых средств.

Следующий шаг в работе над текстом – это умение разбить текст на мини-ситуации, но при этом важно не упустить из поля зрения общую модель ситуации, чтобы не произошло разлома единства текста литературного произведения как цельного организма. Чтение произведения как акт общения представлен как автором и порожденным им текстом, так и самим читателем, этот текст воспринимающим. Текст (по Ю. М. Лотману) и читатель – вот два главных участника учебной коммуникации. Использование различных подходов в процессе работы над художественным текстом в иноязычной аудитории помогает создать учебную ситуацию, которая имитирует естественную среду общения. В соответствии с ситуативной уместностью поведения учащиеся «проживают» разнообразные речевые ситуации, строят собственные речевые модели, совершенствуют коммуникативные умения, формируют культурологическую компетенцию.

Художественный текст, как показывает практика работы с инофонами, является наиболее сложным видом учебного материала. «Уроки с его использованием требуют от учителя серьезной филологической подготовки, знакомства с особенностями психологии восприятия художественной литературы, знаний из области методической науки, а также хорошего литературного вкуса и тонкого языкового чутья» [2, с.222].

В современной методике работы над текстом в процессе преподавания РКИ все больше находят отражение интегративные тенденции, формируется новый подход – лингвокультурологический. Творческое знакомство обучаемых с классическими произведениями русской литературы ведет к постижению языка через культуру и культуры – через язык. Отбор художественных текстов для обучения РКИ стоит в центре внимания ведущих методистов-ученых, разрабатывающих принципы этого отбора.

Использование текстов русской литературы в процессе преподавания русского языка как иностранного многоаспектно.

В процессе чтения художественного текста важнейшую роль играет этап уровня понимания. На уровне смысла важно понять, что кроется за текстом, в контексте, В данной ситуации необходим определенный уровень речевого общения, уровень техники чтения. Уровень трудности самого текста, уровень опыта в данной области, уровень мыслительной задачи-все важно в процессе этапа понимания. Это, в свою очередь, выдвигает ряд требований к форме и содержанию самого художественного текста, избранного в качестве лингводидактической единицы на занятиях РКИ.

Чтение как речевая деятельность фактически обеспечивает коммуникативные задачи, формирует социокультурную компетенцию обучаемых. Погружая инофона-читателя в языковую, культурную среду, педагог учитывает и языковую подготовку учащегося.

Достаточно разработанные в научной литературе требования к критериям художественных текстов, отобранных и предложенных для работы на занятиях русского языка как иностранного, направлены в первую очередь на информационную насыщенность, логико-смысловую структуру, языковую сложность. Процесс чтения, являясь многоуровневой деятельностью, вызывает много дискуссий в кругах ученых, методистов и в итоге характеризуется заключением, выраженным в том, что это процесс активной коммуникации, а уровень понимания -уже диалог.

В связи с этим важным этапом является механизм отбора художественных текстов на занятиях РКИ. Огромную роль в этом процессе играют доступность восприятия текста, его простота изложения(но не упрощение и выхолащивание средств языка),динамичность сюжетной линии, художественность и диалогичность, богатство содержания и национальный колорит. Понимание культуры как системы духовных, нравственных ценностей во всех сферах бытия накоплено в произведениях устного народного творчества, в классических образцах 19-21 в. в. Опираясь на необходимость формирования социокультурной, культурологической компетенций обучаемых, педагог-словесник вправе обратиться к лучшим произведениям детской литературы.

Детская литература богата по своей тематике, жанровому разнообразию, в ней отражены занимательные сюжеты, яркие языковые средства, художественные образы. Также детская литература открывает огромные перспективы для образовательно-воспитательного процесса. Точность, ясность, грамматическая правильность языка, его богатство с полнотой выражены в произведениях А. Пушкина, М. Лермонтова, В. Жуковского, И. Крылова, Л. Толстого, А. Чехова, Ф. Тютчева, А. Фета, А. Блока, С. Есенина, В. Маяковского, К. Чуковского, А. Барто, С. Маршака, В. Пришвина, К. Паустовского, В. Бианки, Е. Чарушина, Н. Носова, Э. Успенского Г. Остера и многих других, представляющих золотой запас русской классики для детей.

Разнообразие и богатство жанровых форм также открывает возможности для работы с инофонами, кроме того, педагог вправе обратиться к формам малого объема: сказкам, рассказам, басням, загадкам, притчам, новеллам и др. Особое внимание следует обратить на надтекстовые элементы (иллюстрации, авторский комментарий), диалогичность произведения, что может помочь обучаемому получить информацию визуально, аудиально. Познавательная и образовательная роль произведений для детей,

отражающих реальную жизнь, развивающих чувства и разум, издавна поражала читателей своим гуманизмом, народностью. Это сокровищница народной мудрости, представленная талантливыми авторами прошлого и настоящего. Тексты целесообразно использовать в учебных целях для расширения словарного запаса обучаемых, для активизации различных стилей речи, развития навыков произношения, продуцирования монологической и диалогической речи, навыков чтения.

Неиссякаемым нравственным, художественным потенциалом обладают тексты о мире природы. Множество познавательных, нравоучительных рассказов, стихотворений, сказок, художественных очерков представлено в детской литературе. Их отличительное качество - это лиризм, точность и меткость языка, любовь к животным, к миру природы, юмор и динамизм. Тексты таких произведений насыщены глаголами действия и состояния, именами существительными, прилагательными, наполнены мягкой иронией, юмором или грустью.

Трудности, которые могут возникнуть при работе над художественным текстом, могут быть связаны с его грамматическим материалом, речевыми конструкциями, лингвострановедением. Для снятия этих трудностей текст подвергается адаптации. Разработчики различных путей адаптации бережно сохраняют не только содержательный план, но и сокращают объем текста, учитывают фоновые знания и т.д. В результате кропотливой работы адаптаторов разработаны правила инструкции к адаптации художественных текстов на базе модели информативно-целевого анализа. Тем не менее проблемы адаптации не сняты и требуют своего решения.

Тексты детской литературы важны для развития компетенций обучаемых, помогают решению познавательных и развивающих задач, поставленных педагогом в процессе обучения РКИ, обладают огромным методическим потенциалом. Художественный текст как лингводидактическая единица на занятиях преподавания русского языка как иностранного открывает широкие горизонты для знакомства с культурой, с богатством языка, способствует толерантному усвоению русского мироощущения, приводит к осмыслению диалога культур.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БЕРЕЗОВСКАЯ Я.Л., ШАРАФУТДИНОВА О.И. Русский язык как иностранный. Чтение: учебное пособие. Челябинск, 2015. 135с. ISBN ББКШ 141.2-923 Б484
2. КУЛИБИНА Н.В. Уроки русского языка с использованием художественных текстов. Журнал «Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка)». М.: Гос.ИРЯ им. А. С. Пушкина. 2011. с.222-240. <https://scholar.google.com.hk/> Посещение 19.04.2022. УДК 811.161.1(072) ББК81 2Рус С2
3. КУЛИБИНА Н.В. Текст литературного произведения в лингводидактическом осмыслении. Материалы научно -практического семинара. 4-5 октября 2002 г. Калининград-Зеленоградск. Изд. Калининградского университета. 2003. Ред коллегия: С.В. Вазулина, докт. фил. наук, проф., Н. Г. Бабенко, канд. фил. наук и др. стр.25-41. 359 с. ISBN 5-88874-407-7
4. ЛОТМАН Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб., 2002. 543 с. ISBN 5-7331-0184-9

5. ШЛЯХОВ В. И., СААКЯН Л.Н., ТОЛСТОВА Н.Н. Иносказания в русском речевом взаимодействии М., Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. 2014. 192 с. ISBN 978-5-88337-354-0

СИМВОЛИКА ПТИЦ В РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ И В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ МИРА

THE SYMBOLIC OF BIRDS IN RUSSIAN AND WORLD FOLKLORE

*Надежда Дамьян, старший преподаватель,
КГПУ им. И. Крянгэ*

*Nadejda Damian, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU from Chisinau
ORCID:0000-0001-6486-4041*

CZU: 398(100)

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p93-97

Rezumat

În articolul prezentat se evidențiază faptul că în cursul dezvoltării civilizației mondiale, toate popoarele au avut o atitudine specială față de păsări. În spatele oricărei imagini a păsării se află un întreg sistem de credințe, precum și simboluri. Autorul subliniază că problema simbolismului a provocat întotdeauna controverse în rândul oamenilor de știință. Cu toate acestea, la secolului XXI, cercetătorii au început să trateze simbolismul ca pe o imagine polisemantică a subiectului.

Referindu-se la diverse surse, autorul demonstrează că utilizarea imaginii păsărilor nu este aleatorie. Fiecare pasăre are propria menire, astfel se propune împărțirea lor în șapte tipuri. Drept urmare, autorul ajunge la concluzia că simbolismul păsărilor se caracterizează prin varietate.

Cuvinte-cheie: folclor, imagine, păsări, simboluri, popoare ale lumii.

Abstract

The article emphasizes that exists different symbolic of birds in the folklore of many peoples in the world. Every image of bird reflects the whole system of believes and symbols. There were controversial opinions in the scientific community concerning these symbolic systems. However, the approach that consider symbolic as a complicated system has dominated recently.

Basing on many sources, the author proves that the symbolic of birds in these sources have some regularities. The author suggests seven types of birds in the symbolic of birds. Sometimes these symbolic coincide among different folklore systems.

Key-words: folklore, image, birds, symbolic, peoples of world.

Культура любого народа отличается своим богатством и самобытностью, противоречивостью и многогранностью. В любой культуре можно заметить смешение жанров фольклора, наследие языческого прошлого, идеи христианства, влияние чужих культур и жизненный опыт многочисленных поколений. Из этого многокомпонентного сплава постоянно выковывалась уникальное отношение человека к живой природе, матери-земле, диким и домашним животным. И все-таки, особое отношение человека было к птицам.

Следует подчеркнуть, что именно в славянских ритуалах важную роль играли птицы. Они открывали весну, их выпускали на волю и пекли «жворонков» из теста [14, с.100].

За каждым образом птицы стояла целая система символов. Необходимо отметить, что в русской науке впервые символикой стал заниматься в начале XIX в. Н.И.

Костомаров. Он заимствовал термин «символика» у немецкого исследователя Ф. Крейцера, но наполнил его несколько иным содержанием, с его точки зрения, «народные символы, расположенные в системе [фольклора], составляют символику народа, которая служит нам важным источником для уразумения его духовной жизни...» [5, с.25-26].

Исследуя проблему символики в науке, было выявлено, что она вызвала разногласия. В конце XX – начале XXI века к символике стали относиться как многозначному предметному образу. В наши дни символ стал восприниматься как «предмет или действие, служащее условным знаком какого-нибудь понятия, чего-то отвлеченного, например: голубь – символ мира» [7, с.704].

В качестве символа могут выступать материальные предметы, графические изображения, растения, число, свет, православные символы, историко-культурные, а также животные и птицы. Так, аист - в христианской иконографии символизируют чистоту, благочестие и воскрешение [7, с.704].

Большинство национально-культурных символов выражают самосознание этноса, на формирование которого оказали влияние в течение столетий исторический, религиозный, художественно-эстетические и другие взгляды этноса.

Необходимо подчеркнуть, что для многих фольклорных жанров основой была мифология, в которой зарождались различные рассказы о животных и птицах. Очень интересно в этом отношении сказка энцев «Салдэй Каха». В ней говорится о том, как некий юноша, по имени Салда стал другом человека из орды чаёк. Стоило вороне и лебедю взлететь, как человек-чайка, глядя на них, начал махать руками и тоже взлетел. Удивился Солда: «прежде он как человек был, а теперь стал птицей» [6, с.43-44].

Ещё более отчётливее проявилось перевоплощение человека в птицу в австралийском мифе «Милян-га - утренняя звезда»: «Милян-сокол летал, как птица, построил себе дом, у него были руки, как у человека» [6, с.72].

Превращение без существенных изменений постепенно перешли из мифа в такие жанры как сказка, баллада, песня. Мотив превращения человека в деревья, птиц, насекомых довольно часто находит своё место в фольклоре славянских народов. Так, например, в сказке «Берёза и три сокола» берёза говорит солдату: «Я - Царская дочь, похитил меня нечистый и сделал берёзой. А три сокола - мои родные братья...» [8, с.184-185].

В волшебных сказках, легендах, песнях наблюдается часто обратный процесс - перевоплощение из животных, птиц в человека. Так, в сказке «Пойди туда - не знаю куда, принеси то - не знаю что»: «Упала горлица наземь и обернулась девицей, Марьей-царевной...» [9, с.67-84].

В сказке «Марья Моревна» наблюдается превращение трёх птиц в молодцев: «Ударился сокол об пол, сделался добрым молодцем... Ударился орёл об пол, сделался добрым молодцем,... Ударился ворон об пол и сделался добрым молодцем...» [8, с.236-247].

В сказке «Хрустальная гора» у героя появляется возможность превращаться в разных птиц и насекомых: «Спасибо, Иван-Царевич! - сказал сокол. - За твою услугу можешь обращаться ясным соколом и муравьём...» [8, с.265-268].

Чаще всего положительные герои превращаются либо в уток, либо в соколов, либо в голубей [8, с. 164-165; с. 264-265; с. 327].

Все птицы в древности были наделены сознательной силой, что привело к появлению в фольклоре большого числа сюжетов о говорящих птицах, которые могут открывать тайны, околдовывать героев, погружать их в волшебный сон, снимать колдовские чары. Часто в мифах, в фольклоре и древних религиях птицы воспринимались как умные помощники героев. Они происходили от огромных птиц – демиургов, древних народов, носителей небесных посланий и создателей нижнего мира. Отсюда и появилось символика птиц как посланцев создателей [15, с.15-25].

Анализ различных источников: библейских, мифологических, фольклорных и литературных показал, что использование образов животных и птиц в них неслучайно. Каждое животное, каждая птица несёт определённую символическую нагрузку. Было замечено, что у птиц разное предназначение, поэтому их можно разделить на отдельные тематические группы:

- домашние - дикие птицы;
- водоплавающие-летающие птицы;
- перелётные и неперелётные птицы.

Птицы, встречающаяся в названных источниках, могут быть разделены по повадкам:

- первый тип - нечистые птицы (вороны, грифы, филины и другие);
- второй тип - птицы как пища для жертвоприношений (жаворонок, голубь, гусь).

Отдельные птицы до сих пор используются в ритуальных церемониях. Так, например, в молдавской традиции курицу используют в похоронных обрядах. Народы Причерноморья очищают жемчуг при помощи курицы: после того как она его проглатывает, ее разрезают. Курица у китайцев по цу-шую – удача, поэтому её дарят в День рождения друзьям.

- третий тип - птицы как дичь, на которую охотятся герои (куропатки, дикие утки и гуси);
- четвёртый тип - птицы-символы освобождения и безопасности (петух, курица, грач, ласточка, аист, журавль);
- пятый тип - птицы певчие (соловей, малиновка);
- шестой тип - птицы как примеры поведения людей. В эту группу необходимо включить таких птиц как:
 - ✓ аист – благочестивый;
 - ✓ павлин - образ красоты;
 - ✓ воробей - символ одиночества;
 - ✓ филин - символ замкнутости;
 - ✓ журавль - символ чуткости;
 - ✓ голубь – символ мира в семье и радость деторождения;
 - ✓ лебедь – символ красоты, статности, верности;
 - ✓ цапля - символ злобности и жадности [2, с.289].
- седьмой тип – птицы-предвестники, символизирующие разные понятия. Так, например, птица Орёл, с одной стороны, символизирует свободу, независимость, с другой стороны, Орёл- символ приближающегося дня страшного суда [2, с.106].

Особое отношение у народа всегда было к ворону, которой символизировал нечистую птицу, а также вещую, хищную, предзнаменователя беды. Однако, в отдельных жанрах это птица олицетворяет мудрость, например, в авторской сказке

Х.К.Андерсена «Снежная королева», ворона Клара по-дружески относятся к Герде, главной героине, стремится ей помочь. В цыганских сказках Ворон-Воронович - мстительная птица: «Глянул Царский сын на небо, а оттуда на него летит огромная хищная птица. Закрыли крылья этой птицы месяц, и погрузился сад в темноту» [11, с.90].

Рассматривая поверье, такой птице как Аист. На Востоке (Япония, Китай, Корея) птица аист считалась священной: она приносила в дом добро, красоту и счастье. Аиста у многих народов мира называют божьей птичкой. Когда аист задирает клюв высоко в небо, его клёкот подобен молитве. Слово «аист» на иврите неслучайно переводится как «набожность». В христианской традиции аист всегда символизировал чистоту, целомудрие, благоразумие и бдительность. Болгары считают, что птицы эти ежегодно посещают Святую землю, а потому их называют паломниками [13, с. 106].

Следует подчеркнуть, что в мифологии славянских и романских народов выше всех птиц считался петух, потому что он первый восхвалял Бога. Народ верил, что пением своим петух прогоняет нечистую силу. Петух - птица солнца, небесного огня, поэтому всегда считался птицей домашнего очага и домашнего [1, с. 43-44].

В результате, вполне понятным становится, почему во многих жанрах фольклора народов мира встречается образ петуха.

Исследователь-фольклорист И.П. Сахаров считал, что очистительной птицей был грач [10, с. 249-250]. Символом мудрости в народной традиции считалась ласточка, а такая птица как журавль считалась символом свободолюбия, верности, бдительности. По одному из японских поверий, желание человека сбывается, если сложить из бумаги тысячу журавликов. В Китае журавль – символ чистоты, в Египте - символ процветания. У многих африканских народов журавль – посланник богов. На Руси журавли, наравне с аистами и соловьями, считались «божественными птицами, их символика была связана с солнцем» [4, с. 11].

Самым древним символом, талисманом и оберегом для многих славян была уточка. Она считалась символом продолжения Рода, создателя Земли и счастливой дружной семьи.

Итак, обратившись к символике птиц, можно было убедиться, что она достаточно многообразна. Понятия о символике птиц ориентировались на многовековые наблюдения за природными явлениями, а после принятия христианства и на церковные праздники (так, в День Благовещения отпускали птиц на волю). В отдельных жанрах фольклора художественный образ птиц превращается в символ в силу той функции, которую он выполняет в общем контексте жанров фольклора.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АФАНАСЬЕВ, А. Н. *Народ-художник: Миф. Фольклор. Литература*. Сост. А.Л. Налепина. Москва: Советская Россия, 1986. 368 с.
2. БРЕМ, А. Э. *Жизнь животных*. Под ред. Н. М. Климовича. В 13-ти томах. Т.4. Москва: Учпедгиз, 1937. 323 с.
3. ДОНСКАЯ, Т.К. Историко-культурные символы в воспитании национального самосознания современных школьников, в сборнике *Преподавание русского языка в школе и в вузе в контексте межкультурной коммуникации: Материалы Международной научно-практической конференции 18-19 марта 2010 г.* Москва-Ярославль, 2010. ISBN 978-5-94755-255-3.

4. КОСТЕЦКИЙ, В.Н. Праздник Белых журавлей. *Газета «Русское слово»*. 2010, №36 (297).
5. КОСТОМАРОВ, Н.И. *Об историческом значении русской народной поэзии*. Харьков: Печ. в Унив. тип. 1843. 214 с.
6. Мифологические сказки и исторические предания энцев. Москва: Изд-во Акад. Наук СССР, 1961, 244 с.
7. ОЖЕГОВ, С.И. Словарь русского языка. Москва: Норинт, 2000. ISBN 5-89285-003-X
8. Русские народные сказки. Москва: Правда, 1985, 576 с.
9. Русские народные сказки. Кишинёв: Литература артистикэ, 1988, 158 с. ISBN 5-368-00204-1
10. САХАРОВ, И.П. *Сказания русского народа*. Москва: Художественная литература, 1990, 398 с. ISBN 5-280-01306-4.
11. Сказки и песни, рождённые в дороге. Цыганский фольклор. Москва: Наука, 1985, 520 с.
12. Словарь библейских образов. Под ред. РАЙКЕНА Л., УИЛХОЙТА Д., ЛОНГМАН Т. СПб.: Библия для всех, 2005, 1424 с. ISBN 5-7454-0945-2.
13. СУПРУНЕНКО, В. *Зачарованный мир*. Москва: Художественная литература, 2005, 362 с. ISBN 5-280-01356-42.
14. ШАФРАНСКАЯ Э.Ф. *Устное народное творчество*. Москва: Академия, 2008, 352 с. ISBN 978-5-7695-4076-9.
15. Энциклопедия «Что такое? Кто такой?». Москва: АСТ, 2008, 224 с. ISBN 978-5-17-053957-4

MODALITĂȚI DE REALIZARE A LUCRULUI INDIVIDUAL LA PROGRAMUL: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ȘI LIMBA ENGLEZĂ

METHODS OF REALIZATION THE INDIVIDUAL WORK AT PROGRAM: ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE AND ENGLISH LANGUAGE

*Liliana Neaga, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Liliana Neaga, university lecturer,
UPS “Ion Creangă”, Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-9930-2118*

CZU: 37.016:(811.135.1+821.135.1+811.111)

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p97-103

Abstract

The higher education system is an important link in ensuring the labor market with qualified specialists, and the State Pedagogical University "Ion Creangă" is the main provider in the field of education. The training of quality teachers involves not only their involvement in the classes, but also their individual activity, their effort and skills to study independently, their motivation and desire to turn knowledge into skills. In this article we set out to research the contents, assessment methods and products proposed by the curriculum in the subjects for the specialty *Romanian language and literature and english language* and to analyze the place and role of individual study in the training of future teachers.

Key-words: individual work, instructive-educational process, evaluation methods, curricular products.

*O parte a virtuții constă în învățatură, alta în exercițiu;
trebuie pe de o parte să înveți,
pe de alta să întărești prin practică ce ai învățat. (Seneca)*

Sistemul educațional contemporan implică mai mulți factori, printre care și implementarea reformei din învățământ, una de calitate cu un impact major în realizarea idealului educațional. Reorganizarea instruirii în sistemul de învățământ superior a fost punctul de pornire în acest sens. Apropierea sistemului educațional superior din Republica Moldova de sistemul de învățământ din Uniunea Europeană a fost o provocare ce a pus la bază adoptarea și respectarea anumitor criterii de aliniere la conceptul unui sistem educațional modern.

Primul pas l-a constituit aderarea la Procesul de la Bologna, care prevedea o reformă unică pentru sistemul educațional european. Acest lucru a avut loc în anul 2005, cu ocazia Summitului de la Bergen. Sistemul de învățământ superior a implementat gradual mai multe reforme ce țin de organizarea și desfășurarea procesului instructiv:

- organizarea învățământului superior pe cicluri (1 septembrie 2005);
- elaborarea noilor programe de studii (studii superioare de licență, cu o durată de 3-4 ani și studii superioare de masterat cu o durată de 1-2 ani) ;
- elaborarea/implementarea Planului-cadru pentru ciclul I (studii superioare de licență) (2005);
- instituționalizarea creditelor de studiu, tip ECTS, în toate instituțiile de învățământ superior;
- eliberarea cu titlul obligatoriu Suplimentul la diplomă de model unic european.

În acest sens, un loc important îl ocupă introducerea creditelor de studiu, tip ECTS care prevede inserția și respectarea următoarelor cerințe față de o disciplină obligatorie sau opțională inclusă în planul de studiu al unui anumit program:

- *timpul necesar pentru asistarea și participarea activă la prelegeri, seminare, lucrări practice și de laborator;*
- *lucrul individual la disciplinele din curricula (studiu independent, citirea literaturii, studiu critic al unor lucrări etc.);*
- *elaborarea lucrărilor specifice disciplinei (proiecte, teze, referate etc.);*
- *promovarea evaluărilor curente și finale (test, lucrări de control, eseu, portofoliu) [2, p.272-273].*

Lucrurile s-au clarificat în timp și au devenit parte integrantă a procesului educațional, contribuind la realizarea unui act instructiv calitativ. Un element mai sensibil a rămas să fie locul și rolul lucrului individual în acest context. Ținând cont de principiile promovate în cadrul învățământului contemporan:

- trecerea de la principiul de *educație pentru toată viața* la principiul de *educație prin toată viața*;
- trecerea de la *paradigma de învățare* la *paradigma de a învăța să înveți*;
- trecerea de la *învățământul axat pe obiective* la *învățământul axat pe dezvoltarea competențelor*, dar și de actele normative care reglementează desfășurarea procesului educațional superior și implicit prevăd instrucțiuni de realizare a lucrului individual;
- Codului Educației nr. 152 din 17 iulie 2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, art. 634); Planul-cadru pentru studii superioare (ciclul I - Licență,

ciclul II - Master, studii integrate, ciclul III - Doctorat), aprobat prin ordinul Ministrului Educației nr. 1045 din 29 octombrie 2015;

- Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu, aprobat prin ordinul Ministrului Educației nr. 1046 din 29.10.2015;
- Ghidul utilizatorului Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS);
- Regulamentul-cadru privind organizarea examenului de finalizare a studiilor superioare de licență, aprobat prin ordinul Ministrului Educației nr. 1047 din 29 octombrie 2015;
- Recomandările-cadru pentru elaborarea Regulamentului instituțional privind organizarea evaluării activității de învățare a studenților, aprobate prin ordinul Ministrului Educației nr. 881 din 18.12.2009;
- Regulament de organizare a studiilor în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău în baza sistemului național de credite de studiu, aprobat în ședința Senatului, din 25.02.2016, putem afirma că lucrul individual este o parte componentă a procesului instructiv-educativ și contribuie nemijlocit la realizarea acestuia. Pe parcursul dezvoltării domeniului pedagogic, mulți cercetători și-au expus opinia referitor la conceptul de lucru individual.

Profesorul universitar Ioan Bontaș afirmă că: *„studiul individual reprezintă forma de activitate complexă și variată de învățare independentă, liberă, personală, atât pentru îndeplinirea obiectivelor activității didactice bilaterale, cât mai ales a activității extra-didactice în cadrul timpului ce-l are la dispoziție fiecare dintre tinerii studioși”* [1, p.193].

Cercetătorul rus V. Zagveazinskii percepe studiul individual *„ca o activitate a studentului de dobândire a cunoștințelor și capacităților, deprinderilor, care se realizează fără îndrumarea directă a profesorului, dar care este dirijată de el”* [3, p.154]. Anume această componentă formează competența către autoeducație, oportunitatea de a-și perfecționa abilitățile cognitive, logice, dar și pragmatice, ghidează subiecții spre formare continuă. Aceste direcții contribuie la dezvoltarea capacităților de realizare a lucrului individual într-un mod calitativ și cu impact pe termen lung.

Deci, lucrul individual este abordat, pe de o parte, ca activitate independentă, ghidată de profesor, pe de altă parte, ca posibilitate de încadrare a studenților în activitatea de cunoaștere și aplicare. Prin aceste două aspecte se asigură realizarea principiilor unei educații moderne.

Planul de învățământ pentru specialitatea *Limba și literatura română și limba engleză (alolingvi)* conține două clase de discipline:

- Conform gradului de obligativitate și posibilitatea de alegere: obligatorii, opționale, la libera alegere.
- Conform funcției în formarea profesională inițială, prin competențe generale și competențe specifice: fundamentale, generale, socioumanistice, de specialitate.

Indiferent de categoria acestora, planul prevede un număr total de ore divizat în ore de contact direct și ore de studiu individual. Conform Regulamentului de organizare a studiilor în cadrul Universității Pedagogice de stat „Ion Creangă” în baza sistemului național de credite de studiu, raportul ore de contact direct raportat la numărul de ore de studiu individual se stabilește în funcție domeniul de formare profesională, de ciclul de învățământ, finalitățile de studiu, specificul unității de curs: gradul de noutate sau complexitate și asigurarea didactico-

metodică. Dacă pentru ciclul II, Master raportul este 1:3, pentru ciclul I, Licență raportul ore contact direct și lucru individual la domeniul Științe ale educației constituie 1:1.

Ne-am propus să realizăm un mic studiu de caz prin care să identificăm ce conținuturi, modalități de evaluare a studiului individual propune curricula la acest program și care sunt produsele vizate. Ț

Analizând curricula pentru fiecare disciplină, am constatat că se ține cont de raportul de 1:1, stipulat în regulament; modalitățile și produsele curriculare variază în dependență de specificul disciplinei și al anului de studii. Dacă pentru anul întâi, doi se propun mai mult activități de conspectare, de prezentare a diverselor tipuri de informații, activități de aplicare practică, atunci la anul trei, patru lucrul individual include realizare de proiecte, analiză și sinteză. În continuare vom prezenta câteva date ce se referă la unele discipline incluse pentru anul întâi.

Disciplina *Tehnologii informaționale de comunicare* este una generală/obligatorie și propune următoarele:

Produse preconizate	Modalități de evaluare
Elaborarea/finalizarea lucrărilor de laborator și / sau a UC de lucru individual.	Verificarea conținutului, corectitudinii, calității efectuării LL și / sau lucrărilor de concepție proprie în funcție de corespunderea acestora cerințelor stipulate.

Disciplina *Dezvoltarea vorbirii coerente* face parte din categoria celor de specialitate și obligatorii:

Produse preconizate	Modalități de evaluare
Compunere cu respectarea introducerii, cuprinsului, încheierii.	Verificarea textului la orele de deserviciu la catedră.
Povestirea unei întâmplări ciudate din viața.	Prezentarea textului narativ.
Realizarea diferitor tipuri de texte descriptive cu respectarea particularităților acestuia Realizarea unui jurnal de călătorie.	Anexarea descrierilor în portofoliu. Verificarea descrierilor. Prezentarea jurnalului.
Selectarea greșelilor de exprimare din presa periodică, vorbirea oamenilor în stradă, transport public.	Prezentarea listei de greșeli cu indicarea variantei corecte.

Disciplina *Limbă și comunicare* este de specialitate și obligatorie.

Produse preconizate	Modalități de evaluare
Caracteristica, CV. Cererea.	Prezentarea și verificarea unei caracteristici și a unui CV personal. Prezentarea și verificarea unui CV a unei personalități. Redactarea/prezentarea și verificarea unei cereri.
Informație pentru portofoliu. CV-ul universității. Diagrama Venn.	Verificarea portofoliului. Verificarea Diagramei Venn.

Scrisoare de mulțumire. Felicitarea. Modele originale de felicitare.	Prezentarea și verificarea unei scrisori și anexarea ei în portofoliu. Prezentarea și verificarea unei felicitări adresată pedagogilor cu prilejul zilei profesionale.
Analiza a 10 substantive, după algoritmul stabilit, de realizat fișa de lucru. Fișa de lucru.	Prezentarea lucrării cu substantivele analizate. Verificarea reciprocă. Prezentarea fișei de lucru. Verificarea fișei.
Conspectarea informației despre categoriile gramaticale ale substantivului din „Gramatica practică a limbii române” de Ștefania Popescu, București, 1997.	Verificarea și prezentarea informației conspectate.
Realizarea unui eseu (10 prop.) despre toamnă, utilizând cât mai multe adjective la diverse grade de comparație	Verificarea eseului prezentat în portofoliu.

Disciplina *Introducere în studiul literaturii* este una fundamentală și obligatorie.

Produce preconizate	Modalități de evaluare
Rezumatul teoriei lui Ingarden despre text ca structură stratificată. Scheme: ramurile literaturii; opera literară: formă și conținut; literatura: artă și știință.	Prezentare individuală
Comunicare orală	Evaluare reciprocă
Lucrarea de laborator nr.1	Verificarea probei scrise
Analiza individuală a textelor.	Prezentarea orală a analizei
Caracterizare de personaj	Evaluare în plen
Rezumat	Evaluare reciprocă
Tabel completat individual	Verificarea produsului

Disciplina *Fonetica teoretică* este o disciplină de specialitate și obligatorie.

Produce preconizate	Modalități de evaluare
Referat științific.	Discuția Panel. Dezbaterea polemică
Rezumatul unui articol despre consoanele românești.	Dezbaterea polemică. Discuția ghidată.
Referat științific. Prezentare power point. Discuția ghidată.	Susținerea referatului în fața colegilor. Prezentare individuală.
Schemă recapitulativă a categoriilor de cuvinte accentuate.	Dezbaterea polemică.

Disciplina *Fundamentele științelor educației* este una fundamentală și obligatorie.

Produce preconizate	Modalități de evaluare
Lista cu explicația termenilor pedagogici;	Investigația, probă orală.

- Descifrarea schemei structurii de funcționare a educației (după S. Cristea); - Analiză comparativă a formelor educației, și a corelației între acestea și educația permanentă și autoeducația.	Proba orală, Investigația; Conversația euristică; Eseul științific (maxim, 2 pag. A4).
Schiță de proiect de cercetare, conform modelului studiat.	Proiect individual, Dezbateră, proba orală, prezentare PPT.
Schema, Eseu științific (max. 2 pag. A4), 5 exemple	Portofoliul, Proba orală, dezbateră
Un model de analiză a unei noi dimensiuni a educației (la alegere)	Studiu de caz, Investigația, proba orală
Eseu de 1-2 pagini (A4), cu tema: De ce modernizarea sistemelor de educație trebuie să țină pasul cu evoluția societății? (5 exemple concrete).	Dezbateră, Conversația euristica, studiul de caz.
Fișă (individuală) de evaluare, cu stabilirea unor criterii de evaluare	Proba orală, portofoliul, studiul de caz, dezbateră
Prezentarea publică a studiului de caz. Varianta Power Point	Expunerea, dezbateră, conversația euristică
Prezentarea publică a proiectului	Proba orală, dezbateră, conversația euristică
Dezbateră publică a standardelor de calitate stipulate în Codul educației	Conversația euristică, dezbateră, proba orală

În contextul formării unui viitor cadru didactic competent, efectul scontat de la realizarea lucrului individual va fi atunci când acesta va ține cont de:

- Formarea unor abilități de a identifica necesarul, respectând un algoritm, activitatea cognitivă presupune recunoașterea obiectelor, noțiunilor. Aici am include lucrul cu manualul, cu suportul de curs, cu literatura de specialitate.
- Formarea unor cunoștințe care ar facilita rezolvarea unor probleme. Partea de cogniție presupune analiza conținuturilor, selectarea și prezentarea informației corecte, în această categorie se pot include lucrări de laborator, proiecte, algoritme de analiză.
- Formarea competențelor ce ar viza rezolvarea unor probleme ce iese din tipar prin transferul de cunoștințe, abilități, prin utilizarea experiențelor anterioare. Aici am putea regăsi tezele de an, tezele de licență.
- Dezvoltarea creativității în vederea descoperirii noilor conexiuni, idei, propriilor viziuni. Aici am putea identifica sarcini creative, proiecte de cercetare, teze prezentate în cadrul conferințelor științifice ale studenților.

Condițiile nominalizate mai sus se regăsesc, în mare parte, în studiul individual prezentat, ceea ce confirmă că sarcinile propuse sunt orientate nu spre învățământul axat pe obiective, dar pe dezvoltarea competențelor. Dacă la acest aspect lucrurile sunt clare, atunci problema apare la aspectul tehnic cum ar fi: determinarea volumului, locului și timpului de explicare și verificare a produselor realizate. În acest sens, după părerea noastră, e necesară apariția unor indicații metodice ce ar clarifica: cât volum trebuie să includă o sarcină pentru studiul individual, când li se prezintă lucrul individual studenților, când profesorul verifică produsele și cum are loc analiza celor prezentate. Fără aceste indicații studiul individual riscă să devină o activitate formală, doar un proces de realizare, nu și de finalitate. La fel de

important este și feedbackul realizării acestor produse, pentru ca studenții să înțeleagă calitatea celor realizate, să aibă posibilitate să intervină, să corecteze, dacă este cazul, sau să vadă intervențiile profesorului cu explicațiile de rigoare.

Sigur că succesul lucrului individual implică și nivelul de pregătire al studenților și necesită o implicare maximală a acestora în acest sens: capacitatea de organizare a activității intelectuale, cercetarea informațiilor, dorința de a transforma cunoștințele în competențe.

Dezvoltarea independenței la studenți este o moștenire a activității independente cultivate în perioada școlară, dacă studentului, fost elev, nu i s-a dezvoltat această abilitate, atunci etapa studenției va fi una cu pregătire dificilă și doar succesele obținute la învățatură, atitudinea pozitivă față de ea, interesul, pasiunea față de specialitatea aleasă și înțelegerea faptului că printr-o organizare corectă a lucrului individual se achiziționează abilități și experiență pentru activitatea creatoare, viitoarea profesie ar putea motiva studentul în combinarea eficace a orelor de curs cu cele ale activității individuale.

În concluzie putem afirma că studiul individual, ca parte a procesului instructiv-educativ, pune accent nu doar pe procesul de consolidare, aprofundare în pregătirea către orele de curs, orele practice, evaluări curente și finale, dar este o exersare în formarea și dezvoltarea deprinderilor de lucru individual în general, această dimensiune le-ar asigura studenților instruirea pe parcursul vieții, dezvoltarea competenței de investigație științifică, dezvoltarea competenței profesionale în domeniul ales, de a rezolva probleme vitale de sine stătător, de a lua decizii constructive.

Acest proces este unul dificil și rolul cadrului didactic, prin proiectarea și verificarea lucrului individual, este de a-l ghida pe student corect și optim în această activitate, de a-l ajuta să găsească soluții concrete, de a-l provoca să învețe a învăța, să vină cu inițiative, să-și dezvolte potențialul intelectual, să dobândească noi competențe.

BIBLIOGRAFIE

1. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: ALL, 1995. 317 p. ISBN 973-9156-77-0
2. NEAGA, L. Modalități de realizare a lucrului individual în cadrul disciplinei *Limbă și comunicare*. Materiale conferinței științifice internaționale ”Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, Chișinău: „Tipografia UPSC”, 2020. p. 272-276. ISBN 978-9975-46-452-9.
3. ЗАГВЯЗИНСКИЙ, В. И. *Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Академия, 2006. 192 с. ISBN 5-7695-2905-9

Surse Web:

4. Regulament de organizare a studiilor în cadrul universității pedagogice de stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău în baza sistemului național de credite de studiu, aprobat în ședința Senatului, din 25.02.2016 . <https://upsc.md/ro/> vizitat 28. 04. 2022

ASPECTE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL ÎN LIMBA ROMÂNĂ STUDENȚILOR STRĂINI

THE ASPECTS OF FORMING THE COMPETENCE OF RECEIVING THE ORAL MESSAGE IN ROMANIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

*Lilia Gălușcă, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Lilia Galusca, university lecturer,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5014-6452*

CZU: 378.016:811.135.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p104-109

Abstract

In this article we aim to talk about the first stage of studying the Romanian language by foreign students, the audiolingual phase. During this introductory stage, students perceive the Romanian language phonologically, learn to listen, notice and articulate correctly the sounds of the Romanian language. The research highlights the models of the hearing process and specifies its stages: pre-hearing, actual hearing and post-hearing. We also come up with some methodological suggestions for the correct selection of texts for listening and for the efficient organization of the process of oral reception of the text.

Key-words: listening, reception, oral message, process, listening strategies.

Abilitatea de comunicare prin ascultare este dezvoltată încă din primele zile de la naștere. Astfel copilul învață la început limba maternă, iar mai târziu și alte limbi străine.

Competența de comunicare într-o limbă străină se formează axându-ne pe dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare: audiere/ascultare, vorbire, lectură și scriere.

Cea dintâi etapă de studiere a limbii române de către studenții străini este faza audiolinguală. În cadrul acestei etape introductive studenții percep fonologic limba română, învață să asculte, să sesizeze și să articuleze corect sunetele limbii române. După ce trec printr-un curs intensiv de fonetică practică, unde se pune accent pe etapa orală, treptat se introduce și scrierea.

În literatura de specialitate, competența de receptare a mesajului oral este identică celei de *audiere* sau i se mai spune *ascultare*. Argumentul adus, pentru un termen sau altul, de cercetătorii din domeniu ar fi că *audierea* presupune o implicare pasivă, fără efort, spre deosebire de *ascultare* care solicită „a încorda auzul pentru a percepe un sunet sau un zgomot, a se strădui să audă.” [3, p.63]

Despre implicabilitate în procesul de receptare a mesajului oral menționează și Liuba Petrenco, precizând că „percepția auditivă este activată de către receptor pentru a primi o informație nouă/necesară sau o informație cu un conținut estetic/emoțional” [4, p.128].

Autorii ghidului „Predarea și învățarea limbii prin comunicare” menționează că *audierea* este „un proces de receptare a comunicării orale de către ascultător în vederea extragerii semnificației unităților de limbă” [6, p.53].

În același context, coordonatorii suportului de curs „Procesului de predare-învățare a RLNM la ciclul gimnazial (P2)” precizează că „ascultarea face parte din cele patru abilități lingvistice și, asemenea lecturii, este un proces de receptare.” Tot acolo găsim și o definiție a procesului de ascultare, ca fiind unul complex, ce presupune „primirea mesajelor orale,

identificarea intenției vorbitorului, constituirea sensului, identificarea și evaluarea situației de discurs, dar și reacția la mesajele verbale și/sau nonverbale”.

Activitățile de ascultare sunt necesare la orice nivel de competență lingvistică, având un rol important în formarea și dezvoltarea competenței de comunicare, însă cel mai dificil este organizarea acestora în stadiul incipient, elementar, adică A1-A2, deoarece la acest nivel studenții abia fac cunoștință cu specificul, particularitățile fonetice și gramaticale, structura și topica specifică limbii române. Scopul activităților de ascultare este de a-l ajuta pe student să perceapă mesajul oral, astfel pregătindu-l pentru recepționarea mesajelor în situații concrete, reale din viața cotidiană. Formarea competenței de receptare a mesajelor orale, sesizarea unor structuri la auz, perceperea unor combinații lingvistice contribuie la dezvoltarea propriilor abilități de comunicare.

Autorii ghidului „Predarea și învățarea limbii prin comunicare” precizează că receptarea unui mesaj oral presupune, de fapt, două procese clar delimitate, unul ține de „perceperea formei unităților de limbă”, iar celălalt de „înțelegerea sensului lor” [6, p.53]. Astfel, în prima fază a procesului se formează deprinderea de a identifica părțile componente ale unităților de limbă, iar în a doua constituirea unor abilități ce țin de capacitatea de stabili legătura între aceste părți, elemente ale actului comunicativ.

Receptarea, la rândul ei, este un proces complex de metacogniție, ce implică parcurgerea mai multor etape și a unui ansamblu de acte intelectuale ce duc la descifrarea unui mesaj atât oral cât și scris.

Cristina Corcheș a identificat în literatura de specialitate (apud Weir Cyril, Khalif Hanan, 2011) mai multe modele de receptare a unui mesaj, în funcție de rolul receptorului și viteza cu care acesta percepe mesajul: bottom-up (de jos în sus), top-down (de sus în jos), model integrator – o combinație între primele două. [2, p.336].

Modelul bottom-up în cadrul receptării mesajului oral pornește de la nivelul microstructurii, adică de la fonem, și crește treptat până la nivelul macrostructurii, adică până la stabilirea sensului global al mesajului.

Procesul de receptare, conform CECR [1, p.78] se desfășoară în patru etape care se realizează liniar (de jos în sus), fiind permanent reinterpretate (de sus în jos) în corespundere cu realitatea, viziunea, experiența. Aceste etape de percepție a vorbirii și a scrisului sunt:

- *recunoașterea sunetelor, grafiei și cuvintelor (manuscrite și imprimare);*
- *recunoașterea pertinentei textului în integralitatea sa;*
- *comprehensiunea textului ca entitate lingvistică;*
- *interpretarea mesajului în context.*

Așadar, observăm că etapele de decodificare a mesajului oral și scris solicită aplicarea unui șir aptitudini, acestea fiind [1, p.78]: *aptitudini perceptivă, memoria, aptitudini de decodare, deducția, anticiparea, imaginația, parcurgerea rapidă (lectura în diagonală) și referințele încrucișate.*

În același studiu Corcheș menționează că comprehensiunea globală a mesajului transmis necesită parcurgerea și mai multor etape intermediare sau subetape (apud Weir Cyril, Khalif Hanan, 2008) [2, p.336-337].

- *recunoașterea fonemului / grafemului;*
- *asocierea unei combinații de foneme/grafeme cu o reprezentare mentală, adică a unui lexem;*

- gruparea cuvintelor în sintagme, enunțuri pentru a înțelege mesajul;
- interpretarea mesajului;
- deducerea anumitor informații ce lipsesc din mesaj, pornind de la experiența receptorului și cunoștințele lui despre lume;
- construirea unui model mental, adică identificarea ideilor principale, corelarea lor cu cele anterioare;
- recunoașterea structurii mesajului și delimitarea ideilor principale de cele secundare.

Modelul top-down (de sus în jos) se axează pe ideea că anume contextul este esențial pentru receptarea unui mesaj. Pornind de la cunoștințele sale despre lume, receptorul poate anticipa, presupune ceea ce urmează să audă sau să citească, descoperă sensul cuvintelor necunoscute, chiar și mesajul integral. Dacă modelul precedent se bazează mai mult pe cunoștințe lingvistice, atunci acesta valorifică cunoașterea lumii, a mediului, experiența de viață.

Modelul integrator constituie o îmbinare a celor două modele prezentate mai sus. În acest sens CECR menționează că „procesul de receptare se organizează în patru etape care – în timp ce se desfășoară conform unei secvențe liniare (de jos în sus) - sunt mereu actualizate și reinterpretate (de sus în jos) în funcție de realitate, de așteptări și de comprehensiunea nouă” [1, p.78]

Pentru receptarea mesajului ascultat într-o limbă nematernă e nevoie de două tipuri de cunoștințe: *lingvistice și extralingvistice*. [5, p.25]

- cunoștințe lingvistice (elemente de fonologie, lexic, morfologie, sintaxă);
- cunoștințe nonlingvistice (subiect, context, cunoștințe generale despre lume, experiență de viață...)

De asemenea, remarcă specialiștii din domeniu, că procesul de comprehensiune a unui mesaj oral într-o limbă nematernă diferă de cel din limba maternă din motiv că:

- dețin mai puține cunoștințe despre limba dată;
- percep cele ascultate prin intermediul limbii materne;
- nu au suficiente cunoștințe despre conținutul socio-cultural al mesajului audiat.

Este important ca profesorul să cunoască că ascultătorul utilizează, de regulă, două tipuri de procese cognitive: *controlate și necontrolate*. [5, p.25]

Astfel, dacă orice informație nouă de ordin lingvistic este procesată conștient, asimilată la timp, atunci ascultarea nu implică efort maxim, iar mesajul este recepționat fără prea mare dificultate. Cu cât nivelul de competență lingvistică este mai înalt, ritmul de vorbire este mai rapid, cu atât ascultătorul are nevoie de mai puțin timp pentru recepționarea mesajului. În cazul studenților ce au un nivel scăzut de cunoaștere a limbii române procesele cognitive efectuate, evident că sunt mai mult controlate, dirijate decât automate.

Motivele care împiedică receptarea mesajului ascultat ar putea fi următoarele:

- cuvinte necunoscute;
- enunțuri prea dezvoltate, lungi și topică complexă,
- tempo rapid de vorbire;
- factori extralingvistici.

Pentru o bună organizare a procesului de ascultare e nevoie să se țină cont de o serie de condiții:

- subiectul textelor propuse să fie legate de experiențele anterioare și să includă fenomene studiate mai înainte;
- ascultătorii să fie monitorizați în procesul activității de receptare;
- sunt oferite sugestii.

Cu cât mai mult cel care studiază o limbă străină este expus la comunicare în limba dată cu atât devine mai dezvoltată abilitatea de ascultare. E foarte bine ca profesorul să le propună spre ascultare studenților străini producții audio și/sau video la fiecare lecție.

Principalele elemente în receptarea reușită și adecvată a mesajului oral sunt: pronunția, accentul, intonația și viteza de vorbire.

Pentru formarea competenței de receptare a mesajului oral e nevoie de un mediu lingvistic adecvat, autentic. La primele lecții de la nivel A1 le vor propune spre audiere studenților străini cuvine ce includ sunete și îmbinări de sunete ce reprezintă dificultate, în special acelea care nu există în limba lor maternă, cum ar fi, bunăoară: *ă, â, x, chi, che, ghi, ghe, ia, ea, oa*. Aceste activități vor facilita nu doar formarea bazei auditive, fonologice, dar și îmbogățirea vocabularului, deoarece odată cu sunetul, îmbinarea de sunete studenții vor reține și cuvântul.

Ulterior spre audiere li se vor propune studenților mici texte, ce constituie dialoguri, situații de comunicare familiară, colocvială. Treptat nivelul de complexitate și volumul acestora va crește, păstrând, în același timp, specificul limbii române vorbite.

În selectarea, elaborarea textelor pentru audiere se va ține cont de următoarele cerințe: [6, p. 56]

- să fie accesibile în funcție de nivelul de cunoaștere a limbii;
- să conțină o informație actuală, tipică, autentică;
- să contribuie la familiarizarea cu spiritul poporului dat;
- să contribuie la conștientizarea asemănărilor și deosebirilor între limba română și limba maternă;
- să corespundă necesităților comunicative ale studenților;
- să fie interesante, atractive, să trezească interesul studenților.

Pentru ca activitatea de audiere să fie realizată cu succes este necesar să se respecte anumite etape ale procesului de receptare a mesajului oral.

În literatura de specialitate distingem trei etape: preascultarea, ascultarea propriu-zisă și postascultarea.

Prima etapă, preascultarea, constituie faza de pregătire pentru activitate, motivare și mobilizare a studenților. aici se pot semantizate unele cuvinte, se va preciza tipul de text audiat (dialog, descriere, narațiune, versuri, cântec...), se pot enunța cuvintele-cheie din text, se poate face o mică relatare prescurtată a textului fără a intra în detalii, se poate propune sarcină pentru realizare în timpul audierii propriu-zise. Toate aceste acțiuni, sugestii vor spori interesul studenților pentru textul ce urmează a fi audiat.

Etapă de audiere propriu-zisă presupune atenție maximă din partea studenților și înțelegerea atât a mesajului general, cât și sesizarea detaliilor. Aici pot fi propuse sarcini de completare a unor scheme, de alegere adevărat/fals, de selectare a variantei corecte, de ordonare a faptelor etc. La nivel A1, pentru o bună înțelegere a textului, vă fi audiat de 2-3 ori. La prima audiere se vor propune sarcini de înțelegere generală a textului, de identificare a locului, timpului, persoanelor/personajelor implicate. La a doua audiere se vor urmări detalii,

aspecte mai puțin sesizate la prima audiere. E recomandabil ca textele audiate să constituie și înregistrări video, deoarece urmărind limbajul nonverbal al actanților, mimica, gesturile, e mai ușor de perceput mesajul emis.

Unii metodiști consideră că în timpul audierii cursanții ar fi bine să urmărească și varianta scrisă a textului audiat, astfel studentul poate face legătura între sunetul audiat și cel scris, fapt ce facilitează înțelegerea textului.

Dacă a doua audiere nu dat rezultatele așteptate, se poate propune o a treia audiere, care, opțional, în funcție de complexitatea textului, viteza de comunicare, iar, dacă e un video, poate fi în însoțit de subtitrări.

La etapa de postascultare se formează abilitatea studenților de a reproduce, transmite, mesajul recepționat, de a interpreta și de a exprima opinia proprie în raport cu cele audiate. În cadrul acestei etape pot fi propuse activități de genul: alcătuiți planul de idei al textului, caracterizați un personaj, interpretați titlul textului, continuați textului, modificați desfășurarea acțiunilor din text, argumentați anumite aspecte din text (acțiunile unor personaje, fapte, replici...) de asemenea la etapa post audiere se pot examina anumite fapte de limbă, mai ales dacă acestea predomină în textul dat: un anumit timp al verbului, grade de comparație ale adjectivului, utilizarea unor prepoziții, momente ortografice etc.

În prima fază de studiere a limbii române de către studenții străini e greu de sesizat aspectul sonor al mesajului, deoarece e nevoie să se facă concomitent delimitare între cuvinte, silabe, sunete, grupuri de sunete. Pentru a antrena această competență un rol foarte bun îl joacă practicarea dictărilor. Rezultatele acestui exercițiu cel mai bine exprimă perceperea la auz a sunetelor, cuvintelor în limba română, demonstrează nivelul de cunoaștere a ortografiei limbii române și pentru a perfecționa auzul fonologic al studenților trebuie să li se propună mai multe voci, persoane cu temperament și tempo de comunicare diferit, e recomandabil să audieze voci masculine și feminine, înregistrări din studio, cu implicarea unor actori, cu pronunție impecabilă, pentru a vedea aspectul îngrijit, normat al limbii, dar și înregistrări cu situații autentice de comunicare din stradă, la magazin, în stația de troleibuz, la piață etc.

De asemenea, la nivel A1-A2 se recomandă, inclusiv în grupele de adulți, metoda audio-linguală în care mesajul oral se recepționează prin repetare în cor a celor rostite de profesor, pornind de la premisa că repetând de mai multe o structură, o vei memoriza mai rapid.

În concluzie, menționăm că receptarea mesajului oral este direct proporțional cu memoria operativă și de lungă durată a studenților. În procesul audierii se îmbogățește vocabularul aprofundează cunoștințele de limbă și gramatică a studenților. Ei percep structuri noi, posibilități de combinatorică a cuvintelor și urmăresc ordinea cuvintelor în enunțuri, specifică limbii română, de cele mai multe ori diferită de topica limbii materne.

BIBLIOGRAFIE

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (CECR), 2003, Chișinău: Tipografia Centrală, 204 p. ISBN 9975-78-259-0.
2. CORCHEȘ, Cristina. *Evaluarea competenței de receptare adecvată a sensului unui mesaj oral și scris nonliterar*, în actele conferinței de lansare... „Limba română ca limbă nematernă (RLNM)”. Cluj-Napoca, 2011. ISBN 978-606-17-0079-0.
3. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București, 1996.
4. PETRENCO, Liuba. *Strategii de formare a competențelor de audiere la studenții alolingvi*, în actele conferinței internaționale „Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină /ca

- limbă nematernă*, editori E. Platon, A. Arieșan, Cluj-Napoca, 2012. 128 p. ISBN 978-606-17-0290-9.
5. PLATON, Elena, BURLACU, Diana Viorela, SONEA, Ioana Silvia. Procesul de predare-învățare aRLNM la ciclul gimnazial, Cluj Napoca, 2011. ISBN 978-606-17-0073-8.
 6. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Chișinău: Cartier, 2003, 204p. ISBN 9975-79-211-1.

DISCURSUL POLITIC – FORMĂ DE INFLUENȚĂ ȘI PUTERE

POLITICAL DISCOURSE – FORM OF INFLUENCE AND POWER

*Larisa Noroc, doctor în istorie, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Larisa Noroc, PhD, associate professor,
SPU „Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0002-6438-9567*

CZU: 81’42

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p109-115

Abstract

The article deals with the subject of political discourse, as a form of social-political communication. He accompanies political action and is an important method of political influence and power. It is distinguished by the topic addressed, the institutional character and the following well-defined purpose: communication, information, motivation or manipulation, etc. The efficiency of the speech is determined by its quality, the orator's capabilities, the strategies used, but also by the level of political culture of the receiver. Building a true democracy can have an important role in the development of the political culture of the citizen, and finally, it will increase the responsibility of the subject of power.

Key-words: political discourse, political leader, subject of power, receiver, influence, political culture, political consciousness, cultural capital

În societatea contemporană se discută mult cu privire la fenomenul influenței, esența și manifestarea ei. Prin *influență* înțelegem totalitatea de acțiuni mai mult sau mai puțin deliberate și utilizate de subiectul influenței asupra obiectului cu scopul de a modifica comportamente. Sau, influență este percepută ca o acțiune/totalitate de acțiuni exercitate de o entitate socială (persoană, grup, instituție etc.) asupra unei ființe, grup social orientate de a modifica comportamente/forma atitudinii. Efectul influenței depinde de cultura politică a actanților comunicării, de calitatea subiectului de influență (competențele, informația, șarmul, charisma, capacitățile oratorice, calitățile fizice etc.), dar și de caracteristicile receptorului.

În prezent, nu doar politicienii, dar și actorii, poeții, ziariștii, ajung să fie aleși la diferite niveluri cheie ale puterii politice. Una din modalitățile importante la care recurge subiectul de influență este discursul. Or, *discursul* este o strategie importantă de comunicare, de influență și putere. Lucas Stephen E. în lucrarea *Arta de a vorbi în public* menționează, pe bună dreptate, că discursul este o responsabilitate etică solemnă atât pentru vorbitor, cât și pentru ascultător. Calitatea discursului expune respectul vorbitorului privind ascultătorul, prețuirea timpului acestuia, previziunea impactului. Potrivit lui Lucas Stephen E., iresponsabilitatea față de construirea și susținerea discursului ar merita o pedeapsa dura [1].

În funcție de impactul alocuțiunii (nivelul de argumentare, persuasiune, noutate) omul poate obține apreciere din partea cetățenilor, autoritate, creștere sau prăbușire de imagine. Mai mult, discursul are o puternică forță de persuasiune. Potrivit celebrului autor american Dale Carnegie „există o singură cale de a convinge pe cineva ca să facă un lucru, și anume să influențezi persoana ca să vrea să facă acest lucru. Altfel este imposibil” [2]. Vom enumera câteva personalități constructive sau distructive, care s-au evidențiat în istorie prin arta ținerii discursurilor în fața publicului: Winston Churchill, Charles de Gaulle, Adolf Hitler, Vladimir Lenin, Martin Luther King ș.a. [3] Se cunosc exemple când oratorul prin cuvântările argumentate, expuse cu ardoare și multă pasiune, încredere, cu pauze care au accentuat emoții au motivat oameni la fapte. În acest context, exemplificăm expunerile lui Winston Churchill, din Războiul II Mondial, care au inspirat englezii să-și apere insula împotriva fascismului. Grație efectului produs de luările sale de cuvânt nu doar asupra englezilor, dar și întregii lumi, Churchill a fost supranumit un orator strălucit în apărarea valorilor umane [4]. Evidențiem discursurile oratorice fascinante a lui Charles de Gaulle din 1940 ținute în exil, în momentele în care statul francez era învins, iar Republica a III-a, ce condusesse Franța pentru mai bine de șase decenii, se prăbușea sub armele germanilor. În cuvântările sale de Gaulle a făcut un apel către poporul francez, îndemnându-l să nu abandoneze lupta împotriva ocupanților nazisti. Acest fapt i-a creat o imagine specială de luptător, de „om care a spus *nu*” în fața invadatorilor, configurându-i destinul său ulterior [5]. Un alt om de stat, care s-a remarcat cu discursuri în apărarea democrației, păcii și identității este Vladimir Zelenski [6].

În studiul de față ne vom referi la discursul politic ca metodă de influență politică. Conform dicționarului explicativ, discursul presupune o expunere făcută în fața unui auditoriu pe o temă politică, morală etc. Discursul politic este o formă de comunicare din sfera socio-politică și care urmărește mai multe funcții: comunicarea între exponenții puterii, opoziției, societății civile; analiza situației existente, argumentarea și promovare de opinii; convingerea, sau fundamentarea opiniilor și acțiunilor participanților; obținerea consensului între actanții comunicării; impunerea punctelor de vedere; manipularea interlocutorului; stimularea emoțiilor de mândrie sau vinovăție; motivarea la săvârșirea unor acțiuni.

Discursul cu caracter politic este determinat de tematica abordată și are un caracter instituțional. Naratorul apare în fața publicului în calitate de a exponent al unui partid/ stat și își prezintă speech-ul în cadrul parlamentului, guvernului, în timpul dezbaterilor TV, sau întâlnirilor cu electoratul etc.

Literatura privind problema cercetată, atestă interesul față discurs în general, discursul politic în special din cele mai vechi timpuri. Platon, Aristotel, Cicero, Toma de Aquino ș.a. s-au referit în operele sale la puterea cuvântului și la capacitatea lui de a modifica comportamente, de a susține anumite puncte de vedere [7]. Retorica, gramatica și logica erau considerate trei arte ale discursului, care și-au lăsat amprenta asupra educației universitare occidentale până în sec. XIX. În prezent, discursul este obiect de cercetare interdisciplinar, precum a politologilor, lingviștilor, psihologilor, filosofilor, sociologilor, economiștilor, specialiștilor în comunicare. Mai mult, specialiștii în comunicare invocă că „comunicarea se învață” și recomandă autorilor de discursuri respectarea anumitor reguli, tehnici, care de altfel, sunt vechi de cca 5000 de ani. Se consideră că inițial rolul discursului era important în justiție pentru a convinge judecătorii de dreptatea cauzei prezentate, ulterior, arta ținerii discursului a dobândit roluri importante în politică, social.

Printre autorii contemporani, care au evidențiat și analizat legătura între putere, politic și discurs menționăm pe: filosoful și omul de cultură francez Roland Barthes, sociologul și filosoful german Jürgen Habermas, filozoful și istoricul francez Paul-Michel Foucault, filosoful englez John Langshaw Austin, sociologul francez Pierre Bourdieu, lingvistul și profesorul olandez Teun A. van Dijk; politologul american Harold Lasswell ș.a. [8]. Conform autorilor, abilitatea de a elabora discursuri este caracteristică cu precădere personajelor care au acces în viața politică, posedă capital cultural, economic, dispun de timp liber. În accepția lui Pierre Bourdieu, repartizarea neegală a capitalului cultural, economic este o cauză ce afectează formarea capitalului de comunicare între putere și cetățeni. Jürgen Habermas, susține că reprezentanții elitelor sunt creatori și prezentatori ai discursurilor, deoarece au acces privilegiat la procesul politic. Pierre Bourdieu denumește această situație un monopol al profesioniștilor [9]. În această ordine de idei, vom sublinia că mass-media influențează conținuturile discursurilor politice prin invocarea anumitor teme dominante, ceea ce anihilează formarea judecății personale despre politică. Una din metodele de contrapunere monopolurilor politice este prezența mass-mediei independente și a culturii media la receptori.

Cercetătorul Zinoviev A. opinează că argumentele discursurilor sunt determinate de apartenența agentului de influență la un anumit sistem politic sau economic [10]. În această cheie, distingem mai multe tipuri de discursuri politice. În funcție de regimul politic deosebit: *discurs totalitar, autoritar, democratic*⁶; în funcție de ideologie: *liberal, conservator, naționalist, anarhist*; în funcție de intenție: *conflictual* (urmărește intenții negative, accentuează deosebirile și interesele, utilizează limbaj agresiv, învinuiri, critici), *de consens* (intenții pozitive, caută comunitatea intereselor, deschis spre tratative, negocieri); în funcție de subiectul care prezintă discursul: *parlamentar, prezidențial* etc. [11]

Analiza discursurilor în funcție de scopul urmărit ne permite să evidențiem - *informative, persuasive*. Discursurile informative au ca obiectiv oferirea informațiilor noi, bazate pe exemple concrete, centrat pe persoană/grup. De exemplu, omul reacționează cu interes când este informat că în rezultatul câștigului unui proiect pe strada unde locuiește se începe curând construirea sistemului de canalizare, decât dacă află informația că în 2022, în Republica Moldova vor fi implementate în cadrul Programului național „Satul european” 492 de proiecte de dezvoltare locală, în valoare totală de peste două miliarde de lei [12]. Discursul persuasiv urmărește convingerea auditoriului prin utilizarea argumentelor factologice, statistice, înaintarea soluțiilor aplicabile. În 1930, profesorul Alan Monroe a propus schema discursului persuasiv: 1. *atenție* – captarea atenției publicului, 2. *nevoie* – enunțarea problemei ce necesită a fi rezolvată, 3. *satisfacerea nevoii* – enunțarea soluției la problema respectivă, 4. *vizualizarea beneficiilor soluției*, 5. *acțiune* – solicitarea audienței să acționeze [13].

Printre metode de persuadare, care oferă credibilitatea oratorului enunțăm: competența și calificarea autorului în relație cu tema enunțată, precizarea surselor folosite, utilizarea datelor

⁶ Discursul totalitar este bazat pe prelucrarea și manipularea ideologică a receptorului, monopolizarea informației de către subiectul puterii, controlul și cenzura mass-mediei, caracter unilateral, de monolog. Receptorul este atras în această formă de comunicare de a aproba opinia vorbitorului. Discursul autoritar mimează pluralismul, imită dialogul, nu duce evidență asupra sferelor nepolitice, marginalizează receptorul. Discursul democratic este o formă de comunicare la care participă trei agenți: puterea, opoziția și societatea civilă, responsabilitatea este reciprocă. Discursul democratic acordă atenție dialogului, negocierea pozițiilor, transparenței.

statistice oficiale exacte și a materialelor auxiliare, valorile susținute, alternanța tonalității și provocarea emoțiilor.

Eficiența discursului este determinat de respectarea unor regulilor în elaborarea/prezentarea lui.

1. Una din reguli se referă la organizarea discursului. Corpul discursului conține trei componente de bază: *introducere* (partea importantă, prin care se efectuează pregătirea terenului pentru prezentare și care are ca scop captarea audienței), *conținut* (prin care se aduc fapte, argumente expuse cu claritate și persuasiune), *încheiere* (decurge logic din faptele prezentate și se încheie cu o afirmație spectaculoasă, citat memorabil, pentru a rămâne viu în memorie)
2. Clarificarea scopului urmărit de vorbitor (exponentul discursului din start va clarifica scopul urmărit, este unul informativ sau de formare/schimbarea atitudine/convingere/valori).
3. Elaborarea obiectivelor specifice (identificarea obiectivelor operaționale clare, pentru ca ulterior să-și poată evalua eficiența în atingerea lor).
4. Precizarea contextului ținerii discursului. Retorul trebuia să ia în considerare *ora desfășurării activității* (receptorul ar putea să se grăbească acasă/la masă/sau la alt eveniment), *locul* (alegerea locului/localului activității în dependență de numărul de participanți, nici prea mare, nici prea mic), *iluminarea, sonorizarea* adecvată și prevederea situațiilor accidentale.
5. Cunoașterea componenței audienței (vârsta, sexul, confesiunea, rasa, apartenența organizațională etc.). Or, necunoașterea specificului publicului poate genera ostilitatea față de vorbitor. În această cheie, este necesar de completat că unele cuvinte/idei, poartă încărcătură simbolică. Succesul discursului este determinat de măsura în care simbolurile sunt în consonanță cu conștiința adresatului, cu universul lui de opinii și aprecieri.
6. Adaptarea discursul la audiență. De exemplu, un limbaj tehnic, însoțit de numeroase cifre nu va fi eficient la un auditoriu constituit din oameni de artă și cultură. Iar un discurs patetic, cu evocări neargumentate nu va avea receptivitate la tehnocrați. În acest context, statisticile sunt extrem de utile în transmiterea mesajului, atât timp cât nu se face abuz de ele. Vom menționa cuvântările președintele ucrainean V. Zelenski, care le ajustează în funcție de auditoriu. La 8.03.22, când a vorbit în fața Camerei Comunelor din Marea Britanie, în ziua a 13-a a invaziei rusești asupra teritoriului ucrainean, l-a invocat pe Churchill, a parafrazat din discursurile acestuia care spunea la 4 iunie 1940 că „Vom lupta pe plaje”, iar Zelenski a jurat că „Ucraina va lupta până la capăt” și a comparat lupta Ucrainei împotriva Rusiei cu cea a Marii Britanii împotriva lui Hitler [14]. Pentru Parlamentul grec tema a fost Mariupol, accentuând că acolo există o comunitate mare de etnici greci, iar pentru finlandezi, s-a referit la cocktailuri Molotov aruncate împotriva invadatorilor sovietici în 1939-1940. Când s-a adresat australienilor, Zelenski a vorbit despre cursa avionului MH17, a campaniei Malaysia Airlines doborât de o rachetă de fabricație rusă în 2014 în estul Ucrainei [15]. În Congresul SUA, el a făcut o comparație între bombardamentele din Ucraina cu Pearl Harbor și atentatele de la 11 septembrie [16].
7. Menținerea legăturii cu audiența. În cazul criticilor, sau confruntărilor, oratorul va recurge la negocierea pozițiilor, se va strădui să nu contrazică dur părerea alternativă, dar

își va susține opiniile personale. Nu se recomandă oratorului de a renunța la convingerile promovate.

8. Analiza subiectelor abordate prin prisma interesului public. Este de accentuat faptul, că publicul are tendințe egocentrice și este mulțumit să audă ce-l interesează. Retorul trebuie să evalueze interesul publicului și să identifice modalități de a capta atenția, aduce noutate. În acest context, limbajul trebuie să fie accesibil, adaptat ascultătorilor, iar folosirea exemplor provocatoare vor oferi plus valoare.

Abordarea oricăror subiecte necesită competență, cercetare multe aspectuală, evaluare critică, documentare din surse obiective. În acesta cheie, citarea mărturiilor unor experți recunoscuți, culegerea informațiilor din surse legitime, verificarea surselor net pentru subiectul dezbătut constituie o modalitate bună de a crește credibilitatea ideilor susținute [17].

O parte componentă a discursului politic este prezentarea acestuia. Specialiștii în comunicare menționează că modalitatea de prezentare trebuie ajustată la scopurile urmărite. Fiecare tip de prezentare are avantaje și dezavantaje .

1. Discursul *citit* – poate fi prezentat în cazul când se cere corectitudine în expunerea datelor statistice, încadrarea în timp. Dezavantajul acestui discurs este că sună nenatural, contactul cu publicul este neînsemnat, lipsesc pauzele, care sunt necesare pentru accentuarea anumitor idei. Printre recomandările care se invocă, este exersarea discursul din timp, proiectarea pauzelor, sublinierea accentelor.
2. Discursul prezentat în *baza notițelor*, impresionează prin o mai mare naturalitate decât cel citit, se respectă coerența, se menține legătura cu auditoriul și poate lesne ajustat la reacțiile auditoriului.
3. Discursul *expus după memorie* – are printre avantaje naturalitatea mesajului. Este recomandabil de a fi utilizat în cazurile expunerilor scurte. Printre dezavantaje evidențiem lipsa coerenței, omiterea unor elemente importante.
4. Discursul *improvizat*. Există numeroase situații, când persoana este nevoită să țină un discurs improvizat. La capitolul avantaje, enumerăm posibilitatea de a scoate din anonimat o persoană, obținerea de soluție alternativă în rezolvarea problemei. Un dezavantaj, care se cere a fi relatat este lipsa timpului pentru pregătirea și argumentarea acestuia. Cu toate acestea, retorul trebuie să schițeze un plan pentru temele pe care vrea să le acopere, să facă legătură cu punctul de vedere menționat anterior, să exprime poziția pe care vrea să o susțină, să argumenteze punctul de vedere prin statistici, mărturii etc., iar în final să rezume punctul de vedere susținut. În această situație previziunea posibilei luări de cuvânt este necesară.

În perioada expunerii, oratorul trebuie să conștientizeze rolul comunicării non-verbale, să fie atent la gesturi, grație, ținută, îmbrăcăminte, să evite jocul cu accesorii, mișcările prea ample, precum și gesturile necontrolate (frecarea/frângerea mâinilor, cefei), care trădează nervozitate. De un real folos în prezentarea alocuțiunilor sunt materiale ajutoare (planșe, slide-uri etc.).

O parte importantă a comunicării este răspunsul la întrebările auditoriului. Este de subliniat, că răspunsurile directe ale oratorului subliniază impresia bună despre el, mărește impactul discursului. Prin urmare, vorbitorul trebuie să exerseze posibilele întrebări și răspunsuri. Este oportun ca și la acest capitol să fie respectat un algoritm:

1. Se clarifică momentul adresării întrebărilor;

2. Se adoptă o atitudine pozitivă față de cei ce întrebă;
3. Se vor asculta atent întrebările, se vor lua notițe;
4. Răspunsurile se dau întregului auditoriu, chiar dacă a întreat cetățeanul A;
5. Răspunsurile trebuie să fie sincere.

În continuare, vom exemplifica câteva secrete folosite de marii oratori ai timpului în discursurile sale.

Churchill, om politic și prim ministrul Regatului Unit al Mării Britanii (1940-1945; 1951-1955) – își antrena, îmbunătățea discursurile constant. Își scria discursul întreg, apoi îl diviza în părți, incluzând cuvinte de empatizare, glume, pauze, care ofereau naturalețe comunicărilor sale.

Martin Luther King Jr., cunoscutul luptător pentru drepturile civile ale persoanelor de culoare din SUA, își construia discursul bazat pe date, informații actuale, argumente. Comunica cu oamenii cu sinceritate, finalizând cu îndemn spre acțiune.

M. Thatcher – cizela discursul cu argumente, date statistice, muncea asupra dicției, tonalității vocii, introducea note personale.

Barack Obama, al 44-lea președinte al SUA, prefera să-și scrie discursurile pe foaie, apoi laptop oricând avea inspirație. Atrăgea atenție introducerii, pentru a atrage atenție, folosea glume la momente potrivite, modifica volumul și ritmul vocii, pentru accentuarea mesajelor cheie [18].

În concluzie, discursul politic este o formă de comunicare cu caracter social politic. El însoțește acțiunea politică și este o metodă importantă de influență și putere politică. Se distinge prin tematică abordată, caracterul instituțional și urmărește scopuri bine determinate precum: de comunicare, informare, motivare sau manipulare etc. Eficiența discursului este determinată de calitatea discursului, capacitățile oratorului, strategiile utilizate, dar și de nivelul culturii politice a receptorului.

BIBLIOGRAFIE

1. Lucas St. *Arta de a vorbi*. București: Polirom, 2014. ISBN: 978-973-46-4197-0
2. Carnegie D. *Secretele succesului: cum să vă faceți prieteni și să devii influent*. București: Cartea Veche Publishing, 2018. ISBN: 978-606-44-0073-4
3. Dumitrescu D., Manea M. *Personaje și personalități ale istoriei. Dicționar encyclopedic*. București: Editura didactică și pedagogică, 2009, pp. 183-184. ISBN: 9789733034001; Ficeac B. *Tehnici de manipulare*. În: <https://mediaforum.md/upload/theme-files/bogdan-ficeac-tehnici-de-manipularepdf-55ce41587220e.pdf>
4. Hentea C. *Biografii comentate (XII). Winston Churchill sau forța buldogului britanic*. În: *Ziarul financiar*. <https://www.zf.ro/ziarul-de-duminica/biografii-comentate-xii-winston-churchill-sau-fora-buldogului-britanic-de-calin-hentea-10833937> (consultat 1.08.22)
5. Lușor A. *De Gaulle, omul care a spus „Nu” capitulării*. În: <https://historia.ro/sectiune/portret/de-gaulle-omul-care-a-spus-nu-capitularii-583928.html> (consultat 2.02.22, ora 10.00)
6. Negreanu G. *Volodimir Zelenski, discurs istoric în fața Congresului American: Invazia este mai mult decât despre Ucraina, este vorba despre democrație, libertate și alegerea propriei căi*. În: *Mediafax.ro*, 16.03.2022.
7. Платон. *Государство*. În: <https://classics.nsu.ru/bibliotheca/plato01/gos03.htm> (consultat 22.07.22); *Arta de a vorbi în public*. În:

- <https://www.rasfoiesc.com/business/marketing/comunicare/ARTA-DE-A-VORBI-IN-PUBLIC58.php> (consultat 23.07.22, ora 10.00);
8. Nistor E. *Categoriile persuasive ale retoricii lui Aristotel*. http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Studii%20de%20teoria%20categoriilor/vol.%206/Eugeniu%20Nistor,%20Categoriile%20persuasive%20ale%20Retoricii%20lui%20Aristotel.pdf (consultat 17.08.22, ora 13.00.)
 9. БУРДЬЁ П. *Формы капитала*. În: *Экономическая социология*. Том 6, № 3, май 2005, С. 60-74. <https://gtmarket.ru/library/articles/2601> (consultat 11.05.22);
 10. ЗИНОВЬЕВ А.О. *Роль дискурса в организации политических позиций*. În: *Социология политики*, с. 137. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-diskursa-v-organizatsii-politicheskikh-pozitsiy/viewer> (consultat 11.05.22, ora 17.00)
 11. Бурдые П. *Политические позиции и культурный капитал*. În: *Социология политики*. Москва: Socio-Logos, 1993;
 12. Бурдые П. *Формы капитала*. În: *Экономическая социология*. Том 6, № 3, май 2005, с. 60-74. <https://gtmarket.ru/library/articles/2601> (consultat 17.08.22, ora 12.00)
 13. Зиновьев А.О. *Роль дискурса в организации политических позиций*. În: *Социология политики*, р. 137. În: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-diskursa-v-organizatsii-politicheskikh-pozitsiy/viewer> (consultat 17.08.22, ora 13.45)
 14. Ордуханян Э. *Политический дискурс как средство политической коммуникации*. https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/School_young_ph/22_Odrukhanyan.pd (consultat 16.08.22, ora 16.00)
 15. <https://agora.md/stiri/105243/doua-miliarde-de-lei-pentru-492-de-proiecte-rezultatele-concursului-din-cadrul-programului-satul-european> (consultat 3.08.22, ora 9.00)
 16. *Arta de a vorbi în public*. În: <https://www.rasfoiesc.com/business/marketing/comunicare/ARTA-DE-A-VORBI-IN-PUBLIC58.php> (25.08.22);
 17. Silone Ignazio. *Școala dictatorilor*. Cluj: Dacia, 1992. ISBN 973-35-0271-5.
 18. Vulcan D. *Zelenski, ovaționat minute în șir în Camera Comunelor. „Ucraina va lupta până la capăt”*. În: <https://romania.europalibera.org/a/zelenski-ova%C8%9Bionat-minute-%C3%AEn-%C8%99ir-%C3%AEn-camera-comunelor-ucraina-va-lupta-p%C3%A2n%C4%83-la-cap%C4%83t-/31743215.html> (consultat 29.08.22)
 19. *Avionul Malaysia Airlines a fost doborât de o rachetă fabricată de Rusia*. În: <https://point.md/ru/novosti/v-mire/avionul-malaysia-airlines-a-fost-doborat-de-o-racheta-fabricata-de-rusia/> (consultat 27.05.22)
 20. *Cine este omul din spatele discursurilor lui Zelenski*. În: <https://www.digi24.ro/stiri/externe/cine-e-omul-din-spatele-discursurilor-lui-zelenski-este-un-colectionar-de-idei-si-emoții-1908847> (18.04.22, ora 19.00)
 21. Panisoara I. *Comunicarea eficientă*. București: Polirom, 2006. ISBN (13) 978-973-46-0313-8
 22. Бакетов А. *«Тэтчеризмы» на компактe, Или слова железной Маргарет*. În: <http://news.gala.net/?cat=10&id=142059> (consultat 19.05.22);
 23. Капитонова Н. *Маргарет Тэтчер: человек и политик*. În: *Новая и новейшая история*, 2007, нр. 2, с. 173-174 (consultat 19.05.22, ora 21.00);
 24. Ungureanu D. *Secretele celor mai mari oratori ai timpului*. În: <https://speaker.md/2020/11/08/secrete-mari-oratori/> (consultat 20.05.22);
 25. Beevor A. A *mesmerising oratory*. În: <https://www.theguardian.com/theguardian/2007/apr/29/greatspeeches> (consultat 17.08.22)

CONSTANTIN LEANCĂ – EROUL NEAMULUI ROMÂNESC DIN MOVILENI

CONSTANTIN LEANCĂ – THE HERO OF THE ROMANIAN NATION FROM MOVILENI

*Nicolae Ciubotaru, dr. conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

*Nicolae Ciubotaru, PhD, associate professor,
ORCID: 0000-0002-9789-3110*

CZU: 94(478)

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p116-124

Abstract

The president Constantin Leancă of Zemstvei, Bălţi county, is originally from Movileni village, Cuhneşti commune, Bălţi county (today Glodeni district) was born on 10 April 1893. In the 1915 is mobilized in the army, Russian imperian and participated in the First World War. In 1917 he is elected president of the Bălţi, Zemstva. On 3 March, 1918 Zemstva deputies voted for union with România. Over the years 1919-1940 he was elected deputy in the Romanian parliament 7 times. On 28 June, 1940, soviet armies occupy Bessarabia, and Constantin Leancă in arrested and sentenced to 8 years in prison. The Romanian patriot from Bălţi County died in 1942, in a Soviet concentration camp, from the Gorki region, Russia. By decision of the R.S.S.M. since January 9, 1990 it has been rehabilitated. A plaque commemorating C. Leanca was erected at his birthplace.

Key-words: Union, Zemstva, deputy, committee military Bassarabians, Party National Moldavian, parliament the Romanians, custody, judgment, prison, rehabillvated.

Constantin Leancă face parte din generația Unirii Basarabiei cu România. În 1917-1918 după prăbușirea Imperiului țarist, în provinciile naționale în cadrul procesului deșteptării conștiinței de neam la acțiunile revoluționare antiabsolutiste, mișcărilor democratice și naționale au aderat mase întregi de țărani, soldați participanți la primul război mondial, preoțime, studenți.

C. Leancă (anii de viață 1893-18.IV.1942) s-a născut în satul Movileni, atestat în anul 1720. Localitatea face parte din comuna Cuhnești, județul Bălți (gubernia Basarabia) astăzi, raionul Glodeni. Din această comună fac parte 5 localități: Cuhnești, Bisericani, Cot, Movileni și Serghieni [11].

Familia Leancă era compusă din: Tatăl – Ion – țăran, dar care a ajuns și primar în localitate, mama – Zinaida, țărăncă, neștiutoare de carte din Movileni, cinci copii, 3 frați – Constantin, Simion și Vasile, două surori – Valentina și Elena.

Despre școlarizate și învățătura de carte a lui C. Leancă sunt câteva surse. În articolul „Constantin Leancă – cumpenele vieții” publicat de Consiliul raional Glodeni la 21 august 2015 se menționează amintiri lăsate de Gheorghe Leancă, locuitor a satului Movileni și nepot al lui C. Leancă: „Învățase devreme buchiile nea Costache la școala elementară din sat, citea tot cei cădea sub mână, luând cărți cu împrumut de la preotul bisericii” [8]. (În Cuhnești se afla biserica Nașterea Maicii Domnului construită în 1878 – n.n).

În studiul lui Igor Cașu, Constantin Leancă, președintele Zemstvei Bălți, deputat în Parlamentul României (1893-1942) folosind dosarul lui Constantin Ion Leancă din depozitul special al Serviciului de Informații și Securitate, menționează despre faptul că C. Leancă a terminat 6 clase de gimnaziu [3]. În memoriile sale Vadim Ștefan Pirogan „Cu gândul la tine, Basarabia mea” scrie: „Moș Costache Leancă, cum îi spuneam eu, când venea de la București,

de la adunările Parlamentului, îmi aducea felurite cărți cu povești și istorioare. El însuși avea o mică bibliotecă cu cărți interesante din literatura română și universală” [12, p. 238].

Iurie Colesnic în „Generația Unirii” scrie despre școala și învățătura lui C. Leancă: „A beneficiat de școlarizare elementară, care i-a permis mai târziu, când a fost înrolat în armata rusă, să ajungă copist într-un regiment ce la salvat de expedierea pe linia întâi în primul război mondial”. [5, p. 239-240]. În anul 1915, C. Leancă este mobilizat în armata țaristă, participă la Primul Război Mondial, pe frontul de est rus-român, în calitate de copist într-un regiment.

În vâltoarea evenimentelor din 1917, după abdicarea împăratului Nicolae al II-lea C. Leancă se afla la Odesa unde s-a întâlnit cu mai mulți militari basarabeni: Catelli, Pântea, Buzdugan, A. Crihan, Scobioală, Bogos etc. Comitetul militarilor basarabeni din Odesa a susținut înființarea la Chișinău a Partidului Național Moldovenesc (PNM).

