



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

Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice

**Materialele Conferinței științifice naționale,
ediția a IX-a**

9 decembrie 2022

Bălți, 2023



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

Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice

Materialele Conferinței științifice naționale,
ediția a IX-a

9 decembrie 2022

Bălți, 2023

CZU 81/82.0+37.0(082)=00

P 93

Recomandat spre publicare de
Catedra de filologie engleză și germană a Facultății de Litere
24.01.2023 (proces-verbal nr. 5).

Responsabili de ediție – *Oxana Chira*, conf. univ., dr.
Ana Pomelnicova, conf. univ., dr.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

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

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", conferință științifică națională (9 ; 2022 ; Bălți). Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice : Materialele Conferinței științifice naționale, ediția a 9-a, 9 decembrie 2022 / comitetul științific: Gheorghe Popa [et al.] ; comitetul de organizare: Lilia Trinca [et al.]. – Bălți : S. n., 2023 (Tipografia din Bălți). – 186 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Litere, Catedra de filologie engl. și germ. – Texte : lb. rom., engl., germ. etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-161-34-3.

81/82.0+37.0(082)=00

P 93

Bun de tipar 28.02.2023

Format: 60x64/16. Tipar digital.

Garnitura: Times New Roman.

Coli de tipar: 11,6875.

Tirajul 100. Comanda 48676.

S.R.L. «Tipografia din Bălți»

3100 Republica Moldova, or. Bălți, str. 31 August, 22

ISBN 978-9975-161-34-3

COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

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

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

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

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

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

Conf. univ., dr. **Carolina DODU-SAVCA**, Decana Facultății de Litere, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

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

Conf. univ., dr. **Nicolae LEAHU**, Șef al Catedrei de literatură română și universală, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

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

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

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

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

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

Conf. univ., dr. **Tatiana CARTALEANU**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Conf. univ., dr. **Olgă COSOVAN**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Conf. univ., dr. **Svetlana CORCEVSCHI**, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Maria MUSCAN**, Universitatea „Ovidius” din Constanța, România

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

Conf. univ., dr. **Larysa FEDORENKO**, Universitatea de Stat „Ivan Franko” din Jitomir, Ucraina

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

COMITETUL DE ORGANIZARE:

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

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

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

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

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

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

Nicolae LEAHU, conf. univ., dr., Șef al Catedrei de literatură română și universală, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Vladimir BRAJUC, conf. univ., dr., Șef al Catedrei de Slavistică, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

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

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

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

CUPRINS



ȘEDINȚA PLENARĂ

ПОМЕЛЬНИКОВА Ана *Лингвистическая вежливость - ключевой навык межкультурной коммуникации.*7

Secțiunea I LEXICOLOGIE, GLOTODIDACTICA ȘI CIVILIZAȚIE GERMANA

CHIRA Oxana *Vom Kulturschock zur Akkulturation: Verlaufsformen des Kulturkontaktes durch Filme.*.....18

BAGHMANYAN Vanuhi *Das Wort zum Unwort-Symbol in den armenischen sozialen Medien in Bezug auf den 2. Krieg um Bergkarabach.*.....26

Secțiunea II NOI ABORDĂRI METODICE ÎN PREDAREA LIMBII GERMANE

CORCEVSCHI Svetlana *Sprechangst im DaF-Unterricht – Strategien zur Überwindung.*.....39

PANAINTÉ Lidia *Importanța evaluării în predarea limbilor străine* ...49

REJAPOVA Naima *Einsatz der CLIL-Methode bei der Entwicklung kommunikativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.*.....56

ХАМРАХОДЖАЕВА Сурайё Жураевна *Характеристика письма и письменной речи с позиций методики в курсе обучения иностранному языку как средству общения.*.....59

JOSU Natalia, KONONOVA Tatiana *Implementierung moderner digitaler Medien und Werkzeuge im DaF-Unterricht.*.....63

BUCIUCEANU Maria *Das Projekt als Bewertungsmethode von Schülerleistungen.*.....74

GÎRLEA Oleseă *Leseunterricht – ein Mittel zur Anregung des Denkens und zur Entwicklung des Wortschatzes der Schüler im Fach Deutsch als Fremdsprache.*.....80

PALII-BERCARI Rusanda, KONONOVA Tatiana *Zur Begrifflichkeit des Lesens/Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht.*.....85

Secțiunea III LINGVISTICA ȘI DIDACTICA LIMBII ENGLEZE

ȚAULEAN Micaela <i>Developing intercultural competence through films in the EFL classroom</i>	97
BOGDAN Silvia <i>Collaborative Learning in the 21st Century: Considerations</i>	103
CĂLĂRAȘ Angela <i>On the Role and Functions of Synonyms</i> ...	111
VARZARI Elena, STANȚIERU Oxana <i>Economic Metaphors in the Language of the Mass Media Course</i>	117
MĂMĂLIGĂ Alla <i>Teaching Business English Grammar to EFL University Students</i>	129

Secțiunea IV PERSPECTIVE CLASICE ȘI MODERNE ÎN STUDIUL LIMBII ȘI LITERATURII

COSOVAN Olga <i>Numele proprii la limita dintre terminologie și competența socioculturală</i>	136
CARTALEANU Tatiana <i>Analiza cognitivă a sarcinilor ce vizează definirea termenilor</i>	144
LEAHU Raisa <i>O prospectare a motivului ferestrei în literatura universală (I)</i>	152
BACIU Daniela <i>Proza artistică a lui Gh. N. Carțu în revista „Cuget Moldovenesc”</i>	163
MUNTEAN Nicolina <i>Unele observații despre lexicul vinicol în limbajul actual</i>	172
GHELETIUC Marina <i>Семантичні особливості фразеологізмів з компонентом-зоонімом у лексиці українських говірок сіл півночі Молдови</i>	178



CZU 81`1:008

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ВЕЖЛИВОСТЬ - КЛЮЧЕВОЙ НАВЫК МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.

Ана ПОМЕЛЬНИКОВА

доктор филологии, конференциар

Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: Noile condiții de viață au schimbat radical sarcinile de formare a specialiștilor în limbi străine. Societatea modernă nu mai are nevoie doar de profesori și traducători, ci mult mai larg - specialiști în comunicare internațională și interculturală. Acest lucru depășește cu mult cunoașterea reală a limbii.

Cuvinte-cheie: comunicarea interculturală, cultură, limbi străine, verbalizare, ritualuri

*Жизнь нуждается в милосердии.
Милосердием мы бедны.
Кто-то злобствует,
Кто-то сердится,
Кто-то снова в тисках беды.
Жизнь нуждается в сострадании.
Наши души - как топоры...
Слишком многих мы словом
Ранили, позабыв, что слова остры.*

Андрей Дементьев

Характерной особенностью современных лингвистических исследований является многоаспектный подход к изучению объекта исследования, при котором система и строй языка рассматриваются в теснейшей связи с функционированием языковых единиц в речи, с конкретной коммуникативной ситуацией, которая определяет специфику употребления этих языковых единиц в речевой ситуации.

Вербальная коммуникация, как известно, – это не только обмен информацией, но также и средство установления социальных отношений, демонстрация отношения говорящего к собеседнику. Это значит, что коммуникативный акт не ограничивается лишь передачей семантической информации, а одновременно является выражением

интенции говорящего. Реализуя стратегию ситуации общения, говорящий определяет выбор и комбинацию языковых средств, которые соответствуют данной ситуации общения и предопределяют общую коммуникативную тональность беседы.

В настоящее время современный мир, благодаря процессам активного роста культурных контактов и взаимодействий между разными народами и странами, становится поликультурным. В связи с этим, вопросы построения межкультурных коммуникаций, основанных на уважении к культурным и языковым ценностям других народов, взаимопонимании, сохранении культурной и языковой самобытности, приобретают все большую актуальность.

Как справедливо заметил Манфред Беетц: «Наше социальное поведение несет в себе диахронические следы общих действий предшествующих поколений. Мы следуем историческим образцам поведения и с детства практикуемся в традиционных ритуалах, которые, как коллективная память, гарантируют идентичность нашего культурного сообщества. (Beetz, 1990, с.5).

Для успешной межкультурной коммуникации с представителями иноязычных культур, которые особенно актуальны в последнее время, необходимо владение рядом навыков: знание родной культуры, культуры, традиций, мировоззрения, стиля общения представителей иных стран, умение анализировать поведение представителей этих культур, языковая компетентность. А.П. Садохин рассматривает навыки ведения межкультурной коммуникации, как неотъемлемую часть межкультурной компетенции, ««позволяющих индивиду успешно осуществлять коммуникацию с партнерами из других культур, как на бытовом, так и на профессиональном уровне»» (Садохин, 2014, с. 159).

В настоящее время становится очевидным, что для успешных контактов с представителями других культур необходимо формирование практических навыков и умений, которые позволили бы свободно понимать представителей других культур.

Анализируя специфические для отдельной страны понятия культуры, традиций, мировоззрения, стиля общения можно сделать вывод о том, что навык межкультурной коммуникации — это

практический навык ведения межкультурного общения. В результате чего, огромное значение приобретает обучение навыкам межкультурной коммуникации будущих специалистов со знанием иностранных языков, в нашем случае со знанием немецкого языка.

В современном глобальном контексте сотрудничества и взаимодействия особую значимость приобретают проблемы взаимопонимания и взаимоуважения. Эффективная межкультурная коммуникация предполагает взаимоуважение представителей разных культур, национальной и расовой толерантности, способности адаптироваться в иноязычной среде.

Владение навыками межкультурной коммуникации позволит предвидеть и предупредить возникновение культурных конфликтов, причины которых могут провоцироваться предубеждениями носителями разных культур.

Всё вышесказанное обосновывает актуальность нашего обращения к такой социально-обусловленной категории, как вежливость. Вежливость, являясь неотъемлемой частью речевого взаимодействия коммуникантов, призвана обеспечивать гармоничное, бесконфликтное общение между говорящим и слушающим. Нас в данном контексте интересуют особенности вербализации вежливости в современном немецком языке, а именно описание языковых средств, имеющихся в распоряжении говорящего для создания вежливых высказываний применительно к различным ситуациям общения для того, чтобы наиболее эффективно воздействовать на слушающего.

В этой связи навыки межкультурной коммуникации становятся важным и востребованным профессиональным качеством, необходимым для выстраивания грамотных эффективных контактов с представителями других культур. Для успешного осуществления коммуникации с носителями языка будущему специалисту со знанием иностранных языков требуется определенный багаж фоновых знаний. Невозможно изучить язык как средство общения, не понимая образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать. Необходимо иметь представление об истории страны изучаемого языка, ее обычаях и традициях.

Т. Н. Персикова, понимая межкультурную коммуникацию как

«культурно обусловленный процесс, все составляющие которого находятся в тесной связи с культурной (национальной) принадлежностью участников процесса коммуникации», выделяет три правила межкультурной коммуникации:

1. невербальная информация зачастую предполагает наибольшие трудности для интерпретации представителей иной культуры.

2. обучение активному слушанию становится главной задачей при подготовке к межкультурной коммуникации.

3. изучение аутентичных текстов позволит предвидеть возможные ошибки при коммуникации с представителями разных культур и предотвратит недопонимание между коммуникантами. (Персикова, 2011)

Неудачи в межкультурной коммуникации могут быть связаны с разницей в ожиданиях и предубеждениях, свойственных представителям разных культур и могут быть интерпретированы как различия вербальных и невербальных кодов в специфическом контексте коммуникации.

Как показывает практика, даже глубокого знания иностранного языка недостаточно для эффективного общения с его носителем: каждое слово другого языка отражает другой мир и другую культуру, так как за ним стоит «обусловленное национальным сознанием представление о мире» (Тер-Минасова, 2000, с. 24), поэтому главной задачей в изучении иностранных языков как средства коммуникации является то, что языки следует изучать в контексте культуры народов, говорящих на этих языках.

И важность данной задачи С. Г. Тер-Минасова подтверждает словами, что «картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления» (Тер-Минасова, 2000, с. 30). Следовательно, для создания условий для успешной коммуникации необходимо освоение обучающимися норм немецкого речевого этикета и их соблюдение в стандартных коммуникативных ситуациях. Большое значение в коммуникации имеет принцип вежливости, который предполагает уважение интересов и чувств коммуникантов, а также регулирует коммуникативное поведение общающихся. Необходимым условием для успеха подобной

коммуникативной ситуации является наличие подобных фоновых знаний у коммуникантов и умение их адекватно применять. Это и будет служить признаком сформированности межкультурной коммуникативной компетенции.

Различные проблемы вежливости возникают из-за незнания целевой культуры, из-за неуверенности в том, когда и в какой ситуации уместны конкретные языковые правила. Вежливость – явление сложное и многогранное, представляющее собой неотъемлемую часть повседневной жизни людей и пронизывающее все человеческое взаимодействие.

Термин «вежливость» уже можно найти в словаре братьев

Гримм. Авторы определяют вежливость как «прекрасную, благовоспитанную природу бытия, насколько она проявляется в ходе взаимодействия с другими людьми и в общении с ними». В том же словаре мы можем найти определение прилагательного вежливый. Это описывается как «в манере княжеского двора». По манере придворных вести себя по отношению к другим, т.е. проявляя свое уважение к другому человеку в приятной манере словами и действиями

„das feine, artige des Wesens, sofern es im Umgangen und Gespräche mit anderen zeigt“. (DWB, 1971, с.1690) „höflich- auf hofgemasze weise, nach art eines fürstlichen Hofes“. (DWB, 1971, с.1688)

Таким образом, мы обнаруживаем, что вежливость встроена в сложную систему знаний об основных ритуалах вежливости. Определения термина вежливость, данные в различных словарях и энциклопедиях, показывают, что трудно однозначно определить, что имеется в виду под термином вежливость. Разные авторы выделяют разные факторы и акцентируют внимание на разных аспектах этого вопроса. Однако, несомненно, одно: вежливость имеет большое значение в повседневном общении и отношениях с другими людьми.

Первым условием приобретения необходимых навыков является знакомство и усвоение языковых средств выражения вежливости в немецком языке, знать вербальные и невербальные этикетные формулы, существующие в данном языке. Несмотря на кажущуюся эквивалентность, они часто непереводимы. В зависимости от конкретного коммуникативного контекста и их прагматического значения они могут быть использованы или должны

быть заменены.

Прежде всего, говоря о вербальных средствах вежливости в немецком языке, следует назвать, обращение на «ТЫ» Duzen и на «ВЫ». Подобное различие в обращении существует во многих языках. Обращение на «ВЫ» в немецком осуществляется с использованием 3-го лица множественного числа, а не 2-го лица множественного числа, как русском языке. Очень простое правило здесь заключается в том, что вы используете «Sie» с незнакомцами и «Du» с членами семьи и друзьями. Но при ближайшем рассмотрении это совсем не просто. Кто имеет право предлагать кому и когда можно перейти на «ТЫ». Преимущественное право здесь зависит от статуса и возраста.

обращение на «ТЫ» „du“ Duzen	обращение на «ВЫ» „Sie“ Siezen
доверительность	чужой
неформальность	дистанцированность
товарищеские отношения,	официальность
дружеские отношения	производственные взаимоотношения
(в отсутствии одобрения перехода на «ты»:) неуважение, надменность	коллегиальные отношения,
	превосходство или
	подчинение, почёт, уважение

Обращение к собеседнику также зависит от культурной традиции. В немецком языке существует обращение Herr/Frau и звание (научное) плюс фамилия. В университетах первый вид обращения в устной форме выходит из обращения. Но, с другой стороны, в сфере корреспонденции он применяется обязательно. По крайней мере, если вы не хотите показаться неуважительным, то в «шапке» письма следует написать Prof. Dr. Adam Schmidt. Если вы знаете адресата, то письмо можно начинать словами «Sehr geehrter Herr Schmidt». Кроме того, в сфере медицины принято обращаться "Frau Doktor" und "Herr Doktor".

Следует заметить, что обычная вежливость имеет глубокие эмоциональные корни. Принятие другой системы вежливости требует внутренних усилий, своего рода преодоления внутреннего дискомфорта, связанного с соблюдением/игнорированием привычных социальных традиций.

Привычное выражение вежливого отношения реализует фраза "wie geht's", которая по цели близка вопросу на русском языке «Как Ваши дела?», предполагает две формы адресации обращение на «ТЫ» и на «ВЫ». Этот ритуал резко отличается от внешне подобного ему американского "how are you", который выступает в качестве риторического вопроса и как следствие не рассчитывает на ответ.

В немецком языке существует множество различных способов выражения вежливости в языке. Так, выражение просьбы или попросить об услуге становятся более вежливыми с помощью глаголов. Речь идёт в первую очередь о сослагательном наклонении Konjunktiv Präteritum, затем повелительном наклонении Imperativ и о модальных глаголах Modalverben. Мы часто имеем дело с Konjunktiv 2, когда это касается других людей, в игру вступает его способность передавать форму вежливости. Существуют различные правила поведения и вежливости, которые следует соблюдать при общении с другими людьми:

- вежливо спросить что-то
- вежливо сформулировать просьбу
- вежливо попросить об услуге

Konjunktiv Präteritum, Imperativ и Modalverben могут придать высказыванию желаемый оттенок:

функция	примеры
Без глагола - очень невежливо	Tür zu!
Imperativ – не приветливо, не дружелюбно	Mach die Tür zu! Mach bitte die Tür zu.
Вопрос- приветливо	Machst du bitte die Tür zu? Kannst du bitte die Tür zumachen?
Konjunktiv II + вопрос – намного приветливей	Würdest du bitte die Tür zumachen? Wärst du so nett und machst die Tür zu?
Konjunktiv II + Modalverb - очень вежливо	Dürfte ich dich bitten, die Tür zuzumachen? Könntest du bitte die Tür zumachen? Wärst du so freundlich und könntest die Tür zumachen?

В качестве примеров «вежливых» конструкций авторы

«Граматики немецкого языка» приводят «некоторые формы Konjunktiv-Präteritum некоторых модальных глаголов, в том числе конструкция с *würde* в вопросительных предложениях».

1. Könnten Sie (mir/uns ...) ...
2. Würden Sie (mir/uns ...) ...
3. Dürfte ich (Ihnen) ...
4. Wäre es Ihnen möglich ...
5. Würde es Ihnen etwas ausmachen...
6. Hätten Sie vielleicht die Güte...

Следует согласиться с авторами „Grammatik der deutschen Sprache“, что иногда, вне контекста, эти формулировки могут и не иметь эффекта вежливости

Würden Sie mir bitte sagen wie spät es ist?

Sie könnten vielleicht etwas leiser sprechen.

Dürfte ich wenigstens meine eigene Meinung dazu geben?

Dürfte ich Sie bitten, ruhig Ihren Platz zu behalten.

Что касается Imperativ, то в грамматике для этого существует специальная вежливая форма.

Bitte nehmen Sie dort Platz!

Machen Sie bitte den Oberkörper frei!

Jetzt legen Sie sich einmal dort hin!

Вежливое общение является важной частью нашей повседневной жизни. Во многих ситуациях, таких как погребение, прощание, извинение или благодарность. Важно помнить, что эти стандартные фразы могут звучать намного вежливее, если использовать соответствующие слова. Приведенные здесь рутинные формулы являются формами вежливости.

Приветствие *Grüß* и расставание *Begrüßung*. Хотя данные слова в немецком языке имеют один корень, используются они по-разному. Первое предназначено для приветствия, а второе для расставания.

Приветствие: дружеское *hallo*, *grüß dich*, формальное *guten Tag*, *guten Abend* предназначены для начала контакта. Согласно Luger к ритуалам вежливости стоит присоединить ещё и *wie geht's?* *wie sieht's aus?* *wie geht es Ihnen?*

Guten Morgen! Guten Tag! Guten Nachmittag! Guten Abend! (после

захода солнца)

Grüß Gott! (австрийское), Servus! (баварское и австрийское, обычно для приветствия и для прощания)

Mahlzeit! Hallo! Grüß dich! Willkommen! Morgen!

Для расставания:

Auf Wiedersehen! (Standard), Auf Wiederschauen! Ade! (производное от франц. „Adieu“, употреблено на юге Германии и в Швейцарии, менее формально), Tschuss! (informell, jugendlich),

Machen Sie es gut! / Macht es gut! (неформально), Servus! (баварское и австрийское)

Человек считается вежливым, когда знает, в какой ситуации он должен извиниться и какие слова использовать для извинения. В современном мире формулы извинений очень часто сдерживают агрессивность в социальных контактах. Человек, который не использует слово «извинение», когда это требуется, считается грубым, «упрямым», «необразованным». В настоящее время считается признаком вежливости извиниться, даже если это не его вина. То же относится к нерешительности, например, когда вы не хотите потревожить другого, своим вопросом, „Entschuldigung, können Sie mir bitte sagen, wie ich zum Bahnhof komme?“ По словам Гофмана, извинения можно считать понимать как «корректирующее действие»: «Функция корректирующего действия извинения состоит в том, чтобы смягчить вопрос/просьбу».

Для формулировки извинения в немецком существуют такие способы:

- Извинения одним словом
- Извинения в форме повелительного наклонения
- Извинения в форме повествовательных предложений

Они могут быть использованы вместе со словами *Entschuldigung*, *Verzeihung* oder *Pardon*.

В случае извинений в форме повествовательных предложений доступны следующие формулы: *Ich bitte um Entschuldigung*, *ich bitte um Verzeihung*, *ich bitte um Vergebung*. *Ich muss mich bei dir entschuldigen*.

Благодарность можно воспринимать «как дополнительный ритуальный прием, который обычно выражается получателем дающему

за подарок». Слово «*Danke*» повторяется изо дня в день без конца в жизни каждого. Как и в случае с извинениями, существуют соответствующие формулы для благодарности. В словаре «Der Deutsch-Knigge» приведены следующие образцы формулировок.

- Vielen herzlichen Dank
- Danke, dass Sie uns eingeladen haben.
- Ich danke für die nette Einladung.
- Herzlichen Dank
- Vielen Dank
- Danke schön
- Danke sehr (Der Deutsch-Knigge, 2008)

В издании Duden „Deutsches Universalwörterbuch“ (2003) можно найти вежливую формулу «*danke*», сокращенную от «я благодарю вас ich danke», а также глагол «*danken*». Это вежливое спасибо используется в первую очередь, чтобы подчеркнуть вежливый отказ или принятие предложения, например. *ja danke, nein danke!*, „*Wollen Sie mitfahren? - Danke (Nein), „Soll ich Ihnen helfen? - Danke, es geht schön“*“. (Deutsches Universalwörterbuch, 2003)

В данном докладе мы обобщили возможности вежливых выражений в немецком языке. Это то, что можно назвать ритуалами, которые однозначно (в большинстве случаев) передают цель высказывания – просьба, извинение, благодарность, приветствие. Но возможности немецкого языка, как и других языков, гораздо шире. Поблагодарить и быть при этом вежливым можно и без слов «спасибо» и «пожалуйста». Есть средства зрительного контакта, средства интонации и тональности, есть описательные формы благодарности, извинения.

В заключении следует заметить, что эффективное межкультурное взаимодействие основывается на уважении к представителям других культур, национальной и расовой толерантности, способности адаптироваться в иноязычной среде. Владение навыками межкультурной коммуникации позволит предвидеть и предупредить возникновение культурных конфликтов, причины которых могут провоцироваться предубеждениями носителями разных культур. В этой связи навыки межкультурной коммуникации становятся важным и востребованным

профессиональным качеством, необходимым для выстраивания грамотных эффективных контактов с представителями других культур.

Литература

- BEETZ, M. Strukturmerkmale verbaler Höflichkeitsrituale. In: Frühmoderne Höflichkeit. J.B. Metzler, Stuttgart. 1990, p. 130-168. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-476-03333-8_8
- DUDEN - Der Deutsch-Knigge: Sicher formulieren, sicher kommunizieren, sicher auftreten (Duden Ratgeber), 2008. ISBN-13 978-3411727919
- Duden – Deutsches Universalwörterbuch. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bibliographisches Institut (Verlag) Berlin, 2019. 978-3-411-05509-8 (ISBN)
- GOFFMAN, Erving. Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- DEUTSCHES WÖRTERBUCH von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971.
- KOTTHOFF, Helga (2003): Aspekte der Höflichkeit im Vergleich der Kulturen. In: Muttersprache. Vol. 113, N° 4, 2003. S. 289-306. ISSN 0027-514X – URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2450283> (дата обращения 09.01.2023)
- МОКЕЕВ, К.В. Обучение навыкам межкультурной коммуникации с представителями восточных культур (на примере Китая) Екатеринбург, 2022 - URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/116253/1/m_th_k.v.mokeev_2022.pdf (дата обращения 09.01.2023)
- ПЕРСИКОВА, Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие. Москва: Логос, 2011. ISBN 978-5-98704-127-9. – URL: <https://e.lanbook.com/book/124999> (дата обращения: 13.01.2023).
- САДОХИН, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: КИОРУС, 2014. ISBN 978-5-406-03538-2
- ТЕР-МИНАСОВА, С.Г. – Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Изд-во Слово/SLOVO. – 2000. – URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/terminasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf> (дата обращения 02.12.2022)
- ХОХЛОВА, И. Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии. In: Актуальные проблемы филологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 98-101. — URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/28/2623/> (дата обращения: 08.12.2022).



CZU 811.112.2:791.43

VOM KULTURSCHOCK ZUR AKKULTURATION: VERLAUFSFORMEN DES KULTURKONTAKTES DURCH FILME

Oxana CHIRA

Dozentin, Dr. phil.

Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

Rezumat: Acest studiu examinează posibilitățile de emancipare ale interculturalității și încearcă să ofere o privire succintă asupra anumitor aspecte ale dezvoltării competenței interculturale în baza filmelor. Filmele interculturale au tematici multiple și pledează pentru o utilizare tot mai largă a termenilor: șoc cultural, adaptare, integrare, migrare, toleranță etc. În acest articol sunt adunate câteva repere teoretice și sunt analizate aspecte de interculturalitate, care devin vizibile în filme. Totodată, este evidențiată, în special, ideea de utilizare a filmelor la ora de limba germană și sunt recomandate câteva exemple practice de lucru cu filmul intercultural.

Cuvinte cheie: film, cultură, interculturalitate, șoc cultural, stereotip.

Einführung

Das Ziel dieses Beitrags ist es, die interkulturelle Kompetenz zu erweitern und die Lehrer stärker für Unterschiede zu sensibilisieren, die Werte und Normen anderer Kulturen zu schulen, sie zu respektieren, zu tolerieren und bei Bedarf auch leben zu können. Der Kulturschock wurde im Jahre 1960 von dem kanadischen Anthropologen Kalvero Oberg geprägt. K. Oberg hat vier verschiedene Phasen des Kulturschocks beschrieben, die er bezeichnet als (1) honeymoon stage, (2) crisis, (3) reconvery und (4) adjustment (vgl. Erll, Gymnich, S. 69).

Formen der Akkulturation

Der Umgang mit Menschen anderer Kulturen, ihre Verhaltens- und Denkweisen lösen in uns nicht selten Verwirrung und Erstaunen aus, wenn sie uns nicht sogar schockieren. In jeder Kultur haben Menschen ihre eigene Art und Weise, Konflikte zu schlichten, Ärger zu zeigen, mit

Traurigkeit umzugehen, Respekt und Liebe zu zeigen. Mit dem Begriff der Akkulturation wird der Prozess des Hineinwachsens in eine Kultur bezeichnet. Allerdings ist damit eine fremde Kultur gemeint. Längere Auslandsaufenthalte (z. B. Migration, Studium, Arbeit) sind die häufigsten Faktoren, durch die ein Akkulturationsprozess in Gang gesetzt wird. Dabei eignet man sich zunächst Kommunikations- und Interaktionsregeln derjenigen Kultur an, in die man seinen Lebensmittelpunkt verlagert hat. Nach und nach verändern sich dabei die ursprünglichen Kulturmuster. Dies kann allerdings auf recht verschiedene Weisen geschehen, wie der Psychologe R.W. Berry gezeigt hat, der vier Formen der Akkulturation unterscheidet:

- a. Integration,
- b. Assimilation,
- c. Separation,
- d. Marginalität (vgl. Berry, 1990, S. 232-253).

Laut Kollermann „bei der Integration erfolgt also eine Synthese der beiden Kulturen in der Identität des Individuums. Integration ist gekennzeichnet durch das Streben nach eine[r] Balance zwischen dem Bewahren eigener Kulturstandards und der Offenheit für Veränderung“ (Kollermann 2006, S. 86).

Man versteht unter Assimilation die Verdrängung der kulturellen Identität zugunsten einer Identifikation mit der neuen kulturellen Umgebung. Im Fall einer Assimilation wird die Kultur des (fremden) Landes, in dem das Individuum lebt, zur Norm für Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, zur ‚Leitkultur‘ (vgl. Moulakis, 2006, S. 123), während die Kultur des Herkunftslandes an Bedeutung verliert. Nach Kollermann „Assimilation“ „bezeichnet einen Anpassungsstil, bei dem ein Individuum seine eigene kulturelle Identität ablegt und sich an die Aufnahmegesellschaft anpasst“ (Kollermann, 2006, S. 85).

Unter „Separation“ sind eine Ablehnung der Kultur der neuen Umgebung und ein Festhalten an der Kultur des Ursprungslandes zu verstehen. Damit einher geht oft eine Weigerung, die Sprache der neuen Umgebung zu lernen und Kontakte außerhalb der eigenen Kultur zu knüpfen. Separation ist folglich ein Resultat mangelnder interkultureller Kompetenz“ (Erll, Gymnich, S. 71). Diese Form der Akkulturation kann aber auch durch die gesellschaftlichen Umstände begünstigt werden, so

etwa durch die Bildung von Enklaven, in denen Menschen aus einem gemeinsamen Herkunftsland zusammenleben.

Der Begriff „Marginalität“ wird verwendet, um jene Form der Akkulturation zu bezeichnen, bei der der Verlust der eigenen kulturellen Identität ohne einen Zugang zu der Kultur der neuen Umgebung erfolgt. Während Integration also allgemein als die erfolgreichste Variante der Akkulturation begriffen wird, handelt es sich bei Marginalität um die erfolgloseste Form des Kontakts mit einer fremden Kultur“ (ibidem, S. 71). Die Marginalität ist das Resultat eines Zusammentreffens einer Destabilisierung der Identität aufgrund der Konfrontation mit einer fremden Kultur einerseits und eines Mangels an interkultureller Kompetenz andererseits.

Formen kultureller Identität

Ob interkulturelles Lernen stattfindet, wie der interkulturelle Lernprozess verläuft und welche Ergebnisse der Lernende daraus zieht, hängt wesentlich vom Verlauf des Akkulturationsprozesses ab. Bochner (1982) stellt in diesem Zusammenhang noch vier typische Formen des Umgangs mit Fremdheit und der Bewältigung fremdkultureller Erfahrungen fest. Er unterscheidet die folgenden Formen kultureller Identität: „Der Assimilationstyp lehnt die eigene Heimatkultur radikal ab und übernimmt problemlos die Werte und Normen der Fremdkultur. Es kommt zum Verlust der eigenen kulturellen Identität. Der Kontrasttyp erlebt die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur sehr deutlich. Er lehnt die Gastkultur radikal ab und betont auf dem Hintergrund der fremdkulturellen Erfahrungen den Wert der eigenen Kultur. Die Folgen zeigen sich in einer Verstärkung ethnozentristischer Tendenzen bis hin zum Chauvinismus. Der Grenztyp erfährt beide Kulturen als Träger bedeutungsvoller Werte und Normen. Da diese aber für ihn inkompatibel sind und ihm keine Integration gelingt, schwankt er unentschlossen zwischen beiden Kulturen. Dies kann einen belastenden Identitäts-Konflikt zur Folge haben, aber auch in Reformbestrebungen und Bemühungen zum sozialen Wandel einmünden. Der Synthesetyp kann die für ihn bedeutsame Elemente beider Kulturen so zu einer neuen Gesamtheit, kulturelle Elemente werden neu definiert und neu organisiert und sind für beide normbildend; es entstehen günstigenfalls kulturelle Synergieeffekte“ (Bochner 1982, nach Thomas, 2005, S. 47f).

Interkulturalität und Kulturschock im Film

Die Beschäftigung mit Interkulturalität in den Filmen ist zu einem Forschungsgegenstand der Kulturwissenschaft avanciert. Wie kann man das Thema mithilfe von Filmen thematisieren, womit nur „die Migranten“ und „der Kulturschock“ gemeint sind? Es wird zunächst die Rolle von Fremdheit im Film reflektiert und dann ein Analysemodell vorgeschlagen, das film- mit kulturwissenschaftlichen Grundlagen vereint, um dabei Fremdheit als Schwerpunkt der Filmanalyse zu betrachten. Der Film „Monsieur Claude und seine Töchter“ <https://www.youtube.com/watch?v=3zOnTHM29Po> kann genutzt werden, um Schüler*innen dazu anzuregen, kritisch über die dargestellten Stereotypen nachzudenken und ihre eigene Meinung dazu zu bilden. Der Film zeigt auf humorvolle Weise, wie Stereotypen und Vorurteile in einer Familie wirken können und wie sie sich auf die Beziehungen zwischen Familienmitgliedern auswirken können. Darüber hinaus ruft der Film zur Kritik von Stereotypen und Vorurteilen auf und regt zu Diskussionen an. Dies kann Schüler*innen helfen, die Themen auf eine realistischere und leicht verständliche Art und Weise zu verstehen. Schüler*innen können aufgefordert werden, die Stereotypen zu identifizieren und zu erklären, warum sie als problematisch angesehen werden können, und in einer anschließenden Diskussion über ihre Gedanken und Meinungen teilzunehmen.

Die Schüler*innen sollten in der Lage sein, Stereotypen zu identifizieren und zu beschreiben, sowie Worte und Ausdrücke zu verwenden, um ihre Problematik zu erklären. Sie sollten auch in der Lage sein, ihre eigene Meinung und Argumente in einer Diskussion auszudrücken und ihre Meinung zu begründen.

Die Schüler*innen identifizieren die Stereotypen, die im Trailer vorkommen und begründen, warum sie als problematisch angesehen werden können. Sie formulieren eine eigene Meinung zu den Stereotypen und diskutieren sie im Plenum.

Für die Reflexionsarbeit kann man eine Reihe von Orientierungsfragen stellen, die wir hier für die Filmanalyse vorschlagen und erweitern:

- Welche Themen gelten bei der Familienzusammenkunft als problematisch?

- Warum sollten diese gemieden werden?
- Welche Konsequenzen kann die Verbreitung von Stereotypen haben?
- Warum würden Sie diesen Kurzfilm den Kollegen*innen empfehlen?
- Inwiefern thematisiert der Film Fremdheit?
- Wodurch erregt der Film Aufmerksamkeit oder stört die Wahrnehmung?
- Verweist der Film darauf auf die Problematik der Konstruiertheit von Wirklichkeit, Wahrnehmung, Fremdbildern?
- Inszeniert der Film die Auflösung von Ungewissheit und Ambivalenz?
- Wo und wann werden Normalisierungsprozesse eingeleitet und wann werden sie unterbrochen? etc.

Ein anderer Film „Willkommen bei den Hartmanns“ https://www.youtube.com/watch?v=Epskje-Nkdo&ab_channel=Film Lounge drückt die gleiche Thematik der Fremdheit dar. Der Film „Willkommen bei den Hartmanns“ von 2016 beleuchtet das schwierige und gesellschaftliche Thema Flüchtlingskrise in seiner Tragikomödie auf facettenreiche und verständnisfördernde Weise, er regt zum Nachdenken, Lachen und Weinen an.

Dieses Thema ist aufgrund der großen Zahlen der Flüchtlinge im letzten Jahr für die Schüler*innen sehr aktuell und es ist wichtig, diese mit ihnen zu besprechen. Das zentrale Thema des Filmes ist Erfahrung mit Vorurteilen und Stereotypen, wobei der Schwerpunkt im Unterricht auf einer Analyse und Unterscheidung zwischen den Begriffen „Stereotypen“ (kognitive Komponente), „Vorurteilen“ (affektive Komponente) und „Diskriminierung“ (verhaltensoffene Komponente) herauszuarbeiten ist. Ferner kann der Film im Unterricht für die Klärung weiterer Begriffe wie Fremdenfeindlichkeit und Rassismus genutzt werden. Hierbei kann auch noch ein tieferes Verständnis der Begriffe angestrebt werden, indem man z. B. „Rassismus“ noch weiter mit den Schüler*innen in „subtilen“ und „offenen Rassismus“ unterscheidet. Somit ist auch eine Lernprogression realisierbar. Man kann folgende Aufgaben noch zum Film empfehlen:

- Erstelle eine Mind-Map zum Thema „Flucht“. Schau‘ Dir den Trailer des Films „Willkommen bei den Hartmanns“ an.

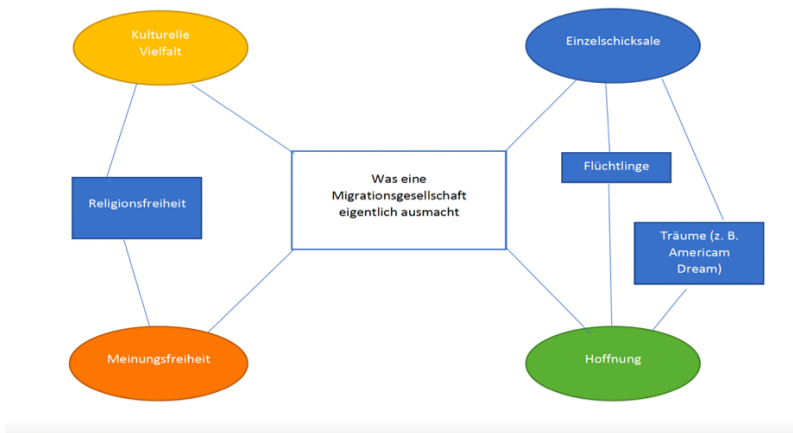
- Beschreibe, wie Diallo, „der Afrikaner“, in der Familie aufgenommen wird und wie das Umfeld der Familie Hartmann auf die Aufnahme reagiert.
- Welche Gründe gibt es dafür, dass Menschen wie Diallo aus ihrer Heimat fliehen?
- Welche Unterstützung brauchen Menschen wie Diallo, die sich in einer ähnlichen Lage befinden, sowohl während ihrer Flucht als auch danach?
- Es gibt viele Dinge, die sich in verschiedenen Kulturen unterscheiden. Lege eine Liste mit Wörtern an, die verschiedene kulturelle Aspekte behandeln (z.B. Religion, Filmkultur etc.). Gib in der zweiten Spalte eine kurze Definition des Wortes an. Inwiefern ist der Begriff wichtig für die interkulturelle Kommunikation?

Die nachfolgenden Aufgaben beziehen sich auf den Film „Ein bisschen bleiben wir noch“.
<https://www.visionkino.de/filmtipps/filmtipp/ein-bisschen-bleiben-wir-noch/> von Arash T. Riahi. Es handelt sich hierbei um eine Verfilmung des Romans „Oskar und Lilli“ (1994). Die nachfolgenden Aufgaben stehen beispielhaft für mögliche Aufgaben für eine Unterrichtsreihe zu den Themen wie Migration, Integration und kulturelle Identität. Im Vordergrund steht hierbei das Lernziel das Spannungsverhältnis zwischen eigener Identität und Migrationsgesellschaft bei jungen Erwachsenen zu diskutieren sowie die Rolle der familiären Beziehungen für die Herausbildung der eigenen Identität.

Der Film „Ein bisschen bleiben wir noch“ hat eine ganze Bandbreite an brisanten Fragen wie Familie, Herkunft, Migration und Integration aus Kindersicht thematisiert. Damit ist er vielseitig für eine ganze Reihe von Unterrichtsthemen einsetzbar. Folgende Aufgaben werden empfehlenswert für die Studenten sein:

- Was erfahren Sie aus dem Trailer über den Film „Ein bisschen bleiben wir noch“?
- Nennen Sie 2-3 Themen, die Ihnen aufgefallen sind. Diskutieren Sie, inwiefern Ihre Einschätzung des Trailers zu Ihrer Interpretation des Filmcovers passt.
- Wo finden Sie Gemeinsamkeiten mit Ihrer Kultur? Wo gibt es Überschneidungen?

- Ein zentrales Ereignis des Films ist die Trennung der Geschwister Lillie und Oskar, die sich sehr nahestehen. Als sie erfahren, dass sie in unterschiedliche Pflegefamilien geschickt werden, bindet Oskar seine Schuhe an die Schuhe seiner Schwester. Diskutieren Sie kurz, welchen Stellenwert „Familie“ in diesem Film hat. Finden Sie, dass der Filmausschnitt hierfür ein gutes Symbol darstellt? Begründen Sie in 2-3 Sätzen Ihre Antwort.
- Unten finden Sie den Beginn einer Mind-Map zum Thema *Migrationsgesellschaft*. Übernehmen Sie diese in Ihr Heft und vervollständigen Sie die Äste mit Ihren Ideen:
 Was ist eine Migrationsgesellschaft?
 Was sind Vorteile einer Migrationsgesellschaft?
 Wie ist Ihr eigener Bezug hierzu?
 Sie können die Mind-Map gerne auf Ihr iPad übernehmen.



Schlussfolgerungen

Zum Schluss kann man behaupten, dass der Film durch seine ästhetische Entwicklung seine eigene Geschichte der Fremdheit und Integration erzählt (vgl. Chira, S. 376) und dadurch zum Verständnis der Interkulturalität als einer Komponente der Gesellschaft dienen kann. Es wird festgestellt, dass der Film eine Schatzkammer für die Untersuchung der Fremdheitslagen und Fremdheitsstile darstellt. Das ist ein

Analysemodell zur Arbeit mit Interkulturalität in der Filmbildung.

Nach der thematischen Bearbeitung lassen sich Filme auch auf folgende Webseiten finden, die die Lehrkräfte auswählen und verwenden können:

<https://www.visionkino.de>,
<https://www.kinofenster.de/themen-dossiers/alle-themendossiers/filmbildung-zu-hause/>,
<https://www.bpb.de/lernen/filmbildung/>,
<https://www.filmklassiker-schule.de>,
<https://www.filmundschule.nrw.de/de/>,
<https://www.neue-wege-des-lernens.de> etc.

Die Fremdeitsforschung im Film kann folglich zur Reflexion dieser Wahrnehmung und Sichtbarmachung beitragen. Der Beitrag will auf die Anerkennung der Akkulturation auf Alltag, Bildung, Forschung und Lernsituation aufmerksam machen und Möglichkeiten des Umgangs damit aufzeigen.

Bibliographie

BERRY, J. W. Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Ed.), Applied cross-cultural psychology (Vol. 14, pp. 232- 253). Newbury Park: Sage, 1990.

BOCHNER, S. The social psychology of cross-cultural relations. In: S. Bochner (Ed.), Cultures in contact (pp. 5–44). Oxford: Pergamon, 1982.

CHIRA, O. Förderung und Entwicklung interkultureller Kompetenz in der Hochschule. In: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului”, din 26 martie 2021, Chișinău: S. n., (C.E.-P. UPS "Ion Creangă"), 2021. pp. 371-378.

ERLL, A., GYMnich, M. Interkulturelle Kompetenzen: erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Front Cover. Klett Lerntraining, 2013.

KOLLMANN, T. What is E-Entrepreneurship? Fundaments of Company Founding in the Net Economy, in: International Journal of Technology Management, Jg. 33, Nr. 4, S. 322–340, 2006.

MOULAKIS, A. The trouble with intercultural communication. In: Antor, Heinz (Hrsg.): Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis. Heidelberg 2006, S. 119–143.

THOMAS, A. Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle, in: Thomas, A./Kinast, E.- U./Schroll-Machl, S. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: *Grundlagen und Praxisfelder*, Göttingen, 2005 - 2. überarb. Auflage, S. 44-59.

**DAS WORT ZUM UNWORT-SYMBOL
IN DEN ARMENISCHEN SOZIALEN MEDIEN
IN BEZUG AUF DEN 2. KRIEG UM BERGKARABACH**

Vanuhi Baghmanyany

Dozentin, Dr. phil.

Staatliche Universität Jerewan, Armenien

Rezumat: Articolul analizează cele mai răspândite cuvinte din social media armeană în contextual celui de al doilea război Artsakh; fiind folosite de numeroase ori, ele s-au transformat treptat în simboluri non-cuvinte. Pe de o parte, articolul evidențiază transformarea semantică a cuvintelor, în timp ce pe de alta dorește să întindă un pod între lingviști și cei care folosesc limba în mod liber, arătând concepțiile extreme ale ambelor grupuri și, cel mai important, cum/ că poate fi evitată izolarea lingvistică.

Cuvinte-cheie: non-cuvinte, simbol, social media, Kharabakh, război, turc, diavol

Eines der Hauptprobleme der gegenwärtigen Linguistik ist das unkundige Verhalten gegenüber den aktuellen politischen Ereignissen, die ihre Widerspiegelung eigentlich zuerst in der Sprache finden. Das ruft den Eindruck hervor, als ob die Linguisten sich fürchten, aus der sicheren Welt der Definitionen und Regeln auszutreten. Jedoch Eines steht fest, dass die Linguisten damit die Sprache letztendlich isolieren und den naturgemäßen Ablauf ihrer Entwicklung stören. In diesem Sinne ist die Anmerkung von Hoberg zu treffend: "Die Linguistik überlässt meistens diejenigen Themen, die Laien interessieren, besonders fachfremden Autoren, deren Forschungen oft zweifelhaft sind, während Linguisten mit ihren eigenen Publikationen von Zeit zu Zeit auch bewusst nur eine "wissenschaftliche Öffentlichkeit" anstreben" (Böke, Jung, 1996, S. 10). Das heißt, dass ein Dialog zwischen Linguisten und Laienwelt anfangen soll, damit man den beidseitigen Radikalismus überwältigen kann. Dieser Artikel ist ein Versuch eines solchen Dialoges, und weil es hier um den öffentlichen Sprachgebrauch geht, muss man an der Grenze von Wissenschaft und Gesellschaft, von Experten- und Laientum stehen. Der Artikel legt einige politische Unwort-Symbole im kriegesischen und postkriegesischen Armenien vor, die die Laien hervorgebracht oder hervorgehoben haben.

Als wertvolle Quelle für diese Forschung haben die sozialen Medien, besonders Facebook, Twitter und YouTube gedient. Der Artikel befasst sich mit folgenden Aufgaben- 1. Macht auf einige Angaben der politischen Sprache aufmerksam und beweist, dass jedes Vorkommnis im Lande seine Reflexion in der Sprache findet und sprachwissenschaftliche Untersuchung braucht. 2. Zum ersten Mal beschäftigt sich mit der linguistischen Forschung der armenischen sozialen Medien und stellt die positiven und negativen Einflüsse des unbeschränkten Gebrauchs der sozialen Medien auf die Sprache dar. 3. Bestätigt, dass die Sprache kein Privileg für Sprachwissenschaftler, sondern eine Gabe für jeden Sprachbenutzer ist. 4. Zeigt, wie das Wort sich durch mehrfachen Gebrauch im selben oder im ähnlichen Kontext zu einem Symbol entwickelt. 5. Bildet den Prozess der Verwandlung des Wortes zum Unwort ab.

Da der Gegenstand dieses Artikels die von Laien-Linguisten hervorgerufenen Unwörter sind, lohnt es sich zunächst aufzuklären, was die Laien-Linguistik ist und wie sie sich der Linguistik widersetzt.

Der Grundstein der Laien-Linguistik sind “die sprachlich-kommunikativen Handlungs- und Entscheidungszwänge von Produzenten und Rezipienten“ (Antos, 1996, S. 201). Daher kann man mit Laien-Linguistik ein Leitfaden zur Bewältigung der Entscheidungszwänge verstehen.

Die Linguistik definiert die sprachlich-kommunikativen “Spielregeln“, während die Laien-Linguistik versucht, die von Linguisten formulierten “Spielregeln“ und Strategien nach ihrer Ansicht wahrzunehmen (Ebd., S. 201).

In der armenischen Sprachwissenschaft fehlt der Begriff Laien-Linguistik, obwohl das Phänomen existiert und gegebenenfalls in der politischen Sprache, die übrigens auch ein “Brachfeld“ ist, hervorbricht. Hierfür kommt die Charakteristik der politischen Sprache von George Orwell angemessen vor- “Politische Sprache wird gestaltet, um Lügen wahrhaftig und Mord respektabel klingen zu lassen und leerem Geschwätz Aufmerksamkeit zu verschaffen“ (Ranan, 2021, S. 7).

Im Verlauf des 2. Krieges um Bergkarabach wurde die Nutzung der sozialen Medien in Armenien nicht nur nicht beschränkt, sondern auch gab es jedem die Möglichkeit, seine Meinung zu bilden und ohne Hindernisse zu äußern. Für solch eine kleine Nation, wie es die Armenier sind, ist das

Kriegsthema ein offener Nerv, weil jede zweite Familie entweder Opfer oder Krieger hat. Und die Stellung des unbegrenzten Medienfeldes dieser Gesellschaft zur Verfügung erwies sich als ein großes und ungerechtfertigtes Risiko. Erst zwei Jahre nach dem 2. Kriege um Bergkarabach bin ich in der Lage auf dieses Thema als Linguistin zurückzukommen und mich meines Erachtens mit dem Produkt der sozialen Medien zu beschäftigen, obgleich George Orwell behauptet, dass das politische Chaos mit dem Verfall der Sprache zusammenhängt (Ebd., S. 7).

Vom Anfang des Krieges an bis heute dröhnen die sozialen Medien unter dem Zusammenprall zweier mit Unwörtern bewaffneter Armeen der armenischen Gesellschaft - der Regierung und der Opposition mit ihren Anhängern. Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass die armenische Gesellschaft insbesondere seit der Samtenen Revolution in Armenien im Jahre 2018 sich zur politischen Gesellschaft verwandelt ist. Dies wurde meist durch unbeschränkten Gebrauch der sozialen Medien begünstigt, und der Kampf zwischen Opposition und Regierung und ihren Anhänger wird gerade in den sozialen Medien widerspiegelt. Dieser Kampf zwischen Regierung und Opposition nennt man auch Kampf zwischen “Neueren“ und “Älteren“. Mit “Neueren“ meint man die Regierung, die durch Samtene Revolution gebildet wurde, und bzw. mit “Älteren“- die ehemaligen Machthaber, die ihre Macht zurückbekommen wollen. Die Opposition besteht hauptsächlich aus den ehemaligen Machthabern. Also die innere Front schien, von der äußeren nicht zurückzubleiben, und kam in voller “Pracht“ in sozialen Medien vor.

