



TECHNOLOGY-ENHANCED LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES



EDITOR
ASSOC. PROF. IVANA IVANIĆ, PH.D

**TECHNOLOGY-ENHANCED
LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING: METHODOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL
PERSPECTIVES**

Collection of scientific papers

Editor

Assoc. Prof. Ivana Ivanić, Ph.D.

Novi Sad, 2024

Publisher

Faculty of Philosophy
University of Novi Sad
www.ff.uns.ac.rs

For the publisher

Prof. Milivoj Alanović, Ph.D. Dean

Editor

Assoc. Prof. Ivana Ivanić, Ph.D.

Reviewers

Prof. Virđinija Popović, Ph.D.

Faculty of Philosophy, University Of Novi Sad, Serbia

Prof. Ludmila Braniște, Ph.D.

Alexandru Ioan Cuza University of Iasi, Romania

Assist. Prof. Gina Nimigean, Ph.D.

"Democritus" University of Thrace, Komotini, Greece

Cover design:

Assoc. Prof. Ivana Ivanić, Ph.D.

ISBN: 978-86-6065-899-1

<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2024/978-86-6065-899-1>

The authors are responsible for the authenticity, accuracy and originality of their papers.

The collection of scientific papers was prepared as part of the project
Challenges in translating pedagogical and methodological terminology
from Serbian into Romanian and Ruthenian, funded by the Provincial
Secretariat for higher education and scientific research of the
Autonomous Province of Vojvodina.

EDITORS' PREFACE

We are delighted to present **Technology-enhanced language teaching and learning: methodological and pedagogical perspectives - Collection of Scientific Papers**, a volume dedicated to the exploration of contemporary linguistic issues and the intersections of language, culture, and education. The contributions in this collection reflect the depth and diversity of linguistic research, encompassing topics that range from theoretical frameworks to applied studies in translation, linguistics and sociolinguistics. Language is more than a means of communication; it is a carrier of identity, history, and cultural heritage. This collection seeks to highlight the dynamic nature of linguistics, showcasing how languages evolve, interact, and adapt in response to social and cultural shifts. By addressing a variety of linguistic phenomena, the authors provide insights into the complexities of multilingual and multicultural contexts. The papers in this volume also address pressing challenges in linguistics, such as the development of effective methodologies for teaching and translating languages and the analysis of linguistic phenomena in a globalized world. Collectively, they underscore the importance of interdisciplinary approaches and the role of linguistics in fostering intercultural understanding. We extend our heartfelt gratitude to the contributors for their insights and to the reviewers for their invaluable feedback. This collection is the result of collaboration and shared dedication to advancing linguistic knowledge.

We hope this volume will encourage further exploration, foster meaningful dialogue, and become a valuable reference for scholars, educators, and students alike.

Assoc. Prof. Ivana Ivanić, Ph.D.

Contents

Anna O. Kubasova

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE RECEPTARE ORALĂ A
LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ PRIN ASCULTAREA
PODCASTURILOR ÎN ROMÂNĂ.....4

Biljana Radić-Bojanić

O TERMINIMA I STANDARDIZACIJI TERMINOLOGIJE20

Ема Дурин

МЕЂУУТИЦАЈ ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ У КОНТЕКСТУ НАСТАВЕ
СТРАНИХ ЈЕЗИКА: ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ.....39

Georgiana-Anamaria C. Sălăgean

ASPECTE ACTUALE ALE LIMBAJULUI COLOCVIAL PE
INTERNET (SOCIAL MEDIA)68

Мартин Ј. Хенцелман

ЗАШТИЋЕНА ПОДРУЧЈА ПРИРОДЕ И СРПСКИ ЈЕЗИК У
КОНТЕКСТУ ДИГИТАЛНЕ БАШТИНЕ94

Mihaela Hristea

BRÜDER GRIMMS MÄRCHEN *DIE WEISSE SCHLANGE*-
INTERPRETATION UND DRAMATISIERUNGSVORSCHLAG..112

Maria-Lucreția G. Cazac

COMPETENȚA DIGITALĂ A PROFESORULUI
DE LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN ERA
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ONLINE136

Людмила БРАНИШТЕ

МИХАЙ ЭМИНЕСКУ В ИСТОРИИ РУМЫНСКО
ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ: ОТ ТИТУ МАЙОРЕСКУ ДО
ДЖОРДЖЕ КЭЛИНЕСКУ153

Ciobanu Ioana

THE PROCESS OF TRANSLATION – IMITATION AND
LITERARY CREATION IN THE 16TH CENTURY173

Arina S. Chirilă

NEW EDUCATIONAL MEANS IN TEACHING ROMANIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY OF *NEARPOD*195

Olga Novikova

EMPATHY AND IDENTITY: INTERRELATION OF CONCEPTS 210

Anna O. Kubasova

Universitatea de Stat din Sankt Petersburg

Facultatea de filologie, Catedra de filologie romanică

a.kubasova@spbu.ru

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE RECEPTARE ORALĂ A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ PRIN ASCULTAREA PODCASTURILOR ÎN ROMÂNĂ