În condițiile acestor schimbări din viața politică a Imperiului Rus s-au produs ample mișcări în Basarabia. Astfel, după izbucnirea revoluției și prăbușirea țarismului, Ioan Pelivan s-a întors la Bălți, aici a organizat o serie de întâlniri publice, în oraș și în satele din județ [7, p. 86].

La adunarea din 30 aprilie 1917 la Bălți au participat circa 300 de persoane unde a fost lansată o strigare către moldovenii din Bălți în scopul creării organizației locale a PNM. „Soldatul C. Leancă a pledat pentru înființarea PNM și autonomiei Basarabiei” [7, p. 85-86].

În același an, 1917, Costache Leancă, (cum era numit în Movileni, astăzi satul face parte din comuna Cuhnești) devine președintele Zemstvei județene Bălți, gubernia Basarabia.

Despre activitatea Zemstvei Basarabiei și Zemstvei județene a scris și a analizat în profunzime cercetătoarea și istoricul Ludmila Coadă în monografia „Zemstva Basarabiei”. Autoarea a subliniat faptul că în anul 1916 a expirat termenul de mandat al președinților consiliilor județene: „A.A. Iaroșevici-Akkerman (astăzi or. Belgorod-Dnestrovsc (Ukraina); S.A. Carra-Bender; S.A. Hincular-Bălți; M.S. Glavce-Chișinău; S.A. Brojovski-Soroca; V.I. Anghel-Orhei” [5, p. 238].

Noile alegeri ale Adunărilor și Consiliilor județene s-au desfășurat în vara anului 1917. Astfel, C. Leancă a devenit președintele Adunării de Zemstvă Bălți pe un termen de activitate de trei ani, până la 1 ianuarie 1919. Faptul că un simplu soldat, fecior de țărani din Movileni-Cuhnești a devenit președintele Adunării de Zemstvă din Bălți nu este deloc întâmplător. Evoluția evenimentelor politice din Imperiul Rus din anul 1917 a avut o influență puternică și asupra Basarabiei, iar în componența adunărilor de Zemstvă și consiliilor de Zemstvă au fost aleși pe lângă marii proprietari și alte categorii sociale cu proprietăți mici și mijlocii, au fost aleși soldați și țărani care au avut o cotă importantă la alegerile de Zemstvă din județele Basarabiei.

Prin alegerea lui C. Leancă președinte a Adunării Zemstvei bălțene s-au consolidat pozițiile forțelor naționale din Bălți, care au reacționat la chemările studenților moldoveni din 16 și 24 ianuarie 1918. Prin aceste două adresări a fost formulată ideea Unirii tuturor Românilor cu România: „Noi socotim că mântuirea neamului nostru este unirea tuturor fiilor noștri într-o singură țară” [4, p. 245].

În Chemarea Comitetului studenților moldoveni „Către populația Basarabiei” din 16 ianuarie 1918 se menționează: „Noi studenții moldoveni din Basarabia, de la începutul revoluției am ridicat sfântul tricolor al tuturor Românilor Trăiască libertatea și unirea tuturor Românilor” [4, p. 140-141].

Ulterior, la 24 ianuarie 1918, când în Basarabia a fost marcată ziua Unirii de la 1859 în Chișinău și alte localități, ziarul „România Nouă”, din 24 ianuarie 1918 publică „Cuvântul tinerimii din Basarabia” prin care este lansată următoarea adresare: „Nu ne trebuie Rusie federativă, căci Rusia nu ne-a dat în curs de 100 de ani, decât întunecime și sabie, iar în vremurile de slobozenie de acum nu ne-a dat decât anarhie; noi vrem o Românie a tuturor Românilor” [4, p. 245].

Acest apel lansat de tineretul studios a fost susținut de trei Zemstve, din județele Bălți, Orhei și Soroca. În orașul Bălți inițiativa de Unire a venit la 2 martie 1918 din partea a 18 țărani, membri ai Zemstvei: „Noi mai jos membri ai Zemstvei ținutului Bălți, cu cinste vă rugăm să puneți la glăsuire dorința noastră arătată, ... de a ne uni cu țara noastră mamă: România” [4, p. 247]. În același context s-a subliniat că 100 ani în urmă acest pământ a fost anexat prin forță, „iar România ne-a dat ajutor frățesc în zile de grea primejdie, curățindu-ne țara de dușmani, dându-ne scutul, liniștea și rînduiala pierdută” [10, p. 559]. În cererea acestor membri ai Zemstvei județene este o hotărâre care urma să fie trimisă Sfatului Țării: „Hotărâm în numele ținutului Bălți să ne unim din nou cu scumpa noastră țară-mama România voind să împărțim cu ea frățeste și nevoile noastre viitoare ca și în vremurile Moldovei lui Ștefan cel Mare” [10, p. 559].

Demersul istoric al țăranilor din Zemstva orașului Bălți din 3 martie 1918 a fost susținută de 99 de membri ai adunării și de marii proprietari din ținut. Decizia Zemstvei, a fost bazată pe următoarele argumente: 1. poporul moldovenesc locuiește pe aceste pământuri de peste 2000 de ani; 2. Basarabia a fost timp de 14 secole în componența Moldovei; 3. în anul 1812 Basarabia a fost răpită de la națiunea sa de origine; 4. decizia sa bazat pe dreptul națiunilor la autodeterminare.

Hotărârea Zemstvei județene Bălți din 3 martie 1918 a fost susținută unanim de toți cei prezenți 99 de membri: „Proclamăm astăzi în mod solemn în fața lui Dumnezeu și a lumii întregi, că cerem unirea Basarabiei cu Regatul României sub al cărui regim constituțional și sub ocrotirea legilor ei de monarhie democratică vedem siguranța existenței noastre și a propășirii economice și culturale” [10, p. 600].

Astfel, președintele Zemstvei din Bălți Constantin Leancă a pus la vot dorința celor 20 de țărani membri ai Adunării de Zemstvă și a fost votată unanim. „Și adunarea s-a transformat într-o sărbătoare improvizată. Deputații au strigat urale „Trăiască Unirea și România Mare”. Au cântat „Pe al nostru steag e scris Unire” [6, p. 58]. De asemenea, a fost făcut un apel către toate adunările de la Hotin până la Ismail să susțină decizia celor de la Bălți și să ceară Satului Țării să depună credință către regele Ferdinand, rege al tuturor Românilor.

Decizia Zemstvei din Bălți a fost semnat de toți cei 99 de deputați și transmis Sfatului Țării”.

Actul adoptat la Adunarea generală a Zemstvei din Bălți din 3 martie 1918 a fost scris și redactat de Constantin Leancă, Dumitru Moldovanu din Bucovina și de Dumitru Calistru. Acest document a fost susținut de liga proprietarilor din județul Bălți, de primarul orașului Ștefan Pirogan, de președintele Partidului Național Moldovenesc, Ion Pelivan, filiala din Bălți.

Revista Manuscriptum în anul 1992 publică un material inedit, adus la cunoștință cititorului, document depozitat în familia lui Ion Pelivan. Sunt semnificative cuvintele scrise de rândurile publicate de autorul Blogului despre eroii neamului românesc și cei osândiți la moarte: „Noi care cunoaștem Bălții de azi, o urbă internaționalizată până aproape la

deznaționalizare concepem cu greu mesajul ce se conține în puținele pagini. E aproape incredibil un asemenea strigăt în zilele noastre: Glasul de unire a ținutului Bălți” [9].

Constantin Leancă, fostul președinte a Zemstvei județene din Bălți în perioada interbelică (1919-1940) a fost ales deputat în parlamentul României de 7 ori. În anul 1919 C. Leancă a fost ales deputat din partea susținătorilor Partidului Țărănesc din Basarabia.



Vadim Pirogan în memoriile sale descrie întâlnirile lui Leancă cu multe personalități care susțineau rezolvarea problemei țărănești, Alexandru Măță, Constantin Stere, Pan Halipa, Emanoil Cateli, Anton Crihan, Ștefan Pirogan – primarul orașului Bălți, Gherman Pântea, Ion Buzdugan cu Scobioală, Bogos și alții [12, p. 43]. C. Leancă, care locuia în casa lui Ștefan Pirogan, adesea povestea despre ședințele parlamentului român, despre dezbaterile dintre deputați cu privire la împroprietărirea țăranilor cu pământ.

V. Pirogan scrie că țăranii au avut încredere în C. Leancă, votând pentru el „prețuindu-i astfel cinstea bunătatea și dreptatea pe care o avea” [13, p. 255].

În Bălți, C. Leancă a locuit în mahalaua Pământeni, lângă gara mică la prietenul său Ștefan Pirogan, cunoscut încă de la Odesa de la întrunirile militarilor basarabeni din anul 1917.

În timpul activității în Parlamentul României i s-a propus 100 de hectare de pământ, a acceptat numai 50, dintre care 20 hectare le-a dat în arendă țăranilor, pe 10 ha a sădit vie, iar pe 20 ha – livadă, creând o pepenieră de puieți. Mai avea și câțiva stupi de albine. Casa lui servea drept crâșmă cu beci pentru vin, pentru păstrarea uneltelor de prelucrat vin. Avea o persoană angajată cu numele Mîrza – pentru supravegherea activității lucrătorilor [8].

C. Leancă a fost membru al Partidului Țărănesc din Basarabia, apoi din 1926 devine membru al Partidului Național Țărănesc (Ion Mihalache) creat prin fuziunea cu Partidul Național din Transilvania (Iuliu Maniu). În anul 1931, la 6 mai la București a fost fondat Partidul Țărănesc Democrat, președinte Constantin Stere, iar membrii marcantți au fost Alexandru Măță și Constantin Leancă [2, p. 122]. Organul de presă al partidului a fost cotidianul „Zărilor” (27 martie-17 iulie 1932). În acest partid au intrat țărani și unii intelectuali. Programul acestui partid a fost elaborat de C. Stere pe la 1921. Partidul a obținut la alegeri doar 2,75% (1931) și 1,39% în 1932 [22]. La 13 februarie 1933 acest partid a fuzionat cu Partidul Țărănesc-Radical. În timpul dictaturii lui Carol al II-lea a devenit membru al Frontului Renașterii Naționale și ultima oară a devenit deputat din partea acestei organizații care era unicul partid legal, celelalte erau interzise. Leancă a avut o atitudine critică față de politica extremistă a guvernului Goga-Cuza [2, p. 122-123].

Din amintirile lui Gh. Leancă – relatate de A. Ciubotaru, în august 2013, vizitând casa cu placa comemorativă din satul Movileni, strada Constantin Leancă, am avut o întâlnire cu nepotul lui Constantin Leancă, Cheorghe Simion Leancă (anii de viață 1929-2016). „Aveam 8 ani și îmi amintesc că era o adevărată sărbătoare, când unchiul Costache venea de la Bălți acasă. Toți sătenii erau încântați să discute cu el despre împărțirea pământului la țărani și alte întrebări din viața politică”. A povestit nea Ghiță cu mult entuziasm despre vizitele emoționante ale lui Vadim Pirogan. Din discuții și cărțile personale dăruite de el, a aflat Gheorghe Leancă mai detaliat despre activitatea politică, eroismul, patriotismul și sfârșitul tragic al unchiului Costache.

În memoriile sale Vadim Pirogan a restabilit unele pagini din perioadele electorale ale personalităților basarabene pentru Parlamentul României. Mărturiile din perioadele electorale din anii 20-30 ne-au rămas și din localitatea Călinești, județul Bălți (astăzi raionul Fălești). „Când se începeau alegerile în sat pentru Parlamentul României, prin centrul satului mergea o mașină de culoare neagră în care erau Constantin Stere și Constantin Leancă. Din cele povestite de Liuba Moroșanu*, C. Leancă venea la verișoara lui dreaptă, Maria Leancă (Liuba Moroșanu, locuitoare din s. Călinești, anii de viață 1918-2011) lăsa diferite proclamații electorale adresate din partea Partidului Țărănist, pentru a le posta pe garduri, pentru a le răspândi prin Călinești”. Aici se poate de precizat că verișoara lui C. Leancă, Maria Leancă (după căsătorie Moroșanu) a avut 4 copii – Liuba, Mișa, Parascovia și Ion. În casa primarului de Bălți Ștefan Pirogan „veneau prietenii tatei din partidul Țărănist-Radical”. „Când venea Stere pe la noi în campania electorală, se adunau mulți oameni politici în casa noastră”. După sublinierea lui V. Pirogan: „Discuțiile se prelungeau până târziu după miezul nopții, când obosiți, musafirii se împrăștiau pe la casele lor. Între ei erau și Cattely, Cociorvă, Leancă, Calistru, Dociul, Țurcanu și mulți alții” [12, p.43].

În centrul acestor discuții despre alegerile deputaților în Parlamentul României era marele patriot român basarabean C. Stere: „Niciodată cu rușii! spunea Stere. Rușii ne-au luat totul, ne-au schilodit limba, tradițiile, și-au dat toată silința să ne rusifice. Treptat ne vor distruge, vom uita că suntem moldoveni – români, vom pierde tot ce ne este sfânt ... Rusia a fost și este închisoarea popoarelor” [12, p.43]. Aceste viziuni ale marelui Stere sunt cunoscute încă din perioada țaristă când pentru concepțiile poporaniste (norodniciste) antițariste a fost întemnițat în închisorile din Siberia.

După evenimentele din anii 1916-1918, național – liberalii au încercat să-l îndepărteze de viața politică pe C. Stere pentru rămânerea la București. În anii primului război mondial, Stere „grupează în jurul său fruntații basarabeni: Pan Halipa, Ion Codreanu, Constantin Leancă, Grigore Cazacliu, Gheorghe Lupașcu ș.a.” [14, p. XXXII].

Decesul marelui patriot român din Basarabia, C. Stere la 26 iunie 1936 i-a mobilizat pe oamenii politici din România și Basarabia aflați la București Pan Halipa, C. Leancă, Al Mâță, Cotic Popescu, D. Scobioală, Șt. Pirogan și alții, care l-au petrecut în ultimul drum pe titanul Basarabiei și României Mari. Stere și-a scris ultima dorință adresată către prietenii: „Rog fără discursuri la incinerare și fără necroloage sau panghirice în presă. Salutări tuturor” [14, XXXVIII].

În anul 1940 în urma semnării la 23 august 1939 a tratatului Molotov-Ribentrop Uniunea Sovietică a răpit României în 1940 un teritoriu de 50 762 km² cu cca 3 915 000 locuitori, din care Basarabia cu un teritoriu de 44 422 km² și peste 3 mln de locuitori.

În scurt timp după ocuparea Basarabiei s-a început procesul de dezmembrare a acestui teritoriu, sovietizare și comunizare. Anexarea Basarabiei, nordului Bucovinei și ținutului Herța, a generat consecințe dramatice pentru populația acestor teritorii. Astfel, de la 28 iunie până la 4 iulie 1940 în județele Cernăuți, Chișinău și Bălți au fost arestate 1 122 persoane, majoritatea fiind funcționari, ingineri, medici, învățători etc. [1, p. 220].

La 13 iunie 1941 din Basarabia au fost deportate circa 5000 de familii: „Numai în luna august din județul din sudul Basarabiei au fost trimiși la muncă forțată în întreprinderile îndepărtate ale URSS 53 356 tineri, iar în anii 1944-1949 alte 80 de mii de tineri” [1, p. 220].

Vadim Pirogan în mărturiile sale „Cu gândul la tine, Basarabia mea” a accentuat despre cele întâmplate: „Mulți intelectuali dintre acei care făcuseră unirea Basarabiei cu România, au rămas aici, nu s-au dus în Tară. Au rămas și Calistru, și Cattely, și Leancă și mulți alții, care nu s-au putut despărți de mormintele strămoșilor ” [12, p. 48]. În atmosfera primelor zile de ocupație sovietică mai existau oameni care, poate din naivitate, sau necunoașterea regimului stalinist sperau la viață, democrație chiar și sub ocupație. V. Pirogan descrie din casa părintească: „- Ce facem Ștefane? Îl întreba Costache pe tata în patruzeci. Plecăm sau nu? – Unde să plecăm? Aici ne-am născut, aici am trăit, am viețuit cu toate neamurile în pace, pe nimeni n-am obijduit. De ce să ne urască rușii, de ce să-și bată joc de noi?” [13, p. 256].

Prin efortul cercetătorului Mihai Tașcă, jurist de profesie SIS-ul a fost nevoit să permită accesul la dosarele secrete. Astfel, au fost scoase în vileag crimele sovietice din anii 1940-1952. În arhiva SIS-ului a fost găsit și Dosarul patriotului basarabean român C. Leancă.

Prin decretul președintelui Republicii Moldova din 14 ianuarie 2010 s-a adoptat un act privind constituirea comisiei pentru studierea și aprecierea regimului comunist totalitar în R.M, publicat în Monitorul Oficial di 19 ianuarie 2010.

Igor Cașu scrie: „Ca membru al Comisiei pentru studierea comunismului am descoperit dosarul lui Constantin Ion Leancă în depozitul special al Serviciului de Informații și Securitate (alias KGB). Din acest dosar reiese că C. Leancă este arestat de NKVD din RSS Ucraineană la 16 iulie 1940 care în primele săptămâni avea jurisdicție asupra teritoriului ocupat” [3]. V. Pirogan scrie despre această acțiune a NKVD-ului: „Au venit după el în casa unde trăia, peste vreo zece zile, la ceas de noapte, înfricoșând familia Pirogan ... știau ei bine cine a făcut Unirea României”.



După arest este închis în închisoarea din Chișinău, unde a stat mai mult de șase luni „fiind aproape în fiecare zi chinuit și bătut” [13, p. 256]. L-au chinuit pe C. Leancă împreună cu alți patrioți arestați. Acolo, în pușcăria din Chișinău, îi puneau față în față când cu Secară**, când cu Calistru***, când cu Cattely**** ori cu Măță***** [13, p. 256].

În dosarul lui C. Leancă i se încredințează că era apropiat cu primarul de Bălți, Ștefan Pirogan (tatăl lui Vadim Pirogan), a fost învinuit de românofilie, de participare activă la actul Unirii, de trădare de patrie și de activitate subversivă împotriva Uniunii Sovietice. Este condamnat conform articolului 58-13, la 8 ani de închisoare. Leancă a fost judecat de Consfătuirea specială a NKVD (Osoboe sovescianie) – organ extraordinar, ca și „troicele”, compus din 4 persoane [3]. Înainte de transferare la locul de detenție în Rusia C. Leancă a trimis acasă un răvaș: „Dragii mei, nu mă așteptați că n-o să pot să mă întorc”.

A murit pe 18 aprilie 1942 la stația de cale ferată Suhobezvodnaia, lângă orașul Gorki. S-a stins din viață la vârsta de 49 de ani. Destinul lui Ștefan Pirogan din orașul Bălți a fost asemenea soartei lui Constantin Leancă.

În „Timpuri și oameni”, a treia carte din trilogia scrisă de fostul deținut politic Vadim Pirogan, exilat în Siberia în anii 1941-1946 scrie despre ultimul cuvânt al lui Ștefan Pirogan: „Nu sunt vinovat ...”. În memoriile sale V. Pirogan subliniază: „Sunt ani de când s-au deschis dosarele KGB-ului. M-am dus și eu și mi-am cerut dosarul. Mi l-au dat. Am rugat mai apoi să

mi se dea și dosarul tatei și a lui Constantin Leancă, deputat în Parlamentul României în perioada anilor 1920-1940. Mi le-au dat” [13, p. 87].

Vadim Pirogan***** a copiat cele trei dosare, adică a lui Ștefan Pirogan – tatăl său, a lui C. Leancă și personal al său. Dau citire unei părți din acest document de arhivă: „Din dosarul tatălui meu Ștefan Pirogan, nr. 13258, început 13 iunie – terminat 7 aprilie 1942. Ștefan Pirogan, născut în 1893, fost primar al orașului Bălți, locuiește str. P. Halippa, nr. 10. Membrul activ al Partidului Țărănist 1924-1937. Ales primar de 3 ori: 1924-1927, 1928-1931, 1932-1934. Are dispoziții antisovietice, nu e mulțumit de conducerea partidului și a republicii, vrea să plece în România ...Trebuie arestat, iar familia deportată.

Împuterniciții sergent Glușcov, șeful secției județiene NKVD.

Locotenent al securității de stat Rjavschi”.

Ștefan Pirogan primar la Bălți, 1923-1934, a fost arestat la 13 iunie 1941, moare în lagărul sovietic Ivdeli în anul 1944.

Mai târziu represiunile asupra familiei Leancă au continuat. În anul 1945 a fost arestat soțul Mariei, Fiodor Melinte (poreclit Zaharia) din Cuhnești și condamnat la 15 ani de muncă silnică. Mariei i-a fost interzis să locuiască în sat, fiind trimisă la Hâjdieni, iar în anul 1949 a fost deportată în regiunea Curgan. După moartea lui Stalin a revenit la baștină în 1954 [8].

Un alt destin a avut nepotul lui Leancă, Mihai. M. Leancă a fost arestat și judecat pentru refuz de a presta „postavca” la 15 ani privațiune de libertate. În anul 1948 a fost grațiat, dar mai apoi a fost deportat în Extremul Orient. A urmat niște cursuri de contabilitate la Habarovsk, apoi a revenit la baștină.

La 9 iulie 2000 sătenii din Cuhnești-Movileni au comemorat eroul și marele patriot al neamului românesc, fostul președinte al Adunării Zemstvei de Bălți, care la 3 martie 1918 au votat Unirea Basarabiei cu România, deputat în Parlamentul României de 7 ori în anii 1919-1940. În locul unde a fost casa bătrânească, pe strada lui Leancă, a fost dezvelită o placă comemorativă „Constantin Leancă”. Inițiativa ia revenit primarului comunei Cuhnești, Ion Bețișor, și strănepotului lui Constantin Leancă, Anatolie Corj din Movileni. Consiliul local al comunei Cuhnești a decis de a acorda numele lui Constantin Leancă unei străzi din satul Movileni, iar sătenii și rudele lui au instalat o placă comemorativă.

Vasile Leancă la 1949 a fost inclus în lista persoanelor ce urmau a fi deportate din cauza că la început a refuzat să intre în colhoz, însă o întâmplare i-a salvat destinul [8]. În acel an la el acasă a găzduit un împuternicit de la raion, care l-a scos din lista neagră.

Numele lui Costache Leancă, Președinte al Zemstvei de Bălți, care la 3 martie a votat Unirea Basarabiei cu România va rămâne ca un act de curaj și de patriotism nu numai pentru satul Movileni (comuna Cuhnești), dar și pentru întreg neamul românesc din Basarabia și România. Acest erou împreună cu întreaga generație a Unirii au căzut jertfă a totalitarismului sovietic și comunismului.

Cu un îndemn ași spune că cunoaștem compatrioții, care în momentele cruciale au dat dovadă de demnitate și curaj, de dragoste de Neam și Țară.

* Liuba Moroșanu, născută în anul 1918 în familia Mariei Leancă, care după căsătorie a devenit Moroșanu. Tatăl lui Leancă - Ion, avea un frate: Fiodor (acesta fiind tatăl Mariei Leancă (Moroșanu))

** Secară Nicolae, născut la 9 mai 1894 în s. Rudi, jud. Soroca. Este ales deputat în Sfatul Țării din partea Congresului Militar Moldovenesc, la 27 martie 1918 a votat

Unirea Basarabiei cu România, membru al Partidului soc.-rev. (eserilor). Este arestat în 1940 de NKVD și închis în închisoarea din Chișinău. La 24 februarie 1942 moare în Gulagul din Penza.

*** Dumitru Calistru, membru al Zemstvei din Bălți, la 3 martie 1918 votează Unirea Basarabiei cu România. Este arestat în 1940 și întemnițat în închisoarea din Chișinău.

**** Catelli Emanoil, născut în 1883, în comuna Zgârdești, jud. Bălți. 1917 – martie este ales Președintele Partidului Progresist. În 1918 a luat parte la Conferința de pace de la București, împreună cu Ion Inuleț și Daniel Ciugureanu. Este membru al guvernului Republicii Moldovenești, director general (ministru) Trebilor Pământului (Agriculturii). În 1940 este arestat și închis la închisoarea din Chișinău. A fost deportat și a murit în lagărul corecționar din Sverdlovsc.

Este decorat cu ordinele: sf. Vladimir (rusesc), Steaua României, Coroana României, Regele Ferdinand I.

Sursa: Alexandru Chiriac, Membrii Sfatului Țării 1917-1918. Dicționar, Editura Fundației Culturale Române, București, 2001, p. 61-63.

***** „Ca vicepreședinte al Asociației Pro Basarabia și Bucovina la Chișinău și președinte al Asociației victimelor regimului comunisc și a veteranilor de război ai Armatei Române din R. Moldova.... Nu pot să nu citez cuvintele G. Trifan: „Să-i cinstim memoria, punând umărul la susținerea cauzei sale, poate chiar declarând-o de interes național””. Din Curriculum Vitae: Vadim Pirogan s-a născut în or. Bălți, România, în 28 iunie 1924. Tatăl, Ștefan, băștinaș din s. Rădoaia, jud. Bălți, a participat la primul război mondial în armata țarului rus, la Odesa, unde a luat parte activă la evenimentele Unirii din 1917-1918. În 1924 a fost ales primar la Bălți, post pe care l-a ocupat de două ori până în 1934. A fost prieten bun cu Anton Crihan, Moș Ion Codreanu, Constantin Stere, Gheorghe Iunian, Costache Leancă, Pan Halippa, Ion Pelivan, Emanuil Catelli ... A fost în partidul Țărănist-Radical cu Constantin Stere și Gh. Iunian. V. Pirogan a fost arestat la 25 iunie 1941 de NKVD ca spion român. A stat 5 ani în lagărul cu regim aspru Taișet-Bratsk (Irkutsk). În 1958 este reabilitat. În anul 1989 revine la Chișinău și ia parte la mișcarea de renaștere națională. A decedat la Chișinău la 16 ianuarie 2007. Este înmormântat la cimitirul sf. Lazăr.

- Sursa: Galina Trifan, In Memoriam. La despărțire de Vadim Pirogan//Destin românesc, 2007, p.337.

BIBLIOGRAFIE

1. AGRIGOROAIE I., Basarabia în acte diplomatice: 1711-1947, Iași: Casa Editorială, Demiurg, 2012.
2. ALEXANDRESCU Ion, BULAI Ion, MAMINA Ion, SCURTU Ioan, Enciclopedia partidelor politice din România (1862-1994), Media Print, București, 1995.
3. CAȘU IG., Constantin Leancă. Președintele Zemstvei Bălți, deputat în Parlamentul României.- istoria. md.
4. CIOBANU Ș., Unirea Basarabiei. Studiu și documente cu privire la mișcarea națională din Basarabia în anii 1917-1918. Ch.: Universitas, 1993.
5. COADA L., Zemstva Basarabiei. Aspecte istorico-juridice, Ch. Pontos, 2009.
6. COLESNIC Iu., Generația Unirii, Chișinău, Ed. Fundația Culturală Română, 2004.

7. CONSTANTIN I., NEGREI I., NEGRU GH., PELIVAN I. – Părinte al mișcării naționale din Basarabia.
8. Costache LEANCĂ – cumpenele vieții. Consiliul raional Glodeni. 21.VIII.2015. Pagina oficială a Consiliului Raional. glodeni.md
9. Eroii neamului. Wordpress.com (2009/01/18) costache-leanca-patriot-român-din-bălți/ extras din cartea lui Petru Bunacalea și Andrei Calcea „Osândiți de nemurire”, ianuarie, 2009 în „Majodahonda”.
10. GHIBU O. Pe baricadele vieții. În Basarabia revoluționară (1917-1918): Amintiri, Ch. Universitas, 1992, 636 p.
11. Localitățile Republicii Moldova: Itinerar documentar publicistic-ilustrat, 2008, vol.VIII.668 p.
12. PIROGAN V. Ș. Cu gândul la tine, Basarabia mea, Ch. 1995.
13. PIROGAN V. Ș. Timpuri și oameni, Ch., 2001.
14. STERE C. Documentări politice/Constantin Stere, Ch., Muzeum, București, Muzeum, Fundația Culturală Română, 2002 -638 p.

**PERSPECTIVA INTERCULTURALĂ ÎN PROMOVAREA VALORILOR
NAȚIONALE ȘI UNIVERSALE ÎN CADRUL DISCIPLINEI ISTORIA ROMÂNILOR
ȘI UNIVERSALĂ**

**THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN PROMOTING NATIONAL AND
UNIVERSAL VALUES WITHIN THE DISCIPLINE HISTORY OF ROMANIANS AND
UNIVERSAL**

*Angela Lisnic, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Angela Lisnic, PhD, associate professor,
„Ion Creangă” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0002-1975-0413*

CZU: 94(478+100):37.01

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p124-130

Abstract

Fenomenul globalizării care tot mai mult se manifestă în existența umană impune necesitatea examinării problemelor și subiectelor ce afectează grupe și spații ale existenței umane. În prezentul studiu se examinează valorile naționale și universale. Motivul cercetării este condiționat de implicare subiectului dat în discursul didactic. În cercetare se abordează tendințele și perspectivele teoretico-metodologice privind conținutul clasificarea și formele valorilor cultural naționale și universale. În studiu se propun recomandări metodice privind forme și modele de aplicare didactică în vederea formării valorilor în demersul didactic contemporan.

Cuvinte-cheie: valori naționale, valori universale, interculturalitate, disciplina Istoria românilor și universală

Preambul sau motiv de cercetare

În contextul intelectual actual are loc restructurarea radicală a științei istorice. Compararea aspectelor cheie a imaginilor lumii, caracteristice diferitor sisteme de valori și conținut cât și al idealurilor culturale din diferite societăți și civilizații istorice este una dintre problemele centrale ale științei istorice moderne. Noua direcție de studiu a cercetărilor cultural istorice, din a doua jumătate a secolului XX, a dus la dezvoltarea intensivă a diverselor aspecte probleme ce țin de „locuri ale memoriei” și de „mitologie istorică”. Totodată această

dimensiune teoretică trece în segmentul educațional în care ea capătă formule și aplicații educaționale. Astăzi, există diferite abordări ale prezentării materialului istorico - cultural în școli, dar în practică, care de fapt este o simplă completare a imaginii de ansamblu a dezvoltării istorice. Între timp, este imposibil să se creeze o imagine cu drepturi depline a epocii istorice la elevi fără asimilarea ei cu drepturi depline a unei istorii plină de evenimente cultural-istorice. [6, p.22]. Motivele lipsei de atenție a problemelor culturale în predarea istoriei stau în poziția societății și a autorilor de manuale. Astăzi, aproape toate manualele școlare sunt dominate de abordarea personalistă tradițională a studiului culturii: paragrafele sunt înghesuite cu numele unor personalități culturale celebre și realizările acestora. [10; p.6] Desigur, este necesar să se cunoască numele și cele mai mari descoperiri în domeniul culturii, dar când aceasta devine principala modalitate de organizare a procesului educațional asimilarea unei cantități atât de uriașe a materialului istoric de către un elev face ca această formă de predare-învățare să fie pur și simplu imposibilă. În plus, prin o astfel de abordare nu se poate urmări nicio legătură între omul de cultură, a artistului sau scriitorului cu contextul istoric și societatea în care au fost create acele sau alte valorile culturale. Această situație de fapt nu contribuie la asimilarea efectivă a subiectului în ansamblu. O astfel de abordare nu poate fi aplicată studiului culturii de zi cu zi, căreia astăzi i se acordă multă atenție atât științei academice, cât și predării. În prezentul studiu căutam să examinăm următoarele întrebări: Cum în condițiile globalizării și a lumii poli etnice se pot promova valorile valorilor naționale și universale în cadrul disciplinei „Istoria românilor și universală” din aria curriculară socio-umanistă.

Referințe teoretico-metodologice privind cadrul noțional al valorilor naționale și universale

Cunoașterea unei persoane ca entitate integrală holistică este posibilă, având în vedere principiile unei abordări sistematice, completate de una sinergică. Actualizarea demersului culturologic se datorează revenirii educației în contextul culturii. În contextul culturii, se formează o imagine personală a lumii. Imaginea lumii este holistică și este o reflectare a propriului „eu” al individului. Modelarea imaginii lumii contribuie la formarea unei imagini personale. Implementarea abordării culturologice la toate nivelurile și nivelurile de învățământ va asigura succesiunea și continuitatea acestuia. Având în vedere principiile unei abordări sistematice, completate de una sinergică în știința istorică sovietică, categoria „conștiința istorică” a fost analizată cuprinzător de M. A. Barg în articolul „conștiința istorică ca problemă istoriografică” publicat în 1982.[5, p.65] care în viziunea sa susține ideea ca ea este o garanție necesară a supraviețuirii omenirii la cumpăna dintre secolele XX și XXI. În concepția lui Barg M.A. dezvoltarea unei persoane se poate înțelege și acceptarea diferitor puncte de vedere, logici diferite, tipuri diferite de conștiință. [5, p.76] Pornind de la ideea că, gândirea umanitară stăpânește lumea nu într-un mod material-naturalist, ci într-un mod spiritual-semantic ca entitate axiologică, fapt ce permite o cunoaștere nesfârșită a lumii și a evaluării ei. Această situație presupune includerea individului în procesul de gândire și dialogul etern ca un vizionar și un interlocutor de imagini ale culturii, logicii, conștiințelor. Iar o persoană cu gândire umanitară, parcă, comunică cu oameni din țări și epoci diferite, „minți” diferite cu privire la „ultimele” întrebări ale ființei sale.[7, p.32] Gândirea umanitară sau „mintea comunicării minților”, după aprecierea academicianului A. Losev, formează o imagine holistică a lumii și determină locul unei persoane în ea, totodată contribuie la însușirea criteriilor de evaluare și interpretare a fenomenelor sociale, culturale și naturale, care asigură transmiterea experienței

umane, interiorizând realizările culturale ale generațiilor anterioare. Sarcinile unei astfel de gândiri este de a colora lumea cu valori, de a o umple cu cel mai înalt sens și de a o face participativă pentru o persoană, societate, să decodeze conținutul culturii în funcție de monumentele, textele, semnele, codurile, cifrurile sale. [8, apud. Repina I., p.45] Ideile promovate de filosofia hermeneutică sunt în consonanță cu pedagogia umanistă, adresată unei persoane, lumii sale spirituale. În consonanță cu ideile pedagogice moderne, metoda studierii problemelor culturale este o abordare dialogică bazată pe ideile lui M.M. Bakhtin despre dialogul intern al unei persoane [19; p. 7]. Atunci când se creează opere de cultură, creatorul intră într-un dialog cu Dumnezeu, universul, alți oameni, societatea și tradițiile. Dialogul pentru elev devine principala modalitate de a învăța despre cultură, valori culturale naționale și universale și nucleul organizatoric al conținutului materialului studiat. Această metodă face posibilă formarea la copii a unei conștiințe dialogice, lipsită de o percepție monoculturală a realității, precum și de o varietate de abilități de comunicare. În acest cadru categoria de „valoare” acționează ca un ghid metodologic care determină esența valorii, abordarea axiologică, care devine o componentă organică și necesară a înțelegerii dezvoltării sociale durabile a problemelor de interacțiune dintre cunoaștere și conștiința valorii. În acest context se impune studierea fenomenologiei sistemelor de valori ale personalității. Analizând un sistem al valorilor, în care, într-o primă aproximație, deosebim: valorile general-umane/fundamentale ce pot fi considerate *valori-scopuri*. Acestea sunt: *Adevărul, Binele, Dreptatea și Frumosul*. Pedagogia postmodernă, dezvoltată după 1960 se axează pe studiul valorilor fundamentale și a celor democratice. Iar aceste valori presupun că:

- valorile democratice sunt abordate ca *valori-mijloace*, specific diferitelor componente ale existenței umane, afirmate ca răspunsuri la provocările lumii contemporane, acestea fiind: *libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranța*
- valori vitale necesare apărării vieții și mediului, cum *sunt sănătatea (fizică și mentală), tonusul și forța fizică, frumusețea și armonia organismului, starea de echilibru a mediului, bunurile materiale și prosperitatea economică etc.;*
- valori morale, politice, juridice și istorice necesare existenței unui stat și națiuni, cum sunt *democrația, suveranitatea, binele, dreptatea, curajul, înțelepciunea, independentă, legalitatea, demnitatea, iubirea de neam etc.;*
- valori teoretice necesare cunoașterii și creației umane, cum sunt *adevărul, evidența, obiectivitatea, creativitatea;*
- valori estetice și religioase, care privesc contemplarea lumii și a creației umane. [3, 24–25.]

În cursul asimilării cunoștințelor umanitare pe o bază culturală, didacticianul sovietic D.D. Donskoy, dezvăluie trăsăturile stabilirii semnificației acțiunilor culturale, subliniază că mecanismele de stabilire a sensului și de înțelegere a sensului, acordarea de semnificații și stăpânirea lor fac posibilă trecerea de la o viziune unidimensională a unei acțiuni culturale la diverse poziții de reflecție și „puncte de vedere”, inclusiv o „privire din interior”, un mecanism care să rezulte Mecanismele de stabilire a sensului și de înțelegere a sensului, acordarea de semnificații și asimilarea lor în procesul de integrare culturală, permit, de asemenea, trecerea de la o viziune unidimensională a obiectelor de analiză culturală la a le vedea din diferite poziții de reflecție și „puncte de vedere”, inclusiv „vederea din interior”. Alături de abordarea indicată, și alte idei sunt folosite în manuale și predarea istoriei. Cea mai dificilă modalitate de a studia

cultura este o abordare valorică bazată pe înțelegerea într-un mod accesibil a bazei filozofice a conținutului cultural și istoric [10; p. 7]. În operele de artă, cuvinte și artă aplicată, școlarii își identifică simbolismul și mitologia cu ajutorul unui profesor. Acest lucru contribuie la o cunoaștere mai profundă a fundamentelor politice, economice și mentale ale unei anumite societăți. Abordările semantice în studiul culturii trebuie combinate cu identificarea contextului istoric, care introduce elevul în sfera vieții de zi cu zi și în viața oamenilor dintr-un anumit timp.

Această metodă este mai adecvată procesului educațional modern decât abordarea istoriei artei bazată pe analiza esențială a operelor de artă sau a produselor culturale, deși această metodă poate fi aplicată în unele cazuri, și mai ales în studiul culturii artistice mondiale. În cadrul acestei abordări, stilurile și direcțiile de cultură sunt considerate în context istoric [12; pp. 3-7]. În școala modernă s-a stabilit ferm și abordarea estetică a studiului culturii [12; p. 3-7], care se bazează pe formarea unui set de vederi și sentimente la școlari în categoriile de frumos și urâțenie, sublim și josnic, tragic și comic. Materialul cultural și istoric conține oportunități bogate pentru dezvoltarea simțului fanteziei și a capacității de a percepe frumusețea, de a depăși prost-gustul. Un mod foarte productiv de a studia cultura în cursurile de istorie școlară este o abordare centrată pe elev. Se bazează pe traiectoria individuală de asimilare de către elev a fenomenelor culturale și include creativitatea personală a elevului, experiența personală și atitudinea emoțională și valorică a elevului față de lucrările culturale (aceste lucrări stau la baza creativității elevului.[10, p.6]

Cea mai productivă abordare a studiului problemelor culturale în predarea istoriei la școală este o abordare integrată bazată pe o luare în considerare sintetică a tuturor sferelor de funcționare a societății și depășirea considerației izolate a materialului cultural și istoric [12; p. 3). 7]. Implementarea acestei abordări poate fi realizată prin „implantarea” materialului cultural în țesutul evenimentelor istorice, dezvoltarea socio-economică și politică a societății ca parte integrantă a acesteia.

O altă modalitate posibilă este studierea unui număr de fenomene socio-politice și economice prin fapte și realizări culturale și istorice. Astfel, problema studierii culturii la cursurile de istorie școlară nu poate fi rezolvată prin urmarea abordării personaliste, care stă la baza literaturii educaționale. Pentru un studiu productiv al materialului istoric, este recomandabil să se folosească o abordare integrativă, care implică includerea de parcele culturale și istorice în contextul general al studierii subiectului. Abordările dialogice, orientate spre personalitate, de proiect și hermeneutice ale studiului istoriei culturale îndeplinesc, de asemenea, cerințele moderne. [1, p.6]

În ultimii ani, abordarea metodei proiectului, care a câștigat putere, și a cărei aplicare este de o importanță deosebită în studiul materialului cultural și istoric. Un proiect educațional pentru un elev este o modalitate de a crea ceva interesant pe cont propriu, de a-și încerca mâna, de a arăta cunoștințe și abilități și de a arăta un rezultat obținut public. În anumite condiții, elevul alege și implementează o strategie de design și, într-o anumită măsură, parcurge drumul dificil al artistului. Această metodă este aplicabilă și studiului culturii cotidiene a societății, deoarece ne permite să reconstruim pe o bază istorică manifestările sferelor cotidiene și mentale și morale ale societății. [6, p.29]

Realizarea dialogului culturilor ca mijloc de educație mentală a elevilor se presupune includerea în conținutul educației pedagogice a unor elemente precum:

- ✓ extinderea componentelor etno-culturale și etnosociale prin asimilarea cunoștințelor în conceptul multicultural și polietnic;
- ✓ formarea deprinderilor și abilităților relevante de a utiliza cunoștințele dobândite în activități practice într-un mediu educațional multicultural;
- ✓ dezvoltarea și perfecționarea calităților personale necesare ale viitorului profesor.

Implementarea dialogului culturilor ca mijloc important de educație interculturală a viitorului profesor este posibilă sub condiția organizării eficiente a unor astfel de domenii de activitate a unui profesor de școală precum ca mijloc de educație mentală în procesul de pregătire a viitorului profesor sunt precum:

- ✓ vizitarea spectacolelor, muzeelor de istorie locală, săli de expoziție;
- ✓ concursuri, chestionare, expediții de cercetare culturală;
- ✓ analiza situațiilor folosind exemple din practica formării unei culturi a comunicării interetnice
- ✓ lucrul în microgrupuri pentru a întocmi planuri de schiță pentru activități extracurriculare axate pe valorile universale și naționale;
- ✓ forme creative, individual-grup de lucru privind studiul, ilustrarea și dramatizarea obiceiurilor,
- ✓ sărbătorilor și tradițiilor populare naționale;
- ✓ „protecția proiectelor”, jocuri de afaceri, discuții educaționale, „mese rotunde”,
- ✓ prezentări care vizează discutarea problemelor formării unei culturi a comunicării interetnice
- ✓ lucrări de cercetare, privind analiza comparativă a diverselor sisteme de învățământ popular;
- ✓ jocuri de călătorie, jocuri de rol („Moldova este patria mea”, „Călătorie prin Republica Moldova” etc.);
- ✓ Traininguri de joc și comunicative pentru ca elevii să dobândească experiența comunicării interetnice în timp ce studiază la școală, în familie, într-un mediu de comunicare interetnic.

Analiza cadrului normativ privind promovarea valorilor naționale și universale în cadrul disciplinei școlare Istoria românilor și universală permite să identificăm recomandări pentru realizarea acestor obiectiv educaționale în cadrul disciplinei Istoria românilor și universală.[4]. Activitățile și rezultatele propuse spre realizare pentru promovarea valorilor naționale și universale direct sau indirect realizează abordarea interculturală a acelor valori care sunt temelia educației în secolul XXI.

Tab. 1. Modalități de implementare și activități educative a dialogului culturilor a valorile naționale și universale din perspectiva interculturală în promovarea valorilor naționale și universale cadrul disciplinei Istoria românilor și universală

Clasa	Conținutul axiologic al valorilor promovate	Activitatea aplicată	Produsul / rezultatul
Clasa a 5	Descrierea unei sărbători din localitate moștenită din antichitate.	Lucru în grup/ individual	Colaj de imagini: „Valorile civilizației antice”
Clasa 6	Studiu să redescoperim im localitatea natală”	Mini-cercetare Istoria e lângă tine...cunoaște-o activității învățare în bază pe proiect	Expediția „Pe urmele strămoșilor”

Clasa 7	Realizarea studiilor din componenta istoriei locale Prin aplicarea chestionarului/interviului	Chestionar/ interviu	În dialog cu meșterii populari, „Modele, valori perpetuate prin secole”
Clasa 8	Studiu: Impactul evenimentelor/ proceselor din epoca modernă asupra diversităților etnice și culturale actuale din localitate	Lucru individual	Piramida valorilor umane din perspectiva personală
Clasa 9	Studiu: Impactul evenimentelor/ proceselor din epoca contemporană asupra diversităților etnice și culturale actuale din localitate	Cercetare pe teren	Interviu: Bogății spirituale ale neamului
Clasa 10	Realizarea de investigații în rezultatul vizitelor la nivel local, regional (lăcașe de cult, muzee etc.)	vizite tematice la diferite obiective de interes pentru înțelegerea diversităților socioculturale	Buclet informativ/ Jurnal, pagina de ziar/ Album / colaj istorico-geografic/ Postere/ afișe/ Machete/ Prezentare Poer Point , Prezzi / scenarii/Expoziții tematice/Video-bloguri etc.
Clasa 11	Monument, valori, tradiții din localitatea care au rădăcini în Epoca Modernă Realizarea activităților de promovare a valorilor naționale	Proiect de promovare a localității natale	Tabel conceptual/ analist sincronizat/ Proiecte de cercetare/ Poster/foto/video/ Expoziții tematice/ portofoliu
Clasa 12	Activități de învățare în bază de proiect (la alegere) participanți din comunitatea mea la mișcare democratică și națională	A fost război. Ecoul lui și-acum mai este viu. ” Ge.Vieru Rolul femeii în istorie Mărturiile participanților pentru integritatea statului din localitatea mea Diaspora și rolul ei	Portretul personalității istorice/ Scenariu/ dramatizare Interviu alcătuit și realizat/ Proiect/ mini proiect/ (eventual implementat)/ Proces judiciar simulat „Pelerinajul – formă de cunoaștere a patrimoniului cultural, Ghid pentru o zi” excursie/ vizite la muzeu în care elevii își vor însuși rolul de ghid, prezentând un monument istoric, exponate de muzeu etc

După: *Istoria românilor și universală: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare – Chișinău: Lyceum, 2020 – 188 p.*

În loc de concluzii

Valorile nu doar se educă ci se trăiesc prin toată plenitudinea și diversitatea existențială în care individul este valoros prin toată gala de valori pe care le posedă. Un studiu profund valoros al tradițiilor culturale și istorice ajută la înțelegerea proceselor de dezvoltare socială și

politică la un nivel superior, la urmărirea schimbărilor economice și sociale și, în același timp, la crearea premiselor pentru extinderea orizontului cultural al elevilor. Sarcina profesorului școlar să promoveze acest interes elevilor și totodată să demonstreze acele modele individuale, personalizate ale culturilor naționale care să mențină atenția asupra unicității personale. Și putem confirma ideea lui Dalai-Lama, care susține că „Principala mea preocupare este să mă întâlnesc cu oamenii întrucât principalul meu interes, ideal este promovarea valorii umane, afecțiunii umane, compasiunii și armoniei religioase.”

BIBLIOGRAFIE

1. CAZACU, Tamara, Victor ȚÂMPĂU. "Integrarea național-europeană a valorilor educației umaniste." în *Univers Pedagogic* 4 (2014): 8-13. ISBN 978-9975-48-092-5
2. 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. "Tipografia Centrală"). – 188 p/ ISBN 978-9975-3436-6-4.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/istoria_roman_si_univ_liceu_ro.pdf
3. ILUȚ, P. Structurile axiologice. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995, pp. 24–25.]
4. Tipuri de valori. Conceptul și tipurile de valori umane
<https://rum.aboutlaserremoval.com/vidi-cennostej-ponyatie-i-vidi-chelovecheskih-cennostej-news-051549> (accesat 2022-05-08)
5. БАРГ, М. А. "Категории и методы исторической науки." Москва, 1984
6. ВАЛЕЕВА Р.Р., Абдрахманова М.В. Диалог культур как средство ментального воспитания будущего учителя в современной высшей школе // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 10-13. – С. 2949-2953; <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32942> 15.03.2022
7. КАСАТКИН П. И. Глобализация культуры: проблемы и перспективы // *Власть*. 2017. Том 25. № 8. С. 40-48 <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/vlast/article/view/5276>
8. РЕПИНА, Л. П. "Исторические представления и культурное многообразие мира." *Диалог со временем* 16 (2006): 5-14.
<https://elibrary.ru/contents.asp?id=33943070&selid=21210297> (дата обращения: 15.03.2022)
9. ЧЕРНЫШЕВА, Татьяна Леонидовна. "Категориальный анализ культуры и её национального и общечеловеческого аспектов." *Сервис plus* 10.1 (2016): 111-120. УДК 130.2 DOI: 10.12737/ 17489
10. ТОКАРЕВ, Сергей Николаевич. "Культурологические аспекты содержания школьного гуманитарного образования." *Universum: Вестник герценовского университета* 5 (2011): 25-30. <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskie-aspekty-soderzhaniya-shkolnogo-gumanitarnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 15.03.2022)

ONTOLOGIA LIMBAJULUI ȘI SEMNIFICAȚILE EI SEMIOTICE ȘI EDUCAȚIONALE

ONTOLOGY OF LANGUAGE AND ITS SEMIOTIC AND EDUCATIONAL MEANINGS

Valentin Cușcă, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Valentin Cușcă, PhD, associate professor,
„Ion Creangă” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0002-3122-5064

CZU: 81:111

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p131-139

Abstract

The ontology of language is related to the relationship between language, thought and reality, and refers to the very genesis and its constituent elements, called linguistic facts. The article starts from a brief review of the theoretical concepts regarding the essence of language: naturalism / realism, structuralism, neopositivism, E. Coșeriu's conception, creationism. Ontologically, the word is a conventional linguistic symbol, which appears historically, by naming the facts, relationships and phenomena of reality. In this context, it has a meaning by reference to something, as a whole (extension) and a meaning, by content (intention). The functions of language are analyzed: denominative (naming), communication and cognitive formative, the correlation between thinking, logic and language, between syntax and linguistic and logical semantics. In conclusion, some aspects are examined, related to the role of language and scientific language in the didactic discourse. Some applied suggestions for improving language education are made.

Key-words: language ontology, linguistic facts, realism, structuralism, meaning, meaning, educational language

Conceptii referitor la limbaj și gândire ca fenomene sociale

Referitor la apariția limbii există mai multe concepții, teorii care, ca regulă, lasă loc pentru diverse noi interpretări, nuanțări și concluzii. Printre ele cele mai relevante sunt - Teoria *naturalistă*, numită și *realistă*. Ea se axează pe prioritățile mentalului asupra limbajului. În această viziune, limba este un produs al evoluției umane, în cadrul unei activități practice orientate spre cunoașterea și valorificarea naturii. Această teorie își asumă existența externă, independent de gândire și limbaj. Din punct de vedere filosofic, în acest context al asumției ontologice fiziciste, oamenii sunt părți complexe ale lumii fizice. Datorită mentalului, aliaș gândirii, omul pe parcursul evoluției sociale a inventat/creat limbajul, prioritar, ca un instrument de comunicare și adaptare la realitate. În tradiția civilizației europene această concepție își are începutul în *Metafizica* lui Aristotel [1].

În acest sens, filosoful român I. Oprea cu referire la A. Filipide susține că «*legile limbii sunt obiective neadmițând intervenții voluntariste*» [9, p.353]. Această tradiție a fost consolidată în școala lingvisticii românește de G. Ivănescu [6]. Astfel, temelia ontologică a limbii o reprezintă relația, prin referință la realitate, care este constituită din obiecte, fenomene și raporturi. Elementele acestei realități sunt *numite* (nominalizate), prin «*botez*», cu ajutorul unor cuvinte (casă de locuit, vis, mai mare etc.) care fiind *semne simbolice* au caracter *convențional* și reflectă calitățile acestor elemente. Astfel este justificată *semnificația* cuvintelor, cărora în cadrul unui text, sau discurs li se atribuie un anumit *sens* în calitate de termeni ai propozițiilor. Termenii *semnificație* și *sens* sunt sinonime care, însă, au nuanțe semantice diferite – primul, prin referință la realitate, în *extensiune*, determină un conținut, iar

cel de al doilea – în aspect logic (*intensiune*), esența cuvântului ca și noțiune. Asemenea abordare realistă a provenienței limbajului, admite și intervenția creativă a factorului subiectiv, care contribuie la transformarea, dezvoltarea limbii, recunoaște rolul activ, modelator al ei asupra conștiinței individuale și a celei sociale. În cadrul acestui proces socio-cultural de evoluție a limbii, se constituie și elementele ei structurale - fonetica, etimologia, sintaxa, semiotica, semantica și pragmatica, sunt definite conceptele ontologice întemeietoare – cuvânt, nume, termen, noțiune, semn, simbol, denotant, conotație, semnificație, sens etc.

Un alt curent teoretic influent, care se află la originea lingvisticii ca știință, este *structuralismul*. Fondatorul acestui curent este cercetătorul elvețian *Ferdinand de Saussure* (1857-1913). Esența acestei teorii rezidă în faptul că fenomenul limbii poate fi înțeles ca un *principiu de imanență*, pornind de la trăsăturile ei interne (structurale) și nu de la evoluția ei istorică. Esențial este studiul *sincronic*, care se ocupă de *raporturile logice și psihologice* dintre termenii coexistenți ai sistemului, așa cum este perceput de conștiința colectivă, precum și studiul *diacronic*, care pune în evidență raporturile ce leagă termenii succesivi, ce se substituie unul altuia pentru a crea un sistem lingvistic coerent.

Exegeții acestei teorii pun în evidență meritul structuralismului de a redefini noțiunea de *valoare* lingvistică, ce exprimă un *raport*, existent între *semnificat* (formă acustică sau grafică) și *semnificant* (conținutul său în semnificație). Acest raport reprezintă un element cheie în întreg sistemul lingvistic. În cadrul acestei concepții limbajul reprezintă un fenomen social, produs al memoriei, în timp ce vorbirea este un fapt de creație individuală.

Secolul al XX-lea a fost dominat, preponderent, de curentul *pozitivismului logic*, numit și *neopozitivism*, care a deplasat studiul limbajului spre studierea relației dintre limbă și gândire și a relației limbajului gândirii (științific), și lumii faptelor fizice. Obiectul de studiu al acestui curent a devenit *analiza logică a limbajului științific* în cadrul *filosofiei limbajului*. Categoriile sale conceptuale au devenit *sintaxa* și *semantica logică*, orientate spre captarea adevărului științific și certitudinii cunoștințelor, eliminarea speculațiilor metafizice arbitrare. Reprezentanții remarcabili ai acestui curent sunt B.Russel, L.Wittgenstein, R.Carnap și alții.

Există și o categorie de viziuni asupra limbajului, care pun accentul pe anumite aspecte ce țin de evoluția și funcționarea limbii. Una dintre ele aparține ilustrului lingvist, de origine basarabeană, Eugen Coșeriu (1921-2002).

Într-un articol de sinteză, în revista *Limba Română* [2, p.146-150], el afirmă că omul ca și ființă socială, are două dimensiuni principale – *munca*, care transformă lumea fizică la necesitățile sale biologice și *limba*, prin care omul adaptează lumea la necesitățile sale esențiale. Lumea, susține lingvistul, constă din trei tipuri de obiecte:

a) *Matematice* - fără substanță ; de aceste obiecte create axiomatic de om avem siguranță.

b) *Naturale* - care constituie o substanță fizică cu o anumită formă și structură.

c) *Culturale* - ce le face omul cu un scop artistic, estetic .

Această asumție originală a obiectelor lumii este exprimată și cunoscută prin limbaj, care îl integrează pe om în realitate. Elementele limbii și principiile ei de funcționare sunt, preponderent, de natură structuralistă. Savantul Coșeriu pune în valoare *intuitivismul*, ca o corelație dintre rațional și psihologic (senzorial), afirmând că vorbitorul știe ce este limba intuitiv. [5] Limbajul , în viziunea sa, este o formă a culturii.

Tabloul teoriilor științifice despre originea și natura limbii ar fi, probabil, incomplet, dacă n-am aminti și despre viziunea *creaționistă*, care promovează ideea că limba este un dar de la Dumnezeu, o creație divină, precum scrie în Sfânta Scriptură: «și la început a fost Cuvântul și Cuvântul era cu Dumnezeu, și Cuvântul era Dumnezeu» [4, p. 113]. Afirmția constată o identitate dintre Cuvânt și Dumnezeu, de aceea este inutilă o întrebare de tipul – dar cine a fost primul? Este la fel lipsit de sens să cerem o argumentare științifică a acestei afirmații, pentru că ea are un statut de revelație, de natură mitologică cu conotații mistice.

În context similar este prezentată și problema diversității lingvistice. Ea este legată de cunoscutul episod biblic, pomenit în capitolul XI din *Geneza*, care descrie intenția oamenilor de a construi în Babilon un turn (o scară lungă), cunoscut și ca turnul Babel, pentru a ajunge la Cer. Dumnezeu a amestecat limbile constructorilor stopând astfel lucrările. În schimb oamenii s-au ales cu o diversitate lingvistică remarcabilă. E drept că pe parcursul istoriei au mai apărut și alte limbi, iar unele au dispărut, sau sunt pe cale de dispariție, dar ce mai contează acest lucru în context alegoric. Această concepție, cu toate aspectele ei discutabile, creează, totuși, o *aură de sacralitate* limbii, ceea ce nu e deloc puțin, ba chiar e foarte mult în aspect valoric. În glumă fie vorba, n-ar fi stricat, probabil o intervenție divină și atunci, când oamenii s-au apucat să construiască în epoca modernă turnuri imense și clădiri „zgârie nori”.

Principiile formative și elementele ontologiei limbajului

Categoria filosofică *ontologie* este un verb, care din limba greacă are sensul *de a fi*, semnifică *ființă*, sau *existență*, cu referire la lucruri (obiecte), proprietăți (calități), procese, fapte. Cu alte cuvinte, existența este asociată cu realitatea lumii. Cu referire la realitatea fizică, I. Kant afirma că ea constituie un lucru în sine (necunoscut) și doar în procesul cunoașterii, ea se reflectă ca un dat empiric (fenomen) al rațiunii.

Ontologia limbii ține, în fond, de corelația limbaj – gândire – realitate. În acest aspect ontologic referitor la natura limbii, ne punem întrebarea- ce reprezintă limba ca entitate culturală, spirituală? Altfel spus - ce sunt *faptele lingvistice* și care este modul lor de apariție? După cum afirmă unii exegeți [7], apariția primelor cuvinte, primei limbi este învăluită în mister și nu vom cunoaște, probabil, niciodată cu certitudine aceste date. Această supoziție se fondează pe faptul, că apariția limbilor a fost precedată de o etapă în care a dominat *animismul*. Acest fenomen se caracterizează prin faptul că o comunitate umană trata esența naturii ca a ceva însuflețit, iar obiectele ei erau văzute, contemplate și înzestrate cu calități supranaturale, oculte, magice [11]. De aceea, chiar de la apariția limbii și până în prezent, diversitatea semantică a limbajului este, în bună parte, asociată cu magicul, misticul.

Polisemia, echivocul, conotațiile contextuale etc. mențin această stare de incertitudine. În această situație, când limbajul nu era încă legat cu gândirea ca procedeu de generalizare a esenței, a apărut la nivel de percepere senzitivă, inventarea unei ființe supranaturale, care este invizibilă, dar stăpână pe acțiunile umane și, care determină destinul individului și a comunității. La această etapă irațională, Dumnezeul creator este stăpânul gândind. Filosoful rus, M. Kozlova, consideră că limba a apărut în context uzual, din necesitatea comunicării, inițial pornind de la gesturi, mai apoi trecând la forme determinate emoțional prin exclamări nearticulate și doar la o etapă superioară a civilizației apare comunicarea articulată cu ajutorul cuvintelor [7]. Inițial a dominat forma orală, iar mai apoi, odată cu inventarea alfabetului și în formă scrisă.

Mai mulți filosofi ai limbajului și lingviști consacrați consideră că, genetic, primar a fost mentalul, iar mai apoi limbajul, însă, funcțional, vorbirea și gândirea sunt corelative [3, 7]. Limba este expresia materială a gândirii. În acest sens, M. Heidegger numește cuvântul - „*locuința existenței*” [10, p. 253]. Astfel, în evoluție, apar primele entități ontologice ale limbajului: mai întâi cuvintele, iar mai apoi propozițiile.

Există, însă și opinii, care consideră că primar în evoluție, în cadrul relației cu gândirea a fost limbajul (XI). Filosoful român H. Wald susține concepția că între cuvinte, mai întâi au apărut *formele substantivale*, iar mai târziu, cea *verbale*, iar din punct de vedere semantic, logic, inițial au fost *formele individuale și particulare* (un, acest, unii), iar pe urmă cele *generale* (toți, nici unul). Generalizarea, în acest sens, este un procedeu mai complex, decât simpla nominalizare a realității individuale ca un întreg.

În procesul istoric de constituire a limbii, „*nominalizarea este funcția de bază a limbajului*” [7, p. 41]. Teoria naturalistă a limbajului începe cu o ipoteză, și anume, „*că esența semnificației unui simbol lingvistic (cuvânt) constă în faptul, că el reprezintă ceva*” [3, p. 39]. Altfel spus, nominalizarea este un procedeu prin care oamenii, în procesul de comunicare în raport cu realitatea, convin, cu referință la obiecte, să le dea un nume, într-un fel să le “boteze” ca obiecte întregi. Adică, dacă ne referim la numele casă, atunci prin descriție stabilim sensul (esența) lui – obiect format din pereți, acoperiș, uși, geamuri, odăi, în care se poate locui. Cuvintele ce formează termeni științifici sunt descriși prin conținutul unei definiții, care exprimă logic sensul lor. Atunci când ne referim la entități matematice, construite teoretic de om în procesul cunoașterii (număr, operație matematică, ecuație etc) vom conștientiza faptul că aceste obiecte sunt reale, dar nu fizice și nici spațio-temporale. Ele au, în acest sens, o natură misterioasă, adică sunt o realitate ce nu poate fi descrisă empiric. La fel și cuvintele Dumnezeu, nemurirea sufletului etc, nu pot fi probate empiric. Ele sunt entități religioase reale pentru omul credincios, iar existența lor este rodul unei trăiri emoționale prin evlavie și asociere ritualică. Sunt și cuvinte, termeni, expresii, care au o interpretare metaforică, de aceea semnificația lor prin referință este incertă, iar sensul lor este volatil. De exemplu – profesia este o brățară de aur; copiii sunt bucuria vieții; mirific etc.

Nominalizarea, însă, nu se reduce doar la procedeele *descripției prin referință* la obiecte întregi. Există și procedeele numite *descripție causală*. De exemplu, afirmația – emanația bioxidului de carbon, provoacă fenomenul încălzirii globale. În acest caz fenomenul încălzirii globale este o consecință, efect, determinat de o cauză, emanația bioxidului de carbon. Deci fenomenul se explică ca o relație causală și nu prin referință. Desigur că trebuie, prealabil, să cunoaștem sensul termenului – bioxid de carbon, în acest caz și în alte cazuri similare. Mai există și un al treilea procedeu de nominalizare, mai complex – și anume, cel *descriptiv causal*. Anterior menționată, M. Kozlova, cu referire la G. Frege, menționează următoarea clasificare a numelor [7, p. 41] *Nume proprii* – semnifică obiecte, ființe concrete, individuale; de ex. Ștefan cel mare, nr. 1, acest tablou etc.

b) *Nume de funcții* (noțiuni-relații), ori descripții nedeterminate- (dacă-atunci, și, sau, sau- sau, numai dacă etc.)

c) *Propoziții*, care sunt considerate un caz particular al numelor, ca și nume ale unor obiecte logice speciale, și anume a valorilor logice *adevărat* sau *fals*.

În cadrul corelației gândire – limbă – cunoaștere, de rând cu funcția denominativă, care este esențială în constituirea limbii, mai există și funcțiile ce țin de *comunicare* și *cognitiv*

formativă. Aceste funcții se referă nu numai la aspectul lingvistic, care este expresia materială (ontologică) a gândirii, ci și la aspectul logic, axat pe valoarea semantică, ce ține nu numai de sensul cuvintelor, dar și de cel al propozițiilor. Anume propoziția și nu cuvintele răzlețe, afirmă M. Kozlova, cu referire la L. Wittgenstein, în aspect funcțional al limbii, constituie celula limbajului, lăcașul cunoștințelor. [7, p. 149]

Limba este un sistem comunicativ normat și, în acest sistem «*limba este baza creării logicului, iar logicul este baza creării limbajului*» [10, p. 14-15]. Cu toate acestea, limba și logica își au specificul său, în sensul că cuvintele și propozițiile sunt categorii gramaticale, iar noțiunile și judecățile, numite și propoziții logice în logica matematică, raționamentele, sunt forme logice ale gândirii. Formele logice se constituie pe baza celor lingvistice. Mulți logicieni, în acest sens, consideră că Aristotel n-a făcut altceva, decât să dea formelor gramaticale ale limbii elene o interpretare și semnificație logică. Propoziția, atât gramatical, cât și logic reprezintă o relație dintre termeni, însă cea gramaticală denotă un sens, pe când cea logică stabilește adevărul, sau falsitatea cunoștințelor printr-o relație de adecvare (corespondere, sau necorespondere) cu starea de fapt a lucrurilor. În afară de *teoria corespondenței*, mai există și alte modalități, ceva mai complexe, de stabilire a valorii de adevăr a propozițiilor logice – *contextual intuitiv, prin reguli speciale în logicile non-standard etc.*

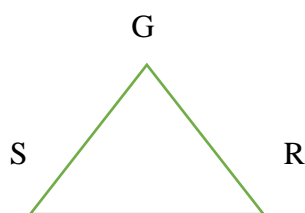
Pentru a ilustra relația dialectică dintre limbă și logică, pot fi examinate următoarele patru afirmații:

1. Soarele este o stea.
2. Soarele este centrul universului solar.
3. Soarele există
4. $2 \times 2 = 4$

Toate aceste patru propoziții au aceeași formă gramaticală, însă, din punct de vedere logic, în prima propoziție este exprimat o relație de incluziune dintre clase (clasa stelelor o include pe cea a soarelui), a doua propoziție este o tautologie, a treia redă faptul existenței, iar cea de a patra este o egalitate. Asta înseamnă că aceeași formă gramaticală are structură logică diferită. Deci, limba naturală este imperfectă pentru a reda sensul, existând în ea sinonime, omonime, supoziții tacite, context etc. De aceea, logica vine ca o structură de normare a limbajului, pentru asigurarea corectitudinii logice și operării cu argumente și demonstrații în întemeierea/dovedirea adevărului cunoștințelor. În acest context, cunoscutul logician român P. Botezatu, susține că „*limbajul este o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru construirea operațiilor logice*” [9, p. 22]. Este necesar, în sens logic, de formalizare a gândirii, adică de a crea așa tipare (forme) ca noțiunile, judecățile și raționamentele, relativ independente de conținutul gândirii, pentru a asigura certitudinea adevărului reflectat de aceste forme. Limbajele artificiale au drept scop de a furniza temeuri neunivoce pentru conceptele discursului științific.

Paradigma relației dintre gândire, limbă și realitate, generalizat, poate fi redată în forma unui «triumghi», în care corelează aceste trei concepte ontologice și gnoseologice:

- G - gândire
- S - simbol (cuvânt, propoziție)
- R - referință (obiect)



Deci, *corectitudinea* cunoștințelor se axează pe relația dintre simbol și gândire, *adecvarea* pe relația dintre gândire și referință și *adevărul* pe relația dintre simbol și referință. Limbile sunt diferite, iar logica e aceeași și, preponderent, datorită ei este posibilă traductibilitatea prin echivalarea sensului dintr-o limbă în alta.

Ar mai fi de menționat faptul că limba, ca și fenomen cultural, spiritual, se clasifică în *limbă populară* (uzuală), care funcționează la nivel de individ și tradiție, cu unele particularități dialectale, și *limba literară* (de cultură), care este mai flexibilă la schimbări volitive de către oamenii de cultură, sau prin activitatea de cercetare științifică. Schimbarea limbii are două cauze, afirmă Ioan Oprea în remarcabila lucrare *Lingvistică și filosofie*: „baza articulară (pronunția) și lămurirea mentală/psihică a cunoștințelor” [9, p. 133].

Același autor, menționând valoarea limbii, susține că „*forma principală a conștiinței individuale și sociale este conștiința lingvistică*” [9, p. 412]. În acest sens, este explicabil faptul că la originea mișcării de renaștere națională în R. Moldova a fost, preponderent, problemele ce țineau de destinul limbii naționale, limbii române, prin revenirea ei la grafia latină și consolidarea rolului ei în calitate de limbă oficială în stat, iar scriitorii și lingviștii sau aflat printre fruntașii acestei mișcări.

Nu am fi, probabil, mai convingători în cele expuse anterior, dacă n-am aminti și de unele probleme, care există în domeniul ontologiei limbii.

- În primul rând, exegeții în acest domeniu menționează următorul fapt: „*teza că toate propozițiile au sens doar datorită faptului că reflectă realitatea (se referă la ea n.n.) este nejustificată*” [9, p. 159]. Aceasta se întâmplă deoarece, după cum am mai spus și anterior, sensul se referă și la contextul uzual, extralingvistic, determinat de contextul real al comunicării sociale. Esența limbii e mai mult decât niște clișee, strict legate de obiecte. Acest lucru îl confirmă unul din reprezentanții consacrați ai semioticii, Umberto Eco, care afirmă următoarele: „*limbajul nestematelor este diferit, fiecare dintre ele vestește mai multe adevăruri, după felul cum este aleasă citirea lor, și după împrejurările și locurile în care apar. Și cine hotărăște care este modul de interpretare și care este contextul cel mai potrivit*” [5, p. 44).

- Propozițiile nu pot fi reduse la forma atomară (pur factuală) doar la enunțuri de tipul adevărat sau fals. Astfel modelul empiric al neopozitivismului a eșuat. Limbajul este mai larg în utilizare.

- Primele două probleme justifică, în bună parte, multiplele variante de definire a sensului, iar semantica, care este nucleul oricărui sistem lingvistic se reduce, preponderent, la sens.

Funcțiile limbajului în sistemul educațional

Educația este un fenomen foarte complex și întrunește multiple valențe de ordin social (intelectuale, morale, estetice, tehnologice și psiho-fizice) ce contribuie la stimularea idealului ființei umane ca obiect al educației, spre a fi și deveni un element activ al vieții sociale. Pentru a realiza această paradigmă, există un *sistem științific și didactic* care are drept obiectiv

exercitarea unor *activități formative*, instituționalizate în tipuri, forme și etape de instruire și educație.

Bineînțeles că științele educației constituie nucleul acestei activități. Arealul acestor științe este impunător, însă epicentrul acestui areal îl constituie Pedagogia și Psihologia, care determină conținutul instrumentarului educațional la nivel de forme și tehnici educative.

Un element esențial al acestui proces este *familia* cu acea contribuție de cei șapte ani de acasă, valoarea cărora, în condițiile imigrației masive și tehnologizării intense a tuturor sferelor de comunicare, se diluează considerabil.

Ce rol au limba și limbajul științific în toată această activitate, și dacă au, care sunt funcțiile lor în educație? Diferența dintre termenii *limbă* și *limbaj* constă în faptul că limba este o entitate logică mai generală, provenită istoric, natural, cu caracter național, iar limbajul este limba aplicată într-un domeniu al cunoașterii (limbaj științific, matematic, de programare etc) .

Astfel, în funcția de comunicare, limba generează conținutul *discursului didactic*, adică se transformă în limbaj pedagogic, limbaj în domeniul fizicii, istoriei, filosofiei, informaticii, filologiei etc, științe care operează cu o serie de concepte, noțiuni și termeni specifici domeniului. Performanța cunoașterii, instruirii cu ajutorul limbajului, depinde foarte mult de competențele lingvistice generale, chiar și în același domeniu specific al matematicii, care operează cu expresii simbolice, limba naturală contribuie substanțial la înțelegerea mai profundă a conținutului materiei predate.

Eminescu în acest context, afirma că doar o persoană din zece dispune de *intelență lingvistică*. Este o concluzie, probabil, mai mult bazată pe intuiție, pentru că nu există o metodologie și indicatori, care ne-ar permite să efectuăm adecvat acest studiu, poate doar parțial, prin bogăția vocabularului, corectitudinea exprimării, flexibilitatea și creativitatea gândirii exprimate verbal, sau scris. Însăși sintagma *intelență lingvistică* poate avea mai multe sensuri, inclusiv, parțial și cel ce ține de aplicarea coeficientului IQ, care, însă, dispune de indicatori de evaluare.

Din punct de vedere epistemologic, educația se preocupă de natura cunoașterii și de felul cum sunt organizate și predate cunoștințele științifice. Amploarea acestui aspect îl subliniază cunoscutul filosof brazilian al educației, A. Niskier: „*este o concepție a adevărului și a libertății față de ceea ce este predat*” [8, p. 44]. Aspectul epistemologic se orientează spre o gândire analitică, concentrată asupra semnificației cuvintelor. În acest context, sunt analizate noțiuni fundamentale de cauză, judecată, egalitate de șanse, de exemplu, pentru a evalua sensul lor și chiar incoerențele ce pot apărea. Termenii esențiali ai limbajului pedagogic - învățământ formal, informal, curriculum, proiect didactic, tehnologii educaționale, competențe, abilități, atitudini, școală prietenoasă copilului etc, sunt examinați în privința semnificației lor, deoarece acestea pot fi devalorizate, dacă sunt scoase din contextul lor inițial.

În dimensiune valorică morală, intelectuală, de exemplu, educația abordează natura omului, sau existența elementelor socio-culturale care o afectează – criza familiei moderne, repercusiunile tehnologizării educației, fragmentarea gândirii analitice, diminuarea valorii culturii lingvistice, a culturii literare, artistice autentice etc. Dezvoltarea gândirii critice nu totdeauna e orientată spre o analiză eficientă și evaluare justă a fenomenelor sociale negative – lipsa culturii ecologice, culturii comunicării bazată pe respect și bunăvoință, autoapreciere adecvată. Adesea schimbările, reformele în educație se referă, prioritar, la aspecte ce țin de structură și eficiență și mai puțin la ceea ce ține de conținutul, profunzimea cunoștințelor,

creativitate. Formele de evaluare devin tot mai standardizate prin diverse teste cu variante de răspuns, se diminuează aspectul oral, dialogal al evaluării pe viu. În general, noțiunea de *măiestrie pedagogică* se îndepărtează de principiul că educăm, preponderent, nu atât prin ceea ce spunem informativ, cât prin ceea ce suntem ca personalitate didactică.

Aceste carențe au, ca regulă, și un impact negativ referitor la formarea competențelor lingvistice. Totodată, este de bun augur faptul că, în domeniul organizării și proiectării didactice au apărut noi structuri și forme, cărora le corespund și înnoiri terminologice – ciclul de studiu, licență, masterat, doctorat, studii la distanță, credite transferabile, contact direct, studiu individual, finalități de studii, precondiții, strategii de evaluare, mobilitate academică, etc. Pe de o parte, este îmbucurător și faptul că se înnoiește vocabularul limbajului uzual al cadrelor didactice cu acești și alți termeni noi, dar, pe de altă parte, e regretabil că adesea se mai vehiculează în mediul pedagogic și cel al studenților unele expresii greșite, adesea calchieri din alte limbi, precum ar fi – auditoriu, în loc de sală de studii, aulă; pereche, în loc de două ore; citesc lecții, în loc de am prelegeri; dau examen, în loc de susțin; seminare, în loc de seminarii; feedback, în loc de răspuns; content, în loc de conținut etc. Același fenomen uneori se atestă, din păcate și în ordonarea stilistică a discursului didactic, în care apar cuvinte și fraze calchiate, preponderent, din limba rusă.

În concluzie, ținem să formulăm unele sugestii privitor la condițiile și acțiunile care, în opinia noastră, ar favoriza și facilita funcționarea corectă și eficientă a limbii în sistemul educațional.

- Ar fi, probabil, necesare din partea organelor de resort, unele reglementări juridice și metodice care ar viza sfera funcționării în societate a limbii naționale, inclusiv în sfera educației. În cadrul concursurilor la diverse posturi, inclusiv didactice să fie aplicat un indicator ce ține de abilitatea lingvistică.
- Să fie concretizate semantic și utilizate în managementul educațional, și în cel ce ține de activitatea didactică la nivel de catedră, facultate și universitate categoriile - *ideal lingvistic, viziune lingvistică, etalon lingvistic și personalitate dotată cu competențe lingvistice*.
- În cadrul cercetării în pedagogie și psihologie ar fi benefic să fie studiată corelația dintre abilitățile lingvistice native și formate, achiziționate educativ.
- A pune în aplicare de rând cu studiul organizat al limbii și activități extra curriculare – artistice, cercuri literare, discuții și alte activități cognitive și comunicative.
- În cadrul studiului limbii la diferite nivele să se țină cont de trei etape - *acumulativă, de studiu aprofundat și de interpretare*.
- La nivelul universitar al studiului profesional al limbii se vor aplica tradiționalele criterii – cunoștințe, competențe, abilități de comunicare, integrare și aspectul atitudinal valoric

Limba este un organism viu, în permanentă schimbare, în concordanță cu noile realități socio-lingvistice. Acest dinamism este benefic limbii și utilizatorilor ei. Ar fi bine să nu pierdem în cadrul acestui proces istoric complex multe dintre achizițiile valorice ale limbii, să păstrăm caracterul și tradițiile naționale, inclusiv în domeniul educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. ARISTOTEL. *Metafizica*, ed. a III- a, revăzută, Ed. Humanitas, 2021, 369 p. ISBN 973-9945-252-6.
2. COȘERIU, E. *Filosofia limbajului* (fragment), revista Limba Română, nr.10, Chișinău, 2002, p.146-150, ISBN 0235-9111.
3. DEVITT S; M, STRELNY, K., *Limba și realitate, o introducere în filosofia limbajului*, ed., Polirom, 2000, 304p. I.S.B.N. 973-683-500-6.
4. *Evanghelia după Ioan*, 1.1, Noul Testament, ed. Gideons Internațional, 1990, 220p. ISBN UBS EPF 1990-25M-25301, p.113.
5. ECO, U. *Numele trandafirului*, ed. Polirom, 2010, 497p. ISBN 978-973-46-1781-4.
6. IVĂNESCU, G, *Istoria limbii române*, Iași,1980, 488 p. ISBN 974-93671-6-4.
7. КОЗЛОВА, М, *Философия и язык*, изд. Мысль, Москва, 1971, 252 с. ISBN 1-5-1 51-72.
8. NISCHIER, A, *Filosofia educației*, ed. Economică, București, 2000, 368 p. ISBN 973-590-270-2.
9. OPREA,I, *Lingvistică și filosofie*, Institutul European, Iași, 1992, 325 p. ISBN 973-95-671-9-3.
10. STATI, S; Marcus, S; Popa, C; Enescu, Gh; Boboc, Al; *Limba, logică, filosofie*, ed. Științifică, București, 1968, 260 p. ISBN A10692.
11. WALD, H, *Structura logică a gândirii*, ed. Științifică, București, 1962, 239p. ISBN A00910/962.

BIBLIOTECA MĂNĂSTIRII HÂRBOVĂȚ ÎN SISTEMUL DE VALORI BIBLIOFILE

LIBRARY OF HARBOVĂȚ MONASTERY IN THE BIBLIOPHY VALUES SYSTEM

*Galina Bodareu, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Galina Bodareu, univ. lecturer,
„Ion Creanga”SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0003-3328- 4110*

CZU: 026:271

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p139-144

Abstract

Hârbovăț Monastery is a spiritual center of Christianity in the Republic of Moldova. A beautiful collection of books has been preserved here. The monastery has a special history. It was founded in 1730 by the boyar Constantin Carpuz, but according to some historians the monastery has existed since the 17th century. Knowledge of history and culture develops society and creates national consciousness. In the library of this monastery are kept printed books in several printing centers: Chisinau, Bucharest, Iasi, Ramnic, Buda, Neamt Monastery, St. Petersburg, Brasov, Sibiu, Blaj, Buzau. This fact demonstrates the spiritual value that the Hârbovăț monastery had in different historical periods. Through its bibliophile treasure, the monastery contributed to the spread of book knowledge and moral values in society.

Key-words: Hârbovăț monastery, scholarly values, Romanian spirituality, religious literature, national consciousness.

Cunoașterea și valorizarea istoriei și spiritualității vieții și culturii mănăstirilor din Republica Moldova este o problemă importantă în cercetarea istorică. Ele constituie elemente esențiale în formarea conștiinței de neam și de comportament civic. Mănăstirile rămân a fi centre de cultură spirituală și de identitate religioasă a creștinilor, care reflectă influența

realităților istorice din toate epocii. Conservarea și valorificarea patrimoniului material și spiritual monastic presupune aprecierea contribuției cultural-istorice a personalităților care s-au remarcat prin activitatea sa în cadrul vieții mănăstirești: ierarhi cărturari și evlavioși, ce au avut o influență majoră în societate.

Un loc aparte în acest context îl ocupă mănăstirea Hârbovăț - un vechi leagăn al spiritualității creștine din Republica Moldova, care a înscris o istorie bogată. Din informațiile cunoscute, mănăstirea a fost întemeiată în anul 1730 de către boierul Constantin Carpuz, deși după părerea unor istorici, mănăstirea ar fi existat din veacul al XVII-lea, fiind întemeiată de câțiva călugări fugari, veniți de la mănăstirea Bersan, din Polonia. Cercetările istorice în problema originii și evoluției monahismului în lumea creștină constată, că la anul 1821 mănăstirea Hârbovăț era una din cele 12 mănăstiri atestate în Basarabia, conform datelor statistice ale timpului, împreună cu Căpriană, Călărășăuca, Cosăuți, Curchi, Dobruja, Japca, Hâncu, Hîrjeuca, Hărădiște, Frumoasa, Saharna, dar și încă 13 schituri de monahi. [12, pag. 36].

În urma a trei incendii mari, prin care a trecut mănăstirea de la Hârbovăț până în anul 1812, provocate de invaziile turco-otomane și tătărești, despre care relatează în acest context cercetătorul Aurel V. Sava [16, pag. 325] și pe care le descrie prin noi detalii, în baza însemnărilor descoperite, istoricul Igor Cereteu [7, pag. 152-153], arhiva mănăstirii a fost distrusă, iar în locul vechii biserici de lemn în anul 1816 ctitorii Ștefan Lupu și soția sa Elena Brăiescu au construit biserica veche de vară a Adormirii Maicii Domnului. În anii 1828 și 1855 biserica a fost restaurată. În 1870 a fost construit templul Pogorârea Duhului Sfânt pe timpul stareților Ieronim și Natanail, iar mai târziu Ștefan Lupu a devenit aici călugăr.

Viața monahală în secolul al XIX-lea cerea o implicare tot mai mare în culturalizarea societății, iar aceasta solicita în primul rând alfabetizarea monahilor. Pe lângă mănăstiri au fost deschise școli. Mănăstirea de la Hârbovăț a fost un centru cultural-religios, care s-a implicat mult în răspândirea științei de carte. Din cercetările lui N. Popovschi se constată că pe lângă această mănăstire în anul 1916 funcționa o școală cu internat pentru băieți. Popovschi N. Istoria bisericii din Basarabia în veacul al XIX-lea [15, pag. 306], iar istoricul Alexei Agachi precizează, că în a doua jumătate a secolului al XIX-lea școlile mănăstirești din Basarabia au fost transformate în școli bisericești-parohiale, respectiv și cea de la Hârbovăț [1, pag. 88].