Bisher existiert ein vernünftiger Diskurs als solcher in den armenischen sozialen Medien nicht. Diskurs ist ein gemeinsames Produkt aller an ihm beteiligten Kräfte, dass keine aber letztendlich so gewollt hätte (Griesbach, 2006, S. 392). Dieser Artikel nimmt die Untersuchung des Diskursproduktes (gegebenenfalls der Unwörter) in armenischen sozialen Medien in Angriff.

Was ist eigentlich ein Unwort und wie wird es zu einem Symbol? In der deutschen Linguistik hat es folgende Definition: “Unwort ist ein unexakter, schillernder Begriff, der im Rahmen seriöser Sprachkritik ungeeignet und unangemessen und somit überflüssig ist“ (Ebd., S. 6).

Diese bizarre Definition ist meiner Meinung nach diskutabel, weil

jedes Wort, abgesehen von seiner Bedeutung, das Eigentum der Sprache, ein Bestandteil ihres Wortschatzes ist. Und durch die Ablehnung seiner Untersuchung lehnt man die lebendige Entwicklung der Sprache ab und verstößt gegen das Recht des öffentlichen Sprachgebrauchs der Sprachbenutzer. Der Begriff “öffentlicher Sprachgebrauch“ steht einerseits im Kontrast zu privat, individuell, geheim; andererseits verkörpert er ein demokratisches Ideal (Böke, Jung, 1996, S. 9).

In der armenischen Sprachwissenschaft gibt es keine abweisende Stellungnahme angesichts der Unwörter. Die Linguisten zwar vermeiden ihre Forschung, dennoch ziehen sie sofort die Aufmerksamkeit der Gesellschaft auf sich. Es herrscht sogar eine Dynamik, die normale Wörter in politische Unwörter verwandelt. Die Einstellung gegenüber dem Unwort ist immer subjektiv, weil während ein Wort für jemanden ein gewöhnliches Wort ist, gilt es dem anderen- für ein beleidigendes, abschätziges Wort, also für ein Unwort. Meines Erachtens ist das allerwichtigste Kriterium für ein Unwort seine unübliche, negative, missliebige, in bestimmten Kontexten ironische, beleidigende Bedeutung. Daher betrachte ich als Unwörter wie diejenigen Jargonwörter oder Ausdrücke, die für Hochsprachträger oft verwerflich sind, so die Verfluchungen, die in der armenischen Linguistik längst untersucht sind. Das bedeutet, dass man das Unwort im engeren oder im breiteren Sinne wahrnehmen kann, was in der deutschen Linguistik anders genannt wurde: im Deutschen unterscheidet man ethisch-moralische und ästhetisch-formale Unwörter (Griesbach, 2006, S. 168), wobei meiner Meinung nach nur die semantische Nuance berücksichtigt und das Gebrauchsumfeld übersehen worden ist.

Dabei hat es sich gezeigt, dass der ursprüngliche, ethisch-moralische Bedeutungsstrang im 19. Jahrhundert kaum noch benutzt worden war und erst im 20. Jahrhundert wieder häufiger Verwendung fand, während der zweite, ästhetisch-formale Bedeutungsstrang seit 1811 dauernd und grundsätzlich in der Benutzung von Unwörtern auftrat (Ebd., S. 168).

Im engeren Sinne wahrgenommenen Unwörter sind insbesondere beleidigende, anscheinend abweisbare Wörter und Ausdrücke, während die im breiteren Sinne wahrgenommenen Unwörter unübliche, okkasionelle Verwendungen der Wörter sind. Die ästhetisch-formalen Unwörter können sich zu den ethisch-moralischen entwickeln, wenn sie an jemanden gerichtet sind. Um die ästhetisch-formalen Unwörter erkenntlich

zu machen, kommt der Kontext oder die Urgeschichte der Verwendung des Unwortes zu Hilfe. Zum Beispiel das Wort սորոսական ‘‘sorosakan‘‘, das die Bedeutung ‘‘George Soros-Anhänger‘‘ hat, kein Unwort an sich ist, und nur der Kontext oder die Vorgeschichte der Verwendung dieses Wortes machen es zu einem Unwort, das mehrfach in den armenischen sozialen Medien verwendet wurde.

Die ethisch-moralischen Unwörter, im Gegensatz zu den ästhetisch-formalen, die hauptsächlich okkasionelle Wörter oder Neologismen sind, durch Ausdehnung der Wortbedeutung zu Unwörtern werden. Zum Beispiel das Wort միջ ‘‘žex‘‘, das die Bedeutung ‘‘Mist, Fäkalien‘‘ hat, begann durch die Ausdehnung der Wortbedeutung als Bezeichnung für einen hässlichen, dreckigen Menschen benutzt zu werden.

Nun nehmen wir die Forschung der Beispiele in Angriff, die zugleich manifestieren, wie sich die Unwörter zu Symbolen entwickeln.

Zuerst über das in sozialen Medien verbreitetste Unwort թուրք ‘‘t’owrk‘‘, das ‘‘Türke‘‘ bedeutet. Der Begriff ‘‘t’owrk‘‘ gilt in der armenischen Gesellschaft nicht nur als Name der Nation, sondern auch als Beleidigung, als eines der schlimmsten Schimpfwörter, die es gibt. D.h. durch die Ausdehnung der Wortbedeutung hat das Wort ‘‘t’owrk‘‘ eine neue Bedeutung erhalten und ist durch mehrfache Verwendung in den sozialen Medien zum Symbol geworden. Der Höhepunkt der Verwendung dieses Begriffs scheint der Zeitraum des 2. Krieges um Bergkarabach zu sein. Der Hintergrund der Entwicklung dieses Unwortes zum Symbol ist die unerhörte Aktivierung der armenischen sozialen Medien im Verlauf des Krieges. Sicherlich kann man behaupten, dass derselbe Begriff als Schimpfwort mehr Anfang des 20. Jahrhunderts gängig war, als die Türkei noch nicht stellvertretend für Aserbaidschan auftrat, sondern selbst den Völkermord an den Armeniern verübt hat. Es ist jedoch bemerkenswert, dass die Armenier mit dem Unwort ‘‘t’owrk‘‘ sowohl die Türken als auch die Aserbaidschaner bezeichnen. Und wenn man die Armenier danach fragt, warum sie den Aserbaidschaner ‘‘t’owrk‘‘, also ‘‘Türke‘‘ nennen, bekommt man immer dieselbe Antwort– der Aserbaidschaner ist mehr ‘‘t’owrk‘‘ (Türke), als der Türke selbst. Dieser bekannte Ausdruck seinerseits betont die Ausdehnung der Wortbedeutung, womit das Wort die Bedeutung ‘‘unbarmherzig, blutdürstig‘‘ bekommen hat. Diese Ausdehnung der Bedeutung spiegelte sich in den armenischen sozialen

Medien von Beginn des Krieges an. Die armenische Mediengesellschaft entzweite sich bald – die erste Hälfte, die die Regierungsanhänger bilden, unterstützte den Premierminister Nikol Pashinyan, und die zweite Hälfte – die Oppositionsanhänger machte ihn für die Niederlage im Krieg verantwortlich. Zu Hilfe zur Äußerung der Gefühle kam anschließend das Unwort ‘‘t’owrk‘ ‘, das sowohl die Opposition und ihre Anhänger als auch die Regierung mit ihren Anhänger benutzen. Die Oppositionspolitikerin Hripsime Arakelyan hat auf ihrer Facebook-Seite folgende Publikation gemacht: ‘‘Es ist doch ungerecht, der Bereitschaft des Volkes, die Konkubine des Türkens zu werden, widerzustehen. Lasst es doch türkisch werden, sich beschneiden lassen ... (<https://www.facebook.com/hripsime.arakelyan.5>). Sie meint damit die Pashinyan-Anhänger.

Von diesem Unwort bleibt sogar der Premierminister Nikol Pashinyan nicht frei. Im Interview von 23. November 2021 erwähnt er: ‘‘Uns als Türke bezeichnend können sie uns nicht zum Halten bringen‘‘ (<https://www.youtube.com/watch?v=Pcs0ckpBYv0>). Oder sich an die Opposition, insbesondere an die ehemaligen Machthaber wendend, äußert er sich so: ‘‘Man nannte euch Türken, lange bevor wir gekommen sind‘‘ (<https://www.youtube.com/watch?v=g7MCzWZVFEU>).

Ein Politiker aus dem Rathaus von Eriwan in seiner Rede über das Attentat gegen sich durch seine Landsleute-Armenier sagt: ‘‘Die türkischen Baschi-Bosuks haben einen Mordanschlag gemacht, ich wurde elfmal erstochen‘‘ (<https://www.facebook.com/24news.am/videos/182532057337179>).

Besonders interessant sind die Anwendungen dieses Begriffs bei einer Umfrage in Eriwan. Auf die Frage - welche Einstellung man gegenüber dem Vorhaben von Nikol Pashinyan, mit den Türken in Verhandlungen einzutreten, hat, eine Frau antwortet: ‘‘Er ist selbst ein Türke, deswegen will er mit ihnen kommunizieren‘‘ (<https://www.facebook.com/24news.am/videos/288121452874682>).

Die Anwendung des Unwortes ‘‘t’owrk‘ ‘ (Türke) im besprochenen Kontext in den sozialen Medien ist sehr häufig, deshalb erwähne ich einen unvermuteten Verwendungsfall. Auf Facebook verbreitete sich neulich das Bild 1. Das ist eine Aufnahme - auf einer Straße in Eriwan gemacht. Auf dem Schild steht: ‘‘Der Müllschmeißer ist Türke‘‘. Der Schild gilt als ein

Verbotsschild für diejenige, die den Müll auf die Straße werfen.



Bild 1

Die oben besprochenen Beispiele verdeutlichen, dass das Unwort “t’owrk” “ [Türke] sich durch die mehrfache Verwendung im selben oder gleichen Kontext zum Symbol des Feindes, des Hasses, der Blutgier und der Unbarmherzigkeit entwickelt wurde. Das heißt, dass durch die Erweiterung der Wortbedeutung ein Unwort-Symbol entstanden ist. Das Unwort “t’owrk” “ gehört natürlich zu den ethisch-moralischen oder im engeren Sinne wahrnehmenden Unwörtern, weil es in den armenischen sozialen Medien häufiger als Schimpfwort benutzt wird. Darüber hinaus ist es bemerkenswert, dass dieses Unwort längst keine rein kriegsspezifische Verwendung hat, wofür zwar das letzte Beispiel spricht.

Das nächste ethisch-moralische Unwort ist ժլիս “žex“, das ein umgangssprachliches, in Vorkriegszeiten unübliches Wort ist und folgende Bedeutungen hat: 1. Dreck, Müll, 2. Fäkalien (<http://nayiri.com/imagedDictionaryBrowser.jsp?dictionaryId=24&query=%D5%AA%D5%A5>).

Die Oppositionspolitikerin Naira Sohrabyan hat erstmal nach dem Krieg die Nikol Pashinyan-Anhänger, also die Regierungsanhänger mit diesem Unwort benannt: “Diejenige, die auf jeden Fall den Nikol reinwaschen, sind žex“ für mich (https://www.youtube.com/watch?v=xu_qP0sXZvs).

Dieses Unwort hat eine große Aufmerksamkeit auf sich gezogen und wurde besonders in den sozialen Medien schnell verbreitet. Ein paar Beispiele aus Twitter- und Facebook-Kommentaren von

Oppositionsanhänger:

“Ich hasse alle Nikol-Anhänger, ihr alle seid žex, ihr dürft nicht, Armenier genannt zu werden“
(<https://twitter.com/HayZinvor6/status/1430578449182306305?t=Tb4sP4W11qEhcEolITwUtQ&s=07&fbclid=IwAR0KtNgOXPUmLxzpmg9rc2bJkQR-yBy1rFSYLnEiP9zVzxFWSWzpk06Hm0>).

“Man muss entweder ein žex Nikol-Anhänger sein, oder ein stolzer Mann, der nationale Werte trägt“
(<https://www.facebook.com/profile.php?id=100072965928258>).

Vagharschak Hakobyan - einer der Abgeordneten des Parlaments wendet sich an die Opposition mit folgenden Worten: “Ihr seid eine politische Kraft, die das Volk žex genannt hat“
(https://m.facebook.com/watch/?v=269825268312225&_rdr).

Die erwähnten Beispiele beweisen, dass das Wort žex durch Ausdehnung der Wortbedeutung zum Unwort geworden ist und hässliche, freche, verwerfliche Menschen symbolisiert.

Dieses Unwort hatte am Anfang ausnahmslos kriegsspezifische Verwendung. Obwohl es zuerst „das Privileg“ der Oppositionsanhänger war und nur die Regierungsanhänger bezeichnete, begann man es später in unterschiedlichen Kontexten als Benennung eines frechen Dinges überhaupt zu benutzen. Zum Beispiel: “Nur neueste Waffe, kein sowjet-russisches žex“
(https://twitter.com/hayk_darksider/status/1326121238599770112?t=gVHZ7qq26pduej9M7x5VKg&s=07&fbclid=IwAR1VQDIH0Nk-zPPgRuKk7hW-siyNj_WZWu_0B-Xfx2NOayEUyfUGKG_bRtw). Der Twitter-Nutzer meint mit „žex“ die Ausschüsse, die wertlose, freche Waffe.

Oder: “Empfehl mir bitte ein žex Auto“
(<https://www.facebook.com/groups/114978245764679/permalink/1213834642545695/>).

Das nächste Unwort dieser Reihe ist Ներ “Ner“, das “Antichrist“ bedeutet. Die Wortbedeutung wurde diesmal auch ausgedehnt. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ist “der Antichrist“, “ein falscher Christus“. Später verwendete man das Wort für die Bezeichnung der Verfolger von Christus.

In den armenischen sozialen Medien erlebte die Wortbedeutung

(<https://www.facebook.com/search/posts/?q=%D5%86%D5%A%D5%BC%20%D5%86%D5%AB%D5%AF%D5%B8%D5%AC>).

Die Oppositionspolitikerin Hripsime Arakelyan macht solche Publikation auf Facebook: “Nei, du hast alle Jungen getötet“ (<https://www.facebook.com/hripsime.arakelyan.5>).

Ein anderer Facebook-Nutzer schreibt: “Man muss sich vor so etwas schämen. Aber es gibt hier keinen Menschen, nur den Verräter Neir und den blutdürstigen Türke“ (<https://www.facebook.com/hmayak.mazmanyanyan>). Und solange der Neir hier ist, wird es hier nur ein Drama sein (Aus der Facebook-Seite von Gohar Srapionyan). Das Unwort, wie die Beispiele zeigen, wurde zum Symbol des Verräters.

Es ist bemerkenswert, dass die Oppositionsanhänger dieses Unwort nur angesichts des Premierministers Nikol Pashinyan benutzen, und das Unwort rein kriegsspezifische Verwendung hat.

Das nächste ethisch-moralische Unwort, wenn auch es ziemlich sonderbar ist, ist qnұǵh “zombi“. Als Zombie wird ein Mensch bezeichnet, der anscheinend verstorben und wieder zum Leben erweckt worden ist und als ein willenloses Wesen umherwandert (<https://de.wikipedia.org/wiki/Zombie>). Nach dem Kriege hat die Opposition die Nikol Pashinyan- Anhänger, diejenige, die ihm blind vertrauten, “Zombies“ genannt. Dieses Unwort kommt gewöhnlich im Kommentarfeld vor und hat kriegsspezifischen Gebrauch. Zum Beispiel: “Nach dem universellen Verrat gibt es noch Zombies, die schreiben - Wir drücken Dir die Daumen, Premierminister!“ (https://www.facebook.com/search/top?q=%D5%A4%D5%A5%D5%BC%D5%AF%D5%A1%D5%B6%20%D5%A6%D5%B8%D5%B4%D5%A2%D5%AB%D5%B6%D5%A5%D6%80)). Oder “Macht eure Augen auf, Zombies, fühlt die Menschen, nimmt den Schmerz wahr“ (<https://www.facebook.com/search/top/?q=%D4%B2%D5%A1%D6%81%D5%A5%D6%84%20%D5%B1%D5%A5%D6%80%20%D5%A1%D5%B9%D6%84%D5%A5%D6%80%D5%A8%20%D5%A6%D5%B8%>

D5%B4%D5%A2%D5%AB%D5%B6%D5%A5%D6%80). Ein drittes Beispiel, der Autor dessen die politische Neutralität bewahren versucht: “Armenien ohne Zombies, egal welchen Politiker er unterstützt“ (<https://www.facebook.com/search/top/?q=%D4%B1%D5%BC%D5%A1%D5%B6%D6%81%20%D5%A6%D5%B8%D5%B4%D5%A2%D5%AB%20%D5%80%D5%A1%D5%B5%D5%A1%D5%BD%D5%BF%D5%A1%D5%B6>). Dieses Unwort kommt bis heute in den sozialen Medien häufig vor.

In Folge des im Kommentarfeld sich entfaltenden “Diskurses“ tauchen bald Gegenunwörter auf. So tritt das Unwort պիցցայախէր “pic‘c’ayaker“ [Pizzafresser] hervor, das als Bezeichnung der Anhänger des 2. Präsidenten von Armenien - Robert Kotscharyan gilt. Die Ursache der Entstehung dieses ästhetisch-formalen Unwortes ist die Episode, als man während der Demonstration zur Unterstützung des 2. Präsidenten an die Beteiligten Pizza verteilt hat. Die sozialen Medien wurden sofort durch dieses Unwort überschwemmt. Es ist bemerkenswert, dass die Verwendung dieses Unwortes oftmals mit Humor begleitet wird. Zum Beispiel:

Es gibt Nikol-Zombies, es gibt Pizzafresser, während ich überzeugt bin, dass Levon recht hat (<https://www.facebook.com/cheesofrenik/videos/4614950688575259>).

Übrigens, mit “Levon“ meint der Nutzer den ersten Präsidenten von Republik Armenien - Levon Ter-Petrosyan.



Ein anderes Beispiel: Levon Manukyan - ein Facebook-Nutzer hat folgende Aufnahme (Bild 2) gemacht und auf Facebook mit der Überschrift “Schlampige Pizzafresser“ publiziert

Bild 2

“Man fürchtet sich schon, Pizza zu essen, soviel es über die Pizzafresser gesprochen wurde“ (aus der Facebook-Seite von Tehmina Grigoryan).

Das Unwort “Pizzafresser“ ist zum Symbol des Schmarotzers geworden und wurde während des Krieges von den Regierungsanhänger verwendet. Nach dem Kriege verwendet man dieses Unwort in den sozialen Medien selten, obschon es sich zum

kriegsspezifischen Unwort-Symbol entwickelt ist.

Dieses Unwort ist nicht der einzige Neologismus. In den sozialen Medien fällt oft das Wort նիկոլական “nikolakan“ [Nikol-Anhänger] auf, das zu den ästhetisch-formalen Unwörtern gehört und als Benennung für Nikol Pashinyan-Anhänger benutzt wird. Die Opposition macht folgende Ankündigungen: “Wer provoziert, ist nikolakan“ (<https://www.youtube.com/watch?v=QusdbgXdfEE>), also Nikol-Anhänger.

Oder “Nikol-Anhänger-Sekte, sei verflucht: das war doch ein politischer Mord“ (<https://www.youtube.com/watch?v=Hm6ng6qLiWc>).

Der Produzent Armen Grigoryan hat folgendes gesagt: Lieber Basilikum statt Haare auf dem Kopf zu haben, als Nikol-Anhänger zu sein (<https://www.youtube.com/watch?v=CJHVsyvnlVw>).

Das Unwort “nikolakan“ [Nikol-Anhänger] verwendet man bis heute in den sozialen Medien genauso aktiv wie das Unwort “zombi“ [Zombie]. Man kann behaupten, dass die Opposition und ihre Anhänger die Langlebigkeit der Unwörter in den sozialen Medien sichern, während die von der Regierung und ihren Anhänger hervorgebrachten Unwörter, wie zum Beispiel “pic‘c‘ayaker“ [Pizzafresser] okkasionelle, kurzlebige, ästhetisch-formale Unwörter sind.

Die gegenseitigen Beleidigungen hören bisher nicht auf, obwohl die öffentliche Besprechung ergebnislos ist. Hierüber ist die Kennzeichnung von Böke sehr treffend: “Da die bürgerliche Öffentlichkeit eine Öffentlichkeit der am Markt (der Waren, der Meinungen) rivalisierenden Einzelinteressen war, musste sie zerfallen, sobald sich Interessen zu organisieren begannen“ (Böke, Jung, 1996, S. 349).

Zum Schluss kann man behaupten, dass die Sprache auf die Gefühle und Gedanken der Sprachbenutzer als Erste reagiert und sie widerspiegelt. Die Hochsprache kann mit einem Schlag zur Sprache der Bilanz, des Hasses werden. Das spricht zwar für die Anpassungsfähigkeit der Sprache, und die Aufgabe des Linguisten ist, alle neue Äußerungen in der Sprachepositiv oder negativ, zu untersuchen. Die Sprache wird also zum Spiegel des Gemütszustands der Nation und trägt die ihm entspringenden Konsequenzen.

In den armenischen sozialen Medien in Bezug auf den 2. Krieg um Bergkarabach überwiegen die ethisch-moralischen Unwörter, weil die

ästhetisch-formalen Unwörter oft auch als Beleidigung benutzt und dadurch zu ethisch-moralischen Unwörter eingereiht werden.

Die besprochenen Unwörter sind nicht die einzigen, sondern die verbreitetsten in armenischen sozialen Medien vom Anfang des 2. Krieges um Bergkarabach bis heute. Sie sind hauptsächlich okkasionelle Wörter oder Neologismen, die durch mehrfache Verwendung zu Symbolen entwickelt sind.

Jedes Nationalereignis bringt mit sich seinen Wortschatz, das auf jeden Fall das Eigentum der Sprache ist. Das bedeutet, dass die Brücke zwischen Linguisten und Laienwelt unvermeidlich ist und zur neuen Entwicklungsetappe der Sprache führen kann. Man muss wahrnehmen, dass in jeder Entwicklungsphase die Sprache ihre Unwörter hat, die meistens unerforscht sind. Man kann das Positive durch Vergleich mit dem Negativen betonen. Letztendlich kann man während des Krieges oder der beliebigen Katastrophe seine Gefühle nicht zurückhalten und mit Standardsprache sprechen. Das ist eben die Eigenschaft der Sprache – sie teilt die Gedanken und Gefühle mit, deswegen muss natürlich sein. Und für jeden Linguisten ist jedes neue Wort oder jede neue Bedeutung des Wortes sehr wichtig und untersuchenswert.

Dass die unbeschränkte Verwendung der sozialen Medien im Zeitraum des 2. Krieges um Bergkarabach die armenische Sprache relativ positiv beeinflusst hat, beweisen viele Neologismen, Unwort-Symbole, die ein Teil ihres Wortschatzes bilden. Andererseits aber darf man den negativen Einfluss der sozialen Medien auf die Sprache nicht übersehen, der sich durch Verstoß gegen Rechtschreibung, grammatischen Regeln usw. äußert. Die Letztgenannte ist ein riesiges Problem und kann sich leider im Rahmen dieses Artikels nicht einrichten.

Literatur

Antos Gerd, Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings, Tübingen, 1996.

Böke Karin, Matthias Jung, Öffentlicher Sprachgebrauch, Opladen, 1996.

Griesbach Thorsten, Unwort und laienlinguistische Wortkritik. Zur Erforschung des sprachkritischen Denkens in Deutschland, Shaker Verlag, Aachen, 2006.

Ranan David, Sprachgewalt. Missbrauchte Wörter und andere politische Kampfbegriffe, Bonn, 2021.

<https://www.facebook.com/hripsime.arakelyan.5>

<https://www.youtube.com/watch?v=Pcs0ckpBYv0>
<https://www.youtube.com/watch?v=g7MCzWZVFEU>
<https://www.facebook.com/24news.am/videos/182532057337179>
<https://www.facebook.com/24news.am/videos/288121452874682>
<http://nayiri.com/imagedDictionaryBrowser.jsp?dictionaryId=24&query=%D5%AA%D5%A5>
https://www.youtube.com/watch?v=xu_qP0sXZvs
<https://twitter.com/HayZinvor6/status/1430578449182306305?t=Tb4sP4W1lqEhcEolITwUtQ&s=07&fbclid=IwAR0KtNgOXPUmLxzpmg9rc2bJkQR-yBy1rFSYLnIeiP9zVzxFWswzpk06Hm0>
<https://www.facebook.com/profile.php?id=100072965928258>
https://m.facebook.com/watch/?v=269825268312225&_rdr
https://twitter.com/hayk_darksider/status/1326121238599770112?t=gVHZ7qq26pducej9M7x5VKg&s=07&fbclid=IwAR1VQDIH0Nk-zPPgRuKk7hW-siyNj_WZWu_0B-Xfx2NOayEUyfUGKG_bRtw
<https://www.facebook.com/groups/114978245764679/permalink/1213834642545695/>
<https://www.facebook.com/search/posts/?q=%D5%86%D5%A5%D5%BC%20%D5%86%D5%AB%D5%AF%D5%B8%D5%AC>
<https://www.facebook.com/hripsime.arakelyan.5>
<https://www.facebook.com/hmayak.mazmanyanyan>
<https://de.wikipedia.org/wiki/Zombie>
<https://www.facebook.com/search/top?q=%D5%A4%D5%A5%D5%BC%20%D5%AF%D5%A1%D5%B6%20%D5%A6%D5%B8%D5%B4%D5%A2%D5%AB%D5%B6%D5%A5%D6%80>
<https://www.facebook.com/search/top/?q=%D4%B2%D5%A1%D6%81%D5%A5%D6%84%20%D5%B1%D5%A5%D6%80%20%D5%A1%D5%B9%D6%84%D5%A5%D6%80%D5%A8%20%D5%A6%D5%B8%D5%B4%D5%A2%D5%AB%D5%B6%D5%A5%D6%80>
<https://www.facebook.com/search/top/?q=%D4%B1%D5%BC%D5%A1%D5%B6%D6%81%20%D5%A6%D5%B8%D5%B4%D5%A2%D5%AB%20%D5%80%D5%A1%D5%B5%D5%A1%D5%BD%D5%BF%D5%A1%D5%B6>
<https://www.facebook.com/cheesofrenik/videos/4614950688575259>
<https://www.youtube.com/watch?v=CJHVsyvnlVw>

Secțiunea II. Noi abordări metodice în predarea limbii germane



CZU 811.112.2:159.942

SPRECHANGST IM DAF- UNTERRICHT – STRATEGIEN ZUR ÜBERWINDUNG

Svetlana CORCEVSCHI

Dozentin, Dr. päd.

Staatliche Universität der Republik Moldau

Rezumat: Frica este una dintre componentele afective care pot afecta dimensiunea emoțională a învățării limbilor străine. Frica de a vorbi are un impact major asupra expresiei orale a studenților. Poate inhiba dezvoltarea competenței orale, astfel încât studenții pot avea o încredere scăzută în sine atunci când vorbesc sau o teamă mare de a greși. Într-un astfel de context, profesorii trebuie să creeze condițiile necesare pentru ca lecțiile de vorbire în limba germană ca limbă străină să aibă loc și să fie promovate în mod optim.

Cuvinte cheie: frica de a vorbi, factori care inhibă vorbirea, lecții DaF, competență comunicativă

Einführung

Im DaF-Unterricht ist das Sprechen eine der wichtigsten Fertigkeiten, weil es ein Mittel sprachlicher Kommunikation ist, und diese Fertigkeit ermöglicht den Studierenden eigene Meinungen, Gefühle, Eindrücke und Einstellungen zum Ausdruck zu bringen, ein spontanes Gespräch zu führen, Kontakt mit den deutschsprechenden Leuten aufzunehmen, Informationen zu sammeln und weiterzugeben. Aber viele Deutschstudierende sind der Meinung, dass die deutsche Sprache schwer ist, und manchmal werden sie frustriert, dass sie nicht Deutsch sprechen können.

Aber warum können sich DaF-Studierende in der Fremdsprache an der Universität nicht äußern? Diese Frage stellt für Fremdsprachenlektoren eine der größten Herausforderungen dar, weil zahlreiche Faktoren die mündliche Kommunikation hemmen können. Zu solchen Faktoren können

Motivations- oder Konzentrationsprobleme, das fehlende Sprachwissen bzw. Sprachkönnen der DaF-Studierenden, Schüchternheit, Unsicherheiten oder Ängste gehören.

Angst gehört zu den affektiven Komponenten, die auf die emotionale Dimension des Spracherlernens einwirken kann. Angst vor dem Sprechen hat einen großen Einfluss auf die mündliche Äußerung der Studenten. Sie kann die Entwicklung der mündlichen Kompetenz hemmen, deswegen können die Studierenden niedriges Selbstbewusstsein beim Sprechen oder große Angst vor Fehlern haben. Diese Faktoren sind instabil und oft situations- bzw. aufgabenabhängig. Oft treten diese Hemmungen, wenn die Studierenden einen Vortrag oder ein Referat halten, eine Prüfung bestehen, oder wenn sie aufgrund der mündlichen Äußerung vor der Gruppe beurteilen sollen. Sehr oft handelt es sich um Situationen, wenn ein Student eine Bewertung oder eine Kritik vor dem Lehrer oder von den Mitstudierenden erwartet.

Horwitz und Cope (1986, S.128) sehen die fremdsprachliche Angst nicht nur als eine Folge von situationsbezogenen Faktoren, sondern auch als ein Komplex von Selbsteinschätzungen, Überzeugungen, Gefühlen und Verhaltensgewohnheiten. Das geringe Selbstvertrauen oder das Misstrauen gegenüber eigenem Sprachniveau führt zur geringen Kompetenzeinschätzung und führt dazu, sich nicht gern in der Fremdsprache zu äußern.

Nerlicki und Riemer (2012, S.91) sind der Meinung, dass die Studierenden die häufigste Ursache für ihre Hemmungen in Bezug auf das Sprechen in den eigenen Kompetenzlücken sehen. In diesem Fall fürchten die Studierenden, beim Sprechen Fehler zu machen, und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann nicht aufgebaut werden.

Eine andere Quelle der Sprechangst kann Perfektionismus sein. Die perfektionistischen Studierenden haben hohe Ansprüche an sich selbst, starke Angst vor dem Scheitern. Die Studierenden äußern sich im Fremdsprachenunterricht nur dann, wenn sie sicher von der Richtigkeit ihrer Antworten sind.

Eine negative Rolle spielen die schlechten Erlebnisse und Erfahrungen, die bei den Studierenden mit dem Erlernen der deutschen Sprache verbunden sind. Die Misserfolgserlebnisse der Studierenden können von den Rückmeldungen der Lektoren und Mitstudierenden

abhängig sein. In dieser Hinsicht wollen die Studierenden am Unterricht nicht teilnehmen und verlieren das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache. Als Folge könnten die Studierenden das Selbstvertrauen verlieren und ein schlechtes, negatives Selbstkonzept über seine eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten entwickeln.

Ziel der Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die theoretischen Grundlagen der Sprechangst im DaF-Unterricht an der Universität zu thematisieren sowie aufgrund der schriftlichen Befragung festzustellen, welche Faktoren den Lernprozess negativ beeinflussen, und die Ansichten der Studenten der Staatlichen Universität Chişinău der Republik Moldau der philologischen Fakultät zu diesem Thema zu ermitteln. An der schriftlichen Befragung haben 18 Studierende des 3.Studiejahrs und des 4.Studienjahrs teilgenommen, die die deutsche Sprache als Hauptfach und Nebenfach studieren. Der Fragebogen bestand aus 11 geschlossenen und offenen Fragen, die die wichtigen Kategorien umfassen: Angst vor dem Sprechen im Deutschunterricht, Angst vor dem Lehrer oder Mitstudierenden, Empfehlungen, wie man diese Angst oder Hemmungen abbauen kann, um später Strategien gegen Sprechangst der Studierenden herauszuarbeiten.

Ergebnisse der Untersuchung

Die Motivation für das Lernen einer Fremdsprache ist sehr wichtig, deswegen kann der Erfolg beim Erlernen der deutschen Sprache nur dann erreicht werden, wenn die Studierenden entsprechend motiviert sind. Die Abbildung 1 zeigt deutlich, warum die Studierenden die deutsche Sprache studieren.

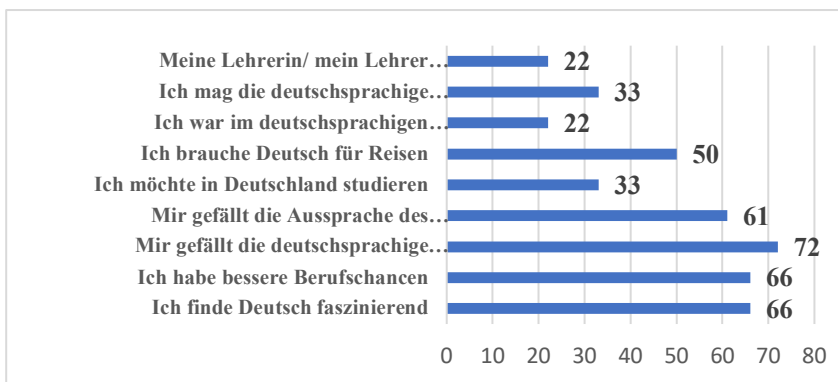


Abbildung 1 **Warum lernen Sie Deutsch?** (Mehrfache Antwort möglich)

Aus der Abbildung 1 geht hervor, dass sich weniger als drei Viertel (72%) der Studierenden für die deutschsprachige Kultur, Leute, Städte deutschsprachiger Länder interessieren. Genau zwei Drittel der Studierenden, das heißt 66% finden Deutsch faszinierend und sind der Meinung, dass sie bessere Berufschancen mit der deutschen Sprache haben können. Weniger als zwei Drittel der Studierenden (61%) sind von der deutschen Aussprache begeistert. Genau die Hälfte der Studierenden (50%) braucht die deutsche Sprache für Reisen. Ein Drittel der Studierenden (33%) interessiert sich für die deutsche Literatur und will in Deutschland studieren. Über ein Fünftel der Studierenden und zwar 22% war im deutschsprachigen Ausland (Erasmus etc.) und jetzt möchte ihre Kenntnisse verbessern. Aus der Abbildung 1 wird klar, dass die Studierenden im Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache Motivation und Interesse haben, die aber auf verschiedene Gründe zurückgehen.

Den Studierenden wurde auch angeboten, drei Teilkompetenzen auszuwählen, deren Förderung ihnen persönlich im Fremdsprachenunterricht am wichtigsten erscheint.

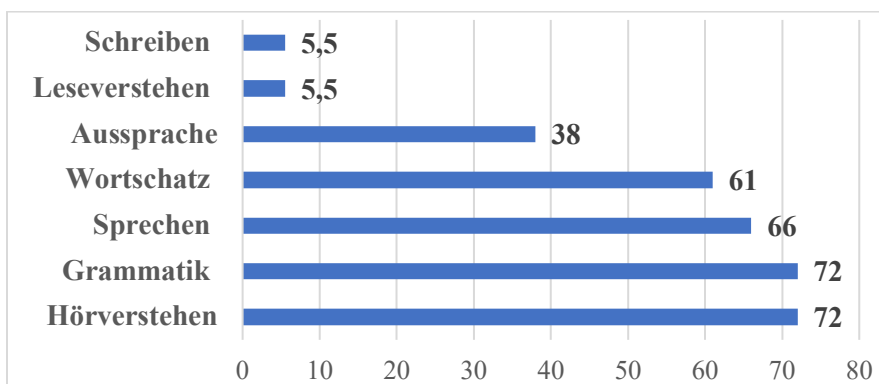


Abbildung 2 **Wählen Sie unter den Antwortmöglichkeiten die drei Teilkompetenzen aus, deren Förderung Ihnen persönlich im Fremdsprachenunterricht am wichtigsten erscheint.**

Aus der Abbildung 2 wird ersichtlich, dass die Kompetenzen wie Grammatik und Hörverstehen (72%) für die Studierenden am wichtigsten

sind, danach folgen die Kompetenzen wie Sprechen (66%) und Wortschatzüben (61%). Alle genannten Kompetenzen beeinflussen die Sprechfertigkeit und haben große Auswirkung auf die Entwicklung des Sprechens, deswegen sollen die Lektoren ihnen im Deutschunterricht große Aufmerksamkeit schenken.

Obwohl heutzutage viele moderne Lehrmethoden und -techniken für das Erlernen einer Fremdsprache existieren, haben viele Studierende häufig Schwierigkeiten, sich im Sprachunterricht mündlich zu äußern. Die Sprechangst hindert die Studierenden daran, frei ihre Gedanken und Meinungen zum Ausdruck zu bringen, sich an einer Diskussion zu beteiligen oder eine Frage zu stellen. Ängstlichkeit oder Hemmungen beim Gebrauch der Fremdsprache können den Lernprozess negativ beeinflussen und sind insbesondere im Hinblick auf die mündliche Kompetenz ein Problem. Diese Befragung zeigt, welche Ängste und Hemmungen die Studierenden der Staatlichen Universität Chişinău der Republik Moldau im Deutschunterricht haben.

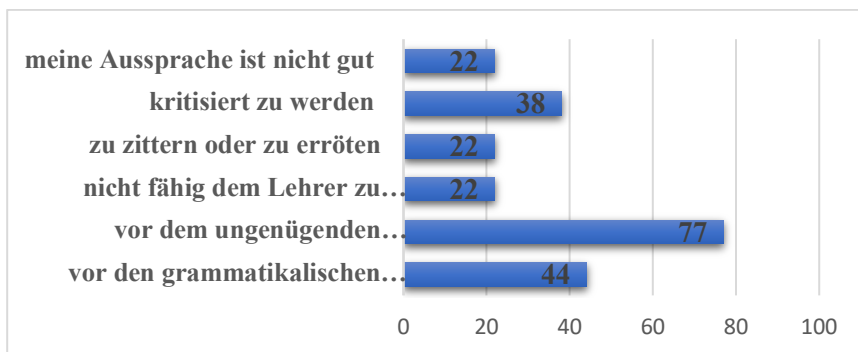


Abbildung 3 **Wovor haben Sie Angst oder Hemmung im Deutschunterricht?** (Mehrfache Antwort möglich)

Wie die Abbildung 3 zeigt, ist die größte Hemmungsquote bei den Studierenden der Vokabelmangel (77%), die Studenten haben Angst Deutsch zu sprechen, weil ihr Wortschatz unzureichend ist. Bei vielen Studierenden steht die Angst vor den grammatikalischen Fehlern (44%) auch im Vordergrund. Die Studenten haben Angst etwas Falsches zu sagen, dumm oder lächerlich zu erscheinen. 38% der Studierenden geben an, dass sie Angst vor Kritik haben. Weniger als Viertel (22%) gibt an, dass

sie Angst und Panik haben, wenn sie denken, dass sie nicht fähig sind, auf die Fragen der Lehrer zu antworten, und sie kriegen Angst vor Zittern und Erröten.

Die Abbildung 4 zeigt ganz deutlich, was die Studierenden stört, im Unterricht Deutsch zu sprechen.

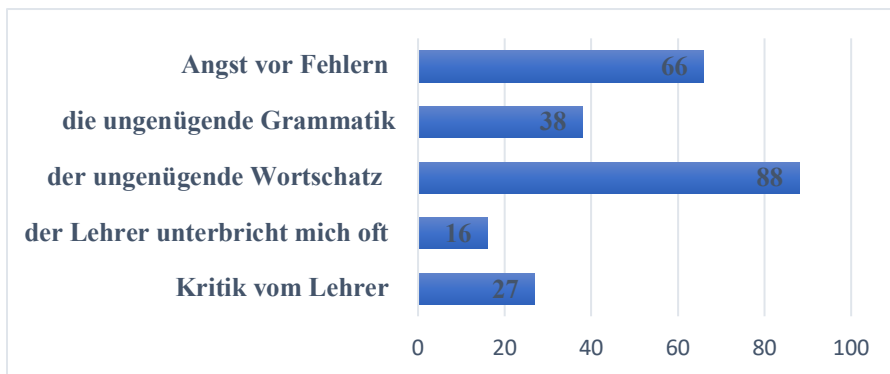


Abbildung 4 Was stört mich Deutsch (Englisch) zu sprechen?

Aus der Abbildung 4 wird nachvollziehbar, dass der Vokabelmangel im Vordergrund (88%) steht. Der Wortschatz ist enorm wichtig für das Sprechen sowie für die Entfaltung aller Fertigkeiten, denn ohne Vokabeln kann keine Kommunikation stattfinden, und das haben die Studenten gerade bemerkt. Angst vor Fehlern (66%) lähmt die Studierenden, sowie wegen der Grammatik haben viele Studierende (38%) Sprechangst, weil sie glauben, dass ihre Grammatikkenntnisse sehr niedrig sind. Die Kritik vom Lehrer (27%) und die häufige Unterbrechung von ihm (16%) beeinflussen auch negativ die Sprachanwendung im DaF Unterricht.

Ängste und Hemmungen tauchen bei den Studierenden vor allem in bestimmten angstauslösenden Situationen wie z.B. Prüfungen, Vorträge oder Präsentationen auf, in denen die Studierenden besonders der Kritik und Bewertung ausgesetzt werden. In solchen Fällen könnte der Angstfaktor hinderlich sein, da die übermäßige Angst die Leistungsfähigkeit verringert, weil hier ein wesentlicher Teil der geistigen Kapazität auf die Sorge um die zu erbringende Leistung verwendet wird (Weikert 1999, S.15).

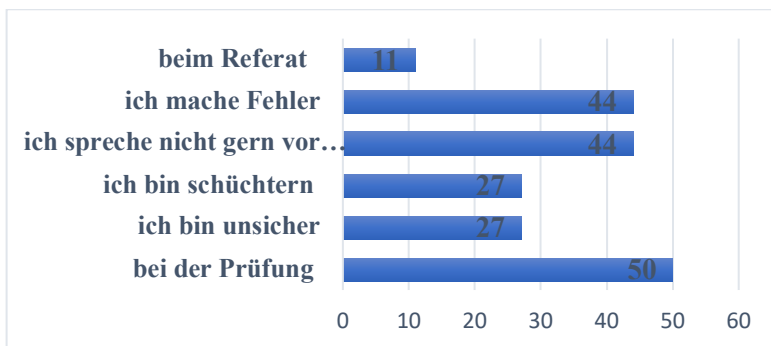


Abbildung 5 **Ich habe nur in bestimmten Situationen Hemmungen (Angst), auf Deutsch zu sprechen** (Mehrfache Antwort möglich)

Aus der Abbildung 5 wird offensichtlich, dass die Hälfte der Studenten (50%) Angst auf Deutsch zu sprechen, bei der Prüfung hat. Weniger als Hälfte der Probanden (44%) zeigte, dass sie ungern vor anderen auftreten, weil sie Angst haben, Fehler (44%) zu machen. Viele Studenten (27%) gaben an, dass sie aufgrund ihrer Schüchternheit und Unsicherheit Schwierigkeiten beim Sprechen haben.

Die durchgeführte Befragung hat die Rolle der affektiven Faktoren beim Erlernen der deutschen Sprache gezeigt. Es ist klar, dass der Erwerb der Sprechfertigkeit bei den Studierenden im Deutschunterricht meistens schwierig zu erreichen ist, denn der Spracherwerb ist eine persönliche Fähigkeit, die sich von einem Studenten zu anderem ändert. Während einige Studierende Sprachenbegabt sind, sind andere dagegen unbegabt und schämen sich zu sprechen. In solchem Zusammenhang müssen die Lehrer die notwendigen Bedingungen schaffen, damit das Sprechen im DaF-Unterricht überhaupt stattfindet und besonders optimal gefördert wird. (Beghdadi 2007, S.67). Es gibt zahlreiche Strategien für die Lehrer, wie sie dieses Problem lösen könnten, um die Sprechangst der Studierenden im Fremdsprachenunterricht zu reduzieren, und um die Sprechlust im Unterricht fördern zu können.

Schatz (2006) hat einige Punkte in Form des Katalogs als Erinnerungshilfe für den Fremdsprachenlehrer zusammengestellt, in dem erklärt wurde, wie die Deutschlehrer ihre Studierende garantiert zum Sprechen bringen können.

- Die Lehrer sollen dafür sorgen, die lockere Atmosphäre im Fremdsprachenunterricht zu schaffen, denn dies hilft bei der

Besprechung und Diskussionen. “Nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts spricht man gern” (Schatz 2006, S. 49-60).

- Lehrer sollen versuchen, nicht ständig die Fehler, die ihre Lernenden beim Sprechen machen zu korrigieren, sondern heimlich Notizen machen und später sie erklären.
- Die Lehrer sollen die Lerner ermutigen, ruhig auch mit Fehlern zu sprechen, denn nur mit und aus Fehlern kann man lernen.
- Interessante Gesprächsanlässe, interessante Themen und Texte im Unterricht führen zur Motivation und Lust beim Sprechen.
- Es ist gut, deutsche Lieder zu hören, deutsche Filme anzusehen oder deutsche Etiketten zu lesen. Das führt zur Erweiterung des Wortschatzes.
- Die Vielfalt der Partner- und Gruppenarbeiten, (Projekte, Dialoge, Theaterstücke spielen), Inszenierungen von Filmdialogen, Rollenspiele mit „Dolmetscher“ und „Einflüstern“ durch das Publikum, Radiosendung erstellen (Nachrichten, Wetter, Interviews...), Foto - Diashow oder Film mit gesprochenem Kommentar (z.B. Unterwegs in einer Stadt, Kochsendung, ...) schaffen eine angenehme Arbeitsatmosphäre beim Lernen, spontanes und unvorhergesehenes Lernen steigert die Lust und Motivation zum Sprechen.

Schlussfolgerungen

Der Lernprozess besteht nicht nur aus einem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, gerade die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, in wieweit sich Sprechangst auf die mündliche Kompetenz bzw. die Sprechproduktion der DaF- Studenten auswirkt. Aus diesem Grund ist es wichtig, mithilfe von handlungsbegleitenden Sprechübungen und Aufgaben die Sprechfreudigkeit der Studierenden zu entwickeln und den DaF-Unterricht als stark empfindungsbetontes Erlebnis zu gestalten. Wenn Bedingungen dazu geschaffen werden, dass die Studierenden dieses Frohgefühl erleben, können sie ihre Einstellungen, Eindrücke und Meinungen sicherer in der Fremdsprache ausdrücken, und mit der Zeit können sie auch über ihre Sprechangst vergessen. In diesem Sinne sollen Lehrpersonen genau überlegen, wie man Sprechen effektiv lernen und

gebrauchen kann, welche didaktischen Mittel zur Überwindung der oft auftretenden Sprechangst verhelfen können.

Literatur:

BEGHDADI, F: Doktorarbeit, Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz, Oran, 2007, S.67

BUTZKAMM, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag, Print, 2012

CORCEVSCHI, S.: Sprechangst als typisches Problem im DaF-Unterricht, In: Conferința științifică cu participare internațională „De la monem la text: Reconfigurări lingvistice și practici didactice“, Ediția a Va, Chișinău, 1.12.2022

FISCHER, Sylvia: Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. In: German as a Foreign Language 3, 31-45. Online: <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf>, 2005

FISCHER, Sylvia (2007): Sprechfähigkeit und –willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12(1). Online.

FISCHER, Sylvia: Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht [online]. [cit. 2017-03-27].

HORWITZ, Elaine K. / Horwitz, Michael B. / Cope, Joann: „Foreign Language Classroom Anxiety“, in: The Modern Language Journal (70), 1986, S. 125-132.

Krohne, Heinz Walter : Psychologie der Angst. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, Print. 2010

NERLICKI, Krzysztof / Riemer, Claudia: „Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich - auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen“, in: Deutsch als Fremdsprache (49/2), 2012, S. 88-98.

SCHATZ, Heide: Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. München, Langenscheidt. 2006

SÜLEYMANOVA, Ruslana: Abbau der Sprechangst im Unterricht DaF. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse. Berlin, 2011

WEIKERT, Kerstin: „Beratung und Therapie bei Sprechangst – ein ressourcenorientierter Entwurf“, in: Die Sprachheilarbeit (44/1), 1999, S. 15-28.

ZACHARIASZ-JANIK, Marta. „Didaktische Mittel zur Überwindung der Sprechangst am Beispiel der Jugendkurse des Goethe-Instituts im Inland“, Linguistische Treffen in Wrocław 18, 2020 (II): 345–359. DOI: <https://doi.org/10.23817/lingtreff.18-25>.

IMPORTANȚA EVALUĂRII ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Lidia PANAINTE

asist. univ.

Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău

Abstract: The article describes various ways of approaching the process of formative and summative assessment, as the assessment has an important role in education and a critical role in the teaching process. Through proper assessment, teachers can monitor and report student progress, provide feedback, know how effective their instructional strategies have been, and know what new knowledge students have gained from the instruction provided. Teachers can structure their teaching based on the three basic principles of assessment: validity, reliability, and feasibility.

The importance of the addressed topic stems from the complex purpose of studies in both secondary and higher education, as well as the high labour market demands that contribute to the training of specialists through a quality didactic process. One of the requirements demanded by employers from graduates is the possession of one or more foreign languages. Assessment and its characteristics are part of the process of teaching and learning foreign languages.

Keywords: assessment, teacher, students, tests, performance, foreign languages.

Introducere

Evaluarea are un rol important în educație și un rol critic în procesul de predare. Printr-o evaluare adecvată, profesorii își pot clasifica și nota studenții, pot monitoriza și raporta progresul acestora, pot oferi feedback, pot cunoaște cât de eficiente au fost strategiile lor de instruire și ce cunoștințe noi au dobândit studenții din instrucțiunile oferite și își pot structura predarea. Specialiștii în domeniu au devenit din ce în ce mai interesați de cerințele procedurilor de evaluare în procesul de predare-învățare a limbilor străine, pe măsură ce formele de evaluare s-au schimbat. Procedurile de evaluare se referă la autenticitate, caracter practic, fiabilitate, validitate și sunt considerate principii de bază ale evaluării în predarea și învățarea limbilor străine. Valoarea principală a acestora este de a distinge efectele evaluării și de a revizui orice neînțelegere dintre profesor și student. Deoarece procesul de evaluare afectează atât profesorii, cât și studenții, ar trebui să se acorde mai multă atenție procedurii de

evaluare în predarea limbilor străine.