REZUMAT: Articolul de față este dedicat studierii diferitelor posibilități de a dezvolta competențele de audiere în limba română prin ascultarea podcasturilor în română. Această metodă de învățare a limbii române ar putea să fie utilă străinilor care nu locuiesc în România și, prin urmare, nu studiază româna în imersiune lingvistică. În prezent industria podcasturilor se dezvoltă rapid în toată lumea, în ultimii ani au apărut o mulțime de podcasturi care ajută la învățarea limbilor străine, inclusiv a limbii române. În articol sunt descrise trei podcasturi românești destinate în mod exclusiv străinilor care au reușit să atingă nivelul intermediar al limbii române și câteva recomandări de podcasturi pentru străinii care au nivelul începător și cel avansat al limbii române. Sunt propuse câteva exerciții și sugestii despre folosirea eficientă a acestor materiale digitale în practica predării limbii române ca limbă străină.

Cuvinte-cheie: româna ca limbă străină, ascultare, podcast, programul de licență „Limba română”, Universitatea de Stat din Sankt Petersburg.

1. INTRODUCERE

După cum se știe, în perioada pandemiei, în special în decursul anilor 2020–2022, formatul studiilor universitare s-a schimbat complet: orele se țineau la distanță, online, ceea ce presupunea folosirea diferitelor platforme virtuale. Profesorii și studenții au fost nevoiți să descopere și să stăpânească diverse programe educaționale și aplicații digitale. Deși pe

parcursul acestui nou proces de predare și învățare online am întâmpinat multe dificultăți, noi cu toții am învățat multe lucruri noi. Studenții Universității de Stat din Sankt Petersburg care studiază la programul de licență „Limba română” nu sunt o excepție. Am lucrat timp de doi ani la distanță folosind programul Microsoft Teams și am încercat să găsec materiale interactive, digitale care pot înlesni procesul predării limbii române și al însușirii acestei limbi de către studenți, a se vedea în acest sens (Kubasova 2021). Pe lângă diferite manuale și materiale online, am încercat să folosesc în practica predării și alte resurse digitale moderne destul de răspândite și populare în ziua de azi – și anume, podcasturile.

Lumea podcasturilor, indiferent de limba în care acestea sunt realizate, este în permanentă dezvoltare. Pot presupune că schimbul global al modului de viață în anii 2020–2022, izolarea oamenilor acasă și noile reguli de distanțare socială au dat un nou suflu acestui fenomen. Au apărut în ultimii doi-trei ani mai multe podcasturi de calitate în limba română, ceea ce este un mare sprijin pentru cei care învață și predau româna ca limbă străină. Studenții noștri nu învață româna în imersiune lingvistică, de aceea încerc întotdeauna să găsec acele surse și materiale care îi pot ajuta să perceapă cultura României, să sesizeze limbajul vorbit și să înțeleagă discursul oral cât mai bine. Consider că ascultarea podcasturilor în română poate dezvolta aceste competențe.

Podcasturile au un mare avantaj față de alte resurse digitale – sunt la îndemână. Studentul are nevoie doar de un smartphone pe care să fie instalată aplicația respectivă și de căști, dacă este într-un loc public, și poate asculta o povestire, un episod al podcastului în orice moment al zilei, în orice loc (pe drum, așteptând un autobuz, în timpul plimbării sau al rutinei zilnice). Cred că acest tabiet, dacă este practicat într-un mod regulat, poate deveni pentru orice ascultator un mare ajutor în însușirea discursului oral al limbii străine învățate.

Podcasturile pot fi accesate în felurite moduri: prin programul «Podcasturi» de pe iPhone (programul este instalat inițial în acest tip de

telefon și pictograma respectivă se află pe ecran, de aceea este într-adevăr ușor să găsești un podcast și să îl asculți), prin diverse aplicații: Google Podcasts, TuneIn etc., dar și de pe calculatorul personal folosind diferite site-uri, precum: <https://podcasts.google.com/>, <https://www.podbean.com/>, <https://tunein.com/podcasts/>.

Un moment tehnic avantajos al programului „Podcasturi” de pe iPhone îl reprezintă posibilitatea de a te abona la un anumit podcast, ceea ce înseamnă că poți primi regulat notificări despre apariția noilor episoade. După observațiile mele, lucrul acesta îi motivează pe studenți să fie pe fază și să asculte în mod sistematic povești și întâmplări noi, ceea ce duce la o bună practică de audiere.