Evenimentele istorice din secolul XX au marcat o perioadă zbuciumată în viața monahală din spațiul pruto-nistean, când majoritatea centrelor monahale din Basarabia, cu excepția mănăstirii Japca au fost închise forțat. Și mănăstirea Hârbovăț a fost supusă unor grele încercări. În anul 1960 acest așezământ a fost una dintre ultimele mănăstiri care mai funcționau. Aici se refugiase monahii care erau alungați din locurile lor de rugăciune: călugării de la Căpriană, de la Țigănești și din alte mănăstiri. După închiderea mănăstirii de la Hârbovăț în 1961, inventarul bisericesc, icoanele, cărțile au fost confiscate. Multe bogății deținute de biserica și ustensile liturgice păstrate în mănăstire au fost distruse. Icoanele, cărțile și arhivele au fost arse. Multă literatură religioasă din bisericile și mănăstirile Moldovei a dispărut în urma acestor evenimente. Doar unele dintre valorile cărturărești, aflate în mănăstirile de sine, în care o parte dintre cărți se aflau în casele-chilii ale călugărilor, au putut fi protejate. În mare măsură cercetările bibliofile contemporane se datorează faptului, că monahii, după închidere, au păstrat ascunse cărțile, iar unii cercetători le-au identificat în colecții particulare sau în unele centre din

Ucraina și Rusia. O parte dintre ele se află în prezent în bibliotecile mănăstirești. Despre aceasta argumentează însemnările manuscrise.

După redeschiderea ei în anul 1992, mănăstirea Hârbovăț continuă să rămână un centru de cultură creștină important din Republica Moldova. Situată în preajma satului Hârbovăț, pe valea râului Ichel, această mănăstire este cunoscută în prezent, în primul rând, prin faptul că păstrează una dintre cele mai importante relicve creștine din Republica Moldova - Icoana Făcătoare de Minuni a Maicii Domnului de la Hârbovăț, prin aceasta fiind un așezământ important în viața monahală. Această icoană a fost daruită mănăstirii în anul 1790 de către soția răposatului colonel rus Nicolae Albaduev. Acestei icoane i-a fost consacrată cartea „Povestire pentru Sfânta Icoană a Maicii Domnului...la mănăstirea Gherbovețului”, tipărită la Chișinău în 1859 și tradusă în limba rusă. Este cunoscut un singur exemplar al acestei cărți, care se păstrează la mănăstirea Vărzărești [6, pag. 313, CCXII/430], deși asemenea cărți au fost atestate și la alte mănăstiri, de exemplu în biblioteca mănăstirii Noul Neamț [8, pag. 200, nr. 66].

Valorile cărțurărești de la mănăstirea Hârbovăț reprezintă un tezaur de excepție al spiritualității creștine din spațiul românesc. Cercetarea și valorificarea cărții vechi de patrimoniu din biblioteca acestui așezământ monahal oferă posibilitatea identificării unor aspecte inedite din istoria și circulația cărții românești în Basarabia. Cercetarea *de visu* a surselor documentare păstrate în biblioteca de la mănăstirea Hârbovăț și valorificarea tezaurului bibliologic mănăstiresc din Republica Moldova reprezintă o nouă direcție în știința istorică contemporană.

În urma cercetărilor de documentare în biblioteca mănăstirii Hârbovăț au fost identificate 88 de titluri de carte românească (212 cărți), inclusiv 39 de titluri de carte românească veche în 48 de exemplare (44% /43%) și 49 de carte românească modernă în 64 de exemplare (56%/57%). Printre descoperiri se înscrie și un manuscris, copiat de ascultătorul Ioan Tanasevici de la mănăstirea Căpriană în anul 1902, cu titlul Ioan Tanasevici din mănăstirea Căpriană în anul 1902, cu titlul deplin: „Prohodul / D(o)mnului D(u)mnezeu și Mântu/itoriul nostru Ii(su)s H(risto)s. / Carele să cântă în sf(â)nta și marea vi-/neri sara la priveghiere, întocmit duple cum / să cântă Grecești fără scădere, sau înmu-/lțire de vre o slavă. / Acum esti tipărit în zilele prea / înălțatului nostru domn împăratul / Necolai Alexandrovici a toată / Rosiia. Și în vremea pre sf(i)ntitului a-/rhiiepiscop Iacov al Mitropoliei Chișă- /năului carii să află în Besărabii. // Și în stărițiia cuviosului / din sf(â)nta monastiri Chi-/prieni Igumenul Theofilact. / Acest Prohod esti pre lucrat și / înbunătățit cu mai multe cântări și sti-/hiri pe musichie la fiecare stare: și esti / prescris de mina, și dragostia Poslușnicului / Ioann Tanasevici / din monastirea Chiprienii au prescris / la anul 1902” [6, pag. 215]. Cercetarea bibliotecii mănăstirii Hârbovăț a demonstrat că prin numărul de cărți și titluri atestate, aceasta „...poate fi considerată una dintre cele mai bogate din Basarabia. Monahii au utilizat literatură bisericească în limba română tipărită în diferite centre românești și străine: Chișinău, București, Iași, Râmnic, Buda, Mănăstirea Neamț, Sankt-Petersburg, Brașov, Sibiu, Blaj, Buzău. Cărți în limba slavonă/rusă au fost identificate într-un număr destul de mic, ceea ce demonstrează că acest așezământ monahal a fost populat de călugări, care nu cunoșteau limba rusă” [Ibidem, pag. 226]. În catalogul editat de Igor Cereteu și Octavian Moșin a 146 de cărți și însemnările manuscrise ale bibliotecii mănăstirii Japca, există și informații tangențiale referitoare la mănăstirea Hârbovăț [5]. O contribuție în cercetarea tezaurului bibliofil al mănăstirii Hârbovăț a adus-o și preotul

Manole Brihuneț, care a făcut o sinteză a istoriei și spiritualității acestei mănăstiri [3, pag. 366-369].

Cele mai vechi mențiuni despre valorile cărțurărești de la mănăstirea Hârbovăț datează din anul 1813, când ieromonahul Teofil își căuta cele patru cărți cu viețile sfinților, iar în 1815 biblioteca mănăstirii este completată cu o Liturghie pe note în limba rusă” [17, nr. 3, 1934, pag. 232; nr. 1-4, 1937, pag. 24]. Victor Ghilaș prin cercetarea problemei despre muzica în mediul monastic, relatează, că în luna mai 1918 la mănăstirea Hârbovăț a avut loc o întrunire a reprezentanților mediului monastic din regiune – de la Căpriană, Condrița, Curchi, Dobrușa, Frumoasa, Hâncu, Hârjăuca, Japca, Răciula, Saharna, Suruceni, Tabăra, Țigănești și Vărzărești, la care „... printre alte probleme abordate s-au numărat trecerea la oficierea serviciului divin în limba română și la cântul bisericesc românesc în toate mănăstirile.”[13, pag. 113].

În anul 1929 Petre Constantinescu-Iași semnaleză despre 30 de cărți bisericești, aflate în această bibliotecă, dintre care cinci erau tipărite înainte de 1812, iar 20 după această dată. Analiza listei celor 19 titluri ale acestor cărți, publicată de autor, ne indică arealul de circulație a cărților bisericești ajunse în biblioteca mănăstirii Hârbovăț: cinci din ele au fost tipărite la Tipografia Mitropoliei de la București (*Evangelhie*, 1682; *Antologhion*, 1777; *Triod*, 1798; *Cuvinte de învățătură ale sfinților părinți*, 1826; *Octoih*, 1854), trei la Iași (*Octoih*, Tipografia lui Duca Sotiriovici, 1749; *Liturghie*, Tipografia Mitropoliei, 1794; *Aghiazmatar mic*, Tipografia Mitropoliei, 1814), cinci la Chișinău (patru la Tipografia Exarhicească: *Liturghie*, 1815; *Molebnic*, 1815; *Minei de obște*, 1819; *Molitvenic*, 1820 și una la Tipografia Duhovnicească: *Pentru datoriile presbiterilor de popor*, 1823), cinci la Tipografia Mănăstirii Neamț (*Octoih de canoane pentru Pavecerniță*, 1816; *Psaltire*, 1817; *Apostol*, 1851; *Ceaslov*, 1858; *Evangelhie*, 1858) și una tipărită la Tipografia Arhidiecezană de la Sibiu (*Mineiele de la Sibiu*, 1854-1856) [11, pag. 18-19]. Cercetările în acest domeniu au constatat că în aceeași perioadă în biblioteca mănăstirii mai existau unele cărți, care au fost dăruite Societății Istorico-Arheologice din Chișinău [4, 21/361, pag. 13; 5/368, pag. 14; 59/369, pag. 16; 66/364, pag. 16; 67/365, pag. 16; 70/374, pag. 16; 3/362, pag. 19; 12, pag. 20; 4/371, pag. 23], iar în urma unor investigații de teren Paul Mihail, în calitate de secretar al Comisiunii Monumentelor Istorice, secția din Basarabia a identificat în biblioteca acestei mănăstiri un număr mai mare de cărți [14, pag. 182, 185-191, 198]. În acest context vom face referință specială la personalitatea lui Paul Mihail (1905-1994), originar din satul Cornova, județul Orhei, care este cunoscut ca reprezentant al noii generații de clerici, cărțurar de excepție, preot, publicist. Marea pasiune pentru istorie a fost văzută încă în anii de studii la Seminarul Teologic din Chișinău, apoi la Facultatea de Teologie din Iași filiala Chișinău și la Facultatea de Litere din Iași, secția Istoria românilor. Un interes special l-a avut pentru cărțile vechi și manuscrise. Prin activitatea de preot la catedrala mitropolitană din Chișinău, apoi paroh la Soborul Vechi a contribuit la consolidarea valorilor naționale în Basarabia sub îndrumarea Mitropolitul Gurie (Gheorghe Grosu). Aflat în fruntea Școlii de catiheți bisericești și a Muzeului Bisericesc din Chișinău în anii 1942-1944, a adus o mare contribuție în valorificarea cărții religioase românești, iar o parte din arhiva și exponatele acestei instituții a reușit să le evacueze și în prezent se află în România. Printre cărțile identificate în perioada interbelică de către Paul Mihail în biblioteca mănăstirii de la Hârbovăț se regăsesc și tipăriturile de la Chișinău atestate de A. David (1910-1935) în 1934 în lucrarea *Tipăriturile românești sub stăpânirea rusă (1812-1918)*, vol. I, 1934 (1812-1880), [1, pag. 3-11]. Contribuția bibliologică a lui Alexandru David a fost cercetată de către

istoricul Iurie Colesnic în volumul I al lucrării *Basarabia necunoscută* din 1993 [9, pag. 162-171].

În concluzie menționăm că biblioteca mănăstirii Hârbovăț, prin numărul cărților și titlurilor atestate, poate fi apreciată ca un tezaur bibliofil de mare valoare din Republica Moldova. Aici au fost atestate tipărituri din mai multe centre tipografice: Chișinău, București, Iași, Râmnic, Buda, Mănăstirea Neamț, Sankt-Petersburg, Brașov, Sibiu, Blaj, Buzău, fapt care demonstrează valoarea spirituală a mănăstirii Hârbovăț în diferite contexte istorice prin răspândirea cunoștințelor de carte și prin spiritualitatea morală pe care o aveau în societate. Sursele bibliografice anexate la acest articol demonstrează valoarea și interesul științific major pentru rolul pe care l-a avut în toate epocile mănăstirea Hârbovăț în cultura și societatea românească.

BIBLIOGRAFIE

1. AGACHI Alexei. *Istoria mănăstirii Hâncu 1677-2010*. Chișinău, Pontos, 2010
2. BOGACI Gheorghe. *Alte pagini de istoriografie literară*, Literatura artistică, Chișinău, 1984.
3. BRIHUNEȚ Manole. *Mănăstirea Hârbovăț*. În: *Mănăstiri și schituri din Republica Moldova. Studii enciclopedice*, Redactor științific Andrei Eșanu, Chișinău, 2013, pag. 366-369.
4. *Catalogul bibliotecii Societății istorico-arheologice bisericești basarabene din Chișinău*. Cu o prefață de Iosif M. Parhomovici. Casa Eparhială, etaj, Chișinău, 1924, Tipografia Eparhială, 1925, p. 1-75. Supliment la Revista Societății istorico-arheologice bisericești din Chișinău, vol. XVI, Tipografia și Legătoria Eparhială, 1925.
5. CERETEU Igor, Moșin Octavian. *Biblioteca mănăstirii Japca. Catalogul cărților și însemnărilor manuscrise*, Chișinău, 2020.
6. CERETEU Igor. *Carte românească veche în Basarabia: istorie, circulație, valoare documentară*, Chișinău, 2019, pag. 223-226.
7. CERETEU Igor. *Evenimente istorice din secolele XVII-XVIII atestate în însemnări pe manuscrise și cărți vechi cu circulație în Țara Moldovei, în Tyragetia. Istorie. Muzeologie*, serie nouă, vol. V [XX] nr. 2, 2011.
8. CERETEU Igor. *Valori cărțurărești din biblioteca mănăstirii Noul Neamț (tipărituri din secolele XVI-XX)*, Chișinău, 2021, pag. 200, nr. 66.
9. CERETEU Igor. *Cartea bisericească în mănăstirile din Republica Moldova. Ediție enciclopedică*, Chișinău, 2016, pag. 313, CCXII/430.
10. COLESNIC Iurie. *Basarabia necunoscută*. Chișinău, 1993. Vol. 1.
11. CONSTANTINESCU-IAȘI Petre. *Circulația vechilor cărți bisericești românești în Basarabia sub ruși. Extras din Revista Societății istorico-arheologice bisericești din Chișinău*, vol. XIX, Chișinău, 1929.
12. EȘANU Andrei, Eșanu Valentina. *Originea și evoluția monahismului în lumea creștină*, în volumul *Mănăstiri și chituri din Republica Moldova. Studii enciclopedice*, Redactor științific Andrei Eșanu, Chișinău, 2013, pag. 29-44.
13. GILAȘ Victor. *Muzica în mediul monastic*, în volumul *Mănăstiri și schituri din Republica Moldova. Studii enciclopedice*, Redactor științific Andrei Eșanu, Chișinău, 2013, pag. 105-118.

14. MIHAIL Paul. *Cărți bisericești, manuscrise și icoane din Basarabia*, în volumul *Mărturii de spiritualitate românească din Basarabia*, Chișinău “Știința”, 1993.
15. POPOVSCHI Nicolae. *Istoria bisericii din Basarabia în veacul al XIX-lea sub ruși*. Chișinău, Museum, 2000.
16. SAVA Aurel V. *Mănăstirea Hârbovățul (1730–1816), ctitori, egumeni și documente*, în *Revista Societății Istorico-Arheologice din Basarabia*, vol. 24, 1934.
17. TOMESCU Const. *Diferite știri din arhiva consiliului eparhial Chișinău*, în *Arhivele Basarabiei*, nr. 3, 1934, an. 9, nr. 1-4, 1937.

**SITUAȚIA DIN AGRICULTURA RASS MOLDOVENEȘTI DUPĂ ÎNCHEIEREA
PROCESULUI DE COLECTIVIZARE FORȚATĂ A GOSPODĂRIILOR
INDIVIDUALE ȚĂRĂNEȘTI**

**THE SITUATION IN MOLDOVAN RASS AGRICULTURE AFTER THE END
OF THE PROCESS OF FORCED COLLECTIVIZATION
OF FARM INDIVIDUAL FARMS**

*Valentin Burlacu, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Valentin Burlacu, PhD, associate professor,
„Ion Creanga” SPU from Chisinau
ORCID: 0000-0003-1620-9493*

CZU: 94(478):631.115

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p144-151

Abstract

The forced collectivization and the establishment of the kolkhoz system, achieved with unfair prices and colossal sacrifices, by undermining the productive forces of the village households, constituted effective levers for the Stalinist regime to squeeze not only the surplus of agricultural products from the villages but also a part of the products necessary for peasants' consumption. In the first years after the end of collectivization, it became possible to increase the volume of cereal collections 2 to 3 times, even under the conditions of the general decrease in the agricultural production, ensuring the needs of the cities and the export operations. From the Stalinist authorities' point of view, the forced collectivization had to secure the success of the accelerated industrialization and militarization of the USSR economy.

Key-words: crops, collection, kolkhoz, pressures, harvest, surplus

După încheierea procesului de colectivizare compactă, pentru autoritățile bolșevice, problema majoră la sate rămânea colectarea produselor agroalimentare, înregimentarea în continuare a gospodăriilor individuale țărănești în colhozuri, lupta împotriva celor care încă nu acceptase orânduirea colhoznică sau, din anumite motive, nu livrau statului cantitatea solicitată de cereale și alte produse agricole.

Pe lângă aplicarea metodelor represive față de țăranii care nu doreau să intre în colhozuri, din 1932, treptat aceste metode sunt extinse și asupra colhozurilor care nu realizau planurile de colectare a produselor agroalimentare. Frustrat de această situație, Stalin în ianuarie 1933, a ajuns să afirme că și colhozurile pot deveni organizații antisovietice, dacă în ele vor conduce „eserii și menșevicii, ofițerii petliuriști și alți albgardiști, foștii denikiniști și kolciacoviști”.

Corespunzător, în anul 1933 a luat amploare campania de curățire a colhozurilor și organizațiilor de partid de la sate de aceste „elemente”.

Conform hotărârii Plenei CC al PC (b) din toată Uniunea, din ianuarie 1933, în cadrul SMT au fost create secții politice. Acestea erau organizate pentru o anumită perioadă, având atribuții excepționale. În rezoluția plenei era specificat: „Sarcina primordială a secțiilor politice ale SMT este asigurarea necondiționată și la timp a realizării de către colhozuri și colhoznici a angajamentelor față de stat, [...] lupta cu manifestările de sabotare a măsurilor partidului și statului cu privire la colectarea cerealelor și cărnii” [1, p. 476].

Deja în anul 1933, ca urmare a activității reprezentanților acestor secții, sub motivul „purificării” colhozurilor de „elemente de clasă străine”, au fost excluși din gospodăriile colective agricole circa 1000 de membri, inclusiv 116 președinți de colhozuri, 155 membri ai cărmuirii colhozurilor, 100 șefi de gospodărie, 169 brigadieri, 100 contabili etc. [1, p. 476].

De asemenea, potrivit aceleiași hotărâri a partidului bolșevic, în primele luni ale anului 1933, colhozurile care nu îndeplineau planul de livrare a cerealelor către stat, erau trecute pe „tabla neagră”, măsură de represiune ce prevedea ridicarea tuturor mărfurilor din magazine, interzicerea comerțului, sigilarea depozitelor de cereale ale gospodăriilor colective etc. Dacă și după aceste măsuri colhozurile nu se achitau cu obligațiunile pe care le aveau, urma desființarea lor, confiscarea bunurilor și deportarea țăranilor. [6, p. 237].

Pentru a influența în mod decisiv procesele din agricultura colectivizată, la sate este extinsă activitatea partidului bolșevic. La 1 noiembrie 1933 în colhozurile din RASSM erau înregistrate 181 de organizații și 140 celule de partid, 97 de grupuri de candidați în rândurile partidului, 67 de celule mixte de partid și comsomoliste. La sate lucrau 2365 de comuniști în 485 de colhozuri, din cele 625 existente în republică. În anii următori rețeaua organizațiilor de partid la sate s-a extins considerabil.

Reorganizarea agriculturii, după încheierea procesului de colectivizare compactă a gospodăriilor țărănești s-a desfășurat în condiții specifice și cu mijloace tehnico-materiale rudimentare. Forma de bază în organizarea muncii agricole au devenit colhozurile.

În scopul de a-i forța pe toți țăranii să intre în colhozuri, pentru gospodăriile individuale erau repartizate cele mai rele și îndepărtate terenuri agricole, de la ei erau percepute de 1,5 - 2 ori mai multe produse agricole, erau presați de impozitele excesive. În optica lui Stalin, transformările socialiste la sate vizau nu numai lichidarea chiaburimii ca și „clasă”, dar și eliminarea oricăror gospodării individuale. În cadrul unei consfătuiri cu secretarii comitetelor republicane, ținutale și regionale de partid, desfășurată de CC al PC (b) din toată Uniunea, I. Stalin în mod deschis a declarat: „Trebuie de creat o așa situație, în care țăranul individual cu gospodăria lui personală să trăiască mai rău, pentru ca el să aibă mai puține posibilități, decât colhoznicul”. Și în continuare: „Evident, este necesar să întetăm presiunea fiscală”. [1, p. 477].

În anul 1935 a fost adoptat noul Statut al artelului agricol, care reglementa relațiile de producție în gospodăria sătească socializată, declara formal drepturile și obligațiile membrilor, determina suprafața lotului de pământ de lângă casă și numărul vitelor productive din folosința personală a colhoznicului. Pentru membrii colectivelor agricole a fost stabilit un număr minimum obligatoriu de zile lucrătoare pe care colhoznicii erau obligați să le presteze lunar și anual în diferite domenii ale gospodăriei sătești. Era, de fapt, o nouă „legare de glie” a țăranilor. Cu atât mai mult, că sistemul de pașapoarte sovietice, introdus în anii '30, n-a fost extins și asupra cetățenilor din localitățile rurale.

Ca urmare a presiunilor exercitate de autorități asupra gospodăriilor individuale, procentul de colectivizare a fost în continuă creștere. La 6 iulie 1936, 718 gospodării agricole din RASSM întruneau 109.935 gospodării țărănești din totalul de 114,3 mii, sau 96,1 %. Pe câmpurile socializate munceau mai mult de 200 mii colhoznici. La sfârșitul anului 1937 colhozurile întruneau deja 96,6 % din gospodăriile țărănești și 99,5 % din suprafața arabilă. Existau 718 colhozuri și 11 sovhozuri. [2, p. 209].

La începutul anului 1940 în RASSM erau 715 colhozuri și 11 sovhozuri, care reuneau 97,9 % din numărul gospodăriilor țărănești și 99,6 % din toate suprafețele cultivabile ale republicii autonome. Nu erau incluse în colhozuri doar 2415 gospodării țărănești.

Tehnica de bază a producției colhoznice era concentrată în SMT, care erau întreprinderi de stat și prestau colhozurilor servicii pentru plată, în natură, la prețuri exagerate. Colhozurile dispuneau doar de mașini și mecanisme propulsate de cai și boi, precum și de unele mijloace de transport. La sfârșitul primului cincinal funcționau 21 SMT, care dispuneau de 623 tractoare și altă tehnică agricolă. În 1937 activau 26 SMT. Respectiv, în anii 1933 - 1937, a sporit și înzestrarea tehnică a acestora: tractoare de la 900 la 1541, combine de la 73 la 413, trierătoare de la 163 la 515, semănători de la 461 la 670 (760), pluguri pentru tractoare de la 946 la 1333. [8, p. 209].

În anul 1939, cele 27 SMT care deserveau gospodăriile colective, dispuneau de 1742 de tractoare, 492 de combine, 505 trierătoare, 782 de semănătoare cu tracțiune mecanică pentru tractoare, 568 autovehicule și multe alte mașini și inventar agricol. În 1937 unui tractor i-au revenit în medie câte 618 de hectare prelucrate, iar în 1938 - 638 ha. [1, p.479].

Acest spor al asigurării tehnice în SMT a permis ridicarea nivelului de mecanizare a lucrărilor agricole, în 1935 el constituia 37,8 %, în 1937 - 69,5 %, în 1939 - 74 % (conform altor date în proporție de 70 - 90 %). În primul rând, acest indiciu viza lucrările agricole complexe de câmp și, în mod special, aratul, semănatul și recoltările. Lucrările din viticultură, pomicultură, legumicultură, cele din ramura zootehniei erau executate, de regulă, manual. [5, p. 183, 184, 198].

În condițiile creșterii nivelului de înzestrare tehnică a lucrărilor agricole și aplicării procedurilor agrotehnice, productivitatea muncii s-a caracterizat nu numai prin lărgirea suprafețelor arabile, dar și creșterea recoltei la hectar. Conform informațiilor oficiale, care evident erau exagerate, în 1934 colhozurile din republică au recoltat în medie câte 8,3 chintale de cereale la hectar, în 1935 - 10,3, în 1936 - 12,3, 1937 - 13,2. În ansamblu, pe cincinale, acest indiciu a constituit: în primul cincinal - 8,1 chintale, cel de-al doilea - 11,6, în anii 1938 - 1939- mai mult de 14 chintale. Conform altor informații, recolta la hectar a cerealelor a constituit în medie în al doilea cincinal 13,5 chintale, iar în anii 1935 - 1939 - 11,8 chintale/ha. [1, p. 481].

Pe lângă faptul că agricultura trebuia să asigure populația cu produse alimentare, iar industria, în special, industria alimentară cu materia primă necesară, în condițiile republicii gospodăria sătească avea și unele particularități, care vor fi luate în considerare de autoritățile bolșevice. În acest context, Gr. Starîi, încă în decembrie 1924, în cadrul Conferinței I-a regionale de partid, referindu-se la necesitatea dezvoltării viticulturii și pomiculturii, remarca: „În republica noastră agricultura își are particularitățile ei deosebite. Pe de o parte avem puțin pământ, dar în schimb avem condiții pentru a dezvolta culturile intensive”. El mai evidenția că „avem perspective mari în producția de tutun. Pe vremuri raioanele de pe malul Nistrului furnizau materie primă pentru fabricile de tutun din sudul Rusiei”. [3, p. 154].

Pentru a stimula cultivarea acestor culturi, în Rezoluția asupra raportului secției agricole a Comitetului Revoluționar al RASSM (23 aprilie 1925) se stabilea: „A lua, de asemenea, toate măsurile pentru mărirea suprafețelor de livezi, vii și plantații de tutun, în care scop să fie mărite pe linia Băncii agricole creditele pe termen lung și pe termen scurt”. [3, p. 178]. De asemenea, oportunitatea intensificării producției agricole prin creșterea suprafețelor cultivate cu culturi care necesitau un volum de muncă mai mare, era dictată de existența unui surplus de brațe de muncă în gospodăria sătească, în condițiile suprapopulării satelor sau a așa-zisei „suprapopulări agrare”, lipsei de pământ, mecanizarea unor procese agricole.

Astfel, organele de partid, pe lângă cultivarea cerealelor, cu scopul de a asigura industria alimentară cu materia primă necesară, dar și a satisface necesitățile regiunilor industriale ale Uniunii Sovietice cu produse din gospodăria sătească și mărfuri ale industriei alimentare, o atenție sporită au acordat lărgirii în gospodăriile colective anume a suprafețelor destinate cultivării culturilor intensive, fapt ce în condițiile colectivizării compacte nu mai constituia o problemă, doar decât interesul propriu-zis al producătorilor - colhoznicilor.

În anii 1932 - 1939, suprafața culturilor intensive în gospodăriile colective, precum a viilor și livezilor, s-a lărgit de 3,4 ori, ajungând la 22.352 ha, inclusiv a viilor de la 2, 7 mii ha la 9087, a livezilor de la 3,9 mii ha la 13.265, iar a grădinilor de zarzavat de la 4,7 mii ha la 7,1 mii. În 1939 colhozurile au cultivat peste 9 mii ha sfeclă de zahăr și peste 2 mii ha de tutun. [2, p. 209-210].

În 1939 suprafața totală a viilor din republică, inclusiv a celor din posesia colhoznicilor, alcătuita 23.626 ha și a livezilor - 22.499 ha. Deci, gospodăriile auxiliare ale colhoznicilor dispuneau de suprafețe mai mari de vii și livezi decât gospodăriile colective în care activau.

În unele lucrări, aceste cifre raportate la anul 1939, în mod eronat, sunt atribuite exclusiv colhozurilor. Către mijlocul anului 1940 suprafața totală a livezilor și viilor în republica autonomă a sporit la 47,1 mii ha, față de 6 mii ha în 1918.

Respectiv, s-au înregistrat anumite sporuri în aceste ramuri. Recolta medie a sfeclei de zahăr la hectar a crescut de la 141,1 chintale în 1935, la 253,5 în 1936 și la 259,7 în 1937. Achizițiile de struguri de către întreprinderile industriale pentru producerea băuturilor alcoolice au sporit de la 2685 tone în anul 1933, la 20100 tone în 1937. [1, p. 482].

Situația cea mai gravă în gospodăriile colective se înregistra în domeniul zootehniei. Se știe că în timpul colectivizării, țăranii pentru a nu socializa vitele, în condițiile când nici nu puteau să le vândă, preferau să le sacrifice pentru consumul personal. Acest fenomen s-a intensificat și a luat proporții catastrofale în timpul secetei și foametei din anii 1932 - 1933, din cauza lipsei de furaje pentru animale și a subnutriției țăranilor.

Pe măsura redresării situației în sectorul zootehnic obștesc, a crescut treptat numărul de ferme și al șeptelului. În anul 1934 colhozurile dispuneau de 289 ferme, iar în anul 1938, 1062 ferme de vite mari cornute, porci, oi și capre. Respectiv, s-au înregistrat sporuri în creșterea animalelor de diferite specii. În 1937 gospodăriile colective dispuneau de 23,6 mii vite mari cornute, 41,5 mii porci, 69,9 mii oi și capre. Din 1933 până în 1939 numărul de vite mari cornute în colhozuri a crescut de 3,7 ori (de la 11,2 mii la 41,8 mii capete), al porcilor de 4,6 ori (de la 11,5 mii la 52,8 mii), oi și capre - de 2,2 ori (de la 42,4 mii la 95,5 mii).

Însă, numărul de ferme existente, care îl depășea de circa 1,5 ori pe cel al colhozurilor, nu însemna că fiecare gospodărie colectivă era în posesia unei ferme. Acest număr includea separat toate tipurile de ferme (de vite mari cornute, porci, păsări, oi și capre, cai), încât o

gospodărie colectivă avea mai multe unități zootehnice, altele nici una. Astfel, în 1939, 38,6 % din gospodăriile colective nu aveau bovine, iar 22,4 % - niciun fel de animale. [2, p. 209].

În ceea ce privește numărul general de capete de vite (din gospodăriile de toate genurile: colective și individuale), nivelul de până la colectivizare (1928) așa și nu a fost atins. Această stare de lucruri a influențat considerabil asupra volumului producției întreprinderilor industriale care se preocupau de prelucrarea laptelui și a cărnii și producerea mărfurilor respective. În anii 1933 - 1937 producerea conservelor din carne a înregistrat o scădere constantă, respectiv de la 8061 mii unități convenționale la 3643 mii.

Pentru a-i cointeresa pe colhoznici să participe activ în muncile agricole, erau impuse diferite forme de stimulare morală, caracteristice regimului, precum mișcarea frunțașilor și a inovatorilor, în agricultură a fost extinsă mișcarea stahanovistă, care a fost inspirată la început în industrie, decorarea acestora cu medalii și ordine. Deja în anii 1933 - 1935, peste 80 % din colhozurile republicii erau antrenate în întrecerea pentru ridicarea recoltei la hectar. Întrecerea se desfășura aparte între raioane, colhozuri, brigăzi, zvenouri și, chiar colhoznici. În această perioadă numărul colhoznicilor - „frunțași” a crescut de la 5,5 mii la 33,5 mii, iar în anul 1937, mișcarea stahanovistă cuprindea 25000 de lucrători din gospodăria sătească a RASSM.

Schimbările intervenite în agricultura colectivizată, în anii 1934 - 1939, eforturile depuse în acest sens, înzestrarea tehnică a producției agricole au condus la creșterea veniturilor colhozurilor din republică mai mult de trei ori, alcătuind 88043,7 mii ruble.

Drept argumente în favoarea dezvoltării orânduiri colhoznice, ridicării nivelului de trai, sunt aduse informațiile cu privire la retribuirea în natură și în bani a colhoznicilor. Astfel, în 1934, 41,8 % din colhozuri au acordat membrilor gospodăriilor colective de la 3 până la 7 și mai multe kilograme de produse agricole pentru o zi de muncă, în 1935 - 66,9 %, iar în 1937 - 93 % din gospodăriile colective. În afară de plata în natură, începând cu anul 1934, colhoznicii erau retribuiți pentru munca depusă și cu bani. În anul 1934, această retribuire a constituit în medie 0,55 ruble, în 1936 - 1,07, iar în 1938 - 1,13 ruble pentru fiecare zi de muncă. [1, p.484].

Totuși, chiar dacă în anii care au urmat procesului de colectivizare a gospodăriilor țărănești, s-au înregistrat anumite progrese în agricultură, sectorul colectiv nu era în stare să asigure o dezvoltare normală a relațiilor de producție la sate, determinată nu atât de factori obiectivi, cât de factori subiectivi. Pământul, fondurile de producție ale colhozurilor erau valorificate ineficient din cauza nerentabilității muncii. Baza tehnico-materială era slabă. Pe lângă tehnica modernă, tradițional se foloseau plugul tras de cai și boroana. Dependența de condițiile climaterice, secetele dese sau inundațiile, înghețurile sezoniere și anii neroditori cauzau o scădere periodică a volumului producției agricole și o reducere a șeptelului.

Însă cauza principală a productivității scăzute a agriculturii colectivizate consta în metodele de organizare a muncii și lipsei cointeresării materiale a țăranilor în condițiile retribuirii mizere pentru munca depusă. Pământul era proprietate a statului, dat în folosință țăranului. Restul averii colhozurilor, deși era considerată avere colectivă, țăranul, însă, nu se simțea stăpân. Mai mult decât atât, partea cea mai mare din roadă era colectată de stat direct de pe fățare și din hambare la prețuri, care de cele mai multe ori nu acopereau cheltuielile pentru producerea ei. Retribuirea muncii colhoznicilor se efectua în natură, la sfârșit de an, în funcție de numărul de zile lucrate și volumul producției rămase după achitarea cu statul. Răspлата cu bani, introdusă din anul 1934, era parțială, mai mult simbolică.

O trăsătură caracteristică a noului sistem de gospodărire la sate, devenit un viciu, l-a constituit metodelor defectuoase, birocratice de dirijare a colhozurilor și prezența unui aparat de conducere numeros. Ca urmare, gospodăriile colective nici pe departe nu erau în stare să satisfacă cerințele de bază ale colhoznicilor. Și acest lucru era bine cunoscut de autorități.

Unele asigurări cu caracter social de care beneficiau țăranii din partea statului, cum ar fi asistența medicală și învățământul gratuit, fonduri acumulate indirect tot de la populație, inclusiv de la colhoznici, aveau un pronunțat caracter propagandistic și serveau obiectivelor politice ale regimului. Acordate prioritar nomenclaturii de partid și populației orașelor, nu puteau ameliora radical situația materială a colhoznicilor. Este de reținut și faptul că sistemul asigurării de stat cu pensii nu a fost extins asupra colhoznicilor [4, p. 268], constituind un exemplu de discriminare a acestora din partea regimului.

Un indiciu concludent, care denotă dezinteresul colhoznicilor pentru munca colectivă, este faptul că în 1937, numai 28,8 % dintre ei au înregistrat de la 200 până la 300 zile - muncă. În condițiile când munca în colhozuri era organizată defectuos, lipsa cointerесarea materială, volumul retribuiri în natură și bani al colhoznicilor era sub minimul de existență, membrii colhozurilor acordau prioritate muncii în gospodăriile auxiliare, de pe lângă case și mai puțin interes pentru munca colectivă.

Astfel, colhoznicilor conform Statutului artelului agricol, li se permitea să aibă în folosință personală loturi de pământ pe lângă casă, plantații de vii, livezi și legumirii în afara localității, care însumate nu trebuiau să depășească suprafața prestabilită. De asemenea, puteau întreține un anumit număr de animale și păsări. Însă, pentru a-i face pe țăranii să înțeleagă „avantajele” muncii colective, gospodăria auxiliară a colhoznicilor nu numai că era limitată, dar și reglementată de autoritățile locale, care urmăreau cu strictețe respectarea normelor stabilite.

Mai mult, vitele, recolta de pe lotul de lângă casă, în special, livezile și viile din gospodăriile auxiliare erau supuse unui impozit mare. Pe de altă parte, țăranii nu erau cointerесаți în producerea unor cantități mai mari decât necesitățile proprii, deoarece prețurile de achiziție stabilite de stat pentru mărfurile furnizate din gospodăriile auxiliare, așa zisul „surplus” - laptele, carnea, ouăle, lâna ș. a., erau foarte joase.

De asemenea, erau supuse impozitării orice fel de activități pe care le prestau pe lângă casă țăranii colectivizați, precum meșteșugurile mărunte (țesutul, fierăria, confecționarea hainelor, încălțăminte și a.), gospodăriile auxiliare reducându-se la statutul de economie naturală. Era o componentă a politicii promovate de regimul bolșevic în vederea socializării totale nu numai în industrie, dar și în gospodăria sătească.

Una din puținele excepții, de intervenție benefică a organelor de partid și de stat pentru a stimula anumite sfere de activitate a gospodăriilor auxiliare ale colhoznicilor, ține de creșterea vitelor mari cornute. Luând în considerație, că gospodăriile colective nu erau în stare nicidecum să asigure necesitățile minimale nu numai ale colhoznicilor, dar și ale populației orașelor cu produse din sectorul zootehnic și materie primă industria alimentară, CC al PC (b) din toată Uniunea și SCN al URSS în scopul de a ameliora situația în acest domeniu important, care a avut de suferit de pe urma colectivizării forțate, au adoptat, la 14 august 1933, o hotărâre specială „Despre acordarea de ajutor colhoznicilor fără vaci la procurarea vacilor”. În hotărâre se punea sarcina, ca fiecare familie colhoznică să aibă vacă.

Drept urmare, numărul gospodăriilor țărănești care dispuneau de vaci, a crescut de la 43,2 % în 1928, la 51 % în 1934, până la 76 % în 1938. Respectiv, a crescut și șeptelul în general. În 1937, gospodăriile auxiliare ale colhoznicilor dispuneau de 111,2 mii vite mari cornute, 81,8 mii porci și 65,2 mii oi și capre. În anii 1934 - 1938 acest spor a constituit: vaci - de la 36,5 mii la 56,9 mii; oi și capre - respectiv 58,8 mii și 135,1 mii; porci - 32 mii și 123,3 mii [5, p. 184] depășind cu mult numărul de vite aflate în posesia gospodăriilor colective.

În schimb, este de reținut că în gospodăriile auxiliare ale colhoznicilor brusc a scăzut numărul cailor, sau, în genere, erau pe cale de dispariție, deoarece în condițiile când cea mai mare parte a terenurilor agricole au fost socializate, iar loturile rămase în folosința țăranilor au fost reduse drastic, nu mai era nevoie de a-i întrebuința ca în trecut drept forță de tracțiune. Cu atât mai mult că și întreținerea lor cu furaje, în virtutea suprafețelor disponibile, nu mai era posibilă.

În pofida diferitelor restricții, impuse colhoznicilor cu privire la mărimea loturilor, numărul de vite și păsări aflate în proprietate personală, impozitări excesive, gospodăriile auxiliare erau pentru ei principala sursă de existență și de satisfacere a necesităților vitale, în asigurarea cu produse alimentare de primă necesitate. Acest fapt este recunoscut chiar și de adepții istoriografiei „moldoveniste” [4, p. 268], care au elogiat pretinsele realizări în gospodăria sătească din RASSM după încheierea colectivizării. În perioada colectivizării forțate și în primii ani ai orânduirii colhoznice situația materială a țăranimii s-a înrăutățit comparativ cu anii NEP-ului - satul a început mai prost să se alimenteze, să consume mai puțină pâine și carne, mai mulți cartofi.

Țărănimea colhoznică, supusă unor schimbări cardinale în modul de viață, a rămas o clasă marginalizată a societății sovietice, o piesă emblematică decorativă din alianța de „nezdruncinat” cu clasa muncitoare. Adusă drept jertfă pe altarul viitorului „luminos”, a fost exploatată crunt, indirect pentru a stoarce cât mai multe produse agroalimentare și mijloace financiare din gospodăria sătească, necesare pentru industrializarea accelerată și militarizarea economiei Uniunii Sovietice.

Colectivizarea forțată și statornicirea orânduirii colhoznice, atinse cu prețuri nejustificate și jertfe colosale, prin subminarea forțelor de producție ale gospodăriei sătești, au constituit pentru regimul stalinist pârgii eficiente de stoarcere nu numai a surplusului de produse agricole de la sate, dar și a unei părți din necesarul pentru consumul personal al țăranilor. În primii ani după încheierea colectivizării, a devenit posibil, chiar și în condițiile scăderii generale a producției agricole, să sporească de 2-3 ori volumul colectărilor de cereale, asigurând astfel necesitățile orașelor și operațiunile de export. Cu alte cuvinte, în optica autorităților staliniste, colectivizarea forțată a determinat succesul industrializării accelerate și militarizării economiei URSS.

BIBLIOGRAFIE

1. BURLACU, V. *Formarea și evoluția Republicii Autonome Sovietice Socialiste Moldovenești (1924-1940)*. București-Brăila: Academia Română - Institutul de Arheologie Iași Muzeul Brăilei „Carol I”. Editura Academiei Române, Editura Istros a Muzeului Brăilei „Carol I”, 2021. 690 p. ISBN 978-973-27-3385-1; ISBN 978-606-654-443-6.
2. CIOBANU, V. Teritoriile din stânga Nistrului în perioada interbelică. În: *Republica Moldova: ed. encicl. / Inst. de Studii Enciclopedice*; col. red.: Gh. Duca (preș.). *Ediția a doua revăzută și adăugită*. Chișinău: Institutul de Studii Enciclopedice, 2011, pp. 207-210.

3. *Formarea RSS Moldovenești și crearea Partidului Comunist al Moldovei. Culegere de documente și materiale.* Chișinău, Cartea Moldovenească, 1986. 465 p.
4. *Istoria Republicii Moldova din cele mai vechi timpuri până în zilele noastre. Ediția a treia, revăzută și completată.* Asociația oamenilor de știință din Moldova „N. Milescu Spătarul”. Chișinău: Tipografia centrală, 2015. 452 p. ISBN 978-9975-9976-9-0.
5. *Istoria RSSM în două volume, vol. II.* Red. respon. S. P. Trapeznikov. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1968. 680 p.
6. 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 1857-2022.
7. REPIDA, A *Formarea RSS Moldovenești.* Chișinău: Cartea Moldovenească 1977. 378 p.
8. *Republica Moldova: ed. encicl.* Inst. de Studii Enciclopedice. Col. red.: Gh. Duca (preș.). Ediția a doua revăzută și adăugită. Chișinău: Institutul de Studii Enciclopedice, 2011. 780 p. ISBN 978-9975-67-648-9.

INFRAȚIUNI ÎMPOTRIVA INSTITUȚIILOR ȘI SECURITĂȚII STATULUI ÎN LEGISLAȚIA MEDIEVALĂ ROMÂNEASCĂ

CRIMES AGAINST THE STATE INSTITUTIONS AND SECURITY IN ROMANIAN MEDIEVAL LEGISLATION

*Silvia Chicu, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Silvia Chicu, PhD, associate professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-6822-7426*

CZU: 34(498)(091)

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p151-155

Abstract

In the present study, we set out to analyze the crimes against the state from the perspective of medieval law. The Romanian legal sources from the 17th century classify the crimes against the state as the most serious. The gravity of these violations is determined by the danger they posed to the independence of the state. The study shows that the betrayal of the Lord - the owner of the ruling institution - was associated with the crime against the state, because the clauses of the feudal contract were violated. Any actions against the life, activity and honor of the Lord were qualified as serious offenses and punishable by death. From the register of crimes against the state were also analyzed: coin counterfeiting, forgery of documents and false oath.

Key-words: crime, state, medieval law, punishment

Infrațiunile împotriva statului, instituțiilor statului au fost și sunt considerate cele mai grave infrațiuni, deoarece amenință independența și suveranitatea statală. Actualitatea studierii temei rezidă în faptul că în Republica Moldova s-au înregistrat cazuri de comitere a unor asemenea infrațiuni, sau această suspiciune planează asupra unor actori politici.

Istoriografia universală și cea românească au atras atenție acestei probleme de cercetare în studii generale sau speciale. Acest subiect sensibil, deși uneori tendențios, a fost analizat de către istorici [1, 3, 8]. O analiză a conceptului de trădare în evul mediu în Țara Moldovei a întreprins istoricul Virgil Pâslariuc [6] și Ion Eremia [4]. Scopul studiului nostru este de a

analiza tipurile de încălcări clasate în registrul infracțiunilor împotriva statului și Domnului, din perspectiva legislației din secolul al XVII-lea.

În evul mediu cea mai frecventă infracțiune împotriva instituțiilor statului, menționată în izvoare, este trădarea – actul neloialității față de puterea centrală – reglementată prin „omagiul de vasalitate, jurământul de credință” [6, p. 140]. Din contractul feudal dintre supus și monarh, rezulta o obligație fundamentală de credință. La nivelul elitei sociale, încălcarea acestei îndatoriri producea starea de felonie, viclenie, hiclentie. Infracțiunile politice erau numite hiclennii, din limba maghiară „hitlen” – fără credință, trădător, iar cel care le comitea era hiclean [7, p. 71]. Hiclennia reprezenta crima îndreptată împotriva securității interne și externe a statului [8, p. 61]. Ea cuprindea: trădarea militară, trădarea politică, uneltirea, rebeliunea, pribegia benevolă a boierilor, intrarea în serviciul unui stăpânitor străin, sau încuscrirea cu acesta și chiar simpla cumpărare de moșii la graniță fără voia Domnului.

La fel ca și în alte state medievale, cea mai mare crimă față de puterea centrală era trădarea, care consta în încălcarea datoriei de credință față de stat și implicit față de Domnul, pe care acesta îl reprezenta. Infracțiunile împotriva ordinii publice și a justiției erau considerate infracțiuni împotriva Domnului și statului, dar totuși, trădarea începea acest registru. Hiclennia era sancționată prin întreruperea legăturii feudale, prin confiscarea proprietății funciare obținută pentru slujbă credincioasă și prin tăierea capului. Trădarea era reglementată de textele bizantine ca o crimă de drept public și era sancționată neapărat cu confiscarea generală a averii. Confiscările pentru hiclennie au alimentat domeniul domnesc pentru alte danii în favoarea partizanilor politici ai domnului. Statutul de familie boierească și rolul economic și politic al moșiiilor în viața fiecărui neam boieresc a determinat boierimea să insiste ca actul de trădare să nu fie sancționat cu confiscarea moșiei. Boierii fără moșie erau desființați și din punct de vedere politic. Hiclennia a fost generată și din extern, în deosebi după instaurarea suzeranității otomane. Puterile vecine aveau agenți secreți în Țările Române, pentru a obține informații despre situația politică de aici [8, p.63].

În izvoare actul de trădare este prezentat și cu termenul de „hăinie” , din limba turcă hain - trădător. Hăinie era denumită mai ales trădarea față de Imperiul Otoman. În viziunea factorilor politici de decizie otomani, trădători erau Domnii sau boierii care încălcau obligația de credință. Poarta cerea extrădarea Domnilor sau boierilor trădători, pribegi în statele vecine. Domnii refuzau să-i extrădeze pe boierii trădători, executându-i singuri, iar la Poartă, trimițând doar capetele acestora. Prin această decizie, Domnii încercau să apere autonomia judiciară a Țărilor Române.

Necredința față de Domn se prezenta, în primul rând, sub forma pretenției la tron. Pretențiile la tron erau considerate acte de hiclennie față de Domnul în funcție. Unii voievozi îi trimiteau pe pretendenți la mănăstire după „însemnarea la nas”. Grigore Ureche ne aduce la cunoștință că Alexandru Lăpușneanu „l-au însemnat la nas și l-au trimis în călugărie” [7 , p. 80] pe pretendentul Joldea. Tot act de necredință era considerată și susținerea pretendentului la tron, deoarece ridicarea armelor contra Domnului reprezenta un act de trădare a acestuia. Chiar și simpla nerăspundere la chemarea Domnului plasa boierul în tabăra opoziției și îl înscria în rândul trădătorilor.

Trădarea își puna amprenta pe reputația persoanei pentru întreaga viață. Cu toate că era percepută ca o „sudalmă” pentru persoană faptul că era numit „hain”, pravila accepta ca meritată. Pravila făcea o diferențiere între trădarea înfăptuită de către un boier și de către un om

„mic”: „de se va afla vreun boiar hiclean unui Domn și hain țării și de se-ar arăta într-acesta chip și unul de cei mici, atunce mai mult se va certa boiaru”. Pedepsa pentru trădare era moartea: „... învață pravila să piarză în furci, cumui e hăinia și hicleșugul, când hiclenește pe Domnul său, atunce se va spânzura și boiarinul ca și cel mai prost, iară așa furcile boiarinului se fac mai înalte decât ale celui mai mic” [5, p. 346].

Uneori noțiunea de hiclenie era extinsă și asupra altor infracțiuni. În secolului al XVII-lea în șirul infracțiunilor de hiclenie au fost plasate și alte încălcări, precum delapidarea birului către turci și neplata birului către turci; neplata dărilor sau fuga moșnenilor de pe moșie. Megiașii și rumânii ajung să fie tratați ca hicleni față de domnie și Poartă, deoarece actul crea dificultăți Domnului de a plăti haraciul, astfel fiind lezate interesele Porții.

Drept infracțiune de trădare era considerat și sfatul de a trăda sau omori Domnul: „cela ce va sfătui să ucigă pe vreun dregătoriu de la vreun târg și de nu va fi apucat să facă moarte, acela să nu se pedepsească ca cela ce suduiaște Domnia, ce numai să i se taie capul. Iară de se va sfătui să hiclească, sau să ucigă pre singur Domnul acelei țări, măcar de nu va fi făcut acel vicleșug, iară așa să se pedepsească ca unul de ceia ce au suduit Domnia” [5, p. 101].

În același registru de infracțiuni împotriva Domniei era trecută și lezmajestatea, fiind considerată trădare deosebit de gravă. Lezmajestatea a constat în atingerea adusă onoarei Domnului prin insultarea sau calomnierea sa. Această infracțiune se mai numea sudalmă sau hulă. Pravila prevedea că „acela ce va grăi de Domnul locului aceuia și-l va înjura cu mânie și cu tot dinadinsul într-acei chip încât i-ar face toată răotatea, pre unul ca acela să cade să-l certe ca acela împotriva legii țării și pravilei”. Era pedepsită orice persoană găsită vinovată, indiferent de poziția socială „de-ar fi orice feliu de om, ver fie mirean, ver călugăr, ver fiece om de chirosul besearicii”. Nu era pedepsit „cela ce va sudui pre domnul țării, de va fi nebun sau lipsit de minte sau beat de băutură sau de altă nebulie” [5, p. 140]. Ceilalți trebuiau să fie „pedepsiți foarte cumplit”.

Calpuzania – falsificarea monedei reprezintă și ea o infracțiune împotriva ordinii publice, deci și a Domnului. Având dreptul de a bate monedă și turnătorii proprii, Domnii aveau interesul de a reprima falsificarea. Infracțiunea de a imita moneda a devenit, prin voința Domniei, o infracțiune numită, cu un termen de origine turcească „calpuzanie”. Încălcarea era considerată foarte gravă, considerându-se că „minciunoșii ceia ce fac bani răi ... ca și cum ar sudui pre Domnul țării” [5, p. 121]. Izvoarele atestă existența banilor falși în Țările Române.

Falsificarea monedei se realiza în trei moduri [2, p. 84]. În primul rând nu erau utilizate metalele corespunzătoare: „mestecătură ...aurul cel curat ei îl spurcă și-l meastecă”, la fel se proceda și în cazul monedelor de argint „argintul amestecă cu arama, alții fac chiar de aramă și numai îl spoiesc cu argint”. O altă modalitate de falsificare era cu utilizarea metalelor corespunzătoare, dar „ei fac banii mai mici... și păgubesc oamenii”. Existau și falsificatori care „puneau chipul și scriptura mincinoasă, fără sfat cu învățătura cuiva, ce pre furiș, ca un lucru rău”, adică neoficial. Toate aceste trei cazuri erau considerate infracțiuni împotriva Domniei.

Dreptul de a bate monedă era acordat de către Domnul țării persoanei care era obligată să facă acest lucru într-un loc destinat pentru această activitate, adică „în loc vestit”, respectând „scriptura cinstită și frumoasă”, forma și masa monedei [2, p.84]. Chiar dacă erau respectate toate cerințele, dar nu avea permisiunea Domnului, persoana era considerată falsificator [2, p. 85].

Pravilele din secolul al XVII-lea au prevăzut pentru calpuzani „sanțiuni preluate din pravilele bizantine: decapitarea urmată de arderea cadavrului și confiscarea bunurilor” [2, p. 85]. Era prevăzută pedeapsă și pentru dregătorul domnesc care permitea circulația banilor falși [2, p.85]. Acesta trebuia „să plătească cu capul”. Nici un document nu atestă aplicarea pedepsei aspre prevăzută de pravilă. În schimb, două documente din secolul al XVII-lea dovedesc că unii vinovații de calpuzănie au fost iertați. Tot calpuzan era considerat și cel care „va schimba bani răi, și-i va lua de la acela ce-i face, știindu-l și cunoscându-l că este calpuzan” [2, p. 86], fiind supus aceleași pedepse ca și calpuzanul.

Există și o oarecare indulgență față de proprietarii sediilor unde era instalată tehnica de falsificare a banilor: „încă de să va afla că această casă e a unei muieri sărace, atunci nu se va lua să fie domnească” [2, p. 85]; „încă acea casă de să va afla că este a unor coconi săraci, iar nu va fi domnească. Iar de se va afla acești coconi au vreun ispravnic pre toate bucatele lor și va fi năimit el casa, atunci să prețuiască casa cât va face și să plătească tot el acel preț tot den bucatele lui” [2, p. 85].

Există o diferențiere în aplicarea sancțiunilor pentru falsificatorii de monedă: „cei fără de vârstă de vor face bani răi, calpuzanii, aceea nu se vor certa cu toate certările după cum învață pravila, ce numai după voia judecătorului, dar nu cu moarte” [2, p. 163]; „muiarea se va certa mai puțin decât bărbatul, când în casa ei se vor face bani răi, calpuzani, sau când va cumpăra ceva vreun lucru ieftin ca să-l vândă mai scump, sau când va sparge cartea domnească și încă de ce se va mesteca în tocmeala ereticilor, sau la jurământ mincinos, iară când va greși la lucruri carele să fac împotriva dumnezeieștii pravile și a pravilei firii omenești, atunci nu se va certa muiarea mai puțin, ca și bărbatul” [2, p. 172].

Falsul, reprezenta o infracțiune împotriva justiției, denumit în epocă vicleșug sau înșelăciune. Vicleșugul sau înșelăciunea consta în falsificarea înscrisurilor prin plăsmuirea acestora în scopul de a produce diferite consecințe juridice. Uzul de fals, era frecvent utilizat în documentele privind stăpânirea pământului. Represiunea falsului relevă un dezacord între pravile și obiceiul pământului, neaplicându-se nici o pedeapsă sau aplicându-se una ușoară: mustrare sau gloabă. Erau pedepsiți cu bătaie pentru fals și cei care foloseau „măsuri hiclene”: mierța sau vadra [2, p. 60].

„Nesupunerea, reprezenta o infracțiune împotriva justiției, neascultarea, consta în fapta oricui, de orice stare, de a nu se supune poruncii domnești cu valoare jurisdicțională sau hotărârii judecătorești” [3, p. 483]. Pravilele prevăd, că „acel care nu va asculta de domnul-său ... într-un chip se vor certa și boiarii și cei mai proști” [2, p. 175]. Nesupunere era tratat și faptul că țaranii dependenți nu ascultau de stăpânii de moșie. Represiunea acestei infracțiuni era esențială pentru menținerea ordinii sociale.

Dreptul domnului de a aplica pedeapsa celor vinovați de neascultare derivă din prerogativa sa legislativă, combinată cu cea de judecător suprem. În lipsa unor texte pedepse aplicate în cazurile de neascultare, sunt foarte variate: de la pedeapsa capitală, până la cea mai ușoară – simpla amenințare cu o pedeapsă uneori nedeterminată, ca de exemplu „mare certare” și plata amenzii. Pedeapsa cel mai frecvent aplicată pentru neascultare era gloaba. Domnul pedepsea uneori pe cei vinovați de neascultare cu închisoarea, unde vinovatul era adus în butuci. Bătaia era aplicată, mai ales în cazurile de nesupunere a țăranilor cerințelor stăpânilor de moșii. Boierilor li se putea aplica bătaia și personal de domn, precum Matei Basarab, care

declara: „Domnia mea am bătut pe Chisar păharnic foarte mult și i-am dat 300 de toiege...”, deoarece boierul refuzase să execute o hotărâre a domnului.

Jurământul mincinos reprezenta o infracțiune împotriva justiției, consta în vina de a mărturisi fapte neadevărate sau incomplete și a le întări prin jurământ ca adevărate. Această infracțiune apare sub următoarele denumiri „jurământul mincinos”, „jurământ strâmb”, „mărturie strâmbă”, „limbă strâmbă” [2, p. 172].

Pravilele românești din secolul al XVII-lea nu au un text general care să definească și să pedepsească infracțiunea, ci numai texte speciale: unul care pedepsește cu tăierea limbii pe văcarul care jură strâmb, altele ce ușurează pedeapsa femeii sau minorului. Nu avem dovadă documentară că s-a aplicat vreodată pedeapsa mutilării pentru jurământul mincinos. Obiceiul pământului a statornicit norma pedepsirii acestei infracțiuni cu gloaba. Aceasta se plătea de obicei în boi. În pricinile cu jurători, dacă mărturia lor era infirmată de un număr dublu de jurători, fiecare dintre primii era globit cu câte trei boi „cum au fost obiceiul și legea țării”. Gloaba se aplica nu numai jurătorilor, ci și oricărui martor mincinos [3, p. 491]. Obiceiul sancționării mărturiei mincinoase cu gloaba era atât de înrădăcinat încât într-un zapis din secolul al XVII-lea, megieșii care fac o mărturie declară că dacă se va dovedi că nu au spus adevărul ei se obligă să li se taie bărbile și să plătească „limba strâmbă”. Cel ce jurase strâmb, în primul rând îi restituia cheltuielile celui judecat. Aceasta era o consecință obișnuită [8, p. 75]. Pedeapsa pentru jurământul strâmb după *Obiceiul pământului* era gloaba [3, p. 491]. Astfel observăm că mărturiile false cauzau pierderea procesului și pedepse de la aplicarea amenzii până la pedeapsa capitală.

Din cele expuse putem conchide că legislatorul român al secolului al XVII-lea a fost preocupat de crearea unor condiții juridice riguroase în scopul apărării securității statului, instituției Domniei, dar și altor instituții ale statului.

BIBLIOGRAFIE

1. BALAN, M. Istoria trădării la români, vol. I-II, București, 2006
2. Cartea românească de învățătură, București, 1961, 428 p.
3. COSTĂCHEL, V. PANAITESCU, P., CAZACU, A. Viața feudală în Țara Românească și Moldova (sec. XIV-XVII). București, 1957, 253 p.
4. EREMIA, I. Conceptul medieval al trădării reflectat în cronografia din Țara Moldovei. În: Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova, nr. 9, 2010, p.22-45
5. Îndreptarea legii. 1952, București, 1964, 1016 p.
6. PÂSLARIUC, V. Trădare, trădători și trădați în Țara Moldovei în secolele XIV-XVI. În: Tradiții istorice românești și perspective europene: in onoare academician Ioan Aurel Pop, coord. Sorin Șipoș, Dan Octavian Cepraga, Ion Gumenâi, Oradea, 2015, p.137-160
7. URECHE, Gr. Letopisețul Țării Moldovei. În: Letopisețul Țării Moldovei, Chișinău, 1992, p. 23-118
8. СОБЕТОВ, П. В., Преступление и наказание (очерки истории обычного права и законодательства средневековой Молдавии). În: Stratum Plus, nr. 6, 2001-2002, p. 26-151

**MECANISMUL TRANSPUNERII ADJECTIVULUI ȘI ADVERBULUI.
SUBSTANTIVIZAREA UNOR UNITĂȚI ALE LIMBII**

**THE MECHANISM OF THE TRANSPOSITION OF THE ADJECTIVE AND THE
ADVERB. THE SUBSTANTIVIZATION OF SOME LANGUAGE UNITS**

*Angela Copacinschi, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Angela Copacinschi, university lecturer
"Ion Creangă" UPS, Chisinau
ORCID: 0000-0001-8799-1043*

CZU: 81'36'37

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p156-160

Abstract

Semantically, adjectives are used to characterize a noun designating a person or an object in terms of quality. It should be noted that the adjective is not the only way express the quality of an object. French and Romanian languages has multiple ways of highlighting the quality of an object, for example a noun used in postposition towards the determined term, an adnominal complement, a relative sentence. The translation usually known as transposition marks the evidence of the functional equality among the elements of the nature and the diversity inside the phrase. Summing up these notices we can say that at least the category of adjective has some similarities through semantic-pragmatic characteristics, particularly the ability of subdivision.

Key-words: functional transposition, lexical transposition, means of transposition, change of form, interclass transfer.

Transpoziția este definită în prezentul articol drept un transfer al semnului lingvistic (respectiv al unității lingvistice) în condiții neobișnuite pentru unitatea respectivă. Vorbind despre **conversie**, va fi abordat, alături de alte interpretări, transferul unei părți de vorbire în categoria altei părți de vorbire (substantiv, adjectiv, adverb ș.a.). Din punct de vedere teoretic, ne propunem să examinăm conceptul transpoziției și cel al conversiei, relevând modul diferit de manifestare al acestora în cadrul diverselor părți de vorbire.

Actualitatea și noutatea temei în studiul de față constă în preconizarea transpoziției în domeniul adjectivului și adverbului, ca punct de plecare servind corpusul de exemple din limbile română, franceză și italiană. Ținem să subliniem că până în prezent nu a fost emisă o concepție univocă despre fenomenul în discuție. Afirmațiile unor specialiști în materie, fiind contradictorii trezesc dubii, ceea ce a impus o unificare a terminologiei în cauză și o triere a teoriilor privind transpoziția.

Actualitatea și noutatea temei este condiționată de relevanța cercetărilor asupra fenomenului transpoziției pornind de la limba de bază – română – spre alte două limbi-țintă, care fac parte din grupul limbilor romanice, franceza și italiana. Lipsa unor lucrări de sinteză în plan contrastiv privind fenomenul menționat a impulsat abordarea multiaspectuală a acestuia. Utilitatea studiului de față constă în confruntarea faptelor de țin de uzul limbii în diverse medii lingvistice, a influențelor exercitate de alte limbi romanice asupra limbii române.

Scopul scontat este de a releva potențele transpozitive în cadrul adverbului și al adjectivului în limbile română, franceză și italiană, relevând corelația dintre fenomenele nominalizate, adică transpoziția în raport cu conversia și cu omonimia prin demarcarea acestor noțiuni.

Cercetătoarea autohtonă A. Copacinschi [3, p.110] consideră transpoziția un fenomen morfologico-stilistic, fiind un mijloc efectiv de îmbogățire a vocabularului. Adjectivul este o clasă lexico-gramaticală cu un statut bine determinat în limbă, care își poate construi propriul univers de imagini artistice. Având un potențial remarcabil de expresivitate lingvistică și artistică, adjectivul se încadrează în clasă eterogenă de cuvinte, având funcția de a califica, determina sau cuantifica. Adjectivul exprimă trăsături calitative sau cantitative, generale sau particulare, caracteristici, proprietăți ale obiectelor, acestea pot fi reale sau fictive. Având o expresivitate pronunțată, un conținut lexico-semantic autonom și în plus un statut de parte de vorbire variabilă, adjectivul își justifică potențialul expresiv la toate nivelurile lingvistice, manifestându-se ca lexem și, mai ales, ca mijloc de construcție lingvistică și artistică. Astfel, adjectivul își poate construi propriul câmp stilistic, reunind cuvinte și structuri cu valoare expresivă și estetică [7].

Modificările sus-numite sunt dictate de realitatea socială. Apoi vorbitorul preferă comoditatea, de exemplu pentru limba română: *a vorbi clar*, unde *clar* este termenul subordonat dar în același timp *clar de lună*, unde *clar* este termenul substantivizat. Are loc schimbarea ierarhiei. Necesitățile lexico-semantică de desemnare își subordonează necesitățile gramaticale. Pe teren lexico-semantic are loc resemantizarea. În limba franceză se recurge practic la același model: *la montagne est haute (muntele este înalt)*, adjectiv, și *il parle haut (el vorbește tare)* adverb. Să observăm următoarele exemple în limba italiană: *Ti parla chiaro (Îți vorbește clar)* adverb și *chiaro di luna (clar de lună)* substantiv. La fel precum în următorul exemplul în limba română: *Nu cunosc dedesubtul acestei probleme*, în exemplele de mai sus persistă nuanța metaforică.

În etapa inițială am încercat să clarificăm relația dintre adjectiv și adverb, adverb și substantiv, mecanismul transpunerii acestor părți de vorbire în limbile studiate. Unii lingviști din România: G. Pană-Dindelegan, V. Sporiș A. Iliescu susțin, că în cazul conversiunii în limba română, se recurge la procedee cu precădere, gramaticale - morfosintactice sau sintactice. Se subînțelege preluarea terminațiilor noii clase, și plasarea unităților lingvistice în condiții specifice și cu funcții sintactice caracteristice acestei clase, pe de altă parte. [5], [6, p. 139; 5, p. 145]

În anumite contexte, unele adjective și substantive trec la rândul lor în categoria adverbului și vice-versa. Fenomenul menționat se dovedește a fi unul pur sintactic, explicând cum anumite forme ale adjectivelor și participiilor, uneori și ale substantivelor se transformă în adjective numai prin schimbarea întrebuintării lor. Substantivizarea fiind o varietate a transpoziției, poate și ea fi considerată un procedeu eficient de îmbogățire a vocabularului. [9] Substantivizarea reprezintă un procedeu de schimbare a valorii gramaticale prin care unele părți de vorbire trec la clasa substantivului. În acest context, putem vorbi despre pasajul substantivului în clasa adjectivului. Are loc prin marcarea morfologică prin articol sau desinență, dar și prin marcarea sintactică, unitatea lingvistică fiind plasată într-un context specific substantivului.

- articol, desinență – **frumos - frumosul, frumoasa, frumoasele: *Frumosul este important pentru un artist.***
- context adjectival – Și **din adânc** necunoscut, / Un mândru tânăr crește. (M. Eminescu)

Adjectivele trecând în categoria substantivului obțin aceleași caracteristici specifice substantivului, precum: prezența unui alt adjectiv (*marele înțelept*) sau a unui articol hotărât (*un înșelept*), în propoziție preiau funcția de complement (*pe cel roșu*).

Substantivul se realizează în exclusivitate sintactic: apare în contextul unei prepoziții, se leagă de un adjectiv subordonat, sau și prin adăugarea de elemente morfologice, precum:

- articolul *un*
- desinența *-o* de vocativ
- articolul hotărât *-a* (*reaua*).

Pentru substantivizarea adjectivului Ion Creangă recurge la un clișeu sintactic realizat prin inversarea relațiilor: regentul devine subordonat; subordonatul substantivizat devine regent, de exemplu: "*un drăguț de biciușor*" (Creanga, P.A. 180)

Transpoziția participiului este condiționată de natura adjectivală a acestuia, inclusiv disponibilitatea față de substantive, ceea ce îi permite să obțină toate caracteristicile adjectivului. În aceste condiții el apare articulat sau chiar poate fi determinat de un adjectiv sau de un alt cuvânt cu valoare adjectivală. În același timp, se atestă și substantivizarea participiului. [9] Participiul este disponibil spre substantivizare întocmai ca adjectivul: rănit (participiu) – *rănitul* (substantiv): *Rănitul* a fost internat în spital.

De exemplu: *un soldat rănit* valoare adjectivală

Trebuie să menționăm încă cinci categorii de cuvinte, care se supun substantivizării: **gerunziul, supinul, pronumele, numeralul și interjecția**. Substantivizarea gerunziului este destul de puțin frecventă, iar atunci când are loc se face prin articulare și presupune folosirea gerunziului ca adjectiv: suferind (gerunziu) - (om) suferind (adjectiv) - *suferindul* (substantiv): [8], [9]

Ex.: *Suferindul* s-a prezentat la camera de gardă.

Substantivizarea supinului: este ușor de recunoscut când supinul este articulat: *mersul* cu mașina, *statul* în picioare.

Ex.: *Statul* în picioare pe termen lung poate afecta sănătatea.

Substantivizarea pronumelui: cuprinde unele forme pronominale: eu *-eul*; sine *-sinele, sinea*; nimeni - *un nimeni*; nimic - *nimicul, nimicuri*; ce *-un ce*, fiind un fenomen destul de rar.

Ex.: *Nimicurile* acestea m-au obosit.

Substantivizarea numeralului: numerele devin substantive prin articulare: *doiul, treiul, zecile, sutele, milioanele, îndoitul, întreitul, înmiitul*.

Doiul a fost nemeritat. (doi are semnificația de nota 2 la școală)

Substantivizarea interjecției: interjecția devine substantiv prin articole sau desinențe: ah! *-ahul, ahuri*; of! - *oful, ofuri*.

Ex.: *Și*-a spus *oful* plângând.

Este important să menționăm existența unui tip special de substantivizare, în metalimbaj, prin intermediul căruia orice cuvânt poate fi trecut la clasa substantivului.

Ex.: *Și* este o conjuncție.

De menționat, că infinitivul lung al unor verbe (sosire, pregătire, avansare) nu reprezintă substantivizare, ci derivare cu sufixul *-re* a temelor verbale.

Toate procedeele gramaticale pot fi utilizate în calitate de mecanisme ale transpoziției. Grupându-le, obținem următoarele mijloace de transpoziție: schimbarea formei sau a funcției

cuvântului prin conversie, folosirea cuvintelor ajutătoare (articole, prepoziții) și a cuvintelor desemantizate, precum și supletivitatea lexicală (întrebuințarea cuvintelor având rădăcini diferite și exprimând aceeași idee). De exemplu: *tomber – a cădea* (verb), *chute – cădere* (substantiv); [1, pp. 50- 56; 5, pp. 100-102]

Dacă e să revenim la transpoziția funcțională în limba franceză, tratarea clasică a transferurilor intercategoriale se încadrează în concepțiile dezvoltate în cadrul lingvisticii generale geneveze [2, p. 385-387; 4, p. 251], dar raportarea ei la lexicologie rămâne totuși pertinentă. Se pare că transpoziția lexicală evoluează spre o interpretare sintactică.

Spre final putem susține noțiunea de „transpoziție” care se bazează pe stabilirea unei echivalențe, preponderent funcționale, cu părțile de vorbire de bază. V. Sporiș, lingvist român [7, p. 138] și alți lingviști, precum O. Șișcanu-Boz, [7, p. 166] totuși, consideră 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) [2], [4], [3]. Concluedem cu afirmația, că transpoziția funcțională comportă un potențial expresiv deosebit, asigurându-i limbii suplețe și o varietate infinită de exprimare. Studiul transpoziției continuă să prezinte un dublu interes: întâi de toate, cercetarea în cauză demonstrează convingător asimetria semnului lingvistic, diferitele raporturi între formă și conținut. Cele expuse mai sus prezintă unele încercări de a contribui la rezolvarea unor aspecte importante ale fenomenului lingvistic numit *transpoziție*. Transpoziția continuă să fie un mecanism de plasare a unităților lingvistice în condiții specifice și cu funcții sintactice caracteristice altei clase de cuvinte. Fiind un obiectiv de rezolvat sau chiar un nivel de instruire care trebuie atins, transpoziția este o cercetare științifică actuală.

BIBLIOGRAFIE

1. ARRIVE, M., CHEVALIER, J.CL., *La grammaire. Lectures*, Paris, 1970, 320 p.
2. БАЛЛИИ, Ч., *Общая лингвистика и вопросы французского языка*, М., Высшая школа, 1955, 403 p.
3. COPACINSCHI A. Transpoziția și diferențierea semantică. In: *Revista de științe socio-umane*. Nr. 2 (39), pp. 108-111. ISSN 1857-0119.
4. FREI, H., *La grammaire des fautes*, Paris, Editions Nathan, 1982, 311 p.
5. ILIESCU, A. *Gramatica practică a limbii române*. Buc.: Corint, 2010, 543 p., ISBN 9786068609874 6068609871
6. SPORIȘ, V. Aspecte privind relația adjectivului cu substantivul, verbul și adverbul. In: *Philologia*. nr. 9, 2010, pp.138-139 ISSN 1582-9960.
7. ȘISCANU-BOZ, O. Comportamentul gramatical al adverbilor în limba română. In: *Buletin de lingvistică*, nr.11. 2010, pp.165-169. ISSN 0237-3120
8. Études littéraires et lexicographie. In: <http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>, (vizitat la 20 aprilie 2022)
9. Folosirea adjectivelor de gen feminin. In: <https://brainly.ro/tema/1023641> (vizitat la 28 aprilie 2022)
10. Adverbializarea adjectivelor. In: <https://brainly.ro/tema/968454> (vizitat la 3 mai 2022)
11. Substantivizarea adjectivelor. In: <https://brainly.ro/tema/622829> (vizitat la 2 mai 2022)
12. 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 29 aprilie 2022)

13. Folosirea adjectivelor de gen feminin. In: <https://brainly.ro/tema/1023641> (vizitat la 1.04. 2022)
14. Sporiş V. Le champ stylistique adjectival. La description.
In: http://old.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari5/IETM5_Part40.pdf (vizitat la 3 mai 2022)
15. Substantivizarea prin conversiune. Substantivizarea adjectivului. In: <https://www.scribub.com/literatura-romana/gramatica/>.php (vizitat la 28 aprilie 2022)
16. Substantivizarea adverbului. In: <https://lexicologialimbiromane.ro/vocabularul/mijloace-de-imbogatire-a-vocabularului/schimbarea-valorii-gramaticale/substantivizarea/> (vizitat la 29 aprilie 2022)

LA PÉDAGOGIE PAR PROJET COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LITTÉRAIRE

PROJECT-BASED LEARNING AS A STRATEGY OF DEVELOPING LITERARY SKILLS

*Natalia Avornicesă, docteur en sciences de l'éducation,
maître de conférences,
Université Pédagogique d'État «Ion Creangă», Kichinev*

*Natalia Avornicesă, PhD, associate professor,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-7451-079X*

CZU: 37.016:821.133.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p160-165

Rezumat

Proiectul reprezintă o metodă de bază în contextul științelor educației și a didacticii limbilor străine. Cu toate acestea, există aspecte nevalorificate în anumite contexte pedagogice. Acest articol are drept obiectiv elucidarea demersurilor didactice ale metodei proiectului în studierea literaturii franceze de către studenți, viitoare cadre didactice de limbă franceză ca limbă străină. Astfel, printre multiplele exemple de proiecte ce ar putea determina dezvoltarea competenței literare se numără elaborarea unei antologii literare, crearea unui blog, redactarea unei culegeri de citate pentru o anumită perioadă studiată din literatură, elaborarea unui dicționar cu termeni literari specifici unui anumit secol, participarea la concursuri literare, etc.

Cuvinte-cheie: metoda proiectului, limbă străină, literatură, competență literară.

Abstract

The project-based learning is a basic method in the context of education sciences and language teaching. However, there are aspects that are not valued in certain pedagogical contexts. This article aims to elucidate the teaching approaches of the project-based learning in the study of French literature by students, future teachers of French as a foreign language. Thus, among the many examples of projects that could determine the development of literary competence are the elaboration of a literary anthology, the creation of a blog, the writing of a collection of quotations for a certain period studied in literature, the elaboration of a dictionary with literary terms specific to a certain century, participation at literary competitions, etc.

Key-words: project-base learning, foreign language, literature, literary competence.

La démarche de la pédagogie par projet n'est pas tout à fait une nouveauté dans le contexte de la didactique moderne et les sciences de l'éducation. Même si cette méthode est devenue très utilisée au XX^e siècle, son apparition est associée avec les travaux de John Dewey, philosophe et pédagogue américain de la fin du XIX^e siècle.

Le but de cette petite recherche est de montrer les contextes didactiques de la pédagogie par projet dans le cadre d'un cours de littérature de formation de futurs enseignants de FLE à l'Université pédagogique d'État « Ion Creanga » de Chisinau. Cela veut dire, comme est indiqué dans le titre de l'article, le développement de la compétence littéraire. Cette remarque est importante car le but principal n'est pas le développement des compétences linguistiques, même si elles sont présentes implicitement lorsque les étudiants travaillent avec les éléments littéraires.

Une caractéristique importante de la pédagogie par projet est sa dimension complexe. Elle n'implique pas seulement les compétences linguistiques ou comme dans notre cas, la compétence littéraire, mais aussi des compétences transdisciplinaires. « Elle crée ainsi un lien entre l'école et le monde extérieur, et donne un sens aux savoirs abordés. En termes de compétences, elle ajoute bien souvent à la liste précédemment proposée des compétences organisationnelles, manuelles et artistiques.» [2, p. 10]. Une autre opinion, vis-à-vis du sujet évoqué, suggère: « De surcroît, les élèves acquièrent ainsi une connaissance approfondie du contenu, ainsi que les compétences en matière de réflexion critique, de collaboration, de créativité et de communication. » [5].

En outre, cette méthode, s'inscrit parfaitement dans le contexte de l'approche actionnelle et ses principes d'après le CECRL. Cela veut dire que les apprenants « étudient et répondent à un problème ou un défi authentique, engageant et complexes avec une attention profonde et soutenue». [5]. Assez souvent la pédagogie par projet est associée avec l'enseignement par action. Elle permet la connexion avec le monde réel avec des tâches réelles, pas seulement linguistiques ou littéraires. «L'apprenant est mis en situation de réaliser un projet qui objective l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.» [1, p. 60].

Jean Proulx expose une typologie complexe des projets par plusieurs critères. L'intérêt de cette étude va vers trois dimensions de la classification proposée par l'auteur : selon l'étendue temporelle, selon le nombre d'auteurs et selon la nature de l'activité principale d'apprentissage [3, p. 43-52]. Ainsi, les types de projet peuvent être observés dans la Figure 1:

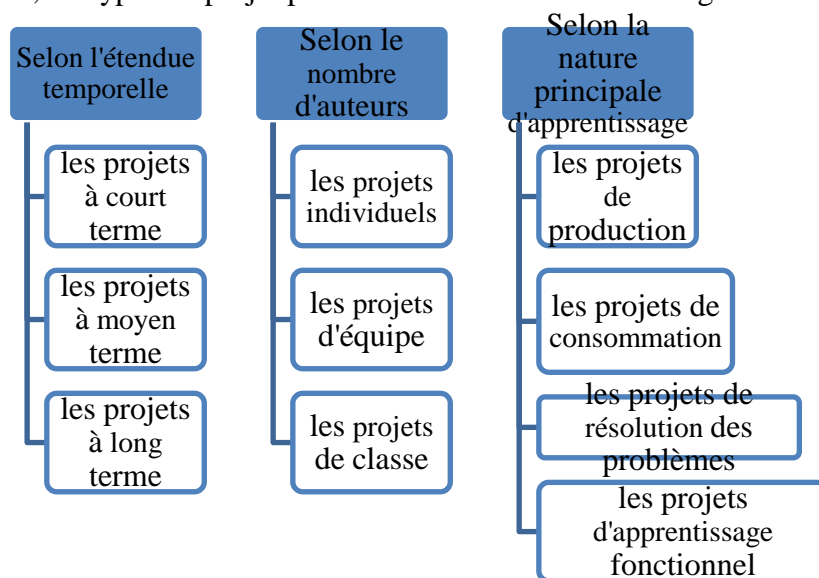


Figure 1. La typologie de projets (d'après Jean Proulx)

L'auteur cité inclut encore un autre critère de projet selon leur dimension politique ou stratégique, mais cette caractéristique ne vise pas notre recherche. Pour un cours de littérature

les types de projets les plus pertinents sont les projets à moyen terme et les projets à long terme (selon l'étendue temporelle) ; tous les types de projets selon le nombre d'auteurs ; les projets de production, les projets de résolution de problèmes (selon la nature principale d'apprentissage). Dans ce contexte, il est bienvenu d'introduire l'explication des projets de production, qui pourrait créer des confusions : les apprenants sont dans la situation de créer des « produits qui donnent lieu à des opérations manuelles et technologiques qui font passer du matériel plus ou moins informel à un état plus défini et plus fonctionnel. » [3, p. 50].

Le modèle de pédagogie par projet se compose de sept caractéristiques, celles-ci offrent une vision ample sur les perspectives à ne pas négliger dans un contexte didactique :

- L'apprenant se concentre sur une grande question ouverte, un défi ou un problème à recherche à répondre et/ou à résoudre.
- La pédagogie de projet intègre dans l'équation ce que les élèves doivent savoir, comprendre et être capables de faire sur le plan scolaire.
- Elle se base sur la recherche.
- L'élève utilise les compétences du XXI^e siècle telles que la pensée critique, la communication, la collaboration et la créativité.
- Intègre le choix de l'élève dans le processus.
- Offre des possibilités de rétroaction et de révision du plan et du projet.
- Exige des élèves qu'ils présentent leurs problèmes, leur processus de recherche, leurs méthodes et leurs résultats. [5]

L'évocation de ces caractéristiques est importante dans l'élaboration des tâches concrètes par les étudiants. De même, un autre principe de base à ne pas négliger est représenté par les étapes d'un projet:

- Identifier un défi ou un problème unique;
- Étudier le défi en utilisant le processus d'enquête et appliquer les idées de la discipline;
- Explorer les idées et les mettre au défi par le biais d'activités collaboratives;
- Utiliser le processus d'enquête pour affiner les produits;
- Développer le produit sommatif qui répond au défi ou au problème et partagez-le publiquement [5].

Alors, voyons à cette étape, du point de vue pragmatique comment la pédagogie par projet peut être présente et exploitée au cours de littérature ayant comme objectif principal le développement de la compétence littéraire.

Tenant compte du fait que la pédagogie par projet peut s'étendre pour une période plus longue de temps, d'une semaine à un semestre, on peut proposer les exemples suivants :

- L'élaboration d'une courte anthologie littéraire pour un siècle ou pour la période étudiée. Rappelons ici que les étudiants étudient un ou plusieurs siècles pendant un semestre. Cette activité leur permet de synthétiser le contenu de toute la période étudiée. Nous avons mentionné qu'une caractéristique de la pédagogie par projet est la discussion à la fin du processus, des méthodes de recherche, leurs problèmes. Comme nous avons déjà utilisé cette méthode, après l'élaboration de l'anthologie, les étudiants ont réalisé comment c'est difficile de ne pas laisser passer des fautes, que ça soit des fautes de grammaire ou d'orthographe. Ils voulaient que leur travail soit idéal, mais ils ont réalisé que c'est difficile et cette difficulté les a faits comprendre le travail des professeurs dans l'élaboration des manuels, des supports de cours, etc.