Actualitatea subiectului abordat pornește de la o finalitate complexă de studii atât în învățământul secundar cât și în cel superior și de la cerințele înalte de pe piața muncii care contribuie la pregătirea specialiștilor în baza unui proces didactic de calitate. Una din cerințele solicitate de către angajatori de la absolvenți este posedarea unei sau mai multor limbi străine. Din procesul de predare-învățare a limbilor străine face parte și evaluarea. Cadrul european comun de referințe pentru limbi tratează problematica evaluării în capitolul 9 și vine în sprijinul profesorilor de limbi străine explicând conceptul ”evaluării competenței de comunicare lingvistică și a rezultatelor obținute cu ajutorul unor criterii de evaluare, în funcție de modalitățile diferite de abordare a procesului de evaluare” (CECRL, 2003, p. 6).

Evaluarea reprezintă provocări suplimentare de care trebuie să fim conștienți, în timp ce planificăm lecțiile viitoare și sprijinul studenților. Predarea poate fi făcută corespunzător în funcție de nevoile studenților atunci când se folosesc rezultatele evaluării ca ghid. Pentru studenții bilingvi care învață o limbă străină ca a doua limbă, ar trebui utilizate măsuri multiple, deoarece, potrivit cercetătorilor Carlos J. Ovando, Virginia P. Collier și Mary Carol Combs, acest lucru ar oferi profesorilor o „imagine mai completă a punctelor forte și a punctelor slabe ale unui student”. (ex: apud. Ovando, 2005).

În literatura de specialitate putem găsi numeroase publicații ale unor autori autohtoni și străini, precum: S.Baciu, V.Cabac, A.Raileanu, I.Spinei, E.Voiculescu, A.Stoica, L.Bridges, S.Bolton, J.Wogler, D.Wiliam, G. Meyer, autori care au abordat problematica evaluării, sprijinind profesorii în procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor străine, începând de la ciclul primar și până la mediul academic. Pentru a forma personalități creatoare și vorbitoare de limbi străine pe piața muncii, cadrele didactice utilizează diverse tipuri de evaluare: evaluarea rezultatelor, evaluarea normativă, evaluarea conform criteriilor de referință, evaluarea directă și indirectă, evaluarea subiectivă și obiectivă, evaluarea bazată pe impresie și evaluarea bazată pe raționament, evaluarea pe sarcini și evaluarea pe categorie, evaluarea holistică și analitică, etc. (CECRL, 2003, p.142).

Evaluarea formativă și evaluarea sumativă

Evaluarea învățării limbilor străine îndeplinește una dintre cele două

funcții: fie de a măsura competența studenților fără referire la un curs de limbă (evaluare inițială), fie de a măsura cunoștințele pe care aceștia le-au obținut într-un anumit program de învățare. Referitor la a doua funcție este obișnuit să se facă distincția între evaluarea *formativă* și evaluarea *sumativă*. Evaluarea *formativă* are loc pe parcursul învățării și ”dezvoltă la studenți conștiința procesului propriei lor formări” (S. Baci, 2010, p.13) și oferă studenților feedback cu privire la progresul lor și informează profesorul despre acele aspecte ale cursului care ar putea necesita ajustare; în literatura de specialitate este denumită uneori *evaluare pentru învățare*. Cunoașterea rezultatelor activității efectuate are un impact reglator asupra acesteia, astfel este posibilă ameliorarea ei continuă. Cunoașterea pregătirii studenților, stabilirea neajunsurilor după fiecare unitate predată și, adoptarea măsurilor utile pentru îmbunătățirea randamentului studentului, precum și a procesului permite profesorului crearea unui curs potrivit nevoilor studenților. Evaluarea *sumativă* are loc la sfârșitul cursului și urmărește să măsoare performanța generală a învățării; în literatura de specialitate este denumită uneori *evaluarea învățării*. Evaluarea sumativă exercită o funcție de bilanț, inclusiv evaluarea certificată. (S. Baci, 2010, p.13)

După abordarea lui G. Meyer diferența dintre evaluarea formativă și cea sumativă este una „teoretică și neoperatorie”; adeseori, testele de evaluare sumativă și formativă nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare; criteriile de evaluare sunt subiective, iar sistemele de notare, fără o reală fiabilitate” (ex: apud. S. Baci, 2010, p.15)

Există diverse modalități de realizare a evaluării sumative: examene (susținute prin rezolvarea unor probe scrise, orale sau practice); portofoliul; proiectul etc. Vorbind despre probele scrise, evaluarea are, de obicei, una din două forme: fie ca este un test care generează un scor care poate fi tradus într-o declarație despre competența/realizarea studentului, fie este o compilație de dovezi care ilustrează ceea ce poate face acesta în limba sa țintă. Dovezile pot lua forma unui text scris (eseuri, scrisori sau alte documente relevante pentru repertoriul țintă al studentului) sau înregistrări audio sau video care demonstrează capacitățile orale ale acestuia și sunt adesea prezentate într-un portofoliu. Formele alternative de evaluare, cum ar fi portofoliile, au trei avantaje față de teste: dovezile pot fi colectate în condiții neamenințătoare, ceea ce le conferă o mai mare

validitate ca dovadă a adevăratei capacități a unui student. Dovezile pot fi obținute din îndeplinirea sarcinilor din lumea reală care au fost identificate ca fiind deosebit de importante pentru studenții în cauză; și există un potențial mai mare de a judeca performanța studenților în mod holistic și, astfel, de a se concentra asupra capacității lor subiacente de a îndeplini sarcinile cu succes. Testele presupun uneori sancțiuni, în timp ce formele alternative de evaluare sunt adesea menite să sporească motivația studenților.

Sunt testele o modalitate exactă de a măsura performanța?

Unul dintre cele mai comune motive pentru care profesorii nu ar trebui să folosească doar teste este faptul că studenții pot avea anxietate față de acestea. Ceea ce tinde să se întâmple este că studenții sunt atât de nervoși când li se prezintă un test, încât nu o fac la fel de bine. Atunci nu poți vedea de ce este capabil studentul. De asemenea, studenții care studiază limbi străine pot fi nervoși în timpul testului, deoarece nu numai că trebuie să-și amintească informațiile pe care le-au învățat, dar ar putea fi nevoiți să descifreze ceea ce cere întrebarea testului în primul rând. De asemenea, testele măsoară într-adevăr doar ceea ce studenții pot memora sau reaminti, nu neapărat ceea ce pot produce. De exemplu, dacă studentul are un test cu variante multiple despre vocabularul pe care l-a învățat, acesta testează într-adevăr doar dacă studentul înțelege un sens al cuvântului și nu neapărat dacă înțelege cum să aplice același cuvânt în contexte diferite. Un alt exemplu ar fi abilitățile orale. Dacă studenții înțeleg anumite fraze pe care le-am predat, este posibil să nu înțeleagă dacă o spune o altă persoană din afara clasei, mai ales dacă acea persoană vorbește cu accent. Dacă un student este puțin mai lent în a citi sau a descifra materialul, o constrângere de timp pentru un test nu îi va oferi suficient timp pentru a finaliza testul. Doar pentru că un student nu a terminat un test, nu înseamnă că nu înțelege materialul.

Deși am menționat că studenții pot avea anxietate față de teste, rezultatele obținute în urma unui sondaj efectuat recent cu studenții anului I, ai mai multor facultăți cu profil economic, la întrebarea cum a-ți prefera să fii evaluați la sfârșitul semestrului (evaluarea sumativă):

- a) teste scrise
- b) interviuri orale

- c) proiect (efectuat pe parcursul semestrului), 90% dintre respondenți optează pentru testul scris.

Să presupunem că rezultatul sondajului este unul subiectiv, apare o altă întrebare: Care sunt alte modalități de a evalua studenții la orele de limbă străină, dacă testele nu reprezintă varianta optimă?

Alte modalități de evaluare

Alte modalități de a evalua studenții la orele de limba străină fără a apela la teste sunt evaluările bazate pe performanță. Acestea se bazează pe instruirea în clasă și pe sarcinile de zi cu zi. Putem utiliza evaluări bazate pe performanță pentru a evalua competențele lingvistice și rezultatele academice ale studenților prin metode precum: *rapoarte orale* • *prezentări* • *demonstrații* • *teme scrise* • *portofolii*. Putem să le folosim nu numai pentru a nota studenții, ci și pentru a le reprezenta creșterea pe o anumită perioadă de timp, întrucât rubricile arată ceea ce este considerat sub nivel, la nivel și deasupra nivelului. Un criteriu de performanță poate fi pur și simplu o listă de verificare a ceea ce trebuie evaluat pentru fiecare student. Cu oricare dintre aceste instrumente de evaluare, este important să ne dezvoltăm propriul instrument, deoarece evaluările se bazează pe judecata profesorului.

Prezentări orale

Evaluarea prezentărilor sau performanțelor orale include de obicei jocuri de rol, interviuri, rapoarte orale și rezumarea/parafrizarea unor fragmente de text. Când este utilizat în mod continuu, este o modalitate excelentă de a monitoriza înțelegerea unui student pe o perioadă mai lungă de timp.

Jocul de rol: Jocul de rol poate fi folosit pentru a evalua studenții individual sau în grup. Unele idei includ ca studenții să scrie o piesă și să o interpreteze sau chiar ca elevii să-i predea profesorului ca parte a unei ore de revizuire.

Interviuri: Acest tip de evaluare este foarte util dacă sunt elevii care învață timpuriu o limbă străină. Pentru a ajuta elevii să testeze cunoștințele de conținut, ar fi bine de utilizat o mulțime de indicii vizuali. De exemplu, elevilor li se solicită să aleagă dintr-o mulțime de imagini și să pună întrebări pentru a obține răspunsuri de la ei. Putem evalua elevul pe baza vocabularului folosit sau comparând concepte.

Descrierea/explicarea/repovestirea/parafrizarea/rezumarea

textelor: în loc de un raport scris sau un rezumat al unui text, putem cere studenților să explice sau să parafrazeze un aliniat, o scrisoare, etc.. De asemenea, studenților li se poate cere să aleagă un personaj din carte/povestire/studiul de caz și să spună o poveste din punctul lor de vedere sau chiar să descrie partea lor preferată din materialul selectat. Când se evaluează munca orală, este util de folosit o listă de verificare, cum ar fi pronunția, volumul, ritmul și conținutul. Se recomandă de utilizat aceeași listă de verificare pentru aceleași tipuri de prezentări orale pentru a vedea progresul în timp.

➤ **Evaluări scrise**

Evaluarea scrisă este o modalitate bună de a observa cum studenții își pot aplica cunoștințele de limba străină pe o mare varietate de concepte. De exemplu, putem folosi evaluările pentru a verifica cât de bine înțeleg un text sau chiar diferite forme de scriere.

- *Teme de scriere creativă și structurată*: Studenților li se cere să scrie o poveste creativă sau li se cere să scrie finalul unei lucrări/povești. În cazul studenților care studiază o limbă străină pentru specialitate, de exemplu din domeniul economic, ar putea scrie despre o activitate de vis, o companie imaginară sau să scrie finalul unui raport, unei scrisori.

- *Editarea scrisului*: Studenților li se oferă un text cu greșeli gramaticale și li se cere să-l corecteze, să-și testeze cunoștințele de gramatică.

- *Citirea jurnalelor de răspuns*: Elevilor li se oferă o listă de întrebări, cum știu ei că un personaj este rău sau cum ar schimba ei finalul unei povești. Când elevii au terminat de citit o carte sau un articol, ei ar trebui să noteze răspunsurile la aceste întrebări. Studenților economiști li s-ar putea solicita să descrie o personalitate de succes, luând în considerare lista de întrebări. Profesorul trebuie să se asigure că evaluează numai conținutul, și nu ortografie sau gramatică, cu excepția cazului în care este specificat acest lucru.

- *Jurnalele de conținut*: Elevilor li se cere să noteze faptele pe care le-au învățat pe baza unui personaj dintr-un text. De asemenea, li se pot solicita să scrie ce părți nu au înțeles. Acest lucru este util pentru a remarca dacă există concepte care ar trebui să fie revizuite sau analizate.

➤ **Portofoliu**

Portofoliile sunt evaluări puternice și sunt folosite pentru a aduna diverse mostre de lucrări ale elevilor/studenților pentru a urmări

dezvoltarea lor într-o perioadă de timp. Pentru a maximiza potențialul utilizării unui portofoliu ca instrument de evaluare, ar trebui de organizat în mod regulat conferințe cu studenții la care s-ar discuta lucrările și progresul acestora. De asemenea, profesorul ar trebui să posede o listă de verificare a calităților care sunt importante pentru a prezenta rezultatele studenților. În acest fel, ei sunt responsabili pentru învățarea lor și își asumă mai multă responsabilitate pentru a se asigura că performanțele se îmbunătățesc. Materialul care poate fi inclus într-un portofoliu:

- criterii de performanță sau rubrici;
- înregistrarea prezentărilor orale;
- teste;
- redactarea mostrelor, a schițelor și a copiilor finale;
- rapoarte de carte;
- liste de verificare a interviurilor, etc.

Pentru evaluarea cu succes a unui student, ar trebui de inclus în portofoliu diverse tipuri de lucrări ale acestuia. Nu se solicită ca lucrările să fie cele mai performante, lucrul studentului se oglindește mai degrabă într-o mare varietate de activități. Profesorul poate chiar să ceară studenților părerea lor cu privire la tipurile de lucrări care ar trebui să fie incluse.

Portofoliu este dovada de îmbunătățire a muncii studenților. Atât profesorul cât și studentul poate observa dacă structura propoziției sau a paragrafelor se îmbunătățește în scrisorile, rapoartele, articolele scrise de student. La analiza testelor se poate verifica dacă testele lor de ortografie, de exemplu, au obținut scoruri mai mari în timp. Dacă profesorul va observa că studentului îi lipsește în mod continuu anumite abilități, ar fi momentul ca ambii să abordeze aceste lacune. Modalități ar putea fi diverse, fie elevul/studentul primește un sprijin suplimentar la clasă, fie exersează mai mult la lucrul individual.

Testele sunt bune, dar nu sunt singura modalitate de a evalua rezultatele elevilor. Dacă profesorul va utiliza o mare varietate de evaluări, ar putea prezenta o imagine exactă a abilităților de limba engleză/germană/spaniolă ale elevului. În final, toți participanții la procesul de predare-învățare-evaluare a unei limbi străine vor putea vedea progresul, ceea ce îi poate motiva foarte mult pe elevi/studenți.

Concluzii:

Evaluarea poate oferi atât profesorilor, cât și elevilor informații despre nivelul de cunoștințe, aptitudini, dificultăți în învățarea limbilor străine și care activități și metode sunt cele mai utile. Testarea este un mijloc de evaluare a activităților elevilor și poate fi folosit pentru un criteriu sau scară clară. În lumina evaluărilor alternative, profesorii pot identifica ceea ce este important în procesul lor de predare și pot selecta strategii de evaluare potrivite pentru caracteristicile elevilor. Cunoașterea și organizarea principiilor de evaluare, dezvoltă planificarea evaluării unei limbi străine. În planificarea predării limbilor străine cu referire la evaluare, următoarele aspecte trebuie să fie luate în considerare de către profesor:

1. Instruirea și evaluarea ar trebui să se reflecte reciproc;
2. Toate tipurile de evaluări sunt semnificative în timpul însușirii unei limbi străine;
3. Evaluarea trebuie să aibă un loc primordial în predare;
4. Principiile de evaluare trebuie luate în considerare de către profesori pentru realizarea materialelor didactice;
5. Factorii negativi care afectează studenții, cum ar fi anxietatea și îngrijorarea, ar trebui să fie în centrul atenției profesorului.

Evaluarea o componentă a procesului de învățare a unei limbi străine ajută elevii/studenții să o însușească și îi conectează la noi cunoștințe folosind abilitățile lor actuale.

Referințele bibliografice:

BACIU, S., Suport metodologic pentru evaluarea academică, Chișinău: Editura ASEM, 2010, 95 p.

CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI: învățare, predare, evaluare/Comitetul Director pentru Educație „Studiarea limbilor și cetățenia europeană”. – Chișinău: Firma editorial-poligrafică „Tipografia centrală”, 2003. – 204p.

Carlos J. OVANDO, Virginia P. COLLIER, Mary Carol COMBS: Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts Fourth (4th) Edition Paperback – January 2005

MEYER, Genevieve, De ce și cum evaluăm, Iași: Editura Polirom, 2000.

EINSATZ DER CLIL-METHODE BEI DER ENTWICKLUNG KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Naima REJAPOVA

Dozentin, Dr. phil.

Usbekische Staatliche Wirtschaftsuniversität

Abstract: The article is dedicated to the consideration of modern method of content and language integrated learning. The history of this approach and principles for successful use are analyzed. The types of activities, where this approach is applied, are revealed. Advantages in the formation of communicative competence through the methodology of content and integrated learning are listed.

Keywords: content and language integrated learning, communicative competence, foreign language teaching methodology, rating system, teaching technology

In letzter Zeit gewinnt CLIL-Methode im Fremdsprachenunterricht an große Beliebtheit. Die Abkürzung CLIL steht für Content and Language Integrated Learning, d.h. auf Deutsch nennt man integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen. Diese Methode ist eine Ausbildung, in der die gewünschten Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden und der Lernprozess in den erlernenden und Muttersprachen bildet also ein Ganzes. Es gibt verschiedene Definitionen zu den CLIL - Methoden, aber am gebräuchlichsten ist die folgende Definition: CLIL ist eine didaktische Methodik, die es den Lernenden ermöglicht, kommunikative und sprachliche Kompetenzen in einer Fremdsprache im dasselben Kontext zu entwickeln, in dem sie allgemeine pädagogische Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben und entwickeln können.

Der Begriff CLIL wurde 1994 von David Marsh eingeführt, um sich auf Lernsituationen zu beziehen, in denen Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Die Europäische Union stellt fest, dass integriertes Sprach- und Sachfachlernen eine Plattform für einen innovativen methodischen Ansatz ist, die viel breiter angelegt ist als der übliche Fremdsprachenunterricht. Es zielt sowohl auf die Sprache als auch auf die Entwicklung der Beherrschung in einem nichtsprachlichen Fachgebiet.

Eine Fremdsprache wird in allen Fächern außer dem Muttersprachenunterricht verwendet. So wird die Sprache zu einem Mittel des Lernens, nicht zu seinem Gegenstand. Obwohl die Sprache und der Inhalt des Unterrichts bei dieser Methodik entscheidend sind, werden die Unterrichtsstunden hauptsächlich auf der Grundlage des Inhalts gestaltet. Wenn der Lehrer beispielsweise den Schülern den Lebenszyklus eines Schmetterlings erzählt, verwendet er nicht nur das neue Vokabular der lernenden Sprache, sondern auch die Zeitformen und einfache Sätze.

Die Bedeutung der CLIL Methodik liegt in der Tatsache, dass die Lernenden die Sprache für das Lernen der Fächer verwenden, nicht für den künftigen Gebrauch. Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen basiert also auf vier Komponenten: dem Inhalt des Fachs; der Kommunikation; der kognitiven Fähigkeit, d.h die Entwicklung von Denkfähigkeiten, dank der das Lernen stattfindet; kulturelle Komponente, durch die das Gefühl der Liebe für das Heimatland und die Kultur erweckt wird und sowie das Bewusstsein der Bedeutung von Kultur und Interaktion mit anderen Kulturen entwickelt wird.

Es gibt 3 Lernmodelle laut Forschern O.N. Burdakova, A.A. Dzhamaylova und N.P. Raud auf diesem Gebiet:

- 1) zusätzliches integriertes Fach- und Sprachunterricht;
- 2) mehrsprachige Ausbildung;
- 3) Fachkurse mit Einbeziehung der Sprachförderung.

Je nach gewählttem Modell kann die Sprache also als eine Sprache zum Lernen, eine Sprache des Lernens und eine Sprache durch das Lernen fungieren. Die oben genannten Modelle ermöglichen den Lehrenden den Grad der Einbeziehung von Fremdsprachen in den Lernprozess je nach dem Ziel des Lehrplans zu variieren. Es sei betont werden, dass im Rahmen von integriertem Sprach- und Sachfachlernen für den Fremdsprachenbeherrschung keine zusätzliche Zeit verlangt wird, denn Sprachenlernen kommt im Laufe vom Erwerb der Fächer vor.

Es gibt einige pädagogische Grundsätze, die nach Meinung von den Experten Jeremy Harmer und Matthias Behl auf diesem Gebiet für eine erfolgreiche Umsetzung der CLIL-Methode befolgt werden müssen:

- 1) intensive soziale Interaktion im Klassenzimmer zwischen Lehrer und Schüler sowie selber zwischen den Schülern;
- 2) aktive Arbeit in Paaren und Gruppen;

- 3) Verwendung von reichhaltigen authentischen Lehrmaterialien;
- 4) Multikulturalismus;
- 5) Entwicklung des kreativen Denkens;
- 6) aktive Unterstützung und Hilfe des Lehrers im Lernprozess.

In der modernen Welt verwenden viele Schulen und Bildungseinrichtungen die CLIL-Methodik. Es kann jedoch je nach Lernziel auf unterschiedliche Weise angewendet werden. Daher führen einige Schulen Mini-CLIL-Kurse ein, die etwa 15 Stunden dauern. Andere nutzen diese Kurse während des gesamten Schuljahres.

Im Rahmen dieser Methodik gibt es einen solchen Ansatz, bei dem gelerntes Fach beispielsweise Erdkunde wird direkt von einem Erdkundelehrer unterrichtet, wenn er eine Fremdsprache ausreichend beherrscht. Oft arbeiten ein Fachlehrer und ein Fremdsprachenlehrer zusammen. Neben perfekten Fremdsprachenkenntnissen erfordert fachsprachenintegriertes Lernen eine völlig neue Herangehensweise für die Unterrichtsgestaltung. Lehrer müssen ihre Arbeit kreativ organisieren, großen Wert auf individuelle Arbeit legen und die Stoffpräsentation im Unterricht abwechseln. Es ist wichtig zu beachten, dass die Schüler, um diese Technik anwenden zu können, stabile elementare Fähigkeiten zur Beherrschung der Grammatik einer Fremdsprache benötigen. Darüber hinaus ist die Kenntnis des Fachwortschatzes erforderlich. Wenn man also Musik studiert und verschiedene Aufgaben nach der CLIL-Methode ausgeführt werden, müssen die Lernenden in der Lage sein, Musikinstrumente zu beschreiben, die Noten und Richtungen von Musik in einer Fremdsprache zu kennen.

Es ist wichtig, das Bewertungssystem im integrierten Lernen zu erwähnen. Bei diesem Ansatz besteht die Gefahr unfairer und unklarer Lernergebnisse, insbesondere in Fällen, in denen der Schüler einige sprachliche Schwierigkeiten hat. So kann es vorkommen, dass ein Schüler das Fach selbst kennt, aber seine Kenntnisse in der Unterrichtssprache nicht nachweisen kann. Spezialisten dieses Ansatzes schlagen vor: mehrmals im Laufe eines halben Jahres eine Bewertung durchzuführen; Man kann ein Portfolio verwenden, um Tests und Aufgaben zu sammeln, die der Lernende fertiggestellt hat, und man kann auch verschiedene Bewertungsskalen benutzen, fachliches Wissen zu kontrollieren.

Daher gewinnt diese Methode derzeit immer mehr an Popularität im

Unterricht von professioneller Kommunikation in der Fremdsprache und verwirklicht die Ziele der Fachausbildung. Content Language Integrated Learning fördert das kulturelle Bewusstsein, die Entwicklung angemessener zwischenmenschlicher Fähigkeiten bei den Lernenden und die Verbesserung der Kommunikations- und Sprachkompetenz, die heute eine der gefragtesten Fähigkeiten bei Arbeitgebern ist.

Literaturverzeichnis

HARMER, J. Teacher knowledge. Core concepts in English language teaching / J. Harmer. – UK : Teacher development interactive, 2012.

MARSH, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential, 2002.

ЛАПТЕВА, Т. Некоторые аспекты использования методики CLIL при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Т. Лаптева. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-ispolzovaniya-metodiki-clil-priobucheni-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 29.03.2017).

CZU 811(072):003

ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМА И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ПОЗИЦИЙ МЕТОДИКИ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ

Сурайё Жураевна ХАМРАХОДЖАЕВА

Ташкентский государственный экономический университет
Ташкент, Узбекистан

Abstract. The role of competent written communication in a foreign language in the modern world has increased markedly. Writing skills are becoming in demand both in the educational and professional fields. In this regard, when teaching a foreign language as a means of communication, the ability to clearly and competently express one's thoughts in writing is of particular importance.

With the correct definition of the goal of teaching writing and writing, the role of writing in the development of other skills, the use of exercises that are fully consistent with the goal, oral speech can gradually become richer and more logical. Writing is becoming one of the main tools for improving the effectiveness of teaching a foreign language.

Key words: writing, writing, communication, professional activity, business correspondence, spelling.

Введение

Высокий уровень профессиональной подготовки будущих специалистов в современном обществе требует наличия необходимых знаний и навыков, одним из которых является знание иностранных языков. Успешное развитие карьерного роста и подъем профессиональной деятельности, реализация масштабных задач и целей, налаживание связей с зарубежными экспертами во многом зависят от того, насколько качественно специалист владеет языком, а также степени его языковой подготовки в письменной и устной речи.

Студентам должны быть предоставлены максимально доступные форматы для изучения иностранного языка и на уроках, и в качестве самостоятельного образования. Преподаватели должны правильно направлять студентов, так как качественный результат обучения языку по большей части зависит от их подхода работы во время занятий, от умения учителей применять различные современные методы и технологии для решения необходимых образовательных задач.

В системе подготовки специалиста важное место отводится письменной речи, так как она служит началом для овладения остальными видами речевой деятельности, в том числе устной речью и техникой чтения. Кроме того, разговорная речь по многим параметрам неделимо связана с непосредственным совершенствованием письменной речи.

Основная часть

Стоит отметить, что звуковая речь, являясь способом общения, имеет узкую направленность в пространстве: её можно уловить на маленьком расстоянии; а также ограниченность во времени: речь можно услышать только тогда, когда её произнесли. Хотя посредством развития технологий эти минусы были более или менее устранены. Вместе с тем, наибольшую популяризацию получило письмо, как наиболее комфортный и точный способ передачи речи на большие расстояния и закрепления ее во времени в письменном виде.

Под понятием «письмо» понимают письменную форму языковой беседы и один из способов общения на расстоянии. В связи с тем, что при написании письма используются руки и мозг для создания письменных символов, представляющих нашу устную речь, в методике обучения иностранному языку письменная речь и письмо представляют собой продуктивный или активный навык.

Их выделяют как цель обучения. Это - объясняется, в первую очередь, практическими потребностями будущих выпускников института. Учащимся предстоит работа в качестве государственных служащих, переводчиков, преподавателей иностранного языка. Из

этого следует, что их профессиональная деятельность диктует необходимость хорошего владения навыками и умениями вести деловую переписку, читать и переводить литературу из разных сфер общения, уметь реферировать, конспектировать источники по специальности, а также уметь донести до своих учеников все свои навыки.

Наличие у студентов неязыковых специальностей умения письменного делового общения значительно отразится не только в разговорной речи, но и поможет для карьерного роста в будущем [Панферова 2015]. Кроме того, оно даёт возможность общения с коллегами и друзьями из разных стран мира посредством переписки на изучаемом языке. Учащимся необходимо уметь писать деловые письма разной тематики, к примеру, официальное приглашение на мероприятие, письмо с уведомлением, ответное письмо на приглашение и т.д. Важно дать студентам представление об устойчивых выражениях и словосочетаниях, как нужно правильно и вежливо обращаться в письме к кому-либо, в какой очередности составлять текст. А также студенты должны уметь составлять не односложные фразы, а различающиеся между собой предложения со сложной структурой.

Одним из главных требований современного образования становится обучение письму на иностранном языке. Как универсальный закрепитель знаний письмо является помощником для укрепления пройденного материала, а также развитию аудирования, говорения и чтения. По мнению Л.К. Мазуновой, его следует рассматривать как часть методики [Мазунова 2004]. Эксперты отмечают, что лингвистика, которая определяет письменные работы письмо как «оптический способ отображения звуковой стороны языка», надолго приостановила развитие методики обучения письму как самостоятельно функционирующего вида речевой деятельности. Уже очень давно оно трактуется лингвистами как второстепенная единица в системе разговорной речи.

Что означают в понимании людей «письмо» и «письменная речь»? Эти два понятия является широким определением по своей сути, состоящие из знаков-графем; правописания; письменного закрепления. Письменная речь же, это фиксация устного предложения на бумаге для понимания какой-либо лингвистической задачи.

В структуре обучения под письмом подразумевают технологию, а под письменной речью – непростую творческую работу, нацеленную на способ передачи мыслей в письменной форме.

Трудности, с которыми сталкивались люди при обучении письму, привели к тому, что на протяжении нескольких лет оно не воспринималось как один из действенных способов для изучения языка. Среди них можно отметить: различие между звуковым и графическим аспектом речи [Сакаева, Баранова 2016]; наличие графических и орфографических особенностей в иностранном языке (нечитаемые буквы, слова-омофоны, омонимы) и т.д.

В методологии, как отмечалось ранее, различают письмо и ПР. Письмо – это владение графической и орфографической системами языка. Оно включает в себя навыки правильного написания букв и символов, соединения их в слова и предложения, грамотного составления словосочетаний и текстов в целом. Письменная речь отражает в себе навыки выражения своих мыслей в письменном виде.

Работа над письмом и письменной речью оказывает положительное влияние на овладение видами речевой деятельности, а кроме того, имеет лингвистическое, воспитательное и образовательное значение. Так упражнения при работе с ними:

- помогают в скором времени улучшить технику чтения;
- способствуют качественному закреплению пройденного материала, благодаря одновременной работе четырех анализаторов – зрительный, слуховой, речедвигательный, моторный;
- помогают находить и своевременно исправлять ошибки;
- являются эффективным методом для контроля знаний.

Самым важным и заключительным требованием при обучении письму является развитие у студентов умения письменно выражать свои мысли. Учащиеся должны уметь конспектировать текст и делать из него пометки; составлять и записывать план прочитанного или прослушанного текста; писать короткие поздравительные открытки по разным случаям; письменно заполнять таблицы, анкеты, формулы; писать сочинения с использованием слов одной или нескольких пройденных разговорных тем [Бредихина 2018].

Заключение

Обобщая вышесказанное можно отметить, что письменная речь выступает в качестве творческого коммуникативного умения, которое отражает способность студента изложить в письменной форме свои мысли. Для того, чтобы правильно их выражать, необходимо владеть орфографическими и каллиграфическими навыками, умением четко построить и оформить в письменном виде речевое произведение, а также умением выбрать нужные лексические и грамматические единицы.

В особенности стоит отметить и практическую значимость

письменного речевого общения благодаря развитию современных средств коммуникации, таких как электронная почта, интернет, мобильная связь и т.п. С годами роль письма в обучении иностранному языку постепенно растет и будет только расти, и возможно поэтому, его начинают рассматривать как главный инструмент в повышении эффективности обучения иностранному языку.

Список использованной литературы

Панферова Е.Ю. Обучение деловому письму на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2-2. // <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21948>

Мазунова Л.К. Письмо как методическая категория: Иностранные языки в школе / Л.К. Мазунова. - 2004. - № 6. - С. 35-45.

Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам. – Казань, КФУ, 2016. – 189с.

Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. Пособие /— Екатеринбург, 2018. – 104 с.

CZU 811.112.2(072):004.7

IMPLEMENTIERUNG MODERNER DIGITALER MEDIEN UND WERKZEUGE IM DaF-UNTERRICHT

Natalia JOSU

Dozentin, Dr.

Staatliche Pädagogische Universität „Ion Creanga“, Chișinău

Tatiana KONONOVA

Universitätslektorin, Dr. päd.

Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

Rezumat: În articolul dat sunt specificate unele instrumente digitale moderne utile în procesul de predare-învățare-evaluare în cadrul orelor de limba germană ca limbă străină.

Cuvinte cheie: instrumente digitale moderne, tehnologii informaționale, proces instructiv educativ, medii noi.

Einleitung

Die wichtigen Änderungen in der letzten Zeit haben einen bedeutsamen Einfluss auf alle gesellschaftlichen Teilbereiche ausgeübt:

Wirtschaft, Politik und Bildung. All diese Änderungen haben wesentlich zur Aneignung neuer Kompetenzen beigetragen, die im 21. Jahrhundert notwendig sind, wie zum Beispiel die digitale Kompetenz. Dank den Informations- und Kommunikationstechnologien wird der Lehr-Lern-Prozess stetig zugänglicher und attraktiver. Parallel mit der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien wächst die Vielfalt moderner digitaler Medien, die sich auf didaktische Instrumente zur Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts in allen Etappen beziehen.

Die Nutzung moderner edukativer Technologien beweist nicht nur die Kompetenz des Lehrers, es ist auch ein Mittel zur Weiterbildung der beruflichen und generellen Fähigkeiten des Schülers, also die Art und Weise, wie Schüler mit den Kenntnissen interagieren. Die Integration der Informations- und Kommunikationstechnologien in die Ausbildung „erleichtert den Prozess der Informationsdarstellung, der Informationsverarbeitung und des Wissensaufbaus“, (Globa, 2016), verbessert die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler und ermöglicht eine klare Darstellung des didaktischen Materials.

Die digitalen Werkzeuge im Bildungssystem wurden undenkbar mit der rapiden Digitalisierung aller gesellschaftlichen Teilbereiche. Laut des Berichtes TALIS, 2018, werden Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lern-Aktivitäten im Durchschnitt von 53% Lehrkräften implementiert, die ihren Schülern die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien in allen Lernphasen erlauben. Auf der anderen Seite zeigt die erwähnte Studie, dass die Informations- und Kommunikationstechnologien als edukative Technologien nicht die attraktivsten und am häufigsten gefragten modernen edukativen Technologien sind, weil sie zusätzliche Ressourcen wie Zeit, Fachkenntnisse, Software- oder Hardwareinstrumente sowohl von den Schülern, als auch von den Lehrern benötigen. (Hajdeu, 2022)

Geschichtlicher Überblick über die Herkunft Neuer Medien

Der Begriff *Medium*, im Singular das *Medium*, leitet sich vom Lateinischen her und heißt übersetzt *Mitte*, *Zentrum*. Allgemein ist der Begriff *Medium* seit den 1980-er Jahren gängig und bezieht sich auf alle Kommunikationsmittel und -organisationen. Folglich können Medien nach neueren Kenntnissen als Vermittler zwischen dem Menschen und seinem Umfeld interpretiert werden. Medien unterstützen uns nicht nur in

zwischenmenschlicher Kommunikation. Wir spüren das Bedürfnis, die Medien in unseren Alltag zu integrieren.

Im Unterschied zu allgemeinen Medien sollen Unterrichtsmedien den Schülern den Unterrichtsstoff zugänglich machen. Schnitzer definierte Unterrichtsmedien als "alle Mittel, die im Unterricht zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten verwendbar sind und auf eine Vermehrung der Fähigkeiten und/oder Fertigkeiten bei den Schülern ausgerichtet sind". (Schnitzer, 1982) Alternative Begriffe sind Unterrichtsmittel, Lehrmittel, Lernmittel, Darstellungsmittel, Anschauungsmittel, Hilfsmittel sowie Arbeitsmittel oder -quellen. (Kestler, 2015) Aus pädagogischer Sicht dienen Medien dazu, dem Empfänger Informationen aus seinem Umfeld zu vermitteln. (Brucker, 1986). Mit dem Aufkommen der Bildungstechnologien in den 1960-er Jahren wurde es üblich, Lehr- und Lernmaterialien als "Medien" zu bezeichnen (Eppert, 1973).

Damit waren zunächst nur technische Geräte gemeint, die für außerschulische Zwecke entwickelt worden waren und dann auch für unterrichtliche Zwecke in Anspruch genommen wurden. Dazu zählten vor allem Tonträger (Radio, Tonband und Kassettengeräte, auch in Form des Sprachlabors) und das Fernsehen, das heute über Video, Kabel- und Satellitenempfang zugänglich geworden ist (Kononova, 2020).

S. Roigk (Toman, 2006) behauptet, dass neben visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien auch die neuen Medien erwähnt werden sollen. S. Roigk untergliederte Unterrichtsmedien wie die Abbildung 1 zeigt.

Visuelle Medien	Audiovisuelle Medien	Neue und interaktive Medien
Die visuellen Medien beziehen sich generell auf Bilder, die im Unterricht als Einzelbilder, Fotos, Illustrationen, Wandbilder, Poster, Plakate, Gemälde und Landkarten genutzt werden können. Laut der Definition ist ein Bild eine <i>flächige, visuelle Darstellung eines begrenzten Ausschnitts von realen Gegebenheiten, eines Originals oder von imaginären Sachverhalten</i> [4].	Es ist Vorsicht beim Einsetzen von Filmen im Unterricht. Geboten, da mehrere Sinne auf einmal gereizt werden. Die Vorteile sind aber der Bezug zur Realität, die räumliche Darstellung und die übertragenen Gefühle.	Interaktive Medien umfassen <i>asynchrone</i> und <i>synchrone</i> Kommunikationsmittel. Diese werden nach ihrem Interaktivitätslevel eingeteilt. Eine Kombination aus Computertechnik, Vernetzung und Kommunikation heißt <i>Multimedia</i>.

Sonderfall Lehrer • Trotz der fallenden Rolle des Lehrers als Medium, die auf die Entwicklung der Schreibmedien zurückgeht, bleibt er der wichtigste Vermittler im Unterricht.	Printmedien • Der Begriff <i>Printmedien</i> umfasst alle gedruckten Lernmaterialien wie Bücher, Arbeitsblätter, und Zeitungen. Dabei spielen Bücher eine wichtige Rolle in der Gesellschaft und in der Schule. Im Unterricht sind Bücher unterschiedlich einsetzbar.	Auditive Medien • Die auditiven Medien, auch Hörmedien genannt, befassen alle auditiven Inhalte, die einem unbeschränkten Publikum jederzeit und überall vorgestellt werden können. Sie werden in Hörfunk und Tonträgern unterteilt, wobei der Hörfunk gesellschaftlich zu den Massenmedien gehört.
---	--	--

Abbildung 1. *Klassifikation der Unterrichtsmedien nach Roigk*

Moderne digitale Werkzeuge im Deutschunterricht

Die digitalen Ressourcen für das unterstützte Lernen und das erfahrungsbasierte Lernen beziehen sich sowohl auf die Hardware, also das Gerät an sich, als auch auf die Software, die die installierten Apps auf diesem umfasst. Somit können die Lehrer diverse Mittel und technische und/ oder elektronische Anlagen, Methoden und Ressourcen einsetzen, basiert auf digitale Technologien wie virtuelle Medien, Lern-Management-Systeme (LMS), pädagogische Software, Online-Instrumente, digitales Lernmaterial und andere moderne Technologien. Im Folgenden werden die meistgenutzten Instrumente für das Präsentieren des Lernstoffes durch die Implementierung der neuen Medien dargestellt:

🔗 *Learning Apps.org* ist eine kostenlose Web 2.0-Plattform, die Lehrpersonen erlaubt mit wenig Aufwand multimediale Lernbausteine in ansprechender Form online zu erstellen und zu verwalten.

Beispiel 1. Ergänze die Verben im Imperativ! Die Schüler sollen das entsprechende Verb im Imperativ in die vorgesehenen Felder schreiben. Diese Übung wurde mit der Option *Lückentext* der LearningsApp erstellt.

1. du triffst -	8. du findest -
2. du fragst -	9. du schläfst -
3. du zeichnest -	10. du bastelst -
4. du kaufst ein -	11. du liest -
5. du machst mit -	12. du fährst -
6. du duschst -	13. du bist -
7. du siehst fern -	14. du kaufst -

Beispiel 2. Finde alle Konjugationsformen des Verbs *sammeln* im Präsens. Die vorliegende Übung wurde mit der Option *Wortgitter* der *LearningApps* erstellt.

I	M	A	S	F	S	A	M	M	E	L	N
Z	Ä	C	M	E	A	Ü	K	V	R	Ö	N
W	D	S	A	M	M	L	E	T	V	R	P
B	I	S	A	M	M	E	L	T	X	L	D
B	S	A	M	M	E	L	T	C	T	U	N
S	A	M	M	E	L	S	T	P	Y	Ä	Ö
R	K	B	P	X	N	Ö	S	O	W	A	L

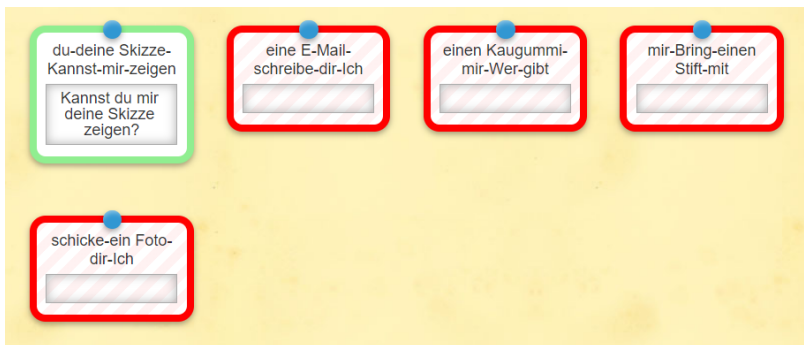
1. SAMMELN
2. SAMMLE
3. SAMMELT
4. SAMMELT
5. SAMMELT
6. SAMMELT
7. SAMMELST
8. SAMMELN

Beispiel 3. Beantworte die Fragen anhand des Textes. In dieser Übung ordnen die Schüler die Frage der Antwort zu. Diese Übung wurde mit der Option *Paare zuordnen* der *LearningsApp* erstellt.

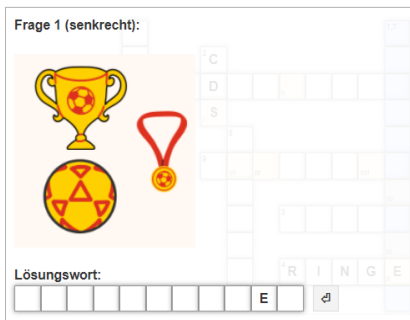
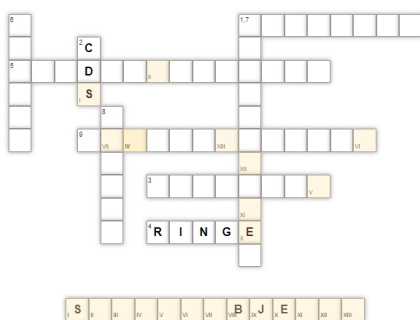
The screenshot shows a collection of cards with questions and answers related to a person named Nico. The cards are as follows:

- Questions (Fragen):**
 - Nico ist 13 Jahre alt.
 - Welche Hobbys hat Nico?
 - Nico geht in die 8a Klasse.
 - Von welchem Fußball-Verein ist Nico Fan in München?
 - Wie heißt Nocos Gymnasium?
 - Nico geht mit seinem Vater zum Fußballspiel.
 - Fußball spielt Musik hören Gitarre spielen Modellschiffe basteln und sammeln.
 - Aus Rostock.
 - Nico wohnt in München.
 - Nico besucht das Max-Planck Gymnasium.
 - Von welchem Fußball-Verein ist Nico Fan in Rostock?
 - Wie alt ist Nico?
 - In München ist Nico Fan von FC-Bayern.
 - Zu Hause ist Nico Fan von Hansa Rostock.
 - Woher kommt Nico?
 - Auf der Karte von Deutschland liegt Rostock ganz oben rechts.
 - Wo wohnt Nico?
 - In welcher Stadt wohnt Nico?
 - Mit wem geht Nico in die Allianz-Arena zum Fußballspiel?
- Answers (Antworten):**
 - Nico ist 13 Jahre alt.
 - Welche Hobbys hat Nico?
 - Nico geht in die 8a Klasse.
 - Von welchem Fußball-Verein ist Nico Fan in München?
 - Wie heißt Nocos Gymnasium?
 - Nico geht mit seinem Vater zum Fußballspiel.
 - Fußball spielt Musik hören Gitarre spielen Modellschiffe basteln und sammeln.
 - Aus Rostock.
 - Nico wohnt in München.
 - Nico besucht das Max-Planck Gymnasium.
 - Von welchem Fußball-Verein ist Nico Fan in Rostock?
 - Wie alt ist Nico?
 - In München ist Nico Fan von FC-Bayern.
 - Zu Hause ist Nico Fan von Hansa Rostock.
 - Woher kommt Nico?
 - Auf der Karte von Deutschland liegt Rostock ganz oben rechts.
 - Wo wohnt Nico?
 - In welcher Stadt wohnt Nico?
 - Mit wem geht Nico in die Allianz-Arena zum Fußballspiel?

Beispiel 4. Schreib die Sätze richtig. Die Schüler sollen die Wörter im Satz richtig anordnen und den Satz in das dafür vorgesehene Feld schreiben. Wenn eine Antwort fehlt oder falsch ist, wird das entsprechende Kästchen in der App rot umrandet. Diese Art von Übung wurde mit der Option *Freie Textantwort* der *LearningsApp* verfasst.



Beispiel 5. Löse das Rätsel zum Thema Sammelobjekte. Diese Übung wurde mit der Option *Kreuzworträtsel* der LearningsApp verfasst.



Beispiel 6. Ergänze die Tabelle. Der Schüler soll die Tabelle mit dem entsprechenden Personalpronomen im Akkusativ ausfüllen. Diese Übung wurde mit der Option *Tabelle ausfüllen* der LearningsApp verfasst.

Nominativ	Pers. Pr. im Nom	Akkusativ	Pers. Pr. im Akk.
der Freund	er	den Freund	
das Buch	es	das Buch	
die Musik	sie	die Musik	
die Jungen	sie	die Jungen	

↗ Die *App Study Stack* ist ein kostenloses Tool, das den Schülern hilft, sich Informationen auf unterhaltsame und kreative Weise einzuprägen. Mit der vorliegenden Anwendung kann man denselben Inhalt in verschiedene Aufgaben umwandeln.

Beispiel 7. Zu diesem Zweck wurde eine Übung zum Thema Körperteile erstellt. *Study Table* - stellt die Aufgabe als zweispaltige Tabelle dar, wobei eine Seite ausgeblendet ist. Der Schüler hat die Möglichkeit, zunächst zu antworten, ohne die genaue Antwort zu öffnen (show), und dann die Richtigkeit der Antwort zu überprüfen (Abbildung 2).

Crossword – die angegebene Option verwandelt die Aufgabe in ein Kreuzworträtsel (Abbildung 3).

Term ▼	Definition ▼
Kopf	show
show	das
Bein	show
show	die
Ohr	show

Abbildung 2

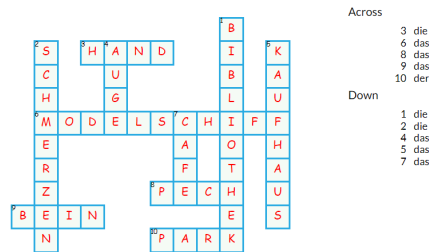


Abbildung 3

Type In - bei dieser Option muss der Artikel in das reservierte Feld geschrieben werden oder umgekehrt (Abbildung 4).

StudyStack - ermöglicht es, das Substantiv oder den Artikel getrennt oder beide Begriffe anzuzeigen (Abbildung 5).

Term: Cafe Definition:

Term: Hand Definition:

Term: Hals Definition:

Term: Bein Definition:

Term

Definition

Keep

Discard

Previous

Next

Sort by: Random

Card 7 of 24

Abbildung 4

Abbildung 5

➦ *Quizizz* (<https://quizizz.com>) ist ein kostenloses Quiz-Tool, das Kahoot ähnlich ist, jedoch noch weitere Funktionen bietet. Der Umgang mit Quizizz ist nur über eine Registrierung der Lehrperson mit einer E-Mail-Adresse möglich. Das Quiz kann von einem Schüler oder einer Klasse online gespielt werden, indem ein Code freigegeben wird, oder als PDF-Datei gespeichert und als Test gelöst werden.

Beispiel 8. Das folgende Beispiel zeigt die Implementierung der Quizizz-App bei der Erstellung eines Quiz. Im Folgenden finden Sie einige der Fragen aus dem erstellten Quiz.

The image displays three screenshots of Quizizz questions, each with a 30-second timer and 1-point value. The questions are multiple-choice (Mehrfachauswahl).

Question 1: Q. Nico wohnt: (Beantwortungsmöglichkeiten)
Correct answer (green dot): in der Linzer Straße.
Incorrect answer (red dot): am Marienplatz.

Question 2: Q. Nico fährt mit dem Bus (Beantwortungsmöglichkeiten)
Correct answer (green dot): oder mit dem Straßenbahn.
Incorrect answer (red dot): und mit dem Straßenbahn.

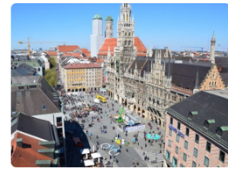
Question 3: Q. Nico fährt (Beantwortungsmöglichkeiten)
Correct answer (green dot): zum Marienplatz.
Incorrect answer (red dot): zur Spiegelstraße.

➦ *Quizlet* ist ein nützliches Werkzeug zur Festigung des Wissens für jedes Fach, besonders empfehlenswert für das Lernen des Vokabulars eines Themas. Das Quiz kann live gestartet werden, indem man eine Code teilt oder individuell geübt wird.

Beispiel 9. Das folgende Beispiel zeigt die Implementierung der Quizlet -App bei der Erstellung eines Quiz. Im Folgenden finden Sie einige der Fragen aus dem erstellten Quiz.

der Marienplatz

zum Marienplatz



die Straßenbahn

zur Straßenbahn



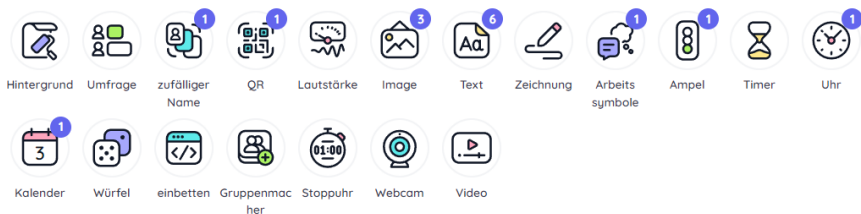
der Supermarkt

zum Supermarkt



🔗 *Classroomscreen* (<https://classroomscreen.com>) ist ein Tool für den Unterrichtsalltag, mit dem die Unterrichtsstunde am Interaktiven Whiteboard strukturiert werden kann. Nach Aufruf der Seite werden einige praktische Werkzeuge (Arbeitssymbole) im unteren Dock angezeigt, die im Unterricht nützlich sein können, wie zum Beispiel einen Timer, eine Uhr, eine Ampel, ein Zufallsgenerator, Arbeitssymbole für Stillarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und flüstern sowie ein Lautstärkemesser. Durch die fehlende Möglichkeit zu speichern ist die App eher für Notizen und die methodische Strukturierung des Unterrichts geeignet.