Vorbind despre aspecte tehnice trebuie să menționez că este foarte important ca pentru începătorii-intermediari să existe funcția de a reduce viteza ascultării, dat fiind că ea înlesnește înțelegerea discursului oral. Această opțiune funcționează bine la telefoane moderne, astfel că orice podcast poate fi ascultat la viteza foarte lentă (1/2).

Un alt aspect important este alegerea subiectelor discutate de gazdele podcasturilor. Din experiența mea pot să spun că alegerea temei abordate de prezentator reprezintă un punct crucial. Atunci când subiectul este unul actual, sau când studentul rezonază cu tema respectivă, atunci când ascultatorul este inclus într-un dialog intern cu autorul podcastului, în aceste cazuri episodul va fi ascultat cu toată atenția și lexicul poate fi însușit repede și cu ușurință.

Podcasturile descrise mai jos sunt create de vorbitori nativi ai limbii române. Plecând de la observațiile dobândite în practica predării, am clasificat toate podcasturile după nivelul de dificultate al receptării de către străini.

2. PODCASTUL ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU NIVELUL ÎNCEPĂTOR (A1-A2)

Consider că pentru etapa inițială a studierii limbii române (nivelurile A1–A2) profesorul poate folosi podcastul „**A Fost Odată**”. Acest podcast este destinat copiilor din România și diaspora, iar eu pot confirma din propria-mi experiență că proiectul li se potrivește bine studenților care învață româna ca limbă străină la nivelul începător; câteva episoade din acest podcast pot fi studiate la primii pași ai învățării limbii române – la nivelul A1.

Podcastul are mai multe rubrici și aş recomanda pentru început episodul: „Povești în jurul lumii – România”. Pe lângă povestea despre România, podcastul conține 19 istorisiri dedicate diferitelor țări și culturi ale lumii. Cum este descris pe site-ul proiectului: Fiecare poveste a țării conține cele mai importante informații legate de istorie, geografie, tradiții, invenții, personalități, dar și o secțiune de FUN FACTS. Conținuturile sunt înregistrate audio, iar fiecare poveste se termină cu un quiz pe care copiii îl pot completa direct pe computer, tabletă, telefon¹. Episodul „Povești în jurul lumii – România” poate fi studiat încă de la primele ore ale cursului „Cultura și civilizația românească” pentru că conține informații despre concepte culturale ale României (horă, ouă încondeiate), simbolurile României (Mănăstirea Voroneț, Delta Dunării, Coloana Infinitului etc.), personalități celebre din România. Transcripția acestui episod², cât și a celorlalte episoade pot fi citite pe site-ul: <https://afostodata.ro/>.

Episodul despre România oferă mai multe variante de a studia acest material.

1. Înainte de ascultare profesorul ar putea să facă un mic glosar de cuvinte și noțiuni necunoscute, notând accentul deasupra cuvântului (de

¹ <https://afostodata.ro/povesti-in-jurul-lumii-despre/>. Accesat 12.8.2022.

² <https://afostodata.ro/povesti-in-jurul-lumii-romania-fisa-evaluare/>. Accesat 12.8.2022.

exemplu, strămoș, a cuceri, stâncă, ctitorie, a încondeia, spic, ceară, albină, chisiță, bețișor, sfoară, fosile etc.), și ar putea să dea explicații suplimentare.

2. Exerciții după ascultare.

a) Studenții pot face un test interactiv aflat sub textul episodului pe site-ul <https://afostodata.ro/>. După cum se știe, un element ludic poate stârni interesul studenților față de tema abordată.

b) Pentru a înlesni receptarea informației, dar și pentru a stârni interesul față de aceasta, profesorul le poate prezenta studenților câteva fragmente video despre horă și alte curiozități istorice și culturale menționate în text: Ateneul Român, chipul regelui dac Decebal de pe malul Dunării, Strada Sforii din Brașov, Coloana Infinitului etc.

c) Studenții pot pregăti acasă o prezentare despre un loc turistic descris în episod.

d) În funcție de interesele studenților profesorul poate alege un episod despre o altă țară din rubrica „Povești în jurul lumii”, de exemplu, despre țara natală a studenților, dacă este cazul.

Prin urmare, podcastul „A Fost Odată” conține multe materiale digitale interactive atât pentru nivelul începător, cât și pentru nivelul intermediar, care se potrivesc bine pentru învățarea individuală.