- Un autre exemple consiste dans l'implication à un concours littéraire, de nouvelles ou poésies etc. qui existe en réalité. Dans ce cas le travail peut être individuel ou collaboratif.
- L'élaboration des fiches de lecture, des cahiers de lecteur d'après les œuvres lues d'une certaine période littéraire. Les étudiants présentent à la fin du semestre un portfolio des œuvres lues, le cadre didactique peut mettre l'accent dans ce cas sur la créativité et l'imagination des étudiants dans la création des portfolios.
- L'élaboration d'un recueil de citations préférées de la période littéraire étudiée. Cela fait preuve d'une lecture analytique, quelques citations pourraient être commentées par l'étudiant à l'oral ou dans le recueil proprement dit.
- Critique radiophonique – enregistrement d'une interview avec un écrivain. Il s'agit d'une imitation ou d'après les possibilités, un vrai enregistrement avec un écrivain francophone du pays.
- L'élaboration de la quatrième de couverture d'un livre, identification des éléments à introduire et le travail de la mise en page.
- L'élaboration des premières pages d'un roman d'après les principes de la période littéraire visée. Ce projet est pertinent vers la fin du semestre, après avoir étudié les caractéristiques du roman d'un certain siècle ou période.
- L'élaboration d'un dictionnaire des termes littéraires typiques pour un siècle ou période (genres, écrivains, œuvres). C'est un travail minutieux qui peut être proposé pour un semestre ou toute l'année académique.
- Écrire une lettre à un auteur. Il s'agit ici plutôt des écrivains qui sont vivants, pour que la tâche du projet soit plus vraisemblable.
- Élaborer un blog littéraire du groupe (ou de la période étudiée), simple, d'après les compétences digitales des apprenants.
- Adaptation théâtrale d'un passage de roman et sa mise en scène. Ce type de projet pourrait nécessiter une période plus longue de préparation et pourrait être présentée dans le cadre des activités des Journées de la Francophonie, pour avoir un vrai public.
- Mise en scène d'une pièce de théâtre. De nouveau, il est nécessaire d'avoir un vrai public ou les apprenants peuvent participer à un festival de théâtre.
- Un autre exemple de projet littéraire peut être cité de l'auteur Thi Mai Huong Ha: «La réalisation d'un projet tel le nôtre (réaliser une revue littéraire pour le Département de français) permettra d'intensifier les interactions entre l'espace scolaire et l'espace social: le projet rapproche le travail scolaire de la situation réelle. Faire une revue littéraire n'est pas une pratique purement scolaire, elle existe dans la société et la démarche de projet s'en inspire. En faisant ce projet, les étudiants se prennent au jeu et sont libérés d'une situation classique de travail scolaire qui les pousse généralement vers des mécanismes de défense habituels. » [4, p. 3].

En allant plus loin, il est nécessaire d'illustrer un exemple d'un plan d'élaboration d'un projet qui pourrait diminuer le travail complexe du professeur et des apprenants:

Tableau 1. Exemple d'un plan de la mise en œuvre d'un projet – élaboration d'une courte anthologie littéraire

Étapes	Dates	Opérations	Responsable(s)
Préparation	15 au 30 septembre	Identifier les caractéristiques d'une anthologie Déterminer les composantes à introduire (ex. photos, biographies, liste d'œuvres, informations sur les écrivains/courants littéraires etc.) Répartition des tâches	Toute l'équipe
Mise en œuvre	30 septembre au 30 novembre	Travail individuel, en équipe par thème ou chapitre – auteur, courant Élaboration de l'introduction et des conclusions de l'anthologie	Nom, prénoms des personnes pour chaque partie
Évaluation	1 ^{er} au 8 décembre	Correction linguistique Évaluation du travail personnel, ensuite évaluation réciproque	Toute l'équipe
Présentation	8 au 10 décembre	Présentation au groupe, au professeur, aux autres étudiants.	Nom, prénoms des personnes qui vont présenter

Dans le Tableau 1 est présenté un exemple d'un plan de la mise en œuvre d'un projet pour l'élaboration d'une courte anthologie littéraire. Pour la première rubrique, il y a quatre étapes: préparation, mise en œuvre, évaluation et présentation. La deuxième rubrique indique la période ou les délais. Les opérations se trouvent dans la troisième rubrique et se réfèrent aux consignes concrètes à faire pour chaque étape de travail. Les personnes responsables sont indiquées dans la dernière rubrique à droite. Il est à noter que le professeur peut être inclus pour chaque étape de travail, il ne reste pas un simple spectateur, il doit être impliqué et coordonner les étudiants si c'est le cas.

En guise de conclusion il est nécessaire de mentionner que la pédagogie par projet représente un défi pour la classe de littérature dans un contexte d'études supérieures. Elle n'a pas de limites didactiques bien définies, c'est pour cette raison que l'imagination et la créativité sont les premières à être exploitées et ensuite c'est la dimension littéraire qui s'impose. Les exemples identifiés ici ne représentent qu'une piste dans la démarche de développement de la compétence littéraire au cours de littérature.

BIBLIOGRAPHIE

1. BERDAL-MASUY F. et BOTELLA M. La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Lidil* [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2015. <http://journals.openedition.org/lidil/3314>; DOI: 10.4000/lidil.3314 (consulté le 10 avril 2022).
2. PELLAUD F., BASSIN M., BLANDENIER G., MASSIOT Ph. La pédagogie par projet en éducation en vue d'un développement durable pour développer des compétences transdisciplinaires. <https://www.hes-so.ch/data/documents/Pedagogie-par-projet-Pellaud-Bassin-11868.pdf> (visité le 20.04.2022).
3. PROULX, J. *Apprentissage par projet*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2004. 216 p. ISBN 2-7605-1294-0.

4. THI MAI HUONG H. La démarche de projet: un levier pour l'acquisition de compétences. Le cas d'étudiants vietnamiens confrontés à la littérature française. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015. <http://journals.openedition.org/rdlc/383> (consulté le 20 avril 2022).
5. <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>

THE INTERCULTURAL APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A HEURISTIC CONTEXT

L'APPROCHE INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE EN CONTEXTE HEURISTIQUE

*Anastasia Sava, enseignante FLE,
Université Pédagogique d'État «Ion Creangă», Kichinev*

*Anastasia Sava, univ. lecturer,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0002-0471-8648*

CZU: 37.016:811.133.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p165-170

Rezumat

Perspectiva interculturală face parte din competențele generale pe care cel ce învață o limbă străină trebuie să le achiziționeze, așa cum este definit în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Cultura în predarea limbilor străine este indispensabilă, nu doar pentru a învăța să comunice eficient, dar deoarece reprezintă un mijloc etc. Demersul didactic al perspectivei interculturale pune accentul pe o comunicare interculturală ca studiu al comunicărilor între persoane de naționalități diferite căci fiecare ființă umană poartă cu sine un bagaj cultural diferit. Noua orientare euristică în didactica actuală vine să dezvolte această competență de comunicare interculturală la cel ce învață o limbă străină constituind baza unei învățări eficiente și active care incită elevul, îl obligă să gândească, să reflecte și să descopere. Metoda euristică este o metodă de explorare a realității, a cunoștințelor de însuși cel ce învață, este un demers centrat pe cel ce învață căruia i se cere să joace un rol activ în formarea sa.

Cuvinte-cheie: comunicare interculturală, metodă euristică, predare/învățare.

Abstract

The intercultural perspective is one of the general skills that a language learner must acquire, as defined in the Common European Framework of Reference for Languages. Culture in language teaching is indispensable, not only to learn to communicate effectively, but also because it is an ethical means. The didactic approach of the intercultural perspective emphasizes an intercultural communication as a study of the communications between people of different nationalities because each human being carries with him a different cultural baggage. The new heuristic orientation in the current didactics comes to develop this competence of intercultural communication to the one who learns a foreign language being the basis of an effective and active learning that incites the student, forces him to think, to reflect and to discover. The heuristic method is a method of exploring reality, of the knowledge of the learner himself, it is a focused approach to the learner who is required to play an active role in his formation.

Key-words: intercultural communication, heuristic method, teaching / learning.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est devenu un élément essentiel de l'éducation pour le changement culturel, qui doit mettre l'accent sur des objectifs spécifiques orientés vers la formation des compétences de collaboration, d'ouverture et communication interculturelle. De ce côté-ci, l'apprentissage sollicité de la part de l'enseignant et des

apprenants des objectifs fixé sur la compréhension et la diversité culturelle. L'approche interculturelle peut contribuer à la diminution des conflits, de la violence dans le milieu institutionnel par la formation et le développement des compétences de communication et de collaboration, par la création de la confiance dans le milieu éducationnel, la promotion du respect envers soi et envers autrui.

Le phénomène de la globalisation s'avère un véritable moteur pour l'enseignement des langues et plus particulièrement des cultures. En effet, les enseignants s'intéressent de plus en plus à la connaissance des diverses cultures, à l'ouverture sur les autres civilisations tout en gardant en même temps identité personnelle. Toutes les difficultés rencontrées face à l'appréhension d'une culture étrangère se voient intensifiées dans un monde globalisé. La classe de langue, véritable laboratoire d'études, constitue un espace privilégié pour observer ce phénomène : ce qui se vit dans la société actuelle se reflète aussi dans les classes de langues étrangères [1, p. 32-35].

L'interculturalité est un terme qui désigne tout d'abord une situation de communication dans laquelle les participants mobilisent toutes leurs capacités pour interagir les uns avec les autres et, ensuite, l'ensemble des stratégies de communication mises en œuvre dans cette interaction.

La démarche de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans l'approche interculturelle suppose l'assimilation pas seulement des structures liées à la langue étrangère, mais encore des informations les traditions, les valeurs, les mœurs de la langue étrangère apprise. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est effet un processus de connaissance de et de formation de sa propre identité culturelle.

D'après le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, « *dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront* » [2]. Donc, c'est un processus réciproque d'apprentissage, tant de la part du professeur, que de l'apprenant.

Le Conseil de l'Europe à Strasbourg a proposé une définition opératoire de l'approche interculturelle, que Louis Porcher a résumée dans les points suivants :

1. Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y interpénètrent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n'y a plus de sociétés homogènes.
2. Toute culture est égale en dignité à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de références, ses propres régulations.
3. Tout enseignement, dans ces conditions, s'effectue donc dans un contexte pluriculturel. Plusieurs cultures vivent dans une même classe et l'enseignant doit être formé à les employer, et d'abord à les repérer.
4. L'important, d'après Louis Porcher « consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact » [8, p. 54].

Sur le site de Franc Parler, nous trouvons la définition suivante :

L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu.

En effet, le terme „interculturel” est connu dans le milieu éducationnel de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour définir l'acquisition des structures spécifiques à la langue étrangère en même temps avec les informations sur les coutumes et l'histoire du pays, dans l'effort de comprendre dans des termes spécifiques à la nouvelle culture et civilisation et pour garder le droit d'avoir sa propre identité culturelle.

Une définition de l'interculturel est donnée par C. Clanet qui comprend sous ce concept „l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent et font partie des cultures différentes” [3, p. 70].

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a une liaison étroite avec la civilisation et la culture à laquelle elles appartiennent, parce que c'est elle qui définit la culture du peuple, ses coutumes, traditions, etc. C'est pour ça que l'enseignement/apprentissage d'une langue doit mettre sur le premier plan plusieurs facteurs parmi lesquels: la formation d'une personnalité culturelle, ethnique formation des stéréotypes, des attitudes et bien sûr de la compétence communicative qui est notre but principal.

La *compétence de communication interculturelle* constitue l'aptitude de négocier certaines marques culturelles, de communication efficace entre les gens de différentes cultures, de manifester des comportements adéquats, d'exprimer des attitudes positives et de résoudre diverses situations de communication interculturelle dans divers contextes.

Au sens large, comme l'indique le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues il s'agit « de la *capacité à observer* de nouvelles expériences, à y *participer* et à *intégrer* cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » [2, p. 85-86].

Donc, la communication interculturelle a plusieurs composantes, comme *les aptitudes heuristiques* ou de découverte. Cela consiste dans la capacité de l'apprenant:

- Pour s'approprier une expérience nouvelle (langue, manières, gens, habitudes, etc.) et de mettre en valeur ses autres compétences comme l'interprétation, la mémorisation l'observation, déduction, etc. pour la diverses situations d'apprentissage;
- Pour utiliser la langue étrangère à comprendre, trouver, découvrir, transmettre des informations nouvelles ;
- Pour utiliser les TIC dans la recherche des informations, outils numériques, bases de données.

Ainsi, le CECRL a comme objectif éducatif primordial «Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux» [Ibidem: 10-11].

Dans ce contexte, nous considérons que la plus pertinente dans la formation d'une compétence de communication interculturelle, est la méthode heuristique.

« *L'heuristique c'est la partie de la science qui concerne la découverte des faits. En pédagogie, la méthode heuristique consiste à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner. Quel que soit le savoir, une démarche heuristique est une démarche de découverte. En didactique des langues, on qualifie d'heuristique une technique d'enseignement visant à faire découvrir à l'élève le fonctionnement d'un fait de langue par un échange de questions et de réponses amenant progressivement vers la solution. Cette démarche centrée sur l'apprenant, à qui on demande de jouer un rôle actif dans son apprentissage, requiert de l'enseignant des capacités d'attention à l'objectif recherché d'adaptation du questionnement en fonction de l'apprenant, d'analyse et d'évaluation rapides et justes des réponses données* » [4, p. 122].

Une autre solution pour développer la méthode heuristique chez l'apprenant comme source de communication orale serait *le contact* permanent avec le groupe, avec la société. C'est-à-dire, « l'homme doit toujours être en relation avec les autres pour socialiser les sentiments et ses propres idées, ce qui donnera la possibilité de ne pas perdre le contact avec l'univers et avec les nouveautés » [9, p. 58].

Mais la notion d'identité culturelle pose des problèmes d'une part entre l'apprenant et la culture étrangère qu'il enseigne et d'autre part l'apprenant et son identité personnelle. Dans le cas de l'enseignement du FLE, le défi interculturel est d'enseigner la langue et sa culture, de montrer comment la culture des apprenants entre en interaction avec la culture de l'étranger. En didactique du FLE, la question de la culture est à vrai dire démontrée car nous sommes d'avis que la langue et la culture sont indiscutablement étroitement liées : l'enseignement/apprentissage d'une langue impose obligatoirement cette dimension culturelle, acquise non seulement à travers les textes et les productions orales, mais aussi à travers des documents authentiques qui montrent la vie réelle telle quelle est. La classe de langue est un espace et un territoire où se croisent la culture de l'apprenant et la culture de la langue étrangère qu'il apprend. Et c'est en effet, toutes les actions que l'apprenant entreprend pour connaître la langue étrangère s'avèrent comme une recherche heuristique, car il découvre une autre culture. Cette méthode sollicite la réflexion et stimule l'imagination, la créativité, la communication, développe les habiletés et les habitudes de travail intellectuel, l'esprit de recherche, l'habitude de consulter des dictionnaires explicatifs, phraséologiques, de synonymes, des ouvrages de spécialité, et bien sûr toutes les autres compétences nécessaires pour acquérir une langue étrangère.

Il s'agit principalement de mettre l'apprenant en situation de chercher, d'inventer et de découvrir plus au moins librement les réponses aux questions qu'il se pose. On peut demander aux apprenants d'analyser des situations simples, puis les comparer, les développer, résoudre et trouver des solutions ; les mettre en relation. L'enseignant doit, dans ce cas motiver les apprenants parce que dans toute découverte il y a cette joie de découvrir et de comprendre par soi-même.

Donc, l'avantage de cet apprentissage est qu'il est très motivant, captivant tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Il mène à la construction de son propre savoir.

La compétence de communication interculturelle au-delà de l'acquisition des connaissances, des attitudes, des capacités, elle consiste dans l'atteinte des performances pour la solution des situations problèmes dans divers contextes.

Nica T. et Ilie C sont d'avis que la culture la culture est « comme un monde universel et véritablement humain d'insertion des êtres dans les rapports sociaux comme une forme d'humanisation des relations de l'homme avec la nature et ses semblables » [7, p. 112].

Selon Y.Y. Kim, l'objet de la communication interculturelle n'est pas l'étude des communications entre les personnes de nationalités différentes, mais l'étude de toutes les communications interindividuelles, puisque chaque être humain est porteur d'un bagage culturel différent : « *The term, intercultural communication, is conceived in the present theories primarily as direct, face-to-face communication encounters between or among individuals with differing cultural backgrounds* » [6, p. 12].

En même temps, c'est faux de croire qu'on peut pouvoir maîtriser parfaitement la communication dans la langue étrangère, parce que l'interculturel est un élément facilitant la communication qui offre la possibilité d'être plus à l'aise en tant qu'on communique. Dans ce contexte, la méthode heuristique choisie par l'enseignant est la voie, d'après nous, vers la formation de communication interculturelle chez les apprenants. La didactique heuristique met l'accent sur tout ce qui est recherche, découverte, imagination, création qui ont comme principe le fonctionnement créatif de la personnalité de l'apprenant, parce qu'aujourd'hui, la nouvelle orientation pédagogique s'intéresse au fonctionnement mental des apprenants.

Dans ce sens, Gérard C. définit le concept de situation-problème : « faire primer le projet et l'heuristique dans les systèmes de formation suppose que la logique d'apprentissage des élèves "prenne le pas" sur celle de l'enseignement ». On insiste sur la gestion mentale des savoirs et sur leur qualité : il est plus important de comprendre plutôt que de savoir "par cœur" [10].

Le maître n'est plus le seul détenteur de savoirs. C'est l'apprenant qui remplace le professeur, qui est au centre du processus pédagogique et détient ainsi le pouvoir sur la formation de ses connaissances étant motivé à découvrir et à chercher le nouveau partout.

En guise de conclusion, nous considérons pertinente l'affirmation faite dans la Déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle qui est « une source permanente d'échanges, d'innovation et de créativité, elle est pour l'humanité, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant » [6, p. 6].

Ainsi, la méthode heuristique constitue une méthode d'exploration de la réalité, de la culture, surtout celles liées à la langue étrangère qu'on apprend, l'acquisition des connaissances par l'apprenant par ces propres forces et qui joue un rôle actif dans sa formation.

BIBLIOGRAPHIE

1. BELLANGER V., BOURGEOIS C. Formation de formateurs et culture de l'apprenant. *Le français dans le monde*. 2009, nr. 365 sept.-oct., p. 32-35. ISSN-0015- 9395.
2. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (visité le 27.04.2022)
3. CLANET, C. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail. 1990. 236 p. ISBN-978-2858162024.
4. CUQ, J.-P. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003. 303 p. 978-2-09-033972-7.
5. *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Paris. 2001. p. 6. <http://mjidf.org/wp-content/uploads/2015/02/declaration-unesco.pdf> (visité le 27.04.2022).

6. KIM, Y.Y., GUDYKUNST, W.B. Theories in Intercultural Communication. London: Sage. 1988. 324 p. ISBN-0-8039-3150-6 ISSN: ISSN-0270-6075.
7. NICA, T., ILIE, C. *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*. Oradea: Celina. 1995. 331 p. ISBN-973-96366-7-5.
8. PORCHER, L. *Enjeux du système éducatif: Le français langue étrangère*. Paris: Hachette Livre, 1995. 105 p. ISBN-978-2011704092.
9. TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: Clé International. 1998. 316 p. ISBN-978-2-09-037755-2.
10. Apprendre. Dossier, sciences humaines. <https://m.20-bal.com/biolog/6252/index.html?page=7> (visité le 18.10.22)

RÉFLEXIONS SUR LE PROCESSUS PROGRESSIF DE CONCEPTUALISATION DE LA LIBERTÉ DANS LA PERSPECTIVE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

REFLECTIONS ON THE PROGRESSIVE PROCESS OF CONCEPTUALIZING FREEDOM FROM THE PERSPECTIVE OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

*Diana Donoagă, lector universitar,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

*Diana Donoagă, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU from Chisinau
ORCHID: 0000-0003-1114-116X*

CZU: 378.01

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p170-174

Rezumat

Subiectul libertății în educație, cu profunde implicații etice, a fost și va rămâne unul dintre reperele cardinale ale gândirii educaționale. În dezbateră teoretică a problemelor libertății, în istoria gândirii filosofice au fost dezvoltate concepte ilustre în acest sens de către cercetători precum I. Kant, J. J. Rousseau, Platon ș.a. Pe unele dintre ele le vom prezenta, nu în ordinea lor cronologică, ci în ordinea în care trecerea de la o interpretare la alta ne permite să surprindem fazele prin care trece procesul progresiv de conceptualizare a libertății. Tema filozofică a libertății, vizează posibilitatea manifestării ființei umane în acte individuale de acțiune, ținând cont de premisele valorii și deciziei. Aceasta este maxima care concentrează ideile filosofiei educației în spațiul dintre secolele XV-XVIII, care rămâne actuală și până astăzi.

Cuvinte-cheie: originalitate specifică, libertate individuală, autoritate, disciplină, constrângere, autonomie.

Abstract

The subject of freedom in education, with profound ethical implications, has been and will remain one of the cardinal landmarks of educational thinking. In the theoretical debate of the problems of freedom, in the history of philosophical thinking, illustrious concepts have been developed in this sense by researchers such as I. Kant, J. J. Rousseau, Plato and others. We will present some of them, not in their chronological order, but in the order in which the transition from one interpretation to another allows us to capture the phases that the progressive process of conceptualizing freedom goes through.

The philosophical theme of freedom, aims at the possibility of the manifestation of the human being in individual acts of action, taking into account the premises of value and decision. This is the maxim that concentrates the ideas of the philosophy of education in the space between the XV-XVIII centuries, which remains current until today.

Key-words: originalitate specifică, libertate individuală, autoritate, disciplină, constrângere, autonomie.

Le but attribué à l'éducation par Comenius est de former l'homme et dans la mesure où l'homme est le miroir de toutes les valeurs, l'éducation ne peut avoir un autre contenu et un

autre idéal que celui axiologique et humaniste. Dans la présentation des idées qui suivent, notre message sera centré sur la dimension axiologique de l'éducation et sur les coordonnées des valeurs qui identifient l'idée que par l'éducation nous devons former un homme conscient de lui-même, de ses propres valeurs, un homme libre, qui cherche continuellement à s'analyser lui-même et le monde qui l'entoure.

Le thème philosophique de la liberté concerne la possibilité de manifester la volonté humaine dans des actes d'action individuels, en tenant compte des prémisses de la valeur et de la décision. Problème de résonance philosophique, sociale et politique maximale, la liberté est l'un des repères cardinaux de la condition humaine.

Dans le débat théorique sur les problèmes de la liberté, plusieurs types de solutions ont été proposées dans l'histoire de la pensée philosophique. Nous en présenterons quelques-unes, non pas dans leur ordre chronologique, mais dans l'ordre dans lequel le passage d'une interprétation à l'autre permet de saisir les phases du processus progressif de conceptualisation de la liberté, parcourant le chemin entre l'adhésion pulsionnelle passive et l'adhésion active celle des valeurs [1, p. 239-240].

La liberté...Tous les philosophes et depuis l'Antiquité ont tenté avec insistance de la définir, chacun partant de sa propre formule.

Pourquoi est-il si difficile de la définir?- La liberté est un concept à multiples facettes: elle peut être vue comme l'absence de contraintes ou comme l'exercice d'une volonté consciente et morale. Dans le premier cas, l'application de la liberté au sein de l'école serait impossible si l'on considérait l'école comme un système régi par ses propres règles et visant à éduquer chacun selon un modèle hiérarchisé d'échelons et de niveaux de compétence.

L'école est un système obligatoire en soi, avec l'obligation de participer en classe, de respecter et d'obéir aux enseignants et à certaines règles. Le programme est conçu, réfléchi en amont, de sorte que les étudiants n'ont relativement pas le choix dans leurs apprentissages.

Cependant, la liberté reste un but, une «fin» de l'éducation qui justifie et légitime la démarche éducative et l'oriente à long terme dans les sociétés démocratiques.

Beaucoup pensent aujourd'hui que l'éducation est devenue trop floue, que les enseignants perdent leur autorité. Faut-il revenir à plus d'exigences, voire de sanctions? Mais alors ne serait-ce pas trahir les droits de l'enfant, les progrès accomplis vers une éducation plus humaine et plus heureuse? C'est pourquoi il faut rappeler les enjeux philosophiques de l'éducation.

Eduquer à la liberté ou enseigner en liberté? Si le premier semble admis, le second n'est pas évident. Ainsi, au XVIIIe siècle, si Jean-Jacques Rousseau fait de la liberté un moyen d'éducation (dans *Emile* ou *De l'éducation*), Kant est partisan de la discipline [6, p. 45].

Ces grands philosophes sont souvent vus comme des opposés en éducation, l'un partisan de laisser l'enfant se développer, jouer, apprendre selon ses intérêts, et faire ainsi de la liberté un moyen d'éducation (Rousseau, dans «*Émile* ou *De l'éducation*»), l'autre étant partisan de la discipline, de l'effort (Kant).

En réalité, il ne s'agit pas d'une opposition radicale, ces philosophes des Lumières partageaient le même idéal d'une éducation tournée vers la liberté. Mais pour Emmanuel Kant, la discipline se justifie comme moyen. Le respect de la règle, l'habitude de se contrôler, de différencier le plaisir et le jeu, vous prépare à une véritable autonomie, qui consiste à agir volontairement selon la loi et à vous respecter et à respecter l'autre [8, p. 20].

Ces principes pédagogiques ne seraient-ils pas plus favorables à la liberté de l'enfant que les recommandations de Jean-Jacques Rousseau?

L'affirmation de John Dewey selon laquelle l'éducation ne doit pas être conçue comme une préparation à la vie, mais que l'enfant doit faire l'expérience de la liberté, qu'il apprend par la pratique- est une manière de résoudre cette opposition dont les termes restent à définir [7, p. 33-41].

Rappelons d'abord que la vraie question est différente : la liberté comme fin de l'éducation doit-elle en être le moyen? En d'autres termes, faut-il que l'enfant soit libéré pour libérer le futur adulte? Ou faut-il le former avec insistance afin de garantir plus tard une autonomie morale, personnelle et civique? Il convient également de rappeler que cette finalité n'est nullement évidente car l'éducation peut avoir des finalités très différentes.

Les Lumières se définissent par une relation intime entre liberté et savoir. Dès ses premiers textes, Fichte redéfinit l'acte pédagogique qui doit être libérateur dans sa forme, s'il veut l'être par son contenu. L'éducateur doit être un ami, car seule une relation amicale permet à l'enfant de prendre ses propres décisions. Il doit être un guide et non une source de connaissances. En ce sens, l'acte d'instruire devient libérateur : aucune vérité ne peut être acceptée ni admise: elle doit être construite et reconnue [5, p. 23-30].

Selon Platon, l'éducation renvoie à plusieurs notions: la suppression de l'ignorance, de l'erreur et de l'opinion, la conversion et l'ascension, c'est-à-dire l'idée de détourner le regard vers l'intelligible. Ainsi, l'éducation est perçue par Platon comme une métamorphose - nous devenons autre chose que nous-mêmes, pour parvenir à l'émancipation. En ce sens, non seulement éducation et liberté se rejoignent, mais l'éducation permet la liberté [3, p. 236-239].

Ainsi, le mouvement culturel et philosophique des Lumières affirme à cet égard que le rôle de l'enseignant est d'ouvrir aux enfants des opportunités d'intégration, de leur apprendre ce qu'est le monde et de leur donner l'opportunité et le courage d'utiliser leurs critiques sans l'aide de personne. Avec la discipline, concept inhérent à l'éducation, l'homme gagne en autonomie et, par conséquent, accède à la liberté.

Les réflexions sur la philosophie de l'éducation suggèrent souvent que le meilleur terrain d'enseignement est une philosophie humaniste et une anthropologie du libre arbitre. Nous ne naissons pas libres, nous devons le devenir. Si liberté n'est pas synonyme de libre arbitre, elle devient synonyme de pouvoir: être libre, c'est acquérir la capacité de le faire.

Être libre ne signifie pas vouloir penser ce que l'on veut, quel que soit le contexte d'endoctrinement d'une société ou d'éducation parentale; être libre signifie avoir le pouvoir de penser différemment. Comme le dit Leibniz (philosophe déterministe): la liberté de pensée n'a pas le droit de penser ce que l'on veut, mais de pouvoir penser autrement que ce que l'on mérite.

Le diagnostic du plus grand problème de l'éducation devient: comment unir l'influence sous l'influence de la faculté d'user de sa liberté? Puisque la coercition est nécessaire, comment puis-je cultiver la liberté sous contrôle? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte à la liberté et, en même temps, je dois le guider pour qu'il fasse bon usage de sa liberté [2, p. 32-41].

Kant est un cas typique de raisonnement émancipateur, la liberté est donnée, c'est donc un paradis perdu qu'il faut retrouver. L'émancipation est alors une éducation à la récupération de la volonté: la clé de l'accès à la moralité et, donc, à la liberté.

Bref, l'émancipation n'a de sens que si elle est coopérative et donc réciproque. "Nous" n'est pas donné, mais créé. Sans aucun doute, l'idéal de régulation de Kant est la libération

collective - nous éduquons ensemble: la libération doit être réciproque ou elle ne le sera pas du tout.

La liberté d'apprendre est donc un phénomène qui s'inscrit dans le jeu des causes et des effets. L'adjectif participatif doit nous alerter sur un point crucial de la science de l'éducation: un éducateur et un éduqué participent tous les deux à la situation d'interaction qu'ils vivent.

En même temps, on ne peut pas parler de liberté absolue car l'homme vit en communauté. Chaque liberté individuelle limite et délimite l'autre. Le sens de l'éducation peut être non seulement d'assurer le développement maximum de son originalité spécifique, mais aussi d'assurer l'harmonisation des libertés individuelles. L'éducation dans cette situation a le rôle d'orienter chacun dans le sens du développement de l'individualité, selon son potentiel héréditaire, d'une part, et celui de veiller à l'harmonisation des libertés individuelles existantes, d'autre part.

L'éducation n'est possible que lorsque je suis acteur d'une action collective: nous n'éduquerons jamais aucun élève ou enfant, tant que nous les considérerons comme des bénéficiaires. En l'absence de cette réciprocity, exigeant le postulat d'une égalité épistémique et éthique radicale, il sera toujours étonnant que les dons généreux des éducateurs n'aient pas les effets escomptés. [5, p. 23-30].

Quant à la pensée éducative du XXe siècle-période marquée par la violence et la démesure, on marque la position de Jean-Paul Sartre (1905-1980) qui mène le discours sur la liberté humaine jusqu'à ses ultimes conséquences, mettant en scène la formule consacrée de la liberté absolue et responsabilité. L'auteur de *L'Être et le Néant* met l'accent sur la dimension de responsabilité comme concept corrélatif à celui de liberté absolue.

Toute existence humaine est placée sous le signe de la tragédie résultant des choix que l'homme fait, car être humain, c'est choisir. Certaines questions qui dessinent la démarche du philosophe français peuvent être: Quelles sont les conséquences de cette liberté absolue? La liberté est-elle facile à porter ou est-ce plutôt un fardeau?

Tributaire de la même époque, Mircea Eliade (1907-1986) interpelle notre esprit avec la question: quel est le sens du terme liberté? Que signifient liberté individuelle et liberté collective? Plus importante que la question des droits liés à nos libertés semble être, pour Eliade, la question de la responsabilité associée à ce terme si largement diffusé. Nous sommes libres tant que nous sommes responsables de nous-mêmes, de notre propre destin, nous pouvons manquer ou nous pouvons remplir notre mission, à travers la création. Tout le jeu de la liberté repose sur l'auteur roumain entre ces deux pôles: de l'échec et de la création. La liberté suppose, selon Eliade, la responsabilité envers soi-même et envers les autres, la création et la morale.

L'auteur lie la liberté à la capacité de progresser et d'éviter la stagnation sociale. De plus, Eliade rejette les tentatives de contraindre les opinions et les comportements des gens par la coercition légale ou sociale, argumentant que la seule condition dans laquelle la coercition serait acceptable est lorsque le comportement d'une personne nuit aux autres, sinon la société devrait traiter la diversité avec respect.

La perte de la liberté intérieure signifie l'auto-annulation totale; un effondrement mortel. Ou bien, la liberté intérieure peut être perdue si nous ne la défendons pas- et donc la récupérons- chaque fois qu'elle est menacée.

Par essence, la liberté se perd lorsqu'elle n'a pas de support moral ou lorsqu'elle est le repère de la loi morale. Parmi les facteurs négatifs, on peut souligner le report de l'acte de manifestation de la liberté, l'indifférence, qui pourrait amener l'individu à s'habituer progressivement aux difficultés imposées par l'actualité ou les décisions rapides.

Ce seraient quelques-unes des approches philosophiques du concept de liberté dans l'éducation.

En conclusion, à travers les idées qu'ils ont promues dans leur pensée philosophique et politique, on peut dire que les philosophes des Lumières ont contribué à l'évolution d'une conception de la liberté qui met l'accent sur l'individu, ce qui est très important pour façonner la liberté individuelle, étant donné que la finalité de l'organisation sociale (qui peut être l'individu ou la société elle-même) est extrêmement pertinente pour garantir la liberté et la sécurité.

Nous pouvons mentionner que la relation entre liberté et éducation a été une préoccupation constante de la pensée pédagogique, beaucoup de concepts présentés peuvent être repris et adaptés aux conditions actuelles.

Dans la conception pédagogique de la liberté a été mise en évidence par l'idée selon laquelle l'éducation, la liberté, la discipline sont conditionnées organiquement et que la liberté ne signifie pas l'annulation de l'effort. Tout ce que le monde possède, la vie la plus précieuse a été obtenue avec un effort prolongé dans des conditions de liberté. Toute la chance de la réalisation de la personnalité réside dans la puissance du libre effort assumé, qui se soutient et représente le seul moyen de réalisation de soi-même. L'effort, à son tour, donne de la profondeur à la liberté.

Le succès de nos vies dépend donc de la manière dont nous savons comment assumer et faire fructifier la liberté.

BIBLIOGRAPHIE

1. BERTIER, G. La formation de la personnalité libre. *Pour l'Ère nouvelle*, n° 121, p. 239-240, 1936.
2. CHALMEL, L. Histoire des idées pédagogiques: approche épistémique. *Penser l'éducation*, n° 28, p. 32-41, 2010.
3. HADFIELD, J. La formation de la personnalité libre. *Pour l'Ère nouvelle*, n° 121, p. 236-239, 1936.
4. LORDON, F. (dir.) Spinoza et les sciences sociales. Paris: Éd. Amsterdam, p.72-74, 2008.
5. Mayeur, F. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*. Paris: Éditions PERRIN, p.23-30, 2004. ISBN 978-2-278-04568-6
6. ROUSSEAU, J-J. *Émile, ou de l'éducation*. Paris: p.45, 1966. GF [1762]. ISBN 978-9975-71-335-1
7. SIMARD, D. L'éducation peut-elle être encore une éducation libérale? *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, p. 33-41, 2000. ISBN 978-2-09-033068-7
8. KANT, E. *Réflexions sur l'éducation*. Paris, p.20, 1966.

L'ENSEIGNEMENT DES VERBES DE MOUVEMENT EN APPROCHE CONTRASTIVE

TEACHING VERBS OF MOVEMENT IN A CONTRASTIVE APPROACH

*Natalia Celpan-Patic, doctorandă, lector universitar
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Natalia Celpan-Patic, PhD student, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-7266-6336*

CZU: 378.016:811'36=133.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p175-182

Rezumat

Este bine cunoscut faptul că analiza contrastivă este o metodă euristică, prin urmare, acest studiu își propune să faciliteze metodologia predării limbilor străine. Ne propunem să abordăm specificul predării verbelor de mișcare (Vm). În primul rând, vom face o distincție între Vm și verbele de deplasare (Vd). Apoi vom analiza statutul metodei contrastive în predarea limbilor străine, punând accent pe multilingvism, comutare de cod, analiza erorilor și autonomia în învățare. Apoi, vom încerca să facem o reamintire a principalelor axe de studiu ale Vd conform studiilor savanților J.-P. Boons, L. Talmy, A. Kopecka, M. Aurnague, I. Evseev, G. Pană-Dindelegan etc., pentru a realiza cele mai bune metodologii de predare/învățare ale Vd prin prezentarea secvențelor didactice pentru domeniul universitar.

Cuvinte-cheie: verb de mișcare, metodă contrastivă, limbă maternă, limbă străină, analiza erorilor, fișă didactică.

Abstract

It is well known that contrastive analysis is a heuristic method, therefore, this study aims to facilitate the methodology of language teaching. We propose to address the specificities of teaching verbs of movement (Vm). First, we will make a distinction between Vm and displacement verbs (Vd). Then we will analyze the status of the contrastive method in language teaching, emphasizing multilingualism, code-switching, error analysis and learning autonomy. Then, we will try to make a reminder of the main axes of study of the Vd according to J.-P. Boons, L. Talmy, A. Kopecka, M. Aurnague, I. Evseev, G. Pană-Dindelegan etc., to achieve the best teaching / learning methodologies of Vd by presenting didactic sequences for the university context. The semantic value of these structures has not been neglected either, as semantics has an important place in modern syntax.

Key-words: movement verb, contrastive method, native language, foreign language, error analysis, didactic file.

Préliminaires. La méthode contrastive

Notre étude pourrait être considérée comme un manifeste en faveur de *la méthode contrastive* dans l'enseignement des langues étrangères qui a été ignorée au cours des dernières décennies, mais revient avec un élan assez impressionnant, car tous ceux qui apprennent des langues étrangères ne peuvent pas tous partir à l'étranger ou apprendre une langue étrangère dans un contexte authentique. Ainsi, la plupart des apprenants ont souvent besoin de recourir à la comparaison de la langue étrangère avec leur langue maternelle pour mieux comprendre certains phénomènes ou faire une distinction en cas d'interférences linguistiques. Concernant cette dernière notion, nous nous y arrêterons plus bas, or le but général de ce travail est de proposer un modèle d'enseignement des verbes nommés de mouvement en classe de langue par la méthode contrastive.

La contrastivité, la confrontation ou la comparaison sont d'abord des facultés de la pensée humaine, fondement universel de l'activité de connaissance. Sans comparaison, rien n'est connu, aucune langue. Comme nous vivons en contexte plurilingue et multilingue, où l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est devenu un but particulier, en contexte

de globalisation, la didactique des langues veut proposer des solutions efficaces pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la facilitation de l'assimilation des langues étrangères [6, p. 85].

On parle d'une méthode contrastive dès qu'on compare deux ou plusieurs langues pour en découvrir les similitudes et les divergences, d'habitude la langue-source est la langue maternelle (LM) est la langue-cible est celle étrangère (LE). Bien que cette méthode ait été ignorée au cours des dernières décennies, elle n'est pas entièrement niée, mais acceptée et relancée grâce à des documents pédagogiques internationaux non contraignants tels que le CECRL: « Les données contrastives ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes. » [7, p. 116] et le Curriculum National Langue étrangère (voir la médiation) [8, p. 123].

À cet égard, le didacticien J.-C. Beacco souligne que les méthodologies modernes uniquement (l'approche communicative et celle par tâches) ne pourront pas résoudre tous les problèmes qui se posent en classe de langue étrangère, parce que les apprenants sont différents, les groupes sont hétérogènes, le niveau de compréhension est divergent. Par exemple, l'approche communicative ne comporte pas d'*activités réflexives* (voir le Tableau 1). Ainsi, la linguistique contrastive, modernisée, est aussi utile dans certaines situations concrètes. J.-C. Beacco cite L. Dabène en affirmant que la vision contrastive « favorise l'apprentissage et notamment celui de la compréhension » [2, p. 104].

Tableau 1. Typologie des formes d'enseignement de la grammaire

Approche	Application par étapes
Déductive	Règles établies par l'enseignant, explication et illustration par des exemples, exercices d'application
Inductive	L'enseignant propose des exemples, met en évidence quelques caractéristiques importantes, laisse les élèves à découvrir la règle et faire des conclusions
Communicative	L'enseignant crée une situation de communication pour appliquer une structure donnée (mais cette méthode est automatisée, sans réflexion cognitive)
Contrastive	L'enseignant présente une nouvelle structure grammaticale dans la langue étrangère en tenant compte que les élèves connaissent cette structure dans une autre langue (soit maternelle, soit une autre langue étrangère), il donne des exemples dans les deux langues pour éclairer les similitudes et les différences

Nous voudrions mentionner aussi que J.-P. Cuq prend vivement partie pour la pratique comparative qui: « contribue efficacement, à la place qui est la sienne et à la lumière des connaissances nouvelles en didactique, à l'élaboration d'une grammaire pragmatique » [9, p. 46-47].

En plus de ceux mentionnés ci-dessus, la perspective de *l'enseignement plurilingue*, soutenu par le Conseil de l'Europe par l'intermédiaire du CECRL et le Volume complémentaire, permet « un retour aux approches réflexives contrastives et comparatives » [2, p. 107], cependant la diversité linguistique (la sienne et celle des autres) constitue une richesse personnelle et collective qui nous oriente vers des stratégies d'apprentissage transversales (ou communes) et des transferts de connaissances d'une langue à l'autre ce qui conduit à mettre à nouveau l'accent sur des activités réflexives (ou métalinguistiques) comparatistes (langue maternelle, langue de scolarisation, langue étrangère 1, langue étrangère 2...). Si on prend d'ailleurs en compte l'autonomisation des apprentissages soutenu par le

CECR, on remarque l'apparition d'une nouvelle terminologie « contrastif-comparatiste-réflexif » qui apporte des changements dans la réflexion didactique sur la grammaire.

N'oublions pas *l'éclectisme moderne* aussi, appelé une « croisée des méthodes » [13, p. 9], qui permet à l'enseignant d'être « le roi de sa séquence », en choisissant des méthodes et des stratégies d'enseignement qu'il juge pertinentes au sujet donné pour être enseigné intelligemment, compris correctement et appliqué efficacement. C'est-à-dire, si l'enseignant considère qu'outre l'approche communicative et actionnelle il a besoin de celle contrastive aussi, alors il a le feu vert de l'utiliser, le but étant de développer les compétences nécessaires en classe de FLE et remédier *l'interférence linguistique* en cas de besoin.

Dans le processus de communication, les apprenants recourent à une *alternance codique* [3, p. 74] surtout dans les situations où ils ne connaissent pas concrètement l'équivalent lexical ou grammatical de la langue maternelle en langue étrangère, ainsi apparaissent parfois des interférences linguistiques, c'est-à-dire des situations d'*erreurs lexico-grammaticales* influencées par la langue maternelle (bien sûr que l'apprenant connaît mieux sa propre langue qui influence très souvent la construction des phrases en langue étrangère). Outre les remèdes didactiques aux erreurs telles que : les lectures authentiques (lecture collective, individuelle, lectures de cours théoriques, textes authentiques publicistes, etc.) et l'application le plus souvent possible de méthodes audio-visuelles authentiques SGAV (telles que séquences de films, documents TV5, séquences pédagogiques, kits pédagogiques, etc.), il existe aussi *la remédiation par l'analyse contrastive*. La démarche de celle-ci est la suivante : l'étude du système de la première langue, puis de la langue seconde et aussi l'étude du système mixte de *l'interlangue* du bilinguiste débutant. Ainsi, une grammaire générative des erreurs peut être développée pour les anticiper et les prévenir. Et cette prévention peut être évaluée par des tests provoquant des erreurs [5, p. 117-118]. Il convient, à cet égard, de l'avis du chercheur C. Tagliante, qui souligne que les erreurs sont indissociables du processus d'enseignement/apprentissage, mais qu'elles doivent être considérées par l'enseignant plus comme un atout que comme un inconvénient [14, p.34].

La démarche inductive dans l'enseignement de la grammaire du FLE

Après avoir traversé diverses étapes tout au long de l'histoire de la didactique des langues (grammaire-traduction, méthode directe/naturelle, audio-orale, SGAV, etc.), l'enseignement de la grammaire a atteint *la méthode inductive*, à savoir *l'approche communicative* et *la perspective actionnelle* selon le CECRL. Mais « Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants dans leur environnement social » [7, p. 110].

Le CECRL présente ensuite les manières de développer la compétence grammaticale: 1. démarche inductive par exposition à des documents authentiques ou des textes spécialement produits pour mettre en relief la forme ou le sens d'éléments morphosyntaxiques « nouveaux », c'est-à-dire, non encore systématisés par des activités d'enseignement; 2. suivie ou non d'exercices formels; 3. présentation de paradigmes formels. C'est-à-dire la démarche inductive est bien recommandée:

- la mise en situation (la découverte du problème),

- l'observation de la notion (corpus de documents authentiques à étudier en groupes pour repérer, etc.),
- la manipulation des énoncés et la formulation des hypothèses (faire des transformations des phrases pour formuler des hypothèses),
- la vérification des hypothèses (l'analyse d'un autre corpus pour valider les hypothèses),
- la formulation des lois et des règles (en groupes, puis ensemble avec le professeur),
- la phase d'entraînement (exercices d'application, de production, etc.),
- production orale/écrite

Comme nous l'avons accentué plus haut, une méthode ne peut pas nier l'autre, tout se complète, autrement dit, le professeur utilise tantôt une méthode moderne en classe de grammaire, tantôt des éléments anciens (voir la Figure 1) mais qui contribuent à un bon résultat final.

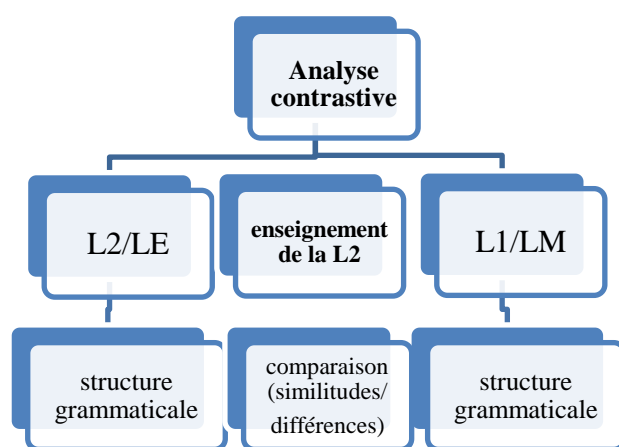


Figure 1. La démarche de l'analyse contrastive

À cause du fait que l'effet négatif de la LM dans l'apprentissage d'une LE constitue l'*interférence linguistique*, à notre avis, l'enseignant doit intervenir pour corriger ces types d'erreurs. Les résultats de l'analyse contrastive sont, à notre avis, le point de départ d'une réflexion sur les mécanismes d'apprentissage des langues dans le développement didactique et dans l'élaboration de la technique de correction des erreurs. Il y a deux méthodes pour aborder les erreurs: *inductive* et *déductive* [12, p. 110]: la première consiste à choisir le corpus d'erreurs des élèves soumis à une analyse ultérieure; la seconde implique une comparaison des systèmes bilingues (LE versus LM): étudier le système de la première langue, puis de la deuxième langue et étudier aussi le système mixte de l'interlangue, du bilinguisme débutant.

Les verbes de mouvement

Le verbe est considéré aujourd'hui comme «la catégorie lexico-grammaticale la plus complexe» [11], tant de linguistes s'intéressent à sa structure sémantique, lexicale ou grammaticale. L'objet de la présente étude constitue les verbes de mouvement, ou plutôt un petit groupe de verbes avec le signe distinctif [+ mouvement].

La définition du mouvement qui dit que c'est l'action par laquelle un corps se déplace d'un endroit à l'autre nous fait penser que le verbe *movendi* se distingue des autres catégories de verbes tant par leur rôle sémantique que par les particularités du mode de distribution sur l'axe syntagmatique.

Depuis une vingtaine d'années, la sémantique spatiale et la sémantique des verbes de mouvement (désormais *Vm*) suscitent un intérêt progressif chez les grammairiens. Parmi les linguistes qui se sont occupés de l'analyse de ces verbes figurent: I. Evseev, G. Pană-Dindelegan, V. Guțu-Romalo, T. Cartaleanu, L. Talmy, C. Vandeloise, D. Laur, B. Lamiroy, R. Langacker, L. Sarda, etc. J.-P. Boons est d'avis que: « Les verbes dits de mouvement forment une des classes lexicales les plus curieuses et intéressantes de la langue. Mais cette expression est vague: elle peut désigner aussi bien le déplacement proprement dit d'un corps que les déplacements réciproques des parties du corps» [4, p. 5]. Dans ce contexte, il est important de souligner que dans la présente recherche les notions de verbe de mouvement (*Vmt*) et verbe de déplacement (désormais *Vdt*) sont complémentaires, parce que nous acceptons le point de vue des chercheurs qui considèrent que les verbes de changement de position des parties de corps ne s'incluent pas dans la liste des verbes de mouvement, ce qui réduit les *Vmt* à la signification des *Vdt*, qui sont vus par certains linguistes comme une sous-classe des verbes de mouvement. Les *Vdt* sont ceux qui désignent un mouvement dans l'espace. De cette façon, nous considérons que le déplacement est une partie composante du mouvement. Le déplacement est défini comme un changement d'emplacement, une modification de la position spatiale d'un objet à partir d'un point initial à un autre final, un mouvement spatial entre le point A et B. Il semble que le déplacement n'est autre chose que le changement de lieu, alors que le mouvement désigne un changement de position ou de l'état d'un corps. Ainsi, on peut affirmer que parmi les verbes de mouvement s'incluent aussi les *Vdt*. À notre avis, les deux termes mouvement / déplacement se complètent réciproquement. Alors, dans la présente étude nous désignons par les deux termes synonymiques *Vmt* et *Vdt* les verbes de changement de position dans l'espace.

En parlant des verbes de mouvement, il faudrait aussi mentionner que c'est une des classes verbales les plus étudiées et employées par les apprenants dans n'importe quel contexte de communication. Néanmoins, pour toute langue étrangère, l'apprenant aborde dans sa communication le temps, l'espace et le mouvement [Ibidem]. Ces domaines d'informations sont précisés par les verbes et sont universels. Ainsi, les *Vdt* sont essentiels pour les apprenants du lexique des procès en FLE, car l'apprentissage de ces verbes nécessite une meilleure conceptualisation et une meilleure classification de la localisation et de la dimension temporelle. Comme les situations d'interférence linguistique sont fréquentes dans le cas des *Vmt*, nous nous sommes proposé de les mettre en contexte contrastif d'enseignement grammatical (voir un exemple dans la séquence didactique proposée infra).

Il serait nécessaire encore de rappeler la typologie générale des langues proposée par L. Talmy d'après l'expression de la *trajectoire* des *Vmt*. Ce linguiste distingue plusieurs groupes de langues ayant à la base les *Vdt*, parmi lesquels les deux principaux sont les langues à *satellites* (*langues-S*) et à *cadrage verbal* (*langues-V*) [10, p. 44]. Les langues-S incluent la manière dans leur racine verbale et expriment la trajectoire par des satellites, quant aux langues-V, elles lexicalisent la trajectoire dans le verbe en exprimant la manière plus rarement que les langues-S par des modalités périphériques (ex. *Il a traversé la rue en courant/à pied*). Alors, les langues romanes, à la différence des langues germaniques et slaves s'incluent dans la lignée des langues à cadrage verbale, ce qui devrait être pris en compte dans l'enseignement des verbes de déplacement.

Ensuite, on doit tenir compte aussi des structures syntaxiques avec les Vmt en LE qui diffèrent de celles de la LM, qui suscitent de l'effort de la part des étudiants pour éviter les interférences linguistiques qui peuvent survenir. Comparons les exemples qui suivent:

Français	Roumain
1. <i>Oh ! Cet hiver j'<u>irai me guérir</u> à Menton</i> (G. de Maupassant, «Bel Ami»)	<i>Oh! la iarnă <u>am să mă duc să mă vindec</u> la Menton.</i>
2. <i>Il m'<u>est arrivé</u> une foi de suivre... .</i> (Dumas-fils, «La Dame aux camélias»)	<i>Mi s-a <u>întâmpnat odată</u> să urmez...</i>
3. <i>Je suis <u>arrivé chez</u> lui.</i>	<i>Am <u>ajuns la</u> el acasă.</i>
4. <i>Jean <u>monte se coucher</u>.</i>	<i>Jean <u>merge la culcare</u>.</i>
5. <i>Je <u>viens de finir</u> mes devoirs.</i>	<i>Tocmai <u>mi-am terminat</u> teme.</i>
6. <i>Je <u>vais présenter</u> mon étude.</i>	<i>Îmi voi <u>prezenta</u> cercetarea.</i>

Nous pouvons observer les divergences suivantes:

- la structure *Vmt + Vinf* est spécifique pour le français, ce qui en roumain a comme équivalent *Vmt + Vsubj* (« conjunctiv » roumain) (ex. 1 et 2);
- les prépositions postposées aux verbes de mouvement ne sont pas identiques dans les deux langues comparées, ce que le professeur doit accentuer pour éviter les erreurs possibles (ex. 3) ;
- parfois le deuxième verbe de la structure peut avoir comme équivalent un substantif dans l'autre langue (ex. 4) ;
- il existe des formes grammaticalisées avec les verbes de mouvements en langue française qui n'ont pas d'équivalents en roumain, par exemple *les temps immédiats* (passe récent et futur proche) (ex. 5 et 6). Le terme de *grammaticalisation* désigne le processus selon lequel « un terme ou un syntagme acquiert un statut grammatical », autrement dit, c'est un phénomène par lequel un lexème commence à se comporter dans le contexte comme une particule grammaticale, c'est-à-dire il est transposé de la classe lexicale dans celle grammaticale, perdant partiellement ou totalement sa signification de base.

Exemple de séquence didactique contrastive

Généralement on enseigne les Vmt comme lexique en classe de langue [1] et dans ce cas on applique des méthodes didactiques du vocabulaire (voir le Tableau 2), sans besoin d'appliquer l'approche contrastive ; mais il existe des situations de grammaticalisation des verbes de mouvement, comme les temps immédiats ou bien des structures syntaxiques qui ne sont pas identiques en LM et LE. Alors, dans ce cas, il est recommandé de recourir à la méthode contrastive.

Tableau 2. Exemples d'activités pour l'enseignement du vocabulaire

Formes d'enseignement/apprentissage du vocabulaire	Activités
Oralement	Prononcer les mots / Lire à haute voix
Par écrit	Dictée de mots et phrases Trouver les règles d'orthographe
Étude des parties de mots	Tableau – remplir les parties d'un mot Découper des mots complexes Construire des mots complexes Choisir une forme correcte
Étude du sens de mots	Associer mots et définitions

	Devinettes Discussion sur le sens des expressions Chercher les sens communs Analyse sémantique des mots Dessiner des images Enseignement par un collègue Choisir le sens correct Répondre aux questions du professeur Trouver des substituts Expliquer les connexions hypéroniques (hypéronyme, méronyme, parasynonymes) Construire des réseaux sémantiques des mots Classer des mots Trouver des contraires Inventer des mots à l'aide de ceux existants
Utilisation	Relier des demi-phrases Mettre des mots dans l'ordre pour faire des phrases Rédiger des phrases

Nous voudrions présenter ensuite un exemple de séquence/fiche didactique dans le Tableau 3 (Attention, pas un projet didactique qui est plus complexe!) qui constitue seulement une partie/étape de la leçon. Il s'agit de quelques activités qu'on pourrait proposer parmi les autres employées en classe de langue. Nous voudrions souligner aussi que l'approche contrastive ne doit pas être omniprésente mais elle doit compléter les autres activités de communication et/ou actionnelles.

Tableau 3. Exemple de fiche didactique

<i>Fiche didactique</i>	
<i>Sujet</i>	Passé récent
<i>Niveau</i>	A2
<i>Objectifs</i>	Etudier le passé récent Différenciation entre le passé récent et ses équivalents roumains
<i>Compétence langagière</i>	Utiliser correctement le passé récent pendant la communication
<i>Support pédagogique</i>	Fiches contenant des corpus d'exemples et des exercices de traduction et/ou d'appariement
<i>Déroulement</i>	
<i>Sensibilisation:</i>	Comparaison d'un corpus français avec sa traduction en roumain
<i>Conceptualisation</i>	La découverte de la formation du passé récent. Explication/compréhension de la divergence entre le roumain et le français (en roumain il n'existe pas un tel temps verbal, on utilise à sa place des adverbes comme <i>recent</i> , <i>adineaori</i> etc.)
<i>Systématisation</i>	Exercices de traduction écrite et d'interprétation orale (thème et version), exercices d'appariement.
<i>Réinvestissement</i>	PO: Raconter sur place ce qu'ils viennent de faire. PE: Rédiger une lettre adressée à un(e) ami(e) pour lui raconter ce qu'ils viennent de faire.

Conclusion

Qu'on le veuille ou non, les étudiants recourent très souvent à ce qu'il connaissent déjà en apprenant des sujets nouveaux, y compris leur langue maternelle ou des autres langues étrangères acquises, s'est pourquoi on ne pourrait négliger totalement l'approche contrastive

en classe de langue, surtout dans le cas des verbes de mouvement (ou déplacement) dont les structures sont parfois bien différentes en langue étrangère en comparaison avec celle maternelle ou une autre langue étrangère connue. On en a besoin parfois pour mieux expliciter un sujet grammatical ou pour remédier/éviter les interférences linguistique survenues.

BIBLIOGRAPHIE

1. AURNAGUE, M. GARCIA-DEBANC, C. Les verbes de déplacement comme contenu d'enseignement du lexique à l'école primaire: modélisation sémantique et analyse de productions d'élèves. 5e Congrès Mondial de Linguistique Française, Institut de Linguistique Française, Jul 2016, Tours, France. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707001> (visité le 09.05.2022).
2. BEACCO, J.-C. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier, 2010. 272 p. ISBN 978-2-278-06675-9.
3. BELLINI, S. Les discours de classe en contexte bilingue. In: *Master conjoint de formation initiale des enseignants des disciplines non linguistiques (DNL). Supports de cours*. Chisinau: UPSC, 2013, p. 45-83. ISBN 978-9975-71-335-1.
4. BOONS, J.-P. La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs. *Langue Française*, nr 76. Paris: Armand Colin, 1987, p. 5-40.
5. CELPAN-PATIC, N. Analiza contrastivă versus analiza erorilor. In: „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățămîntului”: 75 de ani de la fondare: Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „I. Creangă” [în 2 vol.]/coord.șt.: Racu Igor; col. red.: Perjan Carolina [et al.].- Ch.: S.n., 2015 (Tipogr. UPS „I. Creangă”). Vol.2.-2015, p.114-119. ISBN 978-9975-46-240-2
6. CELPAN-PATIC, N. Rolul metodei contrastive în glotodidactica modernă. *Integrare prin cercetare și inovare*. Conferința științifică națională cu participare internațională 10-11 noiembrie 2015. Rezumate ale comunicărilor. Științe umanistice. Chișinău: USM, 2015, pp. 85-87. ISBN: 978-9975-71-702-1.
7. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018. 254 p. ISBN 978-92-871-8646-1.
8. *Curriculum Național Limba Străină*. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele X-XII. Ch., 2020. 156 p. ISBN 978-9975-3437-9-4.
9. CUQ, J.-P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Hatier - Didier, 2004. 127 p. ISBN 978-2-278-04568-6.
10. DEMANGY, A.-C. ANASTASIO, S. Enseigner les verbes de déplacement en français L2 à l'écrit. De l'acquisition à la didactique et vice-versa. Paris: HAL 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03419232/document> (visité le 09.05.2022).
11. EVSEEV, I. *Semantica verbului (categoriile de acțiune, devenire și stare)*. Timișoara: Facla, 1974. 182 p.
12. JAMET, C. Identification de problèmes et contrastivité // In Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere Nouvelle, 2005/3 vol. 38, p. 95-113.
13. PUREN, Ch. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p. [1ère édition papier: Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 203 p.]. <https://www.christianpuren.com> (visité le 08.01.2022).
14. TAGLIANTE, C. *La classe de la langue*. Paris: CLE internationale, 1994. 191p. ISBN 978-2-09-033068-7

METHODS OF TEACHING PRE-TRANSLATION READING

METODE DE PREDARE A LECTURII DE PRETRADUCERE

*Olga Smochin, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Ana Budnic, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Olga Smochin, university lecturer,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-9029-9055
Ana Budnic, PhD, assoc. prof,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau*

CZU: 37.016:811.111'25

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p183-187

Rezumat

Lectura pentru traducere a fost puțin explorată în procesul de traducere. Articolul analizează diferite tipuri de lectură relevante pentru traducătorii de texte diferite pentru a oferi o tranziție flexibilă de la un tip de lectură la altul. Traducătorii folosesc în munca lor diferite tipuri de lectură, cum ar fi: sondaj, studiu și citirea căutării, skimming, lectură analitică, sintetică și filologică și editare. Utilizarea anumitor tipuri de citire este condiționată de sarcini în diferite etape ale activității lor.

Cuvinte-cheie: lectura intensivă, lectura extensivă, SQ3R, pași de citire pentru traducere.

Absract

Reading for translation has been little explored in the translation process. The article analyzes various types of reading relevant to translators of different texts to provide a flexible transition from one type of reading to another. The translators use in their work different types of reading such as: survey, study and search reading, skimming, analytical, synthetic and philological reading, and editing. The use of certain types of reading is conditioned by the tasks at various stages of their work.

Key-words: intensive reading, extensive reading, SQ3R reading, reading steps for translation

In their works translators use different types of reading, as reading is one of the main components in translation process. This type of reading is called translational one. It is based on such components as perception, understanding and interpretation of the content and language form of foreign-language texts. Every reading phase is based on the stage of translation. Translational reading is professionally oriented, and translators also use different types of reading in their work, depending on the tasks facing them. In fact there are more than 30 types of reading in general. The types of reading depend on the communicative tasks being solved, served as the basis for differentiating professionally oriented types of reading. They are defined analytical and synthetic reading, survey, study, skim, and search reading.

If you want to translate a text you need to read this text intensively and more efficiently in order to comprehend deeply the information involved in the text. Therefore, it is extremely important for a translator and students of translation to prepare their mind so that they are as receptive as possible to the information of that text. For this purpose we should know how to read and reading strategies that may be used to enable translators to comprehend the text they are translating and help them to easily conduct the macro and micro analysis of the text and produce a good target text (TT) translation [4, p.25].

Reading is one of the important skills that teacher and translator trainees will need in their future profession. If they become translators, they will have to comprehend the source-language texts well enough to be able to translate them using the most appropriate target-language equivalents. If they become teachers, reading skills and awareness of reading strategies are equally essential because they will guide the translators in developing these skills and strategies.

As the translator reads a text mainly for translation therefore, he/she needs to select the right type of reading that serves their purpose and helps them to accomplish the translation task.

Types of reading

1. Intensive reading

The reading material for this type of reading is usually of a higher level it includes unfamiliar vocabulary and unfamiliar linguistic patterns. In many cases it requires reading the text thoroughly to understand the content of the text sufficiently well. Since this type of reading may contain new concepts or long and complex sentences, so it may possibly create some challenges for both the translators [5, p.47].

2. Extensive reading

The main aim of this kind of reading is for enjoyment. It is sometimes used as supplementary for the intensive reading. The reading material may take the form of short stories or novels. Because reading for pleasure through reading enjoyable books is the target of extensive reading.

3. SQ3R reading

Textbooks are the usual material in which SQ3R is used. It consists of five steps:

- (a) Surveying (S). The student begins surveying the book he/she intends to read.
- (b) Questioning (Q). After surveying, the student sets some questions to guide him/her during the reading process
- (c) Reading (R). After setting the main questions, the student reads the text.
- (d) Reciting (R). The student in this phase can recall what he/she has read earlier.
- (e) Reviewing (R). This process will be as a guide to the student and helps him/her to concentrate upon any weakness in recalling the information he/she already read in a text [6, p.53].

Reading skills

In reading a text, students need to be able to do various things. They should be able to scan, skim or read a text for more detailed comprehension. A mixture of reading material and activities should be offered to students to be able to practice their reading skills which are as follow:

Scanning

Scanning is used when the reader of a certain text needs to find specific piece of information quickly. When we scan we quickly run over the surface of a text looking for some key words relating to the information we are looking for. If the reader for instance, is looking for a certain date or address all he needs to do is to efficiently look and decide which part of the text is most likely to contain the information he is looking for [4, p.15].

Skimming

Skimming helps to handle a large amount of information involved in the reading process. Skimming is used with the term survey. Unlike scanning, skimming is used when the reader of

a certain text wants to get an over view of the content of that text. Skimming allows readers to identify whether a text is relevant or which parts of a text are the most relevant, gain an over view of the writer's argument, and prepare themselves to intensive reading. Skimming can be done in many ways, depending on the type and length of a text.

Reading for detailed comprehension

This reading skill should entail looking for detailed information.

Reading steps for translation are as follows:

Step 1: Students need to be encouraged with what they are reading.

Students in this case should try to have as much pleasure as possible. While inside their class room or during the lessons, they should be fully engaged with the topic or the text they are reading as well as the activities they are asked to do while dealing with that text materials.

Step 2: Encourage students to respond to the content of a text and concentrate on its constructions.

Each text has a message to deliver. Therefore, students reading a certain text for translation should be given the chance to study the things related to language use, such as grammar, vocabulary or punctuation marks.

Step 3: Prediction is a major factor in reading.

Prediction and expectations are very important in reading. Book covers, photographs, headlines etc. are good clues when reading. They hint at what the text is about. Once we get such clues our brain starts to predicting what are we going to read.

Step 4: Match the task to the topic when using intensive reading texts.

Step 5: Good translators exploit reading texts to the full.

As any reading, a text is usually full of new vocabulary (words), sentences, phrase, expressions, ideas descriptions etc, good reading comprehension translators need to integrate all these elements in a interesting sequences by using different reading skills [5, p.101]

Reading strategies:

According to Williams reading strategies are "plans that we carry out to achieve certain reading goals." Regardless of the reading strategy people read texts in order to understand their content. Moreover, some of us use reading strategies without even the realization of using this or that strategy [6, p.15].

1. Strategy of dealing with unfamiliar vocabulary:

Vocabulary is one of reading comprehension problems; the knowledge of adequate words helps translators grasp the meaning of lexical items in a text. The appearance of many unfamiliar words in a certain text makes it difficult and may be impossible to comprehend. It is often better for translators to guess the meaning of unfamiliar vocabulary from the context before checking the meaning of the new word in the dictionary.

2. Strategy of dealing with unfamiliar concepts:

Unfamiliar concepts and unfamiliar vocabulary are often interrelated. Dealing with unfamiliar vocabulary clarifies unfamiliar concepts in the text. However, sometimes understanding words meaning in certain text doesn't help in the understanding of the key ideas in the passage. We may not sufficiently understand some terms simply because they don't make sense in the text. To explore the meaning of any difficult concepts of any text, Williams suggests doing some more reading through using accessible reliable sources of information [6, p.102].

3. Strategy of dealing with long and complex sentences

Long and complex sentencing (a complex sentence contains one subordinate clauses as well as a main clause) can be a challenge that makes students lost in a text. To make the sense of any long or complex sentence and get the main clause (the group of words that contains at least a subject and a verb, and can stand alone as a complete sentence), students need to break the sentence down parts and highlight the main subject, verb, and object, then read the text in full focusing on how the highlighted points are modified or connected.

It is truth universally acknowledged that every text is supposed to have a meaning derived from the text which should be uncovered by the translator.

Reading can be used for different purposes and therefore into different schemata. Different readers may understand a text differently. This means that those readers have different meanings of the same text and some of them may even go far from the real meaning of a text, especially when reading controversial texts. Therefore, the real issue concerned with meaning (the real meaning) of a text.

Nuttall claims, that, to understand a text as fully as possible and be able to get the message of a text, we would need to understand every sentence included in the text, but what meaning that should be understood [6, p.76].

Ghazala defines meaning of a text as "a complicated network of language components which are Grammar, Vocabulary, Style and Phonology." [2, p.8]. According to him, meaning is the product of all these language elements, taken together in a certain type of text and context. Gaber on the other hand, indicates that the meaning of a text is "What we understand from a text when we read it". It includes its *subject* (the idea or ideas the text talks about), *function* (the writer's intention), *tone* (the writer's attitude towards the subject), *format* (the form in which the writer's intention was presented), *style* (the way the writer puts the words and phrases together to make a text) [2, p.17].

The translator needs to be aware of all these things suggested by scholars above because the knowledge of these points will enable them to be able to re-produce them in the target language text (TLT).

Reading comprehension and the translation process

Reading and translation are interrelated to one another. Although students of translation need to be able to scan or skim a certain text. They also need to read for more detailed comprehension as they initially using reading for the sake of translation and not for any other reading purposes. In the light of all what we have discussed earlier, it is obvious that students of translation as well as trainee translators, do not only need to look for bits of information in a text or just cast their eyes over its surface, but they also need to understand the text in order to produce satisfactory translation. As language is the process of meaning construction, the translation process on the other hand, is the art of rendering the meaning of a text from one language into another, no doubt that the comprehension of any text requires a proper reading of this text, the incorrect reading of this text will definitely lead to misunderstanding of the text and the production of imperfect or weak translation. Therefore, reading comprehension is an essential and important part in the framework of translation methodology. Newmark states, "Any good translator should have reading comprehension ability in a foreign language." [4, p.81] He states that "A translator cannot translate a text without understanding the meaning(s) of that text). In order to fully comprehend source texts and produce a satisfactory version in the

target language text (TLT), translators need to read SL text carefully (at least twice) to produce a perfect satisfactory version in the TLT [4, p.105]. The first reading is a general reading. It is known by translators as general analysis. In the general reading, the translator needs to know the format or the form in which the writer presented the ideas of the text, subject or the idea or ideas the text talks about, function or the writer's intention, and the tone of the text to the writer's attitude towards the subject of the text. The second is a close reading known among translators as a linguistic analysis. In the close reading, translators need to be aware of the style or the writer's choice of words, sentences as well as the punctuation marks used in the SL text. Therefore, through the analysis of the (SLT) reading comprehension becomes a vital step during the translation process. Being aware of both general and linguistic analysis, the translator doesn't only understand SLT completely, but also has the ability to produce good and accepted translations by the target language reader TLR [1, p.183].

All of the aforesaid allows us to assume that, when translating scientific and technical texts, translators will use various types of reading. Depending on the nature of professional activity, professionally oriented reading acquires new specific features.

Conclusion:

The aim of this paper was to investigate the process in teaching reading for translation. To achieve this goal, it is necessary to know different types of reading, reading skills, and reading techniques used before starting the translation process of any text. An analysis of professionally oriented types of reading has shown that specialists use different types of reading, smoothly passing from one type to another, within the framework of their professional reading.

A mastery of translation reading, which, depending on the stage of translation, has various shades, is the key to a professional translator's success.

BIBLIOGRAPHY

1. HARMER, J. *How to teach English*. Pearson Education Limited. 2007. 288p. ISBN: 1405853093.
2. GHAZALA, H. *Translation as Problems and Solution: A course book for university students and trainee translators (special edition)*. Beirut, Dar El-lim Lilmalayin. 2012, 368p. ISBN: 9953636648.
3. MUNDAY, J., *Introducing translation studies: Theories and applications*. London; New York, Routledge. 2013, 146p. ISBN: 9789957401139.
4. NEWMARK, P. *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1981. 213p.
5. NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills: in a foreign language*. Macmillan Publisher Limited. 2008, 282p. ISBN: 3190125805.
6. WILLIAMS, A. *Research: Improve your reading and referencing skills*. Collins, UK. 2013, 192p. ISBN 0007507119.
7. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005222>

**STUDIUL EXPERIMENTAL PRIVIND MOTIVAȚIA STUDENȚILOR
PEDAGOGI PENTRU UTILIZAREA LIMBAJULUI PAREMIOLOGIC ENGLEZ**

**EXPERIMENTAL STUDY ON THE PRE-SERVICE TEACHERS' MOTIVATION FOR
THE USE OF ENGLISH PAREMIOLOGICAL LANGUAGE**

*Lilia Herța, dr., lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Lilia Herța, PhD, university lecturer,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-7976-5556*

CZU: 378.091:811.111'37

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p188-192

Abstract

This article focuses on the need to study proverbs in the context of studying English and how the concise structure and semantic load of proverb content can contribute to the development of communication skills in students in a foreign language. The author presents an experimental study that allowed a comprehensive analysis of respondents' attitudes towards learning and teaching English proverbs, their opinions about knowing the proverbs and their perceptions about the textbooks used when the proverbs were studied.

Key-words: paremies, communicative competence, survey, experiment.

La etapa actuală este pe larg acceptat faptul că, pentru a dezvolta competența de comunicare într-o limbă străină, nu este suficient să se studieze doar gramatica limbii vizate, izolat de contextul său cultural.

În studiul prezent se pune accentul pe necesitatea studierii proverbelor în contextul studierii limbii engleze și modul în care structura concisă și încărcătura semantică a conținutului proverbelor pot contribui la dezvoltarea competenței de comunicare la studenți într-o limbă străină.

Demersul experimental a fost conceput în formatul unui chestionar de evaluare a gradului de valorificare de către studenți a limbajului paremiologic, acest mijloc de evaluare a permis o analiză amplă a atitudinilor respondenților față de învățarea și predarea proverbelor englezești, opiniile lor despre cunoașterea proverbelor și percepțiile lor despre cărțile de curs folosite atunci când au fost studiate proverbele.

În vederea realizării obiectivelor cercetarea experimentală privind gradul de valorificare de către studenți a limbajului paremiologic s-a realizat în anul 2017 pe un eșantion din 104 studenți din UPSC de la facultatea de Limbi și Literaturi Straine – 52 studenți (specialitățile engl./germ, engl./fran, engl./ital/span) și Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți – 52 studenți (specialitățile engl./germ, engl./fran, engl./span).

Tabelul 1. Proiectul cercetării experimentale la etapa de constatare

Grup	Metodele cercetării	
	Constatare	Validare
GE GC	Chestionar de evaluare a gradului de valorificare de către studenți a limbajului paremiologic	Chestionar de evaluare a gradului de valorificare de către studenți a limbajului paremiologic

În tabelul 2. variabilele cercetării în chestionar de evaluare a gradului de valorificare de către studenți a limbajului paremiologic, elaborate în conformitate cu variabilele cercetării,

definite pe dimensiunile prioritare ce permit indentificarea nivelului de cunoaștere, dar și aprecierea atitudinilor față de paremii.

Tabelul 2. Variabilele cercetării în chestionarul de evaluare a gradului de valorificare de către studenți a limbajului paremiologic

Variabile cercetării	Chestionar
1. Cunoașterea limbajului paremiologic	Cunoașteți proverbe necesare comunicării autentice în limba engleză?
2. Necesitatea limbajului paremiologic	În ce măsură considerați necesar pentru formarea Dvs profesională a <i>învăța limbajul paremiologic</i> ?
3. Gradul de dificultate în recunoașterea temei proverbelor	Apreciați gradul de dificultate în recunoașterea temei proverbelor.
4. Recunoașterea semnificației axiologice a proverbelor	Recunoașteți semnificația axiologică a proverbelor?
5. Utilizarea proverbelor pentru comunicarea în limba engleză	La ce ar putea să vă ajute utilizarea activă a proverbelor pentru comunicarea în limba engleză?
6. Forme de valorificare a proverbelor engleze	Cum anume credeți că disciplinele universitare ar putea să vă ajute la asimilarea și valorificarea proverbelor engleze?

În scopul stabilirii opiniilor studenților despre valorificarea LP acest chestionar a vizat identificarea nivelului de cunoaștere, conștientizarea utilității studierii acestuia, dar și aprecierea atitudinilor față de paremii.

Tabelul 3. Opinia studenților despre cunoașterea și importanța limbajului paremiologic (chestionar, constatare, întrebarea 1, 2)

1. Cunoașterea limbajului paremiologic						
a) optim		b) mediu		c) minim		
respondenți	%	Respondenți	%	Respondenți	%	
SGE	4	7,7	14	26,9	34	65,4
SGC	6	11,5	15	28,9	31	59,6
2. Necesitatea limbajului paremiologic:						
a) optim		b) mediu		c) minim		
respondenți	%	Respondenți	%	Respondenți	%	
SGE	17	32,7	24	46,1	11	21,2
SGC	19	36,5	23	44,2	10	19,3

În rezultatul procesării răspunsurilor studenților s-a constatat că la compartimentul **Cunoașterea limbajului paremiologic**, la întrebarea 1 și 2 majoritatea respondenților 65,4% din grupul experimental și 59,6 % din grupul de control, au demonstrat că dispun de un nivel minim de cunoaștere a proverbelor necesare comunicării autentice în limba engleză, 26,9% și 28,9% din grupurile vizate au indicat un nivel mediu de cunoaștere a limbajului paremiologic adecvat, și doar 7,7% din SGE și 11,5% din SGC au indicat că posedă cunoștințe optime ale limbajului paremiologic. În același context la întrebarea cu referire la necesitatea învățării limbajului paremiologic 32,7% din SGE și 36,5% din SGC au apreciat drept optima această opțiune, 46,1% și 44,2% respectiv, au considerat medie necesitatea învățării limbajului paremiologic, iar 21,2% din SGE și 19,3% din SGC au determinat această necesitate ca fiind minima. Conform rezultatelor din tabelul 2.4 putem constata că studenții au un nivel scăzut de cunoaștere a limbajului paremiologic dar au demonstrat un interes în studierea acestora.

Tabelul 4. Opinia studenților despre gradul de dificultate în recunoașterea temei și semnificației axiologice a proverbelor (chestionar, întrebarea 3, 4)

3. Gradul de dificultate în recunoașterea temei proverbelor						
a) optim			b) mediu		c) minim	
respondenți	%		Respondenți	%		
SGE	11	21,1	22	42,4	19	36,5
SGC	14	26,9	21	40,4	17	32,7
4. Recunoașterea semnificației axiologice a proverbelor						
a) da			b) uneori		c) nu reușesc	
respondenți	%		Respondenți	%		
SGE	3	5,7	20	38,5	29	55,8
SGC	5	9,6	24	46,1	23	44,3

La întrebarea 3 și 4 cu referire la *Gradul de dificultate în recunoașterea temei proverbelor* a fost considerat optim de către 21,1% de respondenți din grupul experimental și 26,9% de respondenți din grupul de control, 42,4% și 40,4% din grupurile vizate au confirmat un nivel mediu de recunoaștere iar 36,5% din SGE și 32,7% din SGC au indicat un nivel minim de recunoaștere a temei proverbelor. Acest lucru ne confirmă necesitatea studierii și valorificării LP categorizat pe teme în cadrul orele de limbă engleză. Recunoașterea semnificației axiologice a proverbelor s-a dovedit a fi un aspect cu grad sporit de dificultate, fapt demonstrat de datele obținute în cadrul chestionarului, astfel doar 5,7% din SGE și 9,6% din SGC au confirmat că recunosc semnificația axiologică a proverbelor, 38,5% și 46,1% din studenții intervievați au specificat ca doar uneori recunosc, 55,8% din grupul experimental și 44,3% din grupul de control, au indicat că nu reușesc să perceapă semnificația axiologică a proverbelor. Datele incluse în tabelul 2.5. am observant că studenții întâmpină în mare parte dificultăți de interpretare și decodificare a LP iar ca rezultat acest fapt îi împiedică să înțeleagă textele și actele de comunicare autentice.

Tabelul 5. Opinia studenților despre frecvența utilizării limbajului paremiologic (chestionar, constatare, întrebarea 5, 6)

5. Utilizarea proverbelor pentru comunicarea în limba engleză						
a) comunicarea autentică			b) decodificarea textelor autentice		c) simpla îmbogățire a limbajului	
Respondenți	%		Respondenți	%		
SGE	11	21,1	25	48,1	16	30,8
SGC	13	25,0	22	42,3	17	32,7
6. Forme de valorificare a proverbelor engleze						
a) nu sunt convins/ă că pentru comunicarea în limba engleză este obligatorie utilizarea proverbelor engleze			b) integrarea disciplinei opționale specifice „Limbajul paremiologic englez” sau prin teme specifice consacrate limbajului paremiologic		c) prin studiu independent al studenților	
Respondenți	%		Respondenți	%		
SGE	3	5,7	34	65,4	15	28,9
SGC	4	7,7	31	59,6	17	32,7

Frecvența utilizării limbajului paremiologic a fost determinat de două (5, 6) întrebări:

5. *La ce ar putea să vă ajute utilizarea activă a proverbelor pentru comunicarea în limba engleză?* răspunsurile la această secvență s-au distribuit neuniform, 21,1% din SGE și 25,0% din SGC au ales ca modalitate de utilizare a proverbelor-comunicarea autentică, decodificarea

textelor autentice ca mijloc de utilizare a limbajului paremiologic a fost selectat de 48,1% și 42,3% din totalul de respondenți, restul respondenților au specificat ca cunoașterea și folosirea frecventă a proverbelor le ajută la simplă îmbogățire a limbajului. În baza răspunsurilor respondenților la această întrebare constatăm că studenții conștientizează importanța utilizării LP atât în decodificarea textelor autentice cât și apropierea lor de o comunicare autentică cu limbaj natural și fluent.

6. *Cum anume credeți că disciplinele universitare ar putea să vă ajute la asimilarea și valorificarea proverbelor engleze?* răspunsurile la această secvență s-au distribuit neuniform, marea majoritate a respondenților au optat pentru răspunsul b) integrarea disciplinei opționale specifice „Limbajul paremiologic englez” sau prin teme specifice consacrate limbajului paremiologic-65,4% din grupul experimental și 59,6% din grupul de control, 28,9% din SGE și 32,7% din SGC au afirmat că asimilarea și valorificarea proverbelor engleze poate fi realizată doar prin studiul independent al studenților, și doar 5,7% din SGE și 7,7% din SGC nu sunt convinși că pentru comunicarea în limba engleză este obligatorie utilizarea proverbelor engleze.

Rezultatele indicate în tabelul 2.5 la această întrebare demonstrează că studenții sunt motivați să studieze LP ca disciplină opțională sau în cadrul orelor de limbă engleză prin inserția acestuia în contextul temelor studiate.

Ca rezultat a evaluării gradului de valorificare, cunoaștere și utilizare a LP în rândul studenților putem afirma că lipsa de conștientizare și cunoaștere a proverbelor poate împiedica posedarea limbii ce presupune dezvoltarea deprinderilor comunicative de *citire, scriere, audiere și vorbire*.

Lipsa valorificării LP în cadrul orelor de limbă străină poate împiedica înțelegerea textelor autentice din motiv că majoritatea conțin expresii atât idiomatice cât și figurative. Precum Hirsch, Kett și Trefil (2002) afirmă: „...cuvintele literare pe care le rostim, citim și scriem sunt doar vârful aisbergului în comunicare...” Lectura reușită presupune alfabetizarea culturală din care proverbele sunt un element important. Pe baza acestui lucru, Hirsch subliniază că nu este adecvat ca o persoană să fie instruită în recunoașterea cuvintelor și alte abilități de decodare să înțeleagă un text. Studentul trebuie să fie alfabetizat cultural pentru a înțelege un text. Mai mult, o incapacitate de a înțelege *citirea și ascultarea* textelor datorită interpretării inexacte a expresiilor idiomatice poate provoca frustrare și lipsa dorinței de a continua să *citească*.

În cazul vorbitorilor non-nativi, este de așteptat ca aceștia să aibă dificultăți în interpretarea proverbelor ca parte a limbajului figurativ, deoarece au o schemă și un context cultural diferit. Prin urmare, este necesar ca studenților să li se ofere instrucțiuni explicite în cadrul orelor de limbă engleză cu privire la interpretarea expresiilor idiomatice și figurative din texte pentru a le crește înțelegerea și, astfel, abilitățile receptive. În acest fel, „studenții care dezvoltă capacitatea de a interpreta limbajul figurativ nu numai că își extind capacitățile pentru gândirea și comunicarea creativă, ci și dobândesc o perspectivă asupra formelor expresive ale limbajului, permițându-le să înțeleagă atât textul, cât și *vorbirea* la un nivel mai profund și mai semnificativ [2, p.29].