Beispiel 10. Das folgende Beispiel zeigt die Implementierung der *Classroomscreen* - App bei der Erstellung einer Lektion.





Schlussfolgerungen

Seit mehr als einem Jahrzehnt taucht der Begriff digitales Instrument vermehrt im Lern- und Lernprozess, im Wissenschaftsberich, in Artikeln, in Wissenschaftsarbeiten, auf Seminars und auf nationalen und internationalen Konferenzen auf. Die Pandemie in den letzten Jahren war ein entscheidender Katalysator für die Informations – und Kommunikationstechnologien. Der schnelle Zugang zum Internet, die verfügbaren Geräte und eine Vielfalt an Lernapps und Lernplattformen haben dazu geführt, dass die Informations – und Kommunikationstechnologien zu einem unverzichtbaren Element im Klassentaum geworden ist. Die Bildungseinrichtungen investieren immer mehr Geld in Technologien, während die Lehrer immer besser darin werden, diese richtig zu nutzen. Nachfolglich wurde bewiesen, dass das digitale Lernen durch die Nutzung digitaler Medien den Lernenden dabei hilft, den Lernstoff besser zu verstehen und sich diesen einfacher und effizienter anzueignen. Die Nutzung der digitalen Medien im Lehr- und Lernprozess im Fremdsprachenunterricht ist keine Ausnahme und bezieht sich nicht nur auf die Vermittlung von Informationen.

Heutzutage taucht sehr oft die Frage auf: Auf welche Art und Weise können digitale Medien schulische Lehr- und Lernprozesse wirkungsvoll unterstützen? Entsprechende Überlegungen beziehen sich auf Fragen des Lernens mit digitalen Medien. Diese konzentrieren sich darauf, wie durch den Einsatz von digitalen Medien eine Verbesserung von Lernergebnissen erzielt werden kann oder wie Unterrichtsprozesse durch digitale Medien unterstützt und optimiert werden können. In diesem

Bereich geht es um die Frage, wie digitale Medien im Unterricht thematisiert werden können mit dem Ziel, einen verantwortungsbewussten und reflektierten Umgang mit Medien zu fördern.

Vor dem Beginn einer Unterrichtsstunde sollte jeder Lehrer die Fragen betreffend Implementierung digitaler moderner Medien in Betracht ziehen: Was? Wie? Wann? Warum ja? Warum nicht?



Literaturverzeichnis

- BRUCKER, Ambros. Medien im Geographie-Unterricht. (Schwann-Bagel, Ed.) *Brucker, A. (Hg.): Handbuch Medien im Geographie-Unterricht*, 1986.
- EPPERT, Franz. *Lexikon des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum, 1973.
- GLOBA, Angela. *Abordări metodice privind implementarea noilor tehnologii informaționale în procesul de instruire a disciplinei universitare "Tehnici de programare"*. Teză de doctor, 211 p., Chișinău, 2016.
- HAJDEU, Mihaela. *Impactul tehnologiilor educaționale moderne în formarea competenței matematice la elevii din învățământul profesional tehnic postăundar. Nonterțiar (viitori învățători)*. Teză de doctor, 201 p., Chișinău, 2022.
- KESTLER, Franz. *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften* (ed. 2). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2015.
- KONONOVA, Tatiana. Von Unterrichtsmedien zu neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Überblick über die historische Entwicklung. *Conferința "Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice"*, 7, pp. 98-106. Bălți, 2020.
- SCHNITZER, Albert. Grundsätzliche Bedeutung des Medieneinsatzes in der Sekundarstufe 1 Schnitzer Band 2: Sekundarstufe 1, *Schnitzer, A.(Hg.): Fachbezogener Medieneinsatz im Unterricht. Ein Handbuch für die Praxis. Sekundarstufe 1(2)*, 1982.
- TOMAN, Hans. *Historische Belange und Funktionen von Medien im Unterricht*, 2006.

DAS PROJEKT ALS BEWERTUNGSMETHODE VON SCHÜLERLEISTUNGEN

Maria BUCIUCEANU

professor de limba germană, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mircea Eliade”, Chișinău

Abstract: The project is a primarily student-centered activity that allows them to use their imagination and creativity to the fullest in using previously acquired knowledge and skills.

This method allows the students to decide personally on the content, as well as on the forms of work and presentation, and the teaching staff to discover the strengths of each individual student, as well as their creative potential.

Keywords: project method, evaluation, creativity, development and demonstration of personal skills

Motto: „Es ist nicht genug zu wissen - man muss auch anwenden.
Es ist nicht genug zu wollen - man muss auch tun”.

Johann Wolfgang von Goethe

Unter Projektarbeit versteht man das selbständige Bearbeiten einer Aufgabenstellung oder eines Problems durch eine Projektgruppe. Dabei ist das Projekt ein zeitlich befristetes einmaliges Vorhaben von erheblicher Komplexität.

“Projektunterricht ist eine (eigentlich schon historische) Unterrichtsform, die unter dem Prinzip des *Learning by doing* Theorie und Praxis, Lernen und praktisches Tun verbindet. Sie bereitet auf das selbständige lebenslange Lernen vor. (Dewey; Klipatricks)

Besonderer Schwerpunkt der Projektarbeit im Sprachenunterricht ist es, dass bisher erworbenes Sprachmaterial kommunikativ, entdeckend und erfahrend, frei und realitätsbezogen angewendet und erweitert wird. Dies kann sowohl innerhalb als auch außerhalb des jeweiligen Lernortes (Schule, Kurs) erfolgen.“ (Jung, 2001, p. 176).

Es stellt eine komplexere Bewertungsmethode dar, die uns Lehrern/Lehrerinnen mehr Informationen über die Fähigkeiten der Schüler/-innen

liefern kann und im Allgemeinen über ihre Fortschritte, die sie über einen längeren Zeitraum gemacht haben.

“Projektunterricht ist eine Möglichkeit, selbstgesteuertes und handlungsorientiertes Lernen zu verwirklichen. Frey (1996, S. 58) hebt zwei Gründe für einen besonderen Bedarf der Schule an der Projektmethode heraus: Erstens soll die Schule die individuelle Entfaltung und gesellschaftliche Entwicklung ihrer Schüler fördern und die Übernahme von konkreter Verantwortung einüben ... Zum zweiten stellt Frey fest, dass sich der Lernort Schule an vielen Stellen vom Leben um sich herum abgelöst hat. Es besteht eine Kluft zwischen der Schulwirklichkeit und dem wahren Leben. Mit der Projektmethode kann es gelingen, diese Kluft zwischen Schule und der umgebenden Außenwelt an einigen Orten zu überbrücken.“ (Riedl, Alfred, p. 221).

Diese Methode hilft den Schülern/-innen ihre Fähigkeiten zu entwickeln, einen Untersuchungsplan zu entwerfen, um ihre Ziele zu erreichen. Sie haben die Möglichkeit die Methoden der Organisation, der Verarbeitung und die Form der Präsentation der erhaltenen Informationen zu wählen.

Als Bewertungsmethode hilft die Arbeit an einem Projekt den Lehrkräften die individuellen Stärken jedes Schülers zu entdecken.

Dem Projektleiter fällt die Aufgabe zu, die Rahmenbedingungen der Projektarbeit festzulegen und sie zu steuern. Wenn die Arbeitsphasen eines Projekts gemäß den Anforderungen organisiert werden, kann diese Art von Aktivität die Schüler sehr motivieren und ihnen viel Spaß machen. Weiter wird ein Projekt präsentiert, an dem im vorigen Schuljahr die Schüler der 11. Klasse fast ein Semester lang gearbeitet haben.

Thema des Projekts: *Aus Alt Neu machen*

https://www.canva.com/design/DAFCAX1C8k0/q7KT2L0D_7aCuZq6m4kT3A/edit

https://jamboard.google.com/d/1FQ0OcOcrzxQ0_xSzuwb8qZpWfDnyHrdVgwW28xzEU74/viewer?pli=1

Projektpartnerschulen:

1. Theoretisches Lyzeum „Mircea Eliade“, Kischinau, Republik Moldau
Deutschlehrerin: Buciuceanu Maria
2. Theoretisches Lyzeum „Mihai Eminescu“, Edineț, Republik Moldau
Deutschlehrerin: Podgornaia Rimiș Irina

3. Theoretisches Lyzeum "Lucian Blaga“, Reghin, Bezirk Mureș, Rumänien

Deutschlehrerin: Drescan Cristina

Begründung der Themenauswahl

Die Verschmutzung der Erde und die Suche nach neuen Ideen zur Lösung dieses Problems ist ein aktuelles Thema und bleibt für die kommenden Jahrzehnte eine Priorität. Das Ziel dieses Projekts war es, Schüler zu sensibilisieren und nach Wegen, Lösungen auf persönlicher, familiärer Ebene zu suchen. Die wichtigste Frage war und bleibt: Was können ich, meine Familie und Freunde für unsere Umwelt konkret machen?

Projektziele:

1. Recherche des Themas und Bewusstsein der negativen Auswirkungen auf die Umwelt auf persönlicher- familiärer Ebene
2. Informieren der Schüler über Mülltrennung in Deutschland
3. Identifizieren praktischer Lösungen für das Recycling bestimmter Abfälle von zu Hause
4. Verantwortung und Interesse für die Umwelt zeigen, indem man aus alten Sachen Neue schafft.

Teilkompetenzen

1.5. Anwendung des gelernten Wortschatzes in alltäglichen Kommunikationssituationen

2.4. Beachten der Regeln der schriftlichen und mündlichen Kommunikation in formellen und nicht-formellen Situationen

2.6. Anpassen der Sprachmittel an die Kommunikationssituation

2.7. Anwenden von Verhaltensregeln in mündlichen und schriftlichen Interaktionen

3.4. Anwenden von Sprachstrukturen in einfachen Kommentaren und Beschreibungen mit Bezug auf alltägliche Situationen

3.8. Verwenden von nonverbaler Sprache, um positive / negative Emotionen in einem direkten Informationsaustausch auszudrücken

4.3. Kurzer Kommentar zu spezifischen Aspekten der untersuchten Landeskultur zu bekannten und persönlichen Themen

4.5. Vergleich von Elementen, die sich auf den Lebensstil beziehen, der für das untersuchte Land und den des Herkunftslandes spezifisch ist

Plan der Bildungsaktivitäten

Zeitraum	geplante Aktivitäten
Dezember	Treffen der Lehrer. Festlegung des Themas/ der Ziele/ der Etappen und der Arbeitsweisen
Februar	Virtueller Gruß. Kennenlernen. Gemeinsame Entscheidung der Lehrer und der Schüler über das Thema
März	Forschungs- und Präsentationsphase von Arbeiten
April	Anwendung der erworbenen Kenntnisse während des Forschungsprozesses in der Praxis: Präsentation von hergestellten Produkten auf Gruppen-/Einzelebene
Mai	Reflexions-/Berichtsphase

Erstes virtuelles Treffen (Zoomkonferenz / 21.Februar 2022): *Wir stellen uns vor*

1. Die Konferenzleiterin (Frau Buciuceanu, Deutschlehrerin) stellt das Thema und die Ziele des Projekts vor.
2. Die Schüler stellen sich/ ihre Städte/ Schulen kurz vor. (kurze Mitteilungen, PP-Präsentationen, Videos, Poster usw.)
3. Die Schüler lernen sich in kleinen Gruppen kennen (9 Gruppen/ 5 Personen pro Gruppe; Name, Alter, Hobbys und Interessen)
4. Die Lehrerin macht die Schüler mit den Aufgaben vom zweiten Treffen bekannt.
5. Die Gruppen machen sich mit den Aufgaben/Materialien bekannt.

Das zweite Treffen: Zoom Konferenz/ 21.März 2022/ Leiterin-Podgornaia Irina

Präsentation der eigenen Recherche

Folgende Themen wurden angesprochen:

Gruppe 1: Umweltverschmutzung. Aktualität des Themas. (Power Point Präsentation/ kurze Videos)

Gruppe 2: Umweltverschmutzung. Situation im eigenen Land. (Power Point Präsentation/ kurze Videos)

Gruppe 3: Was bedeutet umweltfreundlich sein? (Poster)

Gruppe 4: Mülltrennung in Deutschland. Allgemeine Informationen.(Power Point Präsentation/ kurze Videos)

Gruppe 5: Was kommt in die Restmülltonne? Was nicht? (Plakat)

Gruppe 6: Was kommt in die Biotonne? Was nicht? (Plakat)

Gruppe 7: Was kommt in die Papiertonne? Was nicht? (Plakat)

Gruppe 8: Was kommt in die Gelbe Tonne? Was nicht? (Plakat)

Was kommt in den Glascontainer? Was nicht? (Plakat)

Gruppe 9: Kreative Ideen zum Recycling. Recherche im Internet und Zusammenstellen einer Liste. (Power Point Präsentation)

Erklärung der praktischen Aufgaben (aus alten Sachen ein neues Produkt basteln)

Das dritte Treffen: Zoomkonferenz/11. April/Leiterin-Drescan Cristina

1.Präsentation der fertigen Produkte. Die Schüler erzählen, erklären, wie sie daran gearbeitet haben.

2.Analyse der Ergebnisse, Meinungsaustausch und Diskussion

Quantitative und qualitative Ergebnisse:

11 PP-Präsentationen

14 Videos

12 von Schülern gedrehte Filme

25 fertige Produkte

7 Poster/ Plakate

Zuordnungsübungen

2 Quizze

Jeopardyspiel

zum

Thema

Klimawandel

<https://www.bpb.de/medien/67522/G6R002.pdf>

Bewertung der Schüler

Projektpräsentation /Power Point Präsentation /Mündlicher Austausch/ Diskussionsrunden/ Feedbackfragen/ Quizze /F&A /Zuordnungsübungen

Eindrücke der Schüler

„Ich habe es genossen, an diesem Projekt teilzunehmen. Vielen Dank an die Organisatoren, die mir eine neue Erfahrung ermöglicht haben. Ich habe es genossen, mit ausländischen Schülern zu arbeiten. Das Thema war interessant und ich finde es nützlich, über ein aktuelles Problem gleichzeitig mit der Verbesserung der deutschen Sprache zu lernen.“
Camelia Mazarenco

„Ich denke, dieses Projekt war ziemlich interessant. Ich habe mehr über ein aktuelles Thema erfahren. Gleichzeitig habe ich meine

Deutschkenntnisse verbessert und habe gelernt, mit völlig fremden Schülern im Team zu arbeiten. Das Projekt war eine gute Möglichkeit, uns mehr beizubringen, und ich bin den Organisatoren sehr dankbar.“
Alexandra Duca

Allgemeine Schlussfolgerungen

Die Durchführung dieses Projekts hat zur Zusammenarbeit und zum Austausch von Erfahrungen sowohl zwischen Schülern als auch zwischen Lehrern beigetragen. Es versetzte auch uns Lehrerinnen in die Lage, unsere digitalen Kompetenzen zu verbessern. Offensichtlich fühlten sich die Schüler privilegiert, mit ihren Lehrerinnen zusammenzuarbeiten. Am Ende des Projekts waren die Schüler motivierter, die Umwelt zu schützen und je nach Situation vor Ort den Müll zu trennen, sowie einen Teil davon so weit wie möglich wiederzuverwenden. Wir beabsichtigen, die Zusammenarbeit zwischen den 3 Institutionen in der Zukunft fortzusetzen.

Durch die Anwendung dieser Methode im Fremdsprachenunterricht wird man sich davon überzeugen, dass die Schüler im Prozess der Einzel- / Gruppenarbeit in die Situation versetzt werden, zu untersuchen, zu analysieren, zu synthetisieren, zu assoziieren, zu vergleichen und am Ende ein Produkt zu haben, das präsentiert werden soll.

Während der Arbeit am Projekt entwickeln die Schüler ihre Kreativität und dabei steigt ihr Wunsch, zu zeigen, was sie können, und vor allem, was sie tun wissen.

Literaturverzeichnis:

- FREY, Karl. *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim: Beltz Dewey, 1996.
- KLIPATRICK, John William Heard. *The Project Plan. New York 1918* (dt.: *Der Projektplan. Grundlagen und Praxis*. Braunschweig, 1935).
- JUNG, Lothar. *99 Stichwörter zum Unterricht*. Deutsch als Fremdsprache, 2001.
- RIEDL, Alfred. *Grundlagen der Didaktik, 2.*, überarbeitete Auflage, 2010.
- CURRICULUM NAȚIONAL, *Limba Străină, Clasele V-IX, Curriculum disciplinar, Ghid de implementare*. Chișinău, 2020.

LESEUNTERRICHT – EIN MITTEL ZUR ANREGUNG DES DENKENS UND ZUR ENTWICKLUNG DES WORTSCHATZES DER SCHÜLER IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Olesea GÎRLEA

dr., Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al Universității de Stat din Moldova, prof. de limba germană, Instituția Publică Liceul Teoretic „Mircea Eliade”, Chișinău

Abstract: The article addresses aspects related to the development of communication and intercultural skills in accordance with a series of students' reading, listening, speaking, writing skills in the German discipline, communication level A1 and A2. The reading lesson allows the examination of a large textual sample of the epic genre (story, short story, novel), discussions focused on the scheme of characters, description of events, discussions centered on the consecutiveness of events, questions centered on the text, which allow a good textual orientation of the lecturer (student). The books proposed for reading were *Life of a Dog* and *Love from May*, which allowed the exploration of the theme of pets and the German preschool system (kindergartens), the comparative analysis of the thematic aspects addressed.

Keyword: communicative competence, functional vocabulary, words for study, intercultural competence, affective register of expression, lexical field, textual orientation.

Schullektüre ist ein effektives Mittel, um die Kommunikationsfähigkeit zu trainieren. Der Text ist die größte Einheit, die alle Aspekte der Sprache als System enthält: Phonetik, Syntax, Lexikologie, Grammatik. Aus Sicht der Wortstruktur unterscheiden wir einfache (z. B. der Hund), komplexe Wörter (z. B. hundemüde), Ausdrücke und sprachliche Einheiten (z. B. Hundeleben).

Yüksel Ekinçi-Kocks Studie *Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* reflektiert die spezifischen Probleme des Deutschunterrichts als zweite Kommunikationssprache. Daher schlägt der Autor Yüksel vor, verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, das Geschlecht von Substantiven zu studieren, begleitet von bestimmten Artikeln, Präpositionen müssen im Kontext studiert werden (auf diese Weise werden die Kasus von Substantiven besser erfasst), das Studium des

Gegensatzes von kurzen und langen Vokalen. Alle grammatikalischen Phänomene müssen systematisch geübt werden, der Aufbau der Aussage (Aussagesätze, W-Frage, Ja/Nein Frage) kann in Kontexten erworben werden, die Deklination von Adjektiven, die Konjugation von Verben mit trennbaren Präpositionen sind Elemente, die schwieriger zu erlernen sind erwerben. Grammatik ist eine harte Nuss, einprägen erfolgt durch Wiederholung und permanentes Üben.

Yüksel, der den Deutscherwerb türkischer Kinder untersuchte, nennt einige Wörter, die den sogenannten funktionalen Wortschatz nach Steinhoff darstellen:

- Wörter, die im Kindergarten oder Schulalltag häufig vorkommen (Mündlichkeit - Schriftlichkeit)
- Wörter, die für konkrete Spielsituationen besonders zweckmäßig sind
- Wörter, die auf das Verständnis für Aufgaben in der Schule vorbereiten
- Wörter, die für spezifischen Unterrichtssituationen in der Schule erforderlich sind
- Lernwörter zu bestimmten Themen im Kindergarten und in der Grundschule (orientiert an den Richtlinien)
- Wörter, die kulturell bedingt sind und die Lebenswirklichkeit der Kinder mit deutsch als Zweitsprache nicht wiedergeben (z. B. Weihnachtsfeier, Suchen von Eiern zu Ostern...)
- Wörter im Hinblick auf die Funktionalität von Wünschen, Bitten
- Wörter, die sich auf den Handlungsraum und die Handlungsziele beziehen, die Modalverben
- Formen von Handlungsanweisungen, denen im Kindergarten- und Schulalltag Folge geleistet werden muss (apud. Yüksel, 2011, p. 30).

Daraus leiten wir das ab, im Deutschunterricht mit Wortfamilien oder Wortfeldern als Strukturierungsprinzipien zu arbeiten.

Lesen ermöglicht es, die interkulturelle Kompetenz zu erforschen, die eng mit den anderen Kompetenzen verbunden ist: affektiv, kommunikativ und pragmatisch-kommunikativ.

Beim Lesen eignen sich die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche affektive Ausdrucksregister an, beispielsweise beim Lesen eines Buches *Ein Hundeleben*, die Schüler unterscheiden zwischen

den Begriffen *der Hund / der Welpen / der Köter* oder zwischen verschiedenen Registern des Ausdrucks von Müdigkeit: *müde / hundemüde / kaputt*.

Yüksel schlägt vor, unter Berücksichtigung des behandelten Themas verschiedene thematische Wortfelder zu lernen: Lernwörter zum Thema Arbeit und Produktion / Badezimmer/ Beruf und Arbeit / Einkommen und Geld / Essen/Nahrung; Farben / Formen, Gebräuche und andere Kulturen / Gefühle / Gesundheit etc.

Die Lektüre eines Buches bietet die Möglichkeit, verschiedene Themenfelder zu erkunden. So erforschten die Schüler beispielsweise beim Lesen des Buches *Ein Hundeleben* (Leo und Co, 2013) die Wörter, die sich auf die Pflege eines Haustieres beziehen, insbesondere des Hundes und alles, was zu seiner Existenz notwendig ist: *der Hundekorb, die Hundeleine, der Kamm und die Bürste, der Hundeknochen, das Hundespielzeug, die Hundeschule, der Futternapf, der Schüssel, die Kommandos "Sitz" und "Platz", die Stubenreinheit, die Welpenerziehung, die Welpen-Ausstattung, die Leine, der Spaziergang, jaulen, grinsen, bellen, füttern, das Futter* etc.

Ohne Sprache ist keine Rede. Lesen bedeutet, sich zu informieren, indem Wiederholung und Kontrolle eine große Rolle spielen.

Bei der Lektüre des Buches *Liebe im Mai* (Leo und Co, 2017) beschäftigten sich die Schüler mit den Wörtern, die mit dem semantischen Feld des Automobils in Verbindung stehen: *der Oldtimer, der Chefsache, der Ölwechsel, der Reifenwechsel, die Teile, die Werkstatt, die Kunden, die Visitenkarte, das Büro, kleiner Check, die Bestellungen, die Aufträge*.

Ebenso beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler bei der Lektüre mit dem Text mit den thematischen Aspekten rund um das Essen in der Stadt/im Lokal: Kneipe, Besitzer, Restaurant, Kantine, gut und preiswert essen, gemütliches Lokal, Spülmaschine.

Der literarische Text bietet die Möglichkeit, sprachliche Ausdrücke und gebräuchliche, regionale Wörter zu erkunden: *Die Liebe geht durch den Magen, etwas um die Ohren haben, Moin, Moin* norddeutsch ugs. allgemeine Begrüßungsformel, *die Kohle* ugs. für das Geld, *klauen* ugs. für stehlen, *Klamotten* für Kleidung.

Die Konsekutivität der Handlung stellt die Verbindung zwischen den Charakteren her und ermöglicht das Üben der Sprache als wichtiges

Verständigungsmittel/Kommunikationsmittel. Reden ist Silber und Schweigen ist Gold, aber nicht beim Fremdsprachenlernen. Bei der Analyse des Textes ergeben sich eine Reihe von kontextbezogenen Fragen, woraus die Schüler die Antwort leicht ableiten können, so genannte W-Fragen: Wer? Wann? Wie lange...? Wo? Um welche Tageszeit...? Ja/Nein Fragen, richtig/falsch (Was ist richtig/falsch). Wie reagiert Benno? Markieren Sie die Sätze ebenfalls im Text. Die Schüler müssen die Ideen sammeln: *Das ist doch klar!* / *Vielleicht...* / *Wahrscheinlich...* / *Also, ich glaube...* / *Sicher* / *Das weiß ich nicht*. Was passt zusammen? Ordnen Sie das Gespräch in der richtigen Reihenfolge. / Benno hat schlechte Laune und Angst. Warum? Ollis Anruf: Was hat Olli gesagt? Notieren Sie die Stichwörter usw.

Es gibt eine Menge von verschiedenen Übungen zum Hören, wie z. B.: Hören Sie noch einmal. Lesen und vergleichen Sie. / Stimmt das? Hören Sie und markieren Sie die richtige Antwort / Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie die Verben (Lückentexte). Was Leo erzählt, hören Sie und notieren Sie. / Hören Sie noch einmal und vergleichen Sie. / Hören Sie und ergänzen Sie.

Kreative Übungen aktivieren die Schüler, regt sie an, den Text vollständig zu nutzen, solche Aufgaben wie z. B. *Geben Sie Kapitel 4 eine Überschrift* oder *Anja hat Bennos Mail gelesen. Sie sitzt am Computer und antwortet. Schreiben Sie eine Mail von Anja an Benno*. Haben Sie oder hat jemand in Ihrer Familie ein Haustier? Hatten Sie eins oder möchten Sie eins? Ja? Nein? Warum (nicht)? Erzählen Sie. / Ein Haustier ja oder nein? Suchen Sie Argumente.

Das Lesen trainiert alle Bereiche der Kommunikation: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben. So resultiert eine Textorientierung und die Schüler produzieren selbst Texte. Von dem Aufgabenverständnis kommt es darauf an, den Inhalt zu verstehen Neuner (apud. Yüksel, 2011, p. 73) empfiehlt wegen der grossen Unterschiede zwischen dem Umfang des Verstehens- und des Mittelsungswortschatzes, beide Bereiche mit separaten Übungsprogrammen zu entwickeln. Zum Entfaltung des Verstehenswortschatzes:

- Wörter aus dem Textumfeld erschließen: die Textebene
- Wörter in Sätzen bestimmen und das Zusammenspiel zur Satzworter: die Satzebene

- Wörter aufschlüsseln: die Wortebene
- Unbekannte Wörter erschließen
 - Zur Entwicklung des Mitteilungswortschatzes:
- Übungen zur Reihenbildung
- Klassifizierung
- Assoziierung
- Antonyme (Gegensatzpaare)
- Synonyme (Ähnlichkeitbezeichnungen)

Bei den Übungen schlägt Neuer vor, wo immer möglich, ein neues Wort bei der Einführung, Übung und Anwendung.

Am Ende der Bücher, die wir mit den Schülern lesen, gibt es interkulturelle Themen, z. B. *Heimtiere in Deutschland haushalten*; welches Haustier ist in Deutschland am beliebtesten oder das Thema *Kinderbetreuung in Deutschland? KiGas und KITas*, alleinerziehend in Deutschland. Zu diesen Themen die Schüler ordnen den wichtigsten Informationen zu den Fotos, die Schüler suchen Argumente pro/gegen zu der Äußerung: *Die Tiere sind kein Spielzeug/ Pro/gegen ein Haustier*, sie beschreiben ihre eigenen Haustiere, wir haben sogar eine Statistik gemacht: Welche Tiere sind am beliebtesten in der 7. Klasse. Zum Thema *Kinderbetreuung in Deutschland? KiGas und KITas* die Schüler sprechen über Kinderbetreuung in der Republik Moldau, sie sammeln Argumente für und gegen die Ganztagsbetreuung von Kindern im Alter von einem Jahr bis zur Einschulung, sie sprechen über Finanzierung und Kosten, über die Kindergartengebühren, über Alleinerziehende- oder Einelternfamilien, Kindererziehung usw. Man kann die interkulturelle Kommunikation mit der Verwendung von Fremdsprachen verbinden. Interkulturelle Kommunikation ist sehr häufig mit Fremdsprachen verbunden, aber es ist keineswegs ein Einsatz von Fremdsprachen.

Die Autorinnen Astrid Erll und Marion Gymnich haben in ihrem Studium *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* interkulturelle Perspektivierung der Schulfächer analysiert. So lernen wir, dass interkulturelle Disziplinen sind Geschichtsunterricht, Erdkundeunterricht, Gemeinschafts- oder Sozialkundeunterricht, Religions- oder Ethikunterricht, Deutsch, Fremdspracheunterrichts, musich-kunstlerische Unterricht, Mathematikunterricht, naturwissenschaftliche Unterricht,

Arbeitslehrunterricht. Im Bezug auf Deutsch „können Inhalte interkulturell akzentuiert werden durch vergleichende Textarbeit, die den Wechsel der Perspektive unterstützt, die Verbindung, die Verbreitung weltweit gültiger Erzählkerne untersucht und Erlebnisse sowie Erfahrungen mit Glück und Gerechtigkeit, Liebe und Leid deutlich werden lässt" (Erl et. al., 2007, p. 159). Im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig sind die bilingualen Angebote, die durch sprachliche Ausdrucksformen vermittelt sind.

Durch Lesen kann man alle Fähigkeiten trainieren, Hören, Sprechen, Schreiben. Leseunterricht geht in erster Linie um die kommunikativ-pragmatische Kompetenz, Kommunikationsmodelle, Bewältigung der Kommunikationsprobleme, Vermittlung von Wissen, Fähigkeit zu den interkulturellen Kompetenzen (Lebensregeln und Sprichwörter), Emotionen und Affekte.

Referințe bibliografice:

EKİNCİ-KOCKS, Yüksel. *Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache*, Germany: Verlag Hohengehren GmbH, 2011.

ERLL, Astrid; GYMnich, Marion. *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, Stuttgart: Klett, 2007.

LEO und CO. *Liebe im Mai*. Leichte Lektüre für Deutsch als Fremdsprache, Stufe 2 (ab A2), Ernst Klett Sprachen, Stuttgart GmbH, 2017.

LEO und CO. *Ein Hundeleben*. Leichte Lektüre für Deutsch als Fremdsprache, Stufe 1 (ab A1), Ernst Klett Sprachen, München GmbH, 2013.

CZU 811.1(072.8):81`42

ZUR BEGRIFFLICHKEIT DES LESENS/LESEVERSTEHENS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Rusanda PALII-BERCARI

Masterstudentin

Staatliche Pädagogische Universität „Ion Creangă”, Chișinău

Tatiana KONONOVA

Universitätslektorin, Dr. päd.

Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

Summary: This article explores the relationship between reading,

reading comprehension, reading skills, literacy, and text literacy in the new theories that have recently become the focus of research, educational policy, and classroom practice. In this regard, two well-known international studies of student reading literacy are carried out, PIRLS and PISA, and the 3-phase model for promoting text literacy by S. Schmölzer-Eibinger.

Key words: reading, reading comprehension, reading skills, literacy, and text literacy

Im Mittelpunkt jedes Fremdsprachunterrichts sowohl in der Grundschule, als auch im Gymnasium und Lyzeum befindet sich das Erlernen grundlegender kommunikativer Fertigkeiten, die ständig herausgebildet, entwickelt und gefestigt werden. Eine wichtige Rolle bei dem Verlauf dieses Prozesses kommt dem Lesen bzw. dem Leseverstehen zu. In den neueren Theorien des Lesens ist der Zusammenhang zwischen *Lesen, Leseverstehen, Lesefertigkeit, Lesekompetenz und Textkompetenz* zunehmend in den Fokus von Forschung, Bildungspolitik und Unterrichtspraxis getreten. Um unseren Forschungsansatz in Bezug auf die Förderung der Lesekompetenz festzulegen, grenzen wir des Weiteren die jeweiligen einzelnen Teilbereiche ein.

In Anlehnung an die Methodiker V.A. Buchbinder und W.H. Strauß stellt das Lesen als eine Art der rezeptiven sprachausübenden Tätigkeit einen aktiven Prozess dar, der die ständige geistige Aktivität des Lesenden voraussetzt, die auf das Erfassen und Verarbeiten der sprachlichen und inhaltlichen Informationen eines Textes gerichtet ist (V.A. Buchbinder, W.H. Strauß, 1986, S.202).

Mit Recht sprechen die Methodiker vom Lesen wie vom Erfassen und Verarbeiten eines graphisch fixierten Textes, in dessen Verlauf die aus dem Text erhaltene inhaltliche Information mit dem persönlichen Verhältnis des Rezipienten zu diesem in Bezug gesetzt wird, was subjektiv als Sinn- erfassen des Gelesenen erlebt wird (V.A. Buchbinder, W.H. Strauß, 1986, S. 202).

Auch S. Ehlers beschreibt das Lesen als eine Verstehenstätigkeit, "die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Sie wird auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einem Text heranträgt". (S. Ehlers, 1992, S. 4). Darüber hinaus unterscheidet die Forscherin vier Verstehensstufen, die beim Lesen

und Verstehen eines Textes durchlaufen werden:

1. Der Inhalt der einzelnen Äußerungen (Wörter und Sätze) wird verstanden.

2. Aufgrund der Äußerungen werden Konnotationen (Nebenbedeutungen) erkannt und in einen situativen Zusammenhang gebracht.

3. Anhand der Situation werden eventuelle Widersprüchlichkeiten und die Pointe (der springende Punkt) des Textes verstanden.

4. Anhand der gesamten Aspekte wird die Intention des Autors und des Textes verstanden (S. Ehlers, 1992, S.4).

S. Ehlers weist hier ausdrücklich auf die Wechselbeziehung zwischen dem Leser und dem Text hin. Ähnlich wie S. Ehlers betont auch Th. Lewandowski, dass das Lesen ein interaktiver Prozess zwischen Leser und Text ist. Anders ausgedrückt bedeutet es, dass der Leser nicht nur Wortbilder aufnimmt, sondern auch mitwirkt, die Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen und Textabschnitten erkennt und dem einen Sinn gibt, wozu Aufmerksamkeit, Phantasie, Urteilskraft erforderlich sind. Dementsprechend nimmt der Leser nicht nur das Gelesene wahr, sondern aktiviert dabei sein persönliches, sprachliches, kulturelles Vorwissen und seine Erfahrungen (Th. Lewandowski, 1991, S. 153).

Nach H. Stiefenhofer ist das Lesen eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor im Text versprochenen Wissen, das der Leser im Verlauf der Textverarbeitung in Form von als Schemata organisiertes Sach- und Handlungswissen an den Text heranträgt und es mit den dort präsentierten Wissensstrukturen verknüpft (H. Stiefenhofer, 1991, S. 204).

An dieser Stelle sei vermerkt, dass Lesen und Verstehen zwei zusammenhängende Bestandteile des Wahrnehmungs- bzw. Verarbeitungsprozesses sind, in dem Lesen die Fähigkeit darstellt, sich schnell visuell im Text zu bewegen, während Verstehen die Fähigkeit voraussieht, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren.

Bei dem Konzept Leseverstehen wird die Subjektivität des Lesers betont – seine Wahrnehmung, seine Gefühle, sein Wissen, seine Persönlichkeit. In diesem Prozess muss man Faktoren wie Hintergrund- und Kontextwissen, Welterfahrung des Lesers, sein Vorwissen und die

Botschaft des Textes berücksichtigen (S. Ehlers, 1999, S. 84).

Mithin wird Ende des 20. Jahrhunderts in den Forschungen zum Lesen/Leseverstehen immer mehr auf Text-Leser-Interaktion hingewiesen, beispielsweise, dass es vom Leser abhängt, welche Bilder er innerlich aufbaut und was er aus einem Text auf Grund seiner persönlichen Erfahrung herausliest. Vielfach wird in neueren Definitionsversuchen auch auf den Zusammenhang von Textinformation und -intention, Lesererwartung und situativem Kontext hingewiesen.

Ein Zitat von Mechthild Scheerer-Neumann macht abschließend die Unterschiede, die sich im Laufe von fast fünf Jahrhunderten in den Auffassungen über das Lesen/Leseverstehen herausgebildet haben, noch einmal deutlich. Während früher das Lesen als reine Technik des Buchstabierens verstanden wurde, konstatiert sie: "Lesen ist in seiner Zielsetzung die Entnahme von Bedeutung aus einem geschriebenen Text." (vgl. M. Scheerer-Neumann, 1995, S. 5)

H.-W. Huneke und W. Steinig behaupten, Lesen/Leseverstehen besteht also nicht nur im Dekodieren von sprachlichen Zeichen. Vielmehr werden in einem begleitenden Prozess im Gedächtnis bereits gespeicherte Wissensbestände „angezapft“ und genutzt. Beim Lesen spielen also offensichtlich zwei unterschiedliche Typen von mentalen Tätigkeiten eine wichtige Rolle: Zum einen werden dem Bewusstsein Informationen „von unten“ zugeführt, indem das Datenmaterial der Buchstabenzeichen dekodiert wird. Dazu tritt aber ein zweiter Prozess. Es wird nämlich gleichzeitig bereits vorhandenes sprach- und sachbezogenes Vorwissen „von oben“ aktualisiert. Die beiden Prozesse werden als „aufsteigende“/ „absteigende“ (oder „datengeleitete“/ „konzeptgeleitete“) Verarbeitung von Information bezeichnet. Beide Verarbeitungsweisen werden koordiniert und zu einem möglichst widerspruchsfreien Ergebnis geführt (H.-W. Huneke und W. Steinig, 2005: 115).

Laut C. Artelt ist Lesen ein komplexer Vorgang aus mehreren flexiblen und kontextabhängigen Teilprozessen auf der Wort-Satz-und Textebene (C. Artelt, 2007, S.11).

In den aktuellsten Ausführungen definieren A. Hille und S. Schiedermaier das Lesen als Prozess wie einen komplexen interaktiven und konstruktiven Vorgang, der auf zwei Teilprozesse verläuft: dem Dekodieren und Wiedererkennen von grafischen Zeichen und Wörtern

sowie der Bedeutungskonstruktion durch die Lesenden. Im Verlauf dieses Prozesses kommen interaktive Wechselwirkungen zwischen beiden Teilprozessen vor. Man identifiziert nicht nur grafische Zeichnen und kombinierte Wörter, sondern auch semantische Zusammenhänge zwischen Wörtern, Sätzen und Bedeutungseinheiten, die einen möglichen Sinn eines Textes bilden (A. Hille und S. Schiedermaier, 2021, S.47-48).

Die Didaktiker räumen ein, dass der Leseprozess auf drei Ebenen verläuft, die nicht vollständig voneinander zu trennen sind. Während auf der Wortebene die Phonem-Grafem-Zuordnung und die Worterkennung erfolgen, werden auf der satzebene sogenannte Propositionen, d.h. kleinere semantische Einheiten analysiert; es kommt zu lokalen Kohärenzbildungen. Auf der Textebene erfolgen globale Kohärenzbildungen; unter Rückgriff auf Textartenkenntnisse können Makrostrukturen gebildet und auch Darstellungsstrategien und mögliche Textintentionen erkannt werden (A. Hille und S. Schiedermaier, 2021, S. 48).

Gegenüber den aufgeführten Auseinandersetzungen zum Lesen/Leseverstehen fokussiert die moderne Leseforschung den *Lesekompetenzbegriff*, die davon ausgeht, dass Lesen/Leseverstehen eine komplexe Fähigkeit ist, die in einzelne Teilfähigkeiten untergliedert werden kann (S. Ehlers, 2006, S. 31). Die zwei bekanntesten internationalen Untersuchungen zur Lesekompetenz der Schüler sind PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und PISA (Programme for International Student Assessment).

In der PISA-Untersuchung aus dem Jahr 2009 wird das Lesen beschrieben als ein komplexer Vorgang, „der auf einer Reihe von hierarchisch organisierten Teilprozessen beruht und seit dem 21. Jahrhundert als Basiskompetenz für fremdsprachige Lernprogramme, für persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Partizipation ins allgemeine Bewusstsein gerückt ist. Lesen berührt basale Bereiche der visuellen Wahrnehmung, höhere Prozesse der syntaktischen und semantischen Integration sowie Prozesse der Konstruktion und übergreifenden Repräsentation von Textinhalten.“ (G.M.B. Koning, 2014, S. 22)

Das Modell von Lesekompetenz, auf das sich PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) stützt, differenziert bisherige

Vorstellungen von Leseverstehen. Es berücksichtigt textimmanente Information, zieht aber auch externes Wissen zum Aufbau einer individuellen Lesekompetenz heran (P. Hüttis-Graf, 2003, S. 9).



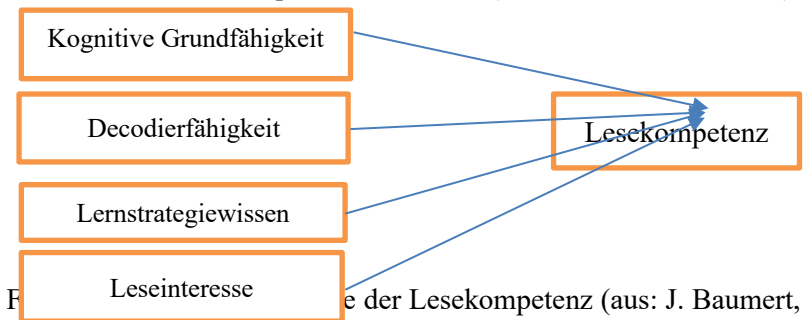
Fig. 1. PIRLS-Modell der Lesekompetenz (aus:P. Hüttis-Graf, 2003, S. 9)

E. Klieme et al. stellen fest, dass die Lesekompetenz einerseits aus dem kognitiven Aspekt, also dem Textverständnis besteht, wobei Texte rezipiert, interpretiert, reflektiert und bewertet werden. Dieses Textverständnis besteht wieder aus textbasierter Konstruktion (technische Dekodierung, Wortschatz, Lesestrategien) und aus Vorwissen basierter Integration (Inhalte des Textes mit kontextuellen Kenntnissen verbinden) (E. Klieme, 2010, S.51).

Eine plausible Abgrenzung zwischen der Lesefertigkeit und Lesekompetenz gibt D.H. Rost: „Während der Begriff der *Lesefertigkeit* nur die Kompetenz umfasst, Grapheme in Phoneme umzusetzen und damit dekodieren zu können, bezieht sich der Begriff Leseverständnis auf die *Kompetenz*, aus Geschriebenem den Sinngehalt zu entnehmen, und damit auch auf die Verarbeitung von ganzen Sätzen und Texten (D.H. Rost, 2001).

Lesekompetenz stellt kein monolithisches Fähigkeitskonstrukt dar, sondern besteht aus mehreren miteinander interagierenden Teilfähigkeiten.

Das Modell von J. Baumert splittet Lesekompetenz in vier Bereiche. Baumert spricht davon, dass sich die Lesekompetenz vor allem durch effektive Lernstrategien fördern lässt: Das Wissen darüber hat sich „als der beste Prädiktor der Lesekompetenz erwiesen.“ (J. Baumert, 2003, S. 296).



(aus: J. Baumert, 2003, S. 296)

C. Artelt weist darauf hin, dass die beim Lesen relevanten Teilfähigkeiten und Prozesse z.T. automatisiert sind, z.T. werden sie vom Lesenden auch bewusst gesteuert (z.B. bei Verständnisproblemen, logischen Widersprüchen). Die für Lesekompetenz relevanten Teilfähigkeiten und Prozesse unterscheiden sich zudem hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit und damit ihrer Zugänglichkeit für Fördermaßnahmen (C. Artelt, 2007, S.14).

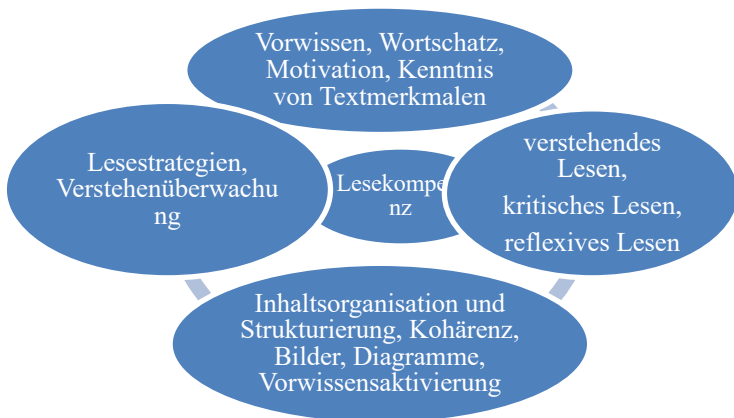


Fig. 3. Determinanten der Lesekompetenz (C. Artelt, 2007, S.14).

Die oben angerissenen Überlegungen zum multidimensionalen Fähigkeitskonstrukt der Lesekompetenz lassen die Begrifflichkeit der

Textkompetenz im Rahmen der vielschichtigen Herangehweise unseres Forschungsgegenstandes ausführen, deren Ansatz über die letzten Jahre hinweg immer mehr ins Blickfeld der didaktischen Forschungen gerückt ist. Da die Arbeit mit und an Texten im Unterricht einen so zentralen Stellenwert einnimmt, ist die Fähigkeit, Texte lesen, verstehen, kommentieren und produzieren zu können, ein Schlüsselement zum Erfolg in Bildungsinstitutionen. Entsprechend findet man mittlerweile verschiedenste Ansätze und Modelle, die die Förderung der Textkompetenz oder jeweils der Lesekompetenz zum Ziel haben. Laut S. SchmölzerEibinger stellt die Textkompetenz die „Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache“ dar (S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 50).

Die Forscherin unterteilt die Textkompetenz in Teilkompetenzen, die untrennbar miteinander verbunden sind:

1. Kohärenzkompetenz: Sinnzusammenhänge in einem Text erkennen und selbst produzieren können;
2. Kontextualisierungskompetenz: Bedeutungen mit Hilfe des eigenen Kontextwissens in spezifische Kontexte einbetten können;
3. Kommunikationskompetenz: die kommunikative Funktion von Texten erkennen und Texte adressatengerecht produzieren können;
4. Textoptimierungskompetenz: Texte überarbeiten und verbessern können;
5. Strategische Kompetenz: Texte mit Hilfe von Lese- und Schreibstrategien erschließen und verarbeiten bzw. produzieren können;
6. Formulierungskompetenz: das, was man kommunizieren will, mit passenden sprachlichen Mitteln ausdrücken können;
7. Textgestaltungskompetenz: einen sprachlich differenzierten und strukturierten Text produzieren können;
8. Textmusterkompetenz: konventionalisierte und kulturspezifisch geprägte Textmuster erkennen und produzieren können (S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 50).

Ein wesentlicher Teil der Textkompetenz ist demnach das Textverstehen, welches nicht alleine durch den Zugriff auf die Informationen an der Textoberfläche erfolgt, sondern zusätzliches Zugreifen auf das bestehende (kulturspezifische) Wissen der Lernenden über Textsorten erfordert. Nur wenn die Lernenden in der Lage sind auch

die Texttiefenstruktur zu erfassen und die globalen Sinnzusammenhänge eines Textes zu identifizieren, ist Textverstehen gewährleistet (vgl. S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 59–60).

H.J. Krumm meint dazu, dass die Förderung der Textkompetenz immer Hand in Hand mit der Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten gehen sollte. Ansätze und Vorschläge zur Sprach- und Textförderung müssen deshalb immer auch auf den Aspekt hin gestaltet und untersucht werden, ob und wie weit bildungssprachliche Fähigkeiten mitgefördert werden (dazu H.J. Krumm, 2007, S. 200).

Ein Modell zur Förderung der Textkompetenz ist das 3-Phasen-Modell von S. SchmölzerEibinger, das als primäres Ziel die literale Förderung von Lernenden verfolgt. Es soll die Lernenden dabei unterstützen, „die schriftsprachlichen Anforderungen im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten zu bewältigen und Texte verstehen, verarbeiten, verfassen und als ein Instrument des Lernens im Unterricht nutzen zu können“ (S. SchmölzerEibinger, 2011, S.191).

Die von der Autorin vorgestellte literale Didaktik setzt dafür an der Basis von Verstehens- und Schreibprozessen an und zielt auf die Vermittlung und das Erlernen von basalen Strategien im Umgang mit Texten. Diese sollen auf mehr oder weniger komplexe Texte sowie unabhängig von ihren Inhalten und textsortenspezifischen Charakteristika angewendet werden können.

Auf diese Weise können erfolgreich intensive Lese-, Verstehens- und Produktionsprozesse in Gang gesetzt werden, die über drei Phasen hinweg in immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben vollzogen werden müssen. Zusätzlich zum Zusammenspiel von inhalts- und sprachbezogenen Aktivitäten und Aufgaben wird auch die metasprachliche und metakognitive Arbeit an Texten nicht vernachlässigt (vgl. S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 191–202).

Die drei Phasen des Modells (1. Wissensaktivierung, 2. Arbeit an Texten, 3. Texttransformation) sind genau aufeinander abgestimmt und bieten jeweils Aktivitäten und Aufgaben an, die die kooperative Bearbeitung (Partner- und Gruppenarbeit) von Texten ins Zentrum stellen.

In der ersten Phase (1. Wissensaktivierung) sollen die Lernenden durch assoziatives Schreiben oder Sprechen ihr Vorwissen zu einem bestimmten Thema aktivieren. Als Sprech- oder Schreibenanlass können

Wörter, Bilder, ein Satz usw. dienen, anhand derer die Lernenden ihre Gedanken und Assoziationen spontan und frei aufschreiben bzw. darüber sprechen. So wird das Vorwissen der Lernenden für die späteren Aktivitäten und Arbeit am Text verfügbar gemacht.

In der nächsten Phase des Modells (2. Arbeit an Texten) sollen die Lernenden Texte aus verschiedenen Blickwinkeln und in verschiedene Kontexte eingebettet bearbeiten. Dies geschieht durch unterschiedliche Aktivitäten: Lesen, Schreiben, Interpretieren, Reflektieren, Diskutieren, Rekonstruieren und Überarbeiten. Diese Aktivitäten verteilen sich auch auf drei Phasen: (A) Textkonstruktion, (B) Textrekonstruktion, (C) Textfokussierung und Textexpansion. In der ersten Teilphase (A) sollen Textfragmente ergänzt und Lücken im Text geschlossen werden. Die Textrekonstruktion (B) bietet als Aktivität Lückentexte zu vervollständigen bzw. gelesene oder gehörte Texte möglichst genau wiederzugeben (Dictogloss). In den Aufgaben zur Textfokussierung (C) werden wichtige Inhalte eines Textes aufgegriffen und auf das Wesentliche reduziert bzw. wiedergegeben oder ein Text zusammengefasst.

Die dritte Phase (3. Texttransformation) setzt Texte in einen anderen Kontext ein, was eine Übernahme der Strukturen und Anpassung an eben diese Kontexte erfordert. In dieser letzten Phase ist die Autonomie der Lernenden am stärksten gefordert, denn sie müssen ihre Lernprozesse tatsächlich selbst steuern und gestalten (S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 191–193).

Die eingehende Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit Lesen/Leseverstehen hat gezeigt, dass Lesen und Leseverstehen zwei zusammenhängende Bestandteile des Wahrnehmungs- bzw. Verarbeitungsprozesses eines Textes sind, die aus didaktischer Perspektive als ein Ganzes Leser- Text-Interaktion thematisieren und zwei unterschiedliche Typen von mentalen Tätigkeiten ausführen. Erstens, werden dem Bewusstsein Informationen „von unten“ zugeführt, indem das Datenmaterial der Buchstabenzeichen dekodiert wird und, zweitens, wird gleichzeitig bereits vorhandenes sprach-, sach- und kulturbezogenes Vorwissen „von oben“ aktualisiert. Die beiden Prozesse werden als „aufsteigende“/ „absteigende“ (oder „datengeleitete“/ „konzeptgeleitete“) Verarbeitung von Information bezeichnet. Beide Verarbeitungsweisen werden koordiniert, um mögliche Widersprüche zu vermeiden.

Unsere Untersuchung hat ferner gezeigt, dass die Lesekompetenz aus dem kognitiven Aspekt, also dem Textverständnis besteht, was nicht nur enge Interdependenz von Lesekompetenz sowie Textkompetenz festhalten lässt, sondern auch deren multidimensionalen Fähigkeitskonstrukt mit mehreren miteinander interagierenden Teilfähigkeiten aufweist: Vorwissen, Wortschatz, Motivation, Kenntnis von Textmerkmalen; verstehendes Lesen, kritisches Lesen, reflexives Lesen; Lesestrategien, Verstehenüberwachung; Inhaltsorganisation und Strukturierung, Kohärenz, Bilder, Diagramme, Vorwissensaktivierung. Modelle zur Förderung von Textkompetenz beinhalten ähnliche aufeinander abgestimmte Teilfähigkeiten, die auf verschiedene Operationen mit dem Text abzielen: Wissensaktivierung, Arbeit an Texten und Texttransformation. Darüber hinaus erfordert Textkompetenz zusätzliches Zugreifen auf das bestehende (kulturspezifische) Wissen der Lernenden über Textsorten.

Bibliographie:

- ARTELT, Cordula. et.al. *Expertise. Förderung von Lesekompetenz*. Bonn, Berlin, BMBF, 2007, 133S.
- BAUMERT, Jürgen. et.al. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, Leske + Budrich, 2003, 548S.
- BUCHBINDER, Volf A, STRAUSS, Wolfgang. *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig, Enzyklopädie, 1986, 264S.
- EHLERS, Swantje. *Lesen als Verstehen*. Kassel, Langenscheidt, 1992, 112S.
- EHLERS, Swantje. Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia 3-4*, 2006, S. 31-38.
- HUNEKE, Hans-Werner, STEINIG, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2005, 263S.
- HÜTTIS-GRAF, Petra. Wie wird man zum Leser? In: *Grundschulmagazin*, nr. 11-12, 2003, S. 9.
- KLIEME, Eckhard. et. al. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, Waxmann, 2010, 311S.
- KONING, G.M.B., *Lesemotivation im DaF-Unterricht*. Masterarbeit. Universiteit van Amsterdam, Fakultät der Geisteswissenschaften, 2014, 108S.
- KRUMM, Hans-Jürgen. Von der Gefährlichkeit der Schlange oder: Textkompetenz im Bildungsdrang von MigrantInnen. In: *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen, Narr Francke Attempto, 2007, S. 199-206.
- LEWANDOWSKI, Theodor. *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 1991, 194S.

ROST, Detlef. H. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Psychologie Verlags Union, 2001.

SCHMÖLZEREIBINGER, Sabine. *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen, Narr Francke Attempto, 2011.

STIEFENHÖFER, Helmut. Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg., 1991.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen, 1991, S.204.



CZU 811.111(072.8):008

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH FILMS IN THE EFL CLASSROOM

Micaela ȚAULEAN

PhD., Alecu Russo Balti State University, Moldova

Rezumat: Prezenta lucrare își propune să exploreze și să dezvăluie posibile modalități de exploatare a unui film în limba engleză pentru a dezvolta competențele lingvistice și interculturale ale studenților, precum și motivația acestora. De asemenea, sunt prezentate câteva activități care pot fi aplicate în timpul procesului de învățare a limbii engleze pentru creșterea competenței interculturale prin vizionarea filmelor în limba țintă.

Cuvinte-cheie: competența interculturală, limba țintă, sarcini bazate pe film, film artistic, empatie, stereotipuri, prejudecăți, asimilare

The main aim of learning English as a foreign language is to develop communicative competence, which includes not only the ability to communicate in English orally and in written form, but also the ability to participate in a cultural dialogue, i.e. knowledge of someone's own culture and that of the target language. The most favourable conditions for the realisation of all the learning objectives are provided when the lessons are organised in a language environment. The use of feature films in the learning process contributes to this objective. Even using episodes from feature films at the EFL lessons immerse students into situations where they become familiar with life styles and realities of the country of the target language, they can draw the social situation for gaining cultural knowledge, the language practice, facial expressions, gestures and intercultural study.

The language teaching profession's interest in intercultural communication has increased during the past few decades. According to Kramsch (1995), this *“development is due to political, educational, and ideological factors; even though politicians might feel that learning a*

foreign language will solve socioeconomic problems, educators think that for that to happen a language course must contain legitimate cultural content” (Kramsch, 1995, p. 90). Foreign language teaching becomes intercultural teaching, learning how to understand the foreigner, aimed at overcoming xenophobia and existing stereotypes. Topics with intercultural content when we can see interaction between people from different cultural backgrounds are becoming more prominent in language teaching. The up-to-date models of communicative competence show that there is more to learning a foreign language, and they include the vital component of cultural knowledge and awareness. In other words, to learn a foreign language well requires knowing something about the culture of the target language. Humorous intercultural incidents might happen when communication lacks appropriate cultural content, or worse, it can be the source of serious misunderstandings.

The concept of *intercultural competence* described by Byram (2006) has refocused the goal of language education with culture integrated into language study. The use of the term *intercultural* reflects the view that EFL learners have to gain insight into both: their own and the foreign culture (Kramsch, 1993). Intercultural competence emphasizes the mediation between different cultures, the ability to look at oneself from an “external” perspective, analyze and adapt one’s own behaviours, values and beliefs (Byram and Zarate, 1997). An interculturally competent learner therefore displays a range of affective, behavioural and cognitive capacities (Byram, 2006, p.22–26): *attitudes/affective capacities* (acknowledgement of the identities of others, respect for otherness, tolerance for ambiguity, empathy); *behaviour* (flexibility, communicative awareness); *cognitive capacities* (knowledge, knowledge discovery, interpreting and relating, critical cultural awareness). The successful process of studies requires the following skills and competences of a student:

- “*sociocultural knowledge*” (CEFR¹, 2001,p. 102): student’s knowledge of the society and culture he is currently studying in, as well as basic understanding of cultures of other students in a group. This knowledge may help to establish rapport and foster student’s learning processes and make him establish appropriate interpersonal relations with

¹ <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

lecturers and other students, taking into consideration that other lecturers' and students' cultural or religious values, beliefs and attitudes can differ from his values and beliefs;

- “*intercultural awareness*” or “*intercultural competence*” (CEFR, 2001, p. 102) – his prior sociocultural experience and knowledge, relation between culture of a student and other group-mates as well as ‘*intercultural skills*’ and ‘*know-how*’ (savoir-faire) (CEFR, 2001, p. 104) – student’s ability to bring his/her culture and cultures to the audience (Drozdova, Taulean, 2022, p.31-32).

The advantages of teaching English as a foreign language on the basis of feature films, the selection of videos and the methodology of working with them are described in the works of such scholars as Baratta&Jones, Allan, Champoux, Smith, Sufen, Roell, Yuksel&Tanriverdi etc. The use of films in foreign language teaching is based on the main methodological principle, i.e. the principle of visibility. According to Rivers (1991) “*all audiovisual materials have positive contributions to language learning as long as they are used at the right time, in the right place. In language learning and teaching process, learners use their eyes as well as their ears; but their eyes are basic in*” (Rivers, 1991, p.330-340). Film or small episodes from the films create a learning environment as close as possible to the language environment and reproduce the speech situation by audio and visual means. Visual presentation helps the learners better understand and remember both factual information and purely linguistic features of speech in a certain context. Using films can be motivating tool for language learners. Films provide the learners with real-life language input, which may be difficult to receive otherwise in a non-English-speaking environment. The realistic verbal communication also helps the students to pick up the language more spontaneously. The film stimulates students to communicate in a foreign language and to engage them in learning, research and creative activities.

Using the appropriate video materials at English lessons is aimed at helping EFL learners get oriented both in language use and intercultural interactions. Such lessons and the activities after watching video materials are intended to improve EFL learners’ communicative language skills (i.e., listening, speaking, reading, and writing). Linguistic competence is an

integral part of communicative competence, as it ensures communication at the level of identification of concepts, associations and images that arise in the process of communication. Language teachers can use episodes from the films that deal with such subjects like acculturation, xenophobia, cultural diffusion, assimilation, adjusting to a new culture, in order to raise students' intercultural awareness. There are many films that deal with intercultural issues²:

a) ***East Side Sushi*** (2014), An immigrant single mother disenfranchised by her regular life decides to take a chance working at a Japanese restaurant and realises her dreams to become a sushi chef to provide a better future to her family.

b) ***Arranged*** (2007), Arranged centers on the friendship between an Orthodox Jewish woman and a Muslim woman who meet as first-year teachers at a public school in Brooklyn.

c) ***Alma gitana*** (1996), A young man who wants to become a professional dancer falls in love with a gypsy girl and gets in conflict with her totally different cultural background. But love can overcome these differences.

d) ***Journey to Portugal*** (2011), Maria, a Ukrainian doctor, comes to Portugal to spend a year with Greco, her husband who is also a doctor. At her arrival at Faro airport she is the only person from Kiev approached by agents of Immigration and Customs that lead her to a room of interrogation, without any explanations. All this happens because the authorities suspect that something illegal should be behind her travelling, since she is from Eastern Europe and her husband is Senegalese.

e) ***My big fat Greek wedding*** (2002), A young Greek 30 year old woman Toula Portokalos falls in love with a non-Greek and struggles to get her family to accept him while she comes to terms with her heritage and cultural identity.

Nowadays using films has become popular and integral part of the teaching activity, even in the one-to-one system. Using videos in the English class is a very helpful and stimulating method to motivate our students to get the most of the lesson. Compared with other teaching tools:

² <https://bestsimilar.com/tag/2487-cross-cultural-relations>

audio tapes, textbooks, and the basic blackboard, video is a relatively new option for the language teacher (Sitailo, Taulean, 2012, p.59).

To use a film as a powerful tool during teaching and learning activities, “*preparation*” is one of the main ways to make it more meaningful before applying several other ways to encourage students to become active learners. Harmer (2006) state about several techniques that can be applied when using videos in EFL classrooms, such as: *Viewing techniques* (*Fast Forward, Silent Viewing, Freezing Framing, Partial Viewing*) and *Listening* (and mixed) *techniques* (*Picture less listening, picture of speech*). Çakir (2006) also adds several other ways; *Active Viewing, Freezing Framing and Predictions, Silent vision, Sound on and Vision off Activity, Repetition and Role-Play, reproductive activities, Dubbing Activity, and FollowUp Activity*.

In the pre-viewing activities the teacher might draw students’ attention to various phrases or word-combinations in certain episodes from the film, for example: *Niko, be careful. She has a very mean punch. I want to drive. You’re driving me crazy! Was that a biker fight or a nose job?* (from “My Big Fat Greek Wedding”).

Problem-based discussion in the post-viewing phase provides a strong basis for the development of oral and written language skills. The teacher can use round-table discussions on reducing cultural stereotypes, oral reviews of a film or so called “field-trip” to visit real places but only in the films. For example:

- Observe parent-child interactions – a) *What did Toula’s father mean when he said, “My daughter is marrying into a family that is dry – like toast.”?* B) *Speak about Toula’s family/ Ian’s family. What relationship did Toula have with her brothers and sisters? How does your family compare to Toula’s? What about compared to Ian’s?*
- Observe male-female interactions – *What did Toula and Ian like about each other? What did they like about each other’s families? What did they misunderstand about each other’s families? What is the perfect age for marriage? How do you feel about cross-cultural marriages?*
- Observe intercultural misunderstanding – Comment the words of Toula’s father: *“There’re two kinds of people: Greek and everybody else who with they were Greeks”*.

Pair-work or work in small groups can enhance students' interest and confidence, explore their stereotypes and prejudices about other people, and confront the different cultural values. For example: *Compare and contrast Toula's and Ian's family in the areas of visible/ hidden cultures. Compare and contrast the communication style of Toula's and Ian's family in terms of direct and indirect communication.*

The EFL learners should be guided by teachers towards developing their intercultural competence, knowledge and awareness and should be provided with learning materials: pre-, while-, post-watching tasks and activities, role-playing situations aiming to challenge students' stereotypes and prejudice about other people and cultural minorities, to raise curiosity and empathy with other peoples' cultures, to analyse the attitudes towards people from different cultural or social groups.

REFERENCES:

- ALLAN, M. (1995). *Teaching English with video*. London: Longman.
- BARATTA A., JONES S. (2008). *Using film to introduce and develop academic writing skills among UK undergraduate students*// United Kingdom Journal of Educational Enquiry, Vol. 8, №2. Manchester: University of South Australia.
- ÇAKIR, I. (2006). *The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom*. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 5(4), 67-72.
- CHAMPOUX, J.E. (1999). *Film as a teaching resource*. *Journal of Management Inquiry* 8(2): 240-251.
- DROZDOVA V., TAULEAN M. (2022). *Academic and intercultural competences of international students in higher education*. „Acta Prosperitatis”/ Journal of Turiba University, No. 13, Riga.
- HARMER, J. (2006). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- KRAMSCH, C. (1995). *The cultural component of language teaching*. *Language, Culture and Curriculum* 8 (2): 83–92. [online] Retrieved from <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>
- RIVERS, W. M. (1991). *Teaching foreign-language skills*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Ave., Chicago, IL 60637.
- ROELL, C. (2010). *Intercultural training with films*. *English Teaching Forum Journal* 2: 2-15. [online] Retrieved from https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/48_2-etf-intercultural-training-with-films.pdf
- SITAILO I., TAULEAN, M. (2012). *Education and language teaching through video*. *Glottodidactica*, Biannual Journal of Applied Linguistics, nr. 2(II), Balti, p. 58-65. ISSN 1857-0763.

SMITH G. M. (2003). *Film Structure and the Emotion System*. Cambridge: Cambridge University Press.

STOLLER, F. (1998). *Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. [online] Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>

SUFEN, H. (2006). *On teaching Non-English Majors Listening and Speaking Through Videos*. *CELEA Journal* 29 (2). [online] Retrieved from http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:x2leROPSSzMJ:www.elchina.org/teic/66/6642.pdf+A+Study+on+Teaching+English+Listening+and+Speaking+Throug+h+Films&hl=fi&gl=fi&pid=bl&srcid=ADGEESiUeddvA6Oa0cSnoKju60VvVmakiKVC36Cd1DQhXRXfLTuvrPArLUIFE4omAHAZgzAKtbwkzTwCGcF9iUDK0iELQ6iDJNta0Qj9Pbj1ByW_Bh3wVWpRdjQSARBjcjqj1dffwhlF&sig=AHIEtbQxdagmaOnhjMSHem5PaIlls0A6w&pli=1

YUKSEL D., TANRIVERDI B. (2009). *Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners* // The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol. 8, №2. [online] Retrieved from <https://foxhugh.com/tv-series-esl-discussion-questions/my-big-fat-greek-wedding-multicultural-exercise/>

CZU 811(072):371.3

COLLABORATIVE LEARNING IN THE 21ST CENTURY: CONSIDERATIONS

Silvia BOGDAN

Lecturer

Alecu Russo Balti State University, Moldova

Rezumat: Învățarea prin colaborare a dobândit o amploare mai mare în educație și este cu adevărat considerată una dintre strategiile de instruire cheie ale secolului XXI. În zilele noastre, învățarea prin colaborare ar putea fi ușor considerată drept una dintre cele mai eficiente modalități de predare și învățare a limbilor străine la toate nivelurile, deoarece stimulează și încurajează interacțiunea socială atât în timpul, cât și după orele de curs.

Cuvinte cheie: învățarea prin colaborare, cooperare, metodă de învățare centrată pe elev, lucru în grup, învățare activă.

Over the last decades, collaboration has become an essential concept in the field of education. It has proven to be rather effective as it requires learners to join their efforts while performing an assignment through discussion, experimentation, decision-making, problem-solving and drawing common conclusions. It also reinforces learners' social, cognitive

and interpersonal skills and transforms the whole educational process into a learner-centered one. Smith and MacGregor claim in their work *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*: “collaborative learning is an educational approach to teaching and learning that involves groups of learners working together to solve a problem, complete a task, or create a product” (Smith, MacGregor, 1992, p.11).

Collaborative learning, referred to as a “coordinated, synchronous activity” by Roschelle & Teasley (1995, p.70) seems to have a multifaceted character as it deals with a variety of learners’ expectations, worldviews and educational backgrounds, which have to be synchronized, considered, adjusted and directed to reach the same goals in solving a problem or fulfilling a task. Saddiqui (2008) argues that collaborative learning includes two important characteristics: “intentional design and co-laboring” (Saddiqui, 2008, p. 192). As a result, collaboration means to work jointly together to devise something new and generate multiple creative ideas. According to Smith and MacGregor (1992):

“Collaborative learning produces intellectual synergy of many minds coming to bear on a problem, and the social stimulation of mutual engagement in a common endeavour. This mutual exploration, meaning-making, and feedback often leads to better understanding on the part of students, and to the creation of new understandings for all of us” (Smith, MacGregor, 1992, p.10).

Though collaborative learning has earned its place in the educational paradigm of the 21st century, it might still be confused with such terms as cooperative learning, team learning, group learning and peer-assisted learning. Though it still remains a controversial issue, it is worth noting that collaboration differs from cooperation. Saddiqui (2008) explains the difference by placing collaboration and cooperation “on a continuum from most structured (cooperative) to least structured (collaborative)” instruction (Saddiqui, 2008, p.193). Obviously, both terms entail the idea that learners join their efforts to interact and fulfill classroom assignments or projects as a group.

However, cooperative learning is focused on designing content and producing knowledge and is a teacher-centered and teacher-oriented pedagogy:

“In cooperative learning, the teacher retains the traditional dual

role of subject matter expert and authority in the classroom. The teacher designs and assigns group learning tasks, manages time and resources, and monitors students' learning, checking to see that students are on the task and that the group process is working well" (ibidem, p. 193).

As for collaborative learning, it involves a different approach: it is a learner-centered and it places learners' collaborative activities in focus. R. S. Matthews (1996) believes: "collaborative learning occurs when students and faculty work together to create knowledge [...]. It is a pedagogy that has at its center the assumption that people make meaning together and that the process enriches and enlarges them" (apud. Saddiqui, 2008, p.194).

In this type of learning, knowledge is not taken for granted, but it is build and negotiated together. Teachers go beyond the traditional role of supervisors who keep everything under control, instead, they actively participate in the process of knowledge acquisition. As Oxford (1997) argues: "collaborative learning has a "social constructivist" philosophical base, which views learning as construction of knowledge within a social context and which therefore encourages acculturation of individuals into a learning community" (Oxford, 1997, p. 443). It is an efficient way to teach mindfulness, accountability, tolerance and respect for other learners' opinions, ideas, contribution and engagement in performing the given task. Additionally, mixing up collaborative groups enhances learners' development of important life skills. It is vital for educators to recognise the differences between these two approaches to take proper decisions and make appropriate choices for their learners. On the other hand, integrating both learning approaches may lead to excellent results in teaching, such as better and more innovative ideas, more engagement, proficiency and quality in the process of learning.

It is easy to understand that collaborative learning takes place in joint activities where learners try not only to contribute to finding a solution to a given task, but also learn in the process of creation and collaboration. While working together, learners divide responsibilities, they learn to listen to each other; they also become more aware of the differences around them and they learn to find compromises, try out new joint ideas and benefit from this process as a whole.

What is more important, collaborative learning yields wonderful results which are gained through active learning that involves relevant

classroom strategies, just to name a few: brainstorming, reflection, think-pair-share, peer review, hands-on and last, but not least, inquiry learning. This type of instruction provides learners with the opportunity to shift away from the specific and traditional textbook assignments and find alternative and innovative ways to carry out a task, focusing on developing higher order thinking skills. As Cohen and Lotan (2014) put it: “groupwork can help student grow academically” (Cohen, Lotan, 2014, p. 6).

In collaborative learning, the process of peer reviewing, which is very much feared by the majority of learners envisions a new approach. Learners become more flexible in their thinking and they come to take a new learner’s stance. It helps them to accept their peers’ feedback without overreacting, develop critical thinking and analyze one’s own practices objectively.

In order to achieve an active learning environment in the classroom, language educators have to create favorable conditions to encourage collaborative learning by dividing students into smaller or larger groups, which according to Cohen & Lotan, are “a powerful tool for providing simultaneous opportunities for all the class members” (ibidem, p.1). Moreover, this approach emphasizes the idea that besides assisting or supporting each other, learners are empowered to discuss more while working on the same assignment, provide better and more elaborate answers to different challenging questions, listen and try to comprehend every point of view, integrate and handle the studied material as successfully as possible (ibidem, p.2).

The question of working in groups during classes is a vital one in the 21st century. Nowadays collaborative learning has increasingly been applied in different learning contexts as it is assumed that it fosters learners’ performance in many ways (Rutherford (2014); Laal, Ghodsi (2012)). Thus, learners talk more, use explicit language to understand each other, they exchange ideas and share experiences, they work out disagreements, they strengthen teamwork and cooperation skills, they distribute the work load among the members of the group and they try to maintain a healthy and competitive working environment for each member of the group. Cohen & Lotan agree: “groupwork is an effective technique for achieving certain kinds of intellectual and social learning goals. It is a superior technique for conceptual learning, for creative problem-solving,

and for developing academic language proficiency” (Cohen, Lotan, 2014, p.6).

In collaborative learning, groupwork is regarded as a small cluster of learners where each member of the group takes part in completing any teacher’s assignment without overt and explicit control on the part of the teacher. However, many teachers fall victims to a fallacy that is common among those who believe that a teacher does not monitor the learning process. From Cohen and Lotan’s perspective (2014), the teacher does not interfere in the process of learners’ decision-making and the construction of knowledge, leaving room for making mistakes and for fixing them. Nevertheless, this kind of freedom is relative as learners have to accomplish the given task, taking their work seriously and maturely. The process of assigning or entrusting responsibility to each member of the group is known as “delegating authority” and is defined as follows:

“Delegating authority in an instructional task is making students responsible for specific parts of their work; students are free to accomplish their task in the way they decide is best, but are still accountable to the teacher for the final product. Delegating authority does not mean that the learning process is uncontrolled; the teacher maintains control through evaluation of the final group product and of the process by which the students arrived at the final product” (Cohen, Lotan, 2014, p.2).

As is seen, the teacher’s presence in collaborative groupwork is reduced to a minimum, nonetheless, the learners manage to carry out the task, relying on each other’s help and contribution. They effectively decide what and how they should do the assignment so as to achieve the expected result. In such a way, learners feel free to communicate, have fun, discuss, argue, listen, interrupt and critique each other’s designs, come up with various suggestions, accept or reject ideas and display creativity by means of verbal and non-verbal language.

Assigning collaborative groupwork is not an easy task unless the learners are ready to accept the challenge and the teacher is eager to prepare them for such kind of complex interaction. One should bear in mind that not all the participants are equally engaged in doing the task for different reasons. The advantage of collaborative learning is that every group member has their own share of work on a project and it actually excludes free riders by its own definition. What is more, learners are motivated to

participate as the sense of belonging to a group working for a common goal may appeal to their responsibility. They are either afraid not to disappoint their fellow mates or they are afraid of peer reviewing, that is why they help the group with whatever small contribution they can.

On the other hand, one commonly cited downside of collaborative learning is the fact that it presumes a smooth communication and uncomplicated relationships while working efficiently in a group. It turns out that learners and adults do not always know how to interact successfully in small groups. It often leads to conflicts and misunderstandings. To be able to collaborate genuinely and tackle all the challenges in group work the participants have to learn how to organize the whole process, how to take seriously the functions they have been delegated to do, set up goals and develop research methods, how to listen to each other and spot complementary ideas; they have to reflect and be aware of the time frame and meet the deadlines. Therefore, it is important for every group member to get involved and be assigned a specific role to perform.

Cohen and Lotan (2014) assume that learners achieve better results when they are given a role in a group and they know exactly what they have to do. It means that they embrace their responsibilities; everybody gets the work done in time and together they contribute to creating a collaborative learning environment:

“The use of roles alleviates problems of nonparticipation or domination by one member. Roles, like cooperative norms, contribute to the smooth functioning of groups, thereby allowing the teacher to observe, provide feedback, and push the students’ thinking by posing challenging questions” (Cohen, Lotan, 2014, p.115).

The same researchers suggest the following classification of group roles (ibidem, p. 120-121):

- Facilitator – supervises everyone’s contribution to group work.
- Checker – checks if all the group members understand and fulfil their specific assignments.
- Setup - collects and arranges all the required materials and resources to be used at an appropriate time.

- Materials Manager – helps the group to use effectively all the resources, trying to find out the facts, data, statistics and answers that the members of the group need. Moreover, the material manager writes down the group's ideas and makes an overview of the main talking points.

- Safety Officer – prevents and copes with possible miscommunication or minor conflicts, promoting goodwill, support, collaboration and compromises.

- Reporter – reports on the group's main decisions after having interacted with each member separately.

In a similar vein, Bias and Kolk (2022), divide the same roles by assigning them different names: leader, recorder, encourager, checker, timekeeper, runner and questioner.

What are the benefits of this form of learning? They are manifold as long as the learners are prepared for this kind of collaborative work and their roles are clear to them. Moreover, the success of collaborative team does not only rely on the academic achievements of its participants, but it is also determined by the team's engagement and how well they interrelate when trying to solve a problem. Assigning specific roles in a team empowers group participants to realize who performs closely related tasks, thus boosting the team's efficiency, productivity and increases enormously the team's morale.

What is the teacher's role in collaborative learning? The collaborative approach breaks the traditional and stereotypical way of learning. Teachers are no longer viewed as managers of the whole learning and acquisition process. They are not supposed to stop and correct every mistake. On the contrary, teachers allow learners to make mistakes and learn from them, be in charge of the overall learning process, making certain that the assignment is completed in time and the group members who struggle to do their part well are provided the help they need. Quoting Cohen and Lotan (2014), learners are "empowered to make mistakes, to find out what went wrong, and to explore what might be done about it. "In my classroom, mistakes are expected, respected, and inspected," say teachers who have become comfortable with delegating authority" (Cohen, Lotan, 2014, p. 130).

One should clearly bear in mind the teacher's role in collaborative

learning changes from being totally authoritarian to delegating some responsibilities to learners. The teacher still remains the leader or the main authority who evaluates the learners' products and provides appropriate feedback, assigns tasks, duties and responsibilities. In brief, teachers do not interfere directly in the group work, but they check how well learners cope with their responsibilities, keeping groups accountable for the result of their collaborative work.

Conclusion:

Collaborative pedagogy is an effective approach to teaching and learning in the 21st century, which involves a joint effort of both teachers and students to learn something new, devise knowledge and research goals, develop learning strategies and ways of inquiry.

Both collaborative and cooperative learning have common goals despite some obvious differences in their approaches, they are still efficient strategies to collaborate and learn from each other.

Collaborative learning may be regarded and approached differently, but its core principle is that learners take the learning process into their own hands and strive to make proper decisions, think critically, discuss and contribute to the acquisition of knowledge. They become more responsible, reliable and efficient team players. Likewise, collaboration improves and restructures the process of learning and turns learners into active recipients of information, participating jointly in the creation of knowledge.

References:

- BIAS, Gene., KOLK, Melinda. *Enhance Learning with Collaboration*. [online] <https://creativeeducator.tech4learning.com/v03/articles/Collaboration> [accessed: 16 August 2022]
- COHEN, Elizabeth G., LOTAN, Rachel A. *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press, 1997.
- COHEN, Elizabeth G., LOTAN, Rachel A. *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press, 3rd edition, 2014.
- LAAL, Marjan, GHODSI, Seyed M. Benefits of Collaborative Learning. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, Vol. 31, p. 486 – 490.
- OXFORD, Rebecca L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*, 1997, Vol.81, No 4, p. 443-456.
- ROSHELLE, Jeremy, TEASLEY, Stephanie D. The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In: C. E. O'Malley (Ed.) Berlin,

Germany: Springer-Verlag, *Computer Supported Collaborative Learning*, 1995, p. 69-97.

RUTHERFORD, Stephen. *Collaborative Learning: Theory, Strategies and Educational Benefits*. Nova Science Publishers, Incorporated, 2014.

SADDIQUI, Mujibul H. *Models of Teaching*. A P H Publishing Corporation, 2008.

SMITH, Barbara L., MACGREGOR, Jean T. Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. In: *University Park, PA: National Center of Postsecondary Teaching, Learning and Assessment (NCTLA)*, 1992, p 9-22.

CZU 81'373.421

ON THE ROLE AND FUNCTIONS OF SYNONYMS

Angela CĂLĂRAȘ

Lecturer

Alecu Russo Balti State University, Moldova

Rezumat: Problema sinonimiei este unul dintre cele mai importante aspecte ale lexicologiei, deoarece lingviștii au păreri diferite asupra acestei probleme. Literatura de specialitate oferă diverse definiții ale sinonimelor și sinonimiei văzută din mai multe perspective. Analizând în profunzime definițiile cele mai moderne considerăm importante caracteristicile sinonimelor, definindu-le drept cuvinte cu înțeles aproximativ identic, diferențiate prin anumite nuanțe de sens și trăsături semantice, de conotație, valență și uz idiomatic. Articolul dat este o încercare de a identifica rolul de bază al sinonimelor ca sursă semificativă care contribuie la îmbogățirea vocabularului oferind vorbitorilor posibilitatea de a se exprima plastic, variat, utilizând un limbaj colorat stilistic și explicit, și a evidenția funcțiile acestora în limbă și vorbire.

Cuvinte cheie: rol, funcții principale, conotație, serii sinonimice, asocieri diverse, nuanțe emoționale, sinonimie, sinonimia în limbă, sinonimia în vorbire.

Speaking about lexical classes and words belonging to them, a famous Romanian scholar H. Hulban, says that intellectually and affectively, man conceives the world as consisting of things and ideas that are either similar or contrasting. Language records these associations and words which denote things and ideas considered similar fall into the class of synonyms. According to the scholar's opinion the search for synonymy betrays an intellectual satisfaction in *discovering order in language*, which is not essentially different from the search of *order in environment* and in the social relations reflected by words. Similarly, synonyms are words that clearly point out differences between or among terms, the existence of

shades of meaning reflected in the presence of some ideas of minor importance in the word meaning or stressed by the presence of various associations or emotional nuances, of vital differences among words from the viewpoint of their synchronic or diachronic power of circulation. (Hulban, 2001,p. 199)

The very existence of words traditionally called synonyms is disputed by some linguists; the nature and essence of the relationships of these words is hotly debated and treated in different ways by the representatives of different linguistic schools because English boasts with a great number of synonyms. To support this idea, it is worth mentioning B. Bryson's thoughts who considers that "For almost every word we have a multiplicity of synonyms. Something is not just big, it is large, immense, vast, capacious, bulky, massive, whopping. No other language has so many words all saying the same thing. It has been said that English is unique in possessing a synonym for each level of our culture: popular, literary, and scholarly- so that we can, according to our background and cerebral attainments, rise, mount, or ascend a stairway, shrink in fear, terror, or trepidation, and think, ponder, or cogitate upon a problem. This abundance of terms is often cited as a virtue. And, yet, a critic could equally argue that English is an untidy language, cluttered with a plethora of needless words. After all, do we really need fictile as a synonym for mouldable, glabrous for hairless, sternutation for sneezing? (from Bryson B. Mother Tongue. The English Language. (Кульгавова, 2008, p.150)

Thus, we can state that synonyms are words *having the same or almost the same general sense, and differentiated by shades of meanings and semantic features, connotations, valency and idiomatic uses not shared by others, and interchangeable at least in some contexts.*

Consequently, it is but evident that synonyms perform certain functions in language and speech. Thus, a Romanian linguist Cristinel Munteanu states that the functions of synonyms depend on the way we conceive or treat synonymy. He says that in order to understand it, we must first distinguish synonymy in language and synonymy in speech. Scholars explain that when treated on the language level, synonyms are terms which have a meaning that can be decomposed into denotational features, in which the basic features coincide. That is to say, when treated on the language level, *denotational components* are decisive in associating two or more words in a *synonymic series*. If synonyms are treated as facts of speech, some other components are added to the denotational components. For

instance, *some words are neutral, others are poetic; some words are formal, and others are colloquial; some words are technical, others are childish; some slangy and others are dialectical*. It is evident that each word is appropriate in certain contexts and rejected in others. Thus, to emphasize the great role of synonyms in language Dr. Johnson once remarked that "*words are seldom synonymous.*" And Thomas Barbington Macaulay expressed the same idea saying that if we *change the structure of a sentence; substitute one synonym for another; the whole effect of the message is destroyed*". (ibidem, 2008, p. 151)

Regarding synonymy in the language, R. A. Budagov states that the main function of synonyms can be called the function of differentiation, of specification. The Russian linguist claims that it must be recognized as *essential* for all groups of synonyms with the exception of absolute synonyms. (Munteanu, 2005, p. 293)

As for synonymy in speech, Romanian authors consider that sometimes synonyms are repeated to create a gradation that becomes the source of connotation: *diligent and demanding, (sîrguincios și silitor), stingy and carny,(zgîrcit și cărpănos* etc.", stating that through this process some expressions acquire "*maximum intensity values*".

Linguists agree that emotive associations play an important part in differentiating synonyms, no matter how close synonyms seem to be from a semantic point of view. And denotational equivalence relationships have little significance if the connotations of the synonyms are regarded.

In this respect Louis Salomon suggests considering, for example, the supply of simple adjectives at our disposal for indicating that a person's figure is noticeably below the natural norm in weight. If it is someone whose feelings we particularly want to spare (ourselves, for instance), we might use *slender*; if we want to sound patronizing, even a trifle acid, we might say *thin* or *lanky*; if we really want to leave a sting we might try *skinny* or *scrawny*-leaving still, for intermediate shades, *slim*, *spare*, *delicate*, *underweight*, *lean*, *emaciated*. For the opposite weight pattern, we could make your selection among *plump*, *well-rounded*, *portly*, *fleshy*, *overweight*, *stout*, *pudgy*, *chubby*, *FAT*, *corpulent*, *OBESE*, and *bloated*. (ibidem, 2001, p. 204)

St. Ullmann, after he also mentions the competition of synonyms in the language talks about the stylistic effects arising from the combinations of

synonyms. He considers that *"the primary function is variation"*, that is to avoid repeating the word when the idea is repeated. The accumulation of synonyms can have stylistic functions similar to those of repetition, observes Ullmann, highlighting that *"on a rational level, juxtapositions of synonyms give off an effect of insistence and meticulous clarity" while, in poetry, they correspond to the ascending line of emotions. Other times, some writers seek to increase precision by pursuing the idea "from every new angles."*

In conclusion, S. Ullmann identifies that synonyms have (ibidem, p. 295):

- 1) *to vary (or diversify) the way of expression; 2) to intensify (or accentuate) an idea;*
- 3) *to specify an idea.*

At a detailed study of linguistic literature we can observe that these functions are also present in Marin Bucă's work, who affirms, in addition, that "sometimes the precision and specification of certain ideas is obtained by contrasting synonyms", giving as an example a quote from C. Noica (Bucă, Evseev, 1976, p. 134): *"Anything can be done, but not everything can be made, just as not everything can be done. I.* Evseev admits that the functions of synonyms result from "the nature of the relationships between these categories of words", but he wants to specify that when we talk about the functions of synonyms in communication, we should not refer to the selection process of "the right word", an operation preceding the act of communication, but to "the relationships between synonyms and their functions, when they are used in the same context". Thus, the four functions identified by him are (ibidem, 1976, p.136).

1) *The function of diversifying speech, by avoiding the repetition of a word in the context of the same phrase or some adjacent phrases" (specific, above all, to absolute synonyms, but also to relative ones);*

2) *The function of emphasizing and highlighting an idea by repeating it with the help of juxtaposed synonyms;*

3) *The function of specifying an idea, by introducing a synonym that limits and makes concrete the scope of the notion;*

4) *The function of differentiating or opposing certain notions, which, from the point of view of common usage, can be confusing, and the author wants to emphasize precisely the difference between them.*

Thus, after this review of scholars' opinions related to the functions of synonyms, C. Munteanu formulates some observations in this regard. From his point of view it is clear that *the main function of synonyms in the language is that of differentiation*, because, in general, the language does not allow itself the luxury of retaining semantically identical words for a long time. It has become commonplace to say that absolute synonymy does not exist. Sharing the same idea Al. Graur emphasizes that (ibidem, p.296):

a) Even technical terms can be colored by their preferred use in one institution or another.

b) Instead, in speech, things are different. In the concrete linguistic act, the differences between synonyms (considered in the language) can be presented as such or they can be blurred or deepened, depending on the communicative intention of the speaker. Also, some words, which were never considered synonyms, become synonyms in certain contexts. Based on previous knowledge about synonymy and synonyms, the researcher recognizes certain words as synonyms (of the language) and finds that they have become something else in a specific context. Likewise, he recognizes some words as semantically different, but finds that they have become synonymous due to the pressure of the context - this would be synonymy as a result.

c) Linguists remark that the function of synonyms in speech is viewed as the role that a synonym has in a verbal context in relation to another synonym previously present in communication.

Thus, C. Munteanu emphasizes that upon re-evaluation, the functions of the synonyms are as follows (ibidem, p.297): :

1) *The function of diversifying the speech* (or varying the expression), to avoid repeating the same word in a wider or narrower context, the synonymy being in this case more or less distant:

2) *The function of intensifying (or emphasizing) an idea, which appears in juxtaposed synonymy due to the accumulation of synonyms aimed at the gradation effect:*" They argue, they always talk, / They swear, shout, yell and roar." (A. Pann); "Youth, how you deceive the hopes, how you dry up the powers, how you stifle and calm the gusts." (E. Gârleanu);

3) *The function of specification* (of an idea or a term) also arises in the case of juxtaposed or contact synonymy. Most of the time, it seems to correspond to the metalinguistic function (in the Jacobsonian sense) when a word is explained, through another more accessible term. Sometimes it is not the term that needs to be clarified, but a notion that needs additional clarifications, additions, an operation possible with the help of a less general synonym(s) than the first in the series:

4) *The function of differentiating terms* (and not notions, as Evseev

states), which can go as far as opposing them, arises from the necessity of adapting the word to reality, rejecting proximity to other words: "*I am ruined! More than ruined, I am bankrupt!*" (V. Alexander); "*That's a long story. So the word comes because it's a story. Yes, it was not a story. It was true history.*" (I. Agârbiceanu).

However, Professor Cristinel Munteanu points out that the above four listed functions are functions of synonyms and not of synonymy.

As a conclusion to these observations made by different scholars, we could cite I. Arnold's opinion who considers that "the general effect of synonyms when used in prose or in every day speech *is to render the idea precisely and create an elevated tone.*" (Arnold, 1986, p.195)

The famous linguist E. Coșeriu states that all these are called evocative functions "we can say that around the representation there is a bundle of evocative functions, we are dealing[...]with that rich ambiguity of the word that can precisely denote something, without ignoring or making less distinct, at the same time, other denotations".(ex: apud.Coșeriu, 1994, p. 149)

In conclusion, it should be remarked that according to linguists' opinions the notion of function of synonyms depends on the approach from which we treat synonymy. In language, the function of differentiating synonyms is given by the simultaneous and permanent relationship (as an interrelation) between synonyms; while in speech, the functions are triggered by the appearance in the context of the second or third/ forth synonym.

References:

- Arnold, I. *The English Word*. Moscow, M. High School, 1986.
- Bucă, M., Evseev, I. *Probleme de semasiologie*, Editura Facla, Timișoara, 1976.
- Coșeriu, E. *Prelegeri și conferințe (1992-1993)*, supliment al publicației „Anuar de lingvistică și istorie literară”, t. XXXIII, 1992-1993, seria A. Lingvistică, Iași, 1994, p. 148.
- Hulban, H. *Syntheses in English Lexicology and Semantics*. București, Universitatea “Al. I. Cuza”, 2001.
- Munteanu, C. *Analele științifice ale Universității «Alexandru Ioan Cuza din Iași»* (serie nouă), secțiunea III e, *Lingvistică*, tomul LI, 2005, p.291-298
- Кульгавова, Л. *Лексикология английского языка*. Учебно-практические материалы. Москва: М, 2008.

ECONOMIC METAPHORS IN THE LANGUAGE OF THE MASS MEDIA COURSE

Elena VARZARI

Lecturer

Alecu Russo Balti State University, Moldova

Oxana STANȚIERU

Lecturer

Alecu Russo Balti State University, Moldova

Rezumat: Prezentul articol este rezultatul experienței acumulate în timpul predării limbii engleze ca limbă străină și a limbajului specializat englez în cadrul cursului „Mass media” studenților anului trei. Ne vom concentra asupra unor aspecte de o importanță semnificativă în pregătirea viitorilor specialiști abili, care vor putea lucra nu doar în țara lor, dar și în străinătate. De asemenea, intenționăm să abordăm problema importanței predării metaforelor economice studenților EFL, care învață vocabularul specializat în cadrul cursului „Limbaul mass media englez”.

Ne propunem să explicăm modul în care conținutul și finalitățile disciplinei în discuție, predate la universitatea noastră, diferă de cele predate în alte universități.

Cuvinte cheie: mass-media, metaforă, metaforă economică, ESS (engleza pentru scopuri specifice), traducere.

“What better way of preserving a professional monopoly than by locking up your trade secrets in the safe of an unknown tongue?” (Mellinkoff, 1963, p. 101)

Introduction

From the beginning we would like to clarify the terminology we use in the present article: EFL stands for English as foreign language, ESP means English for specific purposes, and LMMC equals the language of the Mass Media course.

It is evident that modern students want their studies to be “less academic and esoteric, and more practical and application-oriented”, so that they (studies) “lead them to something useful”. Present students have realized that in the contemporary world “Economies and markets want to

employ people with vocational skills” (Harding, 2018, p. 6-7), that is why they must possess more skills than the ones gained at university.

Understanding everyday English as well as the considerable knowledge of diverse terminology has become essential due to the expansion of globalization and an increasing need of professionals who are able to understand and speak English properly. Consequently, people have become aware of the emergent demand for non-native speakers of English of various jobs to develop their linguistic and communicative skills, so that they could meet the criteria of the changing professional world. In this regard teaching ESP has become vital and we agree with Hutchinson et al. who mention that “as the demand was growing for English courses tailored to specific needs, influential new ideas began to emerge in the study of language” (Hutchinson, Waters, 1987, p. 7). That is why we thought it would be a good idea to design some content to be used in the LMMC applying some of the approaches specific for the ESP programmes. We should make it clear from the very start that the LMMC at our university is taught as part of EFL content, and, as the level of our students’ knowledge of English has increased, we could make the LMM lessons more professionally oriented, so that our graduates feel more confident when they get employed.

It is incontestable that in the General English as a foreign language class, students are taught the basics – pronunciation, grammar and everyday vocabulary, that is also important, while in the ESP class the focus is on a particular lexis required by learners for a better understanding of their domains. As Schleppegrell & Bowman claim, “The major difference between ESP and EFL lies in the learners and their purposes for learning English” (Schleppegrell, Bowman, 1986, p. 1). In other words, ESP students are mostly adults who have already got certain knowledge of general English and expect to pick up the language in order to communicate fluently on topics dealing with their further professional activity, and get a set of specialized skills to cope with “their job-related functions” (ibidem, p. 1). The researchers also state that “ESP is part of a larger movement within language teaching away from a concentration on teaching grammar and language structures to an emphasis on language in context” (ibidem, p. 1). The ESP course focuses on the idea that English is not taught as a subject isolated from the students’ real world; it is

incorporated into a subject matter area important to the learner (Fiorito, 2005). To put it differently, such a course aims at achieving specific goals and needs for which knowledge of English is mandatory. Being used in academic studies or for vocational or professional intents ESP is associated with “an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning” (Hutchinson, Waters, 1991, p. 19).

Considering that the aim of an ESP course is to aid students to act effectively in certain circumstances, i.e. when they will have to “use the language they are learning, then the ESP course design process should proceed by first identifying the target situation and then carrying out a rigorous analysis of the linguistic features of that situation” (ibidem, p. 12).

We assume that in the course of training future English teachers and translators / interpreters, the implementation of some ESP methodologies while teaching such a subject as the LMM would be appropriate. As it covers a diverse range of topics (genres) we have thought it might be of interest to choose a topic and teach it showing the learners its practical application in their future jobs.

We support Keith Harding who suggests “using authentic materials, analysing language in a practical way” (Harding, 2018, p 10). The tasks should be tailored in such a way that they give the students the chance to do “things with the material that they actually need to do in their work” (ibidem). Teachers should stimulate their students’ learning by using interactive teaching methods, “variety, relevance and fun” (ibidem, p. 11). Accordingly, the main purpose of the LMMC is to provide students with such “fillings” that would facilitate learning via the specific language of the media.

The language of the mass media course

The LMMC taught at our university is an essential part of the set of compulsory subjects from the *Curriculum* that aims at familiarizing students with the peculiarities of the specificity of the media language, with the journalistic genres (articles, comments, interviews, critical reports, etc.), their structure and possible problems of understanding and translating media texts, both press texts and audio-visual. Special attention in this context is paid to the specific vocabulary and ways of choosing the equivalents of the structural units while translating the media texts. The

outcomes of the course could be formulated in the following way: by the end of the course, the students will be able to apply knowledge of the English language to understand media texts; to use the learnt vocabulary in various contexts; to adequately apply the acquired information and lexis for translating various types of texts from / into English; and to use notions of history, culture and civilization to understand texts from the media field. We rely on a multitude of printed (and not only) media resources available at our library, language centres and online.

As for a mass media course abroad, it “offers students the opportunity to study the form, content, history and issues related to mass media while learning the skills necessary to produce basic content for mass media outlets” (i.e. print, online, and broadcast)”. At the Community College of Philadelphia, for instance, it is intended “for students seeking [...] to study Mass Media, Journalism, Advertising, Public Relations and Communication”³, while at USARB it is designed for future EFL teachers and / or translators/interpreters. This definitely determines the form and the topics studied within the course.

As there are several types (forms) of Mass Media content, for instance: *printed* (newspapers, magazines, books, brochures, leaflets, etc.), *outdoor* (ambient marketing), *broadcasting* (TV, Radio, etc.), *digital* (social media platforms, streaming services, etc.), we try to make full use of each, selecting various articles that might be of interest to our students. The LMMC covers a wide range of topics among which one can find: Mass Media and Communication, Fighting Terrorism, War and Peace, Crime and Justice and *Global Markets*. The last one contains several sub-topics: *Security Market*, *Going Public*, *Commodity Market*, and *The Advertising Industry* in which the idiomatic language of economics, i.e. economic metaphors can be found. We consider it to be a very actual subject matter that permanently enhances the students’ interest as it is constantly submitted to changes.

Economic Metaphor

Extensive studies on the economic metaphor have been done by

³ Mass Media, *Course Description*. Community College of Philadelphia. Retrieved from: <https://www.ccp.edu/college-catalog/degree-programs/associate-arts-aa/mass-media> [accessed 21.12.2022]

many experts such as Charteris-Black & Ennis 2001⁴, Hunt & Menon, 1995⁵; Khalil, 1998⁶; Kheovichai, 2015, Lakoff & Johnson, 1980⁷, McCloskey, 1995⁸; Musolff & Zinken, 2009⁹, Rindfleisch, 1996¹⁰, Silaški & Durovic, 2010¹¹; Skorczynska & Deignan, 2006¹², etc. It is considered the role of the metaphor in business English nowadays has grown considerably and it has become a rather popular topic. As Kheovichai (2015) affirms “The importance of metaphor in business English has been confirmed by both economics and linguistics research”. [...] Moreover, they have concluded “that metaphor is a crucial tool to develop theories in economics” [...] “and communicate ideas and business phenomena to the public”, having substantially contributed “to business English research”. (Kheovichai, 2015, p. 94).

To clarify the term *economic metaphors*, we have studied several definitions of the notion *metaphor*. Thus, Oxford Advanced Learner’s Dictionary defines it as “a word or phrase used to describe somebody/something else, in a way that is different from its normal use, in order to show that the two things have the same qualities and to make the

⁴ Charteris-Black, J., Ennis, T. A Comparative Study of Metaphor in Spanish and English Financial Reporting. In: *English for Specific Purposes*, Volume 20, Issue 3, 2001, pp. 249–266.

⁵ Hunt, S., D., Menon, A. Metaphors and Competitive Advantage: Evaluating the Use of Metaphors in Theories of Competitive Strategy. In: *Journal of Business Research*, Volume 33, Issue 2, June 1995, pp. 81–90.

⁶ Khalil, E. L. The Five Careers of the Biological Metaphor in Economic Theory. In: *The Journal of Socio-Economics*, Volume 27, Issue 1, pp. 29–52.

⁷ Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

⁸ McCloskey, D. (1995) Metaphor Economists Live by. In: *Social Research*, Volume 62, Issue 2, pp. 215–237.

⁹ Musolff, A., Zinken, J. *Metaphor and Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

¹⁰ Rindfleisch, A. Marketing as Warfare: Reassessing a Dominant Metaphor. In: *Business Horizons*, Volume 39, Issue 5, September–October 1996, pp. 3–10.

¹¹ Silaški, N., Durovic, T. Catching Inflation by the Tail – Animal Metaphoric Imagery in the Conceptualisation of Inflation in English. In: *Ibérica*, Volume 20, 2010, pp. 57–80.