Pe lângă importanța cunoașterii proverbelor pentru abilitățile receptive, cunoașterea proverbelor este de asemenea foarte importantă pentru abilitățile de producție, deoarece expresiile idiomatice sunt o parte comună a textelor *vorbite și scrise*. Proverbele sunt

dispozitive și strategii retorice puternice care trebuie utilizate pentru o comunicare eficientă *vorbită și scrisă*. În timp ce utilizarea proverbelor permite studenților să îndeplinească anumite funcții, cum ar fi să convingă, să consolideze argumentul în *scris și vorbire* și să organizeze texte, conținutul proverbelor poate fi folosit ca subiect al sarcinilor de *scriere și vorbire* în sine. Tema proverbelor poate genera discuții interesante prin intermediul cărora studenții pot utiliza în mod activ engleza. Natura proverbelor poate permite învățarea parafrazei, care este o sub-abilitate importantă în *scriere și vorbire*. Încurajând studenții să parafrazeze proverbele, studenții pot fi făcuți să vadă diferențele stilistice dintre cele două versiuni ale proverbelor și modul în care parafrizarea poate contribui la interpretarea proverbelor.

Pe baza unei analize critice detaliate a studiilor disponibile, s-a constatat că proverbele pot contribui la dezvoltarea celor patru competențe incluse în CECRL deoarece subliniază în mod egal toate competențele și componentele lingvistice, ceea ce este vital pentru contextele învățării unei limbi străine în care dezvoltarea competențelor lingvistice, sociolingvistice și pragmatice.

Studiile în lingvistică aplicată demonstrează că scriitorii/vorbitorii competenți folosesc în mod regulat proverbele în secvențe de tranziție a subiectelor și/sau la începutul/sfârșitul textelor lor pentru a introduce sau rezuma o idee [3, p.57].

Proverbele pot facilita, de asemenea, îmbunătățirea sensibilității studenților la naturalețe. Cercetările arată că vorbitorii non-nativi și studenții de limbi străine evită să folosească expresii paremiologice și preferă limbajul literal și direct din motivul că LP nu este valorificat în deajuns în cadrul orelor de limbă străină [1, p.61].

Prin urmare, învățarea proverbelor este crucială în cadrul orelor de limbă engleză pentru o comunicare autentică, eficientă și lipsită de bariere. Proverbele ”capturează inima experienței umane” ele fac parte din alfabetizarea culturală și exprimă cunoștințele, valorile, istoria și gândurile comune ale unei națiuni. Prin urmare, predarea /învățarea de proverbe la orele de limbă străină poate duce la îmbunătățirea sensibilității culturale și trans-culturale ale studenților. Examinând utilizarea proverbelor în diferite contexte, studenții dobândesc o perspectivă asupra modului în care vorbitorii nativi conceptualizează experiențele, obiectele și evenimentele.

În concluzie putem menționa că datele obținute în rezultatul aplicării chestionarului, demonstrează că studenții sunt conștienți de rolul imperativ al expresiilor paremiologice în comunicare și și-au exprimat dorința și interesul de a le învăța demonstrând o atitudine pozitivă față de necesitatea asimilării proverbelor engleze în cadrul orelor de limbă engleză.

BIBLIOGRAFIE

1. LITTLEMORE, J., & LOW, G. *Figurative thinking and foreign language learning*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2006. ISSN 0101-4846 .
2. MIEDER, W. & LITOVKINA, A. T. *Old Proverbs Never Die, They Just Diversify*. Veszprem: University Press Veszprem, 2006. ISBN 9639495824.
3. O'KEEFE, A., MCCARTHY, M. & CARTER, R. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. ISBN 9780112808705.

THE CULTURAL ELEMENT IN TEACHING ENGLISH

ELEMENTUL CULTURII ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

*Alina Mardari, lector, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Alina Mardari, lecturer, PhD student,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-5769-9252*

CZU: 37.016:811.111+008

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p193-198

Rezumat

Articolul analizează rolul culturii și de ce ar trebui să se pună atât de mult accent pe acesta atunci când se predă limba engleză ca limbă străină. Pentru a răspunde la întrebare se evidențiază legătura dintre cultură și limbă și aspectele competenței interculturale care pot fi explorate și valorificate în timpul unei lecții de limba engleză sunt menționate. De asemenea, sunt discutate câteva tehnici eficiente care ar putea avea rezultate în procesul de includere a culturii în predarea englezei.

Cuvinte-cheie: cultură, limbă, competență interculturală, aspecte culturale.

Abstract

The article looks at the role of culture and why so much emphasis should be put on it when teaching English as a foreign language. In order to answer the question the link between culture and language is pointed out and the aspects of the intercultural competence that can be explored and valued during an English language lesson are mentioned. There are also discussed some effective techniques which could bare results in the process of including culture in English teaching.

Key-words: culture, language, intercultural competence, cultural aspects.

The language becomes almost useless if it does not have a size and a cultural relevance. And yet, the concept of teaching culture in a foreign language class remains elusive. Although in teaching it is accepted that language means culture as well, there is no consensus on what and even less how to teach it. Unlike grammar and vocabulary, which have a concrete content, culture is fluid, amorphous and difficult to define. A first step is to establish the relationship between language and culture and to understand the interdependence between them. How are culture and language bound?

1. Language expresses cultural reality (with words people express facts and ideas but also reflect their attitudes).

2. Language embodies cultural reality (people give meanings to their experience through the means of communication).

3. Language symbolizes cultural reality (people view their language as a symbol of their social identity) [1, p. 566]

Culture is all around us, but especially within our being. As human beings, belonging to a certain cultural environment, we are conditioned by it in everything we do, are and have. Each of us is, in one way or another, culturally constructed, meaning that most of our values and goals have a cultural dimension. As a result, we must give culture its rightful role in our lives and education. [10]

Every ethnic and cultural society, in the process of communication, uses an inventory of signs, each of them belonging to a system and having, within this system and that community, a certain interpretation. Objects inherent to the normal course of life - clothing, constructions,

objects of material culture, containers / units of measure, etc. - they belong to the given semiotic system and naturally correlate with the rest of the elements, but only in this culture, in this epoch. The inventory of primary semiotic systems, which is constituted in the process of forming an ethnic group, is completed, in the history of human civilization, by other systems, equally important in communication. Primary semiotic systems are related to realities inherent in community life even in the primitive era. These systems of object-signs target various spheres of primitive human activity and serve, in parallel with verbal language, for information. The tangible and intangible components of a culture are: everyday living (e.g. food and drink, holidays and working practices); living conditions (e.g. housing conditions); interpersonal relations (e.g., class structure, family structures and relations between generations); values, beliefs and attitudes (e.g. social class, wealth, regional cultures, minorities and arts); body language (gestures, mimics); social conventions (punctuality, dress and behavioral and conversational conventions); ritual behaviours (e.g. birth, marriage and death) [9, p.68].

We often tend not to give due importance to culture - but we should do it because culture is like an iceberg, with only 10% being visible, while the remaining 90% is hidden and needs to be discovered. Therefore, the teacher must make a sustained effort to instil in students a desire to study and an appetite for culture. The study of culture has multiple values and develops life skills essential to the 21st century, tolerance and acceptance being among them [7, p. 169].

The idea that language teaching has a cultural dimension is not new. In the history of language teaching, connections have been established between language and culture, and in our age it is expected that language teachers will integrate cultural components in the instructional-educational process. The structure of the language and the way it is used reflect the norms and values of the members of a culture. It also determines how these norms and values are shared because language is the means by which culture is transmitted. Whether it is taught separately, through a specially designed course, or whether we teach it integrated into the language course itself, culture is part of our language, present and past [8, p.78].

In English language classes, especially English, we focus on English-speaking culture and civilization. We refer here to the cultural inheritance of English-speaking countries, starting with those of reference such as the United Kingdom or the United States of America and reaching those where English is one of the official languages (India, Canada, Australia etc.). The legacy of the former British Empire has been felt in vast territories around the world, and then it is relevant for all those who are learning English today as a foreign language to understand it in the cultural context that generated it. Thus, the teaching of the English language acquires a complete meaning only by referring to the values, customs, attitudes and behaviours of the peoples who speak it. All these aspects help non-native speakers to better understand the structures of the language they are studying. Researchers in the field agree that intercultural communication is an essential component of culture. That is why culture is a key element in language teaching. We learn a language in order to be able to communicate, to function in a given cultural space, to carry out tasks in a cultural context [8, p.79].

On this basis, Byram deems it 'essential' to equip foreign language learners with information about the people of the target country, about their routines and rituals, and about their attitudes and beliefs, so that they might reflect upon their own position and handle successfully communicative interactions. [2, p.168] Following this line of thought, Cortazzi and Jin affirm that a cultural focus does not only have communicative ends, it may also

encourage the development of one's sense of self, and awareness of one's own as well as of the other's identity [5, p. 219].

The importance and use of language can be better understood if it is seen in correlation with culture, understood as the distinct characteristic of each social community. The connection between the culture and the language we teach is so linked that we cannot find out the true meaning of certain words or expressions if we do not know enough about the culture in which those words and phrases are used [5, p.211].

The aims of introducing culture into a class are the following:

1. Knowledge about the target culture.
2. Awareness of its characteristics and of differences between the target culture and the learner's own country.
3. A research-minded outlook.
4. An emphasis on the understanding socio-cultural implications of language and language use. [2, p.168]

Approaches to the teaching of culture are:

- the intercultural approach – comparison of the target and the learners' own culture, main focus is on the target culture;
- the multicultural approach – a focus on the ethnic and linguistic diversity of the target country, but also on the learners' own culture;
- the trans-cultural approach – a foreign language is an international language, so that it is not necessary at all to link the foreign language to any specific culture;
- the foreign-cultural approach – focuses on the target culture and neither takes the learners' own culture into consideration nor does it compare the two cultures together [7, p. 166].

The teaching of a foreign language is intercultural par excellence, since it presupposes the contact of two cultures - that of the student and that of the studied language. The situation is complicated by the languages that are spoken, as state languages, in several countries: the study of the language will also involve the culture of the respective states, sometimes quite diverse. This is the case for English (UK, USA, Australia, Canada, etc.), French (France, Belgium, Canada, etc.), Spanish (Spain and most Latin states), German (Germany, Austria, Switzerland, etc.), and .a. Obviously, we cannot expect the cultural peculiarities of all the target language-speaking states to be studied separately within the limits of the school year. However, it is necessary for students to be aware of the diversity of the areas of functioning of the studied language [3, p.11].

The traditional approach to language teaching focuses on language and literary skills; when working with a culture, it is often an approach based on standardized information, a critical moment in modern didactics, because it does not contribute to building a personalized understanding of the target culture, but only promotes and consolidates stereotypes. Those who learn a foreign language need intercultural skills to become tolerant of the cultural differences to which they are exposed. Language learning will focus on, among other things, subjects such as social justice, human rights and other concepts in civic education, in order to emphasize universal ethical values [8, p. 79].

Therefore, in addition to vocabulary and grammar, the student will accumulate information about the country (or countries) where the language studied is spoken, its

geographical position and relations, historical and current, with neighbours, cultural values and literature, cinematography, etc.

Why is it not enough to learn vocabulary and grammar, to know how to construct sentences properly, to understand by listening, to be able to sustain a dialogue? Because the rational and functional practice of a language presupposes, among other features, the adequacy of the discourse to the communication situation, i.e. the matching of the content, the lexicon, the chosen tone to the real or simulated context. The linguistic and cultural details that develop this competence gradually arrive, as the intercultural competence of the vocabulary in the foreign language is enriched and the range of knowledge about the society where the language is spoken is widened. [7, p. 168] Thus, it is irresistible that at the initial stage of studying the language of the students to be presented with a single set of elementary formulas to facilitate everyday communication - a single option to say "Thank you", "Sorry", "Goodbye" and so on. But along the way, they learn that, from texts, from video spots, from other sources, that in the studied language, English in our case, as in the mother tongue, the same thing can be expressed differently. Just as the student who is more or less fluent in English realizes the siliceous difference between "Bye", "Goodbye", "See you", "See you around" and so on, they will know, already at the A2 level of learning English, several variants of social formulas of this kind. Their adequacy to the context is a manifestation of intercultural competence. It is not enough for the student to memorize the formulas by heart, to pronounce them correctly and to place them in context, they must understand the cultural laws and conventions in environments where the specific language is practiced naturally [9, p. 71].

We draw the following aspects (the list is not exhaustive!) of intercultural competence (with the cultural component), which can be explored and valued in English language lessons.

The student:

- will distinguish between verbal etiquette formulas appropriate to various contexts, lexical taboos, slang and other aspects of the English vocabulary;
- will recognize, as appropriate, the major social and regional accents of the target language, as well as some dialectics;
- will be up to date with the common cultural experience of the target language speakers
 - children's poems, folklore, proverbs and sayings, quotes with phraseological value, etc .;
- will focus on literary history and contemporary writers in the target culture;
- will have an idea about the phenomena of contemporary culture (pop) in the target country (TV, cinema, music, etc.);
- will know basic data from the history and geography of the target country;
- will be up to date with the police organization and major police events in the target country;
- will focus on traditional cuisine and clothing, other ethnographic elements;
- will be able to present Moldova and Moldovan culture in the target language, in a speech adapted to the mentality of the interlocutor, in an accurate and appropriate manner;
- will be able to have a conversation about the culture of Moldova and the target country;
- will focus on stereotypes, prejudices, clichés existing in the target country [9, p.73].

Going from the general to the particular and reaching the narrow space and time of the class of students, how can we try to bring culture within reach of students through language?

Whether we practice individual skills (writing, speaking, reading, listening) or integrated, culture will always be in the background, giving our approach a meaningful content. We can choose culturally relevant texts and excerpts. We can do the same with listening passages, as the online environment offers a wide range of downloadable sources. The recommended on-line courses and sites are Coursera, Future Learn, National Geographic, ESLvideo.com, Vimeo, ELLLO, YouTube, TedTalks. A good source can also serve social networks such as Facebook, Tweeter, Instagram and Telegram.

Vocabulary exercises can also be chosen in a way that is relevant to the culture in terms of content, or ideas and topics for class discussions and debates can have cultural messages as a starting point. We can ask our students to research certain cultural aspects and carry out later group projects or to argue their opinions and opinions in writing, with reference of course to cultural values and attitudes that bring us closer and separate us from English-speaking culture. What is certain is that through such an approach to language, students learn from school that cultural differences bring us closer, not divide us, that knowing other cultures not only languages is an added value for each of us in the century of globalization [8, p. 79].

Some of highly effective techniques to be used in the classroom in order to develop the intercultural competence are presented below: [4, p.34].

- The Venn Diagram
- Mind Mapping
- Intensive reading
- Double-Entry Journal
- The Cube

A **Venn diagram** is used to visually represent the differences and the similarities between two concepts. Students could be given the task to find what festivals and holidays Moldovans and British people both celebrate and which ones are particular to each culture.

Mind Mapping – mindmeister.com MindMeister is an online collaborative, knowledge-based mind mapping tool that students can use to understand and make connections between concepts, ideas, and information. Mind maps help users collect ideas and facts based on a given topic.

Intensive reading is not about reading a text but a picture or an image, with the help of which we can learn about important elements of a certain period and place. The steps to follow are:

- Examine the picture.
- Determine the place and time (pictured here).
- Give answers to the questions:
- What memories does this picture evoke in your memory?
- How do you feel about this image?
- What colours are dominant? Why?
- What details are important?
- Give a title to the picture.

The Cube: the technique is one of examining a subject/topic, of organizing the knowledge on a subject/topic. It is recommended for writing, but once assimilated, it is also suitable for oral communication, when we intend to examine a problem thoroughly.

- Describe/Define
- Compare
- Associate
- Analyze
- Apply
- Assess/Prove

The Double-Entry Journal strategy enables students to record their responses to a text as they read. Students write down phrases or sentences from their assigned reading text and then write their own reaction to that passage. The purpose of this strategy is to give students the opportunity to express their thoughts and become actively involved with the material they read.

Language and culture are two inseparable entities. Learning a language involves learning a culture and vice versa. In order to communicate successfully, it is necessary to associate other culturally determined behaviours with language. Otherwise, we are dealing with superficial and meaningless learning, which lacks substratum and durability [6, p. 23].

BIBLIOGRAPHY

1. BRIÈRE, J.F. Cultural Understanding through Cross-Cultural. În: *Pathways to Culture*. Intercultural Press, 1991, pp. 561-569.
2. BYRAM, M. Cultural Studies in Foreign Language Education. În: *Multilingual Matters*. Ltd.-Language and Education. Volume 6, 1989, pp. 165-176, ISSN Online: 2164-2834
3. BYRAM, M., RISAGER, K., *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1999, p.230.
4. CATES, K. Becoming a global teacher: Ten steps to an international classroom. *The Language Teacher* 28 (7), 204, pp. 31–35.
5. CORTAZZI, M. and JIN, L., Cultural Mirrors Materials and Methods in the EFL Classroom, in Hinkel, E (ed) “*Culture and Second Language Teaching and Learning* ” Cambridge University Press, 1999, p 196-219
6. KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993, p.105, ISBN 1-85359-657-4
7. PANAINTE, L. *Rolul limbii engleze în contextul comunicării interculturale*, in Culegere de articole selective ale Conferinței Științifice Internaționale „Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii”, Vol. 2, 28-29 septembrie 2018, pp.165-170, E-ISBN 978-9975-75-933-5
8. SAVESCU, G. *Locul culturii în cadrul orelor de limbi străine*, in iTeach: Experițe didactice, 2017, pp. 76-80, ISSN 2247 – 966X
9. SUFF, E., Competența interculturală la orele de limbă străină. În: *Competența interculturală*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2015, pp. 67-75
10. <https://iteach.ro/experiencedidactice/locul-culturii-in-cadrul-orelor-de-limbi-straine>

PHENOMENA-BASED LEARNING IN TEFL IN THE MOLDOVAN CONTEXT

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE STUDIAREA FENOMENELOR ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL DIN MOLDOVA

*Victoria Mascaliuc, dr., lect.univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Victoria Mascaliuc, PhD, univ. lect.
Alec Russo Balti State University
ORCHID: 0000-0001-5325-2904*

CZU: 37.016:811.111

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p199-203

Rezumat

Articolul subliniază importanța învățării experiențiale în predarea limbii engleze. Acesta urmărește de a determina o legătură între fenomene și eficacitatea formării abilităților lingvistice. Fiind un proces bazat pe cercetare, cursanții sunt expuși la formarea abilităților „soft și hard” la orele de limbă engleză. Autorul descrie modelul bazat pe fenomene ca o strategie care poate fi utilizată la orele de engleză, folosind oportunități de învățare autentice. Adicional, este descris modelul de implementare a acestei abordări în spațiul educațional din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: engleză, învățare experiențială, model bazat pe fenomene, cercetare, instruire ghidată

Abstract

The article underlines the importance of experiential learning in teaching English. It traces a connection between phenomena and the efficacy of training language skills. Being a research-based process, the learners are exposed to training soft and hard skills at the classes of English. The author describes phenomena-based model as one strategy to be used at the classes of English to teach students using authentic learning opportunities. Additionally, a sample is provided to be implemented in the Moldovan context.

Key-words: English, experiential learning, phenomena-based model, research, guided instruction

Introduction

Education is a process that has to satisfy the needs of those involved. Human beings experience real-world happenings and these are examples of phenomena. The term *phenomenon* refers to facts that occur on a daily basis and they represent the life the students have to get experience of. It refers learners to truth and facts and makes them seek for more facts. Phenomena have at the basis inquiry that contributes to gathering information or cumulative knowledge. This process has a psychological explanation too. Psychologists mention that any type of question generates fun and the neurons begin to fire and, thus, curiosity is triggered. The learners start acting as experts in a certain field.

Theoretically, phenomenon-based learning (PhBL) goes back to constructivism. There are many theories that have fed PhBL, according to Silander:

The starting point of phenomenon-based teaching is constructivism, in which learners are seen as active knowledge builders and information is seen as being constructed as a result of problem-solving, constructed out of “little pieces” into a whole that suits the situation in which it is used at the time. When phenomenon-based learning occurs in a collaborative setting (the learners work in teams, for example), it supports the socio-constructivist and sociocultural learning theories, in which information is not seen only as an internal element of an individual; instead, information is seen as being formed in a social context. [...] In curricula, the phenomenon-based approach supports, in particular, learning in accordance with inquiry

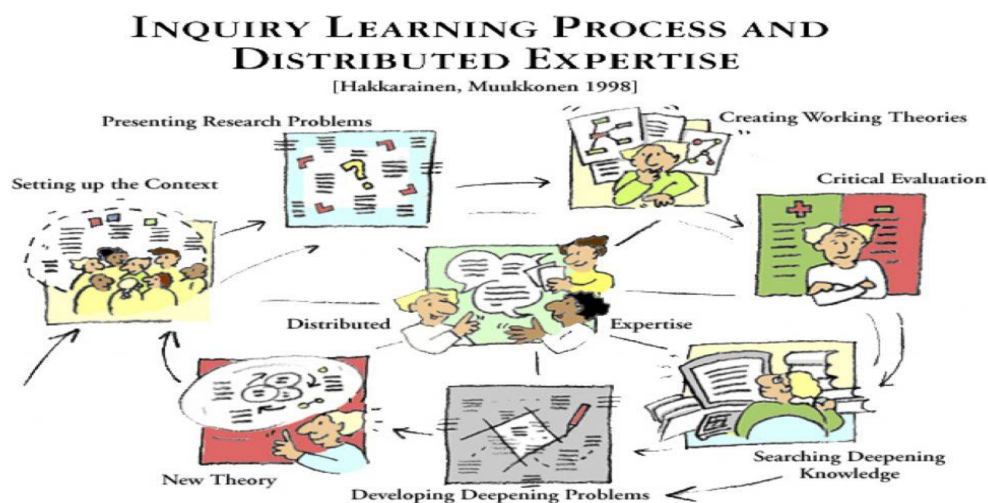
learning, problem-based learning and project and portfolio learning in educational institutions as well as their practical implementation [3, p. 19].

Implementation

According to Halinen (2014), Finland was the first to launch the idea that “the world is changing around the school” and this new environment asks for some changes in the teaching process. Silander (2015) mentions that globalization has posed new challenges for the Finnish education. Finland was the first to change the methodology of teaching in 2014. This country changed the national core curriculum and conceptualized learning as a cumulative process where learners have a regulatory role. They are in charge with their own learning and develop learning-to-learn skills. The focus is on the transversal competencies development. These competencies are trained when the learning modules are based on integrative instruction (FNBE, 2016, section 4.4).

Phenomena-based learning has at the basis inquiry, problem solving and collaboration. Picture 1. explains how the approach is implemented. The working theory has at the basis a question that is followed by critical evaluation by the learners. This fact stimulates the investigation procedure. The bottom-down research offers the possibility to the learners to either draw conclusions or formulate another question. The results are presented in a certain context.

Picture 1. Phenomena-based learning in science



(credit: <https://lessonapp.fi/>)

The process engages the learners in exploring holistically different phenomena that bring authenticity to class. As observable from the picture above, the teacher has to make students go through different phases:

Question phase: this stage helps in creating the research context.

Investigation phase: the learners have to investigate on the question asked.

Improvement phase: the results are communicated by the learners and they are improved.

Assessment phase: the students peer assess their products.

This model of learning has a lot of advantages: (1) the learners are given the possibility to get a variety of experiences; (2) the learners are responsible of their own learning process; (3) the learners develop learning-to-learn skills.

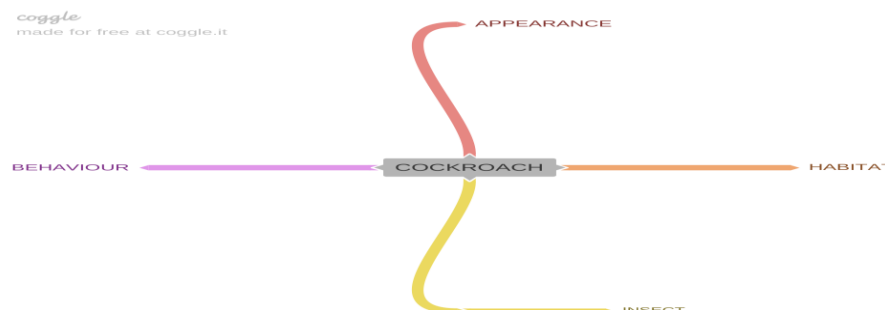
Moldova is passing through a transition period and the more there will be invested in the young generation and the development of their skills, the more competitive the learners will be on the labor market. Phenomena-based learning offers opportunities to learners to develop soft skills that they need for life. From my perspective, this approach can facilitate the learning process and the pupils become responsible of their own learning.

Sample of implementation

The chosen text is good for A2 English language proficiency. It mentions facts about cockroaches. This text brings authenticity to the English class and motivates the learners to continue the research when the lesson is over: *Cockroaches are insects that have lived on Earth for more than 320 million years. There are more than 3,500 different species, or types, of cockroach. Most live in forests in warm areas. However, some cockroaches live in warm, dark areas of houses, apartment and office buildings, airplanes, and ships. Cockroaches are among the most hated household pests. Cockroaches have a flat, oval body that is black or brown. For insects, they are quite large. The common American cockroach can grow to about 2 inches (5 centimeters) long. Like all insects, cockroaches have a hard shell called an exoskeleton. The exoskeleton protects their soft body parts. Cockroaches have long legs that allow them to run very fast. Many cockroaches also have wings. Cockroaches have well-developed senses. They have long antennae and compound eyes (eyes with many parts), which help them to hunt in near darkness. A pair of small hairs on their backside, called cerci, can sense the slightest movement. Cockroaches in the wild eat rotting plants and animals. In cities cockroaches hide in the daytime and come out at night to eat. They eat food scraps, paper, clothing, and dead insects. Sometimes the food they eat gives them a bad smell. Cockroaches also spread several human diseases* (credit: [cockroach - Kids | Britannica Kids | Homework Help](#))

In accordance with the goal of an English lesson, the teacher aims at training language skills. First, the teacher has to choose the active vocabulary to be remembered and trained. Further, some vocabulary and comprehension exercises should be chosen such as matching, multiple choice, fill-in, paraphrasing and many more. The phenomena-based approach integration starts 15 minutes later throughout the lesson. The next stage is questioning. A2 level learners are not always ready to ask questions. It is recommended to stimulate question creation by mind-mapping (Picture 2.). The collaborative classwork is performed in groups of three.

Picture 2. Mind-map created via coggle.com



Possible questions:

- What does the cockroach look like?
- Where do cockroaches live?

How do the cockroaches behave in different habitats?

The transition to the second stage of investigation is done by choosing the question to provide with an answer. The guided instruction should fortify the research skills. Here are some possible instructions for the worksheet to be given to groups.

The learners are given about ten minutes to fill in the worksheet (Picture 3.) and to speak on the results of the investigation. All the questions offer the opportunity for problem solving and creativity.

Picture 3. Worksheet for documentation

SHEET (TEAM 1.)

Names and Surnames: _____

DRAW THE COCKROACH

Information about the INSECT (4 facts):

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Answer the selected question

Use the WORDS in bold (active vocabulary selected by the teacher) and tell why the insect is important for the world. Could you do it in a creative way?

The aim of the next stage is to help learners to learn how to evaluate. The essence is to peer assess the modest investigation of the colleagues via the shared worksheet (Picture 4.). Documentation is an indispensable part of the created experience. The teacher's role is to guide the pupils throughout the investigation. The assessment is staged too.

In both worksheets, the last assignment represents the connector between the language skills and the other soft skills trained. The active vocabulary is required to be used when expanding on the information about cockroaches.

Picture 4. Assessment sheet

ASSESSMENT SHEET (TEAM 1.)

Names and Surnames: _____

ANALYZE THE PICTURE MADE BY THE TEAM

Mention the facts that you remember (4 facts):

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

What associations do you make with the cockroach?

Use the words in bold to foretell the future of the cockroach

Conclusion

Education all around the world has been reframed to satisfy the needs of a new generation of learners. Experience is important and it stands at the basis of any achievement. In such a way, the lessons derived from experiential learning stimulate the process of drawing conclusions, making associations, and systematic satisfaction. The main aim of teaching is to

create autonomous satisfied learners, who are able to take responsibility of their knowledge and individualize their experiences to obtain maximum benefit. In this respect, phenomena-based learning is regarded as a wonderful way to teach a new generation of youth in the reframed society. The lessons that follow these concepts provide learners with knowledge through the transformation of experience and expose them to real life in the tiny school environment.

BIBLIOGRAPHY

1. HALINEN, I. *General Aspects of Basic Education Curriculum Reform 2016 Finland*. Retrieved May 1, 2022 from http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016.
2. Finnish National Board of Education (FNBE). *National core curriculum for general upper secondary schools 2015*. Retrieved May 1, 2022 from http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/general_upper_secondary_education.
3. SILANDER, P. Digital Pedagogy. In: *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland*. Oulu: University of Oulu, Center for Internet Excellence, 2015, pp. 9-26.

SEMANTIC PECULIARITIES IN TRANSLATING ENGLISH PHRASAL VERBS INTO ROMANIAN BASED ON THE NOVEL "JANE EYRE" BY CHARLOTTE BRONTE

PARTICULARITĂȚI SEMANTICE ÎN TRADUCEREA VERBELOR FRAZELOGICE ENGLEZEȘTI ÎN ROMÂNĂ BAZATE PE ANALIZA ROMANULUI "JANE EYRE" DE CHARLOTTE BRONTE

*Oxana Popa, master în filologie,
Oxana Golubovschi, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Oxana Popa, master in philology
Oxana Golubovschi, PhD, Associate Professor,
SPU "Ion Creanga", Chisinau
ORCID: 0000-0003-4759-171X*

CZU: 811.111'25

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p203-211

Rezumat

Deoarece, un număr mare de expresii fixe, cum ar fi verbele frazeologice, intră zilnic în vocabularul limbii engleze, acest articol își îndreaptă întreaga atenție către descoperirea celor mai des întâlnite particularități semantice care pot apărea în procesul de traducere a acestora în limba română. În același timp, articolul dat oferă o imagine de ansamblu asupra principalelor instrumente de traducere, cum ar fi strategiile și metodele de traducere. Acest articol se proclamă util și interesant de a fi studiat atât de către studenți cât și de către traducători, deoarece dificultățile semantice sunt caracteristice nu doar pentru începători, dar și pentru cei cu experiență profesională.

Cuvinte-cheie: verbe frazeologice, caracter idiomatic, natură polisemantică, strategii și metode de traducere, particularități semantic, LS (limba sursă), LȚ (limba țintă).

Abstract

As a great number of fixed phrases, such as phrasal verbs enter the English lexicon every day, this article is focused on finding out the most frequent semantic peculiarities which may appear in the process of translating

them into Romanian language. At the same time, the present article gives an overview on the main types of translation tools, such as translation strategies and methods. This article proclaims itself to be useful and interesting to be studied by both students and in-service translators because semantic difficulties are characteristic not only for beginners, but they may occur at higher levels of proficiency as well.

Key-words: phrasal verbs, idiomatic character, polysemous nature, translation strategies and methods, semantic peculiarities, ST (source text), TT (target text).

The vocabulary of any language contains a large number of fixed expressions, such as phrasal verbs in English language, that are actually considered to be part of the culture of a nation and play an important role in each language. A great deal of papers and studies have attempted to identify the overall role of this part of speech it may play in spoken and written English. Therefore, having reviewed some literature on this subject and having done some other research in this direction it can be mentioned that it is almost impossible for English native speakers to go a day without using phrasal verbs in their daily speech. Moreover, a large number of English phrasal verbs may be found not only in fiction but also in other linguistic registers.

So, having read and analysed the novel 'Jane Eyre' by Charlotte Brontë it can be concluded that from all types of English fixed expressions, such as proverbs, sayings, idioms, quotations, clichés and phrasal verbs, the latter dominates in the novel under consideration. Therefore, it can be admitted that the most important group of all types of English fixed expressions is that of phrasal verbs.

It is not surprising that many well-known linguists such as, Baker M., Larson L.M., Newmark P., Nida E., Vinogradov V.V., tried to figure out the relation between the meaning of fixed expressions, such as English phrasal verbs and the translation methods and strategies which can be applied on them to get an appropriate translation into the target language.

Taking into account all the theories related to the concept of translation expressed by the mentioned linguists, it can be concluded that the most important aspect of translation is the meaning or message of the text because '*translation is not just the process of translating the language, but it is a way to convey the message from source language to target language preserving the naturalness of the original text*'. Thus, in order to sound natural in target language, the translator should apply some tools in the process of translation [1, 4, 6, 7, 8].

Having studied carefully different opinions related to basic translation tools, it can be admitted that Newmark's translation methods and Baker's translation strategies regarding the translation of any type of fixed expressions can be considered the most relevant for the current research article.

According to Newmark's point of view, the methods of translation can be divided into two major groups as he considers that: '*there are the source language emphasis, which is the translation that gives emphasis to the source language, and the target language emphasis, which is the translation that gives emphasis to the target language*' [6, p. 45].

In the first group of methods, the translator focuses on the rigorous contextual meaning of the source language, as follows: „a) *word-for-word translation* - in which the source language word order is preserved and the words translated singly by their most common meanings, out of context; b) *literal translation* - in which the source language grammatical constructions are converted to their nearest target language equivalents, but the lexical words are again translated out of context; c) *faithful translation* - attempts to produce the precise contextual meaning of the original within the constraints of the target language grammatical structures, in other words

it tries to use the structure of target language in translation and d) *semantic translation* - which differs from 'faithful translation' only in as far as it must take more account of the aesthetic value of the source language text" [6, pp. 45-47].

In the second group, the translator's purpose is to render the same relative impact expected by the reader of the target language, as for example:., e) *adaptation* - which is the freest form of translation, and is used mainly for plays (comedies) and poetry; the themes, characters, plots are usually preserved, the source language culture is converted to the target language culture and the text is rewritten; f) *free translation* - produces the target language text without the style, form, or content of the original; g) *idiomatic translation* - reproduces the 'message' of the original but tends to distort nuances of meaning by preferring colloquialisms and idioms where these do not exist in the original; h) *communicative translation* - attempts to render the exact contextual meaning of the original in such a way that both content and language are readily acceptable and comprehensible to the readership" [6, pp. 45-47].

Regarding the translation strategies, Baker M. suggests combining formal and semantic aspects in translation. Because of the idiomatic features the group of phrasal verbs carry out she suggests the following four strategies which can be used in translating phrasal verbs or any other fixed expression into another language: a) *using an idiom of similar meaning and form in the target language*; b) *using an idiom of similar meaning and dissimilar form in the target language*; c) *translation by paraphrase in the target language*; d) *translation by omission in the target language* [1, pp. 71-74].

Understanding and translating English phrasal verbs into Romanian can often be considered pretty problematic not only by beginner translators but by professionals as well. Therefore, finding a suitable equivalent into Romanian can cause some trouble not only in the case of free words, but more significantly, in the case of fixed expressions. So, based on 230 data, identified in the novel 'Jane Eyre' by Charlotte Brontë, this research article is focused on a contrastive analysis of English phrasal verbs and their Romanian equivalents. The main goal of this research is to shed light on all the possible semantic peculiarities of English phrasal verbs which may make their translation into Romanian a difficult task and to find out some adequate and suitable ways of translation by identifying the mostly used methods and strategies in translating them.

The current research revealed the fact that the most important semantic peculiarities in translating English phrasal verbs that can generate great difficulties in the process of translation is related to their *idiomatic character* and *polysemous nature*.

Starting with *the idiomatic character*, it can be assumed that the degree of difficulty in translating English phrasal verbs into Romanian depends very much on the intensity of the idiomatic character expressed by the phrasal verb and lack of knowledge in this field can really generate serious obstacles to convey the appropriate meaning into the target language.

Based on the analysis of 230 items collected from the novel under consideration it can be concluded that some of phrasal verbs may cause partially or no difficulties while translated into Romanian, whereas others are very difficult to be translated. So, taking into account the degree of difficulty in translating English phrasal verbs, they can be divided into three main groups, as follows in the figure below:



Figure 1. The degree of difficulty in translating English phrasal verbs

Starting with the first one, it can be admitted that the meaning of this group of phrasal verbs is easily understood and usually causes no translation difficulties into Romanian. For example:

*e.g. "Burns, I insist on your **holding** your head **up**; I will not have you before me in that attitude [9, p. 79]. - Burns, ți-am spus să-ți **ții** capul **sus**, nu vreau să stai în fața mea cu o astfel de atitudine etc"* [10, p. 62].

Based on the context, the transitive-separable phrasal verb *holds up* is translated literally into Romanian using the formal(direct) equivalent *a ține sus*, as it can be seen the two lexical parts of this English set-expression are translated as two distinctive lexical items but not as one semantic unit into the target language. Therefore, it can be assumed that in this case the translator rendered the meaning of this phrasal verb using the literal method of translation and the strategy of using an equivalent of similar meaning and form as in both languages this set-expression is formed of a verb and an adverb.

Another example of phrasal verb that can be easily translated is shown in the sentence below:

*e.g. "He **lifted up** the sable waves of hair which lay horizontally over his brow, and showed a solid enough mass of intellectual organs, but an abrupt deficiency where the suave sign of benevolence should have risen [9, p. 201]. -**își ridică** părul negru ce-i cădea pe frunte și dezvăului o suprafață destul de mare de organe intelectuale, dar cu o mare deficiență acolo unde ar fi trebuit să apară semnul blând al bunăvoinței"* [10, p. 158].

Having analyzed the source text of the second example, it can be noticed that the phrasal verb *lift up* which consists of two lexical items, a verb and an adverb, is rendered into Romanian through the one-word literal equivalent *a ridica*. As it can be seen, in this case, the translator conveyed only the meaning of the verb *to lift* without rendering the meaning of the particle *up*, which from semantic point of view cannot be considered a loss because the Romanian formal equivalent *a ridica* has the meaning of *raising somebody/something to a higher position or level*, and does not require any semantic specifications. In this case, it can be assumed that the translator applied the *faithful translation method*.

Nevertheless, in both cases, the particle *up* helps to emphasize the literal meaning of the verb, which combined together form set-expressions in English. Therefore, from idiomatic point of view, this group of phrasal verbs is semantically less complex than the other two groups and as a result the easiest to be understood and translated into Romanian language. The phrasal verbs of this group express non-idiomatic meaning and are literally translated into the

target language and they usually express a sum of meanings of their lexical components, therefore in many other sources they are also called *literal phrasal verbs*.

The main semantic feature of the group named *half-and-half phrasal verb* is that the meaning of the whole word combination is not the sum of the meanings of its lexical components, but it is based on them. In this case, the meaning of the whole unit can be inferred from the literal meaning of the words the set-expression is formed of and which expresses partially literal meaning with some idiomatic shades, as for example:

e.g. "And, as I stooped **to pick up** the two fragments of slate, I rallied my forces for the worst. It came [9, p. 98]. - În timp ce mă aplecam **să ridic** cele două bucăți sparte ale tăbliței, mi-am făcut curaj, așteptându-mă la ce era mai rău; și răul veni" [10, p. 77].

e.g. I had risen half-an-hour before her entrance, and had washed my face, and **put on** my clothes by the light of a half-moon just setting [9, p. 59]. - Mă trezisem de o jumătate de oră, mă spălasem pe față și **mă îmbrăcasem** la lumina lunii care tocmai apunea [10, p. 47].

Semantically speaking, it is not so difficult to infer the meaning of the phrasal verbs *to pick up* and *put on* knowing the literal meaning of the lexical words from which they are formed and especially, if they are used in a certain context.

The phrasal verb *to pick up* consists of two lexical items, a verb and an adverb. Based on the definitions given in the dictionaries, one of the literal meaning of the verb *pick* is *to gather something* and of the particle *up* is *to or at a higher level*, but combining these two lexical items together it can be noticed that the new set-construction acquires a new meaning carrying some idiomatic shades which means *to lift someone or something up from a surface*. Due to the lack of such constructions in Romanian, the translator chose a construction consisting of one-word equivalent *să ridic*.

The phrasal verb *put on* is also a collocation of a verb followed by an adverb. The literal meanings of its lexical items used separately are as follows, the verb *put* means *attach or fix something to something else* and the adverb *on* means *covering or touching something*. So, based on the literal meaning of its lexical elements, it can be easily inferred that the meaning of the phrasal verb *put on* as a whole semantic unit in this particular context is *to dress yourself in something* that can be rendered as *a îmbrăca* into Romanian.

Semantically, in both cases the Romanian equivalents convey the exact meaning of the source text even though the number of their lexical elements is smaller. From here, it can be admitted that the translator chose to paraphrase these phrasal verbs using ordinary verbs into the target text and to apply the idiomatic method of translation as the meanings of these phrasal verbs as a whole semantic unit differ from the meanings of their lexical elements.

On the whole, this type of phrasal verbs does not cause considerable translation trouble and the meanings of these phrasal verbs can be usually inferred from the contextual literal meaning of the words they consist of. They do not entirely express a literal meaning, therefore they can be considered *half literal phrasal verbs* and *half idiomatic ones*, in other words they can be also called *semi-idiomatic* or *half-and-half phrasal verbs*.

As for the third group of phrasal verbs included in the present analysis, it can be said that in terms of degree of translation difficulty they can create great problems for translators. Their meaning is quite difficult to be understood from the literal meanings of the constituent lexical items and from the context they are used in as they have entirely idiomatic meanings, that can be proved by the following sentences:

e.g. *While sobbing out this wish in broken accents, someone approached: I started up—again Helen Burns was near me; the fading fires just showed her coming up the long* [9, p. 102]. *Pe când rosteam această dorință cu glasul întretăiat și printre suspine, cineva s-a apropiat; am tresărit — Helen Burns era din nou lângă mine. La lumina flăcărilor ce se stingeau, am văzut-o străbătând camera lungă și goală* [10, p. 81].

e.g. *If he had put off my offer of assistance gaily and with thanks, I should have gone on my way and not felt any vocation to renew inquiries: but the frown, the roughness of the traveller, set me at my ease* [9, p. 173]. - *Dacă mi-ar fi refuzat oferta de ajutor vesel și plin de mulțumire, mi-aș fi văzut de drum și n-aș fi simțit de a mai pune întrebări* [10, p. 137].

Having analyzed these two sentences it can be noticed that the translator has used some equivalents that seem to have nothing in common with the basic meaning of lexical words the phrasal verbs *started up* and *put off* are formed of. Moreover, in this situation, even the context in which they are used does not offer many clues in finding out what they may express.

As for the meaning of the phrasal verb *started up* it is quite difficult to be determined from the literal meaning of its lexical elements. The *Oxford Dictionary* gives several definitions to this set-expression: 1) *to begin a new company, organization, or activity*; 2) *to cause an engine to begin to operate* [14]. As it can be seen none of these definitions suits the context of the source text and does not correspond to the meaning of the Romanian equivalent *am tresărit* used by the translator into the target language. So, looking up in the dictionary for the meaning of the ordinary verb *to start* it can be found that one of the meanings of the intransitive verb *to start* is *to move your body suddenly because something has surprised or frightened you* and this meaning, which has idiomatic shades, suits perfectly the meaning expressed by the author in the source text and by the equivalent used in the target text as well. In this case the verb *to start* followed by the adverb *up* is seen as a phrasal verb whose stylistic effect is of much stylistic impact in comparison to the meaning of the verb *to start* without the particle *up* which is quite neutral and cannot fully render the emotional charge of the moment the way the phrasal verb *to start up* does. The main purpose of the adverb *up* in this set-expression is to extend or highlight the meaning of the verb *to start*. It reveals perfectly the feeling of fear when someone approaches. And the Romanian equivalent *a tresări* suits perfectly this context as it renders not only the same meaning to the source text but provides the same stylistic effect.

Regarding the phrasal verb *put off* in the second sentence, the same semantic difficulties have been revealed that cannot be overcome knowing only the literal meaning of the lexical units from which the set-expression is formed because it has a purely idiomatic meaning. Based on *Oxford Dictionary*, several definitions to this phrasal verb can be found, which are the following: 1) *to cancel a meeting or something you had arranged with somebody*; 2) *to make somebody stop liking somebody/something*; 3) *to make somebody lose interest in somebody/something*; 4) *to disturb somebody who is trying to give all their attention to something*; 5) *to change something to a later time or date, to postpone* [14]. According to the context the main character talks about an *offer of assistance*, from here it becomes obvious that the only appropriate definition is the first one. Since an *offer of assistance* cannot be cancelled but rather refused and in order to preserve the idiomatic nuances of the source meaning of the phrasal verb *put off* the translator chose the dynamic equivalent *a refuza* instead of its formal equivalent *a amâna*. Another interesting case of translation by using the paraphrase strategy

and the idiomatic method of translation are applied in the case of the phrasal verb *lift up* consisting of the verb *lift* and the adverb *up*, as follows in displayed sentence below:

*e.g. I became aware that someone was handling me; **lifting me up** [9, p. 24].*

*Curând am înțeles că cineva se afla lângă mine, **ridicându-mă în capul oaselor** [10, p.20].*

Based on bilingual dictionaries, it can be found that the Romanian formal equivalent of the phrasal verb *lift up* is *a se ridica*. But as it can be noticed, in this case, the translator used the group of words *a se ridica în capul oaselor* which has a purely idiomatic meaning in Romanian language and provides more expressiveness in the target language than the source language phrasal verb *lift up* expresses. The usage of the strategy by paraphrase in this case is also proved by the fact that when the Romanian idiom *a se ridica în capul oaselor* is translated back into English it looks differently than the author's version, as for example, based on the definitions given in bilingual dictionaries it can be rendered as *to sit up* or *to sit bolt upright* [2].

To sum up, the phrasal verbs included in the third group of the present analysis are those which can create great semantic difficulties and ambiguities for a translator as their meanings cannot be understood from the meanings of their constituent lexical items. Moreover, they can express more than one possible meaning which means they are highly idiomatic and cannot be translated literally into Romanian language. Therefore, the meaning of the above-mentioned phrasal verbs was mostly conveyed through dynamic equivalents using the idiomatic translation method and paraphrase strategy.

On the whole, according to the degree of translation difficulty, the three groups of phrasal verbs mentioned in figure 1. can be renamed as follows below:

- Literal phrasal verbs = easy to be translated
- Semi-idiomatic phrasal verbs = half-and-half translation degree of difficulty
- Idiomatic phrasal verbs = difficult to be translated

This classification defines better the types of phrasal verbs according to their idiomatic character and degree of translation difficulty. It is difficult to mark the exact boundaries between these three groups and to decide which phrasal verb can be ascribed to which group as the ability to distinguish them depends on the knowledge of language the translator masters especially in the field of phrasal verbs.

Besides the idiomatic character, another peculiarity related to the semantic aspect of phrasal verbs is their *polysemous nature* which states that a phrasal verb has more than one meaning or connotation. Taking into consideration the source context, the translator has to choose among the various meanings the most suitable target equivalent that fits perfectly a particular context which can be proved by the following sentences where as it can be noticed the phrasal verb *draw up* expresses various meanings into the target language:

*e.g.1 The coach **drew up**; there it was at the gates with its four horses and its top laden with passengers [9, p. 60]. - Diligența **opri**; stătea în fața porții, cu cei patru cai ai săi și cu imperiala plină de călători [10, p. 48].*

*e.g.2 When it subsided, I saw them all **drawn up** in four semicircles, before four chairs, placed at the four table [9, p. 65]. - Când zarva a încetat, le-am văzut pe toate **adunate** în semicercuri, în fața a patru scaune, așezate la cele patru mese [10, p. 52].*

e.g.3 And when I **draw up** the curtain this time, reader, you must fancy you see a room in the George Inn at Millcote, with such large figured papering on the walls as inn rooms have [9, p. 142]. - Și când **trag** cortina de data aceasta, trebuie să-ți închipui, cititorule, o cameră în hanul „George” din Millcote, cu pereții acoperiți de un tapet cu desene mari, așa cum au toate camerele de han [10, p. 110].

Having analyzed the semantic aspect of the phrasal verb *draw up* in the given sentences it can be noticed that the translator rendered its meaning through the one-word dynamic equivalents *a opri*, *a aduna* and *a trage* into Romanian language. Semantically speaking, the meaning of all these Romanian equivalents differs a lot and at the first glance it seems like they have nothing in common with each other and with the meaning of its lexical constituent elements but anyhow they perfectly convey the source meaning.

So, based on the definitions given in the bilingual *Oxford Lingua English Romanian Dictionary*, the literal meaning of its lexical constituent elements are as follows: the verb *draw* 1) *a face (plan)*; 2) *a desena*; 3) *a trasa(linie)*; and the particle *up* basically means *sus* [2]. Consequently, as it can be seen the literal meaning of the constituent elements offers no clues to guess the idiomatic meaning of the verb *draw up* as a whole. Therefore it can be admitted that in all these cases, the translator applied the idiomatic method of translation and because of the lack of analogue expressions into Romanian language, the phrasal verb *draw up* was rendered through one-word equivalents using the strategy of paraphrase.

Conclusions. To sum up, it seems like there are two main semantic problems a translator has to encounter in the process of translating English phrasal verbs, one of them has to do with their idiomatic character and another one with their polysemous nature.

Based on the research data, it can be pointed out that the degree of difficulty in translating English phrasal verbs into Romanian depends very much on the intensity of the idiomatic character expressed by the phrasal verb. Another translation difficulty is related to the fact that English phrasal verbs do not have analogues in Romanian language and the number of lexical items of the Romanian equivalents is usually smaller than that of the English one. Therefore, the translator rendered the meaning of two-word and three-word phrasal verbs through single word equivalents. This structural distinction between English and Romanian language creates obstacles in rendering the exact meaning of the source phrasal verbs preserving all their shadows of meaning and stylistic colouring an English phrasal verb can carry out.

In order to overcome the semantic difficulties related to the idiomatic character and polysemous nature of phrasal verbs the translator applied some translation methods and strategies. So, from eight methods defined by Newmark P. the most frequent method is the idiomatic one, the second place is taken by the faithful method and the communicative and semantic methods are listed on the third place. Meanwhile, there are no cases of translating English phrasal verbs using the word-for-word method. With that fact, it can be concluded that phrasal verbs are particularly made to be used as a unit of words, whose meaning must be learnt and translated as a whole.

Based on Baker's theory, the research revealed that the translator used mostly the strategy of paraphrase and similar meaning and dissimilar form. The strategy of translation by using an equivalent with similar meaning and form can be rarely applied as this match can only occasionally be achieved. Regarding the translation by omission it can be concluded that when it comes to phrasal verbs it cannot be applied as this part of speech like ordinary verbs cannot

be omitted from the context. With that fact, it can be assumed that not all the strategies suggested by Baker can be applied while translating the English phrasal verbs into Romanian.

The current analysis proves one more time the idea expressed by many linguists regarding the fact that English phrasal verbs are idiomatic set-expressions whose meanings cannot be understood from the literal meaning of the words they are formed of and only the context can determine which equivalent should be used into Romanian language [1, 3, 4, 5, 6, 7].

Therefore, it can be admitted that the translation of phrasal verbs should be focused more on their meaning in the source language, with the attempt to give the right or exact translation using formal or dynamic equivalents in the target language. Thus, English phrasal verbs should be understood and translated in context as their translation is a challenging task and the choice of translation method and the used strategy will often depend on the context of the source text.

BIBLIOGRAPHY

1. BAKER, M. *In other words: A course book for Translation*. (2nd Edition) London: Routledge, 1992. 304 p. ISBN 0-203-13359-5 Master e-book.
2. CARAIMAN, C.D. *Concise Oxford-Lingua English-Romanian Dictionary*. Educational Centre, 2009. 829 p. ISBN 978-9730-05965-6.
3. CATFORD, J.C. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press, 1965. 103 p. ISBN 0 19 4370186.
4. LARSON, L. M. *Meaning based Translation, A guide to cross language, Equivalence*. Lanham: University Press of America, 1997. 600 p. ISBN-13: 978-0761809715.
5. MOON, R. *Fixed Expressions and Idioms in English: a Corpus-Based Approach*. Oxford: Clarendon Press, 1998. 352 p. ISBN-13: 978-0198236146.
6. NEWMARK, P. *A Text Book of Translation*. Prentice-Hall International, 1988. 306 p. ISBN 0-13-912593-0.
7. NIDA, E. *Toward a Science of Translating*. E. J. Brill, 1964. 331 p. ISBN-13: 978-9004026056.
8. VINOGRADOV, V.V. *Lexicology and lexicography: selected works*. Moscow: Nauka, 1977. 312 p. B70102-353-349-77.

Fiction used in the analysis:

9. BRONTE, C. *Jane Eyre* 691 p. <https://www.planetebook.com/free-ebooks/jane-eyre.pdf>
10. BRONTE, C. *Jane Eyre*. Ed. a II-a Traducere de Acsente M. Bucuresti: LEDA, 548 p. ISBN:978-973-102-328-1.

Internet sources:

11. <https://dictionary.cambridge.org/>
12. <https://idioms.thefreedictionary.com/>
13. <https://www.theidioms.com/>
14. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

DISPONIBILITATEA STUDENȚILOR TRADUCTOLOGI ÎN UTILIZAREA NOILOR REPERE DIN DOOM3

READINESS OF STUDENTS FROM TRANSLATION SPECIALTIES IN USING THE NEW DOOM3 REFERENCES

*Tatiana Yavuz, dr. în filologie, lector
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Tatiana Yavuz, PhD, lecturer
„Ion Creanga” SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-4289-1070*

CZU: 811.135.1

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p212-215

Abstract

The present article aims to delve into the process of probing the phenomenon of accepting new DOOM3 benchmarks among students in translation specialties. The large amount of words recently accepted by the Romanian language could create confusion of use and understanding for the general public, being adopted only by the direct users of some group, guilds specialized in their widespread use. Translation students, active speakers of two languages could serve as linguistic „filters” for all Romanian speakers in the use of adapted anglicisms.

Key-words: lexeme, anglicism, xenism, DOOM3, linguistic innovation

„Lumea se schimbă, se schimbă și cuvintele” (Larousse)

Apariția DOOM 3 la final de an a surescitat atenția opiniei publice prin mai multe aspecte. În primul rând, este vorba de admiterea utilizării unui număr mare de lexeme, considerate până atunci xenisme sau anglicisme (în particular). Orice cuvânt venit într-o limbă, de cele mai multe ori vine cu ajutorul traducerilor, construcțiilor lingvistice, apariției de noi realități și fenomene etc. Traducătorii facilitează procesul de asimilare al unui cuvânt prin utilizarea acestuia în procesul de transfer de sens, dar și prin acceptarea lui, uneori prematură în limba de împrumut.

Desigur, publicarea în dicționar a acestor lexeme nu înseamnă în mod neapărat și încurajarea utilizării acestora, dar primul pas este făcut și după cum menționează însăși coordonatoarea proiectului, Ioana Vintilă-Radulescu, „Nu trebuie să ne speriem, printr-o fază asemănătoare a trecut limba română cu franțuzismele, care foarte multe s-au adaptat”[10]. Este firesc faptul că înainte de a fi acceptate de întreaga societate (nu doar de media, utilizatori ai tehnologiilor avansate etc.), cuvintele vor fi obiectul unor discuții, unor procese de familiarizare, poate chiar adaptare în limba în care au venit. Rezistența opusă de către vorbitorii unei limbi ce tocmai a preluat cuvinte ale caror echivalente existau sau puteau fi explicate într-o oarecare măsură este de înțeles. Însuși Iorgu Iordan afirma: „Dorința de a inova depășește uneori limitele necesității. Intervin (...) și ignoranța (...), exhibiționismul, moda și alți factori exteriori, care dau naștere la inovații nu numai ciudate, ci și imposibile. Dar astfel de excese sunt inevitabile și cu vremea dispar oarecum de la sine. Ele reprezintă însă un interes deosebit pentru lingvist, căci ajută la înțelegerea și aprofundarea creației lingvistice [5]. Studiul de față își propune să înregistreze, în fază incipientă, impactul dintre realitatea vorbită și lexemele nou-propuse, legitimate de introducerea lor în DOOM 3 în cazul studenților traductologi. Un public sensibil, tânăr, familiarizat cu termenii prin cunoașterea limbii engleze, cea din care vin în

momentul actual xenisme, studenții ar trebui să se prezinte drept un catalizator al societății și un mijloc de acceptare și promovare a noului.

Pentru realizarea intenției propuse, am ales sondarea disponibilității studenților (de la programe de studiu cu pregătire traductologică) de utilizare a anglicismelor propuse de noile reglementări lingvistice printr-un sondaj primar, nepretentios și care, va fi și unul informativ, dat fiind noutatea reprezentată de împrumutul relativ recent. Sondajul realizat pe un eșantion de 27 de studenți de la specialități de traducere a vizat, în primul rând, disponibilitatea acestora de a utiliza, în traduceri pe care le vor face, noile repere conceptuale, fapt care ar facilita mult procesul de traducere, transfer de informație cu caracter formal, informal, dar nicidecum literar. Majoritatea cuvintelor nou-intrate vin din domenii precum divertisment, sănătate, platforme de comunicare, financiar, etc. Astfel, domeniul literar, unul mai tendențios, nu poate face încă uz de “explozia” de anglicisme adoptate de limba română.

Prima întrebare a vizat gradul de “informare” al studenților privind recenta apariție editorială, menită să organizeze, sub aspect ortografic, ortoepic și morfologic limba română în faza ei de dezvoltare actuală. DOOM 3 a apărut la finalul anului 2021 și cuprinde o serie de inovații care au captat atenția publicului, nu doar a specialiștilor de lingvistică, ci și a presei, politicienilor, oamenilor din diferite sfere ale vieții sociale. Fiind o apariție editorială în mijlocului unui fenomen pandemic în desfășurare, este evident că dicționarul a cuprins o serie de lexeme proprii acestei epidemii. Pe lângă acestea, este vorba și de o serie de alte cuvinte ce desemnează activități/acțiuni/fenomene care s-au intensificat ca circulație în perioada pandemică. În același timp, de o dezvoltare amplă, cu apariția lexemelor aferente în limbă, are parte și domeniul economic, al industriei de divertisment, al tehnologiilor. O categorie socială tânără, entuziastă, informată, studenții, mai ales cei ce studiază limbi străine, sunt la curent cu o mare parte din inovațiile, nu doar lingvistice din perioada actuală. Cu toate acestea, în cadrul sondajului, am presupus că nu toți studenții au avut posibilitatea de a consulta noul dicționar, sau de a se informa cu privire la faptul că respectivele cuvinte din engleză au primit “undă verde” pentru a accede în limba română. Din cei 27 de studenți erau informați într-o măsură oarecare despre unele dintre noile achiziții lingvistice ale românei. Cifra, deși pare a fi neimpunătoare e totuși un indicator prea puțin obiectiv privind tendințele comunicative ale societății, dat fiind faptul că, tinerii au avantajul de a utiliza neologisme, împrumuturi, xenisme, anglicisme etc., fie că acestea se află sau nu în dicționar la momentul actului comunicativ. O astfel de situație se poate corecta cu timpul, dar și cu utilizarea tot mai intensă de către mass-media, informarea în unitatea educațională, participarea în acte comunicative ce vor implica noile unități lexicale, etc.

Următoarea întrebare din sondajul propus a vizat opinia respondenților privind actuala tendință de îmbogățire a limbii române prin împrumuturi din engleză. Este evident că limba română, spre deosebire de alte limbi (rusă, turcă, franceză etc.) are o „politică” de conservare a limbii mai puțin strictă, inflexibilă și severă, acceptând, cu destul de multă îngăduință, lexeme ce desemnează realități noi sau concepte, fenomene moderne. Cu toate acestea, există tendințe în societate de a privi cu circumspecție cuvintele noi, necunoscute, atitudine specifică mai ales lingviștilor, unor categorii de persoane în etate, dar și unor vorbitori reticenți față de valul de „modernisme” al actualei perioade. “Limba, ca mijloc de comunicare, evoluează odată cu societatea și acest proces este mai rapid în condițiile extinderii relațiilor între popoare și intensificării circulației de idei – printre altele datorită dezvoltării mijloacelor de difuzare a

informațiilor de-a lungul vremii. În evoluția istorică a unei limbi (în funcție de raporturile complexe dintre limbă și societate), o serie de cuvinte capătă sensuri și conotații noi, conform realității epocii respective sau dispar complet din uz, fiind înlocuite treptat de alte forme...” [1]. Nu am putea considera că anglicismele, împrumuturile recente alterează în mod brutal structura consolidată a limbii române. Dimpotrivă, ele reînnoiesc structura lexematică a românei, oferind noi valențe și posibilități comunicative, atât de necesare în această perioadă. Evoluția societății este determinată de schimbare, modificare, acceptare, astfel, și limba este nevoită să facă unele transformări, care i-ar asigura perenitatea. Majoritatea celor chestionați au fost de acord cu faptul că împrumuturile recente nu constituie neapărat împrumuturi „de lux”, inutile. Dezvoltarea inegală a societății, tehnologiei, relațiilor socio-economice implică și impune împrumutul, nu doar de concept, obiect sau fenomen, ci și a numelui acestuia. Un public tânăr recunoaște necesitatea acceptării și utilizării de noi concepte, fapt ce contribuie la crearea unor relații interculturale, unor legături interetnice. Din cei 27 de intervievați răspunsurile s-au distribuit după cum urmează:



Există încă o oarecare rețineră față de aceste împrumuturi, dar și o nelămurire, fapt firesc având în vedere noutatea achizițiilor. Însuși G. Pruteanu, un reputat lingvist, remarca și reproșa DOOM 2, cu aproape 15 ani în urmă– „că legitimează oficial *romgleza*, că recomandă scrierea englezește a unor cuvinte simțite ca românești, astfel, consideră el, fără frâna lucrărilor normative și a cunoscătorilor limbii engleze, anglicismele recente s-ar adapta la limba română ușor...”. [9].

Următoarea întrebare a sondajului a vizat nevoia românei de cuvinte și expresii ca: „Black Friday”, „fake news”, „low cost”, „outdoor”, „breaking news”, „shopping centre”, „take away”, etc. Pe lângă cele de mai sus, circulă de foarte mult timp și „online”, „feedback”, „audiobook”, „cool”, „fresh”, „like”, „all inclusive”, etc. , nu doar în spațiul românesc, ci și în întreaga lume conectată la tehnologie, inovații digitale, media etc. Pe lângă ele, sensul cărora publicul majoritar tânăr îl cunoaște, iar traducătorii nu se simțeau obligați să le traducă, există și cuvinte care, nu sunt atât de accesibile și au nevoie de traducere: „Black Friday”, „audiobook”, „fake news”, „hairstylist” etc. Ce face traducătorul cu ele acum, dat fiind că utilizarea lor în română este admisă? Pot fi aceste cuvinte considerate „împrumuturi de lux”, exces de zel sau un fenomen de „modă lingvistică”? Răspunsurile la această întrebare s-au divizat aproximativ omogen: 14 studenți au considerat că limba româna are nevoie de astfel de elemente integrate limbii noastre, dar fiind faptul că ele exprimă toate sensurile ce le aparțin în limba de origine, iar niște echivalente, care ar putea fi găsite totuși, nu ar exprima pe deplin toate nuanțele de semantică și stilistică necesare, și, de ce nu, nu ar fi suficient de „elegante” în exprimare pe cât sunt în limba de origine. Un alt argument ar fi acela că majoritatea acestor cuvinte sunt utilizate de către participanți tineri ai actului comunicativ, astfel că cunoașterea lor

în limba engleză facilitează cu mult un discurs în română, oferind dinamism, ritm, sentiment de integrare, etc.

Cuvintele au pătruns în limbă prin intermediul realităților pe care le reprezintă și care, la un moment dat, au sunat mai bine decât o traducere a lor. Problema din actualul articol nu este reprezentată de utilizarea, preluarea și funcționarea în societate a unor elemente străine limbii române, ci de disponibilitatea studenților de a recurge la utilizarea lor, de a se informa despre funcționarea lor și de posibilitatea de integrare acestor xenisme în acte comunicative, fapt ce ar legitima, pe termen lung, acceptarea lor în spațiul lingvistic românesc. Studenții de la specialitățile de traducere, traducătorii înșiși au posibilitatea de a fi „podul” dintre două culturi, limbi, societăți prin limba și mesajul pe care îl transmit. La ultima întrebare din cadrul sondajului improvizat, 13 studenți au considerat că limba română, cel puțin la etapa actuală, nu ar avea o stringentă nevoie de anglicisme. Printre motivele evocate am putea menționa următoarele: existența unor posibilități de traducere/ajustare a xenismelor, evitarea anglicizării excesive a românei, imposibilitatea tuturor vorbitorilor limbii de a descifra/cunoaște cuvintele respective (cel puțin la etapa actuală), etc. Nu vom trece în revistă în studiul de față posibilitățile de traducere ale anglicismelor recent acceptate: sunt prea multe anglicismele și ar fi prea multe variante de traducere de luat în calcul. Cu toate acestea, vom menționa că o distribuție aproximativ egală a părerilor privind nevoia limbii române de a-și achiziționa lexeme și a le integra, demonstrează că orice eveniment/fenomen lingvitic nu trece neobservat într-o limbă și, bineînțeles că provoacă reacții, fie acestea pozitive, sau mai puțin pozitive.

În concluzie, vom remarca că tendințele actuale de reînnoire ale limbii române rămân a fi constante, precum și tendințele de acceptare ale societății, în fapt, ale unui public tânăr, erudit, energetic. Ca și în cazul altor împrumuturi, cele prezentate în actualul DOOM3 au nevoie să treacă de testul timpului pentru a fi considerate de drept cuvinte ale limbii române. Studenții de la specialitățile de traducere pot decide individual, în virtutea experiențelor dobândite, a situațiilor cu care se confruntă, metoda prin care vor aborda noile împrumuturi: fie le vor păstra forma din limba de origine, fie vor încerca să le explice, să le găsească echivalente.

BIBLIOGRAFIE

1. ATHU CR. Influența limbii engleze asupra limbii române actuale. În: *Limbaajul economic și de afaceri*. București: Editura Universitară, 2011.
2. COȘERIU E. *Sincronie, diacronie și istorie*. București: Editura Enciclopedică, 1997.
3. GLIGOR GRUIȚĂ GL. *Tendințe în evoluția limbii române, curs de masterat ținut la Facultatea de Litere, U.B.B., Cluj-Napoca, anul univ. 2002-2003*. 182
4. GUȚU-ROMALO V. *Corectitudine și greșeală*. București: Editura Științifică, 1972.
5. IORDAN I., ROBU V. *Limba română contemporană*. București, 1978
6. PUȘCARIU S. *Limba română I. Privire generală*. București: Minerva, 1976.
7. STOICHITOIU-ICHIM A. Vocabularul limbii române actuale – Dinamica, influente, creativitate//http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana.
8. VINTILĂ-RĂDULESCU I., *Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. București: Editura Academiei Române, 2021.
9. <http://www.pruteanu.ro/6atitudini/2007.09.27-limba.htm>
10. <https://romania.europalibera.org/a/like-fake-news-gay-dictionar-doom-radulescu/31578857.html>

FESTE WORTGRUPPEN WIE „LINKER HAND“ ALS KONSTRUKTIONEN

FIXED WORD GROUPS LIKE „LINKER HAND“ AS CONSTRUCTIONS

Victor Chiseliov, doctor în filologie, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Victor Chiseliov, PhD in Philology, Ass. prof.,
„Ion Creangă” SPU, Chișinău
ORCID: 0000-0003-0287-9533

CZU: 811.112.2'36

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p216-223

Rezumat

Gramatica de construcții, care a apărut din Gramatica Cognitivă a lui Langacker s-a impus în ultimele decenii ca un nou curent în cercetările lingvistice bazate pe utilizarea limbajului. Gramatica de construcții are drept sarcină descrierea empirică a fenomenelor gramaticale ale unei limbi. Ea reprezintă sistemul de limbaj ca un inventar de construcții, care se numește *C o n s t r u c t i c o n*. Construcțiile sunt unități lingvistice care conțin formă și semnificație și pot fi utilizate pentru a descrie o limbă. În acest articol autorul încearcă să identifice grupuri fixe de cuvinte în limba germană precum „linker Hand” ca construcții. În acest scop se efectuează analiza gramaticală a unor astfel de grupuri de cuvinte, adică s-a verificat caracteristicile specifice a acestor construcții.

Cuvinte-cheie: gramatica de construcții, construcția ca unitatea lingvistică, constructicon, unitatea dintre forma și sens, model de limbaj prototip, convenționalitate

Abstract

Construction Grammar, which emerged from Langacker's Cognitive Grammar, has emerged in recent decades as a new trend in linguistic research. The task of the Construction Grammar is to empirically describe the grammatical phenomena of a language. It represents the language system as a construction inventory, which is called *c o n s t r u c t i c o n*. Constructions are linguistic units that contain form and meaning and can be used to describe a language. In this article the author tries to identify fixed groups of words in German as linker Hand as constructions. For this purpose, the grammatical analysis of such groups of words is performed, ie the specific characteristics of these constructions have been verified.

Key-words: Construction Grammar, construction as a linguistic unit, constructicon, form-meaning-pair, prototypical language pattern, conventionality.

1. Begriff der Konstruktion

Die Konstruktionsgrammatik (des weiteren im Text K&G) ist aus Langackers *Cognitive Grammar* (1989, 1991) hervorgegangen und hat sich in den letzten Jahrzehnten als Grammatik des Usus, also der gesprochenen Sprache, durchgesetzt. In der K&G geht man grundsätzlich davon aus, dass der Mensch seine Sprachkenntnisse ausschließlich in Form von fertigen Sprachmustern - „Konstruktionen” – erwirbt. „Die Konstruktionsgrammatik ... ist eine empirische Wissenschaft, die menschliche Sprachen auf der Basis von Konstruktionen zu erfassen und zugleich in ihrer jeweiligen Komplexität ernst zu nehmen versucht“ [5, p. 9].

Wie aus dem Zitat folgt, ist der Forschungsgegenstand und gleichzeitig der Hauptbegriff der K&G die sog. *Konstruktion* (eng. *construction*). Eine einheitliche Definition für die Konstruktion gibt es bisher noch nicht; es besteht lediglich die allgemeine Vorstellung dafür. Je nach der Forschungsrichtung innerhalb der K&G werden als solche entweder *alle* (!) sprachlichen Einheiten und grammatischen Strukturen (*Radical Construction Grammar*) oder nur lexikalische und grammatische Idiome (*Berkeley Construction Grammar*) behandelt. Grammatik muss daher als ein „... strukturiertes Inventar von Konstruktionen oder *K o n s t r u k t i k o n*“ verstanden werden. [5, p. 36] Die Konstruktionen stellen ein Lexikon-Grammatik –

Kontinuum dar und weisen folgende Merkmale auf: sie sind erstens als *Form-Bedeutungspaare* im Sinne des Saussure'schen Sprachzeichens zu verstehen (dazu: Stefanowitsch, 2008; Lasch/ Ziem, 2013; u.a.); sie müssen zweitens dem Prinzip der *Nicht-Kompositionalität* entsprechen, welches ihre formale Nichtableitbarkeit von anderen Strukturen sowie die Idiomaticität ihrer Bedeutung voraussetzt; drittens sind sie als „konventionelle Sprachmuster“ (dazu: Stefanowitsch, 2008; Lasch/ Ziem, 2013 u.a.). bzw. -modelle (eng.: patterns), aus denen eine lebendige Sprache besteht, oder/und als „soziale Konventionen“ und „kognitive Routinen“ [3, p. 147] zu betrachten, die „...bei typischen Sprechern einer Sprache eine eigene mentale Repräsentation haben.“ [9, p. 17]; viertens liegt einer Konstruktion ein Basis-Schema zu Grunde, daher sind sie als „prototypische Sprachmuster“ die auf lexikalischer Ebene auf vielfache Weise repräsentiert werden können, aufzufassen (dazu: Stefanowitsch, 2008; Lasch/ Ziem, 2013 u.a.).

2. Zum konstruktionsgrammatischen Status des zu untersuchenden Phänomens

In diesem Beitrag geht der Autor davon aus, dass sich bei der Untersuchung des Phänomens, das im Beitragstitel als „feste Wortgruppen“ des Typs *linker Hand* angekündigt wurde, die konstruktionsgrammatischen Analyseverfahren verwenden lassen und es folglich als Konstruktion aufgefasst werden könnte.

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* Wortgruppen wie *linker Hand*, *rechter Hand*, *kurzer Hand*, *leichter Hand* etc., und andererseits mit *adverbialen* Komposita wie *linkerhand*, *rechterhand*, *kurzerhand*, *leichterhand* zu tun. Dieser Parallelismus kommt nicht nur auf formaler, sondern auch sehr oft auf semantischer Ebene, sowie in Bezug auf den Satzgliedwert beider Formen, zum Ausdruck. Vgl. folgende Beispielsätze:

1. *Linker Hand* lag eine kleine Fabrik. (*Seghers, Anna: Das siebte Kreuz, Berlin, Aufbau-Verlag, 2002, S. 312*)
2. Auf dem Wirtschaftshof *linkerhand* vom Hause spielte sich gerade eine ungewöhnliche Szene ab. (*Werfel, Franz: Die vierzig Tage des Musa Dagh I., Stockholm, Behrmann-Fischer, 1947, S. 313*)
3. Es wird *kurzer Hand* mitgeteilt, daß isolierten Künstlern kein Raum gewährt werden könne. (*Berliner Tageblatt, 15.02.1902*)
4. Herumliegenden Müll hatte er *kurzerhand* aus dem Fenster geworfen. (*Dücker, Tanja: Spielzone, Berlin: Aufbau-Verl., 2002, S.176*)

Mit diesen Beispielsätzen wird der Versuch unternommen, das hier zu behandelnde Phänomen mit dem Ziel zu betrachten, seine Konstruktionsbedeutung zu erschließen, denn „...die Rekonstruktion einer Konstruktion aus dem Sprachgebrauch basiert also nicht auf der Beschreibung formaler Merkmale, sondern geht vielmehr von der Annahme an spezifische Formen gebundener Bedeutungen aus.“ [4, p. 1] *Linker Hand* und *linkerhand* in den Beispielsätzen (1) und (2) haben zwar unterschiedliche Form, weisen aber die gleiche Bedeutung auf, und nämlich „links, auf der linken Seite“. Ihre syntaktischen Funktionen in jeweiligen Sätzen könnte man kurzerhand als die des „Adverbiales bzw. der

Umstandsbestimmung des Ortes“ auffassen, wenn das Adverb *linkerhand* im zweiten Fall in der Verbindung mit der Präpositionalphrase „vom Hause“ kein selbständiges Syntagma bildete und dementsprechend als nachgestelltes Attribut zum Substantiv „Wirtschaftshof“ interpretiert werden könnte. In den Sätzen (3) und (4) weisen beide Formen *kurzer Hand* und *kurzerhand* gleiche semantische (sie werden in der Bedeutung „kurz entschlossen, ohne lange zu überlegen“ gebraucht), und auch syntaktische Merkmale auf (in jeweiligen Sätzen erfüllen sie die Funktion des „Adverbiales der Art und Weise“).

Aus phraseologischer sowie aus konstruktionsgrammatischer Sicht können die Einheiten wie *linker Hand* und *kurzer Hand* als Idiome interpretiert werden, weil ihnen „...eine mehr oder weniger transparente Metaphorisierung (der Bedeutung) zugrunde liegt“ [7, p. 153]. Die Parallelförmigkeiten können ihrerseits als „idiomatisierte“ und „konventionalisierte“ Komposita behandelt werden (dazu siehe: Stathi, 2011). Auf den ersten Blick scheinen die Idiome *linker Hand* und *kurzer Hand* einerseits und die idiomatisierten Komposita *linkerhand* und *kurzerhand* andererseits in synonymische Beziehungen miteinander zu treten. Doch diese Synonymie ist hinsichtlich der syntaktischen Rollen und insbesondere der Bedeutungsnuancierung nicht vollständig.

3. Konstruktionsgrammatische Analyse von festen Wortgruppen des Typs „linker Hand“

3.1. Feste Wortgruppen des Typs „linker Hand“ als Form-Bedeutungspaare.

Die Konstruktionen werden, wie schon erwähnt, als eine Einheit aus der Form und der Bedeutung behandelt: „Each construction will be a form-meaning pair(F,M), where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use.“ [2, p. 467]. Abgesehen von seiner Lautform stellt das zu beschreibende Phänomen formalsyntaktisch eine attributive Wortgruppe dar, die aus einer Nominalphrase (NP) im Genitiv und einem vorangestellten adjektivischen Attribut (AA) besteht und folgendes Schema aufweist:

AA --- NPGen.

Im Falle von *linker Hand* ist dieser Form vor allem die Bedeutung „links, auf der linken Seite“ zuzuordnen, die hier als Grundbedeutung auftritt. Im Zuge der Metaphorisierung ergeben sich auch weitere kontextual bedingte Bedeutungen von *linker Hand*:

- „unwesentlich, kaum bedeutend“

(1)Für meine Mutter, ..., war das ... eine Kleinigkeit linker Hand. (*Strittmatter, Erwin: Der Laden, Berlin, Aufbau-Verl., 1983, S.264*)

(2)Da das Weibsbild gehört linker Hand dazu (*Hoffmannsthal, Hugo von: Der Rosenkavalier. In: Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka, Berlin, Directmedia Publ., 2000*)

- „nicht gültig, weil nicht offiziell“

(3)Es war sozusagen eine Heirat linker Hand. (*Stucken, Eduard: Die weißen Götter, Stuttgart, Stuttgarter Hausbücherei, 1960, S.108*)

Demgegenüber weist die Parallelförmigkeit zu *linker Hand*, also das Adverb *linkerhand*, ein breiteres Spektrum von kontextualen Bedeutungsnuancen auf:

- „nebenbei, flüchtig“

(4)Was später in Franziska linkerhand durchaus skeptisch...in Worte gefasst wurde, befindet sich hier noch in utopischer Trotzphase. (*Die Zeit, 2003, Nr. 42*)

(5)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“

(6)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“

(7)Sie heißt also linkerhand Franziska, und Professor Reger will sie nicht gehen lassen. (*Die Zeit*, 17.12.1982, Nr. 51)

- „einerseits“

(8)Wobei sich die für damalige Zeiten typische Situation ergab, daß die Schweden gleichzeitig die Nowgoroder Fabrik einrichten halfen, *linkerhand* als Spezialisten, *rechterhand* als Konkurrenten. (*Die Zeit*, 22.05.1981; Nr. 22)

Selbst diese wenigen Beispiele zeigen eine recht breite Palette kontextueller Bedeutungen von *linker Hand* und *linkerhand*, und der Autor teilt hier die Meinung von Sven Staffeldt, dass es sich in solchen Fällen „...um phrasale Form-Bedeutungspaare handelt, deren formale und/oder semantische Eigenschaften nicht voll vorhersagbar sind.“ [6, p. 132]

3.2. Probe auf Nicht - Kompositionalität

Das Prinzip der N i c h t - K o m p o s i t i o n a l i t ä t besagt: 1) die Konstruktionen sind formal nicht von anderen Strukturen ableitbar; 2) ihre Gesamtbedeutung ergibt sich nicht aus der Summe der Bedeutungen ihrer Konstituenten. Daher kann die Gesamtbedeutung einer Konstruktion wesentlich abstrakter sein, als die Bedeutungen ihrer Konstituenten.

Die festen Wortgruppen des Typs *linker Hand* weisen, wie wir oben gesehen haben, eine spezifische Form auf, die gegenüber ihrer Parallelförm *linkerhand* als primäre Form auftritt, denn, wie bekannt, entwickelten sich die meisten Komposita sprachhistorisch aus freien Wortgruppen und nicht umgekehrt. In diesem Sinne könnte man von einer gewissen Ableitbarkeit der letzteren sprechen. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass es sich bei dem untersuchenden Phänomen in beiden Fällen um eine Konstruktion handelt, denn es weist selbst in seiner Grundbedeutung „links, linkerseits“ einen gewissen Grad der Metaphorisierung auf, der sich je nach dem Kontext erhöhen kann, wie wir das an Beispielen gesehen haben. Die attributive Wortgruppe *linker Hand* sowie ihre Parallelförm *linkerhand* könnten sowohl formell als auch semantisch als Idiome, also als *idiomatische Ausdrücke* oder als *idiomatisierte Komposita* behandelt werden, deren Gesamtbedeutung sich nicht aus den Bedeutungen ihrer Komponenten ableiten lässt. Wir schließen hier der Meinung von Stathi an, dass es auf dem Lexikon-Grammatik-Kontinuum „Überlappungen zwischen benachbarten Kategorien“ gibt: „So könnte man sich vorstellen, dass es z.B. Einheiten gibt, die sowohl Idiome als auch morphologische Einheiten (beispielsweise Komposita) sind.“ [7, p. 152]

3.3. “linker Hand” und “linkerhand“ als konventionelle prototypische Sprachmuster

Das Kriterium der K o n v e n t i o n a l i t ä t von Konstruktionen lässt sich von dem allgemeineren Repräsentationskriterium ableiten. In einem Grammatikmodell sollen nur solche Konstruktionen berücksichtigt werden, „...wenn sie (bei typischen Sprechern einer Sprache) eine eigene mentale Repräsentation haben.“ [9, p. 17]. In diesem Fall sind sie als „soziale Konventionen“ und „kognitive Routinen“ [8, p. 147] zu betrachten. Um das behandelnde

Phänomen als eine „soziale Konvention“ interpretieren zu dürfen, muss man unbedingt feststellen, wie oft es im Sprachgebrauch vorkommt, denn bei nicht kompositionellen Strukturen muss man immer davon ausgehen, dass sie einen bestimmten Häufigkeitsgrad aufweisen. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die korpuslinguistische Analyse des behandelnden Phänomens dadurch erschwert wurde, dass man aus einer beträchtlichen Menge der kompositionellen Verwendungen von *linker Hand* (auch in Verbindung mit Präpositionen), diejenigen heraus gliedern musste, die nicht kompositionell sind und in das oben angegebene Basis-Schema hineinpassen. Anders gesagt: die festen Wortgruppen mussten von den freien Wortgruppen abgegrenzt werden. Und als letzter Schritt musste man innerhalb der festen nicht kompositionellen Wortgruppen die Fälle der Abweichung von der Grundbedeutung statistisch erfassen: Dazu vgl. folgende Beispiele:

(9) Am Mittwoch sorgte ein schmaler Ring an Kachelmanns linker Hand, den er bisher nicht getragen hatte,... . (*Die Zeit*, 26.03.2011 online) – freie Wortgruppe, *d i r e k t e* Bedeutung, die durch die Summe der Bedeutungen der Konstituenten repräsentiert wird;

(10) Linker Hand fließt die Elbe nach Meißen, rechts wächst Wein auf den Terrassen der Löbnitz. (*Die Zeit*, 11.01.1991, Nr. 05) – feste nicht-kompositionelle Wortgruppe in der Grundbedeutung „links, auf der linken Seite“

(11) Es gilt generell, daß Doppelbegabungen nur höchst selten gleiche Fähigkeiten auf zwei Gebieten besitzen (Blake war wohl so ein Fall und auch Barlach), normalerweise ist ihr anderes Talent eines linker Hand. (*Die Zeit*, 05.09.1980, Nr.37) – feste Wortgruppe in der Bedeutung „zweitrangig“

3.3.1. Korpuslinguistische Analyse von „linker Hand“ und „linkerhand“

Die Analyse des DWDS-Kernkorpus (1900 – 1999) hat für *linker Hand* insgesamt 892 Treffer ergeben. 45 Belege (ca. 5%) davon sind der Struktur 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 Parallelförm *linkerhand*, alle in der Grundbedeutung, ergeben. Deshalb erwies es sich als notwendig, die Daten anhand anderer Korpora zu überprüfen.