¹² Skorczynska, H., Deignan, A. Readership and Purpose in the Choice of Economics Metaphors. In: *Metaphor and Symbol*, Volume 21(2), 2006, pp. 87–104.

description more powerful” (Hornby, 2001, p. 803). Encyclopaedia Britannica highlights the idea that “[...] The metaphor makes a qualitative leap from a reasonable, perhaps prosaic comparison to an identification or fusion of two objects to make one new entity partaking of the characteristics of both. (Gwinn, 1993, p. 61). As any metaphor adds charming specificity to a statement we could use it to express our thoughts, and convey complex ideas with ease. This is the reason of using metaphors in science to refer to concepts that would be unclear.

G. Lakoff’s studies have led to a significant “shift in perception of metaphor” as he introduced an innovative theory of metaphor, attributing it totally original features and the way it is used, apart from literary language, in language in general. Lakoff’s idea that metaphor is not only a matter of language, but also a matter of thought has become central in many studies. He considers that our way of life is “purely metaphorical” as the language is packed with metaphors that lack any purpose, and people use them because it is in their nature to do it, i.e. “[...] everyday abstract concepts like time, states, change, causation, and purpose also turn out to be metaphorical” (Lakoff 1993: 203). In the modern world economics is to be found everywhere in our quotidian lives, even if we do not always realize it. Whether it explains how companies work, people choose, customers buy, or governments subsidize, economists examine the evidence and produce theories that can be checked in practice. Economic ideologies are very often outlined in metaphorical terms and, like all other metaphors, economic metaphors can hide features of our reality. However, in economics, metaphors matter more because they limit our lives. In Lakoff and Johnson’s belief, conceptual metaphor regards one thing in terms of another, that further leads to metaphorical expressions. It is a representation of two conceptual domains, i.e. “the source domain onto the target domain at the cognitive level” (Lakoff, 1993, p. 203).

In their book “Metaphors We Live By”, George Lakoff and Mark Johnson explain the nature of the economic metaphors, considering that a metaphor in a political or economic system, by what it hides, can lead to human degradation (Lakoff, Johnson, 2003, p. 236). In the same study, they provide the analysis of the metaphor “labour is a resource”. They explain how this metaphor hides the nature of the labour, without making any distinction between types of labour, helping to detach it from its

performers, and permitting the speaker to avoid this unpleasant feature. They stress the idea that “metaphorization of economy-related speeches” permits “the speaker to detach the world of the economy from the real world. [...] This is the power of a metaphor: it can explain complex concepts using simpler denotes, but, at the same time, creates some new entities in the discourse that can distract the audience from the core meaning of the speech and from its connection to the real world” (ibidem, p. 236-237).

It is worth mentioning the idea of *Occam's razor* principle,¹³ which clarifies another motive for using metaphors in the economic discourse. According to this principle “entities should not be multiplied beyond necessity” (Shaffner, 2015, p. 644). What stands behind, is the idea that preference should be given to an easier and simpler way of explaining a new concept. According to *Occam's razor* principle, it is more effective to use a metaphor than to try to introduce a new concept.

Judging by the data provided in numerous studies on the topic under consideration, the metaphorical economic language covers numerous areas / domains of the human activity that are not directly linked to the world of business and finances as follows: biology, mechanics, physics, anatomy, gardening, etc. They are “involved” in a process that generates a variety of new business terms, e.g. concepts dealing with financial crises, currency trading, banking investments, economic growth or decline etc.

Scholars tend to consider that within classical economics the main metaphors originate from the mechanical world view of Newtonian physics. Hence, Adam Smith's famous metaphor “invisible hand” for the unseen forces that move the free market economy and David Ricardo's image of the economic order as a gravitation process are examples of remote forces operating at a distance to maintain a system. Several famous economists used biological metaphors in their discourse for various purposes. Joseph Schumpeter deployed biological metaphors in his use of

¹³ “*Occam's razor* is a principle of theory construction or evaluation according to which, other things equal, explanations that posit fewer entities, or fewer kinds of entities, are to be preferred to explanations that posit more”. Retrieved from: Occam's razor, <https://www.britannica.com/topic/Occams-razor>

mutation as a changed descriptor. Karl Marx focused on biological metaphors in his discussions of socioeconomic transitions in general and technological change in particular. In his famous work, “Capital”, Marx proves his preference for using biological metaphors. In the Preface to this work, he compares the society to the human body (conceptual metaphor *economy is a human body*) claiming that it is easier to study the whole body than individual cells and it is rather challenging to find tools that would be “of assistance in the analysis of economic forms. The power of abstraction must replace both. But for bourgeois society, the commodity-form of the product of labour, or the value-form of the commodity, is the economic cell form” (Marx, 1976, p. 90).

As it has been mentioned above, not only biological metaphors are being used in the economic discourse. Many others originate from different areas of knowledge and research, such as health, weather, nature and others. For instance, the conceptual metaphors *the economy is a patient* roots from the Health domain, *economic problems are weather conditions* originate from the Weather domain, while *economic problems are natural disasters* and *economic problems are fires* root from the Nature domain. These metaphors demonstrate that it is often easier to understand an economic process looking through the prism of another, already known process or phenomenon.

Consequently, metaphors do not only describe a reality; they may offer hints to the intentions of those who use them, and, in such a way, they may contribute to outlining the cognitive framework within which these actors operate. Their use is not simply an attempt by commentators or economists to demonstrate their imaginative capacities or appeal to their audiences’ imaginations. Metaphors are used by economists to find a greater emotional response from listeners’ live response.

We have stated earlier that we teach economic metaphors in the LMMC, which is a rather challenging task in terms of selecting the appropriate lexis. A thorough study of metaphor use in Business English (based on the high frequency lexis identified in *The Economist*) aiming at teaching the ESP has been done by Jonathan Charteris-Black. The researcher claims that “Of particular interest is the use of animate metaphors to describe the economy (growth, depression, etc.) and economic organisations (parent/sister company, etc.) and inanimate

metaphors to describe market movements (rebounds, slides, etc.)” (Charteris-Black, 2000, p. 149). Charteris-Black develops the issue affirming that “In the choice of metaphors the economist is able to vary the extent to which predictions and control are presented as feasible” (ibidem). Charteris-Black adds that metaphor can help successfully teach students certain business terminology and improve their comprehension of those business concepts that are commonly generated by metaphor. Among several domains he examined the lexis that generally collocates with the words *economy* and *market*, mainly the ones that are regarded as metaphorical expressions. Charteris-Black observed that *animate metaphors* would normally collocate with the word *economy*, whilst *inanimate metaphors* often collocate with *market*. Eventually, he describes the notions *market* and *economy* as being “under the control of human agency” (ibidem).

We consider that metaphor is an excellent tool to enhance students’ acquisition of specialized vocabulary in the ESP class and stick to Charteris-Black’s belief “It is part of the generative aspect of metaphor to assist the development of a routine vocabulary for handling economic ideas.” (ibidem, p. 358).

Now we would like to provide some examples of economic metaphors from various domains our students have to translate into their mother tongue (Romanian or Russian).

1. HUMAN / PERSON Metaphors:

✓ “Many businesses have not yet shed the outdated view that the mature market is made up of **stingy old-timers** set in their ways” (The Economist, 2002).

Ru. Многие компании ещё не избавились от устаревшего представления, что развитый рынок состоит из **скупых стариков**, живущих своим укладом.

Rom. Multe companii nu au renunțat încă la viziunea perimată, conform căreia piața matură este formată din **bătrâni zgârçîți**, așezați în felul lor.”

2. ANIMAL Metaphors:

✓ How “**Tax Ferrets**” Revealed the Limits of Heavy-Handed Enforcement. (Forbes, 2022)

Ru. Как «**ищейки**» (налоговые инспекторы) раскрыли пределы

жесткого правоприменения.

Rom. Modul în care „**copoii fiscali**” (inspectorii fiscali) au dezvăluit limitele aplicării dure a legii.

✓ He started out as a **dogsbody** at the Croydon Times and then just built this empire of 220 papers across the country. (BBC, 2022)

Ru. Он начинал как **простой работяга** в Croydon Times, а затем просто построил свою империю из 220 газет по всей стране.

Rom. A început ca un **muncitor necalificat** la Croydon Times, iar apoi simplu a construit acest imperiu de 220 de ziare în toată țara.

3. NATURE Metaphors

✓ Global **growth** is slowing, but not stopping – yet. (The Economist, 2022)

Ru. Глобальный **рост** замедляется, но не останавливается. Пока.

Rom. **Creșterea** globală încetinește, dar nu se oprește. Deocamdată.

4. BUILDING Metaphors

✓ **Floor to ceiling**. Our latest round-up shows that prices are on the rise in most markets. (The Economist, 2010)

Ru. **От пола и до потолка**. Наш последний обзор показывает, что цены на большинстве рынков растут.

Rom. **De la podea la tavan**. Cel mai recent raport al nostru arată că prețurile sunt în creștere pe majoritatea piețelor.

5. WEATHER Metaphors

✓ Iceland is in the heart of the **economic storm**. (Fouché, 2008)

Ru. Исландия находится в самом центре **экономического шторма**.

Rom. Islanda se află în centrul **furtunii economice**.

It is important to teach this specific economic language within MMLC and train students in their translation, as the media serve as the main “tool” for introducing and understanding economic vocabulary and economic knowledge. The mass media does not only popularize knowledge about the economic processes but also influence the recipients, shaping their models of behaviour in a particular economic situation.

Conclusions

Given these points we can conclude that a General EFL course gives learners the chance to grow into fluent users of the English language. On the other hand, ESP, being a student-centred approach, primarily focuses

on the link between the theoretical and practical content aiming at helping students not only to improve the four language skills, but also to apply them successfully both in the academic and the professional contexts. It is thought that “the ESP approach enhances the relevance of what the students are learning and enables them to use the English they know to learn even more English, since their interest in their field will motivate them to interact with speakers and texts” (Schleppergrell, Bowman, 1986, p. 2).

Besides, it should be highlighted that the teaching methods and materials used in the ESP class are based on the results of the students’ needs analysis (Dudley-Evans, 1998, p. 132). We have surveyed our students to identify their main fields of interest, so that we could include them in the LMM curriculum. They are mostly aware of their needs; thus, knowledge of the subject area allows them to identify the actual context for the LMM course. Consequently, they definitely take advantage of their background knowledge and apply it in the LLMC.

Business English, being packed with economic metaphors, turned out to be rather difficult for understanding and finding translation equivalents in the target language to many foreign learners as they repeatedly misunderstand or misinterpret them. That is why lecturers should pay more attention to teaching metaphor in business English, highlighting the business lexis from the studied texts / articles, and identifying the discourse functions of the metaphor in different contexts. Experts in the domain claim that the metaphor can definitely make understanding of business concepts easier and rise the memorization of the business jargon and terminology. All things considered, we can claim that prior knowledge of the economic terminology, the further acquired learning permit our students to learn and retain the meaning of the economic metaphors more rapidly and efficiently.

We would like to emphasise the idea that metaphor is worth teaching and learning as “Metaphor can be viewed simply as text decoration; as a useful teaching device; as a central organising principle of all language; as a way of viewing and constructing new problem; as a fundamental basis for argument and storytelling” (Henderson, 1994, p. 343).

Bibliography

- Charteris-Black, Jonathan. Metaphor and Vocabulary Teaching in ESP Economics. In: *English for Specific Purposes*, Volume 19, Issue 2, June 2000, pp. 149-165.
- Dudley-Evans, Tony. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Fiorito, Lorenzo. *Teaching English for Specific Purposes (ESP)*. [online] Retrieved from: <http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html> [accessed 26.12.2022]
- Harding, Keith. *English for Specific Purposes*, (Resource Books for Teachers), Ed. Allan Maley, Oxford, Oxford University Press, 2018
- Henderson, W. Metaphor and Economics. In: *New Directions in Economic Methodology*, 1st edition, London, New York: Routledge, 1994, pp. 343-367.
- Hornby, A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford, Oxford University Press, 2001.
- Hutchinson, Tom, Waters, Alan. *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Hutchinson, Tom, Waters, Alan. *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Lakoff, George. The Contemporary Theory of Metaphor. In: *Ortony, A. Metaphor and Thought*. Second Edition: Cambridge University Press, 1993, pp. 202 – 252.
- Lakoff, George, Johnson, Mark. *Metaphors We Live by*, Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- Mellinkoff, David. *The Language of the Law*. Boston, Little, Brown and Co., 1963.
- Marx, Karl. *Capital: A Critique of Political Economy*. London, Penguin Books, 1976.
- Mass Media, Course Description, Community College of Philadelphia, [online] Retrieved from <https://www.ccp.edu/college-catalog/degree-programs/associate-arts-aa/mass-media> [accessed 15.11.2022]
- Schaffer, Jonathan. What Not to Multiply Without Necessity. In: *Australasian Journal of Philosophy*, 2015, Volume 93, Issue 4, pp. 644-664. [online] Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00048402.2014.992447> [accessed 5.01.2023]
- Schleppergrell, Mary, Bowman Brenda. *ESP: Teaching English for Specific Purposes*, Center for Applied Linguistics. Washington D.C., US Department of Education, 1986.
- Over 60 and Overlooked. In: *The Economist*, 2002, Aug. 8th [online] Retrieved from <https://www.economist.com/business/2002/08/08/over-60-and-overlooked> [accessed 07.12.2022]
- Thorndike, Joseph. How 'Tax Ferrets' Revealed the Limits of Heavy-Handed Enforcement. In: *Forbes*, 2022, Jan. 10. [online] Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/taxnotes/2022/01/10/how-tax-ferrets-revealed-the-limits-of-heavy-handed-enforcement/?sh=614c540a2bf5> [accessed 07.12.2022]

Fouché, Gwladys. Iceland Is in The Heart of the Economic Storm. In: *The Guardian*, 2008, Oct. 6. [online] Retrieved from <https://www.theguardian.com/profile/gwladysfouche> [accessed 07.12.2022]
Outside the law. In: *The Economist*, 2010, Nov. 25th [online] Retrieved from https://www.economist.com/finance-and-economics?story_id=12607243&page=411 [accessed 07.12.2022]
Global growth is slowing, but not stopping—yet. In: *The Economist*, 2022, May 15th. [online] Retrieved from <https://www.economist.com/finance-and-economics/2022/05/15/global-growth-is-slowing-but-not-stopping-yet> [accessed 07.12.2022]
Farnham Newspaper Veteran Sir Ray Tindle Dies Aged 95. In: *BBC*, 2022, 19 April [online] Retrieved from <https://www.bbc.com/news/uk-england-surrey-61153651> [accessed 08.12.2022]

CZU 811.111'36(072.8)

TEACHING BUSINESS ENGLISH GRAMMAR TO EFL UNIVERSITY STUDENTS

Alla MĂMĂLIGĂ

asist. univ.

Academy of Economic Studies of Moldova

Rezumat: Acest articol are scopul de a împărtăși abordările de predare a gramaticii limbii engleze la o instituție economică superioară de învățământ (ASEM), abordează importanța predării gramaticii, explică modul în care sunt predate temele gramaticale și ce ar trebui să fie luat în considerare în procesul de predare a gramaticii. Evidențiază ideea că gramatica ar trebui predată la orice nivel, dar niciodată separat de context și lexic, urmând metode, tehnici și activități adecvate pentru a atinge scopul temei gramaticale propuse. Au fost analizate și comparate diverse surse, fapt care a facilitat apariția acestui articol și a contribuit la cizelarea abordării personale de predare a gramaticii studenților de la economie.

Cuvinte cheie: abordare, studenți la economie, competențe gramaticale, predarea gramaticii, PPP (Prezențați, Practicați, Produceți), CCQ (Întrebări de verificare a conceptului).

Nowadays the demand for mastering a foreign language in the modern world is obvious to everyone. It is especially important to have an excellent knowledge of English as it is, first of all, an international communication business language. Today, in the era of scientific and technological progress, English is not only the language of international business communication, but also the language of cooperation

development in all areas of economic, social, political and cultural life of the humankind. Thus, learning a foreign language, notably English, is considered one of the mandatory components of the professional instruction of a specialist in the field of business and economics. The ultimate goal of teaching a foreign language in a higher educational institution is the transition of the knowledge and skills from the teacher to the students, the development of students' abilities for ongoing, continuous self-studying, their motivation to replenish and update the knowledge they already possess, the application of their creative side into practice in the areas of future professional activity, i.e., in real-life situations. To accomplish this teachers should be able to create a positive motivational learning environment for language learning.

This article reveals some pedagogical aspects of teaching the grammar of the English language at an economic university. Certain attention is also being paid to the development and formation of grammatical competences and skills, which positively add to the improvement of the patterns/structures used for speaking, reading and writing. The acquisition of oral and written communication abilities in learning English is impossible without mastering the grammatical structures/forms of the target language. When teaching a foreign language to students of an economic university, it is necessary to take into account the professional specialization of students and the specifics of their future profession (Jorovlea, Frici, p.201). Students of an economic university study mainly according to a system of progressive information processing, as they better learn to a standard language curriculum that contains topics for the assimilation of information, vocabulary, lexical units and grammar.

However, why teach grammar in an economic university, where many students already possess a certain English level and many up to B2 or C1? Mastering a foreign language is a complex process consisting of many learning components in order to speak a foreign language proficiently, where grammar occupies an important place, as it is the foundation or skeleton of the language. The formation of the students' grammatical skills is one of the most important components of acquiring good speaking, listening, reading and writing skills. We should discuss with our students the importance of making a good impression with some formal correspondence, e.g., a job application, encourage them to edit

'roughly-tuned' texts and so on (Bress). The possession of grammatical skills can lead to a high level of language proficiency, which will offer students the opportunity to competently make presentations, feel comfortable during business negotiations, be confident on the phone and so on, and finally be more competitive in the labor market. Language experts believe that there is no ideal course applicable in all possible conditions, but there is a huge number of teaching aids, where a professional teacher will find the materials, he/she needs or in an emergency case, he/she can design his/her own.

Teachers of foreign languages face difficulty not only in choosing the proper material, teaching methods and means, but also, namely, in choosing the right approach to teaching. It is very useful and productive, in our opinion, to use the model of teaching grammar integrated with the communicative approach. The communicative goal of teaching in a non-linguistic university allows us to formulate the main requirement for the amount of grammatical material to be taught. It must be sufficient to be able to use the language as a means of professionally oriented real communication within the curriculum for its assimilation. According to specialists, the development of the communicative skills is impossible without knowing the means of communication, i.e., words, grammatical phenomena and the skills of mastering these means in the production and understanding of text in oral and written form. Therefore, the process of teaching a foreign language supposes acquiring language knowledge and language skills, or automatization (Simacova, p. 151). Practice shows that the automation of the grammatical patterns to the level of skill acquisition is possible through the use of multiple language exercises that would stimulate the cognitive interest of students through the proposed activities.

Nevertheless, along with the communicative approach to teaching, an equally important factor in teaching a language is the correct selection of educational material. Well-chosen material: textbooks /Internet resources, etc. strengthens the motivation of students, arouses interest, creates needs and stimulates the student's mental activity. It should be noted that the usage of authentic materials plays an important role in learning English. Working with them increases communicative and cognitive motivation, forms regional and intercultural competences, creates an atmosphere of real knowledge of the English language,

stimulates students' need to communicate, exchange opinions, and makes the learning process more effective (Borenco).

Another issue for unseasoned English teachers is struggling how to teach a grammar point, what correct techniques and methods should be used to teach English grammar productively. That is: How to teach a grammar point? What to start with? The answer is that teaching grammar is all about usage and less about learning all of the rules of a grammar point. Although the rules are important, but the end goal of any grammar lesson should be aimed at students being able to use the grammar point in real-life discussions, roleplays and authentic conversations.

According to language professionals from The Language House TEFL, Prague, teachers should follow some specific tips in teaching a grammar topic:

1. Know your grammar point
2. Pull out 1-2 functions
3. Plan your activation
4. Decide on rules/content
5. Think of the language level of your students
6. Investigate materials
7. Have an overreaching topic (your topic is not your grammar point)

It seems to us a big mistake that teachers often want to move on to communicative or task-based activities or expect students to do certain tasks without working out the grammatical patterns well enough. Despite the fact that grammatical models are quickly remembered, they are also quickly forgotten because they are not worked out to automatization, and as a result, we can notice a range of grammatical errors in students' speech when constructing sentences.

Therefore, the instruction of the grammar forms should take place in the following three consecutive steps: Present, Practice, Produce. This approach is called PPP or Engage, Study, Activate, which is a common starting point for teachers when they learn to teach grammar for the first time (Holmes). It is advisable to focus on teaching only one or two grammar functions, as some students might find it too complex and boring to memorize more grammar functions at once. For instance, if we teach Present Continuous, we should better focus on its usage for actions *happening at the moment of speech* and *temporary actions*. It will be

overwhelming for A2 students to teach them its other functions like its usage for *future arrangements*. The most important step out of these three is Production or Activation which supposes giving students a real-life scenario that they have to put into practice or activate based on the other two steps: Presentation and Practice. It is also advisable to start planning teaching a certain grammar point with the Activation phase. The activation task must have the following features: be clear, have logical context, require the use of natural language, contain a final resolution, be applicable in real life situations and should be performed only by the students working in pairs or groups without any teacher intervention. The teacher can only explain and correct certain errors students committed, but only after they finish the presentation of the task (Westegaard).

As mentioned above teachers often have to design their own materials, situations in line with the curricula, but adjusted to the students' needs. For example, the activation task could be: *You work for DCV Fashions and as Director of Human Resources you have to make a presentation to talk about your company to a group of prospective employees to convince them that your company is worth working for. Prepare and make your presentation, and as part of the audience prepare 5 questions to ask for details about the company's usual activities, the company in general and its current activities.* (Cotton, 2012, p.19) If the task seems to carry all the features mentioned above we can move on to the Presentation phase or even back to introducing the general topic which could be *Companies*. Here students learn from authentic materials about companies' main and current activities and should be able to describe them. After the lead-in and some vocabulary exercises/activities the teacher should proceed to the presentation phase of the grammar point which, in fact, is supposed to be pre-known for A2 level students - *Present Simple vs Present Continuous*. It is recommended to show students a few examples like:

Toyota is a Japanese company which manufactures cars.

They employ over 3,500 people all over the world.

We are currently growing and doing well at a difficult time for the industry.

Our new subsidiary is taking on new staff at the moment.

Then the teacher should elicit the meanings and when they are used,

only after that the form or structure and the name of the tense/tenses. The teacher should pull out all these answers from the students by asking them a series of questions called CCQ (Concept Checking Questions) during the whole process. When checking student comprehension, these questions are asked by the teacher to gain a more accurate evaluation of the student's understanding. The second phase, *Practice* should better consist of two steps, for instance, in the first the teacher can give a fill in the blanks or open the brackets exercise on *Present Simple* and *Present Continuous*, while in the second step, which can be called open practice, students make their own sentences in a controlled way. It is meant to bridge the gap between Practice and Activation. For this activity the teacher can use photos or videos, tables, charts by the help of which students build real-life sentences which are related to their own experiences or are examples about real companies they know. All these are preparatory exercises for the final task - Activation and it is advisable to include in the exercises from the Presentation and Practice phases sentences quite similar to those they will have to use in the Activation or Production phase.

When teaching grammar, we should take into account that a particular difficulty for students, native speakers of the Romanian or Russian language, is the system of tenses in the English language, tense sequence, the use of modal verbs, infinitive constructions, articles, etc. Romanian and English sentence structures are different and we have to drill more on the differences between the native language and the target language. According to the material presented above, we have come to the conclusion that the accurate and systematic learning of grammar is the main step towards improving the system of grammar rules, thanks to which students can correctly express their thoughts. The building of the speaking grammatical skills should be carried out in several stages, taking into account the way the grammatical structures function in spoken language. Considering the specifics of working with students of economics, we have to pay more attention to the free, uncontrolled use of grammar structures in speech and writing at A2, B1 levels, as well as more advanced levels (B2, C1, C2) in emails, reports, presentations, interviews, meetings, negotiations, etc.

To conclude, when fulfilling tasks, it is not advisable to divide the material into grammatical or lexical and do them outside a certain

context/topic. It is impossible to study grammatical material without paying attention to lexis (word combinations/chunks, phraseological units, idioms, etc.). The usage of the latest materials and textbooks published in the UK and the USA, authentic Internet resources plays an important role in teaching grammar as one of the aspects of teaching the English language. Applying such approaches to teaching grammar as described in the article will motivate students to learn the language as a whole, they will not even feel they are taught grammar and they will become well-prepared specialists in their professional field.

References:

1. BORENCO, S. *Обучение грамматике английского языка студентов старших курсов отделения «мировая экономика»*. [online] Disponibil: [Обучение грамматике английского языка студентов старших курсов отделения «Мировая экономика» - CORE Reader](#) [citat 04.01.2023]
2. BOLIVAR, Polina. *6 Ways to Keep Students Engaged During Grammar Lessons*. [online] Disponibil: <https://www.ef.com/wwen/blog/ef-teach-online/6-ways-to-keep-students-engaged-during-grammar-lessons/> [citat 10.11.2022]
3. BRESS, Paul. *Grammar and vocabulary: seven ways to help students enjoy grammar* [online] Disponibil: <https://www.onestopenish.com/support-for-teaching-vocabulary/grammar-and-vocabulary-seven-ways-to-help-students-enjoy-grammar/146459.article> [citat 20.11.2022]
4. HOLMES, Bryan. *How to teach grammar clearly: an introduction to the basics*. [online] Disponibil: <https://hongkongtesol.com/blog/how-teach-grammar-clearly-introduction-basics> [citat 19.11.2022]
5. JOROVLEA, Dina, FRICI Svetlana. *Некоторые аспекты преподавания грамматики английского языка в техническом ВУЗе*. pp. 201-203. [online] Disponibil: [НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ \(gramota.net\)](#) [citat 10.11.2022]
6. COTTON David, FALVEY David, *Market Leader 3rd Edition, Pre-Intermediate Business English, Course Book*, Longman, 2012. p.19
7. SIMACOVA S. *Обучение грамматике английского языка в неязыковом ВУЗе*. pp.150-155. [online] Disponibil: [Обучение грамматике английского языка в неязыковом вузе \(cyberleninka.ru\)](#) [citat 05.01.2023]
8. WESTEGAARD, Chris. *How to Teach Grammar: Creating a Full Lesson - with Materials (part 3)* [online] Disponibil: https://www.youtube.com/watch?v=Cg9x_jHLAM8&ab_channel=ChrisfromTheLanguageHouse [citat 06.01.2023]

Secțiunea IV. Perspective clasice și moderne în studiul limbii și literaturii



CZU 81`367.622.12

NUMELE PROPRII LA LIMITA DINTRE TERMINOLOGIE ȘI COMPETENȚA SOCIOCULTURALĂ

Olga COSOVAN

conf. univ., dr.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: The didactics of Romanian as a language of instruction denote a unilateral interest for proper nouns, merely limiting itself to some aspects of spelling and occasionally referring to specific paradigmatic forms. The circulation of proper nouns in didactic communication is, however, considerably wider, since some of these represent component parts of terms (formulae, theorems, laws etc.), place names of reference or names of historical periods in the context of Geography and History, or authors and titles in Literature and Arts. Despite an accepted opinion that proper nouns do not possess any perceptible semantics, they do undergo two stages of deciphering: when placed in a certain sub-class (anthroponyms, toponyms, cosmonyms, zoonyms etc.) and when being referred to the linguistic context they originate from. For an educated reader the proper nouns found in academic/scientific texts, borderline with domain terminology, will become bearers of socio-cultural information, which fits naturally into the linguistic communication competence.

Keywords: didactics, proper nouns, term, linguistic communication competence, socio-cultural competence.

Termenul de *nume propriu* (sau *substantiv propriu*) apare în limbajul elevilor din școala primară, conținuturile curriculare din clasele respective insistând asupra ortografiei:

Curriculum, clasa a II-a: Majuscula în scrierea numelor proprii (nume, prenume; denumiri de sate, orașe; denumirile țării, capitale).

Clasa a III-a: Majuscula în scrierea substantivelor proprii. Substantivul. Felul substantivelor: comune și proprii. • Majuscula la substantivele proprii. (Curriculum, ÎP, p. 39-40; 49).

Formularea se reia în curriculumul pentru clasa a V-a și aici

didactica pierde interesul pentru această categorie de nume. Urmărind programele, curricula și manualele școlare din spațiul basarabean pentru câteva decenii, constatăm că, orice modificări s-ar opera, numele proprii sunt examinate în primul rând prin optica normei ortografice. E firesc ca elevul să-și scrie corect numele, adresa etc., dar și să nu interpreteze drept substantive proprii lexeme care nici substantive nu sunt. Totuși didactica limbii române ca limbă de instruire manifestă un interes unilateral pentru numele proprii, limitându-se doar la unele aspecte de ortografie și foarte rar – la formele paradigmatiche specifice, care ilustrează noțiunile de gen comun, singularia /pluralia tantum, determinarea (când se utilizează și când nu se poate utiliza articolul substantival hotărât sau nehotărât) și declinarea (care e specificul declinării prenumelor și al numelor de familie). Și mai rar practica rațională și funcțională a limbii pune în valoare antroponimizarea /apelativizarea, alegerea numelor pentru personajele literare sau localități, referințele și aluziile construite pe nume mitologice sau istorice.

Lingvistica examinează substantivele proprii, la interferența între lexic / semantică și gramatică, rareori cu implicarea stilisticii, dar constată, prin ediția recentă a Gramaticii Academiei: "Numele proprii sunt lipsite de sens în afara actului denominativ de individualizare a unui anumit obiect" și "Unele particularități semantice, precum lipsa de conținut intrinsec și polivalența denominativă, apropiere numele proprii de pronume, sugerând încadrarea lor în clasa substitutelor." (GA, 1, p. 118-119). Deși se consideră că numele proprii nu au o semantică perceptibilă, acestea totuși trec prin două faze de descifrare: raportarea la o anume subclasă (antroponime, toponime, cosmonime, zoonime etc.) și la un anumit context lingvistic din care provin. Purtătorii limbii raportează un substantiv propriu la nume de familie, prenume sau porecle, nume de localități sau instituții, în măsura competențelor socioculturale și a experiențelor de comunicare. E adevărat că între categoriile de substantive proprii românești se atestă o anumită migrare, unele prenume sunt și nume de familie (*Ion, Nicolae, Zaharia, Radu, Pavel*), și porecle, unele nume de familie sau prenume sunt și toponime, dar acest aspect rămâne în afara prezentului articol. Asimilarea numelor proprii străine tot este dirijată de raportarea lor la categoriile cunoscute: nume de familie, prenume, localități, state, râuri etc.

Din perspectiva didacticii, cunoașterea și utilizarea adecvată a

numelor proprii depășește cadrul unui inventar de nume de familie și prenume, localități, cartiere, străzi, instituții, evenimente, sărbători, opere etc. Substantivele proprii includ și denumirile comerciale, mărcile înregistrate, soiurile de plante, rasele de animale, ele încadrându-se în câmpurile lexicale (noționale) la periferie. În structura câmpului lexical substantivele proprii sunt ultima redută, cea a exemplelor-unicat. Astfel, numele unui soi de mere – *Idaret* – alături de altele similare, ținește câmpul lexical *plante pe segmentul arbore – pom – măr*, la fel cum *Williams*, *Untoasa Bosc* sau *Conference* o fac pe segmentul *păr*. Numeroasele denumiri de străzi, piețe sau cartiere – *Lipscani*, *Copou*, *Strada Trandafirilor*, *Poșta Veche* – încheie, prin exactitatea adresei, câmpul lexical al teritoriilor (administrative). Numele proprii ilustrează noțiunile și se asimilează concomitent, actualizându-se de fiecare dată când e necesar a trece în revistă personalități, opere, obiective geografice etc.

Demersul didactic, privit transdisciplinar, implică un spectru larg de substantive proprii, unele dintre ele aflându-se la limita dintre terminologia diferitelor domenii științifice și cultura generală pe care și-o formează orice persoană. Dar la momentul actual nu este stipulat ce nume proprii din ce domenii ale științei trebuie să fie asimilate, cu tot cu ortografie, ortoepie, informații științifice și socioculturale; ce nume proprii trebuie să cunoască (să recunoască, să utilizeze coerent în comunicare) un absolvent de gimnaziu și de liceu.

- Un studiu realizat recent în cadrul proiectului *Alfabetizarea terminologică a elevilor de gimnaziu* constată: ”Lista totală de termeni, specificați în curriculum sau extrași din lista de conținuturi curriculare include circa 2000 de unități” (pentru treapta gimnazială în ansamblu, n.n.) (Glosar, p. 4). Lista însă nu conține numele proprii, care trebuie examinate corespunzător. Firește, numele proprii nu întrunesc cerințele față de termeni, dar necunoașterea lor, la fel ca necunoașterea termenilor, complică sau face chiar imposibilă comunicarea didactică la diverse materii și, cu cât treapta de studii este mai înaltă, cu atât inventarul de termeni și nume proprii este mai amplu și mai divers. Dacă treapta școlii primare se limitează la câteva nume de scriitori și texte, câteva nume geografice și personalități istorice, treapta gimnazială pune în circulația câteva sute de substantive proprii. Cel care nu le are în cunoștințele operaționale nu

descifrează sau descifrează cu greu, cu întârziere mesajul audiat sau citit. Încadrarea numelor proprii în contextul terminologiei triază inventarul acestora, pentru că nu orice antroponim sau toponim chiar are sau necesită o descifrare științifică, dar cele care au o oarecare pondere terminologică (*Newton, Mendeleev, Clapeyron, Viète, Pascal, Arhimede, Copernic* etc.) trec prin trei etape de identificare: domeniul științific, timpul activității, rezultatele remarcabile sau impactul descoperirii, invențiilor, clasificărilor operate.

Statutul terminologic al numelor proprii se dezvoltă din plin în câteva contexte:

- Substantivele proprii sunt utilizate ca nume de referință în domeniu sau ca exemple pentru anumiți termeni;
- Numele proprii intră în componența unor termeni cu structura de sintagmă;
- Numele proprii generează termeni (unități de măsură, elemente chimice etc.).

Prima categorie – nume utilizate ca referință sau ca exemplu – se manifestă diferit în arii curriculare diferite. Aria curriculară *limbă și comunicare*, prin studiul literaturii, scoate în prim-plan nume de autori și texte literare, implicit – localități, nume de personaje literare, curente, publicații etc. Alături de numele clasicii literaturii (Mihai Eminescu, Ion Creangă, Vasile Alecsandri etc.) vin toponimele (Ipotești, Humulești, Mircești), numeroasele opere de referință, care se adună în anii de studii, precum și personajele certe, individualizate și recognoscibile. Multe dintre acestea se adună din lectură, din activități de educație informală și nonformală. Se poate întâmpla ca un elev să nu învețe niciodată poveștile fraților Grimm sau ale lui Ch. Perrault, sau poveștile lui Ion Creangă, dar Scufița Roșie, Cenușăreasa, Dănilă Prepeleac, Harap-Alb sunt numele proprii pe care le recunoaște și le asociază cu situațiile și mesajele respective. În aceeași ordine de idei, aria curriculară *arte și sport* pune în circulație nume de compozitori, artiști plastici, sportivi cu renume, opere, interpreți, instituții, evenimente, muzee, galerii de artă etc. Fiecare specie literară studiată reclamă câteva titluri relevante, o clasificare a personajelor, la fel, presupune ilustrarea prin numele acestora și titlurile exacte ale textelor. Astfel, ariile curriculare *limbă și comunicare* și *arte și*

sport pun bazele unui clustering de personalități și personaje, raportate la un anumit context temporal și spațial în cultura națională sau universală. Clusteringul se va completa cu nume geografice și nume de epoci, state, personalități istorice – puncte de referință pentru cultura generală a elevului.

Aria curriculară *educația socioumanistică* insistă pe exactitatea obiectivelor geografice, a teritoriilor, statelor, evenimentelor, precum și a personalităților – navigatori sau monarhi, oameni politici ai timpurilor respective. Curriculumul la geografie specifică, alături de termenii propriu-ziși, obiectivele geografice:

Oceane: Pacific, Atlantic, Indian, Arctic.
 Mări: Neagră, Mediterană.
 Golfuri: Persic, Mexic.
 Insule: Groenlanda, Marea Britanie. (Curriculum geografie, p.14)
 Marile descoperiri geografice (C. Columb, F. Magellan, Vasco da Gama) (Ibidem, p.16)

Conținuturile curriculare la istorie, de asemenea, nu pot evita contactul cu anumite nume proprii, acestea referindu-se, în mare parte, la epoci, state / teritorii raportate la timp, evenimente (războaie, lupte, tratate), personalități. De exemplu:

Orașe-state, regate și imperii în Orientul Antic (Mesopotamia, Egiptul, India, China, Persia) (Curriculum istorie, p.18)
 Personalități: Adam Smith, Alexandru I, Constantin Brâncoveanu, Constantin Mavrocordat, Dimitrie Cantemir, Gavriil Bănulescu-Bodoni, George Washington, Napoleon Bonaparte, Oliver Cromwel, Petru I, Tudor Vladimirescu. (Ibidem, p. 27)

Aria *matematică și științe* scoate în relief nume de savanți, care se asociază ulterior cu întreg domeniul sau descoperirile, invențiile, clasificările realizate. Conținuturile curriculare la aceste materii nu includ numele aparte ale savanților, dar manualele prezintă câteva portrete, date biografice, iar dotarea sălilor de studii conține și portretele savanților, numele, anii vieții.

Chimia, clasa a IX-a: Jöns Jacob Berzelius (1779-1848)	Fizica, clasa a IX-a: O cotitură istorică în reprezentările despre acțiunile sarcinilor electrice
--	---

Chimist suedez. În 1815 a introdus simbolurile chimice ale elementelor cunoscute până atunci; a divizat substanțele în organice și anorganice.	a fost realizată de savantul englez Michael Faraday (1791–1867) – fizician și chimist, creator al ideilor fundamentale despre electromagnetism, ulterior dezvoltate pe deplin de James Maxwell (1831–1879).
Matematica, clasa a IX-a, la subsolul paginii: Etienne Bézout (1730–1783) – matematician francez.	Fizica, clasa a VII-a: Galileo Galilei (1564-1642) este considerat unul din fondatorii științelor despre natură. A cercetat minuțios inerția, căderea corpurilor, mișcarea pendulului. A făcut observări asupra corpurilor cerești, descoperind munții de pe Lună, petele de pe Soare, patru sateliți ai planetei Jupiter ș.a. Galileo Galilei este primul savant care a folosit metoda experimentală de cercetare în știință.

Citat din manuale școlare în uz, www.profesor.md.

Asemenea informații anticipează gama de întrebări care pot să apară la elevi la primul contact cu numele respectiv: cine a fost sau este, când/unde a activat, prin ce e celebru etc. Unele dintre numele savanților se asociază cu domeniul, problema, episoade din istoria științei și sunt utilizate în comunicarea cotidiană, dincolo de limitele textului științific și ale demersului didactic.

Numele proprii care intră în componența unor termeni cu structura de sintagmă provin, în mare parte, din științele exacte și desemnează inovațiile, descoperirile care le sunt atribuite: legi, numere, constante, formule, ecuații, scări / scale etc. Astfel, studiul matematicii la etapa gimnazială presupune *teorema lui Pitagora*, *teorema lui Thales*, *teorema lui Viète*; studiul fizicii – *legea lui Pascal*, *legea lui Arhimede*, *legea lui Ohm*, *legea lui Joule*, *legea lui Coulomb*, care se vor completa cu *forța*

Arhimede, inelele lui Newton, tubul lui Newton ș.a. Geografia plătește tribut mai curând navigatorilor-descoperitori de teritorii și obiective geografice (strâmtori, insule, capuri ș.a.: *capul Celiuskin, capul Dejnov, strâmtoarea Drake, strâmtoarea Magellan*). Inventarul formulelor, teoremelor, teoriilor, scalelor, legilor, constantelor se va tot completa, trecând în limbajul profesional și, parțial, în limbajul comun. Viața cotidiană, știrile și parțial textele artistice sau peliculele cinematografice vor face uz de grade pe *scara Richter* sau *Mercalli* (pentru cutremure de pământ), *grade Celsius* sau *Fahrenheit* pentru temperatura aerului, boli, simptome, medicamente și alți termeni ce țin de sănătate.

Numele proprii care generează termeni, prin apelativizare, sunt tot din domeniul științelor exacte, unde există unități de măsură certe sau elemente (chimice). Acestea sunt oarecum legate de numele savanților respectivi și se încadrează într-un sistem complex de unități de măsură, cu formule de calcul, echivalări în sistemele de unități, simboluri și semne grafice convenționale, de exemplu: ”Newtonul, având simbolul N, este unitatea de măsură pentru orice tip de forță în Sistemul Internațional de Unități de Măsură (SI). Unitatea de măsură newton este numită în onoarea matematicianului Isaac Newton. Un *newton* este forța necesară pentru a imprima o acelerație de 1 m/s^2 unui corp cu masa de 1 kg. Ca atare, newtonul se mai poate scrie $(\text{kg}\cdot\text{m})/\text{s}^2$ ”. (Wikipedia)

”Joule (pronunțat [jul] sau [ğul], plural jouli; simbol J) este unitatea de măsură pentru energie în Sistemul Internațional, numită astfel în onoarea fizicianului James Prescott Joule (1818–1889). Un joule este egal cu lucrul mecanic efectuat de o forță de un newton care își deplasează punctul de aplicație pe o distanță de un metru pe direcția și în sensul forței.” (Ibidem)

Ar fi momentul să examinăm și cealaltă parte a limitei, competența de comunicare lingvistică în manifestarea ei socioculturală. În structura competenței de comunicare lingvistică partea socioculturalului nu se rezumă doar la formule de salut, tradiții și obiceiuri, expresii frazeologice și proverbe. Cum competența de comunicare este capacitatea de a soluționa diverse probleme, utilizând, preponderent, mijloace lingvistice, identificarea, recunoașterea, interpretarea numelor proprii de orice natură este un exercițiu cotidian. Necesitatea de a percepe și a descifra rapid, exact, adecvat contextului numele proprii utilizate este o premisă a

eficienței comunicării. Numele proprii din textele științifice, aflate la limita terminologiei domeniului, devin pentru o persoană instruită și purtătoare de informație socioculturală, care se încadrează organic în competența de comunicare lingvistică, dar o listă virtuală niciodată nu va fi încheiată. Interpretând numele propriu *Lăpușneanu(l)*, la limita dintre istoria națională (domnitor, sec. al XVI-lea, două domnii, 1552-1561; 1564-1568) și literatura română (personajul principal al nuvelei istorice *Alexandru Lăpușneanu(l)*), acceptăm că acest nume poate desemna o stradă în oricare dintre localitățile din spațiul românesc. Toponimia urbană a Chișinăului are mai multe denumiri de străzi care ar trebui să fie parte a examenului la istorie. Străzi precum *Tomis*, *Danubius*, *Sarmizegetusa*, alături de bulevardele *Traian*, *Decebal*, *Dacia* sunt numele proprii care trebuia să fie asimilate la momentul oportun, prin studierea istoriei naționale.

Pentru că modificarea conținuturilor curriculare, la fel ca organizarea structurală a curriculumului sunt procese reluate cam o dată la 10 ani, considerăm că un curriculum viitor ar trebui să stipuleze, alături de termenii pe care urmează să-i asimileze elevul la fiecare unitate de conținut, numele proprii aferente aceluși conținut, evident, fără exagerări, dar cu deschidere pentru asimilarea permanentă a termenilor și a numelor de referință, căci numai așa confirmăm competența de a învăța, a ști să înveți pe tot parcursul vieții.

Referințe bibliografice:

- Curriculum gimnaziu: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>.
 Curriculum IP: *Curriculum național : Învățământul primar* / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova ; grupul de lucru: Mariana Marin [et al.] ; coord.: Angela Cutasevici [et al.] ; experți-coord.: Ludmila Ursu [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2018.
 GA: *Gramatica limbii române*. Vol.I. Cuvântul. București, Editura Academiei Române, 2005.
 Glosar: *Glosar de termeni pentru treapta gimnazială* : Auxiliar didactic / Olga COSOVAN, Tatiana CARTALEANU, Aliona ZGARDAN-CRUDU, Olga BOZ. Proiectul "Alfabetizarea terminologică a elevilor de gimnaziu". Chișinău : S. n., 2022.
www.professor.md

ANALIZA COGNITIVĂ A SARCINILOR CE VIZEAZĂ DEFINIREA TERMENILOR

Tatiana CARTALEANU

conf. univ., dr.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: The article examines a number of methodological aspects the teacher encounters when faced with the operationalisation of terms stipulated by the school curriculum for a given subject. Such skills as the ability to define a term, as well as to explain and exemplify a concept, are considered key constituents of the communication competence; they may also be easily tested through various assessment tasks. We examine the triad of Teaching – Learning – Assessing in its full complexity: knowing, recognising and reproducing a definition; narrating a subject both orally and in writing, while employing studied concepts and assimilated terms; identifying, classifying, and choosing adequate examples for the concept; applying concepts in problem solving; and analysing and fulfilling summative assessment tasks.

Keywords: defining, term, operationalisation, task, item.

„Eficiența instruirii directe se datorează modalităților prin care profesorii parcurg diferite etape pentru a se asigura că elevii învață cu adevărat”.

Mark W. Convey

În orice activitate didactică, profesorul este scenaristul care a proiectat demersul, regizorul care îndrumă și supraveghează și actorul pregătit să dea toate replicile; elevul este actorul care trebuie să fie la curent cu subiectul, să-și cunoască rolul și să înțeleagă îndrumările profesorului, pentru a putea participa la acest act de parteneriat pedagogic. Pe cât de important este ca toți actorii să vorbească aceeași limbă și să atribuie același sens termenilor cu care operează, pe atât de decisiv este ca ei să se orienteze spre aceeași finalitate. Aceste așteptări nu se vor materializa în produse ale învățării și dezideratele nu vor deveni realizări dacă profesorul va fi singura persoană interesată de succes.

În cadrul instruirii instituționalizate, după ce a fost enunțată o sarcină de învățare sau de evaluare, elevul este cel care trebuie să depună efort și să lucreze, iar profesorul – cel care acordă în permanență ajutor și feedback constructiv. Pe cât de esențial este ca profesorul să dispună de un

proiect al activității, fiindu-i limpede de unde pornește și unde intenționează să ajungă, pe atât de crucial este pentru elev să înțeleagă esența sarcinii și parametrii produsului așteptat. Anume de aici se dă startul în prima zi de școală, când elevul primește anumite indicații, elementare și pe înțelesul său, și acest traseu îl urmează cât durează învățarea, „pe tot parcursul vieții”, de la un moment deja formulându-și singur sarcini și stabilind finalități.

În prezentul articol ne vom limita interesul la activitățile didactice care se referă la definirea termenilor, insistând pe ideea că sarcinile care vizează asimilarea și valorifică operaționalizarea termenilor nu trebuie să fie doar interesante și captivante, ci și adecvate, eșalonate logic și diferite. Fără a încerca să ne convingem cititorii că definirea este o procedură inevitabilă la orice disciplină care operează cu termeni (și care nu operează?), vom examina această unitate de competență ca pe unul dintre constituenții-cheie ai competenței de comunicare. Recunoaștem că partea leului le revine orelor afectate ariei *limbă și comunicare*. Deprinderea de a formula ad-hoc o definiție pentru orice cuvânt cu care operează salvează vorbitorul atunci când, într-o discuție, interlocutorul întreabă „*Ce ai în vedere prin...? sau Ce sens atribui expresiei...?*” și aude o formulare adecvată. Chiar dacă definiția pe care o va oferi nu este sută la sută identică celei din dicționarul academic, ea va demonstra obișnuința de a explica sensuri și semnificații, de a identifica locul unui element de vocabular în raport cu altele, în sistem. Iar definițiile termenilor cu care intră în contact elevul sunt mostre de enunțuri construite corect și explicit, modele clonabile în circumstanțe similare.

Este mare tentația să ne preocupăm doar de evaluarea gradului de cunoaștere a termenilor, dar suntem conștienți de impactul activităților de învățare asupra modului în care elevul va face față evaluării, de aceea vom examina triada predare-învățare-evaluare în complexitatea ei: cunoașterea, recunoașterea și reproducerea definiției; expunerea orală și scrisă a subiectului, cu utilizarea conceptelor studiate și a termenilor asimilați; identificarea, clasificarea și selectarea exemplelor adecvate conceptului; aplicarea conceptelor pentru soluționarea problemelor; analiza și realizarea sarcinilor de evaluare sumativă.

Predarea. În raport cu definirea termenilor, sunt oportune metodele de instruire directă: *expunerea, conversația, demonstrația* și

explicația (altfel spus, atât discursul profesorului, cât și dialogul). Definiția poate fi:

- (a) oferită de gata, formula nouă fiind prezentată în raport cu definițiile conceptelor cunoscute;
- (b) examinată în esența ei terminologică, fiind actualizați inițial toți termenii cunoscuți;
- (c) cercetată în comparație cu alte definiții, mai ales dacă este vorba de un câmp conceptual;
- (d) raportată la imagini și alte reprezentări grafice, termenul nou fiind plasat într-o rețea de concepte studiate;
- (e) acumulată din secvențele oferite, atunci când sunt deja cunoscute anumite date;
- (f) analizată în raport cu exemplele tipice, uzuale, standard;
- (g) completată cu exemple proprii.

Cum studierea definițiilor pentru conceptele noi și actualizarea termenilor-cheie nu este decât o mică parte din tema nouă, cunoștințele factuale se vor regăsi imediat în cele ce vor urma.

Învățarea. Pentru ca elevul să pună umărul la propria instruire, profesorul va recurge la metode de învățare ghidată: *lucrul cu sursele scrise, experimentul, algoritmizarea*, pentru care va apela la manual și la auxiliarele didactice existente, va selecta texte și va formula sarcini, insistând, în măsura posibilităților, pe instruirea reciprocă și pe conexiunea inversă. De asemenea, va fi oportună antrenarea dirijată a elevilor în aplicarea cunoștințelor noi (*exercițiul, euristica, problematizarea*). Așadar, aici este locul și timpul potrivit pentru a-i forma elevului deprinderi de analiză a sarcinii, demonstrându-i că memorizarea și recitarea definiției nu sunt suficiente pentru înțelegerea conceptului, iar diverse activități de învățare vor facilita însușirea temei.

Dacă termenii sunt deja cunoscuți și actualizați, se poate recurge la acumularea lor sau trecerea în revistă prin tehnica numită *Listă – Grup – Etichetă* (Convey, 2019, p. 250 și urm.). Procedura de acumulare durează puțin, elevii fiind provocați printr-o sarcină din familia *exercițiilor asociative* (*Asocieri libere, Bliț*) sau a *asaltului de idei* (*Brainstorming, Brainwriting, Brainsketching*). Atunci când lista de termeni este alcătuită, profesorul dirijează organizarea cuvintelor care au trăsături comune în grupuri și etichetarea grupurilor. Cu elevii din clasele superioare, mai ales

dacă o parte din temă e deja cunoscută, se poate lucra la alcătuirea unui câmp lingvistic sau a unei hărți conceptuale (Neacșu, 2015, p.139-141).

Evaluarea. „Analiza sarcinii” este o procedură inevitabilă în orice probă de evaluare¹⁴ și la orice materie de studiu, solicitându-i elevului descompunerea în factori primi a enunțului-item, actualizarea algoritmului de lucru și vizualizarea produsului final. Înainte de a deveni formulă într-o probă de evaluare, sarcina didactică va fi examinată, și nu o singură dată, în diferite activități de învățare. În acest sens, și manualele în uz, și auxiliarele didactice, și profesorii înșiși oscilează între cunoștințele factuale și cele procedurale, între „a varia operațiile intelectuale, respectiv sarcinile de lucru” și „a exersa suficient de mult anumite proceduri, formând competențe”. „Sarcinile de rezolvat în școală, cele de cunoaștere și învățare, trebuie să fie cât mai aproape de realitatea în care se vor manifesta ulterior,” precizează Elena Joița (Joița, 2002, p. 221). Și cu cât mai variate, pe parcursul anilor, vor fi sarcinile care vizează definirea, cu atât mai mare este probabilitatea ca aceste definiții să fie reținute și să revină în memorie, la necesitate, iar în extindere deprinderea școlară de a defini să devină competență a vorbitorului cult. Vom cerceta câteva obiective care i-ar permite profesorului să estimeze gradul de operaționalizare a termenilor studiați.

- I. Obiectivul *elevul va fi capabil să recunoască în imagini conceptele (obiectele, acțiunile, caracteristicile) reprezentate și să scrie corect denumirile lor.*

Procedură inevitabilă la orice treaptă de școlarizare, în școala primară definirea ar trebui să se edifice pe raportarea *cuvânt – obiect/imagie* (ceea ce nu exclude aplicarea acelorași exerciții și în gimnaziu sau liceu). Sarcina dictată de acest obiectiv anticipează angajarea definiției, dar solicită cunoașterea lexemului/sintagmei cu statut de termen și recunoașterea conceptului reprezentat. Când în imagine avem un obiect complex, iar pe evaluator îl interesează doar un detaliu, se operează cu săgeata care indică secvența vizată. Apelul la resursele TIC ar putea aprofunda înțelegerea și înviora procesul de învățare activă.

Elevului i se poate cere:

Învățare:	Exersare și evaluare	Evaluare sumativă:
-----------	----------------------	--------------------

¹⁴ Mai puțin în cazul testelor-grilă, unde sarcina este aceeași în toți itemii.

sarcina din manual	formativă: sarcina din caietul elevului	itemul probei de evaluare
Numește obiectele din imagini (de ex., ustensilele și aparatele din laboratorul de chimie; elemente ale scheletului; instrumentele și materia primă; zonele geografice reprezentate pe hartă etc.). Enumeră substanțele nutritive ce se conțin în produsele reprezentate.	Scrie, alături de imagini, denumirile obiectelor reprezentate. Leagă prin linii obiectul din imagine și denumirea lui. Rezolvă rebusul cu termenii studiați. Completează careul de cuvinte în baza imaginilor. Rezolvă rebusul. ¹⁵	Bifează cuvintele care nu au imagini corespondente. Comentează un filmuleț fără sunet, vizualizat în premieră (de ex., evoluarea unui sportiv la competiții sau desfășurarea unui joc de echipe), utilizând termenii oferiți. Scrie în spațiul rezervat denumirea organului reprezentat.

II. Obiectivul *elevul va fi capabil să recunoască o definiție, raportând-o la un termen (și invers).*

Itemii de tip pereche, cei cu alegere duală sau multiplă deseori vizează asemenea sarcini, chemate să confirme cunoașterea termenilor și înțelegerea esenței lor în sistemul terminologic al disciplinei de studiu. Recunoașterea nu trebuie privită ca o operație elementară, de ghicire, ci drept una de analiză, mai ales dacă distractorii sunt suficient de puternici. În procesul învățării, se va acorda atenție și timp exercițiilor de analiză a definițiilor, care se pot materializa în alcătuirea unor tabele cu trăsăturile semantice ale termenilor comparabili (tehnica *Analiza trăsăturilor semantice*: Cartaleanu, Cosovan, 2021, p. 96) sau în organizarea cuvintelor definite și a identificatorilor (tehnica *Secvențe contradictorii*: Cartaleanu, Cosovan, 2017, p. 26).

¹⁵ Utilizăm cuvântul „rebus” cu sensul său propriu și direct din DEX: „Joc în care un cuvânt sau o frază sunt reprezentate printr-o combinație de figuri, litere sau semne pe baza cărora urmează să se reconstituie cuvântul sau fraza dată.”

Elevului i se poate cere:

Învățare: sarcina din manual	Exersare și evaluare formativă: sarcina din caietul elevului	Evaluare sumativă: itemul probei de evaluare
Rescrie din lista dată cuvintele care nu se referă la niciuna dintre definiții. Extrage din lista de termeni lexemele care numesc elementele chimice.	indică, în dreptul termenului, numărul definiției adecvate. Identifică termenii, legându-i prin linii cu definițiile date. Subliniază, în lista de termeni, cuvântul pentru care nu a fost oferită o definiție.	Analizează definiția celor doi termeni, identificând prin subliniere coincidențele (linie dreaptă) și deosebirile (linie văluroasă) dintre concepte (de ex., <i>popor și națiune</i>).

III. Obiectivul *elevul va fi capabil să definească (să explice, să discrimineze) un concept.*

Sarcina nu ar trebui să vizeze reproducerea unei definiții memorizate, ci abilitatea de a defini ori de a explica, într-o formulă proprie, un concept cu care se operează curent și frecvent. Bunăoară, curriculumul la istoria românilor și universală prevede operaționalizarea termenilor *război de independență, război rece, război civil*, dar conceptul de bază – *război* – nu este considerat termen și nu are o definiție proprie, fiind prezentat în DEX ca monosemantic: „RĂZBOI: Conflict armat (de durată) între două sau mai multe state, națiuni, grupuri umane, pentru realizarea unor interese economice și politice.” Conceptul-cheie fiind definit cu forțe comune sau apelând la o sursă de încredere, pe fundalul acestei explicații vor deveni mai limpezi alte sintagme nominative terminologice: *război mondial, război de eliberare națională, război de partizani, război religios, război-fulger*, dar și recentul *război hibrid*. Disciplina respectivă operează și cu lexeme derivate din două radicale latine: *bellum* – *război*, *gerere* – *a purta* (*beligerant, beligeranță; antebelic, interbelic, postbelic*). Aceste cuvinte nu figurează în mod expres în lista de termeni, dar apar în textul științifico-didactic, accesibil elevului, fără a se insista pe definirea lor. În asemenea situații, atât profesorul, cât și elevii pot să recurgă la explicații, în locul

definițiilor lexicografice sau enciclopedice perfecte: „*beligerante* se numesc statele, țările, armatele *care poartă un război; aflate în stare de război; care luptă între ele; beligeranța* este starea de război dintre două sau mai multe state”.

Elevului i se poate cere:

Învățare: sarcina din manual	Exersare și evaluare formativă: sarcina din caietul elevului	Evaluare sumativă: itemul probei de evaluare
Explică sensul termenilor derivați, pornind de la definițiile date ale termenilor de bază (<i>dreptunghiular</i> în raport cu <i>dreptunghi</i> ; <i>basic</i> în raport cu <i>bază</i> ; <i>urbanizare</i> în raport cu <i>urban</i> ; <i>anticiclone</i> în raport cu <i>ciclone</i>). Explică, în cuvinte proprii, noțiunile: <i>animal fitofag</i> , <i>comportament alimentar</i> , <i>erbivore rumegătoare</i> .	Definește 3 termeni de geografie din textul dat. Explică, în text coerent de 2-3 enunțuri, care este relația dintre conceptele <i>pol geografic</i> , <i>hartă geografică</i> , <i>glob geografic</i> , <i>spațiu geografic</i> , <i>fenomen geografic</i> , <i>mediu geografic</i> și știința geografie. Discriminează, completând diagrama Venn, noțiunile de <i>război de independență</i> și <i>război civil</i> .	Pornind de la semnificația elementului de compunere <i>fito-</i> (<i>plantă, vegetație, floră</i>), explică sensul cuvintelor compuse: <i>fitofag</i> ; <i>fitopatologie</i> ; <i>fitoterapie</i> . Explică, în câte un enunț, care este relația dintre cuvintele: <i>atribut</i> și <i>a atribui</i> ; <i>acuzativ</i> și <i>a acuza</i> ; <i>adverb</i> și <i>verb</i> ; <i>locuțiune</i> și <i>loc</i> ; <i>narațiune</i> și <i>a nara</i> . Explică deosebirea dintre sensul termenilor <i>breaslă</i> și <i>ghilde</i> .

IV. Obiectivul elevul va fi capabil să organizeze (conceptual, tematic) o serie de termeni, în baza definițiilor.

Cu siguranță, o asemenea sarcină este reală și realizabilă doar

atunci când elevii au asimilat deja un număr considerabil de termeni și aceștia au devenit, prin exersare, operaționali. Exercițiile de organizare grafică pot fi eșalonate pe durata uneia sau a mai multor unități de învățare, iar acumularea de termeni va contribui la memorizarea și apropierea lor. Aici este important ca o parte din muncă să fie deja efectuată: sau termenii sunt prezentați într-o listă și elevii urmează să-i organizeze într-o structură logică, sau se oferă o formă grafică-pattern (a se vedea modele în: Pânișoară, 2022, p. 158-164), pe care elevii o vor completa cu termeni, stabilind relația ierarhică dintre concepte în baza definițiilor, iar ulterior vor adăuga la termeni exemple.

Elevului i se poate cere:

Învățare: sarcina din manual	Exersare și evaluare formativă: sarcina din caietul elevului	Evaluare sumativă: itemul probei de evaluare
Reprezintă schematic o rețea trofică din 5-6 termeni. Elaborează o hartă conceptuală a categoriilor de pronume, ilustrând fiecare termen cu câte două exemple. Aranjează într-un poster electronic definițiile termenilor <i>vodă, voievod, domn, domnitor, țar, rege, crai, împărat</i>.	Completează diagrama cauzelor și a efectelor, cercetând problema dată. Completează harta conceptuală dată, indicând în spațiile punctate relația dintre conceptele conexe. Completează schema dată cu câte două exemple proprii. Alcătuiește o legendă pentru schema dată.	Aranjează într-o hartă conceptuală termenii din lista dată, diferențiindu-i cromatic după anumite criterii (numește criteriile). Completează harta conceptuală dată cu termenii și exemplele lipsă.

Concluzionăm că varierea sarcinilor ar trebui să fie unul dintre obiectivele de care se conduc autorii de manuale și auxiliare didactice, dar mai ales profesorii de la clasă, iar concepătorii probelor de evaluare sumativă sau de certificare ar trebui să aibă certitudinea că tot ce se cuprinde în amplitudinea variabilelor permise îi este familiară elevului

testat: atât verbul-soclu (*definește termenul; explică, ilustrează sensul/sensul definit; identifică definiția potrivită cuvântului dat; subliniază în definiția dată secvența care...; deduce din definiție informația cerută; răspunde la întrebări în baza definiției etc.*), cât și produsul solicitat (*cuvânt; sintagmă; enunț-definiție; enunț-exemplu; rezolvare de problemă*) sau tipul itemului, de regulă obiectiv (*cu alegere duală; cu alegere multiplă; de tip pereche; cu răspuns scurt; cu răspuns deschis*). Itemii subiectivi ar putea solicita o expunere tematică a conținutului studiat, cu utilizarea termenilor și implicarea definițiilor acestora, de regulă în formă de *colaj, poster, benzi desenate, extemporal, referat, rezumat, studiu de caz, prezentare sau eseu*. Priceperea de a defini este una care se formează și se valorifică transdisciplinar, sprijinindu-se curent pe deprinderea de a consulta sursele lexicografice și enciclopedice accesibile.

Referințe bibliografice

1. CARTALEANU, Tatiana; COSOVAN, Olga. *Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice*. Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2017.
2. CARTALEANU, Tatiana; COSOVAN, Olga. *Proiectul și portofoliul în formarea competenței de gândire critică*. Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2021.
3. CONVEY, Mark W. *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*. Iași, Editura Polirom, 2019.
4. JOIȚA, Elena. *Educația cognitivă*. Iași, Editura Polirom, 2002.
5. NEACȘU, Ioan. *Metode și tehnici de învățare eficiente: fundamente și practici de succes*. Iași, Editura Polirom, 2015.
6. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu (coordonator). *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Iași, Editura Polirom, 2022.

CZU 82(100):81'22

O PROSPECTARE A MOTIVULUI FERESTREI ÎN LITERATURA UNIVERSALĂ (I)

Raisa LEAHU

asist. univ.

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: In the present sequence (as part of a larger study involving texts from various genres of world literature), a literary motif prevalent among writers of the last two centuries is discussed. It examines some fiction and critical texts to find didactic language suitable for semiotic or hermeneutic interpretations in

school or college studies of literature. By examining and proposing a nuanced understanding of the window's place as a boundary between inside and outside, me and others, subjective and objective, the study analyzes a variety of fiction and critical texts.

Keywords: literary motif, window, character, interpretation, visual image.

Deschidem și închidem fereastra, privim prin geam pentru a vedea forme, linii, culori, pentru a ne bucura de lumina zilei sau de licărul stelilor, pentru a simți aerul care ne învăluie și a capta, în auz, viața sonoră a lumii exterioare. Fereastra creează nostalgii sau reverii, fereastra creează sentimente *dictate* de ceea ce vedem *dincolo*, în exterior. Urmărim de la fereastră o lume care se instituie, prin rama ferestrei, ca un tablou dinamic sau lipsit de acțiune. De ce tragem draperiile sau obloanele la fereastră? Să ne izolăm, să ne păstrăm intimitatea, să nu vedem ceva care ne este cunoscut sau străin?... De câte ori geamul a făcut să înflorească imaginația noastră? Nu mai puțin interesant este să urmărim și să descoperim imaginea ferestrei în textul literar, să ne întrebăm ce relație se stabilește între noi și fereastra în fața căreia zăbovește personajul literar. Textul generează noi senzații, sensuri și semnificații, iar cititorul ajunge la propria lui revelație și conștientizează că orice lucru din lumea în care locuim și simțim înseamnă o experiență care trebuie *trăită* și *exprimată*. Din lecturi trebuie să transpară ființa care se vrea *altfel*. *Trăitul* cititorului, prin lectură, înseamnă permanenta apropiere de frumos, de cultura națională și universală, de adevărul ființei și al lumii. Lectura textului literar trebuie să se instituie într-un teatru dinamic al descoperirilor cuvântului și ale textului. Plăcerea de a *pătrunde* în spațiul unui text literar trebuie să se instituie ca axă emotivă a prelecturii și ca început al experimentului de comunicare cu textul, cu eroii literari și cu tine însuși. Romancierul Orhan Pamuk scria:

„Lectura unui roman înseamnă plăcerea de a experimenta fiecare colț obscur, fiecare persoană, fiecare culoare și fiecare umbră a acestuia.”
(Pamuk, 2012, p. 146)

Plăcerea de a experimenta pornește de la cuvinte și expresii pentru a ajunge la arhitectura textului literar (poezie, nuvelă, roman, dramă etc.), pe care dorim să-l înțelegem și să-l interpretăm. Cuvintele ca sens și semnificație se vor institui ca puncte de pornire a unui proces complex de interpretare, proces care stimulează imaginația și creativitatea. În această

ordine de idei, amintim cum vede, înțelege și descrie același Orhan Pamuk actul de lectură a unui roman:

„Transformăm cuvintele în imagini mentale. Romanul spune o poveste, însă un roman nu este doar o poveste. Povestea crește încet dintr-o multitudine de obiecte, descrieri, sunete, conversații, fantezii, amintiri, bucăți de informație, gânduri, evenimente, scene și momente. Pentru a obține plăcere din lectura unui roman, trebuie să te bucuri de acțiunea de a porni dinspre cuvinte și de a le transforma în imagini mentale. Vizualizând în imaginație cele descrise prin cuvinte (ce vor ele să spună), noi, cititorii, desăvârșim povestea. Astfel, ne stimulăm imaginația căutând să aflăm ce vrea să spună cartea ori ce vrea să ne spună naratorul, ce intenționează el să spună, ce crede că ne spune – cu alte cuvinte, căutând centrul romanului.” (Pamuk, 2012, pp. 22-23)

Lectura, comprehensiunea și interpretarea unui motiv literar este un proces de durată în viața unui cititor, parcursul căruia începe de la cuvânt, de la „obiecte, descrieri, sunete, conversații, fantezii, amintiri, bucăți de informație, gânduri, evenimente, scene și momente” (Pamuk), continuând cu imaginea artistică pe care o construiește, configurând apoi frumusețea actului de interpretare, dezvoltând imaginația și creativitatea. De exemplu, **motivul ferestrei** se încheagă și se dezvoltă treptat în timpul lecturilor noastre, cititorul conștientizând că arhitectura motivului este una complexă prin împletirea unor componente variate (sensul, semnificația, relația cu cititorul, relația cu personajul, naratorul, eul liric) în economia lingvistică a textelor lirice, epice, dramatice etc. Drumul interpretării unui motiv literar se țese de la o lectură la alta. Lecturând, întrebăm și răspundem la întrebările: „Ce este o fereastră?” „Ce relație putem stabili între noi și o fereastră?”, „Care este rolul ferestrei într-un text literar?”, „Cum descifrăm relația dintre personaj sau eul liric și fereastră?”, „Cum interpretăm motivul ferestrei?” etc. În definitiv: *ce este o fereastră?* Un obiect îl putem descoperi pornind de la cuvânt, un cuvânt îl putem descoperi pornind de la obiect, discutând, cercetând dicționare, citind texte, observând lumea care ne înconjoară, în care existăm și comunicăm. Știm că fereastra este o deschizătură de formă regulată în peretele unei clădiri, a unui vehicul etc. pentru a lăsa să intre aerul și lumina, un ansamblu format dintr-un cadru fix și din cercevele în care se fixează geamuri. Rostim *fereastră*, *ferestruică*, *ferestrică*, *ferestruie*, dar ne gândim și la geam, la sticlă, la un vitraliu, la niște zăbrele, la un geamgiu, dar și la ferestrele de tip ghilotină (se pliază în sus), cele verticale și cele pliante (canaturile se pliază într-o

parte); apreciem jaluzelele și obloanele, apoi construim un tot întreg: *odaia=spațiul interior – fereastra – geamul=sticla – lumea exterioară*. Prin intermediul obiectului, al cuvântului și al textului literar, cititorul descoperă că fereastra cu suprafața ei transparentă se instituie ca un *hotar* unde se întâlnesc spațiul intim, interior și cel exterior, conștientizează că aceste spații dialoghează nu numai într-un text literar, dar și în viața lor, reflectând la faptul că fereastra a fost, aproape întotdeauna, o deschidere din interior către lumea exterioară:

„Vremea apăsătoare și caldă se dizolvă într-o ploaie abundentă care înmprospătează puternic atmosfera. Geamurile se aburesc. Fenomen interesant, căci se traduce prin desene, semne, un întreg grafism datorat aparent hazardului, în realitate – unui determinism riguros la care participă fizica suprafețelor, higrometria, densitatea atmosferică etc.” (Tournier, 2009, p. 93)

Ce ne spune acest fragment din jurnalul lui Michel Tournier? De exemplu, o primă lectură a fragmenului poate accentua un singur lucru: „Geamurile se aburesc”, fiindcă această atmosferă este arhicunoscută cititorului, dar aici se face primul pas pentru ca noi, cititorii, să ne amintim cum ne-am apropiat de geamul aburit dorind să lăsăm ampențe: nasul, fruntea, mâinile etc., acest fapt însemnând ideea de *vizual* sau *tactil*. Dar în acest fragment sunt câteva elemente care, imediat, realizează legătura cu alte domenii (fizica, geografia, chimia): *fizica suprafețelor, higrometria, densitatea atmosferică*. Evident că sensul noțiunilor conduce cititorul la ideea că geamurile se aburesc numai când sunt condiții, deci un determinism, iar hazardul este al nostru: suntem martorii acestui fenomen și, beneficiind, desenăm, ne lipim fruntea sau nasul, ștergem pentru a vedea *dincolo*... Iată cum într-un text literar s-au întâlnit fizica și chimia, geografia și emoția naratorului. O fereastră deschisă îți poate oferi o întâlnire neașteptată pe care o accepți sau nu, dar filmul exterior se derulează fără voia ta:

„Mă întorc din călătorie pe o căldură sufocantă. Către ora 20 deschid ferestrele și obloanele. Pe fereastra sufrageriei, de unde mă aplec spre grădină, văd cățărându-se înăuntru o vietate pe care-o iau la început drept pisică, dar, după nasul ascuțit și coada studoasă, trebuie să fie mai degrabă un dihor sălbatic sau unul domestic. Fără a se sinchisi câtuși de puțin de mine, vizitează cu atenție toată încăperea, interesându-se îndeosebi de butucii de lângă șemineu. Trece apoi în bibliotecă, cercetând fiecare carte din cele așezate pe jos, ca pentru a vedea dacă vreuna e scrisă pe dihoarește. Vizita durează douăzeci de minute bune. Între timp, eu deschid larg ușa

spre grădină și așez afară o farfurie cu lapte. Vizitatorul meu iese, golește liniștit farfuria și dispăre printre ierburi. Consultând un dicționar, aflu că dihorul domestic e adesea selecționat albinos, așadar cu ochii roșii și blană albă.” (op.cit., p. 91)

Și acest fragment din jurnalul scriitorului francez Michel Tournier oferă cititorului posibilități de a descoperi că o fereastră deschisă sau închisă realizează sau nu intrarea într-o lume, iar cadrul – rama ferestrei – se instituie ca o frontieră între spațiul intim al casei (sufrageria, biblioteca) și lumea exterioară – grădina. Fragmentul de text se instituie ca pretext pentru a depăna istorii, întâmplări cu hulubi, grauri, cu albini care zumzăie, cu fluturi care s-au așezat frumos pe cerceveaua ferestrei, cu frunzele galbene ale toamnei pe care vântul le-a lipit de geam... Cu siguranță că cititorul, pornind de la acest fragment, va avea multe de spus despre ce i s-a întâmplat în fața ferestrei odăii sale. Fereastra poate construi o intrigă vizuală: cu fruntea lipită de fereastră privim ceea ce vedem și ceea ce cunoaștem sau nu, privim un spectacol al naturii sau al grădinii, al curții din fața blocului etc. De aici nu este decât un pas spre a privi *altfel* acest obiect (*fereastra*).

Literatura ajută cititorul să observe obiectele, să simtă și să-și imagineze *viața* acestora, să le descopere în ființa cuvântului. Conversația cititorului cu textul literar despre fereastra deschisă sau închisă care realizează sau nu intrarea într-o lume, despre rama ferestrei care este o frontieră între real și ireal, despre fereastra care se poate institui ca o intrigă vizuală este un bun pretext pentru a percepe altfel obiectele care populează spațiul nostru, pentru a înțelege starea emotivă dintr-un moment anume: Ce înseamnă a privi o fereastră închisă, câte taine ascunde ea și ce gândește cel care o privește? Cât interes are un privitor al unei ferestre închise pentru ceea ce este în interior? O fereastră închisă este o provocare pentru privitor, răvășește imaginația sau stinge interesul? De câte ori (cu fruntea lipită de fereastră) privim ceea ce vedem (lucruri cunoscute sau încă nu), urmărim un spectacol al naturii, al ceea ce se întâmplă în curte sau al deschiderii ce apare de la fereastra unei mănăstiri, a unui castel, a unei case de vacanță etc.? De câte ori privirea noastră cuprinde *departele* care se vede de la fereastră? Și cât de mult este acest *departe*? Cum simțim acel *dincolo*? Citind și analizând textul literar, conștientizăm că motivul ferestrei poate comunica ceva important despre comportamentul personajului literar,

poate susține o stare afectivă, fixează un tablou dinamic al lumii exterioare etc. Citind, descoperim că fereastra permite trecerea luminii sau anunță că întunericul nopții ascunde lanterna timidă a lunii, că pentru o casă fereastra este ochiul, că prin acest ochi privește ochiul ființei umane care știe că, prin geam, ochiul este atras, iar pentru om fereastra apare ca o graniță, o barieră, o frontieră, un spațiu de fractură între familiar și străin, fereastra delimitând între spațiul public și cel domestic. Citind fragmentul ales din *Greața* lui Jean-Paul Sartre, surprindem ceea ce țese motivul ferestrei în economia fragmentului și cum se construiește relația dintre personajul-narator și fereastră, dintre personajul-narator și viața de *dincolo* de fereastră, cum se întâlnesc și se leagă sau se contopesc stările afective ale personajului și acțiunile din exterior, toate acestea fiind profund marcate de timpul văzut, simțit, construit:

„*Vineri, ora trei*

Încă puțin și cădeam în capcana oglinzii. O evit, dar cad în capcana ferestrei: fără treabă, toropit, mă apropii de geam. Șantierul, gardul, gara veche. Gara veche, gardul, șantierul. Casc atât de tare, că-mi dau lacrimile. Țin pipa în mâna dreaptă și pachetul de tutun în stânga. Ar trebui să umplu pipa. Dar n-am curaj. Brațele îmi atârnă, îmi lipesc fruntea de geam. Bătrâna aceea mă săcăie. Tropăie mărunț, încăpățânat, cu ochii pierduți. Din când în când se oprește înfricoșată, ca și cum un pericol nevăzut ar fi la un pas de ea. Iat-o sub fereastra mea, vântul îi lipește fustele de genunchi. Se oprește, își potrivește basmaua. Îi tremură mâinile. Pornește iar: acum o văd din spate. Coropișniță bătrână! Presupun că va coti la dreapta, pe bulevardul Noir. Asta înseamnă că are de străbătut cam o sută de metri: așa cum merge, îi trebuie cu siguranță zece minute, zece minute în care eu voi rămâne nemișcat, privind-o, cu fruntea lipită de geam. O să se oprească de zeci de ori, iar o să plece, iar o să se oprească.

Văd viitorul. E acolo, așteaptă în stradă, puțin mai palid decât prezentul. Ce nevoie are să se realizeze? La ce-o să-i folosească? Bătrâna se îndepărtează șontăcâind, se oprește, își trage o șuviță albă scăpată de sub basma. Merge, era acolo, acum e aici... nu mai știu ce-i cu mine: oare îi *văd* gesturile, oare i le *prevăd*? Nu mai deosebesc prezentul de viitor și totuși acestea durează, se îndeplinesc puțin câte puțin; bătrâna înaintează pe strada pustie; își mișcă pantofii mari, bărbătești. Acesta e timpul, timpul gol, vine încet spre existență, se lasă așteptat și când vine ești scărbît pentru că îți dai seama că era acolo de mult. Bătrâna se apropie de colțul străzii, nu mai e decât o grămășoară de cârpe negre. Ei bine, da, de acord, asta e nou, ea nu era acolo adineauri. Dar e un nou șters, deflorat, care nu te poate surprinde niciodată. Va da colțul străzii, dă colțul străzii – timp de-o veșnicie.

Mă smulg de la fereastră și străbat camera clătinându-mă; mă încheiez în oglindă, mă privesc, sunt dezgustat; încă o veșnicie. Până la urmă, scap de imaginea mea și mă prăbușesc pe pat. Privesc tavanul, aș vrea să dorm.” (Sartre, 2004, pp. 250-251)

Fragmentul respectiv se pretează unei interpretări semiotice sau hermeneutice, putem discuta și analiza comportamentul personajelor și starea afectivă a naratorului-personaj pentru a lega stări asemănătoare ale personajelor literare din literatura română și universală. Percem aici detalii care extind cunoașterea, iar efectele emoționale ale textului fac semnificația globală. Este importantă reflecția asupra valorilor umane din text, iar raporturile interumane se analizează prin atenția la inferențe: relații cauze-efect, problemă-soluție. Fragmentul ales pentru cercetarea respectivă poate fi numai povestit și discutat pentru a înțelege istoria, dar asta înseamnă suprafața vieții personajului, este necesar să identificăm și să decodificăm unele cuvinte cheie, simboluri, motive literare etc., să descoperim semnificația unei acțiuni (*De ce personajul s-a apropiat de fereastră și nu a rămas în fața oglinzii?*), să empatizăm sau nu cu personajul, să conștientizăm că acesta a realizat descoperiri personale ale unor aspecte nespuse de către autor... Ce ne interesează în acest fragment? Răspunsul este: *Fereastră!* De ce? Pentru că fereastra arată, spune, desparte și leagă, semnifică, fixează conexiuni temporale, spațiale, creează argumente, permite ființei umane să vadă ceea ce este și se întâmplă afară și acest afară îl face pe privitor să mediteze, să trăiască intens emoții care îl devorează, îl înghit. Fereastra se institue ca motiv literar, realizând o secvență narativo-descriptivă care prezintă personajul literar în relația sa cu lumea exterioară. Astfel, fereastra devine o formă de tablou a ceea ce este *dincolo* și este văzut de către personaj. Fereastra se instituie ca frontieră simbolică între spațiul masculin (elementul lingvistic ce construiește dimensiunea: *sunt dezgustat*) și cel feminin (bătrâna), între spațiul privat (camera, oglinda, patul, tavanul etc.) și cel public (bulevardul Noir, gara, șantierul, strada), între închis (camera) și deschis (spațiul în care se mișcă bătrâna). Înțelegem secvența care deschide textul: *Încă puțin și cădeam în capcana oglinzii. O evit, dar cad în capcana ferestrei: fără treabă, toropit, mă apropii de geam.* Descoperim starea interioară a personajului: dorea, cu orice preț, *să vadă* (amintim sinonimele verbului *a vedea*: *a examina, a observa, a analiza, a căuta, a urmări, a percepe*

vizual, a descoperi, a privi etc.) ceva, iar substantivul *capcană* (sinonimele substantivului *capcană* – *ademenire, ispitire, momire, atragere, prinsoare*) dezvoltă ideea că personajul avea nevoie ca privirea să se așeze pe elemente ale exteriorului, pentru a-l scoate din lumea interioară și că ceea ce vede îl atrage, îl înghite total; a evitat oglinda, nedorind să se privească, dar fereastra devine capcana din care cu greu se va elibera și odată smulgându-se din această capcană a ferestrei va trece repede prin cea a oglinzii de care a fugit la început, dar întâlnirea (a doua oară) cu oglinda, motiv literar, semnifică întâlnirea, prin văz, cu propria-i imagine vizuală, imagine de care este dezgustat: *Mă smulg de la fereastră și străbat camera clătinându-mă; mă încheiez în oglindă, mă privesc, sunt dezgustat; încă o veșnicie.*

Analizăm cele două monospectacole: al personajului aflat în cameră (*dincoace* de fereastră) și al bătrânei aflată în spațiul exterior (*dincolo* de fereastră). *El*=personajul masculin și *ea*=bătrâna au comportamente diferite, dar despre bătrâna aflăm din ceea ce vede și simte personajul din cameră, este viziunea lui (obiectivă sau subiectivă?). Este incitantă starea celui aflat în interior, comportamentul său construiește interpretarea. Identificăm cuvinte, sintagme, expresii pentru a urmări modul cum verbele, substantivele, adjectivele etc. creează imaginea personajului masculin (cădeam, evit, cad în capcana, fără treabă, toropit, mă apropii de geam; casc atât de tare, că-mi dau lacrimile; țin pipa în mâna dreaptă și pachetul de tutun în stânga; ar trebui să umplu pipa, n-am curaj, brațele îmi atârnă, îmi lipsesc fruntea de geam; *văd* viitorul; nu mai știu ce-i cu mine: oare îi *văd* gesturile, oare i le *prevăd*?; nu mai deosebesc prezentul de viitor și totuși acestea durează; acesta e timpul, timpul gol, vine încet spre existență, se lasă așteptat și când vine ești scârbit pentru că îți dai seama că era acolo de mult; Mă smulg de la fereastră și străbat camera clătinându-mă; mă încheiez în oglindă, mă privesc, sunt dezgustat; încă o veșnicie. Până la urmă, scap de imaginea mea și mă prăbușesc pe pat. Privesc tavanul, aș vrea să dorm.). Cuvintele *cădeam, evit, capcană, nu mai știu, nu mai deosebesc, gol, scârbit, clătinându-mă, dezgustat, mă prăbușesc, să dorm* imprimă o notă de tristețe și dramatism imaginii personajului din interior, starea lui psihologică iese în prim-plan, iar dorința acestuia este *să dorm*, adică să uite, să iasă, să se retragă din ceea ce este și simte în prezent, deoarece nu este niciun indiciu despre viitor, despre acel *prevăd*. Imaginea

generală este lipsită de energie, verbele *cădeam*, *clătinându-mă*, *mă prăbușesc*, *să dorm* relevază că tabloul exterior și imaginea bătrânei sunt trecute prin starea personajului focalizată în privire, lumea văzută prin geam fiind percepută subiectiv. Imaginea bătrânei este una mai complexă: descrierea mișcării, vestimentației, portretului, toate realizate de către cel care se află în interior și care, deși a făcut un efort de a nu cădea în capcana oglinzii, a căzut în capcana geamului, a vieții de afară. Lipindu-și fruntea de geam, personajul o vede pe bătrâna care tropăie mărunț, are ochii pierduți și *Din când în când se oprește înfricoșată, ca și cum un pericol nevăzut ar fi la un pas de ea*. Privirea celui din interior este atentă și la elementele de vestimentație: *vântul îi lipește fustele de genunchi; își potrivește basmaua; își mișcă pantofii mari, bărbătești*. Ne întrebăm de ce atenția este atât de atrasă de acțiunile, mișcărilor bătrânei pe care le presupune/prevede privitorul: *Îi tremură mâinile. Pornește iar: acum o văd din spate. Presupun că va coti la dreapta, pe bulevardul Noir. Asta înseamnă că are de străbătut cam o sută de metri: așa cum merge, îi trebuie cu siguranță zece minute, zece minute în care eu voi rămâne nemișcat, privind-o, cu fruntea lipită de geam. O să se oprească de zeci de ori, iar o să plece, iar o să se oprească*. Verbele care descriu mișcarea bătrânei (*pornește*, *merge*, *se oprește*, *se apropie*, *tropăie*, *șontăcâind*, *înaintează* etc.) atrag atenția cititorului, obligându-l să-i urmărească mișcarea pe traseul care se desfășoară într-un spațiu cuprins de privirea spectatorului din interior. Insistăm asupra substanței semantice a verbelor care anunță mișcarea bătrânei prevăzută de către personajul din interior. Iată cele două secvențe: 1. *Presupun că va coti la dreapta, pe bulevardul Noir. Asta înseamnă că are de străbătut cam o sută de metri: așa cum merge, îi trebuie cu siguranță zece minute, zece minute în care eu voi rămâne nemișcat, privind-o, cu fruntea lipită de geam. O să se oprească de zeci de ori, iar o să plece, iar o să se oprească*. 2. *Va da colțul străzii, dă colțul străzii – timp de-o veșnicie*. Lumea reprezentată de afară este lumea exprimată de cel din interior. Observăm sensibilul celor două lumi și descoperim că întregul tablou din acest fragment stă sub semnul disperării, iritării, căderii psihice a personajului masculin, iar starea sa emotivă se instituie ca instanță de lectură.

Nu este întâmplător că textul se deschide și se închide cu autodescrierea comportamentului: deschiderea: *Încă puțin și cădeam în*

capcana oglinzii. O evit, dar cad în capcana ferestrei: fără treabă, toropit, mă apropii de geam. Și închiderea: Mă smulg de la fereastră și străbat camera clătinându-mă; mă înclieiez în oglindă, mă privesc, sunt dezgustat; încă o veșnicie. Până la urmă, scap de imaginea mea și mă prăbușesc pe pat. Privesc tavanul, aș vrea să dorm. Aceste două secvențe oferă deschideri pentru înțelegerea și interpretarea tabloului exterior, mai ales, a imaginii bătrânei. Ne întrebăm cât sunt de accesibile receptării *intrarea* și *ieșirea* din text și de ce personajul se clatină la început și se prăbușește cu un singur gând: *să doarmă*. Ne confruntăm cu mai multe stări: *toropit, clătinându-mă, mă prăbușesc* = stare fizică sau semne ale stării interioare?; *mă privesc, sunt dezgustat* = imaginea exterioară sau ceea ce simte?; *privesc tavanul* = spațiu limitat care apasă, te închide (spre deosebire de fereastră care deschide)?; *aș vrea să dorm* = condiționalul-optativ al verbului *a vrea* este expresia dorinței de a se retrage din situația limită, din starea pe care o trăiește, din privitul care l-ar înghiți, din viață? Pentru a interpreta ceea ce este codificat în *aș vrea să dorm* este necesar să decodificăm verbele *aș vrea* (modul condițional, prezent) și *să dorm* (modul conjunctiv, prezent). Dorința personajului de a se retrage în somn poate fi descifrată ca o retragere forțată – *mă smulg* – din prezența masivă a senzorialului (nu uităm că verbul *a vedea* construiește senzorialul) din care se nasc senzațiile personajului despre ceea ce vede, iar *văzul* îi dă informații, generează opinii, percepții, stări, îi acutizează meditația etc.

Componenta senzorială – prin *văz* – îl face pe personajul din interior să exclame, să strige: *Coropișniță bătrână!* Enunțul acesta poate deveni punctul forte într-o interpretare semiotică sau hermeneutică, verificându-ne și orizontul de așteptare cu privire la exclamația respectivă. Ne asumăm riscul să numim această stare a personajului *fascinație*. Doar interpretarea motivului ferestrei va decide dacă este o fascinație pozitivă sau negativă! Ce este fascinația, cum răbufnește ea? Aducem, în continuare, o secvență din volumul *Spațiul literar* de Maurice Blanchot care sugerează cum ar putea fi interpretată exclamația în cauză:

„De ce fascinația? A vedea presupune distanța, decizie separatoare, puterea de a nu fi în contact și de a evita, în contact, confuzia. A vedea înseamnă că această separare a devenit totuși întâlnire. Dar ce se întâmplă când ceea ce vezi, deși la distanță, pare că te atinge printr-un contact uimitor, când felul de a vedea este un fel de atingere, când a vedea este un *contact* la distanță? Când ceea ce e văzut se impune privirii, ca și cum

privirea ar fi surprinsă, atinsă, pusă în contact cu aparența? Nu într-un contact activ, având inițiativa și acțiunea ce mai există încă într-o atingere adevărată: privirea este târâtă, absorbită într-o mișcare imobilă și într-un străfund fără adâncime. Ceea ce ne este dat printr-un contact la distanță este imaginea, iar fascinația este pasiunea imaginii.

Ceea ce ne fascinează, ne răpește puterea de a da un sens, abandonează natura sa „sensibilă”, abandonează lumea, se retrage dincoace de lume și ne atrage acolo, nu ni se mai revelează și totuși se afirmă într-o prezență străină de prezentul timpului și de prezența spațiului. Sciziunea, din posibilitate de a vedea, cum era, se imobilizează, în privirea însăși, în imposibilitate. Privirea află astfel, în ceea ce o face posibilă, puterea care o neutralizează, care nu o suspendă și nici nu o oprește, ci, dimpotrivă, o împiedică să termine vreodată, o desparte de orice început, face din ea o lucire neutră, rătăcită, ce nu se stinge, ce nu luminează, cercul, închis asupra lui însuși, al privirii.” (Blanchot, 2007, p.34)

În fragmentul din *Greața* de Jean-Paul Sartre există o simfonie a fascinației durute, negative a personajului, componentele acestei simfonii sunt următoarele: distanța dintre personajul din cameră și lumea de afară, fereastra care separă cele două lumi, contactul vizual, (personajul din text nu atinge nimic din exterior, doar se lipește cu fruntea de geam = element al universului interior, închis); privirea absorbită de mișcarea bătrânei, imaginea exteriorului, prezența spațiului, timpul prezent, trecut și viitor; efortul personajului din interior de a-și smulge privirea de la fereastră; privirea care nu se suspendă (*privesc tavanul*) și dorința (*aș vrea să dorm*) de a închide cercul privirii. În această tăcută simfonie a văzului (auditivul lipsește, personajul nu aude sunetul exteriorului), explodează exclamația *Coropișniță bătrână!* care cere să interpretăm ambele cuvinte din enunț. Dicționarele explicative dau câteva caracteristici pentru substantivul *coropișniță*: insectă dăunătoare, corp greoi, trăiește în pământ, atacă culturile de grădinărie. Această informație realizează transferul de sens către figurat, metaforic – imaginea bătrânei care este o ființă trecătoare asemeni unei insecte, o ființă mică în universul exterior, tot mai aproape de pământ (*nu mai e decât o grămăsoară de cârpe negre*). Bătrâna ca și cum atacă privirea personajului: ea se mișcă, pleacă, se oprește. Adjectivul *bătrână* hiperbolizează imaginea coropișniței (=bătrânei), dezvoltând ideea de vreme apusă, de timp scurs, rămânând undeva în urmă. Or, anume aceasta îl irită pe personajul din cameră: contactul vizual este atât de puternic încât el simte că trebuie să se smulgă din fascinația iritantă a coropișniței bătrâne pe care o vede și o simte periculoasă, dar și... de nimic

(amintim sensul figurat al substantivului *coropișniță*: femeie periculoasă, femeie grasă, om ruinat, om de nimic), dar care l-a prins în mrejele ei, afectându-i privirea și starea de spirit. Personajul masculin este un spectator când privește dincolo de fereastră și pentru el exteriorul este „lumea ca teatru”, bătrâna fiind singurul actor în acest spectacol al cărui regizor rămâne necunoscut. Dar spectacolul înaintării în spațiu a bătrânei afectează personajul din cameră, el văzându-se nevoit să se gândească la timp: *Acesta e timpul, timpul gol, vine încet spre existență, se lasă așteptat și când vine ești scârbit pentru că îți dai seama că era acolo de mult.* Această rînduri developează acea stare care explodea în clipa când personajul se lăsa atras de capcana lumii exterioare și a înaintării bătrânei în spațiu. Textul arată că intriga vizuală este condusă de autor până la cel mai înalt grad: personajul masculin vrea să scape de oglindă (adică de imaginea sa) și se îndreaptă spre fereastră, care se instituie însă într-o capcană și mai dureroasă pentru starea sa interioară. Secvența din *Greața* de Jean-Paul Sartre arată cum un motiv literar, al fereastei, poate adună acțiuni, stări, emoții și, în același timp, să stimuleze geneza și dezvoltarea narativului.

Referințe bibliografice:

BLANCHOT, Maurice. *Spațiul literar*, traducere și prefață de Irina Mavrodin, București, Editura Minerva, 2007.

PAMUK, Orhan. *Romancierul naiv și sentimental*, traducere din limba engleză și note de Rebeca Turcuș, Iași, Editura Polirom, 2012.

SARTRE, Jean-Paul, *Cuvintele. Greața*, traducere din limba franceză de Teodora Cristea și Marius Robescu, București, RAO International Publishing Company, 2004.

TOURNIER, Michel, *Jurnal extim*, traducere din franceză de Radu Sergiu Ruba, București, Editura Humanitas, 2009.

CZU 821.135.1.09-34”19”Cârțu Gh. N.

PROZA ARTISTICĂ A LUI GH. N. CÂRȚU ÎN REVISTA „CUGET Moldovenesc”

Daniela BACIU

asist. univ., doctorandă

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: The village and its components – the peasant, the parental hearth, nature, ancestral customs and traditions, family rituals, etc. – have always been genuine sources of inspiration for the literary works.

N. Cârțu is one of the writers for whom the world of the village represents a continuous supplier of narrative substance. The Bucovinian area is the development framework for the author's more than 40 stories, published in the journal "Cuget Moldovenesc". This area is represented by the village Bălăceana, the surrounding villages and some life aspects of Suceava, the host of many Bălăcean pupils.

The characters of Gh. N. Cârțu's sketches and memories are hard-working peasants from Bucovina, wise and skilled in the household, or "high school pupils", eager to learn and unsurpassed pranksters. All of them make the complete "portrait" of the Romanian village from the northern part of Bucovina, generated by a feeling of nostalgia for the past times and places.

Keywords: Gh. N. Cârțu, village, sketch, story, short prose.

Colecția revistei „Cuget Moldovenesc”, Foaie lunară a Societății „George Enescu” din Bălți, care apare și la Iași, aduce cititorului interbelic pagini de proză, în mare parte de inspirație rurală, ce se înscrie în sfera tradiționalistă atât prin tematică, cât și prin atitudinea paseistă, nostalgică pentru suferințe și frământări neînțelese. Biserica, școala, mediul studentesc ori cel artistic formează ambianța a nu puține scrieri. Nu este neglijat nici țăranul, evocat în existența lui, uneori întunecată, alteori pitorească.

În cea mai mare parte, proza este susținută de profesorii liceului „Ion Creangă” și de membrii redacției. Sociologic vorbind, Gh. Cârțu (G. Bălăceanu) se situează în frunte, cu 45 de titluri, secundat de Tatiana Gălușcă cu 24, fiind urmată de Stelian Doru (Oreste Horn), cu 17, apoi de Valeriu Grecu, cu 9 la număr.

De menționat, că o bună parte din colaboratorii și autorii revistei (Petre Stati, Tatiana Gălușcă, G. A. Cuza ș.a.) își adunau și editau scrierile în volume aparte.

Prozatorul Gh. N. Cârțu în 1941, în preajma Războiului al doilea Mondial și-a adunat schițele și amintirile sale de la „Cuget Moldovenesc” în volumul „Bălăcenii”, care, din cauza mobilizării autorului și trimerii sale pe front, n-a fost difuzat, supraviețuind doar câteva exemplare” (Șpac, 2010, p. 165). Abia în 1993, apoi în 1999 (ediția a doua revăzută și adăugată de G. N. Viforeanu), „Bălăcenii” lui Gh. Cârțu a fost reeditat la București.

Gh. N. Cârțu este un nume foarte puțin cunoscut în literatura română. Fecior de țăran, s-a născut la 17 februarie 1900, în Bălăceana, comuna Ciprian Porumbescu (Stupca). După absolvirea Liceului „Greco-

Ortodox” din Suceava, se înscrie la Facultatea de Litere și Filosofie a Universității din Iași. În 1926, devine profesor de limba și literatura română. Activează în orașele Bălți (cel mai mult timp), Lugoj, Timișoara și București. Pe lângă activitatea de „profesor de excepție, ... adevărat apostol al românismului” (Cazacu, 2002), după cum îl apreciază elevul Eugen Coșeriu într-un interviu despre valoarea studiilor în Liceul de băieți „Ion Creangă”, și activ colaborator la revistele importante ale epocii, cu proză literară, publică diverse studii și articole cu subiect cultural-artistic. A murit în 19 ianuarie 1967 și a fost înmormântat la cimitirul „Izvorul nou” din București.

Textele apărute în paginile revistei „Cuget Moldovenesc” în toți cei 12 ani de activitate redau lumea satului Bălăceana, a satelor din jur și câteva aspecte din viața orașului Suceava, gazdă a numeroși elevi bălăceni. Satul acesta cu oamenii lui revine mereu în cuprinsul nuvelor de unde putem desprinde câteva secvențe/teme principale.

Una dintre acestea, cea a evocării istorice, schițează evoluția satului pe scurt, de prin secolul XVII, împrejurările în care ajunge sub stăpânire habsburgică, decăderea curții boierești a vornicului Constantin Bălăceanu, chemat la Cernăuți împreună cu alți boieri să jure credință noii stăpâniri austriace, exploatarea episodică de către ciocoiul Leon Capri, ajuns baron austriac și ștergerea oricăror rămășițe ale curții boierești de la Rădieu. Într-un final, Leon Capri are soarta lui Tănase Scatiu al lui Duiliu Zamfirescu, fiind găsit „legat buștean, așezat pe-un mușuroi de furnici uriașe și sugrumat ca o vită de jertfă” (Cârțu, 1935, nr. 8-9, p. 11).

Și intrarea României, în 1916, în război contra Puterilor Centrale, oferă scriitorului suficiente subiecte. Autoritățile habsburgice îi privesc pe români ca posibili trădători, satele având mult de suferit. Tricolorul din portul tradițional le produce adevărate acte de isterie „patriotică”:

„Toate privirile se îndreptară instinctiv spre cămașa albă cu broderii tricolore a lui Iustin.

- „Dumneata n-ar trebui să porți semnul trădătorilor valahi pe cămașă”, se răsti unul din forestieri. „Vă cunosc eu bine, adăugă celălalt, pe voi moldovenii din „Bukovina”, sunteți niște trădători. Toți sunteți lași, o ștergeți peste „hraniță” în loc să ajutați pe împăratul nost”. Vorbele căzură ca un trăsnet asupra lui Iustin. (...) Deodată îi năvăli sângele-n față și izbucni furtunos:

- „E portul nostru al Bucovinenilor, Domnule; ce-ți pasă D-tale! Țipete, înjurături.” (Cârțu, 1933, nr. 2, p. 5).

Numeroși intelectuali trec în Regat și luptă pentru eliberare națională, unii cad pe front (Iustin Breabăn și Ion Grămadă, căzuți la Cireșoaia, „mari eroi bucovineni, sublocotenenți voluntari, morți pe câmpul de onoare pentru patria română” (ibidem, p. 8), alții mor, surprinși la trecerea graniței (studentul Gheorghiță, ciuruit de gloanțe la trecerea apei Sucevei spre țara liberă, „Corpul fugarului (Gheorghiță) se lăasă încet la fund, apoi fu rostogolit de valuri, cari mângâindu-l, îl împinseră spre malul opus, îndeplinindu-i ultima dorință” (Cârțu, 1937, nr. 8-10, p. 6).