Zeit-Korpus (1946 – 2018) ergab bereits insgesamt 44 Treffer für *linkerhand*, davon 7 Belege (ca. 16 %) für die Abweichung von der Grundbedeutung. Für die idiomatische (also: nicht kompositionelle) Verwendung von *linker Hand* wurden im selben Korpus 92 Belege festgestellt, was wiederum ca. 5 % von der Gesamtzahl der Treffer (1905) ausmacht. 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.

3.3.2. Korpuslinguistische Analyse von „leichter Hand“ und „leichterhand“

Die in das Basis-Schema hineinpassende nicht kompositionelle Wortgruppe *leichter Hand* in der Grundbedeutung „leicht, ohne allzu große Anstrengung“ weist die mit *linker Hand* vergleichbaren prozentualen Häufigkeitsraten auf. Von insgesamt 232 Treffern in der Grundbedeutung fand sich die Form *leichter Hand* im DWDS-Zeitkorpus (1945 -2018) nur 10 Mal, was 4,3% ausmacht. Dabei ist es zu erwähnen, dass die Einheit *leichter Hand* in der Grundbedeutung eigentlich die reduzierte Form der Präpositionalphrase „mit leichter Hand“ ist, die im Korpus in absoluter Überzahl vorkommt. Die Analyse der Belege hat ergeben, dass sich die verallgemeinerte Grundbedeutung des Ausdrucks je nach den Kontextbedingungen, und vor

allem nach dessen syntaktischen Funktion, abwandeln kann. In der syntaktischen Funktion des Adverbials der Art und Weise wird „leichter Hand“ meist in der Grundbedeutung gebraucht, z.B.:

(12) Sensoren und Chips würden Kunden und Waren erkennen und dafür sorgen, dass der eigentliche Vorgang des Kaufens virtuell abläuft, während der Kunde sich *leichter Hand* etwas nimmt und geht. (*Die Zeit*, 29.04.2015, Nr. 25)

Dabei sind die Ausdrücke „*leichter Hand*“ und „*mit leichter Hand*“ formell und semantisch gegenseitig ersetzbar, vgl.:

(13) Dass Duprat (*mit leichter Hand*) eine Ahnung von diesem Reichtum vermittelt, - das ist vielleicht das Schönste an seinem Buch. (*Die Zeit*, 27.08.2009, Nr.36)

Es wurden aber auch zwei Fälle des Gebrauchs von „*leichter Hand*“ als nachgestelltes Genitivattribut registriert; dies führte zur leichten Nuancierung der Grundbedeutung, z.B.:

(14) Doch die Interessen sind die gleichen geblieben: planmäßige Beseitigung der europäischen Engpässe durch Rohstofflenkung *leichter Hand*. (*Die Zeit*, 28.12.1950, Nr.52)

(15) Auch für die staatliche Lenkung der Erzeugung, nicht zuletzt unter Anwendung der indirekten Methode „*leichter Hand*“, die kommen und für lange Zeit nicht zu entbehren sein wird, ist eine geordnete Buchführung von Nutzen. (*Die Zeit*, 07.04.1949, Nr.14)

In beiden Beispielsätzen stellen wir eine leichte Abwandlung von der Grundbedeutung fest, die in der Richtung „*liberal*“ tendiert.

Der Ausdruck *leichter Hand* besitzt auch seine Parallellform *leichterhand*, für die im DWDS-Zeitkorpus nur noch 6 Treffer gefunden wurden, deren semantische Analyse die leichte Variierung , etwa in Richtung von „*leichtfertig*“, innerhalb der Grundbedeutung zeigte, vgl. z.B.:

(16) Rauchen kann *leichterhand* sanktioniert werden. (*Die Zeit*, 10.06.1988, Nr.24)

(17) Von den bedeutenden deutschen Kollegen hört man wenige Worte des Verstehens für die Situation des Volkes und Landes, über die man *leichterhand* Stab bricht. (*Die Zeit*, 06.03.1992, Nr. 11)

Der Gebrauch der Form „*leichter Hand*“ gegenüber der entsprechenden Parallellform steht also im Verhältnis 10 zu 6, was jeweils 63% und 37% ausmacht.

3.3.3. Korpuslinguistische Analyse von „*kurzer Hand*“ und „*kurzerhand*“

Nach dem prototypischen Muster AA – NP Genitiv können auch weitere Wortgruppen gebildet werden, die sogar einen höheren Grad der Idiomatizität als der von *linker Hand* und *leichter Hand* sowie die Parallellformen als adverbiale Komposita aufweisen. Im DWDS – Kernkorpus wurden z. B. 24 Belege für die feste Wortgruppe *kurzer Hand* und 413 Belege für die Zusammensetzung *kurzerhand* gefunden, und zwar in der Bedeutung „*kurz entschlossen, ohne lange zu überlegen*“. Durch einige Beispielsätze soll dies bestätigt werden:

(18) Das führe zu dem Schluss, dass die Kontakte, die in den letzten Jahren geknüpft werden konnten, nicht *kurzer Hand* abgebrochen werden sollten. (*Archiv der Gegenwart*, 2001)

(19) Ob den unbewussten Wünschen Realität zuzuerkennen ist und in welchem Sinne, kann ich *kurzerhand* nicht sagen. (*Freud, Sigmund: Die Traumdeutung, Leipzig, 1914*)

(20) Sein Vater würde den gefährlichen Rivalen *kurzerhand* beseitigt haben. (*Meyer, Eduard: Geschichte des Alertertums, Bd.V, Berlin: Direktmedia Publ., 2001 {1902}*)

Es sei betont, dass die Parallellform „*kurzerhand*“ eindeutig häufiger vorkommt, als die entsprechende Wortgruppe, und weist das Verhältnis 413 – 24, d.h. 94,5% -- 5,5% auf.

4. Zusammenfassung

Es lässt sich zusammenfassend sagen:

1. das im Beitrag untersuchte sprachliche Phänomen, also die festen Wortgruppen des Typs *linker Hand* sowie deren Parallelformen, können als Konstruktionen aufgefasst werden, wie dies aus den Proben auf deren Nicht-Kompositionalität, Konventionalität und Prototypizität eindeutig hervorgeht;
2. Konstruktionsgrammatisch gesehen handelt es sich im Falle der festen Wortgruppen des Typs *linker Hand* und derer Parallelformen wie *linkerhand* um ein und dasselbe sprachliche Phänomen, welches zwei Formen je nach dem Umdeutungsgrad aufweisen kann.
3. Die konkreten Einheiten dieses Typs 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 Parallelformen. In diesem Fall hat man mit dem **K o n s t r u k t i o n s w a n d e l** (dazu siehe auch Hilpert, 2011) zu tun, der im Falle des untersuchten Phänomens einen bestimmten Derivationsprozess, und nämlich den der Zusammensetzung, repräsentiert.
4. Aus der Sicht der Konstruktionsgrammatik ist es irrelevant, ob es sich in diesem Fall um eine Wortgruppe oder ein Kompositum handelt, da beide Formen verschiedene Repräsentationen eines und desselben sprachlichen Phänomens sind. Dieses Phänomen könnte als *nicht-kompositionelle „phrasale Einheit“* (dazu: Stathi, 2011), also als Konstruktion, behandelt werden.

BIBLIOGRAPHIE

1. HILPERT, M. Was ist Konstruktionswandel? In: In der Hand von Konstruktionen. Eine Fallstudie zu bestimmten Phraseologismen mit in... Hand. In: Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Lasch, A., A. Ziem (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2011, 59 -76
2. LAKOFF, G. „There-Constructions“, in ders.: *Women; Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: The University of Chicago Press, 1987, S.452 - 585
3. LASCH, A. Konstruktionen im Dienst von Argumentationen. In: Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten., Bückler, J., S. Günthner (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2015, S. 107 - 132
4. LASCH, A., ZIEM. A. Aktuelle Fragen und Forschungstendenzen der Konstruktionsgrammatik. In: Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Lasch, A., A.Ziem (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2011, S. 1 - 9
5. LASCH, A., ZIEM A. *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Walter de Gruyter GmbH, Berlin, Boston, 2013, S. 8 - 54
6. STAFFELDT, S. In der Hand von Konstruktionen. Eine Fallstudie zu bestimmten Phraseologismen mit in... Hand. In: Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Lasch, A., A.Ziem (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2011, S. 141 -148

7. STATHI, K. Idiome in der Konstruktionsgrammatik: im Spannungsfeld zwischen Lexikon und Grammatik. In: Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Lasch, A., , A.Ziem (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2011, s. 149 -164
8. STEFANOWITSCH, A. Vorwort. In: Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik. Stefanowitsch, A, K. Fischer. (Hgg) , Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2008, S. 1 - 11
9. STEFANOWISCH, A. Konstruktionsgrammatik und Grammatiktheorie. In: Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. ,.Lasch, A., A. Ziem (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2011, S.11 - 26

DIE BEDEUTUNG DER MOTIVATION FÜR DAS FREMDSPRACHENLERNEN

THE IMPORTANCE OF THE MOTIVATION IN THE MOTIVATION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

*Iuliana Tiosa, doctor, lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

*Iuliana Tiosa, PhD, univ. lecturer,
”Ion Creangă” SPU from Chişinău.
ORCID: 0000-0002-4817-8305*

CZU: 37.04:811.112.2

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p223-228

Rezumat

Acest articol cercetează motivația ca fiind un factor important în învățarea unei limbi străine. Articolul aduce în vizor definițiile cele mai relevante și încearcă să dea răspuns la următoarele întrebări: Ce motive ne determină să studiem o limbă străină?, Care este legătura dintre succes și motivație?, Ce factori influențează motivația?, Ce înseamnă intrinsec, extrinsec, integrativ și instrumental atunci când vorbim despre motivație?

Cuvinte-cheie: motivație, motive de a învăța o limbă străină, intrinsec, extrinsec, integrativ, instrumental.

Abstract

This article explores the motivation as an important factor in the process of learning a foreign language. The article investigates the most relevant definitions and tries to answer the following questions: What are the reasons for studying a foreign language?, What is the connection between success and motivation?, What elements influence the motivation?, What does intrinsic, extrinsic, integrative and instrumental mean when we talk about motivation?

Key-words: motivation, the reasons for studying a foreign language, intrinsic, extrinsic, integrative, instrumental.

In unseren didaktischen Kursen im Bachelor und Master wird von allen Studierenden und Lehrkräften Motivation als einer der wichtigsten Faktoren beim erfolgreichen Aneignen einer Fremdsprache (und nicht nur) genannt. Es ist ja allgemein bekannt, dass die Lernenden, die motiviert sind, besser lernen. Dieser Behauptung stimme ich nachdrücklich zu und in diesem Beitrag möchte ich Antworten auf folgende Fragen geben: Was ist eigentlich Motivation? Welche Motive bewegen uns, eine Fremdsprache zu lernen? Wie eng ist die Verbindung zwischen Lernerfolg und Motivation? Was beinhaltet Lernmotivation? Welche Definitionen aus der wissenschaftlichen Literatur sind relevant für das Fremdsprachenlernen? Wie werden verschiedene Motivationsarten: intrinsisch, extrinsisch, instrumentell, integrativ erklärt?

Es ist tatsächlich nicht leicht, Schüler und Studenten im Fremdsprachenunterricht zu motivieren. Die möglichen zwei Gründe dafür könnten meiner Meinung nach folgende sein, 1) die Schüler haben manchmal 12-15 Schulfächer (so ist es in der Republik Moldau). Diese Schulfächer sind Pflichtfächer und Fremdsprache gehört dazu. Das finde ich zu viel für einen Schüler, aber er hat keine andere Alternative, denn er muss alle Pflichtfächer besuchen, Noten/Leistungen erzielen. 2) Der zweite Grund ist die Tatsache, dass jeder von uns Vorlieben, Stärken, Talente besitzt: einer ist technisch begabt, der andere eher sprachlich, der dritte musikalisch. Die ganze Situation empfinden nicht nur die Lernenden als belastend, sondern auch die Lehrkräfte. Es ist höchst kompliziert, alle gleich zu motivieren.

Hans Aebli [1, S. 333] behauptet in diesem Sinne, dass "so schwer nun die Motivation zu erfassen ist, so deutlich weiß der einzelne, dass die Leistung von seinem Einsatz abhängt. Von der Übungsarbeit in der Schule kann gesagt werden, dass die Leistung und, damit gekoppelt, der Lernerfolg vom Einsatz des Schülers abhängt. Einschränkend muss man jedoch feststellen, dass zu starke Motivation häufig psychische Sperrungen und Blockierungen zur Folge hat und damit den Lernerfolg beeinträchtigt".

Die Bedeutung der Motivation für das Fremdsprachenlernen schätzen auch Huneke und Steinig [7, S. 19] sehr hoch und behaupten, dass wer mit Freude lerne und unbedingt ein Lernziel erreichen möchte, habe gute Chancen, es zu schaffen. Das sei trivial und treffe für alle möglichen Lernbereiche oder Schulfächer zu, warum also nicht auch für fremdsprachliches Lernen. Welche Motive aber bewegen uns, eine Fremdsprache zu lernen? Das ist eine Frage, auf die im Weiteren eingegangen wird. Die Wissenschaftler Hallet und Königs [6, S. 169] sind der Ansicht, dass es zwei Hauptstränge dieser Forschungen für die Fremdsprachendidaktik besonders interessant seien: 1) Inhaltstheorien, die die Beweggründe (Motive) für das Erlernen der Zielsprache erfassten und 2) Prozesstheorien, die die Entstehung motivierten Handelns untersuchten.

In Anlehnung an viele Wissenschaftler und deren Studien wie z.B. Brown (1980), Gardner (1983), Hakuta (1987), Skehan (1989) behauptet Apeltauer [2, S. 111], dass tatsächlich ein kausaler Zusammenhang zwischen hoher Motivation und erfolgreicher Aneignung einer fremden Sprache bestehe. Allerdings scheint sich Lernerfolg auch positiv auf Motivation auszuwirken und wird als Schlüssel zum Lernerfolg bezeichnet. Ausubel und Novak sind damit auch einverstanden und nennen "Motivation ebenso ein Effekt wie eine Ursache des Lernens." [3, S. 499]

Nach der Recherche der wissenschaftlichen Literatur in diesem Bereich bin ich zur Schlussfolgerung gekommen, dass die Wissenschaftler uns Lehrenden eigentlich nur Ratschläge, Tipps, Hinweise anbieten können. Dieser Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Motivation führt uns meines Erachtens zu Grundbedürfnissen von A. Maslow, L. Deci und M. Ryan zurück. Besonders L. Deci und M. Ryan haben die enge Verbindung zwischen diesen zwei Elementen entdeckt: je erfolgreicher wir sind/wir handeln, desto motivierter bleiben wir und desto schneller wollen wir uns mit neuen weiteren Tätigkeiten, Handlungen, Projekten befassen. Der Lernerfolg trägt ja direkt zum Wohlbefinden und zur Motivation bei und ganz umgekehrt: um erfolgreich zu werden, sollten wir zuerst mit großer Motivation und Hingabe handeln und alles tun. Der unmotivierte Lernende handelt unkonzentriert und passiv. Das möchte ich mit einem Beispiel aus der Didaktik verdeutlichen: ein Hörtext dauert in der Regel 3 Minuten. Wenn der Lernende keine Konzentration, keine Aufmerksamkeit, kein Interesse und

keine Motivation an diesem Hörtext hat, bedeutet das automatisch, dass dieser Lernende den ganzen Inhalt verpasst hat, den Faden des Unterrichts verloren hat. Er wird auch im Weiteren Probleme mit dem neuen Wortschatz, mit den neuen grammatischen Strukturen aus dem Text haben. Und falls dieses Problem regelmäßig auftritt, dann werden wir später bestimmt von Defiziten, Misserfolg und weiteren negativen Folgen sprechen.

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es viele **Definitionen der Motivation**, aber nur zwei davon möchte ich demnächst erwähnen, da sie geeigneter für den Kontext sind. Beginnen möchte ich mit der Definition von Anette Kulbe [8, S. 64], die meint, dass Motivation den Prozess oder Handlungsvorgang von der Wahrnehmung eines Bedürfnisses (durstig sein) bis zu dessen Befriedigung (Durst gelöscht) bezeichne. Hierzu zählten Überlegungen wie, sich etwas zu trinken kaufen, alle Handlungen, um einen Kaffee zuzubereiten, die Wahl des Getränks oder der Entschluss vielleicht in ein Café zu gehen. Bei der folgenden Wortliste handle es sich um Beweggründe für menschliches Verhalten. Irgendetwas gebe uns Grund, Anstoß oder Antrieb, bestimmte Dinge zu tun. So könne Durst die Veranlassung dazu sein, etwas zu trinken, Müdigkeit wecke in uns den Wunsch nach Schlaf. In diesem Zusammenhang könnten die Wörter *Anlass-Anstoß-Grund-Ursache-Veranlassung-Antrieb-Ansporn-Wille-Leitgedanke-Drang-Interesse-Wunsch* als Synonyme für „Motiv“ stehen.

Die zweite Definition stammt aus dem Fachlexikon von Barkowski [5, S. 219]. Die Motivation sei ein affektives Lernermerkmal, dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird. Motivation sei nicht direkt beobachtbar, variere zwischen Individuen und unterliege Schwankungen. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache sei vor allem die Lern-Motivation relevant: Diese bewirke (gerichtete) Aktivität auf ein Lernziel hin und beeinflusse die Ausdauer und Antriebsstärke, dieses Ziel zu erreichen. Grundlage einer Motivation seien Motive (=Beweggründe), die in der Persönlichkeit und Biographie der Lernenden, ihrer (Lern-)Umgebung und ihren Einstellungen und Orientierungen zur Zielsprache und der damit verbundenen Kultur begründet seien. Allgemein gelte die Regel, dass Lernende motivierter handelten, je wertvoller das angestrebte Ziel erscheine und je größer die Wahrscheinlichkeit sei, das Ziel zu erreichen. Konsens herrsche darüber, dass Motivation ein multidimensionales Konstrukt sei, das von vielen inneren und äußeren Variablen beeinflusst ist.

Wenn wir diese zwei Definitionen analysieren und vergleichen, bemerken wir, dass die Motive als Fundament/als Ausgangslage bei Motivation bezeichnet werden können. Diese Motive sollten die Lernenden im Idealfall zum Lernziel bewegen. In diesem Kontext wird nämlich der Lehraktivität eine große Bedeutung zugemessen. Die Lehrkraft sollte dafür sorgen, dass die Motive

1. erstens entstehen.
2. Die Lehrkraft sollte demnächst die entstandenen Motive durch vielfältige Aufgabenstellungen am Laufen halten.
3. Die Lehrkraft sollte sicherstellen, dass die Lernenden ans Lernziel kommen.

Aus diesen Überlegungen entsteht die Frage, inwieweit die Motivation den Wunsch zum Lernen und die Leistung der Lernenden erhöhen kann. Die Motivation kann man nicht direkt erfassen. Wenn wir von motivierten Lernenden sprechen, dann meinen wir konkretes Interesse an einer Sache und den Anreiz. Der stark motivierte Student gibt sich Mühe und engagiert sich.

Er erledigt seine Tätigkeiten intensiv und lässt sich von anderen möglichen Zielsetzungen nicht ablenken.

Demnächst wird der Begriff **Lernmotivation** erklärt, weil lernmotivierte Schüler mehr schaffen, mehr sprechen, mehr Inhalte aneignen, was folglich zu guten und dauerhaften Ergebnissen führen kann. Unter lernmotivierten Schülern und Studenten verstehe ich in erster Linie Lernende, die aktiv im Unterricht sind, die sich gern an allen Unterrichtsaktivitäten beteiligen, die aufmerksam und neugierig während des Unterrichts bleiben, die bei der Textarbeit von Anfang an bis zum Ende intensiv und tüchtig mitarbeiten, die am Ende des Unterrichts schon auf die interessanten und vielfältigen Hausaufgaben warten, die den Lehrer nach zusätzlichen Materialien im Internet oder in Printmedien fragen.

Eine interessante Einstellung zur Lernmotivation ist bei Solmecke [9, S. 17] zu finden. Die Lernmotivation sei die optimale Gestaltung der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft der Schüler. Daraufhin erklärt der Wissenschaftler [9, S. 51], dass Lernmotivation als momentan aktive Lernbereitschaft sei und entstehe als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen individuellen Gegebenheiten des Lernenden und außerindividuellen Gegebenheiten der Lernsituation. Storch [10, S. 327] setzt die Idee fort und schreibt darüber, dass diese Wechselbeziehung dynamisch sei, denn günstige Anregungsbedingungen könnten die längerfristig wirksamen Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden beeinflussen (*Deutsch ist ja interessanter, als ich dachte. Eine tolle Lehrerin, mit der macht es richtig Spaß!*), was sich wiederum positiv auf die aktuelle Motivation auswirken könne; zugleich könne eine gelungene Stunde, in der die Schüler interessiert mitgearbeitet haben, die Einstellung des Lehrenden und seine Unterrichtsgestaltung beeinflussen (*Die sind doch besser, als ich dachte! Wenn die so reagieren, macht mir die Vorbereitung auch mehr Spaß.*), was wiederum sowohl auf die aktuelle Schülermotivation als auch auf die Schülerpersönlichkeit wirken könne.

Storch [10, S. 327] nennt drei Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen: “1. Die allgemeinen Rahmenbedingungen, d.h. der politische und soziokulturelle Rahmen, innerhalb dessen der Unterricht stattfindet: gesellschaftliche Einstellungen und (Vor-)Urteile gegenüber dem zielsprachigen Land, Einstellungen und Verhalten im Elternhaus u.s.w.; 2. Individuelle Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden, d.h. längerfristig wirksame Dispositionen (Erfahrungen, Interessen, Motive) und kurzfristig in der Lernsituation wirksame Intentionen (momentane Absichten, Bedürfnisse); 3. Faktoren der Lernsituation, vor allem die Lehrerin/der Lehrer, der Lernstoff und die Unterrichtsgestaltung.“

Wir können also feststellen, dass Lernmotivation nicht reibungslos abläuft und überhaupt mühsam stattfindet. Dieser psychologische und pädagogische Begriff besteht aus vielen Bestandteilen. Der Lehrer allein kann natürlich versuchen, den Unterricht total interessant zu gestalten, aber wie wir Bescheid wissen, ist die Teamarbeit am effektivsten. Bei der Lernmotivation im Fremdsprachenunterricht brauchen wir die Hilfe und Förderung anderer Institutionen und Faktoren, die behilflich sein können. Nur mit direkter Unterstützung der Eltern und der kompetenten Institutionen könnten wir die Motivationsrate wesentlich erhöhen.

Das Ziel des heutigen Sprachunterrichts ist Sprechen und alle Richtlinien, die wir dazu finden können, sind ausführlich im GER beschrieben. Hier ist nicht nur die kommunikative Seite von großer Bedeutung, sondern auch die **persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)**. **In diesem Dokument wird berichtet** [11, S. 106-107], **dass die kommunikative**

Tätigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst werde, sondern auch durch individuelle, ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen. Dazu gehörten auch Motivationen, die in diesem Sinne folgendes ausdrücken könnten:

- intrinsisch/extrinsisch;
- instrumentell/integrativ;
- Kommunikationsdrang, das menschliche Kommunikationsbedürfnis.

In demselben Dokument sind die Kompetenzen und Merkmale der Lernenden beschrieben. Relevant dafür sind 3 Faktoren: kognitive, affektive und sprachliche Faktoren. Unter den affektiven Faktoren werden Engagement und Motivation bezeichnet [11, S. 157]: “Die Wahrscheinlichkeit, eine kommunikative Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, steigt mit dem Engagement der Lernenden. Ein hoher Grad an intrinsischer Motivation – die darauf zurückzuführen ist, dass der Lernende sich für die Aufgabe interessiert oder sie als relevant empfindet, z.B. in Hinblick auf seine Bedürfnisse im wirklichen Leben oder die Lösung einer anderen, damit verknüpften Aufgabe (Aufgabeninterdependenz) – fördert das Engagement der Lernenden; eine extrinsische Motivation kann auch eine Rolle spielen, beispielsweise wenn es einen externen Druck gibt, die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen (z. B. um Lob zu ernten oder um das Gesicht zu wahren oder aufgrund einer Konkurrenzsituation).“

Dazu kann ich sagen, dass die persönlichkeitsbezogene Kompetenz beim Erlernen einer Fremdsprache total wichtig ist. Die Lernenden aus einer Zielgruppe bekommen denselben Input (Aufgaben, Methoden, Inhalt, Lehrerperformanz). Der Output ist aber bei allen verschieden, weil der Grad der intrinsischen und extrinsischen Motivation anders ist; weil der Charakter der Motivation (instrumentell oder integrativ) nicht gleiche Auswirkung hat; weil das menschliche Kommunikationsbedürfnis innerhalb einer Zielgruppe auch unterschiedlich ist.

Die Wissenschaftler Huneke und Steinig [7, S. 19] greifen auch integrative und instrumentelle Motivationstypen beim Fremdsprachenlernen auf, die die Hauptbeweggründe definieren. Diese Orientierungen richteten sich auf die Hauptbeweggründe und langfristige Ziele zum Fremdsprachenlernen. Die integrative Motivation bedeute, dass der Lernende die Zielsprache aus einem Interesse für die Zielsprachenkultur erlernen möchte und eventuell sogar Mitglied dieser Kultur werden möchte. Die instrumentelle Motivation aber bestehe darin, dass der Lernende die Fremdsprache lerne, weil er sie für nützlich halte, z.B. zur Verbesserung beruflicher Chancen.

Der Wissenschaftler Bachmayer [4, S. 123] ist aber der Ansicht, dass neuere Forschungen ergeben hätten, dass nicht so sehr die unterschiedliche Art der Motivation (instrumentelle oder integrative) oder der Beweggrund, sondern die Stärke der Motivation, das heißt die Bereitschaft zum Lernen für den Lernerfolg maßgeblich sei. Sie sei von der Einstellung gegenüber der fremden Sprache und der damit verbundenen fremden Kulturen abhängig. So wie die Motivation sei auch die Einstellung durch kulturelle und soziale Einflüsse bedingt. Sei die Einstellung gegenüber der zu erlernenden Sprache positiv, sei auch meistens ein guter Lernerfolg zu verzeichnen.

Zum Schluss möchte ich sagen, dass der Unterricht heutzutage effektiv und effizient sein sollte. Um dieses Problem zu lösen, sollten wir zuerst geeignete und ansprechende Methoden auswählen, mit deren Hilfe die Schüler die neuen Inhalte besser, interessanter, dauerhafter

aneignen können. Im Klassenraum legen diese Methoden Wert auf Selbsttätigkeit, aktive Aneignung der angebotenen Inhalte, mehrkanaliges Lernen, entdeckendes Lernen, induktive Grammatikaneignung, interaktive Aktivitäten, was natürlich unsere Lernenden mehr motiviert. Diese Methoden haben im Ganzen eine positive Wirkung auf das methodische Handeln der modernen Lehrer: durch interessante, handlungsorientierte, kommunikative und interaktive Aktivitäten werden wir unsere Lernenden bestimmt anders motivieren.

BIBLIOGRAPHIE

1. AEBLI, H. *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf Psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Ernst Klett, 1983. 403 S. ISBN 3-608-93044-2.
2. APELTAUER, E. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1997. 176 S. ISBN 3468496583.
3. AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psychologie des Unterrichts*. 2. völl. überarb. Auflage, 2 Bände. Weinheim/Basel: Beltz, 1980. 459 S. ISBN 9783407510617.
4. BACHMAYER, G. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993. 209 S. ISBN 3-631-45306-X.
5. BARKOWSKI, H.; KRUMM, H. J. (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag GmbH & Co, 2010. 383 S. ISBN 978-3-7720-8322-8.
6. HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2010. 399 S. ISBN 3-7800-1053-4.
7. HUNEKE, H.W.; STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2013. 330 S. ISBN 978-3-503-13765-7.
8. KULBE, A. *Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik, Lehrbuch für Pflegeberufe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2009. 251 S. ISBN 9783170208032.
9. SOLMECKE, G. *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 1983. 409 S. ISBN 3-506-74056-3.
10. STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink, 1999. 368 S. ISBN 3-7705-3408-5.
11. TRIM, J.; NORTH, B.; COSTE, D.; SHEILS, J. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt KG, 2001. 244 S. ISBN 3-468-49469-6.

ZUR FÖRDERUNG DER LESEKOMPETENZ BEIM UMGANG MIT DIGITALEN ANGEBOTEN DER DAF-LERNPORTALE

PROMOTION OF READING SKILLS WHILE DEALING WITH THE DIGITAL OFFERS OF THE DAF LEARNING PORTALS

*Tatiana Kononova, doctor în științe pedagogice, lector univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți*

*Tatiana Kononova, doctor of pedagogical sciences, university lector
"Alec Russo" Bălți State University
ORCHID: 0000-0002-2421-2791*

CZU: 37.01+811.112.2:004

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p229-234

Rezumat

Acest articol tratează ofertele digitale ale portalurilor de învățare DaF pentru a le dezvolta potențialul didactic și metodic în legătură cu promovarea abilităților de citire și pentru a explora relevanța acestora pentru procesul educațional. Prezentarea detaliată a portalurilor digitale de învățare DaF sugerează că textele online autentice permit individualizarea maximă a învățării, proiectează procesul de învățare în mod creativ, sporesc motivația și interesul pentru învățarea limbii germane și contribuie la promovarea eficientă a abilităților de citire în limbi străine. În plus, textele de citire digitală se bazează pe cele șase niveluri ale Cadrului european de referință german pentru limbi străine, care îndeplinesc pe deplin cerințele privind criteriile măsurabile în mod obiectiv și comparabile la nivel internațional pentru înțelegerea lecturii.

Cuvinte-cheie: oferte digitale ale portalurilor de învățare DaF, promovarea abilităților de citire, texte online autentice, foi de lucru interactive, înțelegerea lecturii

Abstract

This article deals with digital offers of the DaF learning portals in order to develop their didactic and methodical potential in relation to the promotion of reading skills and to explore their relevance for the educational process. The detailed overview of digital DaF learning portals suggests that authentic online texts enable maximum individualization of learning, design the learning process creatively, increase motivation and interest in learning the German language and contribute to the effective promotion of foreign language reading skills. Furthermore, the digital reading texts are based on the six levels of the German European Framework of Reference for Languages, which fully meet the requirements for objectively measurable and internationally comparable criteria for reading comprehension.

Key-words: digital offers of the DaF learning portals, promotion of reading skills, authentic online texts, interactive worksheets, reading comprehension

Das Lesen ist im modernen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht eine Herausforderung sowohl für Lehrende als auch für Lernende, da man es nicht mehr wie früher nur als eine rezeptive Fertigkeit ansieht, bei der ein Text nur wahrgenommen wird. Beim Lesen geht es heutzutage vielmehr um einen aktiven Prozess, bei dem zu einer unbewussten Gehirnaktivität kommt, was im Komplex einen interaktiven und konstruktiven Prozess darstellt.

Wenn es sich in den 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts beim Lesen in einer Fremdsprache eher darum handelte, „im Hinblick auf die spätere gesellschaftliche Praxis Arten des stillen Lesens zur Eigeninformation zu entwickeln“, so ist es in den 90-er schon die aktive Einbindung des Lesers mit dem vom Autor im Text versprochenen Wissen, das der Leser im Prozess der Textverarbeitung in Form von dem als Schema organisierten Sachverhalts- und Praxiswissen auf den Text anwendet [3, S .204].

T. Lewandowski sieht das Lesen auch als einen interaktiven Prozess zwischen Leser und Text an, in dem der Leser nicht nur die Bilder von Wörtern wahrnimmt, sondern auch die

Beziehungen zwischen Wörtern, Sätzen und Textteilen erkennt und ihnen Bedeutung verleiht, was Aufmerksamkeit, Vorstellungskraft und Urteilsvermögen erfordert. Dementsprechend nimmt der Leser nicht nur das Gelesene wahr, sondern aktiviert auch sein persönliches, sprachliches und kulturelles Wissen [2, S. 153].

Laut G.J. Westhoff ist die Aufgabe einer Unterrichtung im Leseverstehen, Aktivitäten anzuregen und weiterzuentwickeln, durch die ein Leser/Lerner einen natürlichen Zugang zum Text findet, schon mit Beginn der Lese-prozedur eigene Vermutungen und Fragen zum Inhalt bildet, die im folgenden beantwortet, bestätigt oder korrigiert werden. Erst die Vorausinterpretation von Textumwelt, -absicht und Informationsschema schafft Lesekompetenz [4, S.121].

Nach G.J. Westhoff setzt systematisches Lesefertigkeitstraining folgendes voraus:

- Kenntnisse über die Mechanismen bei der gedanklichen Verarbeitung von Textinhalten;
- Kenntnisse über die Unterschiede der Informationsaufnahme zwischen Mutter- und Fremdsprache;
- Kenntnisse über die optimale Organisation von Leselernsituationen;
- Auswahl von interessanten Lesetexten;
- Erstellung von Leseplänen und Übungsprogrammen [4, S.124].

Unsere Gesellschaft bewegt sich seit einiger Zeit von der klassischen Printkultur hin zu Multimedia: Texte werden zunehmend digital gelesen, Verlage öffnen den E-Book-Markt, Schulbuchverlage überlegen, wie Schulbücher eine multimediale Zukunft sein können, Universitäten verbinden immer häufiger Veröffentlichungen und Veranstaltungen mit digitalen Medien und neue, verbesserte Medienformate lösen in kürzeren Abständen die bisherigen ab, die nun mit sogenannten Applikationen beobachtet werden können.

Das Erlernen von Sprachen über das Internet kann die Anforderungen erfüllen, die von der methodischen und didaktischen Seite seit einiger Zeit gestellt werden. Dies gilt für Prinzipien wie Autonomie, Handlungsorientierung, Individualisierung und Authentizität. Durch die Nutzung der Informationsressourcen des Internets und deren Einbindung in den Bildungsprozess ist es möglich, eine Reihe didaktisch-methodischer Aufgaben im Fremdsprachenunterricht effektiver zu lösen:

- Fertigkeiten und Fähigkeiten des Lesens herauszubilden und weiter zu entwickeln, indem Materialien des Netzes unterschiedlicher Komplexität direkt verwendet werden;
- Verbesserung des Hörverständnisses auf der Grundlage von authentischen Tontexten des Internets, die von der Lehrkraft erstellt wurden;
- die Fähigkeiten des monologischen und des dialogischen Ausdrucks auf der Grundlage problematischer Diskussionen über Materialien aus dem Netzwerk zu verbessern;
- den Wortschatz der modernen Sprache erlernen, der einen bestimmten Entwicklungsstand der Volkskultur, der sozialen und politischen Struktur widerspiegelt;
- Kennenlernen kultureller Informationen, darunter Sprachetikette, Besonderheiten des Sprachverhaltens verschiedener Völker in den Kommunikationsbedingungen, Besonderheiten der Kultur, Traditionen der Länder der studierten Sprache;
- Bildung einer stabilen Motivation für die fremdsprachlichen Aktivitäten der Studierenden im Unterricht auf der Grundlage der systematischen Verwendung von "lebendigen"

Materialien, Diskussion nicht nur von Fragen zum Text des Lehrbuchs, sondern auch von aktuellen Problemen, die für alle von Interesse sind. [1, S. 73-74]

Im Rahmen der jeweiligen Forschung gehen wir auf den Überblick über digitale Angebote der DaF-Lernportale ein, um deren didaktisch-methodisches Potenzial in Bezug auf die Förderung der Lesekompetenz zu erschließen und deren Relevanz für den Bildungsprozess zu ergründen.

LESETEXTE AUF WWW.DW.COM

Diese Seite richtet sich sowohl an Anfänger als auch an fortgeschrittene Jugendliche und junge Erwachsene. Hier findet man Übungsmaterialien und Anregungen zur Förderung der Teilaspekte Lesen, Wortschatz, Grammatik, Hörverstehen und mündlicher/schriftlicher Ausdruck. Die Auswahl der Übungstexte konzentriert sich überwiegend auf landeskundliche Themenbereiche. Die Materialien können als PDF (Arbeitsblätter) heruntergeladen und sofort im Unterricht verwendet werden oder man kann per E-Learning am Computer mit Videos, Audios und Podcasts lernen. Ein großer Vorteil ist die Möglichkeit, sich den Text anzuhören, sich parallel das Video dazu anzusehen und gleichzeitig den Text vor Augen zu haben. Fast jedes Audio oder Video enthält nicht nur gedruckten Text (Manuskript), sondern auch Verständnisübungen, Wortschatzerklärungen, Textfragen. Es gibt auch Deutschkurse für Anfänger und Fortgeschrittene. Das sind Deutschmobil, Harry – gefangen in der Zeit, Deutschtrainer, Radio, Deutsch – warum nicht?, Audiotrainer, Mission Europe, Deutschland Labor usw.

Lesetexte auf <https://www.goethe.de/>

Das Lernkonzept des Goethe Instituts ist „zielorientiert, klar strukturiert und abwechslungsreich“ und bietet umfangreiches didaktisches Material für den Unterricht, außerschulische Aktivitäten und die Verbesserung der Selbstbildung.

Über den Link kostenlos Deutsch üben gelangt man auf eine Seite, auf der zum Beispiel verschiedene kostenlose Kurse angeboten werden z.B. Deutsch am Arbeitsplatz, Deutsch für dich, Deutsch lernen mit Ida, Deutschland Labor, Ticket nach Berlin, Unsere Straße usw. Wenn man z. B. Deutsch für dich einloggt, dann kommt man auf die Rubrik Suchen des Lerninhaltes. Es genügt nur, das Schlüsselwort einzugeben und dann bekommt man eine Menge an Textmaterial mit Übungen, Audios, Videos und Aufgaben zu diesen Texten.

PASCH-net bietet Videos, Texte und Audios zu aktuellen Themen. Die kostenlosen Lernmaterialien für jugendliche Deutschlernende lassen sich ganz einfach nach Sprachniveau und Thema filtern. Lehrkräfte finden Ideen für den Einsatz im Unterricht und Arbeitsblätter zum Herunterladen.

„Deutsch für Jugendliche“ und „Angebote für Deutschlernende“ bieten interessante landeskundliche Texte für Jugendliche mit Lehrerhandreichungen, Bildern und Arbeitsblättern mit Übungen zur Förderung des Leseverstehens.

Lesetexte auf <https://www.vitaminde.de/>

Vitamin de ist das Magazin für junge Deutschlerner und Deutschliebhaber auf der ganzen Welt. Das Sprachmagazin bietet Lesetexte und Materialien zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache zu aktuellen Themen: Jugend, Landeskunde, Schule, Studium, Gesellschaft, Kultur und Modetrends in Deutschland. Es ist besonders für Teenager interessant, da es sich genau an Leser in diesem Alter richtet. Auf der Webseite gibt es eine Leseprobe. Jeder Text enthält Erklärungen zu aktuellen Wörtern/Wendungen oder Sätzen auf Deutsch. Es gibt auch

Audios und Arbeitsblätter mit Lösungen sowie Übungen. Wenn man das ganze Magazin lesen und alle Texte und Arbeitsblätter haben möchte, dann muss man es abonnieren.

Lesetexte auf <https://www.pasch-net.de/de/lernmaterial.html>

Kultur und Trends, Musik, Sport, Stadt und Leben oder Geschichte – **die Seite der Initiative Schule: Partner der Zukunft (PASCH)** bietet länderspezifische Lesetexte für Deutschlernende auf verschiedenen Sprachniveaus.

PASCH-net bietet Videos, Texte und Audios zu aktuellen Themen. Die kostenlosen Lernmaterialien für jugendliche Deutschlernende lassen sich ganz einfach nach Sprachniveau und Thema filtern. Lehrkräfte finden Ideen für den Einsatz im Unterricht und Arbeitsblätter zum Herunterladen.

Alle Materialien können im Überblick gefunden werden. Über Suche kann man im Filter den Themenbereich (Kultur und Musik/ Politik und Geschichte/ Schule und Ausbildung/ Sport und Gesundheit/ Stadt und Leben/ Wissen und Umwelt), das Sprachniveau (A1/A2/B1/B2/C1/C2), Format (Audio / Lesetext/ Unterrichtsmaterial/ Video) aufrufen und den gesamten Text, Bilder dazu und Übungen mit Antworten im PDF-Format herunterladen.

Lesetexte auf <https://deutsch.lingolia.com/>

Man kann mit Lingolia Leseverstehen auf Deutsch üben und verbessern. Hier gibt es Texte zu unterschiedlichen landeskundlichen Themen mit Fragen zum Textverständnis und/oder zum Wortschatz. So beherrschen die Deutschlernenden neue Vokabeln aus verschiedenen landeskundlichen Bereichen. Es wird folgende didaktische Vorgehweise vorgeschlagen: zunächst die Aufgaben zum Leseverstehen durchzulesen, dann den Text lesen und Aufgaben dazu lösen. Ferner besteht die Möglichkeit, das Audio zum Lesetext abspielen zu lassen. Die auf dem Lernportal zum Einsatz angebotenen Hörtexte kann man als Lesetexte verwenden, da sie mit Skripten und aufbereiteten Aufgaben zum Hörverstehen versehen sind.

Lesetexte auf <https://www.deutsch-perfekt.com/>

Mit der Zeitschrift, dem Audio-Trainer und dem Übungsheft von Deutsch perfekt kann man Deutschkenntnisse jeden Monat ganz leicht und mit Spaß verbessern. Gleichzeitig gibt es eine Möglichkeit, mehr über das Leben in den deutschsprachigen Ländern zu lernen und das Sprachtraining mit interessanten Informationen über Alltag, Gesellschaft und Kultur zu kombinieren.

Auf dieser Webseite gibt es drei links: Deutsch lesen, Deutsch hören und Deutsch üben. Man kann die Sprachkenntnisse mit interessanten Reportagen, lustigen Kolumnen, praktischen Tipps für den Alltag in den deutschsprachigen Ländern und vielem mehr verbessern. Alle Artikel werden von Journalisten geschrieben und sind als leicht, mittel oder schwer markiert. Schwierige Vokabeln werden in einfachem Deutsch erklärt, was eine Möglichkeit bietet, mit Spaß und ohne Wörterbuch Deutsch zu beherrschen. Die Hörtexte werden von Journalisten und Experten für Deutsch als Fremdsprache konzipiert und von Muttersprachlern vorgelesen. So sind die Inhalte authentisch und gleichzeitig für Deutschlerner leicht zu verstehen. Auf Deutsch perfekt Audio findet man interessante Hörartikel und praktische Übungen – zum Beispiel zu Grammatik oder Redewendungen – in den Sprachstufen leicht, mittel und schwer. Für jeden Text gibt es außerdem ein Transkript zum Mitlesen.

Lesetexte auf www.liveworksheets.com

Liveworksheets ermöglicht es, traditionelle druckbare Arbeitsblätter (doc, pdf, jpg...) in interaktive Online-Übungen mit Selbstkorrektur zu verwandeln, die "interaktive Arbeitsblätter"

genannt werden. Die Lernenden können die Arbeitsblätter online bearbeiten und ihre Antworten an den Lehrer senden. Es motiviert die Lernenden, spart Zeit der Lehrperson ist nicht zuletzt umweltfreundlich, d.h. es spart Papier. Darüber hinaus nutzen die angebotenen interaktiven Arbeitsblätter die neuen Technologien im Bildungsbereich voll aus: Sie können Sounds, Videos, Drag-and-Drop-Übungen, Verknüpfungen mit Pfeilen, Multiple-Choice und sogar Sprechübungen enthalten, die die Lernenden mit dem Mikrofon durchführen müssen.

Man kann Live-Arbeitsblätter verwenden, um eigene interaktive Arbeitsblätter zu erstellen, oder man kann die von anderen Lehrern geteilten verwenden. Diese Seite hat eine Sammlung von Tausenden interaktiven Arbeitsblättern, die viele Sprachen und Themen abdecken.

Es ist sehr einfach, ein eigenes interaktives Arbeitsblatt zu erstellen. Grundsätzlich müssen man das Dokument (doc, pdf, jpg) hochladen und es wird in ein Bild umgewandelt. Dann muss man nur noch Kästchen auf dem Arbeitsblatt zeichnen und die richtigen Antworten eingeben. Es gibt auch ein paar Anregungen, die beachtet werden müssen, wenn man andere Arten von Übungen erstellen möchte, wie Drag & Drop, Verbinden mit Pfeilen, Sprechübungen usw.

Um die Antworten der Schüler zu erhalten gibt es zwei Möglichkeiten. Am einfachsten: Die Schüler öffnen das Arbeitsblatt, machen die Übungen und klicken auf „Fertig stellen“. Dann wählen sie "Meine Antworten an den Lehrer senden".

Die komplizierteste, aber viel bessere Option: man kann eigene interaktive Arbeitsmappen erstellen und die Lieblingsarbeitsblätter hinzufügen. Dann muss man die Lernenden registrieren (sie können sich auch selbst mit ihrem geheimen Schlüsselcode registrieren) und ihnen die Arbeitsmappen zuweisen. Danach können die Schüler mit ihrem Benutzernamen und Passwort die Arbeitsmappen öffnen und die Übungen machen.

Interaktive Arbeitsmappen sind hochgradig anpassbar, ermöglichen Feedback von Lehrern und speichern alle Antworten für unbegrenzte Zeit.

Lesetexte auf <https://deutsch.info/>

Deutsch.info ist eine deutschsprachige Lernplattform, die moderne didaktische Materialien verwendet und praktische Informationen zum Leben und Arbeiten in Deutschland und Österreich bietet. Diese kostenlose Seite widmet sich der deutschen Sprache und ihrer wachsenden Bedeutung im europäischen und internationalen Kontext. Die Hauptzielgruppe von deutsch.info sind Menschen, die sich für das Erlernen der deutschen Sprache, Kultur und Traditionen im deutschsprachigen Raum interessieren. Die Seite richtet sich an Arbeitnehmer unterschiedlicher Qualifikationen und Studenten, die nach Deutschland oder Österreich umziehen möchten oder bereits in einem dieser Länder leben, die Deutschkenntnisse für die Arbeit benötigen, sowie Schüler, Touristen und Grenzbewohner Regionen. Auf dieser Seite ist eine Registrierung erforderlich. Nach der Registrierung ist es sehr einfach, den gewünschten Text zu finden. Man muss ein Stichwort in die Suchleiste eingeben und eine große Auswahl an Texten für verschiedene Sprachniveaus bekommen. Den Texten sind keine Übungen beigelegt, aber der Vorteil ist, wenn die Leser beim Lesen auf ein unbekanntes Wort stoßen, einfach darauf klicken können, um die Übersetzung und Synchronisation dieses Wortes zu erhalten.

Unser ausführlicher Überblick über DaF-Lernportale unter besonderer Berücksichtigung der Lesetexte und Leseaufgaben lässt schließen, dass authentische Online-Texte eine maximale Individualisierung des Lernens ermöglichen, den Lernprozess kreativ gestalten, die Motivation

und das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache steigern und zur effektiven Förderung fremdsprachlicher Lesekompetenz beitragen. In Bezug auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz und die Verbesserung der Lesekompetenz sind Internetressourcen ein unersetzlicher Helfer. Ferner basieren digitale Angebote der Lesetexte auf den sechs Niveaustufen des deutschen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, was in vollem Maße den Anforderungen an objektiv messbare und international vergleichbare Kriterien zur Kompetenz Leseverstehen erfüllen.

BIBLIOGRAFIE

1. EHLERS, S. *Lesen als Verstehen*. Kassel: Langenscheidt, 1992. 112 S. ISBN 346-8496-78-8.
2. LEWANDOWSKI, T. *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 1991. 194S. ISBN 3884760009, 9783884760000.
3. STIEFENHÖFER, H. Übungen zum Leseverstehen. În: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Resp.ed. K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm. Tübingen und Basel: Francke Verlag, 1991. S. 204-206.
4. WESTHOFF, G. J. Some common Teaching Practices and their Effectiveness in Foreign Language Reading Instruction. În: *European Journal of Teacher Education* 6/12, 1989. S.121-130. Verfügar unter: <https://ur.booksc.eu/book/37270620/8e76c6>, vizitat 16.04.2022
5. www.dw.com (vizitat 28.04.2022)
6. <https://www.goethe.de/> (vizitat 15.03.2022)
7. <https://www.vitaminde.de/> (vizitat 22.04.2022)
8. <https://www.pasch-net.de/de/lernmaterial.html> (vizitat 12.04.2022)
9. <https://deutsch.lingolia.com/>(vizitat 06.04.2022)
10. <https://www.deutsch-perfekt.com/> (vizitat 09.04.2022)
11. www.liveworksheets.com/ (vizitat 01.05.2022)
12. <https://deutsch.info/> (vizitat 03.05.2022)

„DER HÄSSLICHE DEUTSCHE“: EIN NEGATIVES NATIONALES STEREOTYP

STEREOTYP "THE UGLY GERMAN": A NEGATIVE NATIONAL STEREOTYPE

*Christian Frankenfeld, dr. în fil., cercetător independent
Rheda-Wiedenbrück, Germania*

*Christian Frankenfeld, dr. phil., unabhängiger Forscher
Rheda-Wiedenbrück, Deutschland
ORCID: 0000-003-3549-1041*

CZU: 811.112.2'33

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p234-241

Rezumat

În ciuda îndoielii stereotipurilor naționale, astfel de opinii devin de obicei un subiect de discuție la cursurile de limbi străine. Clișeul germanului „tipic” este unul ambivalent, constând în percepția de diligență excesivă, punctualitate și forță economică, dar combinate cu o mentalitate militaristă, presumptuoasă și îngustă la minte. Aceste din urmă caracteristici creează un stereotip cunoscut sub numele de „germanul urât”, un termen legat intrinsec de istoria Imperiului German și a Național-socialismului. În lucrarea următoare, istoria „Urâtului German” va fi ilustrată folosind exemple din literatura germană, filme, seriale TV și muzică hip-hop contemporană. De asemenea, vor fi discutate caracteristicile speciale ale stereotipurilor negative germane din

Elveția și Austria. Perspectivele de gestionare a clișeelelor naționale stereotipe în cursurile de limbă străină germană vor fi dezbătute și dezvoltate în continuare.

Cuvinte-cheie: „Germanul urât”, stereotipuri naționale, cursuri de limbi străine germane, literatură germană, cinema german, seriale TV germane, muzică hip-hop germană, comunicare internațională, interculturalitate

Abstract

Despite the doubtfulness of national stereotypes, such views commonly become a subject of discussion in foreign language classes. The cliché of the ‘typical’ German is an ambivalent one, consisting of the perception of excessive diligence, punctuality, and economic strength, but combined with a militaristic, presumptuous, and narrow-minded mentality. These latter characteristics create a stereotype widely known as ‘The ugly German’, a term intrinsically tied to the history of the German Empire and National Socialism. In the following paper, the history of ‘The Ugly German’ will be illustrated by using examples from German literature, films, TV series and contemporary hip-hop music. The special characteristics of negative German stereotypes in Switzerland and Austria will also be discussed. Prospects for the handling of stereotypical national clichés in German foreign language classes will be debated and further developed.

Key-words: ‘The ugly German’, national stereotypes, German foreign language classes, German literature, German cinema, German TV series, German hip-hop music, international communication, interculturalism

I.

„Deutsche Exportkultur: Bomben und Literatur“ [11], verkündet der Titelsong der deutschen TV-Sitcom „Das Institut – Oase des Scheiterns“ und nimmt damit zugleich das zentrale Thema der seit 2017 ausgestrahlten ARD-Fernsehsatire vorweg: Das an das Goethe-Institut und den DAAD angelehnte ‚Institut für deutsche Sprache und Kultur‘ im fiktiven Staat ‚Kisbekistan‘ sieht sich mit der Aufgabe konfrontiert, im Auftrag der Bundesrepublik deutsche Sprachkurse zu erteilen und ein positives Deutschlandbild zu vermitteln. Während seine kisbekischen Sprachschüler den deutschen Arbeitsmarkt im Visier haben und eine euphorisch positive, gleichwohl naive Vorstellung von Deutschland haben, dominieren bei den Dozenten gegenteilige Ansichten: Überqualifizierten, im deutschen Hochschulbetrieb gescheiterten Germanisten gelingt es weder, ihre tiefe Verbitterung über ihr Heimatland zu verbergen, noch ihren akademischen und künstlerischen Ansprüchen in der Fremde gerecht zu werden. In bislang zwei Staffeln mit je acht Folgen prallen kulturelle Missverständnisse, Widersprüche und nationale Klischeevorstellungen komödiantisch aufeinander.

Wohl jeder Auslandsgermanist dürfte sich beim Anblick der Serie unweigerlich an Situationen aus seinem eigenen beruflichen Alltag erinnert fühlen. Obgleich die Zwiespältigkeit nationaler Stereotype außer Frage steht, ist es für Schüler und Dozenten schwer, bewusste und unbewusste nationale Klischeevorstellungen vollständig auszublenden. Ein besonderes Paradoxon stellt dabei das ambivalente Selbstbild vieler Deutscher dar, die in der Regel irritiert auf ein ‚gar zu‘ positives Deutschlandbild reagieren. Oft, so scheint es, sind deutsche Auslandsgermanisten stärker von der Vorstellung des ‚hässlichen Deutschen‘ geprägt als ihre Schüler, die sich in aller Regel aus Sympathie für das Erlernen der deutschen Sprache entschieden haben. Im Sprachunterricht führt das nicht selten für Verwirrung. Dabei ist es sowohl für Schüler als auch für Dozenten lohnenswert, sich näher mit den historischen Ursachen unterschiedlicher Wahrnehmungen auseinanderzusetzen, um so den Grundstein für die Entkräftung nationaler Klischeevorstellungen zu legen.

Im vorliegenden Beitrag soll der Versuch unternommen werden, die Geschichte des negativen nationalen Stereotyps ‚Der hässliche Deutsche‘ zu ergründen und anhand von Beispielen aus überwiegend deutschsprachiger Literatur, Film, Fernsehserien und Hip-Hop-Musik zu illustrieren. Ein besonderes Augenmerk soll ferner auf die negativen nationalen Stereotypisierungen des Deutschen in den Nachbarländern Österreich und der Schweiz

gerichtet werden, die in den Klischeebildern des ‚Piefkes‘ bzw. ‚Gummihalses‘ zum Ausdruck kommen. Im Schlussteil des Aufsatzes wird schließlich der Versuch unternommen werden, Umgangsformen mit negativer nationaler Stereotypisierung in der Auslandsgermanistik zu erörtern.

II.

Es erscheint naheliegend, dass die Grundvoraussetzung einer nationalen Stereotypisierung das Vorhandensein einer Nation ist. Folgerichtig wäre es sinnvoll, die Analyse des ‚hässlichen Deutschen‘ mit der deutschen Nationalbewegung des 19. Jahrhunderts und ihren zaghaften Vorläufern im Bürgertum des 18. Jahrhunderts beginnen zu lassen. Allerdings ließe ein solcher Ansatz außer Acht, dass ethnografische Zuschreibungen nicht zwingend eines Zusammengehörigkeitsgefühls beim Betrachtungsgegenstand selbst bedürfen.

Tatsächlich finden sich bereits in der Antike erste Grundsteine einer Stereotypisierung des ‚germanischen Volkes‘, das natürlich nicht mit dem heutigen deutschen identisch ist, gleichwohl von deutsch-nationalen Gelehrten ab dem 19. Jahrhundert mit ihm gleichgesetzt wird [21]. So ist in Tacitus’ „Germania“ (ca. 98. n. Chr.) von Menschen mit „furchterregende[n] blaue[n] Augen, rötliche[n] Haare[n] und großen Körper[n]“ die Rede. Ausführlich widmet sich der römische Geschichtsschreiber der Lasterhaftigkeit der Germanen: „(Aber) gegenüber dem Durst sind sie nicht so maßvoll; wenn man (also) ihrer Trunksucht Vorschub leistet und so viel herbeischafft, wie sie begehren, wird man sie leichter durch ihre Laster als durch Waffen besiegen können.“ [6] Deutlich erkennbar sind trotz Überspitzung zahlreiche Eigenschaften, die im Verlauf spätere Jahrhunderte Teil des deutschen Außen- und Selbstbildes werden [10].

Während sich die Darstellung des Tacitus noch durch Ambivalenz auszeichnet, ändert sich dies viele Jahrhunderte später mit dem Beginn der deutschen Nationalbewegung: Im 19. Jahrhundert tritt ein eindeutig negativ konnotierter Vorläufer des ‚hässlichen Deutschen‘ in Erscheinung: der ‚deutsche Michel‘. Bekleidet mit einer Schlafmütze steht er für ein rückständiges, das nationale Erwachen anderer Nationen verschlafendes Volk. Weniger Fremd- als Selbststereotypisierung, ist er Ausdruck eines deutschen Bürgertums, das sich seiner Unterdrückung und mangelnden Durchsetzungsfähigkeit schämt. Geradezu vernichtend ist das Urteil, das in dieser Epoche Arthur Schopenhauer über seine Landsleute fällt: „A propos, ich lege hier für den Fall meines Todes das Bekenntnis ab, daß ich die deutsche Nation wegen ihrer überschwenglichen Dummheit verachte, und mich schäme, ihr anzugehören.“ Im Übrigen sei „Niederträchtigkeit und Feilheit der Grundcharakter der deutschen Litteratur“ [19] seiner Zeit.

Andere Intellektuelle des 19. Jahrhunderts zieht es angesichts massiver Repression in die Fremde, wo sie andere politische Verhältnisse und Lebensarten erleben. Frankreich, Deutschlands ‚Erbfeind‘ seit Napoleon, kommt hierbei eine besondere Rolle zu. Bekanntestes Beispiel für einen Exilanten dieser Epoche ist unzweifelhaft Heinrich Heine, der im Jahr 1831 nach Paris übersiedelt. Die 1844 im Versepos „Deutschland. Ein Wintermärchen“ geschilderte Wiederbegegnung mit seiner alten Heimat anlässlich einer Reise nach Hamburg zeigt die tiefe Entfremdung, die sich im Exil eingestellt hat:

Ich bin in diesem langweiligen Nest
Ein Stündchen herumgeschlendert.
Sah wieder preußisches Militär,
Hat sich nicht sehr verändert. [...]
Noch immer das hölzern pedantische Volk

Noch immer ein rechter Winkel
In jeder Bewegung und im Gesicht
Der eingefrorene Dünkel.
Sie stelzen noch immer so steif herum,
So kerzengerade geschniegelt,
Als hätten sie verschluckt den Stock,
Womit man sie einst geprügelt. [7]

Heines Versepos ist im Kontext des ‚hässlichen Deutschen‘ wegweisend: Der deutsche Nationalcharakter wird mit dem Militarismus der neuen Supermacht Preußen gleichgesetzt; ein Muster, das sich nach der Reichsgründung im Jahr 1871 auch langfristig durchsetzen kann. ‚Typische Deutsche‘ erscheinen zunehmend als obrigkeitshörig, preußisch geprägte Staatsbeamte. Ein Beispiel hierfür ist Gymnasialprofessor Immanuel Raat aus Heinrich Manns Roman „Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen“ (1904), über den es bereits zu Beginn heißt: „Da er Raat hieß, nannte die ganze Schule ihn Unrat.“ Von Doppelmoral gezeichnet, ist er Sinnbild eines enthemmten deutschen Bildungsbürgers, „eines Tyrannen mit schlechtem Gewissen, der in den Falten der Mäntel nach Dolchen späht.“ [12] Im Ersten Weltkrieg greifen englische und französische Pressevertreter ähnliche Negativbilder begierig auf und verbreiten das Stereotyp des kaltblütigen deutschen ‚Hunnen‘ [22].

Der fragile Zustand der ersten deutschen Demokratie sorgt dafür, dass sich an diesem Eindruck auch in den Folgejahren wenig ändert. Wie wenig dem scheinbar unpolitisch gewordenen Deutschen der Weimarer Republik zu trauen ist, betonen zahlreiche Werke von Autoren dieser Zeit, darunter Oskar Maria Grafts Roman „Anton Sittinger“ (1937). Als behäbiger Postbeamter ist die Titelfigur stets bemüht, keine politische Haltung zu zeigen. Dennoch geht von ihr eine große Gefahr für die Demokratie aus:

Menschen wie Sittinger gibt es in allen Ländern Abertausende. [...] Man hat politisch mit ihnen zu rechnen, wenn man die Welt verändern will, nur darf man sich nie dem Wahn hingeben, als seien sie für das Erringen einer besseren Zukunft brauchbar. [...] Instinktiv hassen sie den sozial Benachteiligten, den Arbeiter und Armen, und ihr tückischer Haß wird sofort zur unversöhnlichsten Feindschaft, sobald sie merken, daß sie bei einer sozialen Umwälzung etwas einzubüßen hätten. Deswegen ist ihnen die wirkliche Demokratie ein Greuel. Darum sind sie so schrullig konservativ, so stockreaktionär und meist monarchistisch. [5]

Dieser Prämisse folgend, zeigt der satirische Roman den Werdegang eines deutschen Kleinbürgers ohne moralisches Rückgrat. Gegenüber seinen Mitmenschen schikanös und stets auf den eigenen Vorteil bedacht, ignoriert Anton Sittinger alle Notwendigkeiten gesellschaftlicher Veränderung in den turbulenten 1920er und 1930er Jahre. Ohne letztlich von der nationalsozialistischen Ideologie überzeugt zu sein, dient er sich nach dem Untergang der Weimarer Republik der NSDAP an.

Kleinbürgerliche Lachhaftigkeit kennzeichnet selbst noch zu Beginn des Zweiten Weltkriegs das Bild des negativ stereotypisierten Deutschen in Literatur und Film. Im Zentrum der Kritik steht niemand anders als Adolf Hitler, der zur Zielscheibe satirischen Spotts wird. Vorbild vieler Hitler-Karikaturen ist Charlie Chaplins Filmdiktator Anton Hynkel aus dem Spielfilm „Der große Diktator“ (1940): Bei vielen deutschen Exilanten erfreut sich der Kinostreifen großer Beliebtheit. So ist beispielsweise die Schlusszene von Bertolt Brechts

Drama „Schweyk im Zweiten Weltkrieg“ (Entstehungsbeginn: 1943), in der es zur Begegnung von Jaroslav Hašek's bravem Soldaten ‚Schwejk‘ und dem deutschen Diktator kommt, maßgeblich von Chaplin beeinflusst: „Es findet die historische Begegnung zwischen Schweyk und Hitler statt. [...] Hitlers Bewegungen nach allen Richtungen werden schneller. [...] Hitlers verzweifelte Ausfälle sind in einen wilden Tanz übergegangen.“ [1]

Die Problematik, den Gräueln des Nationalsozialismus mit Mitteln der Satire zu begegnen, ist indes unübersehbar. Im Angesicht des Unvorstellbaren verbietet sich kathartisches Lachen, und so wird es Jahrzehnte dauern, bis erstmals (kontrovers diskutierte) schwarze Satiren über den Holocaust wie z.B. Edgar Hilsenraths „Der Nazi und der Friseur“ (1977) erscheinen.

Ungeachtet dessen erlebt der ‚hässliche Deutsche‘ in der deutschen Nachkriegsliteratur ein rasches ‚Comeback‘. Der weiterhin vorhandene Einfluss nationalsozialistischer Ideologie wird zum Verhandlungsgegenstand zahlreicher literarischer Werke der jungen Bundesrepublik: Ein bekanntes Beispiel hierfür ist Wolfgang Koeppens Roman „Tod in Rom“ (1954), der auch in der DDR erscheint. Der Trend verstärkt sich in der Literatur der 68er-Generation, die den Konflikt mit der der Elterngeneration sucht. So greift Gisela Elsners Roman „Riesenzwerge“ aus dem Jahr 1964 erneut die stereotypisierte Darstellung des Deutschen als konservativer, repressiver Patriarch auf:

Mein Vater ist ein guter Esser. Er läßt sich nicht nötigen. Er setzt sich an den Tisch. Er zwingt sich den Serviettenzipfel hinter den Kragen. Er stützt die Handflächen auf den Tisch, rechts und links neben den Teller, rechts und links neben Messer und Gabel. Er hebt das Gesäß ein wenig vom Sitz. Er beugt sich über den Tisch, daß seine Serviette herabhängt auf den leeren Teller, und übersieht so den Inhalt der Schüsseln. Dann senkt er das Gesäß auf den Sitz. [...]

„Vater“, frage ich meinen Vater, den Oberlehrer, weil ich weiß, daß er es weiß, „welche Zahl kommt nach zehn?“

„Beim Essen“, spricht mein Vater beim Essen, „spricht man nicht.“ [4]

In diese Zeit fällt auch die Geburtsstunde des Begriffs ‚Der hässliche Deutsche‘. Abgeleitet von William Lederers und Eugene Burdicks 1958 erschienenem Roman „The ugly American“, findet sich die an deutsche Verhältnisse angepasste Bezeichnung im Jahr 1964 auf der Titelseite des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“ wieder [2]. Ein Jahr zuvor hatte die Romanverfilmung mit Marlon Brandon in der Rolle des ‚hässlichen‘ US-Botschafters Harrison Carter MacWhite die Kinosäle erobert. Vier Illustrationen veranschaulichen, was der ‚Spiegel‘-Leser mit dem negativ konnotierten Deutschen verbinden soll: Gezeigt werden der ‚deutsche Michel‘ mitsamt Schlafmütze, ein mit Krummsäbel und Pickelhaube ausgestatteter Soldat, ein mit Beil ausgerüsteter Scharfrichter und ein dicklicher Mannes am Biertisch.

Zehn Jahre später bringt es der ‚hässliche Deutsche‘ erneut auf das Titelblatt des Hamburger Nachrichtenmagazins [3], diesmal in Form von ‚Ekel Alfred‘ alias Alfred Tetzlaff, Hauptfigur der beliebten WDR-Fernsehserie „Ein Herz und eine Seele“ (1973-76). Als despotischer Familienpatriarch vereint Tetzlaff Züge des wilhelminischen Tyrannen mit denen des kleinbürgerlichen Nationalsozialisten. Allerdings ist die Personifikation des negativen Deutschen eine aus der Zeit gefallene Figur, dessen Versuche, sich dem Einfluss der 68er-Generation und der Politik Willy Brandts zu widersetzen, ihn der Lächerlichkeit preisgeben. Sozial niedriggestellt und vom weiteren Abstieg bedroht, wirkt ‚Ekel Alfred‘ wie ein Relikt längst vergangener Tage [14].

Gesunkenes Wirtschafts- und Bildungsniveaus treffen den ‚hässlichen Deutschen‘ in den folgenden Jahren immer stärker, so dass er die bis dato typischen Züge eines patriarchalen Staatsbeamten verliert. Einen Beitrag hierzu leistet auch der bundesdeutsche Massentourismus, der in den 1980er Jahren breite Bevölkerungsanteile preiswert in fremde Länder führt. Das Bild des deutschen Urlaubers, der in südlichen Gefilden bereits in aller Frühe mit einem Handtuch seine Sonnenliege reserviert, verbreitet sich. Auch im Ausland möchte er nicht auf deutschen Filterkaffee, deutsches Fassbier und deutsche Bratwurst verzichten. Was zunächst nur das Thema der britischen Boulevardpresse ist, greift schließlich auch die deutsche Kunstszene auf. Ein prägnantes Beispiel hierfür ist Gerhard Polts Filmsatire „Man spricht deutsch“ [sic!] aus dem Jahr 1988: Der proletarischen Familie Löffler aus dem bayerischen Landkreis Dachau gelingt es hier, an ihrem letzten Urlaubstag in Italien nahezu sämtliche Klischees unangenehmer deutscher Touristen zu erfüllen. Mit einer Mischung aus kulturellem Überlegenheitsgefühl und Angst vor dem Fremden wird sie zum Sinnbild des Primitivismus bundesdeutscher Urlauber [16].

Indes setzen sich sozialer und geistiger Tiefflug des ‚hässlichen Deutschen‘ nach der Wiedervereinigung fort. Die Ambivalenz eines wiedererstarkten deutschen Nationalstaates bestimmt das Außen- und Selbstbild. Ignoranz gegenüber den Schattenseiten der Vergangenheit, das Wiederaufkommen nationalistischer und rassistischer Ideologie, aber auch Selbstgerechtigkeit und Selbstmitleid zählen zu den häufigsten Vorwürfen, die Deutschen entgegengebracht werden. Eine wichtige Rolle im bundesdeutschen Diskurs spielen hier neue kulturelle Impulse durch Künstler mit Migrationshintergrund, denen es gelingt, den kritischen Blickwinkel auf Deutschland interkulturell zu erweitern. So zeichnet z.B. die deutsche Hip-Hop-Band K.I.Z. (Tarék Ebéné, Maxim Drüner und Nico Seyfried) seit der Jahrtausendwende regelmäßig ein provokantes Deutschlandbild. Nur scheinbar ist es demnach dem deutschen

Volk gelungen, seine düstere Historie zu bewältigen:

Man hat sich zu benehmen als Gast in unserem Land.

Unsre Hochkultur von hier bis zum Ballermann bekannt.

Wir helfen Kids in der dritten Welt – mit Waffen.

Ne Frau als Kanzlerin, wie fortschrittlich ist das denn?

Immer wenn ne Mutter einen blonden Knaben gebährt

Verlässt ein neuer Volkswagen das Werk

Und alle singen:

Schwarz Rot Gold – wir sind das Volk

Schwarz Rot Gold – und nie ein anderes

Schwarz Rot Gold – und wir reiten auf den Schäferhunden Richtung Horizont

Er leuchtet Schwarz Rot Gold [9]

III.

Erwartungsgemäß lässt sich festhalten, dass das Klischeebild des ‚hässlichen Deutschen‘ im Laufe der Jahrhunderte zwar regelmäßig durch Fremdbilder anderer Nationen beeinflusst wurde, jedoch zu einem ebensogroßen Teil auf negative Selbststereotypisierung zurückzuführen ist. Schon lange ist in Deutschland eine Debatte über die Angemessenheit bzw. Unangemessenheit eines vermeintlich ‚deutschen Selbsthasses‘ entbrannt [8], [20].

Im Unterschied hierzu stehen die negativen Stereotypisierungen der Deutschen durch ihre deutschsprachigen Nachbarn in Österreich und der Schweiz. Vergleichsweise wenig bekannt ist

in Deutschland das Bild, das viele Schweizer im Kopf haben, wenn sie an die mehreren hunderttausend deutschen Zuwanderer denken, die sich seit dem Personenfreizügigkeitsabkommen mit der EU im Jahr 2004 in ihrem Land niedergelassen haben. Fehlende Egalität, mangelndes Verständnis für Schweizer Kultur und schweizerdeutsche Sprache, einen Hang zu allgemeiner Verniedlichung der Schweiz: So in etwa lassen sich die wichtigsten Kritikpunkte zusammenfassen, die sich im Stereotyp deutscher ‚Gummihals‘ widerspiegeln. In seiner humoristischen Mentalitätsstudie „Grüezi Gummihälse“ (2008) bringt der Schweizer Journalist Bruno Ziauddin das Klischeebild prägnant auf den Punkt:

Ich hatte einen Schweizer Krankenpfleger namens Max zitiert (in der Schweiz wird auch ohne triftigen Grund geduzt), der sich über die Unterwürfigkeit deutscher Assistenzärzte gegenüber den Vorgesetzten lustig machte. Max erzählte, „dass die deutschen Assistenzärzte von den Einheimischen GUMMIHÄLSE genannt werden – weil sie unentwegt nicken, wenn der Chef etwas sagt.“ [23]

Anders gelagert ist das Klischeebild des ‚Piefkes‘ im benachbarten Österreich: Benannt nach dem preußischen Militärkapellmeister Gottfried Piefke, Komponist des „Königgrätzer Marsches“ anlässlich des Sieges gegen Österreich im deutsch-deutschen Krieg 1866, charakterisiert ihn ein Artikel in der Wochenzeitung „Die Zeit“ aus dem Jahr 2007 schlicht als „herrische[s] Großmaul, dem jedes Spurenelement von Esprit mangelt“ [17]. Er wird daher zum Gegenstand österreichischen ‚Schmähs‘.

Gleichwohl sind die Stereotype ‚Gummihals‘ und ‚Piefke‘ nicht frei von Selbstironie. So führt beispielsweise die TV-Serie „Die Piefke-Saga“ (1990-93) aus der Feder des Drehbuchautors Felix Mitterer dem Zuschauer die ‚typisch deutsche‘ Urlauberfamilie Sattmann vor Augen: Angeberisch prahlt sie mit ihrem Vermögen, gibt vor, Österreich zu lieben, ohne jedoch die geringste Empathie gegenüber dem Gastland zu besitzen. Indes zeigen sich auch Österreicher nicht von ihrer besten Seite: Unterwürfig und stets auf den finanziellen Vorteil bedacht, tun sie nahezu alles, um den Wünschen ihrer Feriengäste zu entsprechen. Lediglich hinterrücks zeigen sie, dass sie gegenüber Deutschen vor allem eines empfinden: tiefe Verachtung. Zwei Gruppen von gleichermaßen schlechten Menschen werden einander satirisch gegenübergestellt und neutralisieren sich so gegenseitig [15].

Dagegen zeigt der TV-Spielfilm „Plötzlich deutsch“ (2014) mit seinem tragikomischen Filmhelden Hans Ziegler einen Schweizer Feuerwehrmann, dessen Hass auf alles Deutsche bodenlos ist. In einer ironischen Umkehr trifft ihn jedoch eine Bowlingkugel auf den Kopf, woraufhin er plötzlich Deutsch mit Berliner Dialekt spricht. Fortan selbst vom Deutschenhass seiner Landsleute verfolgt, gelingt es ihm nur mit Hilfe der bundesdeutschen Gastwirtin Manuela, seine Schweizer Identität wiederzufinden [13].

IV.

Wie aber sieht ein angemessener Umgang mit negativen nationalen Stereotypen in der Auslandsgermanistik aus? Unzweifelhaft sind Schülern und Studenten nationale Klischeebilder bekannt, so dass sich eine aktive Thematisierung und Problematisierung im Unterricht anbietet. Die oben genannten Filmbeispiele (Gegenüberstellung negativer Stereotype bzw. Rollentausch) bieten praktische Wege, die grundsätzlich auch auf nicht deutschsprachige Länder übertragbar sind. Welche Klischeebilder von Deutschen gibt es im jeweiligen Land, welche Form der Stereotypisierung der eigenen Herkunft ist bekannt? Was weiß man über die historischen

Ursprünge der Stereotype? Welche Problematik bergen nationale Klischeebilder, wo sind mögliche moralische Grenzen der nationalen Typisierung? Als Antwort auf letztere Frage bietet sich im Übrigen ein kurzer Blick auf Friedrich Schillers poetologische Überlegungen an, in denen es heißt: „In der Satire wird die Wirklichkeit als Mangel dem Ideal als der höchsten Realität gegenübergestellt. [...] Wenn die pathetische Satire nur erhabene Seelen kleidet, so kann die spottende Satire nur einem schönen Herzen gelingen.“ [18]

REFERENCES

1. Bertolt Brecht: Schweyk im Zweiten Weltkrieg. In: *Ibid.*: Die Stücke von Bertolt Brecht in einem Band. Frankfurt/Main 1987, pp. 791-792.
2. *Der Spiegel*, 1964, no. 30, p. 1.
3. *Der Spiegel*, 1973, no. 12, p. 1.
4. Gisela Elsner: *Riesenzwerge*. Ein Beitrag. Berlin 2001, p. 7.
5. Oskar Maria Graf: *Anton Sittinger*. München 1994, p. 192.
6. Griechische und lateinische Quellen zur Frühgeschichte Mitteleuropas bis zur Mitte des 1. Jahrhunderts unserer Zeit. Zweiter Teil: Tacitus. *Germania*. Berlin 1990, pp. 85-103.
7. Heinrich Heine: *Deutschland*. Ein Wintermärchen. Frankfurt/Main 1983, p. 18.
8. Cf. Jörg Hackeschmidt, Caroline König: *Deutscher Selbsthass ist kein Identifikationsangebot*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 18.3.2021, URL: <https://www.nzz.ch/feuilleton/deutscher-selbsthass-ist-kein-identifikationsangebot-ld.1606823>, retrieved on 27.4.2022.
9. K.I.Z.: *Biergarten Eden*. In: *Id.*: *Urlaub fürs Gehirn*. Audio-CD. Berlin 2011.
10. Cf. Dietmar Klenke: *Der singende „deutsche Mann“*. *Gesangvereine und deutsches Nationalbewusstsein von Napoleon bis Hitler*. Münster 1998, pp. 1-20.
11. Robert Löhr (scr.), Markus Sehr (dir.): *Das Institut – Oase des Scheiterns*. Berlin 2017-2019.
12. Heinrich Mann: *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen*. Düsseldorf 1983, p. 7.
13. Martin Maurer (scr.), Robert Raltson (dir.): *Plötzlich deutsch*. Zürich 2014.
14. Wolfgang Menge (scr.), Joachim Preen, Jürgen Flim (dir.): *Ein Herz und eine Seele*. Alle 25 Folgen. DVDs. Hamburg 2014.
15. Felix Mitterer (scr.), Wilfried Dotzel, Werner Masten (dir.): *Die Piefke-Saga*. Die komplette Serie. DVDs. Wien 2011.
16. Gerhard Polt (scr.), Hanns Christian Müller (dir.): *Man spricht deutsch*. DVD. München 2011.
17. Joachim Riedl: *Der ewige Piefke*. In: *Die Zeit*, 23.8.2007, URL: <https://www.zeit.de/2007/35/Piefke-Invasion>, retrieved on 27.4.2022.
18. Friedrich Schiller: *Über naive und sentimentalische Dichtung*. In: *Ibid.*: *Schillers sämtliche Werke in 12 Bänden*. Vol. 11. Stuttgart 1862, pp. 171-173.
19. Arthur Schopenhauers handschriftlicher Nachlaß. Teil: 4. *Neue Paralipomena: vereinzelte Gedanken über vielerlei Gegenstände*. Leipzig 1896, p. 73-75.
20. Cf. Alexander Schuller: *Der deutsche Selbsthass*. In: *Die Welt*, 20.11.1999, URL: <https://www.welt.de/print-welt/article591244/Der-deutsche-Selbsthass.html>, retrieved on 27.4.2022.
21. Cf. Hagen Schulze: *Der Weg zum Nationalstaat*. *Die deutsche Nationalbewegung vom 18. Jahrhundert bis zur Reichsgründung*. München 1985.
22. Anna Stiepel: *„Der hässliche Deutsche“ – Kontinuität und Wandel im medialen Außendiskurs über die Deutschen seit dem II. Weltkrieg*. Masterarbeit der Universität Utrecht 2009, p. 27. In Buchform erschienen in Frankfurt/Main 2011.
23. Bruno Ziauddin: *Grüezi Gummihälse*. *Warum uns die Deutschen manchmal auf die Nerven gehen*. Reinbeck bei Hamburg 2008, p. 15.

PERSPEKTIVEN DER KONTRASTIVEN TEXTOLOGIE

PERSPECTIVES OF CONTRASTIVE TEXTOLOGY

*Sava Doris, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea „Lucian Blaga“ din Sibiu*

*Sava Doris, PhD, professor,
Lucian Blaga University of Sibiu
ORCID: 0000-0002-5080-4862*

CZU: 81'4=112.2

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p242-250

Rezumat

Interesul pentru text ca obiect de cercetare este divers, abordările teoretico-metodologice în analiza „textului” ca produs lingvistic și comunicativ fiind complexe sub aspect intermedial, tipologic, lingvistic sau cultural. Complexitatea textelor reclamă o lărgire a ariei de cercetare și apropierea de alte discipline care revendică fenomene precum intertextualitatea, intermedialitatea și interculturalitatea. Lucrarea pune în lumină contextul apariției textologiei contrastive ca ramură a lingvisticii textului dedicată comparării interlingvistice și interculturale a tipurilor de text pentru a indica posibilități viitoare de cercetare. Această (sub)disciplină a cunoscut în ultimele decenii o ascensiune însemnată datorată pe de o parte importanței rezultatelor pentru didactică, practica traducerii și cercetarea terminologică, iar pe de altă parte evoluției rețelelor de socializare și apariția unor inedite tipuri de texte.

Cuvinte-cheie: specii de text, textologie contrastivă, abordări teoretico-metodologice, diferențe culturale

Abstract

The interest for the text as research object is diverse, the theoretical-methodological approaches in the analysis of the “text” as a linguistic and communicative product are complex from an intermedial, typological, linguistic, or cultural point of view. The complexity of the texts require a broadening of the research area and a focus on other disciplines that host phenomena such as intertextuality, intermediality, and interculturality. The present paper highlights the emergence of contrastive textology as a branch of text linguistics dedicated to the interlinguistic and intercultural comparison of text types in order to indicate some future research possibilities. This (sub)discipline has seen a significant rise in recent decades, on the one hand due to the importance of its results for teaching, translation practice, and terminological research, and on the other hand, due to the evolution of social networks and the emergence of new types of texts.

Key-words: types of text (genres), contrastive textology, theoretical-methodological approaches, intercultural differences

Der Beitrag geht von den Umstände des Aufkommens der Kontrastiven Textologie (KT) als Zweig der Textlinguistik aus und zeigt einige künftige Forschungsaufgaben auf. Janich [19] und Birkner/Janich [8] bieten einen geschichtlichen Überblick der Forschungsansätze, wobei auch aktuelle Entwicklungen im Kontext der Digitalisierung erfasst werden.

Nach der kommunikativ-pragmatischen Wende, die eine Abwendung von systemorientierten Sprachbeschreibungen als Folge hatte und kommunikations- sowie funktionsbezogene Darstellungen bevorzugte, und dem ab den 1970er-Jahren einsetzenden Wandel in der Textlinguistik und Texttheorie sind verstärkt Fragen der Einbettung des sprachlich-kommunikativen Handelns in konkrete Kommunikationssituationen und übergreifende Zusammenhänge in den Mittelpunkt des Interesses gerückt [17, S. 22]. Daher wird sich die Textlinguistik in den 1980er-Jahren allmählich von textgrammatischen Betrachtungen lösen. Handlungstheoretische bzw. integrative Ansätze Zugänge zur Textsortenproblematik gehen der Rolle von Kontext, Situation und Funktion bei der Konstituierung von Texten nach, um kommunikativ-funktionale Aspekte sowie

gesellschaftlich-kulturelle Dimensionen der Textbildung bzw. Vertextungstraditionen herauszustellen, die sich in bestimmten Textsorten manifestieren.

Die zunächst ausschließlich synchron ausgerichteten Studien nehmen daher die kommunikativen Bedingungen der Entstehung und Gestaltung diverser Textsorten in den Blick, beleuchten deren Funktionen und Formulierungsmuster in einem ausgewählten Zeitraum und Printmedium. Aus der Sicht kommunikativer Rahmenbedingungen stand zur Diskussion, wer sich als Verfasser an einen Adressatenkreis mit welcher Absicht richtet, welche Auswirkungen die Rahmenbedingungen auf die Textgestaltung haben, inwiefern den kommunikativen Zielen entsprechend typische Strukturen und wiederkehrende Formulierungen auszumachen sind.