Unii gospodari, la îndemnul stăruitor al învățătorilor, își trimit copiii la liceul din Suceava și la Școala de meserii din Câmpulung. Acest fapt oferă scriitorului subiecte de adevărate peripeții pentru o altă temă narativă, lumea „studentilor gimnaziști”, cu poznele ce le fac „cutărui dascăl caraghios sau bietelor gazde, *băbuțe târzii și bătrânele uitate* cu germanismele graiului școlăresc al epocii austriace, dar îndeosebi cu dragostea lor pentru „Moșu”, regretatul Severin Procopivici” (Morariu, 1999, p. 476), un profesor din alte vremi. Un fior liric străbate sufletul autorului atunci când încearcă să fixeze momente din propria viață: „Nu l-am văzut multă vreme pe proorocul satului. Cărările încălcite ale zilei m-au dus departe pe unde îmi era și nu-mi era voia. Școlile m-au *cărturărit* și pe mine cu învățătura lor, am început să pricep taina cerului și a pământului, dar pe zi ce trecea un dor nestăpânit mă îndemna să pornesc pe căile străbătute odinioară” (Cârțu, 1938, nr. 11-12, p. 5).

Continuă seria de proze, schițele din viața celor mici, unde autorul este în nota „Bunicului” lui Delavrancea și al lui Ionel Teodoreanu. Copiii din nuvelele lui Gh. N. Cârțu sunt inocenți, curioși și neastâmpărați, însetați de mângâierile și căldura părinților, bunecilor, care reușesc, cu deosebită duioșie, să le facă copilăria fericită.

„*Tu de ce te bați, ai? Uite, mămică, ce-a făcut pisica... buba... buba!* Mămica se prefacă c-o ceartă pe Miți, zâmbind șireată” (Cârțu, 1936, nr. 4-5, p. 10).

Sugestiv este chipul bunicului din textul „Nepoței Moșului” care, ca prin farmec, putea conține plânsul molipsitor al nepoțelor năstrușnici: „Moșul așezat pe grindeiul plugului, i-a luat pe amândoi pe genunchi, îi sărută cu urme roze pe față și le șterge sudoarea de pe frunte. Ochii i se

umezesc de fericire. Îi șterge, dar izvorul albastru al lacrimilor începe din nou" (ibidem, p. 11).

Cea mai rezistentă, mai plină de semnificații este seria schițelor care ne prezintă lumea satului. În general, în creația scriitorilor români din Basarabia, după cum menționează Tatiana Butnaru, „satul esențializează, el aprofundează ideea continuității, a permanenței, a legăturilor originare cu pământul, cu problemele sociale și morale ale vieții omenești” (Butnaru, 2004, p. 23).

„Ca filiație literară, Gh. N. Cârțu descinde din Ion Creangă și Mihail Sadoveanu” (Viforeanu, 1999, p. 8). Observăm predilecția pentru ample descrieri de natură, alături de confesiuni și relatări la persoana I-a. Sentimentalismul, duișoia, nostalgia și tristețea predomină.

„În fund de zare, albastru fumuriu. Soarele tremură bolnav, clipind rar cu gene subțiri. Vântul, fără drum și popas, s-a furișat printre părul vânat al humei. O frunză roșietică își scutură mărunțel sufletul. Plânge îngrijorată spre pământ. Bălăbănind somnoroasă peste plapuma străvezie, cade fără viață în sgârciri chinuitoare. Se îngroașă mereu covorul toamnei” (Cârțu, 1936, nr. 4-5, p. 10).

Autorul, invocă traiul tradițional prin descrierea satului și a țăranului în ipostaza lor naturală (atmosferă, personaje, limbaj, vestimentație, ocupații specifice, obiceiuri și tradiții, mentalități etc.).

De exemplu, o bună parte a sătenilor își au originea în Maramureș. Porțile monumentale ale gospodăriilor, portul, dar mai ales caracteristici ale graiului le dovedesc obârșia. Descălecatul acesta continuu prinde viață complexă, în desfășurare istorică, în povestirea *Strămoșii Hrințeștilor*, care poate constitui un bun material documentar:

„Și era o mândrie fără seamăn puțința de a avea un ginere moroșan, iar în scurt, tot satul se dădu după portul lor. Flăcăii purtau plete lungi de voievod, rosteau vorba înmuiată și microasă, iar fetele, cosându-și iile cu mărgelile și catrințele cu roșu, împleteau părul în găța înaltă, purtând capul gol în timpul fetei și îmbrăbodit, cu fesul pe subt tulpă, peste găța cozilor, după măritiș” (Cârțu, 1943, nr. 8-10, p. 65).

Filozoful K. Jung spune că nu Goethe l-a creat pe Faust, ci Faust l-a creat pe Goethe, afirmație, aparent paradoxală, care relevă adevărul despre înrădăcinarea sufletească dintre scriitor și personajul său literar.

Prozator realmente înzestrat, având o concepție bine definită asupra

lumii din care își selectează personajele, Gh. N. Cârțu se potrivește perfect în formula lui Jung, doar cu deosebirea că el nu e definit de o singură ființă, ca în cazul lui Goethe, ci de mulțimea de personaje cărora le-a dat viață și care, în totalitatea lor conturează o viziune asupra vieții care e și a lui.

Personajele din textele prozatorului aparțin la două categorii sociale: copii și maturi. Personaje centrale, conturate cu o anumită trăire emoțională, cu trăsături fizice și/sau morale distincte, sau personaje secundare și episodice, care ies în evidență cu un gest, cu o replică, se regăsesc, în mare parte, în figuri și chipuri pe care naratorul le evocă cu nostalgie, durere, ură, dragoste, compasiune.

Îl întâlnim aici pe părintele Leon, preot vrednic, dar zgârcit, prădat de Niculae Buliga în „Comoara Solonarului”; pe baciul „Petrea lui Vodă”, pribeag din Ardgeli¹⁶, fugit de la nemți, din serviciul militar în „Stâna lui Vodă”; pe Petrea Oloierul, „cu glas blajin și cumpănă la vorbă”, iubit de toți copiii satului, pe „Bădica Mihăilă Natu”, zodierul, vrednic povestaș, care, „s-a jucat cu sufletul satului” la toate clăcile. Chipul lui Mihăilă îl întâlnim în „Sorocul Zodierului”, în „Sfânta Vineri”, apoi în „Un Crăciun de demult” și în „Amară-i învățătura, dar dulci sunt roadele ei”. Autorul creionează portretul unor dascăli de marcă, în frunte cu „Moșu” Severin Procopovici, „profesor ilustru de latină, președintele *Școalei Române*” (Cârțu, 1943, nr. 3-4, p. 59), iubit pentru bunătatea lui și pentru sufletul lui românesc și pe domnul Alexa, alias „Domnul cel bătrân”, care, „era un mare adept al fostului profesor, Arune Pumnul, dela gimnaziul de stat al învățăceilor din Cernăuți” (Cârțu, 1936, nr. 6-8, p. 23), legat cu toată inima de școală și de săteni, dintre care a reușit să „scoată 37 de domni”.

Bălăcenii ară, seamănă, culeg roadele și le aduc acasă cu impresionantă solemnitate, parcă ar săvârși un ritual străvechi. Sunt ani care le pun traiul la mari încercări: seceta le arde recoltele, ploile abundente le putrezesesc, ei - pe toate le rabdă. Viața se petrece după legi constante, cine le respectă, și așa face majoritatea satească, își împlinește destinul, cine le încalcă, plătește. Poate fi istoria Ilenii, fata vornicului, îndrăgostită de Zobu. Fericiți, tinerii doresc să se căsătorească. Între timp, în sat au revenit „americani” cu mulți bani. Samoil Costănar, „flăcău tomnatic, bălan și roșcat la față și gras ca un pepene” (Cârțu, 1942, nr. 6-7, p. 94),

¹⁶ Ardeal

dar plin de bani, o cere de nevastă. Cu toată împotrivirea fetei, părinții fac nunta. Fata nu suportă silnicia, se îmbolnăvește, vine la părinți și moare. Gura lumii comentează în fel și chip incidentul, formând subiectul doi al nuvelei.

Valoarea prozei lui Gh. N. Cârțu constă în sesizarea notei specifice a bucovineanului. Întâlnim aici oameni de o înverșunată dârzenie, manifestată nu prin hotărâri fulgerătoare, dar, mai degrabă, printr-un calm meditativ, menit să țină echilibru între aspirațiile optimiste și realitate, un fenomen de simbioză socială, rezultat, probabil, din contactul cu poporul german și cel slav, pe care împrejurările istorice i-au așezat în nordul Moldovei. De la primii, bucovinenii au împrumutat energia și spiritul întreprinzător, de la ceilalți, melancolia contemplativă, unindu-le într-un tot armonios, menit să dea o formă anumită fondului lor românesc.

Această atitudine specifică vieții bucovinene s-a infiltrat și în maniera narativă a autorului, sub aspectul unei excesive sobrietăți stilistice, din care eufemismul este exclus pentru a face loc unei limbi familiare, plăcut nuanțată cu provincialisme, gen: *amu, flenduri, ohotă, amăgit, clăpăug, blide, hăleală, hraniță, sătă, pită, patima suptului, smolit, oloiniță, mitrică, laiță, oțărâre* etc.

După cum afirmă G. N. Viforeanu (fost elev al liceului „Ion Creangă” și autor la „Cuget Moldovenesc”) în Prefața volumului apărut odată cu împlinirea unui veac de la nașterea autorului, Gh. N. Cârțu folosește „un limbaj cu o circulație foarte restrânsă. Deosebit de expresiile tipic moldovenești neevolute, așa cum au rămas la 1775, an în care Austria a anexat o parte din Moldova, făcând uz de cuvinte de origine germană care s-a infiltrat în limba moldovenilor din Bucovina până în anul 1918” (Viforeanu, op. cit., p. 8), punctând faptul că volumul amintit este „un document de limbă românească așa cum s-a plămădit și s-a păstrat în decursul veacurilor la extremitatea nordică a Moldovei mușatine” (ibidem).

Este adevărat, fiecare provincie are particularismul său. Alexandru Vicol, opina în acest sens în paginile revistei bălțene că: „În materie de cultură, localismul pledează o renaștere a spiritului locului, cu maximă intensitate, pentru a împlini depresiuni și a impune valori. Chiar când aceste valori nu pot pătrunde anumite margini, ele ajută totuși la ridicarea altora, fixând prin acestea un punct mai înaintat pentru realizările viitoare”

(Vicol, 1937, p. 1).

De menționat, timpul și spațiul au o importanță majoră în viața țaranului, fapt demonstrat de respectarea credințelor și a superstițiilor cu referire la efectuarea unor activități. Cele mai multe din ele sunt legate de ritualurile existențiale, dar și de cele calendaristice. Drept exemple ne servesc următoarele conduite morale: respectarea celor 40 de zile de post, a interdicțiilor cu referire la consumarea unor alimente, fiind permise la anumite sărbători; a trei zile în cazul înmormântării unui decedat, stropirea cu aghiazmă înainte de începerea unei construcții, credința în Domnul și în racla sfinților de Sânziene, care „alungă primejdia și împarte tuturor darnica lui *mântuînță*” (Cârțu, 1943, nr. 3-4, p. 49) sau dacă practică cineva vrăjitoria („Să nu treci cumva noaptea pe lângă casa asta de lângă pârau, ziceau oamenii, că dai peste necuratul la poartă și-ți ia puterile” (Cârțu, 1940, nr. 9-12, p. 28)), etc.

O întreagă lume este zugrăvită în schițele și amintirile lui Gh. N. Cârțu, o lume cu obiceiurile sale, cu tradiții, cu realități din viața cotidiană a bălăcenilor, cu nume și porecle, organizată după legitățile constituite de secole în acest spațiu al românilor.

De exemplu, tradiția horei de duminică o regăsim în textura unor povestiri, pe de o parte, ca un element de atmosferă: „Dorul după floarea de Sânziene din vremurile de altădată, cu mirosul proaspăt de brad și cu legănat mlădios de mijloc, în tactul horii lui Irimia dela Poarta Pădurii, îi răscolea adânc năuntru și îl frământa cu atât mai dureros acum când totul era departe” (Cârțu, 1943, nr. 5-7, p. 94), iar pe de altă parte, sunt descrise minuțios momentele de răgaz ale bălăcenilor, apelând expresiv la figura de stil: „Acolo, plin de lume. Sălta tineretul cu foc, trecând de la un joc la altul, fără a mai popri muzicanții. În cele din urmă, trudiți, mai ales după o ciocârlie mărunțică și scuturată, văzând clopul rotund al Ardeleanului, un stăpân de joc mai cu oameni, pofti muzica să cânte o *moroșancă* în doi, de celea mai cu foc. Un altul, vrând să-l cînstească deabinelea pe oaspetele fundoian, ochi o rujă de față și apoi i-o aduse în fața lui Grigore. Poftim și-i juca oleacă, la noi, la horă, măi fârtate, că ți-a fi de-a mai mare dorul, decând n-ai auzit mozică” (Cârțu, 1943, nr. 8-10, p. 49).

Se știe că muzica în viața satului are un caracter utilitar sau/și ritualic. Se cântă pentru sine în a spori munca, se cântă pentru a adormi copiii, se cântă ca miresei să-i fie despărțirea de părinți mai ușoară, se cântă

la înmormântări pentru a-i ajuta sufletului celui decedat să urce în Rai. Muzica împarte și adună nu doar oameni, ci și timpuri, spații. Fiecare perioadă, fiecare loc cu muzica sa. Melodiile, ca și muzicanții, și cei ce le ascultă au istorii de viață.

„Irimie (scripcarul) cânta cu tot focul inimii, jucându-și scheletul firav în lungul cântecului. La casa miresei se dăduseră de toate: cântecul *schimburilor*, adică al schimbării între mire și mireasă, a păpușilor, catrinței, până la „șlaerul” adus de mire și a cămeșii, ițarilor și brăului, țesute de mâna miresii. Urmează cântecul socrilor mari, urătura conăcarilor, jocul vătăjeilor, a celui ce-a stărostit, legat cu ștergarul pe după gât și alte multe, pe care Irimie le zicea cu foc și cu voie bună. (...) Jălea *iertăciunii* parcă rupsese ceva din inimile tuturor. Irimie lăcrămând, popri glasul viorii și începu din gură: *Taci, mireasă, nu mai plângi / Că la maică-te-oiu duci / Când a face plopul pere...*” (Cârțu, 1941, nr. 1-3, p. 48).

Un alt exemplu reprezentativ în cunoașterea lumii bălăcenilor este casa și curtea țăranilor. Toată viața românul construia și repara acest spațiu al siguranței și rodniciei. Reconstituind lumea satului copilăriei, Gh. N. Cârțu apelează la denumiri de elemente de arhitectură a casei și a curții tradiționale: *tinda*, *prispa*, *vatră*, *cuptior*, *prichiciul* (margine de sobă), *streașina*, *zămnicul* (beci), *șandramaua* (șopron), *săsâiacul* (hambar pentru știuleți de porumb), *casa cea mare*, *bujda* (casă mică), *cuhnea* (bucătărie), *șura* (șopron) etc.

„Într-o casă joasă, cu *cuptior* mare și cu jar pe *vatră*, cu *lăiți* lungi pe lângă pereți și cu icoane de lemn zugrăvite de demult și mâncate pe jumătate de cari, sfârâiesc înșirate simetric, fusele pline ca niște gușulițe de pui de porumbel” (Cârțu, 1932, nr. 6, p. 2).

Observator fin, autorul schițelor și amintirilor înserate în paginile revistei „Cuget Moldovenesc” conturează sugestiv atmosfera epică, proiectează caractere umane memorabile, ne transpune imaginar în spațiul descris. Narațiunea ca existență - anume aceasta este finalitatea povestirilor lui Gh. N. Cârțu, în care relevă dimensiunea epică a lumii, spectacolul ei existențial.

Bibliografie:

BUTNARU, Tatiana. *Orientări folclorice în poezia postbelică din Basarabia (anii 1960 – 1980)*. Chișinău, S.n., 2004.

CAZACU, Nicolae. *O școală extraordinară cu absolvenți pe potrivă. Ani de liceu.* În: Revista de Știință și Cultură „Limba Română”, nr. 10, anul XII, 2002. [online] Disponibil: <https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2743>, [citată 2.06.2022]

CÂRȚU, Gh. N. *Sfânta vineri.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1932, nr. 6, p. 2.

CÂRȚU, Gh. N. *Revărsat de zori.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1933, nr. 2, pp. 5-8.

CÂRȚU, Gh. N. *Rediul Bălăcenilor.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1935, nr. 8-9, p. 11.

CÂRȚU, Gh. N. *Nepoței moșului.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1936, nr. 4-5, pp. 10-11.

CÂRȚU, Gh. N. *Amară-i învățătura, da 'dulci sunt roadele ei.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1936, nr. 6-8, p. 23.

CÂRȚU, Gh. N. *Pe drumuri de toamnă.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1936, nr. 11-12, p. 10.

CÂRȚU, Gh. N. *Un sfârșit între două lumi.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1937, nr. 8-10, p. 6.

CÂRȚU, Gh. N. *Sorocul Zodierului.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1938, nr. 11-12, p. 5.

CÂRȚU, Gh. N. *Casa farmecelor.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1940, nr. 9-12, p. 28.

CÂRȚU, Gh. N. *Hora lui Irimie.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1941, nr. 1-3, p. 48.

CÂRȚU, Gh. N. *Fata vornicului.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1942, nr. 6-7, p. 94.

CÂRȚU, Gh. N. *Floare-n pălărie.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1943, nr. 3-4, pp. 49-59.

CÂRȚU, Gh. N. *Între două focuri.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1943, nr. 5-7, p. 94.

CÂRȚU, Gh. N. *Strămoșii Hrințeștilor.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1943, nr. 8-10, pp. 49-65.

MORARIU, V. în *Addenda la volumul „Bălăcenii”*, ediția a II-a revăzută și adăugită, București: Ed. Semne, 1999.

ȘPAC, I. *Pagini de istorie a presei periodice basarabene.* Chișinău: S. n. 2010.

VICOL, Al. *Localism.* În: *Cuget Moldovenesc*, 1937, nr. 3-4, p. 1.

VIFOREANU, G. N. *Prefață la volumul „Bălăcenii”*, ediția a II-a revăzută și adăugită, București: Ed. Semne, 1999.

СЗU 81`276.6:663.2

UNELE OBSERVAȚII DESPRE LEXICUL VINICOL ÎN LIMBAJUL ACTUAL

Nicolina MUNTEAN

doctorandă

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: Wine terminology represents a vast field that is continuously developing. The variety of this terminology is determined by the importance of vine growing and winemaking in the Republic of Moldova. Since the term "wine" comes from the Latin "vinum", we observe common roots of the word in Fr. "vin",

It. "vino", En. "wine", Ger. "Wein". And the wine lexicon enriches the current language with an astonishing variety of terms, either technical, such as: "thermoregulation" or "cryoconcentration", or of foreign origin, for example: "fine wine" or "flying winemaker". On the other hand, we observe the appearance of metaphors based on analogies of form (weight, etc.), flavor (spicy, fruity, refined, etc.), character (soft, swirly, etc.), space (Italian, French, etc.) etc. The present article could be analyzed from both perspectives, etymologically and lexically.

Key words: vines, wine, winery, vinification, wine maker, wine terminology

1. *Din istoria cercetării definițiilor*

Cercetarea noastră este determinată, întâi de toate, de faptul că terminologia vinicolă nu s-a bucurat de o cercetare profundă în Republica Moldova. Aceasta, pe de o parte, iar, pe de altă parte, trebuie să menționăm că necesitatea examinării este dictată nu doar de existența fenomenului ca atare, dar și de rolul deosebit al vinului în istoria, agricultura și viticultura Republicii Moldova. Dimitrie Cantemir, în „Descrierea Moldovei”, remarcă plantațiile de viță de vie ca una dintre cele mai mari bogății ale pământului Moldovei în capitolul „Despre câmpiile și pădurile Moldovei”. Terminologia vinului poartă astfel urmele și amprente ale istoriei și constituie un fel de „terminologie culturală” sau altfel numită „etnoterminologie”. Vinul Moldovei a fost mereu descris în legende, mituri și povești. Nu întâmplător egida brandului vinicol țării noastre este: „Vinul Moldovei. O legendă vie”.

Drept bază metodologică ne-au servit, întâi de toate, ideile și observațiile cercetătorilor care s-au pronunțat direct pe marginea lexicului vinicol: Peter Blumenthal, Stela Spînu, Chienwen Tsai, Eric Glatre, Kilien Stengel, Maria Trofim, Odile Challe etc.

2. *Lexicul specializat*

Lumea vinului are un limbaj propriu, folosit spre a descrie caracteristicile unui vin sau sintagme pe care cunoscătorii le utilizează pentru a exprima diferite aspecte din industria vinului. Fie că sunt vinificatori, critici profesioniști, degustători experți, oenologi sau „connosseurs”, aceștia folosesc adesea un vocabular specific, iar descrierile verbale ale gustului vinului nu sunt întotdeauna ușor de înțeles pentru un amator de vinuri începător. Pentru a avea „savoir-déguster” (cunoașterea termenilor specifici etc.) și pentru a participa activ la degustare și la discuții despre vinuri, revenim la terminologia vinicolă.

Varietatea acestei terminologii este determinată de importanța creșterii viței-de-vie și vinificației în Republica Moldova. Dezvoltarea ramurii vinicole determină utilizarea unui lexic nou și bogat în cadrul terminologiei soiurilor de viță-de-vie, vinuri autohtone și vinării vestite din Republica Moldova. Nu este lipsit interesul nostru să comparăm definițiile prezente în diferite dicționare și cărți specializate a lexicului vinicol:

vin s.n. (sorturi) Pl. vinuri - băutură alcoolică (de 7-16%) obținută prin fermentarea mustului de struguri. (DEX, 2009).

vinărie (rar) s. f., art. *vinăria*, g.-

d. art. *vinăriei*; pl. *vinării*, art. *Vinăriile* (DOOM, 2010)

vinărie, *vinării*, s. f. (Rar) Pivniță în care se păstrează (și se vinde) vinul; depozit de vin. – vin + suf. -*ărie*. (DEX, 2009)

vinărit s. n., pl. *Vinărituri* (DOOM, 2010)

vinicoladj. m., pl. *vinicoli*; f. *vinicolă*, pl. *Vinicole* (DOOM, 2010)

vinicol, -ă, *vinicoli*, -e, adj. Privitor la vii și la producția vinului, care aparține viilor și producției de vinuri. – Din fr. vinicole, it. vinicolo. (DEX, 2009)

vinifica (a) vb., ind. prez. 3 *vinifică* (DOOM, 2010)

vinifica A supune mustul de struguri procesului de prelucrare care îl preface în vin, a face operațiile necesare obținerii vinului din struguri. (DEX, 2009)

vinificare s. f., g.-d. art. *vinificării*; pl. *Vinificări* (DOOM, 2010)

vinificare Acțiunea de a *vinifica* și rezultatul ei. (DEX, 2009)

vinificator s. m., pl. *Vinificatori* (DOOM, 2010)

vinificator Persoană specializată în operațiile de vinificare. (DEX, 2009)

vinificație (-*ți-e*) s. f., art. *vinificația* (-*ți-a*), g.-

d. art. *vinificației*; pl. *vinificații*, art. *vinificațiile* (-*ți-i*) (DOOM, 2010)

vinificație Ansamblul operațiilor de obținere, ameliorare și conservare a vinurilor. (DEX, 2009)

vinisor s. n. (DOOM, 2010)

vinisor (popular, familiar) Diminutiv al lui *vin*; vin bun. (DEX, 2009)

Ne rezumăm la câteva definiții în comunicarea actuală, dar suntem conștienți de faptul că lista poate fi extinsă.

3. Etimologia lexicului vinicol

Cercetarea stratului lexical a ramurii vinicole impune studierea

particularităților structurale și semantice, modul de funcționare și manifestare, aspectului etimologic și onomasiologic în vederea stabilirii originii termenilor. Important este să menționăm funcționarea terminologiei vinicole în limba română, dar și în contextul internaționalizării terminologiei vinicole.

Totodată, interesul nostru sporit este pentru a compara termenii din limba română și alte limbi.

Nr.	Limba română (Sursa DOOM 2010, p. 845-846)	Limba franceză Dicționar român francez, 2009	Limba italiană Dicționar român italian, 2012	Limba engleză (Sursa Dicționar român englez, 2009)	Limba germană (Sursa Dicționar român german, 2008)
1.	vin s.n.	vin s.m	vino s.m.	wine	Wein s.m.
2.	vinărie s.f.	domaine vinicole s.m.	cantina s.f.	winery	Winzerei s.f. Weinbetrieb s.m.
3.	vinărit s.n.	-	-	wine making	-
4.	vinicol adj.	-	-	wine making	-
5.	vinifica (a) vb.	-	-	make wine, vinify	-
6.	vinificator s.m.	vinificateur vigneron s.m.	viticultore s.m.	viniculturist, wine maker	Winzer s.m.
7.	vinificație s.f.	vinification s.f.		vinification	-
8.	vinisor s.m.	-	-	Young wine	-

E lesne să afirmăm că „vinul” provine din limba latină (vinum), de aceea în limbile menționate mai sus avem rădăcini comune sau exprimare identică a cuvântului (fr. Vin, it. Vino, en. Wine, ger. Wein).

Atât soiurile de struguri, cât și varietățile de vinuri identificate și cele selectate din dicționare terminologice, ghiduri turistice, cărți de specialitate etc. vor fi interpretate în cadrul cercetării noastre ulterioare atât în plan sincron, cât și diacronic, urmărind astfel dinamica vocabularului vinicol în diferite limbi. Firește, soiurile de vin, preiau terminologia în funcție de

materia produsului, de exemplu:

„Sauvignon, s.n. (pron.: sovinion) (engl. Sauvignon, fr. Sauvignon, rus. Совиньон) Vin fin, demisec, de calitate superioară, produs din struguri (cilindrici, având boabele verzui, îndesate, ușor transparente) ai unui soi de viță-de-vie, originar din Franța cu aceeași denumire” (Ungureanu 2014, p. 187).

„Merlot, s.n. (pron.: merlo) (engl. Merlot, fr. Merlot, rus. Мерло) Vin roșu superior produs din strugurii (cilindrici, cu bobul negru, rotund și mic) ai unui soi de viță-de-vie de origine franceză, cu aceeași nume” (*ibidem*, p. 186).

Observăm că denumirea predomină în toate limbile menționate de autoare, totodată în limba rusă este exclusă terminația *-t* în denumirea vinului. Lexicul, atât sub forma sa orală sau scrisă, este supus permanent procesului de modernizare, precum am observat în exemplele de mai sus. De exemplu, explicațiile termenilor de mai jos par să fie relevante în contextul cercetării vinicole. În cărțile de specialitate se folosesc pe scară largă termeni tehnici precum „termoreglare” sau „crioconcentrare”, dar și anglicisme precum „fine wine” este un termen relativ străin pieței românești, traducerea lui fiind „vin bun” sau „vin foarte bun” sau „flying winemaker” este un oenolog/vinificator care călătorește frecvent în toată lumea, controlând producția din mai multe podgorii, aflate la mare distanță unele de altele. Formarea termenilor poate avea loc prin transferul sau restricționarea semantică a unei unități lingvistice existente în limba uzuală sau prin inventarea unei noi unități (Challe 2002, p. 73-74). Termenii utilizați de specialiști fac referire, pe de-o parte, la categoria vinului, pe de altă parte, la tehnologia vinului, precum „fermentarea completă” este aceea neîntreruptă artificial, care duce la epuizarea completă a zaharurilor și, implicit, la producerea de vinuri seci.

Mijloacele de îmbogățire a lexicului vinicol în limbajul actual este axat nu doar pe studiul și descrierea mijloacelor externe de formare, dar și interne. Ele derivă în mare parte din metafore bazate pe analogii de formă (greutate etc.), aromă (a florilor ca floral, a fructelor ca zmeura etc.), corp uman (cărnos etc.), caracter (moale etc.), vorbire (mut etc.), spațiu (italian etc.) ș.a. Dacă e să elucidăm formarea lexicului vinicol, atunci menționăm următoarele: pe de o parte, adăugând sufixul „-at” la substantive obținem adjective care denotă un vin cu aroma unor fructe sau flori (condimentat,

fructat, rafinat, florat, aromat). Alte exemple the termeni vinicoli care denotă aroma și mirosul, sunt bazate pe substantive: măr, smochine, tabac, ciocolată, vanilie etc., dar acești termeni sunt folosiți conform structurii: aromă/ miros/ nuanță de + substantiv (aromă de trandafir, gust de vanilie). Pe de altă parte, cel mai des limba română se îmbogățește cu termeni vinicoli utilizând metoda semantică. Evident aceasta este subiectivă, poate conține figuri de stil și variază în funcție de cultură. Un exemplu elocvent ar servi încărcătura emoțională pe care o au descriptorii în limba română (miros de coajă de pâine scoasă din cuptor, aromă de flori de câmp), și descriptorii mai îndrăzneți în limba engleză (un vin sexy, timid sau chiar intelectual) (Cugut, 2013, p.132).

În concluzie, putem afirma că terminologia vinicolă reprezintă un domeniu vast de cunoștințe și ar putea fi analizat din mai multe puncte de vedere, de exemplu atât etimologic, cât și lexical. E cazul să cităm că „nu doar ce s-a spus până acum, ci tot ce s-a spus, în egală măsură cu ce se poate spune de acum încolo” (Coșeriu, 1994, p.26). Prezenta comunicare este doar un prim pas în cercetarea noastră în calitate de doctorandă, iar ulterior lucrarea va servi drept instrument de lucru esențial pentru cercetători, viticultori, oenologi, jurnaliști, somelierii, ghizi de turism, istorici etc., dar și pentru aprecierea, publicitatea și recunoașterea calității vinicole din Republica Moldova.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- BLUMENTHAL, Peter. Die Linguistik des Weingeschmacks ein deutsch-französischer Sprachvergleich. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 1979, Bd. 89, H. 2, p. 97-129.
- CHALLE, Odile. *Enseigner le français de spécialité*. Paris, Editore Economica, 2002.
- CLOUTIER, Martine. Tropes et termes : le vocabulaire de la dégustation du vin. In: *Meta*. 39 (4), p. 662-675.
- COȘERIU, Eugen. Prelegeri și conferințe. In: *Anuar de lingvistică și istorie literară, t. XXXIII, 1992 – 1993. Seria A. Lingvistică*. Iași, 1994.
- CUGUT, Cristina. *Contrastive Analysis of Wine Terminology*. Universitatea de Stat din Moldova, 2013, p.131-135.
- GLATRE, Eric. *Lexique multilingue de la vigne et du vin. Français, anglais, espagnol, allemand, portugais, italien*. Dunod, Edicion Kindle, 2019.
- OFICIUL NAȚIONAL AL VIEI ȘI VINULUI. [online] <https://wineofmoldova.com/ro/> [citât 06.12.2022]

UNGUREANU, Elena. *Dicționar tematic ilustrat (Locuința, Alimentația, Vestimentația, Îngrijirea corpului)*. Chișinău, Editura Arc, 2014, p. 272.

SPÎNU, Stela. *Terminologia vitivinicolă în graiurile românești*. Academia de Științe a Republicii Moldova, Institutul de Filologie. Chișinău, Editura Magna-Princeps SRL, 2008.

STENGEL, Kilien. *Le vin est bon: affirmation convenue ou déduite?* [online] <https://preo.u-bourgogne.fr/territoiresduvin/index.php?id=1755> [citât 10.11.2021]

TROFIM, Maria. Caracterul nonarbitrar în terminologia viti-vinicolă. În: *Limba română*, 2007, nr. 1-3 [online] <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=913> [citât 18.11.2021]

TSAI, Chienwen. La langue spécialisée du vin : étude comparative de comptes rendus de dégustation. In: *Revue française de linguistique appliquée*, 2014, Vol. XIX, p. 117-131.

CZU 811.135.1`282.2(477):81`373.7

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОМПОНЕНТОМ-ЗООНІМОМ У ЛЕКСИЦІ УКРАЇНСЬКИХ ГОВІРОК СІЛ ПІВНОЧІ МОЛДОВИ

Marina GHELETIUC

асистент кафедри славістики

Бельцький державний університет імені Алеку Руссо, м. Бельці

Abstract: The article presents semantic peculiarities of phraseological unit with zoonymic components, collected in the field from the Ukrainian dialects of the villages of Râșcani district in the Republic of Moldova. It is proven that the basis for creation of the phraseological units with dialectal zoonym components is a metaphorical transfer of the meaning of the zoonym. Their main types are presented and analyzed next.

Key words: ukrainian dialectology, dialects of the ukrainian language, phraseology, semantics, zoonymic components, the north of the Republic of Moldova.

Значну кількість фразеологічних одиниць української мови становлять сталі вирази з компонентом-зоонімом, кожен з яких має свою символіку, яка відбивається на значенні фразеологізму.

Метою нашої роботи є дослідження фразеологізмів з компонентом-зоонімом в українських говірках сіл Ришканського району, їх систематизація, виокремлення найпоширеніших компонентів-зоонімів та дослідження їх семантичного значення у

фразеологізмах.

Наші завдання:

1. Здійснити огляд теоретичного матеріалу щодо стану вивчення фразеологічних одиниць з компонентом-зоонімом.
2. Зібрати фразеологічні одиниці з компонентом-зоонімом в польових умовах.
3. Виокремити та дослідити семантичні зв'язки між зоонімом та фразеологізмом, у якому він вживається.

Об'єкт дослідження: українська народна фразеологія.

Предмет дослідження: фразеологізми з компонентом-зоонімом у лексиці українських говірок сіл Ришканського району. **Джерельну** базу нашого дослідження становлять фразеологічні матеріали, зібрані в польових умовах шляхом спостереження над лексикою мешканців сіл Ромазани, Паскауці, Ніхорень Ришканського району, виокремлені за принципом вживання компонента-зооніма.

У складі української мови чітко виокремлюється фразеотематична група й належні до неї одиниці, на позначення яких в лінгвістиці вживаються такі терміни: «фразеологічні одиниці з анімалістичним компонентом» (В.М. Бойко); «фразеологічні одиниці із зоосемічним компонентом», «зоосемічна фразеологія» (А.Т. Семотюк); «фразеологізми із зоосемізмами» (І.О. Голубовська); «фразеологія живої природи», «зоосемічні фразеологічні одиниці» (Н.Д. Петрова), «зоофразеологізми» (Д.В. Ужченко); «фразеологізми з компонентом-зоонімом» (М.Й. Петришин, З.Р. Дубравська); «фразеологізм із компонентом-зоонімом» (Н.Л. Франчук, Ю.В. Поздрань). У нашому дослідженні послуговуємося терміном «фразеологізм із компонентом-зоонімом», оскільки вважаємо його найбільш універсальним.

Фразеологізмами з компонентом-зоонімом функціонують як відтворювані метафоричні, переважно експресивні мовні одиниці вторинного найменування. Зооніми, як стверджує З. Р. Дубравська, вирізняються «високим ступенем поширеності та активно використовуються в різних мовах для підсилення образної характеристики людини, ситуації, досить повно й концептуально представляють різні сфери матеріального й духовного життя народу» (Н.Л. Франчук, Ю.В. Поздрань, 2019, р. 39).

За тематичним принципом науковці Н.Л. Франчук і Ю.В. Поздрань класифікують фразеологізми з компонентами-зоонімами за такими групами:

1. Власне зоофразеологізми:

1. 1. Фразеологізми з назвами диких тварин: *вовк, миша* і др.

1. 2. Фразеологізми з назвами свійських тварин: *кіт (кішка), собака, коза, кінь (кобила)* і др.

2. Фразеологізми з назвами птахів (орнітофразеологізми): *тава, курка* і др.

3. Фразеологізми з назвами комах (ентомофразеологізми): *комар, гедз, чміль* і др.

4. Фразеологізми з назвами плазунів (рептиліофразеологізми): *гадюка, вуж* і др.

5. Фразеологізми з назвами земноводних (амфібіофразеологізми): *рак* і др.

Фразеологізми з компонентом-зоонімом відображають життєвий досвід людини, особливості її поведінки та прикметні риси характеру. Потенційно для опису людини чи її поведінки може бути використана назва будь-якої тварини, однак практично коло тварин обмежується переважно тими, з якими людина контактує в повсякденному житті.

Лексема-зоонім відіграє значну роль у семантичній структурі фразеологізмів, зумовлюючи їхню семантичну своєрідність. Н.Л. Франчук і Ю.В. Поздрань виокремлюють такі семантичні типи фразеологізмів із компонентом-зоонімом:

1. Фразеологізми зі значенням якісної характеристики особи, що передають фізичну силу: *з вола здоровий*;

2. Фразеологізми зі значенням фізичного і психічного стану людини: *чмелів слухати* (бути з похмілля), *гедз його вкусив* (він нервує, сердитий), *гедз на його напав* (він нервує, сердитий), *він псом підбитий* (він злий), *в сірка очей позичати* (відчувати сором, негідність свого вчинку);

3. Фразеологізми зі значенням поведінки чи реакції особи: *вкинути гедзика* (сказати щось навмисне, роздратувати), *закидати гадючку* (робити злісні натяки), *напекти раків* (почервоніти від

сорому);

4. Фразеологізми зі значенням зовнішнього вигляду, портретної характеристики особи: *з сидячу кішку зростом* (низького зросту);

5. Фразеологізми зі значенням дії, занять особи: *мишею топтати* (байдикувати), *обертати kota хвостом* (переходити від захисту до нападу), *кози в золоті показувати* (спокушати оманливими обіцянками), *тави ловити* (бути неуважним), *наловити раків* (втопитися);

6. Фразеологізми зі значенням обставинної характеристики дії: *крутиться, як муха в окропі* (дуже заклопотаний), *в собачу ристь бігти* (швидко);

7. Фразеологізми зі значенням кількісної характеристики предметів: *як кіт наплакав* (дуже мало), *з комареvu ніжску* (дуже мало);

8. Фразеологізми зі значенням місця або напрямку дії: *туди (там), де козам роги правлять* (далеко);

9. Фразеологізми з яскравим емоційним забарвленням: *та куди твоє, собаче, діло*.

Використання назв тварин як компонентів фразеологічних одиниць мотивоване національними стереотипними уявленнями про певну тварину. В. Н. Комісаров стверджує, що семантика фразеологічних одиниць – це складний інформативний комплекс, що має як наочно-логічні, так і конотативні компоненти. Найважливіші з них, на думку вченого, такі:

- 1) переносний, або образний компонент значення фразеологізму;
- 2) прямий, або наочний компонент значення фразеологізму, що становить основу образу;
- 3) емоційний компонент значення фразеологізму;
- 4) стилістичний компонент значення фразеологізму;
- 5) національно-етнічний компонент значення фразеологізму (idem, p. 39).

Здійснивши огляд зібраних у польових умовах фразеологізмів, нам вдалося встановити, що фразеологічні одиниці з компонентом-зоонімом є одними з найуживаніших і розповсюджених в українських говірках сіл Ромазани, Паскауці, Ніхорень Ришканського району. Звернувши увагу на кількість фразеологізмів, компонентами яких

виступають зо оніми, ми дійшли висновку, що найбільш уживаними зоонімічними компонентами є назви свійських тварин, що були приручені з давніх часів та назви диких тварин, розповсюджених на територіях, де мешкають носії мови або ближчих до них. Таким чином, ми виокремили найбільш уживані зооніми: свійські тварини – *свиня, собака, кіт, кінь/кобила, козел*; свійська птиця – *курка*; хижі тварини – *вовк*, та систематизували їх за частотністю вживання в українських говірках сіл Ромазани, Паскауці, Ніхорень Ришканського району.

Встановлено, що значення фразеологізму з кожним компонентом-зоонімом напряду пов'язано з символічним та метафоричним значенням, яку українці з давніх часів надавали тварині. Багато з таких значень простежується в давніх слов'янських міфах та в українському фольклорі.

Таким чином **свиня**, що здавна була символом родючості й достатку, згодом свиня стала нечистою твариною, оскільки асоціюється з брудом, болотом, всякою нечистю. У народній уяві тварина символізує нерозбірливість, а то й нерозум, є об'єктом традиційних порівнянь, передусім іронічних, що стало основою для сталих висловів на зразок: *«Величається, як свиня в дощ»* – поводитьсь зверхньо, зарозуміло, хвалькувато, не маючи для цього жодних підстав (СУМ: в 11 т., 1970-1980 р. 72). В українських говірках сіл Ромазани, Паскауці, Ніхорень розповсюджені такі фразеологізми з компонентом свиня: *«Свиня скрізь болото найде»* – людина, яка шукає тільки погане (бруд), в будь-якому випадку це знайде навіть в ідеально чистому місці. Приказка використовується зазвичай або у формі жарту, або у формі образи. Людину, яка бачить тільки негатив, при цьому порівнюють зі свинею, вказуючи йому на те, що нічого іншого, крім бруду він бачити не здатний. Вказівка на зацикленість людини. *«Посади свиню за стіл, а вона й ногу на стіл»* – про наглу людину, що користується чужою добротою. Лексема *«свиня»* має значення «невдячна людина». *«Підкласти свиню»* – навмисно чи ненароком зробити гидоту, шкоду або неприємність кому-небудь, причому обов'язково нишком. Підставити когось.

Собака – домашня тварина з глибокої давнини став символом вірності *«вірний, як собака (пес)»*, разом з тим є уособленням злості,

жорстокості, недоброзичливості «злий (лихий), як собака». Гавкання (брехання) собак стало уособленням відповідної якості людини *соба́читися, бре́ше, як соба́ка*, та є символом невибагливості: «*Там і пес не витримав би*». Собаче життя нужденне, злиденне, тому, проклинаючи, бажають собачого життя і собачої смерті, через що є об'єктом традиційних порівнянь – «*голодний, як собака*», «*загоїться, як на собаці*», «*любити, як собака палицю (цибулю)*» (idem, p. 340). У говірках, у яких здійснювалося дослідження зафіксовані: «*Люби як пес цибулю*» – не любити, не терпіти когось. «*Собаці – собача смерть*» – про людину, яка все життя займалася поганими справами і померла не своєю смертю або у бідності чи на самоті. Самий цей фразеологізм показує негативне ставлення говорючого до тієї чи іншої людини. По сильний негативний підтекст цього фразеологізму говорить і те, що особливо сільські люди дуже вірять у забобони і тому не дозволяють собі говорити погано про небіжчика, але в цьому фразеологізмі його дорівнюють собаці, що є не лише дурним тоном, але і дуже образливим.

Кіт і кішка, що з давніх-давен відносились до групи тварин, близьких до людей, вважались домашніми улюбленцями, покровителями дому та родини, оберегами домашнього вогнища і дітей, поставали головними персонажами численних байок, пісень, казок.

У слов'янській міфології кіт і кішка часто виконують функцію охоронців скарбів. Котів шанували у різних традиціях й використовували в магії, обрядах, містеріях і таїнствах, вважали, що ця тварина наділена дуже тонкою інтуїцією, тому як наші предки вірили, що кішка бачить невидимі людині світи – світ духів і привидів, тобто Потойбіччя. «*Купити kota в мішку*» – придбавати що-небудь, не бачачи й не знаючи його якостей. Також використовується усечений варіант фразеологізму «*Кіт у мішку*», що вживається на позначення чогось невідомого, чогось від чого не знаєш, що очікувати. «*Як кіт наплакав*» – дуже мало, зовсім незначна кількість. Одна із версій походження фразеологізму філологічно-зоологічна: оскільки у котів надзвичайно рідко зустрінеш очі на мокрому місці.

Кінь, або ця ж тварина жіночої статі **кобила** – велика свійська тварина як давній вірний супутник людини, кінь символізує відданість, швидкість, витривалість і виступає об'єктом різних порівняльних характеристик у народній афористиці «*Бувши конем та стати волом*»; улюбленець козацької доби (персоніфікується у фольклорі як вірний друг козака, побратим), через що порівнюють його з долею: «*Як сів на коня, то й доля моя*»; у народній уяві кінь символізує неусвідомлену силу «*Якби кінь свою силу знав, ніхто б на нім не всидів*», ненаситність «*Кінь хоч і здихає, а їсть*». У народній традиції одна з найбільш міфологізованих тварин (символ сонця й потойбічного світу, смерті й воскресіння сонячного божества, багатства й могутності). У казках кінь наділяється людськими рисами – спотикається, коли чує щось недобре, «*летить стрілою*», поспішаючи на виручку, як і його вершник, сміливо кидається в бій (idem, p. 200).. У говірках сіл Ришканського району з компонентом кінь та кобила існують наступні фразеологізми: «*Показувати коники*» – робити щось несподіване або легковажне, пусте; дивувати чимось особливим; робити щось безглузде або діяти підступно. «*Розказувати рябої кобили сон*» – людина говорить неправду, видуми, фантазії. Використання будь-якого кольору в фразеологічному звороті зустрічається досить часто, але семантика самого фразеологізму не зосереджена на кольорі. *Рябої кобили сон* – це те, що не можливо побачити взагалі, тобто неправда, видуми, фантазії.

Самець свійської кози **козел** здавна мав обрядове значення у святкових забавах. У свідомості народу пов'язується з чортом, якого зображували схожим на козла, впертість козла-цапа породила вислів *ставати цапки*, маловартісність козла передає вислів *пропав ні за цапову душу*, тобто «марно пропав», символізує також глупоту. «*Толку як з козла молока*» – характеризує людину, яка нічого не має, від якої немає ніякої користі (idem, p. 211). «*Козел відпущення*» – людина, змушена приймати на себе чужу провину. Це біблійний вислів виникло в зв'язку з існуючим у древніх євреїв обряду покладання гріхів усього народу на живого козла.

Свійська птиця **курка**, що здавна служить традиційним символом щастя і плодючості, тому є ритуальною (жертвовною) у

весільних обрядах: *«Кури на весілля не хочуть, та силою несуть»*. Є об'єктом метафоричного переосмислення у народних афоризмах, де на поведінку птиці переноситься поведінка людини: *«Голодній курці просо сниться»*. Виступає персонажем народних повір'їв, у народній уяві курка, зокрема її пір'я, асоціюється й з нечистою силою; кури символізують глупість *«курячий розум»* (idem, p. 410). *«Яйце курку не вчить»* – менше покоління намагається чомусь навчити, або щось підказати старшому поколінню. Швидше за все, коріння у цього виразу ще від одвічних суперечок: хто з'явився першим - яйце або курка.

Серед диких хижих тварин найчастіше вживаним у фразеологізмах українських говірок сіл півночі Молдови є **вовк**. На думку етнопсихолога М.-Л.А. Чепи, фольклориста В.Ф. Давидюка вовк є центральним персонажем українського тотемізму. У язичництві постать вовка була тісно пов'язана з Перуном. Вовк уособлює сміливість та символізує волелюбність. Через те, що вовки утворюють стійкі сімейні пари, вони ще є символом вірності. В українських говірках сіл Ромазани, Паскауці, Ніхорень розповсюджені такі фразеологізми з компонентом вовк: *«Скільки вовка не годуй, а він все у ліс дивиться»* – про те, що справжня сутність людини завжди проявляє себе, незважаючи на старання когонебудь змінити її. Для волелюбної тварини ліс, де вона, швидше за все, буде мерзнути і голодувати, завжди привабливіше ситого життя з людиною. *«Вовк шерсть міняє, а натуру не міняє»* – характеризує людину, що не показує свої справжні риси і, що зазвичай людина за характером ніколи не змінюється. Фразеологізм має давню історію, так як походить з латини де звучить так: *«Lupus pilum mutat, non mentem»* у перекладі *«Вовк змінює шерсть, а не натуру»* (idem, p. 711).

Висновки:

Отже, проведений семантичний аналіз зібраних фразеологічних одиниць дозволив здійснити їх загальну характеристику. Ми визначили, що значення фразеологізму з кожним компонентом-зоонімом напряду пов'язано з символічним та метафоричним значенням, яку українці надавали тварині. Багато з таких значень простежується у давніх слов'янських міфах та у українському

фольклорі.

БІБЛІОГРАФІЯ

- ГРИЩЕНКО А. П., МАЦЬКО Л. І., ПЛЮЩ М. Я., ТОЦЬКА Н. І., УЗДИГАН І. М. Сучасна українська літературна мова. – Київ: Вища школа, 1997. – 493 с.
- ДОЛЕНКО М. Т., ДАЦЮК І. І., КВАЩУК А. Г. Сучасна українська мова. Видання 3-тє, перероблене і доповнене. – Київ: Вища школа, 1987. – 350 с.
- ДОРОШЕНКО С. І., ДУДИК П. С. Вступ до мовознавства. – Київ: Вища школа, 1974. – 296 с.
- ЖУРЕНКО О. М. Українська без помилок. Говоримо і пишемо правильно. Сучасний довідник з урахуванням останніх змін у правописі і мовленні. – Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. – 512 с. ISBN 978-966-14-9148-8.
- КАРПЕНКО Ю. О. Вступ до мовознавства: підручник видання 2-ге. – Київ: ВЦ «Академія», 2009. – 336 с. ISBN 987-966-580-298-3.
- КОЧЕРГАН М. П. Загальне мовознавство: підручник, видання 3-тє. – Київ: ВЦ «Академія», 2008. – 464 с. ISBN 979-966-580-266-2.
- КРАСНОБАЄВА-ЧОРНА Ж., УСЕНКО О. Експресивно-стилістична класифікація фразеологізмів у словнику фразеологічних термінів сучасної української мови. [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst_2011_23_59
- ПАЗЯК О. М., СЕРБЕНСЬКА О. А., ФУРДУЙ М. І., ШЕВЧЕНКО Л. Ю. Українська мова: практикум. – Київ: Либідь, 1990. – 224 с. ISBN 5-11-001673-9.
- Словник української мови: У 11-ти т. / АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні; [гол.ред. кол. І. К. Білодід]. – Київ: Наукова думка, 197–1980. Режим доступу: <http://sum.in.ua>
- Український фразеологічний словник. [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: http://getword.ru/ukr/slovari.php?table=uk_fraz
- Фразеологічний словник. [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: <https://svitslova.com/idioms-dictionary>
- Фразеологічний словник української мови. [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua/49/53394/356673.html>
- Фразеологічний словник [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: <http://korusno-znatu.in.ua/frazeologizmy>
- ФРАНЧУК Н. Л., ПОЗДРАНЬ Ю. В. Семантична класифікація українських фразеологізмів із компонентом-зоонімом (на матеріалі «українсько-російського словника» а. Ніковського). [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: http://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/1_2019/part_1/9.pdf
- ЮЩУК. І.П. Українська мова. – Київ, Либідь, 2004. – 640 с. ISBN 966-06-0284-7.