Nach der Etablierung der kommunikativ orientierten Textlinguistik wurden verschiedene Textsorten interlingual verglichen und interkulturelle (sprachliche, stilistische, textuelle und fachbezogene) Kontraste aufgezeigt. Das Aufkommen der Kontrastiven Textologie (KT) in den 1980er-Jahren als Forschungsrichtung, die an der Schnittstelle der Kontrastiven Linguistik und der Textsortenlinguistik angesiedelt ist, steht – angesichts der sich verändernden medialen Wirklichkeit, gewandelten Textsortenlandschaft und Textflut – im Einklang mit der Forderung nach neuen interdisziplinären Zugängen bzw. Verfahren bei der Eruierung der Textsortenzugehörigkeit, der Erschließung multimodaler Texte und des Einflusses des Mediums auf den Textsortenwandel. So konstatierte Adamzik [4, S. 15-30] eine Abwendung von klassifikatorischen Ansätzen, um der Erforschung alltäglicher oder fachspezifische Textsorten, einschließlich der Variationsbreite sprachlicher Realisierungen und Textmuster, die der medialen und der kulturellen Einbettung geschuldet sind, den Vorzug zu geben. Die Begriffe kontrastive Textlinguistik, kontrastive Textologie und kontrastive Textsortenlinguistik wurden oft synonym verwendet.

In ihren Anfängen hat sich die KT zunächst auf sprachliche Auffälligkeiten konzentriert, die bei einem synchronen Textvergleich auftreten, sich dann schrittweise um die Herausstellung texttypologischer Gestaltungsmuster mit einzelsprachlicher Geltung bemüht, die für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht und die Übersetzungspraxis insgesamt relevant sind.

Nach Spillner [22, S. 243] würde die Ausrichtung der KT im Unterschied zu derjenigen der Kontrastiven Textlinguistik darin bestehen, „die Charakteristika von Textsorten auf allen Sprachebenen interlingual [zu] vergleich[en]“, was Unterschiede in den Vertextungstraditionen bestimmter Textsorten offenlegt. Spillner [22, S. 240-243] nannte folgende Methoden kontrastiver Textologie: textlinguistischer Systemvergleich, Frequenz- und Normvergleich, textlinguistische Fehleranalyse, Übersetzungsvergleich, Paralleltextanalyse sowie der Vergleich der normativen Rhetorik und Stilistik. Hierbei spricht sich Eckkrammer [11, S. 52] für einen verstärkten Einbezug medien-, sprach- und kulturvergleichender Ansätze aus.

Die Fokussierung auf die Rolle und den Einfluss des Kontextes geht z.T. auf die Textsortenforschung zurück, die sich in den 1990er-Jahren den medialen, domänen- und kulturspezifischen Rahmenbedingungen zuwandte. Dies aus der Einsicht, dass bei der konkreten (formalisierten) Textproduktion bzw. Umsetzung kommunikativer Absichten der Einfluss von Medium, Domäne, Kultur sowie die Interaktionsbedingungen in ihrer zeitlich-historischen Einbettung nicht ignoriert werden können. Der Einfluss externer und interner Kontextbedingungen für das textproduktive Berufshandeln hat Jakobs [18] in einem Modell erfasst.

In den 1990er-Jahren hat man vorerst im Rahmen vergleichender Untersuchungen zu fachspezifischen Textsorten sprach- und nationalspezifische Unterschiede hinsichtlich Aufbau und Einbringung bewährter Formulierungsroutinen aufgezeigt. Erst zögerlich sind massenmediale Textsorten einbezogen worden, wobei regional bedingte Variationen oft ignoriert wurden. Dabei sind Textsorten aus Massenmedien oder auch „Populärkulturen“ (z.B. Punk, Rave und Hip-Hop), wie Androutopoulos [6, S. 33] anmerkt, für die Kontrastive Textologie „ein fruchtbares, doch bisher kaum genutztes Arbeitsfeld“, weil hier „international verbreitete kulturelle Elemente vor[liegen], was eine Voraussetzung für die Herausbildung von (ebenfalls international verbreiteten) kulturspezifischen Textsorten und -stilen darstellt.“

Den neuen medialen Anforderungen versucht die KT nachzukommen, die zunehmend auf die Verschränkung von Medium, Kultur und Textsorten fokussiert, um textsortenspezifische Überlappungen und Kontraste in diversen Trägermedien in den verglichenen Kulturräumen zu verdeutlichen und funktionale Zusammenhänge mit anderen Textsorten zu beleuchten. Dies ist aufgrund der kontextuellen Einbettung von Texten bzw. Textsorten berechtigt, insofern dadurch nicht nur intertextuelle Beziehungen offengelegt werden, sondern auch gesellschaftlich-situative Rahmenbedingungen der Textproduktion und -rezeption erfasst werden können. In der Folge beziehen kulturwissenschaftliche Ansätze die vielfältigen Umstände des Umgangs mit Textsorten und alle daran beteiligten Akteure mit ein, sodass mit der Berücksichtigung des Nonverbalen und der Multimedialität nach Adamzik [5, S. 53-91] vielversprechende Erkenntnisse zum „kommunikativen Haushalt von Gesellschaften“ [3, S. 110] zu erwarten sind.

Textsorten sind als nicht voneinander isoliert aufzufassen, weil sie funktional zusammenhängen und bestimmten Interaktionskonstellationen zuzuordnen sind. Mit dem Einbezug kommunikativ-funktionaler Faktoren ist das Bestreben verbunden, über die Zuordnung einzelner Textexemplare hinaus, die Rolle des Musterhaften für die Textkonstitution sowie – infolge der Anpassung der Handlungsmuster an die verändernden Bedürfnisse bei der kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen – mögliche Funktionserweiterungen aufzuzeigen, um ein tieferes Verständnis der kulturspezifischen Ausrichtung einer Textsorte zu sichern [3, S. 91-112].

Die nach der pragmatischen Wende folgende „kulturwissenschaftliche Wende“ verlagerte das Interesse von der „Wesensbestimmung des Textes zunehmend auf den Text in seinen kommunikativen und kulturellen Zusammenhängen“ [19, S. 28], sodass man bemüht war, über die Klassifikation von Texten hinaus nach ihrer kulturellen Bedingtheit zu fragen. Dass der Begriff ‚Kultur‘ in seiner intensionalen wie extensionalen Bedeutung variiert und vom jeweiligen Forschungsansatz und -ziel abhängig ist, muss wohl hier nicht weiter erörtert werden.

Textsorten als kulturelle Erscheinung (Kulturprodukte) kommen gesellschaftlichen Bedürfnissen und kommunikativen Aufgaben nach. Sie beinhalten Handlungsmuster, deren Spezifik sich nach Fix [15, S. 172-183] aus der Zugehörigkeit zu einer Sprach- und Kulturgemeinschaft ergibt. In der Diskussion um die kulturelle Spezifik sind Textsorten daher als „Routinen des Handelns“, die sich in einer Kommunikationsgemeinschaft etabliert haben, als „Übereinkünfte innerhalb [ein]er Kulturgemeinschaft“ [15, S. 180] gewertet worden. Das Vorkommen bestimmter Textsorten überhaupt und deren Ausführung ist den gesellschaftlichen, historischen, kulturellen Besonderheiten einer Gemeinschaft und ihrer Kommunikationskultur

zu verdanken: Die gleiche Textsorte, in verschiedenen Kulturen präsent, kann nämlich formal, inhaltlich und funktional in einer voneinander divergierenden kulturspezifischen Variantenausprägung realisiert sein. Daher erlauben vergleichende, empirisch gestützte systematische Untersuchungen von Textsortennetzen, die Textproduzenten und -rezipienten konsequent einbeziehen, nicht nur einen fundierteren Einblick in die (nicht)sprachliche Umsetzung der Absichten aller Beteiligten, in kulturbedingte Konventionen und Textfunktion, sondern erbringen insgesamt Erkenntnisse zur Kulturspezifik von Texten in ihrer Vernetzung als Teil von Textsortenverbänden sowie zum Textsorten(stil)wandel aus interkultureller Perspektive.

Auch bei stark standardisierten Textsorten, wo als *Tertium comparationis* übereinzelsprachlich gültige Textmuster fungieren, sind medien-, kultur- und sprachbedingt Abweichungen in der Realisierung verschiedener Textsorten und Texthandlungen auszumachen. Kontrastive Arbeiten zur Kulturspezifik von Textsorten sind darauf ausgerichtet, textexterne und textinterne Merkmale einer Textsorte zu analysieren, um die prototypische Aufmachung einer Textsorte in der jeweiligen Kultur sowie kulturelle Differenzen und Annäherungen vergleichend erfassen zu können. Fix [15, S. 181] plädiert für eine „systematische interkulturelle Untersuchung von Textsortennetzen“ (z.B. in den Domänen Wirtschaft, Gesundheitswesen, Justiz, Sport), um Konventionen und kommunikative Bedürfnisse in unterschiedlichen Kulturräumen verdeutlichen zu können und damit auch das Wissen um einen Textsortenprototyp in zwei bzw. verschiedenen Kulturen zu vervollständigen.

Die KT beabsichtigt über die interkulturelle Erfassung und Deutung divergierender Textsorten(merkmale) und ihrer Funktion hinaus, auch mediengebundene, regional geprägte Traditionen und Variationen in der Realisation der Textmuster, Textfunktionen oder Textstile aufzudecken, sodass man sich nicht mehr auf den Vergleich diverser Textsorten(netze) unterschiedlicher Sprachräume und Domänen beschränkt [4]. Im intermedialen und interkulturellen Vergleich treten funktional, inhaltlich, strukturell determinierte Überschneidungen und Besonderheiten in der Gestaltung der Texte bzw. Bewältigung kommunikativer Aufgaben hervor, die über das Konventionelle hinaus durch weitere kontextuelle Faktoren (u.a. Medium, Adressatenkreis/Leserschaft, Redaktionen, Druckkosten, zeitbedingte Einstellungen zur gesellschaftlichen Relevanz zentraler Texthandlungen) erklärbar sind.

Jenseits der Erforschung der für ausgewählte Textsorten konstitutiven und gesellschaftlich geformten Textmuster bzw. der Erfassung ihrer (kulturellen) Spezifik und Rolle für die Textkonstitution, decken formal und inhaltlich streng normierte Texte (z.B. Kleintextsorten) Denkmuster auf, die kulturübergreifend relevant ausfallen und systematisch erforscht werden können.

Einzeluntersuchungen zu den als Forschungsgegenstand bevorzugten Gebrauchstextsorten haben sowohl Entsprechungen in anderen Kulturen verdeutlicht wie auch kulturgeprägte Differenzen. Am Beispiel standardisierter Textsorten (z.B. Kochrezepte, Beipackzettel, Gebrauchsanweisungen, Wetterberichte, Todesanzeigen, Danksagungen, Rezensionen, Abstracts) sind Textsortenprototypen, strukturell-funktionale und grafische Auffälligkeiten bzw. Variationen bei interferierenden Kulturen ermittelt worden, die für die Förderung einer kultursensitiven Textsortenkompetenz wichtig sind.

Die Relevanz der KT und des kulturspezifischen Wissens für den Fremdsprachen- und akademischen Unterricht ist mehrfach herausgestellt worden [1, 12-14]. Im Kommunikationsraum Hochschule ist die Bewältigung der mündlichen bzw. schriftlichen Kommunikationspraxis und (auch weniger) komplexer kommunikativer (Schreib)Aufgaben in die jeweilige Wissenschaftstradition eingebettet, was eine adäquate Einbindung spezifischer Ausdrucksformen, Textbausteine und Textmuster erfordert. [21, S. 389-397]. Das Verfassen schriftlicher Arbeiten im Studium, die kulturell geprägten wissenschaftlichen Schreib- und Textkonventionen, stellen Studierende – auch bei einem angemessenen Sprachniveau der (fremden) Wissenschaftssprache Deutsch – vor besondere Anforderungen, sodass die Vermittlung (fach)spezifischer Kollokationen und universitärer Textsorten in der akademischen Lehre einen besonderen Stellenwert einnimmt [12, S. 13-28]. Dies bedingt, dass Studierende für den Umgang mit typischen Formulierungsmustern und akademischen Textsorten vorbereitet werden müssen.

Eine eingehende Analyse textsortenspezifischer Realisationsmuster lässt auf die Existenz vermeintlich identischer, kulturell unterschiedlich konstruierter Textsorten schließen. Die fachbezogene (kontrastive) Sprachförderung muss daher Besonderheiten der Wissenschaftssprache und der Wissenschaftstexte aus der Sicht ihrer kulturspezifischen Gebundenheit berücksichtigen, um den systematischen Erwerb einer mehrsprachigen Textkompetenz zu ermöglichen. Die Ausarbeitung von entsprechenden Lehr- und Lernmaterialien zur akademischen Schreib- und Diskurstadtion im Abgleich mit der Mutter- oder Ausgangssprache ist daher eine dringende Aufgabe der kontrastiven Wissenschaftssprachforschung und steht für verschiedene Sprachen noch aus.

Im Alltag ordnen Textrezipienten bestimmte Merkmale eines Textes intuitiv einer Textsorte zu. Aufgrund eines „alltäglichen“ Textsortenwissens über das sie als Mitglieder einer Sprachgemeinschaft verfügen, vermögen Rezipienten prototypische Textelemente als Indizien für bestimmte Textsorten zu identifizieren und die konkrete (nicht)sprachliche Realisierung und inhaltlich-formale Ausrichtung eines Textes (vgl. z.B. Todesanzeigen, Wetterbericht, Kochrezepte, Bewerbungsschreiben, Einladungen) mit der Textfunktion bzw. Textsorte zu verbinden. Das „Wissen über soziale Gewohnheiten, Normen und Routinen“ [2, S. 106], das sich in Textsortenkonventionen niederschlägt, ist für den Umgang mit einer Textsorte grundlegend.

Textsorten sind als konventionell festgelegte „Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ [9, S. 139] durch situative, kommunikativ-funktionale, strukturelle Merkmale charakterisiert, wodurch sie für die Bewältigung der Textproduktion und -rezeption relevant sind.

Ohne auf den Musterbegriff zurückzugreifen bestimmt Heinemann [16, S. 513] Textsorten „als eine begrenzte Menge von Textexemplaren mit spezifischen Gemeinsamkeiten“, die sich in der äußeren Textgestalt, Struktur, Formulierung, Inhalt, Textthema, situativen Bedingungen und Funktionen äußern. Als wiederkehrende Merkmale und Abbild einer Textsorte gelten Textmuster, die auf verschiedenen Ebenen (thematisch, funktional, sprachlich) angesiedelt sind, demzufolge als Regeln zur Konstituierung komplexer sprachlicher Handlungen und nach Lage-Müller als „Orientierungsrahmen für die Prozesse der Textkonstitution und des Textverstehens“ [20, S. 59].

Diese Konventionalität, die auch das nichtsprachliche Repertoire einschließt, lässt sich in

verschiedenen Sprachräumen an der heterogenen Klasse der Appelltexte *Anzeigen* (z.B. Geschäftsanzeigen, Kleinanzeigen, Todes-, Kontakt- und Stellenanzeigen) verdeutlichen. *Kontakt-* und *Todesanzeigen* sind handlungsorientierten Textsorten zuzuordnen, deren Grundfunktionen (Kontaktaufnahme/Informierung bzw. Appell) das Vorkommen dieser Anzeigentypen in einer konventionell festgelegten Textmusterrealisation und in ausgewählten Medien voraussetzt. Dabei verbindet der Rezipientenkreis bestimmte Erwartungen mit der konventionellen Ausführung der Textsorte, was Umfang, Aufbau, Inhalt, sprachlich-stilistische und visuelle Umsetzung angeht. Ihr spezifisches Handlungsinventar bedingt die Einbindung des Textgegenstandes in einer sozial und kulturell üblichen Form, wobei die positive Charakterisierung des Inserenten bzw. Verstorbenen (z.B. Charaktereigenschaften, soziale-familiäre Rollen, Wirkungsbereich und gesellschaftliches Prestige, Berufsangaben, Bildungsweg, Interessen) gemäß den zeitbedingten gesellschaftlichen (Wert)Vorstellungen ebenfalls konventionell festgelegt ist.

Eine interkulturelle Erforschung des Sonderausschnitts *Kontaktanzeige* lässt auf Textgestaltungsmuster und Versprachlichungsstrategien der Gesamthandlung, Partnersuche per Inserat schließen. Über gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen hinaus, die der inhaltlichen Ausrichtung bzw. den Textfunktionen geschuldet sind, verdeutlicht die Analyse von *Todesanzeigen* wiederum, welche für die zentrale Texthandlung relevanten Konzepte dieser Anzeigentyp transponiert, welche Konstellationen des Beziehungsgeflechts zwischen Textproduzent und -rezipient, adressatenspezifische Erwartungen, Formulierungstraditionen und Strategien der Umsetzung der Textfunktion auszumachen sind.

Infolge veränderter Lebensumstände und Einstellungen, der finanziellen und emotionalen Lage der Inserenten, der Mobilität und Digitalisierung sowie der zunehmenden Distanzierung von den Normvorgaben, erfahren *Kontakt-* und *Todesanzeigen* einen Wandel. Das Vorkommen von *Kontakt-* und *Todesanzeigen* in den lokalen Primtmedien ist zurückgegangen, weil die Reichweite sozialer Medien für die kommunikative Absicht und Textsorte geeigneter ist und auch die Einrichtung spezieller Seiten bzw. Portale ermöglicht. Durch die (berufliche) Mobilität leben und sterben Menschen nicht mehr dort, wo sie geboren oder aufgewachsen sind.

In *Todesanzeigen* verdeutlichen die gefühlsbetonte, stark individualisierende Ausrichtung des Anzeigentextes auf die Hinterbliebenen, die Einbringung der Blumenwünsche und Vorschriften zur Kleiderordnung während der Abschiedsfeier, die Ausladung bestimmter Trauergäste (z.B. auf Wunsch der Verstorbenen und/oder der Inserenten als Trauernde) oder die verspätete Bekanntmachung des Todesfalls in der Öffentlichkeit bzw. die Nichtangabe des Beisetzungsdatums, dass und wie sich die klassische Todesanzeige gewandelt hat. Die verstärkte Versprachlichung des Verlustes in den sozialen Medien und die modernen Formen der Trauerverarbeitung im Internet (z.B. virtuelle Friedhöfe und Gedenkstätten) lassen erkennen, dass die emotionale Verfassung der Hinterbliebenen und nicht mehr die Todesfallmeldung oder die Würdigung des Lebens und Wirkens der Verstorbenen vordergründig sind.

Mit Blick auf die Multimodalität neuer Textsorten und deren Auswirkungen auf den Sprachgebrauch schlägt Stöckl [23, S. 28] einige Forschungsbereiche vor: Wandel multimodaler Darstellungsformen und kommunikativer Praktiken über längere Zeiträume (Medienwechsel); partizipatorische bzw. kollaborative Kommunikationshandlungen in multimodalen Texten; persönliche, soziale Identitäten und Rollen in heteroglotten und hybriden

Kommunikationsumgebungen; multimodale Inhalts- und Formanalysen großer Textmengen und diverser Textsorten.

Die im Rahmen der KT durchgeführten Untersuchungen belegen eine differenzierte und mehrdimensionale Auseinandersetzung mit einem breiten Textsortenspektrum, die je nach den Forschungsinteressen auch stark sozial- und kulturgeprägte Textsorten berücksichtigen, die Vorstellungen und Erwartungen einer Gemeinschaft widerspiegeln und von den Rezipienten erfahrungsbasiert interpretiert werden [10, 5 und 1].

Mannigfaltig wie das Forschungsinteresse am Text sind auch die Erkenntnisinteressen der interdisziplinären Textforschung im Zeitalter der neuen Medien. In Auswahl seien hier einige Forschungsschwerpunkte genannt: neue Textphänomene und Interaktionsmuster, Auswirkungen Sozialer Netzwerke auf etablierte oder traditionelle Medientextsorten, multimodale Konstellationen kollaborativer bzw. partizipatorischer Textgenerierung, Wandlerscheinungen durch das Aufkommen Sozialer Medien und neuer Kommunikationstechnologien, Verknüpfungen von Text und Bild im virtuellen Raum, Funktionen massenmedialer Kommunikation und der Mediennutzung, Mechanismen der Textproduktion und -rezeption in modernen Kommunikationsumgebungen, spezifische Formen kommunikativen Handelns in Textsorten, Textmuster, Textgattungen, Typologisierung und Intertextualität, Status mediensprachlicher Entwicklungen und kultureller Diskurstraditionen, Differenzierung zwischen medialer vs. konzeptioneller Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit, domänengebundene Textproduktion. Über die Einsichten in die Verschränkung von Medialität und Textualität hinaus werden aktuelle Herausforderungen deutlich, die mit dem (multimodalen) Textsortenwandel einhergehen [7].

Unterschiedliche theoretisch-methodische Zugänge, die auf intermediale, textsortenvergleichende, kommunikationsformbezogene oder sprach- und kulturvergleichende Ansätze im Umgang mit der Erscheinung ‚Text‘ als Produkt sprachlich-kommunikativen Handelns hinweisen, verdeutlichen einerseits, dass verschiedene Ansätze für ausgewählte Fragestellungen geeignet sind und dass andererseits die Komplexität und Mehrdimensionalität der Texte eine Erweiterung des Untersuchungsspektrums der Textlinguistik bzw. Annäherungen an unterschiedliche Disziplinen bedingen, die sich der Intertextualität, Intermedialität und Interkulturalität widmen.

Systematisch angelegte kontrastive Darstellungen zu Textsorten(netze) bzw. Handlungsbereiche im interkulturellen Vergleich und zur kulturellen Prägung diverser Textsorten und Domänen stehen noch aus [1 und 3]. Ein breites Spektrum an herkömmlichen Textsorten und kommunikativen Praktiken aus kontrastiver Sicht Deutsch-Rumänisch ist noch nicht erschlossen. Gleiches gilt auch für die neuen medialen Formen. Aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz wäre es zu wünschen, dass sich künftig auch die rumänische Germanistik den domänenspezifischen, kulturellen und medialen Bedingungen der Textproduktion verstärkt zuwendet.

BIBLIOGRAFIE

1. ADAMZIK, K.; ANTOS, G.; JAKOBS, E.-M. eds. *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1997.
2. ADAMZIK, K. Forschungsstrategien im Bereich der Textsortenlinguistik. *Zeitschrift für Germanistik*. 1991, 1, p. 99-109. ISSN 0323-7982.

3. ADAMZIK, K. Was ist pragmatisch orientierte Textsortenforschung? In: ADAMZIK, K., ed. *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 2000, p. 91-112.
4. ADAMZIK, K. Die Zukunft der Textsortenlinguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: FIX, U.; HABSCHEID, St.; KLEIN, J., eds. *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 2001, p. 15-30.
5. ADAMZIK, K. Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs. *tekst i dyskurs – text und diskurs*. 2012, 5, p. 53-91. ISSN 1899-0983
6. ANDROUTSOPOULOS, J. K. Textsorten und Fankulturen. In: FIX, U.; HABSCHEID, St.; KLEIN, J., eds. *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 2001, p. 30-50.
7. BAECHLER, C.; ECKKRAMMER, E. M.; MÜLLER-LANCÉ, J.; THALER, V., eds. *Medienlinguistik 3.0 – Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web*. Berlin: Frank & Timme, 2016.
8. BIRKNER, K.; JANICH, N., eds. *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin: De Gruyter, 2018.
9. BRINKER, K.; CÖLFEN, H.; PAPPERT, St. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt, ⁹2018. ECKKRAMMER, E. M. Textsorten im interlingualen und -medialen Vergleich. Auschnitte und Ausblicke. In: DRESCHER, M., ed. *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 2002, p. 15-39.
10. ECKKRAMMER, E. M. *Die Todesanzeige als Spiegel kultureller Konventionen: eine kontrastive Analyse deutscher, englischer, französischer, spanischer, italienischer und portugiesischer Todesanzeigen*. Bonn: Romanistischer Verlag, 1996.
11. ECKKRAMMER, E. M. *Kontrastive Medientextologie und die historische Dimension – eine theoretisch-methodische Auslotung. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. 2010, 16, p. 43-65. ISSN 1861-3632.
12. EHLICH, K. Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: EHLICH, K.; STEETS, A., eds. *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter, 2003, p. 13-28.
13. 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, p. 39-61.
14. FANDRYCH, CH.; GRAEFEN, G. Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, H.-J.; FANDRYCH, CH.; HUFEBISEN, B.; RIEMER, C. eds. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 2011, p. 509-517.
15. FIX, U. Was ist kulturspezifisch an Texten? Argumente für eine kulturwissenschaftlich orientierte Textsortenforschung. *Russische Germanistik. Veröffentlichungen des Russischen Germanistenverbandes*. 2011, VIII, p. 172-183.
16. HEINEMANN, W. Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: BURKHARDT, A.; STEGER, H.; WIEGAND, H. E., eds., *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 2000, p. 507-523.
17. HEINEMANN, W.; VIEHWEGER, D. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer, 1991.
18. JAKOBS, E.-M. *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiver, reproduktiver und produktiver Prozesse*. Tübingen: Max Niemeyer, 1999.
19. JANICH, N., eds. *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion*. Tübingen: Narr Francke Attempto, ²2019.
20. LAGE-MÜLLER, K. von der. *Text und Tod: eine handlungstheoretisch orientierte Textsortenbeschreibung am Beispiel der Todesanzeige in der deutschsprachigen Schweiz*. Tübingen: De Gruyter, 2015.

21. SAVA, D. Die Wissenschaftssprache Deutsch als Herausforderung in der germanistischen Lehre. In: ARMAȘU, L. eds. *Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională*, 26 martie 2021. Seria XXIII, vol. II. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2021, p. 389-397.
22. SPILLNER, B. Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer kontrastiven Textologie. In: KÜHLWEIN, W.; THOME, G.; WILLS, W., eds. *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Akten des Internationalen Kolloquiums Trier – Saarbrücken 25.–30.09.1978*. München: Wilhelm Fink, 1981, p. 239-250.
23. STÖCKL, H. Multimodalität im Zeitalter des Social Web: Eine forschungsmethodische Skizze. In: BAECHLER, C.; ECKKRAMMER, E. M.; MÜLLER-LANCÉ, J; THALER, V., eds. *Medienlinguistik 3.0 – Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web*. Berlin: Frank & Timme, 2016, p. 21-29.

**LINGUISTISCHE UNTERSUCHUNGEN IN DER
WISSENSCHAFTSKOMMUNIKATION. TEXTGRAMMATISCHE ANALYSE
POPULÄRWISSENSCHAFTLICHER SACHBÜCHER**

**LINGUISTIC RESEARCHES IN THE FIELD OF SCIENCE COMMUNICATION.
DISCOURSE GRAMMAR ANALYSIS OF POPULAR SCIENTIFIC NON-FICTION
BOOKS**

Kathrin Schöberl, asistent univ./asistent DAAD (Germania)

Kathrin Schöberl, university assistant/assistant DAAD (Germany)

ORCID: 0000-0002-4248-1848

CZU: 81'33+81'42=112.2

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p250-256

Rezumat

Esența lucrării este conexiunea dintre cele două discipline: comunicarea științifică și lingvistica aplicată. Articolul examinează care dintre metodele ale lingvisticii, mai concret lingvisticii textului, pot fi utilizate pentru susținerea comunicării științifice și în ce măsură pot fi aplicate rezultatul analizei textelor pentru cercetări interdisciplinare. Coerența textelor examinate este centrul analizelor. Fundamentul lucrării este relevanța de a transmite cu succes informația subiectelor actuale prin comunicare în afara domeniului științific, fără care participarea și democrația nu pot exista.

Cuvinte-cheie: lingvistica textului, comunicarea științifică, coerență

Abstract

The paper's essence is the connection between the two disciplines: science communication and applied linguistics. The research examines which linguistics methods, more precisely text linguistic methods, can be used to sustain science communication and to what extent results from text linguistics analyses are applicable for interdisciplinary research. Particular focus is placed on the coherence in the analysed texts. The paper's foundation is the importance of an (outward-facing) successful communication about current topics, without which participation and democracy cannot function properly.

Key-words: text linguistics, science communication, science outreach, coherence

Einleitung

Das Prinzip der Öffentlichkeit gewinnt immer mehr an Bedeutung. Partizipation und Demokratie sind aus den (west)europäischen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts kaum noch wegzudenken [12, S. 55]. Diese gesamtgesellschaftliche Entwicklung lässt sich auch im Feld der Wissenschaften beobachten. Die Wissenschaftskommunikation bildet sich als immer eigenständiger werdende Disziplin heraus: „[So sollen in der Wissenschaftskommunikation] alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation, sowohl innerhalb als auch außerhalb der institutionalisierten Wissenschaft, inklusive ihrer Produktion, Inhalte, Nutzung und Wirkung [erforscht werden].“ [4, S. 4-5]

Angesichts der immer differenzierten und komplexer werdenden Themen in den Bereichen Kultur, Politik sowie Wirtschaft und des immer mehr an Relevanz gewinnenden Diskurses im öffentlichen Raum gilt es die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die für die Beurteilung diverser Situationen zu Rate gezogen werden müssen, verständlich in die Öffentlichkeit zu tragen – sie in diesem Sinne populärwissenschaftlich zu machen [11, S. 29-30].

Folglich sehen sich die unterschiedlichsten Disziplinen mit der Frage konfrontiert, wie ihr Wirken und ihre Erkenntnisse einer breiten Masse möglichst klar und dennoch vollständig vermittelt werden können. An diesem Punkt setzt die angewandte Linguistik an [3, S. 15-17]. Kommunikationskonflikte, in Form von Klagen über die unverständliche Ausdrucksweise und komplizierte Darstellung wissenschaftlicher Forschung zum Ausdruck gebracht, gilt es zu eliminieren, um der Nachfrage nach verständlichen Darstellungen gerecht zu werden und der Gesellschaft eine fundierte Bewertung der aktuellen Entwicklungen zu ermöglichen [7, S. 9-10].

Da Sachbücher ein beliebter Weg sind Erkenntnisse der Wissenschaft in die breite Öffentlichkeit zu tragen, konzentrieren sich die Analysen auf diese Gattung. Kann der Erfolg von Sachbüchern, anders formuliert ihre Popularität, mithilfe textlinguistischer Parameter begründet werden? Daraus abgeleitet: Welchen Beitrag vermag die Linguistik zu der Wissenschaftskommunikation zu leisten?

Sachbuch – Versuch einer Begriffsdefinition

Um dieser Frage nachgehen zu können, muss zunächst der zentrale Begriff des Sachbuchs näher eingegrenzt werden.

Sucht man in einschlägiger Literatur nach einer genauen Bestimmung des Sachbuches, stößt man schnell an definitorische Grenzen. Trotz der alltäglichen Unterscheidung der im Handel erwerbbarer Bücher in Belletristik und Sachbücher sowie dem Sachbuch als meistuntersuchteter Gegenstand der externen Wissenschaftskommunikation [9, S. 71-76] findet sich weder in der Literatur- noch in der Sprachwissenschaft eine eindeutige Definition.

David Oels, Jugendprofessor der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, beschäftigt sich im Rahmen seines Forschungsprojektes „Das populäre deutschsprachige Sachbuch im 20. Jahrhundert“ eingehend mit der Gattung und kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass es das „eigentliche“ Sachbuch nicht gibt, da keine konkrete Ausführung all den unterschiedlichen Bestimmungen und Erwartungen gerecht werden könne [10, S. 14]. Oels spricht vielmehr von einem hybriden Sachbuchbegriff, dem er drei Bedeutungsebenen zuschreibt: „das Massenprodukt und sein Konsum, die Wissenspopularisierung und -vermittlung sowie die Literarizität des Sachbuchs“ [10, S. 14]

Zum Zweck des vorliegenden Beitrags soll allerdings auch versucht werden, sich dem Sachbuch aus einer linguistischen Perspektive zu nähern. Die Textsortenklassifizierung nach Klaus Brinker liefert die notwendigen Parameter, die hier auf die Gattung des Sachbuches angewendet werden. Grundsätzlich stellt die Textfunktion das Basiskriterium dar, mit welchem die Textsortenklasse festgelegt wird, woraufhin durch kontextuelle sowie strukturelle Kriterien die sogenannte Subklassifizierung innerhalb dieser Klassen vorgenommen werden kann [5, S. 139-140].

Sachbücher werden der Textklasse der Informationstexte zugerechnet: der Emittent, in dem Fall der Sachbuchautor, „gibt dem Rezipienten [dem Sachbuchlesenden] zu verstehen, dass er ihm ein Wissen vermitteln, ihn über etwas informieren will“ [5, S. 106-107]. Innerhalb dieser Intention kann jedoch sowohl die unterschiedliche Einschränkung der Gewissheit über die weitergegebenen Informationen (tatsächlich, mehr/weniger wahrscheinlich, nicht gegeben) als auch die evaluative Einstellung des Autors (positive/negative Bewertung des Sachverhaltes) zum Ausdruck kommen [5, S. 106-107]. Von den anderen Textsorten derselben Klasse, wie die Nachricht, die Rezension, etc., unterscheidet sich das Sachbuch durch seine Kommunikationsform, seinen Handlungsbereich, und durch strukturelle Aspekte des Textthemas sowie der Form der Themenentfaltung.

Bei Sachbüchern handelt es sich um monologische Texte (Kommunikationsrichtung) in geschriebener Sprache, die zudem durch das zeitlich und räumliche Getrenntsein von Emittent und Rezipient (kommunikativer Kontakt) gekennzeichnet sind. Hinsichtlich des Handlungsbereiches sind Sachbücher, folgt man der Dreiteilung Brinkers in privaten, offiziellen und öffentlichen Bereich [5, S. 143-144], am ehesten Letzterem zuzuordnen, da sie eine Vermittlerfunktion zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit einnehmen, in dem Sinne also eine Form der Massenkommunikation darstellen.

Schwieriger wird die Zuordnung der komplexen und vielfältigen Textsorte ‚Sachbuch‘ zu bestimmten strukturellen Kriterien, zumindest wenn man sich nicht gänzlich von den Zuordnungen des Buchmarktes abwenden möchte. Bei dem Kriterium des Textthemas erkennt man bereits, selbst wenn es nur auf die allgemeinen Bedeutungsebenen der zeitlichen Fixierung und der Relation zwischen den Kommunikationspartnern reduziert wird, dass sich Sachbücher weder einheitlich temporal noch lokal orientieren. Auch bei der thematischen Entfaltung wird schnell deutlich, dass Sachbuchautoren viele verschiedene Möglichkeiten haben ihr Thema aufzubereiten; eine logische Konsequenz aus dem engen Zusammenhang der Art des Textthemas und seiner thematischen Entfaltung [5, S. 145-145].

Um dieser Uneindeutigkeit zumindest ein Stückweit entgegenzuwirken, wird in dieser Arbeit von populärwissenschaftlichen Sachbüchern gesprochen. Die Wissenschaftspopularisierung hat ähnliche Intentionen wie das Sachbuch als Textsorte. Zudem bringt der adjektivische Zusatz den Vorteil der Eingrenzungsmöglichkeit bezüglich der Themenentfaltung: Populärwissenschaftliche Texte sind zumeist durch eine dominierend explikative Themenentfaltung charakterisiert [5, S. 73].

Unter Berücksichtigung all der geschilderten Ansätze, Perspektiven und Komponenten ergibt sich für den vorliegenden Beitrag folgende Definition: Ein populärwissenschaftliches Sachbuch ist ein schriftlich festgehaltener Großtext, welcher mit der Intention verfasst wird, wissenschaftliche Themen und Erkenntnisse mittels bestimmter Methoden der Textgestaltung

an fachexterne Rezipienten heranzutragen, diese zu erklären und eine breite Leserschaft zu informieren.

Textgrammatische Analyse

Bei der Betrachtung der populärwissenschaftlichen Sachbücher werden jedoch nicht isoliert jene Methoden der Wissenspopularisierung in den Blick genommen, vielmehr geht es um eine textlinguistische, insbesondere textgrammatische Analyse, um zu erörtern, ob sich die Popularität eines Sachbuches mithilfe der disziplinen Parameter begründen lässt.

Die linguistische Textanalyse hat zum Ziel „die Struktur, d.h. den grammatischen und thematischen Aufbau sowie die kommunikative Funktion konkreter Texte transparent zu machen und nachprüfbar darzustellen“ [5, S. 9]. Prinzipiell lassen sich die Untersuchungsgegenstände folglich in Textstruktur und Textfunktion unterteilen, jedoch darf bei einer vollständigen textlinguistischen Analyse laut Brinker der Erkenntnishintergrund der kommunikationsorientierten Textlinguistik – Texte sind stets in eine Kommunikationssituation eingebunden – nicht vernachlässigt werden [5, S. 17-20]. Unter diesem Aspekt sind Struktur und Funktion nicht isoliert voneinander zu betrachten, nur als Einheit erfüllen sie die kommunikative Funktion des Textes [5, S. 10].

Besonderes Augenmerk liegt jedoch nichtsdestotrotz auf der textgrammatischen Analyse, deren Aufgabe die Beschreibung und Kategorisierung der Kombinationsmöglichkeiten von Sätzen zur Bildung eines kohärenten Textes ist. Wie bereits an der Definition des integrativen Textbegriffes Brinkers ersichtlich wird, „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine von einem Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ [5, S. 17], handelt es sich bei der Kohärenz um ein maßgebliches Kriterium, das einen Text erst zu einem solchen macht. Selbst in dem alltäglichen Sprachgebrauch scheint das Merkmal eines einheitlichen Themas, das heißt das Merkmal der Kohärenz im inhaltlichen Sinn, ausschlaggebend für das Erkennen zusammenhängender Sätze als Einheit Text zu sein [5, S. 11-12]. Doch nicht nur für die Bestimmung, sondern auch für die Bewertung von Texten scheint die Kohärenz relevant zu sein. Der berühmte rote Faden, dessen Gebrauch Schüler*innen bereits im Deutschunterricht der Unterstufe verinnerlichen sollen [13], lässt schlussfolgern, dass in der Wahrnehmung der breiten Öffentlichkeit zusammenhängende, kohärente Satzfolgen als ‚gut geschriebene‘ oder ‚gelingen formulierte‘ Textproduktionen eingestuft werden.

Konkret besteht die Kohärenzanalyse aus dem Herausarbeiten von Referenzketten, Isotopie-/Isosemieebenen, der Struktur-Rekurrenz, der Handlungskonstanz, der Tempusidentität sowie der Konnexion [6, S. 12-35].

Analyseergebnisse

Um die bereits erläuterte Theorie in der Praxis anzuwenden, wurden zwei populärwissenschaftliche Sachbücher textanalytisch untersucht und miteinander verglichen. Um einen tatsächlichen Vergleich hinsichtlich der Popularität der beiden Bücher ziehen zu können, wurden beide Werke, neben anderen Kriterien wie Erscheinungsjahr, Erscheinungsform und behandeltes Thema, nach ihren Verkaufszahlen beziehungsweise in direkter Verbindung hierzu, nach ihren Platzierungen auf den SPIEGEL-Bestsellerlisten ausgewählt.

„Homo Deus. Eine Geschichte von morgen“, geschrieben von dem Historiker Yuval Noah Harari [2], war in den Jahren 2018 bis 2021 insgesamt 135-mal auf der Bestsellerliste des

SPIEGEL-Magazins platziert; die beste Platzierung in der 37. Ausgabe 2018 (Rang 3) [14]. Das zweite ausgewählte Sachbuch „Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt“ des Professors für Islamwissenschaften und Arabistik Thomas Bauer [1] war im Gegensatz hierzu in derselben Zeitspanne lediglich 25-mal auf der Bestsellerliste zu finden. Die beste Platzierung erreichte das Buch in der 33. Ausgabe 2018 (Rang 11) [15]. Beide Bücher befassen sich inhaltlich mit den aktuellen sowie zukünftigen Problemen und Aufgaben der Menschheit.

Nach der vorgenommenen Textanalyse der einleitenden Kapitel beider Werke können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Im direkten Vergleich der beiden Sachbücher wird deutlich, dass von einem gänzlich unterschiedlichen Grad an struktureller Komplexität sowie Wissenspopularisierung gesprochen werden kann.

Der Einstieg zu „Homo Deus“ weist eine ausgeprägte Referenzkette auf, die den roten Faden des Textes mithilfe referenzidentischer Verweisausdrücke leicht erkennbar macht. Die Komplexität des Themas kann grundsätzlich ähnlich zu der bei Bauer bewertet werden. Dennoch wird der Leser durch eine narrative Themenentfaltung und Personifikation zu Anfang zunächst eher an eine Geschichte erinnert und nicht sogleich mit der gesamten Vielschichtigkeit des Themas „Die Zukunft der Menschheit“ konfrontiert. Dem Leser wird die Aktualität und Notwendigkeit der Themenbehandlung durch eine Multideixis und Iosemieebenen zu den Klassen „Zeitpunkt“, „Zeitdauer“ sowie „Notsituation“ deutlich gemacht. Zudem wird durch eine Rahmenbildung der Einführung und ausgeprägten Referenzketten der Eindruck erweckt, dass dem Rezipienten mithilfe klarer Ausdrucksweise und stringenter Gedankengänge durch die nachfolgenden Erklärungen geholfen wird.

Auch Bauer baut seine Hinführung entlang eines roten Fadens auf, ebenfalls ersichtlich anhand von Referenzketten und Iosemieebenen. Um sich diesen gänzlich zu vergegenwärtigen, muss der Text jedoch eingehender betrachtet werden. Aufgrund fehlender Referenzidentität und der Textverdichtung durch viele Zusatzinformationen, die der Rezipient durch die Erweiterungen des Bezugsausdruckes und situierenden Angaben erfassen muss, ist der Text in seiner Struktur deutlich komplexer als Hararis Einführung. Dem zuträglich sind auch die verschiedenen Minimalen Textgrammatischen Einheiten (MTE) anhand derer ersichtlich wird, dass von dem Rezipienten ein gewisses Vorwissen beziehungsweise eine Eigenleistung erwartet wird. So beispielsweise bei elliptischen Fragen oder auch bei einer späten Nennung der Mengenbezeichnung im Rahmen einer Referenzerweiterung. Da die Kohärenzanalyse im Grunde nur das abbildet und detailliert versprachlicht, was kompetente Rezipienten in ihrem Leseprozess unterbewusst und beinahe schon automatisch verarbeiten, kann festgehalten werden, dass der Text Bauers nicht nur bei der Analyse der Textstruktur durch größere Komplexität auffällt, sondern auch entsprechend komplex und anspruchsvoll auf den Leser wirkt.

Fazit

Was bedeuten diese Kenntnisse nun für die Suche nach den Ursachen der Popularität? Bedenkt man die Erwartung der Leser, die bei der Textverarbeitung grundsätzlich immer eine Rolle spielt [8, S. 110-119], und die bei Wissenschaft popularisierenden Sachbüchern den Anspruch einer „Kommunikation auf Augenhöhe“ [7, S. 9-10] beinhaltet, lässt sich eine Korrelation zwischen der über Textstruktur und -inhalt vermittelten Komplexität und der Popularität eines Sachbuches kaum verneinen. Unter Berücksichtigung dieser

Erwartungshaltung des Lesers und dessen Textsortenkompetenz beeinflusst ein in seiner Struktur und seinem Inhalt nach einfach nachzuvollziehender Text, der als ‚gut zu lesen‘ empfunden wird, unweigerlich dessen Popularität. Ausgehend von dieser These lassen sich die höheren Verkaufszahlen bei Hararis Publikation aufgrund seiner expliziteren Leserführung und klarer ersichtlichen Struktur nachvollziehen.

An dieser Stelle sei allerdings noch einmal betont, dass nicht von zwei Polen, von einem hinsichtlich des Ziels der Wissenspopularisierung gelungenem oder nicht gelungenem Text gesprochen werden kann. Es handelt sich immer um graduelle Abstufungen, welche sich zusammen mit vielen weiteren Faktoren auf die Beliebtheit eines Werkes auswirken [9, S. 70]. Ein Überblick über jene Faktoren könnte eine interdisziplinäre Zusammenarbeit im Feld der Wissenschaftskommunikation bieten. Forschungsergebnisse aus der Psychologie [9, S. 48-52], Soziologie, Kommunikationswissenschaft [4, S. 5-6] und angesichts des sich wandelnden Textbegriffes [5, S. 20-23] auch der Medienwissenschaft wären hinsichtlich der Popularitätsursachensuche eines Werkes aufschlussreich.

Unter Berücksichtigung all dieser Aspekte kann die eingangs gestellte Frage nach dem textlinguistischen Beitrag zur Suche nach der Popularitätsursache eines Sachbuches, schlussendlich wie folgt beantwortet werden: Die Textverflechtung, die kommunikative Funktion sowie die Ausführung eines Textes spiegeln sich in dessen Popularität wider. Je kohärenter ein Text ist, je deutlicher der rote Faden zu finden ist, je mehr seine kommunikative Funktion an die Erwartungshaltung der Leser angepasst ist, desto wahrscheinlicher erfreut er sich des breiten Eingangs in die Öffentlichkeit. Da sich diese Faktoren mit den Methoden, welche die Textlinguistik anbietet, ermitteln lassen, ist ihre Rolle bei der Popularitätsursachensuche eines Werkes unweigerlich gegeben. Folglich ist die Textlinguistik auch für den Forschungsbereich der externen Wissenschaftskommunikation unabdingbar.

So handelt es sich bei der linguistischen Erforschung der populärwissenschaftlichen Informationsvermittlung nicht alleine um der Linguistik willen, sondern auch mit Blick auf die mögliche Anwendung ihrer Ergebnisse [9, S. 229-230] um ein auch zukünftig spannendes Feld. Josef Seethaler und Maren Beaufort sehen die Aufgabe der Wissenschaft in der gegenwärtigen Informationsgesellschaft in zwei Aspekten: Das Einbringen wissenschaftlicher Erkenntnisse in den wesentlich von Medien geprägten öffentlichen Diskurs und die Sicherung eines Verständnisses für die wissenschaftliche Handlungslogik, ohne die in letzter Konsequenz keine demokratische Gesellschaft bestehen könne [12, S. 57-60]. Für das Erfüllen dieser Aufgaben kann die Textlinguistik deskriptiv, mitunter sogar präskriptiv, für die unterschiedlichsten Disziplinen hilfreich sein.

BIBLIOGRAFIE

Primärtexte

1. BAUER, T. *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Reclam: Ditzingen, 2018.
2. HARARI, Y. N. *Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen*. Aus dem Englischen übersetzt von Andreas Wirthensohn. C.H. Beck: München, 2017.

Literatur

3. ADAMZIK, K.; NIEDERHAUSER, J. *Fach-/Wissenschaftssprache versus Gemeinsprache im Laiendiskurs und im linguistischen Fachdiskurs*. In: NIEDERHAUSER, J.; ADAMZIK, K. (Hrsg.) *Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt*. Lang: Frankfurt am Main, 1999. S. 15-37.

4. BONFADELLI, H.; FÄHNRICH, B.; LÜTHJE, C.; MILDE, J.; RHOMBERG, M.; SCHÄFER, M. *Das Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*. In: BONFADELLI, H.; u.a. (Hrsg.) *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*. Springer: Wiesbaden, 2017. S. 3-14.
5. BRINKER, K.; CÖLFEN, H.; PAPPERT, S. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 9. Durchgesehene Auflage. Erich Schmidt Verlag: Berlin, 2018.
6. GREULE, A.; REIMANN, S. *Basiswissen Textgrammatik*. A. Francke Verlag: Tübingen, 2015.
7. HAGEN, L.; LÜTHJE, C.; OHSER, F.; SEIFERT, C. *Einleitung: Wissenschaftlicher Kommunikationspluralismus*. In: HAGEN, L.; u.a. (Hrsg.) *Wissenschaftskommunikation. Die Rolle der Disziplinen*. Nomos: Baden-Baden, 2018. S. 7-13.
8. FIX, U. *Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturelle Einheiten*. In: FIX, U. *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Frank & Timme: Berlin, 2011. S. 103-130.
9. NIEDERHAUSER, J. *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Narr: Tübingen, 1999.
10. OELS, D. »...was ein Sachbuch eigentlich ist.«. Mainz 2013. (online verfügbar unter: <https://www.sachbuchforschung.uni-mainz.de/arbeitsblatter/>, besucht am: 29.03.2021).
11. RAUCHFLEISCH, A.; SCHÄFER M. *Wird die „Science of Science Communication“ eine Disziplin? Bibliometrische Analyse des Status Quo und der Entwicklung eines wachsenden Forschungsfeldes*. In: HAGEN, L.; u.a. (Hrsg.) *Wissenschaftskommunikation. Die Rolle der Disziplinen*. Nomos: Baden-Baden, 2018. S. 29-53.
12. SEETHALER, J.; BEAUFORT, M. *Vom Verstehen zum Partizipieren? Wissenschaft und ihre Disziplinen in einer sich wandelnden Öffentlichkeit*. In: HAGEN, L.; u.a. (Hrsg.): *Wissenschaftskommunikation. Die Rolle der Disziplinen*. Nomos: Baden-Baden, 2018. S. 55-78.

Internetquellen

13. Lehrplan Bayern, Gymnasium, Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 5. Fach Deutsch. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/5>. (besucht am: 21.06.2020).
14. SPIEGEL Bestsellerliste: „Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen“ von Yuval Noah Harari. <https://www.buchreport.de/bestseller/buch/isbn/9783406727863.htm/> (besucht am: 01.04.2021).
15. SPIEGEL Bestsellerliste: „Die Vereindeutigung der Welt“ von Thomas Bauer. <https://www.buchreport.de/bestseller/buch/isbn/9783150194928.htm/> (besucht am: 01.04.2021).

VALORIFICAREA CULTURII ȘI TRADIȚIILOR POPULARE ÎN CADRUL DISCIPLINELOR ȘCOLARE

VALORIZATION OF CULTURE AND POPULAR TRADITIONS WITHIN THE SCHOOL DISCIPLINES

*Ludmila Mokaň-Vozian, dr., conf. univ.,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău*

*Ludmila Mokaň-Vozian, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5350-4921*

CZU: 37.035.6:008

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p257-260

Abstract

The culture of contemporary society is interethnic. It is impossible to live in today's society without knowing the culture of your own people and other ethnicities, and at the same time being a successful person. The basis for studying the culture of the people is the interconnection and interaction with other cultures.

The education of the younger generations is inconceivable without taking into account the origins of national culture and popular traditions. The achievements of pedagogical thinking at national and global level in this aspect are very important, as the issue of the influence of popular traditions and customs on the formation of personality is directly related to the development of society.

Key-words: culture, traditions, customs, values, technological education.

Tradițiile și obiceiurile, ca o latură a creației originale a oamenilor, reprezintă o varietate de forme și metode de influență pedagogică asupra sentimentelor, voinței, conștiinței și comportamentului uman. Fiind un fenomen social, tradițiile acționează, de asemenea, ca principii și norme care reglementează relația dintre oameni în societate și viața personală, acestea fiind aprobate de opinia publică și susținute de aceasta.

În prezent, cercetările în domeniul tradițiilor naționale ale unui popor, precum și caracterului educațional al acestora, au o relevanță deosebită. Studiul și evaluarea obiectivă a identității naționale, identificarea și analiza tradițiilor avansate ale educației poporului au fost și sunt sarcina cea mai importantă a științelor istorice și pedagogice, din moment ce multe probleme ale pedagogiei populare nu au devenit încă obiectul unei preocupări adecvate și necesită o atenție sporită.

"Existența tradițiilor în societate este obiectiv necesară, întrucât nici o societate nu se poate lipsi de ele. Este de neînchipuit o societate fără norme de comportament, mai ales în acest timp al tranzițiilor care se înscrie în procesele mai ample de diferențiere și integrare care au loc în viața și în cunoașterea socială de la sfârșitul sec. XX și începutul sec. XXI", susține V. Capcelea [1, p. 5].

Astfel, perioada în care ne aflăm, ne direcționează spre tradiții, spre originea existenței noastre, de care ne-am îndepărtat în ultima perioadă. Anume tradițiile ne oferă existența și activitatea ca oameni și, anume tradiția dă rod inovației și creației. Când auzim cuvântul sărbătoare, ne vine în minte...Tradiție. Adevărul este că multe sărbători devin atât de comercializate, încât tradițiile noastre sunt în pericol de a fi banalizate. Dar, tradițiile contează.

Tradițiile reprezintă o piesă critică a culturii noastre. Ele ajută la formarea structurii și fundamentului familiilor și societății noastre. Ele ne amintesc că facem parte dintr-o istorie care ne definește trecutul, formează ideea cine suntem astăzi și cine este probabil să devenim. Dacă

ignorăm sensul tradițiilor noastre, suntem în pericol de a deteriora fundamentul identității noastre, întrucât:

- Tradiția contribuie la un sentiment de confort și apartenență, reunește familiile și le permite oamenilor să comunice cu prietenii.
- Tradiția ne permite să arătăm principiile buneilor și părinților noștri, să sărbătorim diversitatea și să ne unim ca țară.
- Tradiția servește ca o modalitate de a crea amintiri de durată pentru familiile și prietenii noștri.
- Tradiția consolidează valori precum: libertatea, credința, integritatea, buna educație, responsabilitatea personală, etica muncii și valoarea de a fi dezinteresat.
- Tradiția oferă un forum pentru a prezenta modelele de rol și a sărbători lucrurile care contează cu adevărat în viață.
- Tradiția oferă șansa de a spune „mulțumesc” pentru contribuția pe care a adus-o cineva.
- Tradiția oferă un context excelent pentru o pauză și o reflecție semnificativă.

Mai mult, tradițiile nu apar pur și simplu, ci apar într-un moment în care este nevoie de ele. Acestea se pot schimba în paralel cu conștiința umană și cu nevoile oamenilor, pot dispărea și pot renaște într-un nou înveliș.

Și, întrucât, totul are propriul său sens, îl au și tradițiile și este reflectat în două funcții:

1. *Stabilizarea relațiilor în societate* prin influențarea lumii spirituale a unei persoane, bazându-ne pe norme și reguli morale.

2. *Asigurarea transferului* acestor relații către urmași, menținând astfel conexiunea între generații [2].

Or, având în vedere problema abordată, putem spune că tradițiile reprezintă continuitatea experienței acumulate de către strămoși, care este necesară pentru a avea o viață mai eficientă și a ne permite să facem mai puține greșeli.

Tradițiile susțin conexiunea invizibilă dintre epoci, prin păstrarea și transmiterea unui model de relații sociale și calități spirituale. În această ordine de idei, observăm că, rămâne actuală și dezvoltarea teoretică și practică complexă a metodelor de valorificare a tradițiilor populare în cadrul disciplinelor școlare.

Se crede că școala se bazează pe trei sarcini ale educației:

1. Educație estetică.

2. Educația ecologică, care nu este doar o idee a ocrotirii mediului natural, ci formarea capacității de a trăi în armonie cu natura.

3. Educația pe baza tradițiilor populare (istorie, experiență de viață etc.).

Referindu-ne la ultima, remarcăm că educația pe baza tradițiilor implică formarea personalității prin toate realizările culturii umane, astfel încât aceasta să trăiască în contextul culturii universale. Valorile spirituale și materiale create de-a lungul istoriei omenirii ar trebui transmise tinerilor generații începând cu perioada copilăriei, adolescenței și tinereții timpurii. Dar, acest transfer nu se realizează direct, întrucât valorile sunt „infiltrate” în cursul eforturilor spirituale ale individului însuși.

Arta populară este capabilă să trezească, să încingă o scânteie de talent, să ajute la realizarea potențialului creativ. Legătura cu frumusețea naturii, cu memoria și tradițiile populare păstrează integritatea etnică culturală, permite formarea temeliei unei culturi estetice holistice prin dezvoltarea memoriei istorice a abilităților lor creative.

Or, experiența oamenilor, înțelepciunea generațiilor sunt acele valori fără de care este imposibil de educat o personalitate integră. În pedagogia populară, o atenție specială a fost acordată educației tehnologice. Când un profesor vorbește despre meșteșugurile populare, copiii au dorința de a încerca să facă ceva cu propriile mâini, de a învăța un meșteșug și de a percepe valoarea lui istorică.

Cultura fiecărei case, a fiecărei familii se bazează pe tradițiile poporului. Cultura și tradițiile poporului pot fi studiate la lecțiile de Educație tehnologică în cadrul modulelor *Arta culinară*, *Meșteșuguri populare*, *Colaje și decorațiuni*, *Design vestimentar*, *Design interior* etc. Astfel, de exemplu, studiind temele din modulul *Arta culinară și sănătatea*, elevii fac cunoștință cu feluri de mâncare din bucătăria națională, comparând obiceiurile și eticheta diferitor popoare, diversitatea și diferențele în alegerea produselor de bază, combinația lor și metodele de preparare. Tot aici fac cunoștință cu obiectele de uz casnic, denumirile lor etc.

Realizând elemente ale broderiei naționale, elevii stăpânesc tehnica de brodare, fac cunoștință cu simbolistica și semnificația fiecărui ornament. Multe elemente comune se pot remarca în costumele naționale ale diferitelor etnii: fiecare costum național este înfrumusețat cu ornamente și decorații tradiționale.

De-a lungul secolelor, costumul național s-a format în funcție de regiunea de reședință a oamenilor și de stilul lor de viață. Designul costumului național bazat pe forme geometrice este simplu. La lecțiile de Educație tehnologică elevii fac cunoștință cu caracteristicile acestui design. Mai mult, designul îmbrăcăminte moderne este adesea preluat din modelul unui costum național și remodelat într-o nouă imagine.

Încă din cele mai vechi timpuri, ritualurile reflectă originalitatea vieții și a cotidianului, tradițiile culturale și religia oamenilor, iar unele dintre ele au multe în comun cu diferite popoare. Ritul este aproape de joc. O caracteristică comună a jocului și a ritului este că motivul aici nu este atât rezultatul activității, cât activitatea în sine. Cu ajutorul jocurilor, copiii parcă ar face o repetiție a activității viitoare.

Domeniul curricular „Tehnologii” permite extinderea în mod semnificativ a activităților elevilor, familiarizarea la lecții cu diverse aspecte ale culturii poporului, menită să păstreze moștenirea vie a oamenilor. Această problemă poate fi rezolvată cel mai eficient prin organizarea unui proces educațional holistic, orientat spre pregătirea tehnologică a elevilor, folosind strategii didactice moderne pentru dezvoltarea personalității. În acest caz, activitatea instructiv-educațională are o importanță deosebită, ceea ce permite elevilor să stăpânească organizarea activității practice de-a lungul întregului lanț tehnologic - de la o idee până la implementarea sa într-un model, produs (produs al muncii).

Aceste strategii sunt axate pe activitatea creativă independentă a elevilor, care permite ca procesul educațional să devină mai holistic, sistemic, concentrat pe valori universale care sunt în concordanță cu scopul și obiectivele școlii moderne.

Așadar, activitatea în cadrul lecțiilor de educație tehnologică este cea care face posibilă studierea tradițiilor culturale, ritualurilor, care creează potențialul educațional, contribuie la dezvoltarea anumitor calități personale: forță de muncă, simțul datoriei, responsabilitate, dorința de performanță sporită, respect față de oameni și capacitatea de a interacționa cu aceștia, protejarea patrimoniului național.

Subiecților învățării li se pot recomanda studierea independentă a literaturii în domeniu, cercetarea în arhivele muzeului local, întâlniri cu vârstnicii. Elevii ar trebui să aibă o viziune

holistică asupra culturii din care fac parte, a diversității, tradițiilor, frumuseții, succesiunii generațiilor. Cunoașterea dobândită ar trebui să contribuie la dezvoltarea conștiinței naționale de sine, a mândriei de țara natală, precum și a capacității de a folosi cunoștințele și abilitățile dobândite în viața de zi cu zi.

Unitățile de conținut abordate la lecțiile de educație tehnologică sunt semnificative pentru educația spirituală și morală, formarea calităților personale ale copilului, stilului de viață, modului de gândire, natura relațiilor cu lumea exterioară. Toate aceste aspecte pot fi implementate la lecțiile de educație tehnologică. Acest lucru este obținut cu succes studiind unitățile de conținut „cultura casei”, „arta culinară”, „artă decorativă și aplicată”. De exemplu, atunci când se studiază gătitul, drept subiect tematic poate fi „Ziua de naștere”; când se studiază tradițiile populare, elevii pot alege „Sărbătoarea de Crăciun”, „Paștele”, „Nunta moldovenească” etc.

În contextul tematicii abordate, poate fi organizată o lecție-proiect. Pentru aceasta, elevii clasei vor fi împărțiți în grupuri creative, fiecare având sarcina de a alege dintre:

- Istoria sărbătorii.
- Tradițiile legate de organizarea sărbătorii.
- Masă tradițională de sărbătoare (aranjarea mesei, lista mâncărilor necesare și semnificația acestora).
- Costumele și vestimentația asociate sărbătorii.
- Cântece, dansuri și alte obiceiuri.
- Amenajarea spațiului pentru sărbătoare.

Elevii din fiecare grup selectează, pregătesc material și împărtășesc informațiile cu colegii. Toate materialele colectate sunt procesate și transformate într-un scenariu pentru o sărbătoare mare.

Desfășurând astfel de lecții, trebuie să ne amintim că principalul obiectiv este dezvoltarea respectului pentru modul de viață, obiceiurile strămoșilor noștri, dorința de a păstra valorile care sunt pe nedrept uitate. Prin asemenea activități, nu se obține material tangibil, dar sunt formate la elevi anumite concepte de imagini, sentimente și stări de spirit.

Rolul profesorului în valorificarea culturii și tradițiilor este mare: orizonturile largi ale profesorului, cunoștințele sale în domeniul culturii (pictură, muzică, teatru etc.), cultura sa spirituală și de ordin extern trebuie să servească drept exemplu pentru elevi.

Este indubitabil faptul că tradițiile populare și cultura poporului exercită nu doar o influență emoțională asupra copilului, dar formează stereotipuri de comportament și comunicare cu ceilalți. Or, valorificarea tradițiilor poporului este necesară pentru creșterea nivelului cultural general al elevilor, dezvoltarea calităților creative și spirituale ale indivizilor.

Scopul încorporării în procesul de instruire a temelor legate de tradiții vizează introducerea elevilor în spațiul culturii naționale, formarea și dezvoltarea culturii personale ale elevilor, dar și a profesorilor. Atingerea acestui obiectiv va permite autorealizarea personalității pe parcursul vieții, dar și manifestarea creativă a acestora în plan profesional.

BIBLIOGRAFIE

1. Capcelea V. Tradiția – esența, locul și rolul ei în existența socială. Bălți, 2011.
<http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/capcelea/traditii.pdf> (vizitat 15.03.2022).
2. Петров Д. Что такое традиции (семейные, народные) и почему они так важны. 2021.
<https://ktonanovenkogo.ru/voprosy-i-otvety/tradicii-hto-hto-takoe.html> (vizitat 19.04.2022)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ТРИЗ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

APPLICATION OF TRIZ METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF ART STUDENT'S PROFESSIONAL THINKING

*Татьяна Лагаева, ассистент,
КГПУ им. «Иона Крянгэ»*

*Анна Симац, кандидат искусствоведения, профессор,
КГПУ им. «Иона Крянгэ»*

*Tatiana Lagaeva, assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7273-0078*

*Anna Simac, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-4090-3824*

CZU: 378.016:7

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p261-267

Rezumat

Nivelul de complexitate al sarcinilor cu care se confruntă artiștii contemporani impune cerințe mari asupra sistemului de educație a studenților. Articolul este dedicat experienței dezvoltării instrumentelor metodologice pentru dezvoltarea gândirii profesionale a studenților la artă folosind Teoria Rezolvării Inventive a Problemelor (TRIZ). În procesul de cercetare, diferențierea, sistematizarea și clasificarea metodelor creative în artele vizuale s-au realizat prin adaptarea metodelor TRIZ. S-a colectat o colecție de imagini care caracterizează principalii parametri ai metodelor. Imaginile au fost interpretate, au fost analizate funcțiile metodelor TRIZ și caracteristicile acestora, specificitatea și capacitățile de resurse. Rezultatele studiului au fost folosite ca bază pentru prelegeri teoretice și sarcini creative care contribuie la o percepție aprofundată și conștientă a artei plastice moderne și la dezvoltarea gândirii profesionale a studenților specialităților de artă.

Cuvinte-cheie: Gândire profesională; gândire artistică; teoria rezolvării inventive a problemelor (TRIZ); metode TRIZ; dezvoltarea gândirii artistice profesionale.

Abstract

The level of complexity of the tasks facing today's artists places high demands on the education system. The goal of this investigation is the search and development of the methodological tools for the use of the Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ/TIPS) for a deep and conscious perception of the modern visual arts by future artists and by professional painters in general. In this paper, differentiation, systematization and classification of creative methods in fine art was performed by using the TRIZ methods. A collection of images has been collected that characterizes the main parameters of the methods. The images were interpreted, the functions of TRIZ methods and their features, specifics and resource capabilities were analyzed. The results of the study were used as the basis for theoretical lectures and creative tasks that contribute to an in-depth and conscious perception of contemporary fine arts and the development of professional thinking of students of art specialties.

Key-words: Professional thinking; artistic thinking; theory of inventive problem solving (TRIZ); TRIZ methods; professional thinking development methods for future artists.

Современный мир сложен, многомерен, подвержен стремительным изменениям. Для успешного функционирования будущий художник должен иметь широкий кругозор; уметь декодировать визуальную информацию, ориентироваться в её огромном потоке; знать возможности и характерные черты современного художественного языка; владеть новейшими актуальными методами художественной выразительности; чувствовать рынок; быстро и осознанно генерировать новые идеи и успешно их визуализировать; эффективно реагировать на изменения и приспосабливаться к ним; регулярно

приобретать новые профессиональные знания и технические навыки; создавать и поддерживать условия для непрерывного самообразования; успешно коммуницировать. Развитие данных способностей обуславливает потребность в формировании профессионального мышления, высокого уровня культурной и интеллектуальной компетенции.

Изменения, происходящие во всех сферах современного общества, требуют модернизации системы образования. Новиков А.М. подчеркивает, что «новое образование должно научить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать ее, изменять категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции: как научить самого себя. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто «не научился учиться». [6] Несомненно, что необходимы изменения и в сфере высшего художественного образования. Целенаправленное интеллектуальное развитие становится важным ценностным ориентиром, насущной потребностью и основой успешного обучения студентов художественных специальностей. Профессор Шибаева М.М. отмечает, что «при всей ценности традиций художественного развития личности как потенциального субъекта творчества ряд содержательно-стилистических моментов приобщения к культуре нуждается в обновлении с учётом «предлагаемых обстоятельств» современности.» [10]

Идея применения ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) возникла как реакция на перенасыщение интернет-пространства визуальной информацией, на которую сложно осознанно реагировать, рефлексировать, критически оценивая, анализируя и обобщая. Классификация креативных методов ТРИЗ была использована для структурного анализа творческих методов, применяемых в изобразительном искусстве. Теория ТРИЗ была разработана ученым Альтшуллером Г.С. для выявления и использования законов, закономерностей и тенденций развития технических систем [2]. Сегодня ТРИЗ применяется и в нетехнических областях деятельности: научных, художественных, образовательных.

Первоначально классификация методов ТРИЗ была применена для решения таких задач, как дифференциация, систематизация и классификация творческих методов и приёмов в изобразительном искусстве; сбор визуальной информации, характеризующей основные параметры методов; интерпретация изображений, анализ функций методов ТРИЗ, их особенностей, специфики и ресурсных возможностей. В результате была сформирована структурированная коллекция, содержащая более двух тысяч изображений на основе 20 методов ТРИЗ. В качестве методов исследования были применены семиотический, герменевтический, системный, структуралистский и постструктуралистский, морфологический и междисциплинарный подходы. По каждому из методов были привлечены, проанализированы и обобщены интерпретации ученых, философов, культурологов, психологов, писателей, художников, режиссеров и других деятелей искусств. Также был задействован субъективный и объективный опыт художественного восприятия авторов, опирающийся на знания, ассоциации, логику и рефлексию. Результаты исследования обобщены в сводной морфологической таблице методов ТРИЗ. Для наглядности также разработана система графических знаков для методов ТРИЗ.

Исследование показало, что применение классификации методов ТРИЗ позволило пополнить опыт насмотренности, сделать его более богатым и многомерным; углубить знания в области современного изобразительного искусства, увязать его идеи и решения с опытом предыдущих поколений, прояснить понимание сложных для восприятия аспектов современной визуальной культуры; получить более системное и структурированное представление об инструментах повышения выразительности современного визуального языка; интегрировать идеи и интерпретации исследователей из разных областей знания; анализировать художественные произведения на более высоком уровне, более точно считывать послания художников, уменьшая уровень субъективных искажений; научило видеть суть, смысл и функции приемов художников, обеспечивая связь нового с ранее изученным; существенно пополнить запас применяемых методов в работе над изображениями, более осознанно работать над замыслами новых изображений.

В результате было принято решение исследовать возможности использования накопленного материала для формирования и развития профессионального мышления будущих художников.

Психолог Карих В.В. трактует художественное мышление как «процесс целенаправленного опосредованного художественного познания мира, от художественно-проблемной ситуации до создания художественного образа, реализующееся с помощью ряда мыслительных художественных операций: трансформации, реинтеграции, персеверации, мультипликации.» [5]. Профессор Бережная М.С., опираясь на опросы студентов, перечисляет следующие основные «факторы, влияющие на формирование художественного мышления:

- Предоставление возможностей поиска собственных решений.
- Приобретение жизненных навыков, необходимых для реализации творческой активности.
- Развитие потребности в расширении базовых гуманитарных знаний.
- Образование, направленное на развитие художественного и творческого мышления должно снимать с человека стресс неудовлетворенности и помогать найти каждому свою нишу, оптимальную для способностей индивидуума.
- Максимально обширное и многогранное изучение искусства, человека и мира в целом.
- Педагогический процесс подразумевает взятие шефства над учениками, поэтому важной частью работы педагога являются общение и поддержка ученика.
- Помощь в выражении своих эмоций для углубления в понимания ментальности других культур и себя.
- Моральная поддержка учащихся.
- Умение педагогом донести материал, увлечь и заинтересовать учащихся.
- Сотворчество учащихся и педагогов.
- Осуществление связи с формированием нового технологического, культурного контекста.
- Снятие барьеров и запретов на экспериментирование.
- Максимальное расширение возможностей.
- Развитие желания высказаться в творческой деятельности.» [3]

На основе теоретического анализа и синтеза психолого-педагогической литературы, в том числе инновационных образовательных технологий, была разработана программа учебного курса по «Основам художественной грамотности» с применением методов ТРИЗ для студентов художественных специальностей. Данный курс включает программу, методические материалы и диагностический инструментарий как для ознакомления с основами художественной грамотности, так и для развития профессионального художественного мышления. При подготовке курса учитывались современные реалии, при которых «трактовка сущности и специфики искусства существенно видоизменяется в свете возникновения и распространения новых феноменов культуры, генетически связанных с традиционными формами художественной деятельности, но далеко не всегда поддающиеся однозначной идентификации в качестве собственно «искусства». Для их обозначения используются специальные понятия-идентификаторы, такие, как арт-практики, веб-дизайн и ряд др.» [1]. На курсе студенты учатся «конкретно анализировать процессы художественного творчества и восприятия, взаимные связи смысловых единиц, внутреннюю логику направляющую движение художественной мысли и подчиняющуюся таким специфическим принципам, как художественная правда, выразительность, эстетическое совершенство или даже занимательность» [1]. Курс содержит теоретическую и практическую части.

Проведение лекций проводится с использованием мультимедийных средств, что позволяет привлекать разнообразный иллюстративный материал. Подкопаев Д.А. отмечает, что наглядно-образное представление учебной информации “позволяет реализовать принцип наглядности на качественно новом уровне путём обеспечения единства понятийного и чувственного, логического и эмоционального, конкретного и абстрактного в процессе обучения. В исследованиях психологов отмечается положительное влияние мультимедийных средств, направленных на совместную работу обоих полушарий головного мозга, каждое из которых обладает взаимодополняющей специализацией по отношению к другому.» [8]

Знакомство с каждым новым методом ТРИЗ начинается со стадии Вызова. Данный методический подход взят из Технологии развития критического мышления, разработанной в конце 80-х годов XX в. в США (Ч.Темпл, Д.Стил, К.Меридит). На данной стадии студентам предлагаются для анализа и интерпретации изображения по новой теме. Эта стадия позволяет актуализировать и обобщить уже имеющиеся знания; сформировать интерес к новым знаниям; побудить к активной работе на лекции.

Теоретическая часть данного курса способствует системному обогащению знаний студентов по «Основам художественной грамотности», содержит подробный анализ каждого из методов ТРИЗ, варианты их использования и функции применения, представляет идеи, теории, интерпретации и концептуальные подходы, позволяющие увязать изобразительный ряд произведений «с чрезвычайно сложными реминисценциями, восходящими к определенным философским, религиозным и этическим учениям.»[1]. Как отмечает Шаляпин О.В. «словесный и образный анализ объекта изображения расширяет круг ассоциативного анализа, способствует разнообразию сопоставляемых единиц, увеличивает продуктивность мыслительной деятельности студентов, дает импульс для формирования профессионального мышления,

включающего обобщение визуальных данных и знания о различных художественных материалах и способах работы с ними.» [9]

Теоретический материал способствует переходу от поверхностно-натуралистического восприятия художественных произведений к раскрытию глубинных скрытых значений, ускользающих от неподготовленного зрителя. Задачами этого этапа являются: формирование профессионального интереса; ознакомление с терминологией и основными понятиями теории изобразительного искусства; ознакомление с основными пластическими инструментами и принципами композиции художественного произведения; изучение основ предметного построения сюжета, возможностей передачи информации с помощью визуального языка; раскрытие смысла и содержания методов управления вниманием зрителя, обобщения, методов создания целостного изображения, выстраивания композиционного центра, методов построения пространства в художественном произведении; формирование представления о художественной условности, как неотъемлемой части художественного произведения, о допустимости искажений в изображениях; знакомство с основами психологии восприятия, необходимой для более глубокой и объективной интерпретации изображений. В социальной сети Facebook создана учебная группа, в которой представлены записи видео уроков, коллекции изображений по каждому из методов ТРИЗ. Участники группы имеют возможность пересмотреть видео уроки по темам для закрепления материала, активно участвовать в обсуждении изображений, текстов и видеоматериалов, развивая способность к взаимодействию, профессионально-коммуникативной компетентности.

Теоретический раздел курса подготавливает студентов к самостоятельной творческой работе. Вторая часть курса – практическая. Её задачами являются: закрепление и осмысление пройденного материала, развитие продуктивного воображения, активизация самостоятельного художественного мышления, формирование способности к самообразованию и самосовершенствованию. Журавская Н. Т. отмечает, что «активизация самостоятельной работы обучаемых в системе инновационной деятельности в вузе определяется потребностью в переходе от пассивного восприятия к активному поиску компонентов нового знания и их интеграции в единую картину, адекватную инновационному мышлению современного человека.» [4]

Аудиторная практическая часть разнообразна и включает интерактивное общение на лекции, деловые игры, дебаты, помощь в выполнении практических заданий. Одним из заданий является описание и структурный анализ изображений. Для подробного анализа был разработан структурированный “План-схема анализа художественного произведения”, затрагивающий различные аспекты понимания (композиционные, интонационные, семантические, философские). Один из вопросов анализа связан с определением методов ТРИЗ, использованных автором изображения. Целью данного задания является активное вовлечение студентов в процесс анализа изображений, формирование культуры художественного восприятия, освоения «языка» пластических искусств, развитие визуального мышления.

Внеаудиторная самостоятельная работа организована с использованием Google Classroom – веб-сервиса, который призван упростить создание, распространение и оценку заданий безбумажным способом. Выполняя самостоятельные практические задания, студент общается с преподавателем, при необходимости уточняет суть

поставленных задач, консультируется по вопросам их решения. После приема выполненных заданий проводится их обсуждение с преподавателем, после чего студент вносит необходимые уточнения и поправки. Практическая часть содержит систему творческих и исследовательских заданий, имеющих целью формирование профессиональных навыков и умений, развивающих самостоятельное профессиональное мышление.

Для закрепления полученных знаний, обобщения информации, присвоения нового знания, формирования собственного отношения к изучаемому материалу, студентам предлагается дать краткое описание каждого метода ТРИЗ своими словами и сложившееся к нему отношение.

Для систематизации, вспоминания и осмысления пройденного теоретического материала, соотнесения его с уже имеющимися знаниями, студентам необходимо подобрать изображения различных авторов по каждому из методов ТРИЗ с их краткой интерпретацией.

Для развития рефлексии студенты копируют работы различных авторов с их письменным анализом. Следует отметить, что формирование и развитие рефлексии стало основой новой парадигмы образования.

Для развития творческого воображения и осознанного применения методов ТРИЗ на практике дается задание разработать эскиз изображения по каждому методу ТРИЗ. Для активизации рефлексии и понятийного мышления необходимо сопроводить эскиз текстовым анализом, разъясняющим, для каких целей был применен данный метод.

Для развития композиционно-образного мышления и воображения также применяется метод проектов. Студенты по желанию принимают участие в выполнении группового проекта, пользуясь полученными на курсе знаниями, умениями и навыками. Исследователи определяют проект как «полный, завершённый цикл продуктивной (инновационной) деятельности отдельного человека, группы или организации и считают его наиболее эффективным в художественной педагогике способом организации композиционной деятельности учащихся, незаменимым в процессе развития композиционно-образного мышления.» [6]

Подытоживая результаты практической работы, отметим, что выполнение практических заданий является необходимой частью курса и способствует повышению качества усвоения материала и уровня активности, самостоятельности студентов в решении творческих задач.

Анализ результатов прохождения курса «Основы художественной грамотности» с применением классификации методов ТРИЗ показал, что прохождение курса студентами позволило расширить и углубить понимание изобразительного искусства, способствовало формированию и развитию профессионального художественного мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДРЕЕВ, А.Л.; БЕРЕЖНАЯ, М.С. *Основания и закономерности формирования и развития художественного мышления*. Педагогика искусства, 2014. <http://www.art-education.ru/electronic-journal/osnovaniya-i-zakonomernosti-formirovaniya-i-razvitiya-hudozhestvennogo-myshleniya> (дата обращения 18.03.22)

2. АЛЬТШУЛЛЕР, Г.С. *Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач*, №-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 400с. ISBN 978-5-9614-6874-8.
3. БЕРЕЖНАЯ, М.С. *Особенности формирования художественного мышления в творческой деятельности у учащихся гуманитарных вузов*. Педагогика искусства, 2018. <https://docplayer.com/113308798-Osobennosti-formirovaniya-hudozhestvennogo-myshleniya-v-tvorcheskoy-deyatelnosti-u-uchashchih-sya-gumanitarnyh-vuzov.html> (дата обращения 18.03.22)
4. ЖУРАВСКАЯ, Н. Т. *Активизация самостоятельной работы студентов как фактор формирования их инновационного мышления*. Вестник ТГПУ, 2010. <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-kak-faktor-formirovaniya-ih-innovatsionnogo-myshleniya> (дата обращения 10.12.21)
5. КАРИХ, В.В.; АГЕЕВА, А.А. *Художественное мышление как феноменологическая категория*. АНИ: педагогика и психология. 2017. <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-myshlenie-kak-fenomenologicheskaya-kategoriya> (дата обращения 06.10.21)
6. НОВИКОВ, А. М. *Образовательный проект* (методология образовательной деятельности) / НОВИКОВ, А. М.; НОВИКОВ, Д. А. М.: Эгвес, 2004. – 120 с. ISBN 10: 5850095519.
7. НОВИКОВ, А. М. *Образовательный процесс в постиндустриальном обществе*. Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2009. <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-protsess-v-postindustrialnom-obschestve> (дата обращения 15.04.21)
8. ПОДКОПАЕВ, Д. А. *Развитие понятийно-образного мышления студентов в условиях мультимедийного представления информации*. Человек и образование, 2009. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ponyatiyno-obraznogo-myshleniya-studentov-v-usloviyah-multimediynogo-predstavleniya-informatsii> (дата обращения 14.02.22)
9. ШАЛЯПИН, О.В. *Инновационные модели обучения в художественно-педагогическом образовании*. Омский научный вестник. Омск, 2010. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-modeli-obucheniya-v-hudozhestvenno-pedagogicheskom-obrazovanii> (дата обращения 03.02.22)
10. ШИБАЕВА, М.М. *Проблемы художественного образования в социокультурных реалиях*. Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. 2004. <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-sotsiokulturnyh-realiyah> (дата обращения 05.08.20)

TEHNICI DE EXECUȚIE ȘI PROCEDEE PLASTICE ÎN ABORDAREA GENULUI ANIMALIER SCULPTURAL MOLDOVENESC⁷

MODELING AND PLASTIC TECHNIQUES IN THE CREATION OF THE MOLDOVAN SCULPTURAL ANIMAL GENRE

Ana Marian, dr., Institutul Patrimoniului Cultural

Ana Marian, PhD, The Institute of Cultural Heritage

ORCID: 0000-0002-1530-0765

CZU: 730

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p268-271

Abstract

Modeling techniques, together with plastic ones, play a decisive role in the creation of a sculptural work. The sculptural animalistic genre uses the same materials as the sculptural portrait and nude: ceramics, wood, chamotte, bronze, to which are added the techniques of coloring and toning. Thus, modeling and plastic techniques are a single whole, tightly connected, which contributes to the manifestation of the idea of work, which is intuitively foreseen by the author from the very beginning and takes on contours more clearly in the modeling process in the material.

Key-words: sculpture, animalistic genre, techniques, materials, plastic methods.

Unul dintre cele mai ancestrale materiale folosite în abordarea genului animalier sculptural moldovenesc este ceramica. Lutul a fost anume acel material care inițial a îmbinat ceramica cu sculptura, ceea ce constituia un întreg indisolubil la începuturile civilizației [6, p.3-9]. Și doar numai după separarea modelării figurinelor în lut - începutul sculpturii -, apoi modelarea vaselor în lut - începutul ceramicii - aceste două genuri ale artei au căpătat statut independent, în pofida aceluiași început comun [4, p.62-63].

Inițial, ceramica moldovenească a consemnat genul animalier în forma unor meșteșuguri populare, modelarea în lut în sate fiind o practică sporadică, fără o bază teoretică. Și doar în anii '60 ai secolului XX, prin efortul sculptorului profesionist Naum Epelbaum, genul animalier devine unul de cult, fundamentat practic [5, p.3-5]. În căutările sale, sculptorul, deja recunoscut la acea perioadă de timp prin portrete și compoziții tematice recurge la simplificarea și generalizarea formei, lutul fiind potențialul material care garanta surprinderea esențialului [3, p.13].

Una dintre primele sale lucrări, *Zebra* (1962, ceramică, email), este realizată prin forme curbe, rotunjite, lutul servind pentru a reda instantaneu un moment scurt de timp, în care a fost surprins animalul.

Anume redarea clipei efemere, a unui moment ce durează poate zecimi de secundă, constituie specificul acestui gen, genul animalier, care necesită studii de durată, creionări ale unor schițe sau modelări preliminare multiple în lut sau plastilină [7, p.7].

Al doilea moment important pentru abordarea genului animalier în ceramică este aplicarea culorii. Astfel, colorarea *Zebrei* în verde închis cu linii galbene impulsionează perceperea imaginii, o actualizează, o animează și o face atractivă.

⁷ Articolul acesta a fost elaborat în cadrul Programului de Stat: 20.80009.1606.12 – *Dimensiunea identitară a artelor din Republica Moldova ca factor activ al dezvoltării durabile a societății în contextul dialogului intercultural european.*

O altă lucrare a lui Naum Epelbaum realizată în același an prezintă o compoziție din două figuri cu denumirea *Pantere* (1962, ceramică, email). Aceste animale grațioase sunt surprinse într-un moment de tandrețe. Modelarea cu ușoare exagerări ale curburilor formelor creează impresia unui dialog fără cuvinte, iar colorarea le conferă un aspect de luciu, amplificând grațiozitatea și suplețea lor.

În lucrarea *Lamă* (1963, ceramică, email) de Naum Epelbaum forma lucrată inițial în lut a fost modelată astfel, încât să reprezinte grațiozitatea animalului, aceasta fiind redusă la torsurile principale ale corpului. Culoarea amplifică impresia de neuitat produsă de liniile suple ale acestui animal grațios.

Alt aspect este reprezentat în lucrarea *Antilopa gnu* (1963, ceramică, email) de același autor, și anume: forma statică cu un suport stabil pe cele patru membre inferioare. Aici culoarea capătă sens decisiv. Liniile și petele color, deși respectă spiritul decorative al acestui obiect al plasticii de mici dimensiuni, impresionează anume prin aspectul lor pictural.

Și, în final, o ultimă lucrare a lui Naum Epelbaum în genul animalier lucrat în ceramică: *Cal bătrân* (1978, ceramică, email). Chiar și genericul subliniază disperarea ultimelor zile, trăite de animal, iar interpretarea artistică sugerează și o paralelă cu viața omului. Colorarea în ocru-gălbui intensifică această impresie de disperare, demonstrând încă o dată forța simbiozei dintre formă și culoare în ceramică.

Un alt material utilizat timpuri străvechi în realizarea genului animalier sculptural în spațiul actualei Republici Moldova este lemnul [6, p.197-214]. Datorită faptului că lemnul este maleabil, ușor supus prelucrării cu dalta, o unealtă accesibilă, care se afla în posesia fiecărui gospodar, acest material era folosit de meșteri întru confecționarea jucăriilor pentru copii. În calitate de gen cult al sculpturii, lemnul revine, în interpretarea sculptorilor profesioniști Naum Epelbaum și Nicolae Gabzulin, în anii '60.

O primă reușită este compoziția lui Naum Epelbaum *Leoaică cu leuț* (1970, lemn), în care candoarea și căldura relațiilor mamă-prunc prezintă și o paralelă cu ființa umană. Autorul a prelucrat lemnul în așa fel, încât să ofere senzația blănilor netede-linse a leoaicei și leuțului dezmiardat de ea.

Alte două lucrări, *Berbec* și *Țap* (ambele 1981, lemn)[1, p.128-132], privite în ansamblu, prezintă, de fapt, un diptic. Anume prin metoda prelucrării lemnului în forme ritmice, modulare, sugerând blana animalelor, aceste două lucrări se completează mutual și constituie un tot întreg. Lipsa culorii nu prejudiciază efectul plastic al acestor lucrări, ci, dimpotrivă, le face expresive și efectiv autentice.

O altă metodă de prelucrare a lemnului este cea din compoziția plurifigurală a lui Nicolae Gabzulin, *Țapii de munte (Neliniștea)* (anii '60, lemn). Spre deosebire de Naum Epelbaum, Nicolae Gabzulin tinde spre o redare mai realistă cu detalizări minuscule, subtile, care favorizează redarea mișcării și a staticii, precum și a stării psihologice abia perceptibile, celei de neliniște a animalelor. Astfel, lemnul oferă posibilități largi întru tratarea formelor, chiar și fără aplicarea culorii, cât și a redării exhaustive a firii animalelor.

Șamota este un material maleabil cu mari posibilități de expresie plastică, practicat, de asemenea, la crearea lucrărilor sculpturale de gen animalier.

Fără colorare și tonare, lucrarea lui Naum Epelbaum, *Maimuță* (1965, șamotă) cucerește prin nuanțe diferite ca tonalitate de alb, alb-gri, alb-pastelat. Aceste nuanțe permit de a reliefa caracteristicile formelor corporale ale animalului, cât și dispoziția, comportamentul acestuia.

Șamota cu ton, în lucrările lui Naum Epelbaum, *Bars* (1970) și *Bars (hepard)*(1970, șamotă) înlesnește redarea plastică a formelor, a mișcării, curburii grațioase a grumazului. Autorul a renunțat la colorare, probabil, doar pentru a păstra integră forma, pentru a pune în valoare grația specifică acestei specii de animale.

Deosebit de interesantă este lucrarea aceluiși autor, Naum Epelbaum, cu denumirea *Ghepard* (1981, șamotă, email). De astă dată animalul este tratat în forme cvadriptice, întregul corp al animalului fiind colorat agresiv și decorat prin împunsături de ac, astfel încât să reprezinte petele de pe blana acestui animal rapace.

Prezintă interes și lucrările tardive ale maestrului sus-amintit, denumite *Berbec 1* (1987, șamotă) și *Berbec 2* (1987, șamotă), care, prin prelucrarea materialului – șamotă, capătă aspect static și amorf, pierzând din dinamică și expresivitate instantanee. Suprafața amorfă a șamotei a fost decorată prin pete formate din suprafețe minuscule, alipite succesiv, care înviorează imaginea. Astfel, șamota capătă aspecte diverse de expresie plastică, fiind tratate de Naum Epelbaum întotdeauna diferit, creativ și original.

Bronzul posedă proprietăți avantajoase întru redarea detaliilor subtile, minuscule [6, p.56-79], care sunt inaccesibile modelării în șamotă, spre exemplu. Aceste caracteristici le regăsim în lucrarea lui Nicolae Gabzulin, *Protejarea micuțului* (1959, bronz, turnare), în care subiectul palpitant cu note dramatice și teatrale este realizat până la cele mai neînsemnate detalii. Compoziția, *Câinii și iepurele* (1961, ghips, patinare), deși nu este realizată în bronz, comportă aceleași însemne ale acțiunii dinamice ca și cea precedentă. Aceste două lucrări cuceresc prin subiectele pasionante și detaliile meticulos redade.

În alt mod este folosit bronzul în compozițiile cu gen animalier sculptural de către sculptorul Vladislav Șevcenco, care a modelat preponderent în bronz în anii 1987-1991[2, p.100-104]. Una dintre compozițiile sale, *Elefantul și câinele Mosika* (bronz, lemn) contrapune formele enorme ale elefantului și celor minuscule ale câinelui, ilustrând contrastul mare-mic, major-minor, important-derizoriu. Elefantul este modelat în suprafețe-forme mari, fundamentale, iar câinele Mosika – în forme minuscule, fără detalii importante. Bronzul este materialul cel mai indicat pentru ilustrarea plenară a ideii compoziționale.

Același contrast dintre enorm și minuscul, dar cu alt subtext conceptual, cel al unei relații cordiale, prietenești, îl atestăm în compoziția aceluiși autor, *Elefantul cu copil pe grumaz* (bronz, lemn). Jocul de lumini și umbre, obținut prin prelucrarea reușită a bronzului, întregesc imaginea și o fac atrăgătoare.

Modelarea în bronz a animalelor mamifere de proporții mari, ca în cazul grupului *Un elefant, o girafă și un rinocer* (bronz), îi permite tânărului sculptor să obțină efectele plastice scontate, respectiv: forță, grație și agresivitate.

Un alt grup compozițional, realizat de Vladislav Șevcenco, *Girafă, crocodil și elefant* (bronz) deja nu mai comportă caracteristici pronunțate realiste și tinde spre o modelare prin lipire succesivă a suprafețelor, care produce un efect de stilizare, deși păstrează individualitatea și specificul anatomic al fiecăruia, reproducând o scenă din peisajul Africii toride.

Iar grupul compozițional *Pterodactil, brontozaur și dinozaur* (bronz) ne transferă vizual într-o epocă îndepărtată, în care aceste animale preistorice populau planeta noastră. Agresiunea și caracterul rapace al acestor animale au fost redade prin modelarea în bronz cu accent pe detalii.

Deosebit de gingașe sunt animalele din compoziția lui Vladislav Șevenco, *Două girafe* (bronz, lemn). Relația mamă-copil este redată de autor cu multă tandrețe, în același rând și datorită modelării detaliate în bronz, care reproduce contururile mamiferelor.

Autorul revine la modelarea acestui animal în lucrarea *Girafă* (bronz, lemn), în care animalul este redat ușor stilizat și umoristic prin atitudinea sa specială și prin formele distorsionate.

În compoziția *Urs pe o stâncă* (bronz, piatră) autorul contrapune formele dure ale pietrei naturale chipului stilizat, modelat în bronz prin alipirea succesivă a suprafețelor acestui material și prin lucrarea subtilă a detaliilor, însoțită de urmele unor incizii minuscule.

Umorul îi este specific și compoziției sale *Maimuță pe palmier* (bronz, piatră), în care personajul face grimase și înviorează imaginea prin gesturile poznașe. Bronzul cu luciul său contribuie la obținerea valorii plastice.

Cu totul altfel este redat *Mamutul* (bronz). El are aspectul unei roci ancestrale, demonstrând tăcere și tristețe. Animalul pe cale de dispariție a fost surprins măiestrit de autor datorită prelucrării iscusite a bronzului. Astfel, bronzul contribuie la obținerea acelor efecte scontate de autor, care definesc fiecare imagine ce ține de genul animalier sculptat.

În așa mod, tehnica de executare în concordanță cu procedeele plastice, creează un tot întreg indisolubil, care contribuie la reliefaarea ideii lucrării, întrezărită de autor de la bun început și conturată tot mai pregnant pe parcursul modelării în material.

BIBLIOGRAFIE

1. MARIAN, A. *Genul animalier în creația sculptorilor Naum Epelbaum și Nicolae Gabzulin*. În: Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică, nr.2 (35) 2019, Ch: „Notograf Prim”, 2019, ISSN 2345-1408.
2. MARIAN, A. *Lumea animalelor. O lume feerică, în interpretarea sculptorului Vladislav Șevenco*. În: *Arta și tradiția în Europa*. Iași: Spiru Haret, 2018, volumul IX, ISSN 2067-6719
3. SURUCEANU, V. *Galeria de sculptură contemporană din colecția Muzeului Național de Artă al Moldovei*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2008, ISBN 978-9975-60-085-9.
4. WINCKELMAN, J. J. *Istoria artei antice*. București: Meridiane, 1985.
5. ЛИВШИЦ, М., Н. *Эпельбаум*. Кишинев: Тимпул, 1978.
6. ОДНОРАЛОВ, Н. В. *Скульптура и скульптурные материалы*. Москва: Изобразительное искусство, 1982. 223 с.
7. ТИХАНОВА, В. *Анималисты России*. Москва: Советский художник, 1980.

APORTUL ARHITECTULUI ALEXANDRU BERNARDAZZI ÎN CONSTITUIREA ASPECTULUI CONSTRUCTIV-PLASTIC AL ORAȘULUI CHIȘINĂU

THE CONTRIBUTION OF THE ARCHITECT ALEXANDRU BERNARDAZZI IN THE CONSTITUTION OF THE CONSTRUCTIVE-PLASTIC ASPECT OF THE CITY OF CHISINAU

*Rodica Ursachi, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Rodica Ursachi, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6084-9506*

CZU: 72(478-25)18-19”

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p272-277

Abstract

The evolution of the architecture of Chisinau from the end of the 19th century to the beginning of the 20th century was conditioned by different historical, political, economic factors, etc., which imposed a certain stylistic typology of eclectic nature. The conceptual-decorative aesthetics of the buildings generally reflect the synthesis of two basic styles, interpreted in a rich variation of plastic forms - neoclassicism and the “Modern” style. During that period, several architects with training in the field and extensive knowledge in “historical” architecture were active. One of the architects who left his mark on the image of Chisinau is Alexandru Bernardazzi. Among the buildings made in a “classical” language can be named: *Rascanu-Derojinschi Palace*, etc. The “modern” stylistic peculiarities are visible in: *the City Duma Building*, etc., which are characterized by a pronounced eclectic aspect.

Key-words: architecture, decoration, plastic, style, eclectic, urban

Dezvoltarea arhitecturii orașului Chișinău a fost determinată de reglementările impuse de către noile autorități rusești, atestate oficial prin planuri-tip și legi urbanistice publicate în albume speciale. Totodată, în plan stilistic, arhitectura orașului Chișinău se caracterizează prin preluarea mai multor modele stilistice europene (cu diferitele lor varietăți locale, în funcție de locul de inspirație), de la clasicism la eclecticism și ecouri ale Artei 1900/ „Modern”. Astfel, arhitectura urbană din Chișinău, prin reabsorbirea sistemului de valori „străine” și stratificarea „vizibilă” a structurilor stilistice, obține o fizionomie plastică proprie. Proiecția conceptelor stilistice și identificarea traseelor de influență ale arhitecturii europene și orientale este vizibilă în arhitectonica edificiilor din Chișinău, atât în cele cu funcție publică, cât și cu statut privat.

În arhitectura din spațiul basarabean confluența acestor stiluri a fost posibilă în parte, datorită doleanțelor „inedite” ale unor comanditari și a gândirii originale a unor arhitecți, pe de alta. Totodată, în paralel, pe fondalul comun de reglementare strictă de către autorități, s-a dezvoltat și o arhitectură „de împrumut”, realizată după proiectele urbanistice din Imperiul Rus.

În majoritatea cazurilor, edificiile publice, situate pe linia roșie a străzilor principale ale orașului, au o structură aproape similară, de factură clasicistă. Ele se caracterizează prin prezența unei fațade principale cu axă simetrică și centru accentuat printr-un rezalit cu balcon, cu elemente „concentrate” (coloane gemene cu capitel corintic, ionic sau doric (după caz), fronton triunghiular sau în segment de cerc, parapet „decorativ” sau loggie, după caz ș.a.), și câte două rezalite laterale tratate în aceeași cheie, dar mai puțin proeminente, parter decorat cu bosaj „a la rustica” din piatră șlefuită, ancadramente variate ale geamurilor, cornișe cu denticule pe console, parapet cu baluștri și tumbe în partea superioară a edificiului, cariatide, statui în nișe ș.a. (*Palatul Justiției/Sediul Tribunalului Regional (1887)*, arhitecți Henrich von

Lonsky, Alexandru Bernardazzi (actuala Administrație a Căilor Ferate din Moldova), *Conacul urban al familiei Donici/ Casa Casso* din strada 31 August, colț str. Mitropolit Gavriil Bănulescu-Bodoni, 35, (actualmente sediul Institutului Patrimoniul Cultural al Academiei de științe), *Palatul Râșcanu-Derojinschi* (1852-1875), de pe strada București, 62, colț str. V. Pârcălab, *Vila urbană a lui N.I. Semigradov* (1873-1875), cu bovindou octogonal pe toată înălțimea clădirii, de pe strada A. Pușkin, 17, colț București (presupuși arhitecți A. I. Bernardazzi, M.S. Serotzinski) ș.a.).

Un aport deosebit în constituirea aspectului constructiv și estetic al orașului Chișinău aparține arhitectului principal al orașului, Alexandru Bernardazzi (1831-1907). Absolvent al Școlii de Arhitectură din Sankt-Petersburg (1843), el este îndreptat la Chișinău, unde activează în cadrul Comisiei pentru construcții și drumuri din Basarabia, în calitate de ajutor de arhitect (1850). Activitatea sa este axată îndeosebi pe rezolvarea celor mai variate probleme de inginerie - pavarea străzilor, piețelor și crearea unui sistem de alimentare cu apă a urbei (a construit primul apeduct orășenesc format din două turnuri de apă (1892)), amenajarea parcului orășenesc / azi, Parcul „Ștefan cel Mare” (proiectarea aleelor și grilajul din fier forjat (1863)), iluminarea străzilor cu felinare cu gaz lampant, construcția căii ferate cu caracter militar Tighina-Galați (1877, pentru deplasarea armatei rusești în Balcani), proiectarea tehnică a clădirii pentru pasagerii Căilor Ferate de Sud-Vest (Chișinău-Tiraspol, 1871) (împreună cu arhitectul H. Lonsky), diguri militare pe Dunăre, poduri în apropierea orașului Reni ș.a., încercând în așa fel să modernizeze orașul. Activitatea sa de inginer a fost îmbinată în paralel cu cea de arhitect, el proiectând în Basarabia peste 30 de edificii arhitecturale, care prin caracterul și aspectul său au schimbat fața Chișinăului (din 1856-1878 este arhitect principal al orașului Chișinău).

O particularitate a creației lui A. Bernardazzi este, pe lângă adresarea la stilurile artei europene și orientale din diferite perioade, și utilizarea diverselor materiale în construcție - piatra albă fațetată sau brută și cărămidă de două-trei nuanțe. Arhitectul le aplică în funcție de edificiu și caracterul său, în diverse variante - piatră albă la parter și colțul clădirii, cărămidă roșie în peretele de fond (*Școala orășenească Nr. 2 pentru popor* (azi Liceul „Prometeu”) (1878) de pe strada N. Iorga, 2, *Liceul de fete „Principesa Natalia Dadiani”* (1899-1900) ș.a.); alternarea pietrei de diferite nuanțe cu elemente din cărămidă roșie (*Biserica Sf. Pantelimon/ Biserica Grecească* (1887-1891), *Biserica Armenească din Chișinău* (1885), (ctitor Oganese Manuc Bei; cu trăsături specifice arabo-musulmane), *Capela gimnaziului de fete/ Biserica Sfânta Cuvioasa Teodora de la Sihla* (1895), *Turnul de apă* (1892) ș.a.). Utilizarea acestor materiale în diferite combinații relevă, pe de o parte spiritul pragmatic al autorului și, totodată vastele cunoștințe din domeniu ingineriei.

În aceste edificii, arhitectul s-a inspirat din „stilul incrustațional” întâlnit în catedralele italiene din Pisa, Florența, în palatele din Veneția ș.a. sau din „decorul” bisericilor bizantine din sec. XII-XIII, care la rândul lor au fost influențate de zidăria castrelor romane din provinciile imperiului.

Edificii în stilistică „ruso-bizantină” se ridicau în Imperiul Rus în locurile de importanță politică majoră, iar în cazul Basarabiei care se afla la hotarul imperiului și de unde pleca armata rusă la războiul ruso-turc (1877-1878), semnificația ideologic-politică a lor era foarte accentuată și actuală la acel moment.

O altă direcție stilistică în creația sa inspirată din estetica modernismului, o prezintă sursele „istorice”, precum ar fi goticul medieval îmbinat cu elemente din alte epoci ce evocă o lume imaginară, fabuloasă (*Conacul urban a lui A.D. Inglezi* de pe strada M. Eminescu, 52, colț str. V. Micle (1872-1873/1874-1875), *Clădirea pentru pasagerii a Căilor Ferate de Sud-Vest* (Chișinău-Tighina-Tiraspol, 1871) (împreună cu arhitectul H. Lonsky; nu s-a păstrat) ș.a.). Această tendință corespunde viziunilor romantice prezente în arta europeană în a doua jumătate a secolului XIX.

Într-un limbaj cu tentă „istorică” de factură gotică este concepută și *Clădirea Dumei orășenești*/ actuala Primărie a orașului Chișinău (1901-1903, arhitect Mitrofan Elladi), unde sunt îmbinate variate elemente constructive și decorative alogene în diverse configurații inedite, și care formează o plastică fascinantă pe suprafața peretelui.

Clădirea *Dumei orășenești* este realizată în spiritul palatelor urbanistice din perioada Prerenășterii ce se caracterizează prin prevalarea axei orizontale a construcției și a prezenței unui turn înalt, elemente ce corespund principiului constructiv al goticului italian. Inspirat din structura arhitectonică a palatelor nord-italiene, autorul rezolvă fațada într-o viziune individualizată, cu accent pe decorul plastic. El apelează la diverse elemente congruente ale stilului gotic italian (sienez, florentin, venețian ș.a.) – ferestre „venețiene” bifore și trifore cu deschideri în arc frânt, turnulețe de colț ale turnului-tribună de asupra intrării, friză susținută de console ce amintesc de mașiculii unor cetăți medievale, festoane din arce ogivale tangente. Alături de elemente „gotice”, autorul aplică în decorul fațadei și motive ornamentale caracteristice Renașterii italiene – rozete, mascaroane (capete de lei ce trebuiau să simbolizeze statornicia ordinii sociale), flori de crin (însemnul heraldic al orașului Florența), dar și elemente specifice stilului „Modern” – acoperiș înalt în formă de cort cu pantă frântă și creastă în grilaj metalic pe coama acestuia, care nu s-a păstrat [4 p. 56].

Într-o cheie asemănătoare, cu tangențe sesizabile ale artei gotice italiene și ale Renașterii Timpurii sunt rezolvate și alte edificii ale acestui arhitect. Spre exemplu, în clădirea *Liceului de fete „Principesa Natalia Dadiani”*/ astăzi MNAM (1899-1900) de pe strada 31 august, 115, A. Bernardazzi recurge la elemente arhitectonice și decorative similare clădirii *Dumei orășenești*. Edificiul este construit din calcar, cărămidă de două nuanțe (material specific construcțiilor nord-italiene), are o intrare accentuată printr-un rezalit cu balcon-tribună încununat cu turnulețe (gotic venețian), ferestre cu arhivele în bolțari în formă de evantai (gotic florentin, sec. XIV) și deschideri de arcuri trilobate de factură gotică, nișe, cartușe cu însemne heraldice din ipsos. Preferința autorului pentru combinația diferitor stiluri sau variații ale lor asociate cu o rezolvare tehnică inovațională la acea vreme (încălzire centralizată, sistem de canalizare, ventilare, electricitate, telefon) denotă vaste cunoștințe în domeniu ingineriei și o bună pregătire profesională.

Arhitectura Chișinăului de la hotarul secolelor XIX-XX abundă în imobile realizate în scopuri comerciale, proprietarii apelând în construcția lor, în funcție de posibilitățile financiare, la diverși arhitecți. Deși până în prezent nu s-au păstrat proiectele caselor de raport individuale, după stilistica „gotică” întrebuințată și anul construcției (1901), se poate presupune că autorul unor edificii este A. Bernardazzi (din 1890 el proiectează mai multe case particulare, magazine în Odessa). Această supoziție se referă la *Casa de raport* (astăzi Procuratura Municipiului Chișinău) de pe str. Armenească, 96. Edificiul este realizat în stilistica eclectismului cu îmbinări variate de elemente constructive și decorative alogene, în diverse configurații inedite,

și care formează o plastică fascinantă pe suprafața peretelui. Aici se întâlnesc deschideri de arcuri, rezalit cu balcon-tribună încununat cu turnulețe/obelisc și element circular cu însemne „masonice” de asupra fiecărui grup de geamuri, cornișă proeminentă cu arcaturi pe console, elemente quadrilobe sub geamuri, coloane torsionate etc.

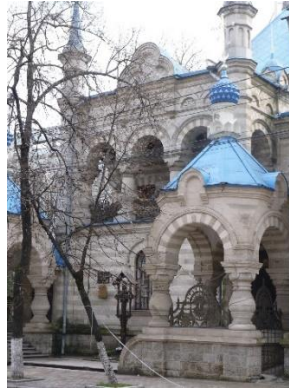
Printre edificiile realizate în estetica „eclectismului” cu mixaje ale elementelor stilurilor „internationale” sunt: *Conacul urban al familiei A. D. Inglezi* (1872-1873/1874-1875), de pe strada M. Eminescu, 52, *Conacul urban de pe strada Columna, 130* A, B (anii 80 ai secolului al XIX-lea), *Casă lui I.N. Ivanov* mai târziu a interpretei de operă Lidia Lipcowsky de pe strada A. Șciusev, 111, colț S. Lazo (1873) (în stil eclectic, cu detalii ale stilului neoclasic și forme artistice, create în baza artei populare) ș.a. Spre exemplu, *Conacul urban al familiei A. D. Inglezi* (1872-1873/1874-1875), este realizat în spiritul renașterii venețiene cu ancadrame ale geamurilor în arc ogival, cu arhivoltă din muluri, cu timpan completat cu reliefuri ale motivelor orientale – lanțul selgiuc, ciubuce în torsadă, arcaturi ogivale, discuri „florale”, portal proeminent cu turnulețe și decor de inspirație orientală în părțile laterale ș.a. Într-o stilistică eclectică cu elemente neoclasiche, sunt realizate fațadele *Conacului urban de pe strada Columna, 130*, unde sunt prezente frontoane în segment de cerc, rezalite laterale cu partea superioară în arc și încununate cu frontoane triunghiulare cu volute laterale, pilaștri îngemănați, firide pentru plasarea statuiilor ș.a. Un aspect eclectic cu elemente „locale” este prezent și în *Casă lui I.N. Ivanov/Lidiei Lipcowski* de pe strada A. Șciusev, 111, a cărei fațadă este realizată în zidărie aparentă din piatră fățuită (ancadramele geamurilor, lesenele, coronamentul pereților, friză din două șiruri de denticule, turnulețe în consolă, colțuri cu motivul florilor de piatră ș.a.) în combinație cu piatră spartă, de factură aspră și fracție mică.

Uneori pentru a conferi monumentelor arhitecturale un plus de valoare și intensitate în perceperea estetică, arhitectul recurge la decorul „cromatic”. Pentru obținerea unui aspect cromatic arhitectul recurge la îmbinarea suprafeței netede din piatră șlefuită de una-două nuanțe cu panouri din zidărie de factură aspră (de fracție mică) sau a cărămizii roșii (fondalul peretelui), a pietrei de culoare albă (elemente decorative) ori suprafață vopsită direct cu culoare (galbenă, albastră, verde-pastelat etc.) (*Casa lui I.N. Ivanov/Lidiei Lipcowski* (1873), *conacul lui Râșcanu-Derojinschi, Liceul de fete „Principesa Natalia Dadiani”, Școala orășenească Nr. 2 pentru popor* (azi Liceul „Prometeu”) (1878) de pe strada N. Iorga, 2, *Conacului urban de pe strada Columna, 130* ș. a.).

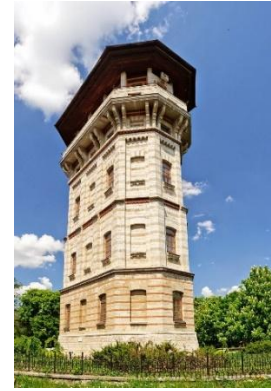
Indiferent de faptul că, că majoritatea edificiilor de la hotarul secolelor XIX-XX, îndeosebi cele de utilitate publică, au fost supuse intemperiilor timpului, iar restaurările ulterioare s-au înfăptuit cu anumite devieri de la aspectul lor original, trebuie de recunoscut aportul marelui arhitect în constituirea aspectului constructiv-plastic al orașului Chișinău, care a fost unul substanțial. În calitate de arhitect principal al orașului Chișinău (1856-1878), A. Bernardazzi a reușit să impună orașului un anumit aspect „modern”, să-i determine vectorul de dezvoltare în continuare. În concluzie menționăm că, opera arhitecturală a lui A. Bernardazzi prin caracterul său eclectic, uneori destul de contrastant, conferă orașului Chișinău un plus de valoare estetică și personalitate.



Biserica Sf. Pantelimon (1887-1891)



Capela gimnaziului de fete (1895)



Turnul de apă (1892)



Clădirea Dumei Orășenești (1901-1903)



Liceul de fete „Principesa Natalia Dadiani” (1899-1900)



Vila urbană a lui N.I. Semigradov (1873-1875)



Palatul Justiției/Sediul Tribunalului Regional (1887)



Casă de raport (1901) de pe str. Armenească, 96



Conacul urban al familiei A. D. Inglezi (1872-1875)

BIBLIOGRAFIE

1. *Arhitectura, evoluție, stiluri, personalități. De la Renaștere la secolul XIX.* București: Litera Internațional, 2010. 334 p.
2. CEASTINA A. *Destinul unui arhitect originar din Chișinău.* În: ARTA, 2013, Seria Arte vizuale, arte plastice, arhitectură. Serie nouă. Vol. I (XXII), nr.1 pp.166-170. ISBN 1857-1050.

3. GRATI A. *Alexandru Bernardazzi: Contribuții la estetica orașului Chișinău*. În: *Dialogica*, 2021, nr. 1, p.6-23. E-ISSN 1857-2537.
4. NESTEROV T. *Monumente de arhitectură din Chișinău - între autenticitate și improvizare postbelică*. În: *Arta. Seria Arte vizuale, Arte plastice, Arhitectură*, Vol. XXVII, nr.1, 2018, Chișinău, 2018, p. 53-61. ISBN 2345-1181.
5. Nesterov T., Ciobanu C., Stăvilă T. ș. a., *Patrimoniul istoric și arhitectural al Republicii Moldova*. - <http://www.monument.md>, decembrie 2011. (vizitat la: 22.09.2021).
6. <https://docplayer.net/42227819-Identitatile-chisinaului.html> (vizitat la: 12.09.2021).
7. <http://oldchisinau.com/chitalnyy-zal/vospominaniya-memuary-biografii/tvorchestvo-arkhitektora-a-i-bernardac/> (vizitat la: 23.09.2021).
8. <https://usionline.com/odesskoe-nasledie-aleksandra-bernardacci-k-190-letiju-so-dnja-rozhdenija-arkhitektora-foto/> (vizitat la: 23.09.2021).

REPREZENTĂRI ANTROPOMORFE PE TEXTILELE DE INTERIOR: ABORDARI SEMIOTICE

ANTHROPOMORPHIC REPRESENTATIONS ON INTERIOR TEXTILES: SEMIOTIC APPROACHES

*Ludmila Moisei, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău*

*Ludmila Moisei, PhD, university lecturer,
SPU „Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0003-0856-7186*

CZU: 7.048

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p277-282

Abstract

Based on bibliographic investigation and ethnological research, the article "Symbolic connotations of anthropomorphic representations on textiles" aims at showing the image of the most common anthropomorphic representations (feminine silhouettes, eye, hand, heart, Thracian horseman, hora) on traditional textiles. The author analyzes these ornaments from aesthetic point of view, highlighting major symbolic, mythological, apotropaic meanings. A special role is given to archaic meanings of hora as a sign of national and cultural identity.

Key-words: anthropomorphic motifs, horseman, hora, hand, eye, female figures, carpets, towels, fabrics.

Autocunoașterea omului și autoprezentarea lui decorativă constituie o străveche și răspândită preocupare artistică. Studiul izvoarelor istorice (scrise, etnografice, artistic-aplicative, arheologice), ne oferă informații precum că silueta umană feminină a fost reprezentată încă din perioada paleolitică, idolatrizarea femeii fiind un indice al existenței cultului fecundității și fertilității. Diversitatea figurinelor, numărul lor mare, ipostazele diferite în care sunt redată (în picioare, așezate, în diferite stadii de graviditate etc.), precum și contextele variate în care sunt descoperite indică faptul că au fost create și din rațiuni socio-ideologice, iar conotațiile lor simbolice sunt mult mai complexe decât încadrarea lor ca simple „ornamente” sau „decoruri”.

Figurinele antropomorfe se atestă preponderent în contexte diverse precum structuri de habitat, sanctuare, morminte etc. Un rol deosebit prin decor, reprezentare și semnificație îl au



Figura 1. Covorul *Păpușile*, sec. al XVIII-lea. Muzeul Național de Istorie și Etnografie din Leova

ornamentele antropomorfe de pe țesăturile de interior. Conform constatărilor făcute în baza cercetărilor etnologice de teren, printre motivele antropomorfe, se evidențiază: *siluete ale femeilor, hora femeilor, mâna, ochiul, inima cavalerul trac* etc. De cele mai multe ori aceste motive decorative se întâlnesc în ipostaze atât statice cât și dinamice: siluete de femei și bărbați apar ținându-se de mână în horă, călare, ținând umbrele în mâini, sau cu mâinile ridicate având crenguțe înflorate. De obicei, imaginea singulară a femeii reprezintă un autograf a celei care a executat țesătura ori poate fi o semnătură de apartenență a obiectului etc.

Repertoriul reprezentărilor antropomorfe se poate împărți în două categorii: cea dintâi cuprinde figuri puternic stilizate, în special feminine, cu capete de formă rombică, triunghiulară, dreptunghiulară sau pătrată, cu mâinile îndoite în dreptul bustului sau al taliei, siluete rigide, dispuse izolat sau înlănțuite în horă [4, p. 26]. Reprezentativ în acest sens este covorul *Păpușile* din cadrul MEINL. Cea de-a doua grupă de ornamente antropomorfe include portrete realiste ce redau specificul fizionomiilor umane locale, precum și portul zonelor respective [4, p. 71]. Contururile sunt desenate liber, puțin geometrizate, uneori cu o ușoară tentă caricaturală. Chipurile și corpurile sunt reprezentate frontal, picioarele din profil, iar mâinile sunt fixate în talie sau au palmele desfăcute. În cazurile în care capul este redat din profil, ochiul își păstrează aspectul frontal, iar corpul este văzut tot din față. Pe broderii, picioarele sunt dispuse simetric, cu vârfurile orientate în aceeași direcție, sugerând mersul. Grafia trăsăturilor faciale este extrem de simplă: două puncte reprezintă ochii, două linii perpendiculare reprezintă nasul și gura. Sunt însă și cazuri în care creatoarele talentate au realizat adevărate “capete de expresie: ofițerul galant cu mustăcioară surâzând ușor, fata sfioasă, pășind ușor cu cele două urcioare în mâini” [4, p. 28].

Cu toate că sunt puține, formele antropomorfe, în special cele naturalizate, întâlnite pe textilele moldovenești, prezintă un deosebit interes prin faptul că redau mamele cu copii, perechile de îndrăgostiți, oamenii satelor noastre, în costumele lor specifice, într-o simplitate și o dinamică vioaie și foarte expresivă.



**Figura 2. Covor. *Vânzătorul de păsărele* (1850)
S. Băcsăneni, r. Călărași**

Interes deosebit prin ornamentală, cromatică, gust estetic ne prezintă covorul *Vânzătorul de păsărele* observat în cadrul festivalului Covorului moldovenesc. Acesta datează din anul 1850 și a fost transmis prin trei generații. Deținătoarea covorului atrage atenție asupra imaginii centrale, sesizând modul în care “vânzătorul se apleacă într-o reverință parcă i-ar săruta fetei mâna. Bobocul de trandafir alături de pasăre simbolizează dragostea și libertatea de a iubi” (inf. Ana Ciubotaru, s. Băcsăneni, r. Călărași). Conform informatoarei, macii care formează chenarul covorului, au tangențe cu macii din poezia *Les coquelicots* de Claude Monet.

Cel mai frecvent întâlnim figuri feminine și masculine, care, prin repetiția înlănțuită, au creat acel frumos ritm de *horă* iar atunci când sunt înșiruite, dau aceeași impresie de dans. Motivul *horei* pe țesături este inspirat din binecunoscuta *Horă de la Frumușica* – operă de artă bidimensională, reprezentând un suport antropomorf compus din șase statuete feminine văzute din spate, înlănțuite, parcă, într-o *horă*. Izvoarele arheologice afirmă că în societățile matriarhale se practica, pe lângă cultul zeiței-mamă și cultul solar, iar *hora*, ca reprezentare circulară vie, ar putea fi elementul de legătură dintre ele, ca expresie a unui ritual solar de fertilitate.

Cercetătorii consideră că dansul în sine este o formă de existență a societăților primitive, poate chiar expresia prelingvistică a sufletului arhaic care, prin mișcările ritmice ale corpului, își exteriorizează trăiri și impulsuri esențiale. Circularitatea *horei* ne amintește de faptul că cercul, ca formulă cosmică, este un univers închis, că și în arte există forme circulare sau că masa vibrațiilor sunetului are aceeași formă. Din acest punct de vedere, *hora* ar simboliza, așa cum este prefigurată de *Hora de la Frumușica*, o unire a formelor. În spiritualitatea românească, *hora* este dansul reprezentativ prin excelență și întruchipează expresia spontaneității creatoare a culturii noastre. Ea este o adevărată realitate culturală, sau, cum o numește Romulus Vulcănescu, un *fenomen horal* [12, p. 5].

Conform literaturii de specialitate, această *realitate horală* răspunde și unei realități metafizice și este, ca și doina, o expresie a sufletului românesc, iar prin aceasta – a unui segment din cultura europeană. Sub aspect psihosomatic, *hora* face parte integrantă din firea moldoveanului, care, în fața spectacolului pe care i-l oferă, simte o adevărată chemare biologică, o exaltare a spiritului.

Semnificațiile ei arhaice se evidențiază în acea adevărată contopire harică a jucătorilor cu divinitatea tutelară prezentă, parcă, în centrul cercului. Bătăile ritmice cu piciorul în pământ pot simboliza contactul teluric cu suportul material oferit de Zeița-Mamă, iar strigăturile și chiuiturile amintesc de acele incantații magice către zei. În mentalitatea arhaică, această stare similară celei de magie euritmă echivala cu o contopire totală a membrilor colectivității cu divinitatea ancestrală din centrul *horei*, Zalmoxes, zeu al morții și al învierii, un tulburător punct de intersecție cu creștinismul [12]). Elemente relictuale ale *horei* ezoterice s-au transmis până astăzi prin dansul călușului.

O piesă de valoare incontestabilă, o creație de excepție din toate punctele de vedere este ștergarul de perete de la Gârcina: de formă scurtă, cu decorul amplasat pe toată suprafața piesei, pentru a putea fi așezat pe verticală și organizat prin alternanța grupelor de vrâste cu registrele alese de *hore* și luceferi. Siluetele umane sunt redată cu desăvârșire în costumul cu fustă triunghiulară, opinci și căciulă cu floare.

Această reprezentare de *horă*, impresionează prin armonia proporțiilor și dinamismul repetiției, conferind ștergarului valoare de unicat, cu deosebite valențe artistice.



Figura 3. Detaliu din stergarul de perete de la Gârcina



**Figura 4. Detaliu din cerga Hora femeilor
Sec. al XVII-lea, s. Mateuți, r. Rezina**

Reprezentări ale *horei* întâlnim frecvent pe covoarele din colecțiile MNEIM, pe covoarele țesute în cadrul Complexului de Meșteșuguri “Arta Rustică”, dar și pe alte piese autentice descoperite în cadrul cercetărilor de teren. Una din ele este cerga *Hora femeilor* țesătură din secolul al XVIII-lea, găsită în sat. Mateuți, r. Rezina. Pe fundalul albastru, sunt redată trei femei îmbrăcate în rochie-clopot care țin în mâini câte o floare. Conform Ioanei Corduneanu, *hora fetelor* este legată de lună și seducție, de fertilitate. Hora de fete și băieți este legată de comunitate, inițiere, apartenență și integrare: intrat în horă, trebuie să joci - să respecti ritmul, pașii și regulile în comunitate. Această horă, pe lângă faptul că este motiv antropomorf, este în același timp și social. Astfel, raportată la întreaga existență a poporului român, hora s-a dovedit a fi factorul cel mai important de definire culturală a existenței noastre.

În afară de reprezentările antropomorfe ce evidențiază “hora”, un loc aparte în ornamentica tradițională îl are “compoziția cu o structură semantică sincretică, cunoscută din Antichitate și până în zilele noastre și concretizată sub mai multe denumiri: *cavalerul sau călărețul trac, danubian, carpatic, cavalerul vânător, cavalerul pașnic, călărețul și calul* [5, p. 98]. Reprezentarea *călărețului* în arta populară are o diversitate de reprezentări. Etnograful român N. Dunăre remarcă două tipuri de reprezentări: *cavalerul trac vânător –luptător și cavalerul trac pașnic* [5, p., 95].

În prezentarea celui dintâi, întotdeauna aflat în galop, distingem și figura *câinelui*, însoțitorul său credincios. Cu ajutorul acestuia și al sulitei era de presupus că zeul trac învinge forțele nefaste, întruchipate de anumite animale sălbatice [1, p. 72].

În reprezentarea *cavalerului trac pașnic*, unde calul are un mers liniștit, uneori se mai adaugă o întruchipare feminină, Zeița-Mamă care accentua simbolistica păcii, dar era și semn ce indica cultul fertilității și feminității.

Dintre cele mai vechi reprezentări antropomorfe din ornamentica tradițională, de altfel caracterizate printr-o vigoasă stilizare geometrică, menționăm motivul *ochiului*, cu variantele și combinațiile acestuia: *ochi cusuți pe dos, ochii, patru ochi, ochi și sprâncene*, chiar dacă frecvența și expresivitatea acestuia nu se ridică la valoarea celorlalte [9, p. 97]. Conform *Dicționarului de simboluri*, *ochiul* este simbolul percepției intelectuale identificați cu cei doi luminători: soarele și luna. În mod tradițional, *ochiul drept*, reprezintă soarele, corespunde activității și viitorului, iar *ochiul stâng* – luna, corespunde pasivității și trecutului [3, p. 637]. *Ochiul unic* fără pleoape este simbol al esenței și cunoașterii divine, asemuit și cu ochiul lui Horus, care apără de rău [8, p. 59]. În imaginarul tradițional, dragostea începe de la ochi: ei sunt fereastra sufletului, oglinda sufletului (inf. Iulia Pleșca, s. Crișcăuți, r. Dondușeni). Ochiul

– are rol de veghe, de aparare: protecție împotriva relelor. Ochii semnifică starea de veghe a omului asupra propriei vieți (inf. Valentina Sprânceană, s. Costești, r. Ialoveni).

În aceeași subgrupă menționăm reprezentarea ornamentală a *mâinii*, element de înaltă specificitate omenească, încărcat cu bogate semnificații general umane, întotdeauna legendare și mitice, adeseori estetice. În literatura de specialitate *mâna* este simbol al muncii, al activității transformatoare, al puterii, posesiunii și dominanței, simbol al comunicării și înțelepciunii, simbol solar al puterii divine. După J.Chevalier, *mâna* este un simbol al “acțiunii diferențiatore”, este un fel de sinteză exclusiv umană, dintre masculin și feminin; ea este pasivă prin aceea că poate conține și activă prin aceea că poate ține. Slujește drept armă și



Figura 5. Reprezentarea mâinii pe un lăicer de Văratec

unealtă, îl deosebește pe om de orice animal (inf. Parascovia Margine, s. Ustia, r. Glodeni) și mai servește și la diferențierea obiectelor pe care le atinge și le modelează, evidențiază pe cel pe care îl reprezintă [3 p. 597]. În opinia lui Shepherd, *mâna* este simbol al puterii divine, divinitatea în mod direct [11, p. 159]. Cercetările de teren, cele muzeologice și studiul literaturii de specialitate

ne-au dezvăluit un larg interes pluridisciplinar (antropo-geografic, antropologic, etnocultural, mitologic, etnopsihologic și etno-estetic) pentru surprinderea și interpretarea reprezentărilor mâinilor omului, în spațiul românesc, ca de altfel, și la popoarele europene.

Imaginea *mâinii* apare ca element central al compoziției, iar cel mai edificator exemplu în acest sens îl constituie lăicerul din Văratec. *Palma* ridicată în sus cu degetele răsfirate alcătuește partea centrală a unei flori ce se repetă de câteva ori în câmpul țesăturii. Rostului apotropaic al *mâinii* aflate în această poziție i s-a substituit, așadar, un scop estetic. Stilizarea mâinii este un motiv străvechi legat în concepția populară de muncă și de recoltă. În timp, motivul *mâinii* a avut semnificații multiple, legate de conținutul istoric și social al epocii, precum și de multitudinea de forme artistice, care se înscriu pe linia continuității elementului autohton. Conform cercetătorului V. Buzilă mâna omului este caracteristică scoarțelor din partea de jos a Nistrului. De obicei ea este asemănătoare cu imaginea furculiței sau a pieptenului, dar totuși se distinge prin câteva particularități. Diferența constă în numărul degetelor/ dinților. În opinia V. Buzilă le recunoaștem după faptul că mâna are cinci degete, furculița are patru dinți, iar pieptenele este reprezentat cu un număr magic de dinți: nouă sau doisprezece [2, p. 40]. În mentalitatea tradițională imaginea *mâinii* denotă că omul “este apt de a munci” (inf. Lazarescu Ioana, s. Ignăței, r. Rezina).

Reprezentarea *mâinii* în diferite ipostaze impulsiona un transfer de energie, de posesiune (“a pune mâna pe ceva”, „a-l avea la mână”), de putere, de proprietate sau de asumare a unui nou rol, a unei responsabilități.

Privite în ansamblu, motivele antropomorfe de pe țesăturile tradiționale din Moldova se înscriu armonios în ansamblul etnografic local, ce prezintă întreaga artă țărănească de la noi, o puternică tendință de umanizare.

În toate timpurile omul s-a perceput el însuși ca simbol al universului, un microcosmos, centrul lumii și simbolurilor, punct nodal al relațiilor cosmice [6, p. 46]. De aceea și s-a expus în cele mai diferite moduri de interpretare. Ornamentele antropomorfe, alături de cele

geometrice, fitomorfe, zoomorfe, reprezintă un mod de percepere a lumii de către comunitățile arhaice și tradiționale.

BIBLIOGRAFIE

1. BERCIU, D. *Arta traco-dacică*. București: Editura Acad. R.S.R., 1969.
2. BUZILĂ, V. *Covoare basarabene*. București: Editura Institutului Cultural Român, 2013.
3. CHEVALIER, J., GHEERBRANDT, A. *Dicționar de simboluri*. Iași: Polirom, 1999.
4. CIUBOTARU, S. *Ornamentica tradițională din Moldova*. Iași, 1988.
5. DUNĂRE, N. *Ornamentica tradițională comparată*. București: Meridiane, 1979.
6. EVSEEV, V. *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*. Timișoara: Amarcord, 1994.
7. FLORESCU, R., DAICOVICIU, H., ROȘU, L. *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*. București, 1980.
8. GIBSON, C. *Cum să citim simbolurile. Introducere în semnificația simbolurilor în artă*. București: Litera Internațional, 2010.
9. MOISEI, L. *Ornamentul – fenomen artistico-estetic*. Chișinău: Pontos, 2019. 230 p.
10. ȘOFRANSKY, Z. *Reminiscențe traco-dace în arta decorativă rusă*. În: Revista de etnologie și culturologie. Vol VI. Chișinău, 2010.
11. SHEPHERD, R. *1000 de simboluri. Semnificația formelor în artă*. Oradea: Aquila, 2007.
12. VULCĂNESCU, R. *Fenomenul horal*. București: Arhetip, 1995.

Informatori

- Anghel Maria, a. n. 1949. S. Peresecina, r. Orhei.
Ciubotaru Ana, a. n. 1964. S. Băcsăneni, r. Călărași.
Lazarescu Ioana, a. n. 1976. S. Ignăței, r. Rezina.
Margine Parascovia, a. n. 1954. S. Ustia, r. Glodeni
Sprânceană Valentina, a. n. 1951. S. Costești, r. Ialoveni
Pleșca Iulia, a.n. 1952. S. Crișcăuți, r. Dondușeni.

MATERIALELE ȘI TEHNICILE DE CONSTRUCȚIE DIN ARHITECTURA TRADIȚIONALĂ CA SUPTOR PENTRU O ARHITECTURĂ ECOLOGICĂ

CONSTRUCTION MATERIALS AND TECHNIQUES IN TRADITIONAL ARCHITECTURE AS A SUPPORT FOR ECOLOGICAL ARCHITECTURE

*Cezara Gheorghită, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Cezara Gheorghită, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-2364-8956*

CZU: 72.04.03(478)

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p282-285

Abstract

In order to understand and capitalize on the specifics, traditions of popular architecture in the context of global trends towards ecological architecture, we need to know the diversity of materials and traditional techniques of building and finishing the home. The construction material is one of the important criteria in the development of popular architecture. Depending on the essence and the way of use, the materials also generated various construction techniques, characteristic of geographical and ethnographic areas.

Key-words: popular architecture, ecological architecture, construction techniques

Pentru a înțelege și valorifica specificul, tradițiile arhitecturii populare în contextul tendințelor mondiale spre o arhitectură ecologică, trebuie să cunoaștem diversitatea materialelor și a tehnicilor tradiționale de construire și finisare a locuinței. Materialul de construcție constituie unul din criteriile importante în edificarea arhitecturii populare. În funcție de esența și modul de utilizare, materialele au generat și diverse tehnici de construire, caracteristice zonelor geografice și etnografice.

1. Materiale și tehnici de construcție

Pe teritoriul Basarabiei materia primă care se folosea cel mai des în construirea caselor tradiționale și a altor anexe gospodărești a fost lutul. El era utilizat sub diferite forme care s-au supus și diferitor tehnici de construcție: gard lipit cu pământ; chirpici; pământ bătut – tehnici care au fost folosite pe scară largă și în România, și în Ucraina, cu localizări zonale.

În zonele de centru și de nord, prezența pădurilor și a dealurilor pietroase a oferit posibilități mai largi țăranului, astfel încât lemnul și piatra erau frecvent utilizate pe lângă lut. În consecință, în aceste regiuni, era mai răspândită tehnica pereților din nuiete împletite și lipite cu lut. Carcasa pentru pereți consta din trei elemente de bază: 1) *furci* sau *stâlpi*; 2) *brâie*, *speteze*, *facei* sau *paianturi*; 3) *nuiete* [1]. Procedul de construire al pereților era următorul: se cioplea lemnul, se săpau 16-20-24 gropi la distanța de 1 m sau 1,5 m în care se îngropau furcile. Pentru uși se îngropau de la început amnari mai groși, iar deasupra, la înălțimea dorită, se instala un brâu pentru pragul de sus al ușii. Orificiile pentru ferestre se lăsau libere în procesul de construire sau se tăiau la sfârșit în gardul de nuiete.

2. Lutul ca material de construcție

Prepararea lutului pentru pereții de nuiete se făcea în câteva etape, în dependență de straturi. Pentru primul strat lutul uscat se înșira compact pe o suprafață de regulă circulară, într-un strat cu grosimea de aproximativ 20-30 cm. Se stropea cu apă până se umezea tot stratul, peste care se înșirau paie. Se aduceau trei-patru vite sau cai pentru a călca lutul până când se forma o pastă omogenă care se numea *ceamur* sau *călcătură*. Pentru stratul al doilea se calcă lut cu pleavă, în cantități mai mici iar stratul al treilea era din lut amestecat cu balebă de cal. Fiecare strat se înșira după ce se usca cel anterior.

În zona de nord a Moldovei era practică, mai rar, în combinație cu gardul de nuiete, și tehnica împletirii din vălătuci de lut cu paie de secară. În acest scop se înșira un strat de paie peste care se întindea lutul într-un strat cu grosimea de câțiva centimetri, pe o lungime de circa 1 m. Combinația se înfășura în sul numit *vălătuc* și se împletea în loc de nuiete printre scheletul de lemn al casei [2].



Figura 1. Casă din zona de centru a Moldovei, cu pridvor de lemn

În unele localități din zona de sud-vest, nuielele pentru scheletul pereților erau înlocuite cu trestie sau stuf – materiale care erau mult mai ieftine și mai accesibile. Zona de sud, stepa Bugeacului, oferea puțin lemn țăranului, dar aici au fost aplicate alte modalități de construire, pereții fiind ridicați din ceamur clădit cu furca sau bătut între cofraje. În primul caz pasta argiloasă era clădită cu furca și îndesată pe temelie sau direct pe pământ în straturi succesive până la înălțimea necesară.

A doua modalitate, care a evoluat probabil din prima, a fost îmbunătățită prin utilizarea unor cofraje sau uluce de scânduri în care se introducea și se bătea ceamurul. După ce se umplea ulucul, se lua de pe perete ca să se usuce porțiunea bătută. Procedul se repeta în același mod până se ajungea la dimensiunile dorite.

O altă tehnică, în care s-a utilizat ca materie primă lutul, a fost cea a pereților de chirpici sau *lampaci*. Pentru aceasta, în forme patrulatere de lemn, se turna ceamur, se apăsa bine ca materia să fie cât mai densă și să nu rămână goluri., după care se scotea forma, se trecea prin apa și se umplea din nou. Acțiunea se repeta până la numărul necesar de chirpici. După ce se uscau, se zideau pereții, punându-se chirpici peste chirpici și legându-se între ei cu pastă de lut. Ramele pentru uși și ferestre se pregăteau din timp, ca la momentul potrivit să fie instalate, apoi construcția se desfășura mai departe. Această tehnică era mai avansată față de gardul de nuiele și pereții bătuți și permitea extinderea și modificarea construcției din punct de vedere al planului și elevației. Un exemplu de casă cu dimensiuni extinse și un generos pridvor de lemn putem vedea în Figura 1. În satele moldovenești, în perioada interbelică și în primele decenii de după război, această tehnică a fost majoritară în construcția caselor, în special în zona de nord.

3. Piatra ca material de construcție

Piatra, cu calități prioritare față de lemn și lut, dar mai dificilă în dobândire și prelucrare, cât și procurare, a avut o răspândire mai limitată. În Basarabia piatra a fost folosită în construcție cu o răspândire zonală ce cuprinde satele de pe malurile Nistrului (în special cursul de mijloc al râului), de asemenea și pe cursul inferior al Răutului, unde rocile de calcar au oferit un material durabil și ușor de prelucrat. În trecut piatra din aceste regiuni, fiind neprelucrată, se folosea mai des pentru temelie sau îngrădituri și mai rar pentru pereți. Doar în rare cazuri

peretele din apropierea cuptorului se construia din piatră, ca măsură de protecție contra incendiilor. Piatra se mai folosea și pentru temelia caselor.



Figura 2. Casă din zona Orheiului, cu galerie din piatră

De la începutul secolului al XX-lea, odată cu apariția unor șantiere mecanizate de extragere și prelucrare a pietrei, acest material se folosea mai pe larg pentru zidirea pereților, fiind utilizate blocuri uniforme cu suprafețele finisate. În perioada postbelică aria de răspândire a construcțiilor de piatră s-a lărgit, depășind cu mult limitele zonale inițiale.

Cea mai spectaculoasă desfășurare a construcțiilor de piatră pe teritoriul Moldovei o întâlnim în zona Orheiului unde, sub mâna stăruitoare a meșterului, piatra capătă cele mai diverse forme, încadrate în mai multe elemente constructive: stâlpi pentru poartă, coloane la prispa sau galeria casei, piloni și fațade pentru gârliciul beciului sau hogaagul de pe acoperiș. Un frumos exemplu de astfel de casă cu galerie și coloane de piatră este prezentat în Figura 2. Formele și ornamentele sculptate, fiind subliniate de culoarea ce a intervenit activ după al doilea război mondial, creează o ambianță de un remarcabil efect decorative [3].

Concluzii

Deși Moldova, ca teritoriu, nu este o zonă întinsă, tehnicile de construcție au avut o răspândire variată și pestriță, folosind o gamă diversă de materiale și procedee. Casele țărănești, construite din materiale naturale, tradiționale – lut, lemn, erau calde iarna și răcoroase vara, oferind nu doar siguranța unui adăpost, ci și confortul termic, ambianța sănătoasă pentru cei care locuiau în ele.

În contextual tendințelor actuale de implementare a economiei verzi; de întoarcere la tradițiile arhitecturii populare, la materiale ecologice; de dezvoltare a turismului rural, este oportun să cunoaștem, să valorificăm tehnicile și materialele de construcție pe care le utilizau strămoșii noștri, pentru a răspunde provocărilor actuale.

BIBLIOGRAFIE

1. BUTURĂ, V. *Etnografia poporului roman*, Cluj-Napoca: Dacia, 1978.
2. Chestionarul *Casa*. În: Arhiva Bibliotecii Institutului de lingvistică. Cluj-Napoca.
3. МОИСЕЕНКО, З. *Архитектура сельских жилых домов Молдавии*, Кишинэу: Карта Молдовеняскэ, 1973.

COMPONENTA TEORETICĂ ȘI ARTISTICO-PLASTICĂ ÎN CREAȚIA PICTORULUI NICOLAE TONITZA

THEORETICAL AND ARTISTIC-PLASTIC COMPONENT IN THE CREATION OF THE PAINTER NICOLAE TONITZA

*Rodica Ursachi, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Rodica Ursachi, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6084-9506*

CZU: 75(498)19

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p286-290

Abstract

The creation of the plastic artist Nicolae Tonitza is focused on two components - theoretical and artistic. Theoretically, Tonitza worked as an artistic columnist and publicist for various magazines and newspapers - "Cuvântul liber", "Facla", "Socialismul" and others. His chronicles initially had a polemical character with a socio-political accent, and later, a "stylistic" one, with a national aspect. The artistic activity is focused on two genres - graphics and painting. The thematic register is varied and includes military and social subjects, portraits of children, nudes, landscapes, the reason for the holiday etc. Stylistically, his creation reveals affinities of expressionism, Cezannian cubism, folk art, etc.

Key-words: painting, chronicle, artistic, chromatic, plastic.

Arta românească de la sfârșitul sec. XIX-încep. sec. XX cunoaște o transformare radicală prin trecerea de la „medieval” la modern, înfăptuită grație creației câtorva artiști care îi vor deschide calea și vor racorda-o spre spiritul postmodernismului. Printre artiștii ce va sta la baza picturii românești contemporane se clasează și Nicolae Tonitza (1886-1940). N. Tonitza a fost pictor, grafician și critic de artă, publicist (cca 800 articole) de o excepțională valoare și colaborator militant la ziarele „Facla”, „Cuvântul liber” (1933-1939), „Avântul”, „Socialismul”, „Rampa”, „Clopotul”, „Artele Frumoase” (1921-1924) ș.a. În perioada interbelică în România au existat mai multe grupări și asociații, printre care și „Arta Română” (1918-1928) „Grupul celor 4”, format în 1925 de către N. Tonitza [8, p. 49]. Organizate după principiul „tovărășiei prietenești”, grupările date nu au avut manifest și program, dar au dat posibilitatea pictorilor să „revoluționeze” arta. S-a insistat asupra acestui moment deoarece N. Tonitza a făcut parte din ele, și chiar mai mult a pregătit schița de „program” al grupării „Arta Română” (1920) axat preponderent pe aspectul etic și politic decât pe cel estetic (din cauza subiectelor militare, de război, grupul era numit „batalion de revoluționari”) [8, p. 51]. Activitatea sa în calitate de cronicar (practica comentariu de tip cronică) îi oferă posibilitatea să îmbine cunoștințele tehnice cu cele „științifice”/istorice (în baza experienței personale), inițiind o relatare aprofundată a vieții artistice al timpului (cronici, relatări de la vernisaje, nume de artiști etc.), el manifestând o atitudine polemică față de curentele de avangardă [8, p. 58]. În acest context putem remarca că, inițial, în revista „Cuvântul liber” caracterul publicațiilor purtau un accent social-politic, iar ulterior, din anii 30, se observă un interes sporit față de aspectul național și cel pur „stilistic”. Același interes pentru tradiționalism și etnografism se întâlnește și în revista „Gândirea” [8, p. 79-83].

Făcându-și studiile la München (1908-1909) și Paris (1909-1911), Tonitza se familiarizează atât cu arta „decorativistă” a pictorilor francezi: Manet, Cezanne, Gauguin, Van

Gogh, Matisse, Daumier, Toulouse-Lotrec, (prin intermediul expozițiilor), cât și cu diversele curente artistice, precum sunt: expresionismul, cubismul, „Art-Nouveau-ul”, (profesorul său de la München – Hugo von Habermann a fost la un moment dat președintele grupării „Secession”). În anii de studenție și imediat după, Tonitza a pictat peisaje în tehnica impresionistă (*Impresii de iarnă, Case vechi pe malul Senei* ș.a.), portrete, a realizat o serie de desene satirice („Prin lume”), compoziții, și a decorat biserici din Scorțeni, Văleni (1935) ș. a.

Ecourile școlii müncheneze se resimt în creația lui N. Tonitza, îndeosebi, în grafica sa satirică (ce constituie, în viziunea sa, un sarcasm amar a condiției umane și care trebuie să îndemne la cugetare), combativă (1914-1918; în Germania activitatea militantă atinge apogeul în 1918-1922) [8, p. 56], unde artistul abordează probleme social-politice într-un limbaj plastic adecvat stării momentelor reprezentate – linie colțuroasă, frântă, dură, pensulație sumară, fețe neindividualizate (*Bolșevism, Coadă la pâine* (1919-1920), *Bolșevicul a fost atacat, Gala Galaction* (1920) ș.a.). Inițial el a fost interesat de desen și nu de culoare, fapt ce se observă în caracterul sec al lucrărilor sale. Uneori, în plan cromatic, Tonitza se rezumă la formula grafică alb-negru, care la fel are menirea de a sugera atmosfera de disperare, durere în care se află personajele. Aspectul anghiulos al imaginii din primele lucrări se datorează și influenței reproducerilor după gravuri în lemn publicate în revista „Gândirea” [8, p. 15] și „Cuvântul liber” [8, p. 53].

Ca tematică, lucrările sale din perioada de formare se axează pe probleme militante, ele combatând exploatarea, șomajul, urmările războiului (la care a paticipat personal), lumea celor umili (familii de muncitori, orfani ș. a.) – tematică de filiație expresionistă (*Femei sărace la cimitir* (1920), *Dezertorii* (1919), *La patul bolnavului, La lumina lămpii* (1919-1920) ș.a.). Prin asemenea subiecte cu tentă „emoțională” Tonitza își manifestă atitudinea sa morală și încearcă să transmită un mesaj de compasiune față de realitatea socială dramatică. O ascendență în expresionism o au și lucrările cu conotații simbolice: *Jucatorii de sah* și cele din seria „*Saltimbancilor*” (*Clovnilor*) (1926-1927), atât ca tematică, cât și ca mod de tratare. Aceste lucrări au un caracter semnificativ dublu. Spre exemplu, tabloul *Jucatorii de sah* sugerează și însăși existența umană, unde unii înving, iar alții sunt învinși, iar pânzele din seria „*clovnilor*” – stările sufletești dramatice - suferința, disperarea, durerea, oboseala, tristețea, îngrijorarea, pustiirile traiului mizer, ce se ascund sub masca sau fardul ce sunt purtate de clovni pentru a înveseli lumea. (*Pagliaccio, Clovnul cel tânăr, Femeia clovn*). Astfel, lucrările din această perioadă redau subiecte și aspecte ale unei realități dramatice sau lirice (în cazul refugiului personajelor într-o visare poetică).

Arta sa de derivație expresionistă este o artă „pesimistă”, tratată în tonalități surde, teroase, uniforme în tușe largi, brutale (*Coadă la pâine, Convoiul de prizonieri*). Prin asemenea mijloace plastice artistul încerca să redea neputința, fatalitatea, sacrificiul inutil al oamenilor disperați și totodată împăcați cu soarta, care merg permanent înainte.

Treptat, creația sa se modifică atât în plan tematic, cât și artistico-plastic. Plasticianul tot mai mult acordă atenție chipurilor de copii, cu universul lor interior foarte bogat (*Fetiță în câmp de flori, Cina copiilor* (1940), *Mama cu copil* ș.a.). N. Tonitza a reprezentat copii în diferite ipostaze: sănătoși, bolnavi, nostalgici, jucându-se, citind, pozând sau antrenați în anumite activități (*Fetiță citind, Copil în roșu citind, Noapte bună* (1920), *Oarba* ș.a.). Artistul încearcă o interpretare psihologică a chipurilor de copii văzuți în puritatea firească a vârstei. Pentru aceasta el recurge la redarea expresivă a câtorva elemente semnificative - ochii, buzele

(celelalte trăsături rămânând vagi și sumare), și la tratarea coloristică a elementelor compoziționale, cu accent pe suprafețele decorative ale fundalului; aspecte ce relevă parcă dialogul dintre lumea interioară și cea exterioară a personajelor.

Se cunoaște că, în redarea psihologiei stării lăuntrice a ființei, cu atât mai mult a copilului, ochii au o însemnătate deosebită. În acest context, artistul descoperă un procedeu nemaîntâlnit în pictură. El nu pictează ochii detaliat, ci îi punctează sumar cu pete de culoare (brună, albastră sau neagră), uneori schițează și o parte a albului ochiului împreună cu irisul, astfel obținând o privire mai pătrunzătoare, mai curioasă, caracteristică vârstei copilăriei (*Nineta, Cap de fetiță* (1926), *Fetiță olandeză*). Buzele sunt doar sugerate ca niște detalii ne semnificative, artistul voind parcă să le subordoneze privirii, pentru a obține expresivitatea necesară (*Cu fundă albastră, Cap de tătăroaică, Fetiță cu pisică* etc.).

Gingășia, suavitatea, proștețimea chipurilor fragede și candidă ale fetițelor, Tonitza o accentuează cu ajutorul unui colorit delicat în tonuri vii, intense ale fundalului sau a câtorva elemente cu efect pictural (pălării, baticuri, eșarfe etc.), ce reliefează puternic trăsăturile chipurilor (*Trei frați* (1920), *Fetița pădurarului* (1924-1926), *Katiușa lipoveanca* (1926) ș.a.). Astfel, fundalul decorativ nu se reprezintă ca un element neutru în compoziție, ci ajută la descrierea analitică a ei. În general, pentru creația următoare a lui Tonitza este specific expresivitatea și decorativismul coloritului.

Faptul ca plasticianul acordă în această serie de lucrări, cu valoare de simbol, un rol deosebit decorului (hainele modelate cu buline și buburuze multicolore, frumos ritmate), ce formează un arabesc decorativ cu iz oriental, se poate datora și inspirației matissiene, a carei cromatică o vedea în 1926, „zburând în arabescuri neașteptate și îndemnuri surprinzătoare” [3, p. 21]. Dar „legătura cromatică” a lui Tonitza cu Ștefan Luchian este mult mai vastă, decât cu cea a lui Matisse, atât din cauza că la început (în 1914), pictorul român nu l-a înțeles pe artistul francez, calificându-i arta „decadentă”, cât și din cauza că între ambii pictori români există o înrudire mult mai profundă, și anume prin arta populară, vădită în cromatică (tonalități de ocru, galben, Terra di Sienna, nuanțe aurii). Tonitza scrie despre Șt. Luchian, ca este „cel mai rafinat colorist din neamul nostru”, și „unul dintre marii simfoniști ai culorii din Europa” [3, p. 23].

Pe lângă portretele de copii reprezentate când pe fundaluri neutre, când decorative și tratate uneori într-o manieră orientalizată (faza japoneză (anii' 20-30), cu simplificări puternice de paletă, aproape până la monocromie (gri-roz, alb perlat), cu desen în arabesc, fondal decorativ, litere de influență japoneză, personaje fragile ca din porțelan), (*Muza pamfletarului* (1931), *ciclul de păpuși* (1925-1927), *Japoneză* ș.a.), N. Tonitza pictează și nuduri, peisaje, personaje din rândul populației turcești și tătărești din Dobrogea, flori (cu precădere în a doua parte a vieții) ș. a. (*Nud pe fondal decorativ* (1927), *Nud în fotoliu* (1932), *Vedere din București, În mahala (Hanul), Cimitir turcesc - Mangalia, Grădina din Văleni* (1926), *Curte cu rufe - Mangalia, Bujori pe fondal decorativ, Vas cu flori și umbrelă* ș.a.).

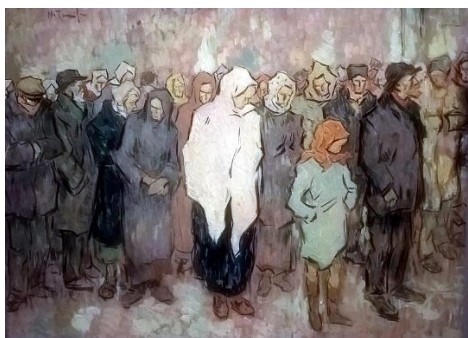
În genul portretistic, N. Tonitza încearcă să redea starea psihologică a personajului, el considerând că: „portretul nu este o reproducere mecanică și fidelă a portretizatului, ci... opera unui artist, psiholog, a unui detectiv și chirurg” [7, p. 12]. Portretele sale relevă o notă de mister, nostalgie, îngândurare (portrete feminine, tătăroaice, *Muncitoare*) sau suferință (*Portretul lui Gala Galaction*). Genul nudului denotă afinități cu creația lui Tizian, Giorgione, Ingres, iar uneori, cu siluetele alungite ale lui A. Modigliani și P. Picasso (*În iatac* (1933), *Nud culcat, Nud văzut din spate* ș.a.).

În peisajele sale pictate după memorie sau schițe sunt înfățișate imagini ce reprezintă „chipul specific” al unei regiuni concrete cu case albe, grădini, curți, minarete singuratice, sol arid etc. (*Acoperișuri la Balcic, Case la Balcic, Stradă la Balcic* ș.a.) După anii '20-'30, în creația sa, tot mai des, apare motivul vacanței unde predomină pitorescul, motivul mării, soarele, litoralul, stațiunile balneare fiind subiectele lui preferate (motive vehiculate frecvent în beletristica și arta europeană la începutul anilor '20) [8, p. 21]. Tonitza în peisajele dobrogene, poetizează diversele forme fantastice ale stâncilor și coastelor litoralului, scaldându-le într-o lumină vie, „de aur” (*Liniște eternă*). Artistul recurge la tratarea monumentală a motivelor, deși, uneori redă vederi panoramice ale mării în procedeul „zbor de pasăre”, înălțând linia orizontului și recurgând la planuri succesive ale peisajului (*Iarnă la București, Poarta lui Osman, Case în Mangalia, Coastă dobrogeană, Casa dascălului* ș.a.).

În scopul tratării spațiului în profunzime, N. Tonitza elimină diferențierea tonală sau cromatică, și îl redă cu ajutorul conturului dintre suprafețele plane (*Curtea hanului, Cafenea din Mangalia, Curtea unui vânzător de zaharicale* ș.a.). În așa fel, artistul renunță la modelarea volumului și a perspectivei în favoarea efectului decorativ, obținut prin tratarea plată, uniformă a culorii (*Femeie în interior*). Omul din peisajele dobrogene apare ca un element decorativ, ca o pată uniformă, dar care are menirea de a accentua relația natură-om. Deși figurile umane apar, pe fondalul reliefului măreț deseori, ca niște siluete suple aplecate, asemeni unor năluci, ele trebuie să exprime raportul existențial al omului în lume (*Balcic, Zi tristă la Balcic* ș.a.). Peisajele lui N. Tonitza, deseori în compoziție deschisă, cu motivul tăiat de cadrul ramei, redau mișcarea naturii, continuitatea vieții prin diverse motive ce sugerează ideea ascensiunii (scări, drumuri, linii în diagonală, pante ale reliefului, elemente de racursiuri, crengi contorsionate etc.). Sub aspect plastic, peisajele lui Tonitza relevă ecouri cezanniene sau postimpresioniste și foviste (*Uliță de târg provincial, Peisaj de iarnă bucureștean* (1931), *Golgota, Toamna* ș.a.).

În lucrările sale, N. Tonitza dă dovadă de un perfect simț al echilibrului. El prin ordinea formelor și culorilor în spațiu centrează atenția spre nucleul optic. De exemplu, dacă compoziția prin masa unei forme se deplasează spre dreapta, artistul utilizează un accent cromatic în stânga, iar uneori, ca accent folosește chiar propria semnătură, pe care o trasează în tușă groasă și o plasează în locul potrivit pentru echilibrarea lucrării (*Irina, Turc, Nina în verde* ș.a.).

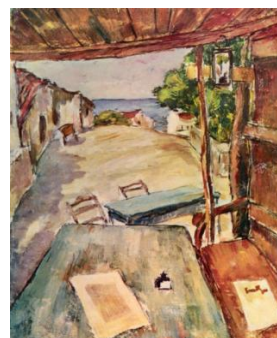
Nicolae Tonitza se clasifică printre pictorii români ca un virtuos al culorii, care a știut să exploreze resursele expresive ale culorii locale, ale tonului în ton (cu precădere a tonalităților de ocră). Pentru el culoarea trebuie să trezească anumite emoții, sentimente, idei, ea trebuie să „plângă”, să exprime „un tremur sufletesc”.



Coadă la pâine



Pagliaccio



Cafenea din Mangalia



Fetița pădurarului



Catiușa lipoveanca



Nud în iatac

BIBLIOGRAFIE

1. BARBOSA O. *Dicționarul artiștilor români contemporani*. București: Meridiane, 1976.
2. BREZIANU B., *Nicolae Tonitza*. București: Ed. Academiei Republicii Socialiste România, 1967.
3. BREZIANU B., *Nicolae Tonitza*. București: Meridiane, 1986.
4. DRĂGUȚ V., FLOREA V. *Pictura românească în imagini. 1111 reproduceri*. București: Meridiane, 1985.
5. FLOREA V. *Pictura românească modernă și contemporană*. București: Meridiane, 1985.
6. CIUCĂ V., *Pe urmele lui Nicolae Tonitza*. București: Ed. Sport – turism, 1964.
7. COMARNESCU P., *Nicolae Tonitza*. București: Meridiane, 1962.
8. PAVEL A. *Pictura românească interbelică. Un capitol de artă europeană*. București: Meridiane, 1996. 142 p. ISBN 973-33-0268-6.
9. ȘORBAN R. *Nicolae Tonitza. Scrieri despre artă*. București: Meridiane, 1965.

VALORIFICAREA ORNAMENTELOR TRADIȚIONALE ÎN CADRUL ORELOR DE ARTĂ PLASTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EXTRAȘCOLAR

VALORIZATION OF TRADITIONAL ORNAMENTS IN THE CLASSES OF FINE ARTS IN EXTRACURRICULAR EDUCATION

*Daniela Roșca-Ceban, lector universitar
UPS „Ion Creanga” din Chișinău
Olimpiada Arbuz-Spatari, conf. univ., doctor în pedagogie,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Daniela Roșca-Ceban, university lecturer,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0002-0486-8793
Olimpiada Arbuz-Spatari, PhD, associate professor,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0003-4603-0574*

CZU: 374:73

DOI: 10.46728/c.v3.25-03-2022.p291-295

Abstract

According to the provisions of the Education Code of the Republic of Moldova (Official Gazette No. 319-324 art. No: 634), Chapter VII. Article 36. (1) "Extracurricular education is carried out outside the school program and activity through activities complementary to the educational process carried out in educational institutions and aims to develop the cognitive, affective and action potential of children and young people, to respond to their interests and options for free time".

Key-words: Traditional ornaments, fine arts, extracurricular education.

Educația prin activitățile extracurriculare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizată, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii.

Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură.

Activitatea extrașcolară este segmentul de educație, care asigură în mare parte transferul de cunoștințe, acumulate de către elevi în cadrul programului standard de ore obligatorii (curriculum formal) în practică, ceea ce oferă elevului deprinderi practice de a implementa în practică cunoștințele teoretice acumulate.

Învățământul extrașcolară se realizează în grup sau individual în instituții extrașcolare de stat și private (centre, palate, case de creație, cluburi de creație tehnico-științifice, centre ale tinerilor turiști, centre ale tinerilor naționaliști, școli sportive de agrement etc.), în baza unor activități educative specifice, de către cadrele pedagogice în colaborare cu familia, unitățile socio-culturale, mass-media, organizații de copii și tineret etc.

Accesul la activitățile realizate de instituțiile extrașcolare de stat este liber pentru toți solicitanții, indiferent de gen, rasă, origine, etnica, confesiune, oferindu-le tuturor, posibilități egale pentru dezvoltare multilaterală și autodeterminare în sfera timpului liber. [5]

Instituția extrașcolară va activa în baza următoarelor principii:

- Principiul echității și al non-discriminării;

- Principiul parteneriatului social și al co-managementului;
- Principiul respectării drepturilor copilului și ale omului;
- Principiul centrării pe valorile general-umane, naționale și democratice;
- Principiul diferențierii și individualizării demersului educațional;
- Principiul corelării intereselor individuale ale beneficiarului cu cele ale societății;
- Principiul creativității;
- Principiul unității educației și autoeducației

În cadrul programului educațional a Școlii de Arte Plastice „Alexei Șciusev” sunt propuse discipline de bază și temele pentru fiecare disciplină. [5]

Clasa I:

1	Desen	Natură statică
2	Pictură	Natură statică
3	Compoziția realistă	Peisaj
4	Compoziția Modernistă	Animal stilizat
5	Bazele compoziției	Plasă modulară
6	Sculptura	Farfurie decorativă

Clasa II:

1	Desen	Natură statică
2	Pictură	Natură statică
3	Compoziția realistă	Studiul florilor
4	Compoziția Modernistă	Texturi cromatice
5	Bazele compoziției	Ritmul compus
6	Sculptura	Mască. Tehnica papie mache.
7	Design grafic	Peisaj de iarnă

Clasa III:

1	Desen	Natură statică
2	Pictură	Natură statică
3	Compoziția realistă	Peisaj
4	Compoziția Modernistă	Autoportret
5	Bazele compoziției	Dinamica
6	Sculptura	Vază din ceramică
7	Design grafic	Peisaj de iarnă

Clasa IV:

1	Desen	Natură statică
2	Pictură	Natură statică
3	Compoziția realistă	Peisaj urban
4	Compoziția Modernistă	Surrealism
5	Bazele compoziției	Compoziție ornamentală tradițională
6	Sculptura	Figura umană
7	Design grafic	Peisaj de iarnă și ambalaj pentru ciocolată.

Clasa V:

1	Desen	Natură statică
2	Pictură	Natură statică
3	Compoziția realistă	Peisaj urban
4	Compoziția Modernistă	Stilizarea portretului clasic
5	Bazele compoziției	Statica și dinamica
6	Sculptura	Peisaj. Ambalaj pentru dulciuri
7	Design grafic	Măști

DISCIPLINA „COMPOZIȚIA DECORATIVĂ”

Disciplina “Compoziția decorativă” prevede acumularea cunoștințelor fundamentale de profil decorativ, cât și a deprinderilor practice în activitatea creativ-compozițională. [2, p.3]

Capacitatea noastră înnăscută de a înțelege cu ajutorul ochiului a adormit și trebuie redeșteptată. Putem realiza aceasta cel mai bine mînuind creioane, peneluri, dălți și, poate, aparate de fotografiat. Dar și aici, obiceiurile rele și concepțiile greșite vor bara calea celor neajutați. Adesea aceștia sînt sprijiniți cel mai eficace de dovezile vizuale, atunci cînd li se arată punctele slabe sau li se prezintă exemple bune. Dar acest sprijin rareori ia forma unei pantomime. Oamenii au motive temeinice pentru a sta de vorbă între ei. Cred că acest lucru este adevărat și în domeniul artelor. [1, p.16]

Compoziția decorativă, ca și disciplină se va studia din clasa I-a până în clasa a V-a, iar la crearea compozițiilor plastice se vor utiliza materiale, instrumente și tehnici de artă specifice disciplinelor Desen și Pictură.

- Inițiere în compoziția decorativă.
- Mijloacele principale de realizare în compoziția decorativă.
- Principiile designului și transformarea plastici în compoziția decorativ-frontală.
- Legitățile de construire în compoziție decorativă.
- Compoziția decorativ-ornamentală și mijloacele de realizare.
- Principiile de armonizare în compoziția ornamentală.
- Inițiere în compoziția decorativ-volumetrică. Legitățile și principiile fundamentale în organizarea volumetrico-spațială.
- Compoziția decorativ-monumentală și mijloacele de realizare.
- Proiectul artistic și aspectele plastice de realizare.
- Tehnologiile elaboraționale în executarea compozițiilor decorativ – monumentale
- Studiarea și aplicarea în compoziția tonurilor acromatice.
- Studiarea și aplicarea culorilor de bază (roșu, galben, albastru).
- Studiarea și aplicarea culorilor integrante. Studiarea și aplicarea culorilor complementare.
- Transformarea plastică cu aspect de exterior.
- Transformarea plastică cu aspect interior.
- Arhitectonica - principiu de creare și armonizare formală.
- Ritmizarea — principiu de organizare în morfogeneza compozițională.
- Legitatea ritmului. Legitatea proporționării. Legitatea simetriei.
- Legitatea asimetriei.
- Legitatea dinamicii. Legitatea echilibrului. Stilizarea artistică.

- Friza ornamentală.
- Compoziția ornamentală și metodele realiste de orchestrare.
- Compoziția ornamentală și metodele abstracte de orchestrare.
- Compoziția ornamentală și stilizarea națională.
- Compoziția ornamentală și stilizarea cu caracter național

Fiecare capitol tematic corespunde programei școlare și cuprinde: partea teoretică, susținută cu o bogată ilustrație de specialitate. Nivelul de tratare se bazează pe vocabularul specific, căruia i se adaugă noi concepte și noțiuni. [3, p.7]

- Originea ornamentului românesc;
- Evoluția și stabilirea trăsăturilor caracteristice naționale;
- Evidențierea celor mai esențiale particularități ale ornamentului național din Basarabia;
- Studiul ornamentului covoristic din Basarabia;
- Studiul particularităților plastice în organizarea compoziției cu specific național;
- Copierea elementelor și motivelor ornamentale ale covorului moldovenesc.
- Studiul principiilor de construire a covorului, coloristica lui. Documentarea se efectuează cu ajutorul fotografiilor, ilustratelor și obiectelor reale. Se cere redarea exactă a formelor vechi arhaice dacice, elementelor ornamentale și a combinațiilor lor coloristice.
- Executarea lucrării: se selectează 5, 6 motive – cele mai caracteristice pentru ornamentul covoristic autohton. Mărimea elementelor și compunerea lor se determină în mod arbitrar după conceptul autorului. Se execută un exercițiu de stilizare în caracter românesc.

Lucrarea se efectuează conform principiului expus la tema stilizării artistice. Ea este alcătuită din două părți pe format orizontal. Una din părți se redă din natură sau de pe o suprafață colorată un motiv: fie natură statică, păsări, animale, peisaj. Pe partea alăturată același motiv se transformă în caracter decorativ de înfățișare națională respectând strict condițiile decorativității și particularitățile ornamentului covoristic românesc din Basarabia. Lucrarea fiind alcătuită din două părți cere și mai mult timp pentru înfăptuirea ei.

Compoziția ornamentului românesc din Basarabia constituie o sarcină de totalitate a tuturor cunoștințelor căpătate în urma studierii compartimentului respectiv și a compoziției decorative frontale. Realizarea practică ei se desfășoară în trei etape: selectarea și pregătirea materialului auxiliar, transformarea formelor naturale în cele decorative: alcătuirea ornamentului din elemente și motive căpătate prin stilizarea atât pentru friză cât și pentru câmpul compozițional. Aranjarea compozițională a ornamentului conform unor anumite legături: executarea practică nemijlocită în culoare și ton. Se cere, ca autorul să păstreze anumite condiții ornamentul și poartă caracter național motivele ornamentale să fie de diferite aspecte, coloritul să corespundă aspectului românesc, compoziția să posede friză, borduri, chenar.

Scopul tuturor sarcinilor de studii la tema ornamentului românesc este de studiere, însușite practici și înțelegere a tradițiilor cultural-estetice în arta ornamentării naționale. Sarcina constă în consolidarea cunoștințelor teoretice, a dibăciei practice și a prezentării artistice a lucrării. Cunoașterea materialului la compoziția decorativă frontală reprezintă în fond cunoașterea gramaticii artei plastice cu toate calitățile ei de terminologie, cultură artistică,

noțiuni estetice și capacități creative. Materiale: guașă, acuarelă, tempera, hârtie, format A-3. [4, p. 53-57]

BIBLIOGRAFIE

1. ARHEIM, R. *Arta și percepția vizuală, o psihologie a văzului creator*. București: Meridiane, 1979. POL 978-973-46-1978-8 .
2. DAGHI, I. *Mijloacele de realizare a compoziției decorative frontale*. Ediția a II-a, Chișinău: Lumina, 1993, ISBN - 5- 372 - 01368 – 0.
3. FILOTEANU, N. *Desen artistic și educație plastică*. București: Arta Grafică, 1997. 80 p. ISBN 9739337678.
4. GRAMA, V., UVAROV, A. *Metodele principale de transformare a formelor și aspectelor gamelor de formă, /Tehnologia educației artistice plastice. V. – II, coord. I. Țâgulea.- Chișinău, 2000, p. 60.*
5. *Învățământul extrașcolar prezentare generală*. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamintul-extrascolar> (vizitat 1.03.2022)