3. PODCASTURI ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU NIVELUL INTEREDIAR (B1-B2)

3.1. „Podcastul de limba română: The Romanian Language Podcast”

După ce studenții au parcurs nivelurile A1–A2, „**Podcastul de limba română: The Romanian Language Podcast**” este o resursă eficientă și de calitate, care îi ajută pe străini să-și dezvolte abilitățile de decodare a discursului oral în română. Autorul podcastului, Florin Dimulescu, s-a născut în România, în Ardeal și locuiește în Finlanda mai bine de 20 de ani. Creatorul podcastului este poliglot, știe mai multe

limbi străine; pe lângă româna – limba lui maternă, mai vorbește finlandeza, engleza, maghiara, iar acum studiază italiana și spaniola.

Podcastul a apărut în octombrie anului 2021 și în prezent conține 20 de episoade. Autorul podcastului vorbește despre familia și hobbyurile sale, despre tradiții și sărbători românești, dar printre altele și despre diverse metode de studiere a limbilor străine.

Podcastul li se potrivește studenților cu nivelul B1. Durata unui episod este optimă (circa 7–10 minute) atât pentru studierea la ore, cât și pentru practica individuală, autodidactică. Toate episoadele pot fi ascultate și pe telefon, și pe calculator, accesând site-ul: <https://www.easy-readers.ro/category/podcast/>, unde pot fi găsite și transcripțiile tuturor episoadelor.

Acest podcast oferă mai multe opțiuni de învățare în timpul cursurilor universitare, dar și de pregătire autodidactică. Înainte de a asculta un nou episod, profesorul dă o listă de cuvinte noi. De exemplu, înainte de a asculta episodul № 11 „Interviu cu Lara” profesorul ar putea să dea lămuriri suplimentare despre următoarele cuvinte: copcă, antrenament, a antrena, a avea chef, a patina, patinaj etc.

După ascultarea episodului studenții pot răspunde la întrebările compuse de profesor care sunt strict legate de conținutul episodului respectiv. De exemplu: 1) Câți ani are Lara? 2) Unde locuiește Lara cu familia ei? 3) Care este limba ei maternă? 4) Cât de des studiază elevii limba română la cursuri? 5) Cât durează o oră? 6) Ce activități au copiii la ora de limba română? 7) Cine susține această inițiativă de a învăța limba română ca a doua limbă maternă? 8) Cine poate studia la aceste cursuri? 9) Ce face Lara în weekend? 10) Ce preferă Lara să facă afară iarna și ce nu îi place deloc? 11) Ce hobbyuri are Lara? 12) De ce Larei îi place să meargă în România?

Acest podcast este o sursă de inspirație, după părerea mea. Fiecare subiect abordat în acest podcast dă un impuls pentru dezbaterea diverselor argumente împreună cu studenții. De exemplu, ascultarea

episodului № 17 – „Cum să citim pentru a învăța o limbă străină?” – dă posibilitatea de a discuta opiniile studenților despre diverse abordări și metode de studiere eficientă a limbii române și a altor limbi străine. Și eu, și studenții am apreciat episodul despre dialectul ardelenesc. Autorul a arătat într-un mod clar deosebiri ale acestui dialect: a publicat un text în româna literară și a redat în versiunea audio același text în dialectul ardelenesc.

Creatorul podcastului a participat la mai multe proiecte care înlesnesc studierea limbii române pentru străini. De exemplu, pe site-ul editurii „Artemira” pot fi comandate opere clasice ale scriitorilor români adaptate pentru nivelul începător, mediu și avansat³.

3.2. „Learn Romanian With Amanda Podcast”

Al treilea podcast pe care țin să-l recomand se numește „**Learn Romanian With Amanda Podcast**”. Creatoarea, Amanda Aparaschivei, este din România, s-a născut la Timișoara, studiază limbi străine și locuiește în Țările de Jos. Podcastul este descris ca „A slow Romanian Podcast”⁴. Autoarea podcastului într-adevăr vorbește rar într-un mod intenționat pentru ca străinii care învață româna să o poată înțelege ușor.

Podcastul a fost creat în luna lui august a anului 2020. Până la prezent Amanda a compus circa 40 de episoade. Toate episoadele au transcripții disponibile contra cost (aceasta fiind o modalitate de a susține acest proiect) pe site-ul: <https://www.patreon.com/learnromanianwithamanda>. Șase transcrieri de pe acest site, la care se adaugă listele de cuvinte și expresii, însoțite de traducerea lor în engleză, sunt disponibile cu acces liber⁵.

³ <https://store.artemira.eu/romanian-easy-readers/>. Accesat 14.4.2022.

⁴ <https://www.podbean.com/podcast-detail/4vwzv-e99a9/Learn-Romanian-With-Amanda-Podcast>. Accesat 14.4.2022.

⁵ [https://www.patreon.com/learnromanianwithamanda/posts?filters\[is_public\]=true&filters\[media_types\]=audio](https://www.patreon.com/learnromanianwithamanda/posts?filters[is_public]=true&filters[media_types]=audio). Accesat 28.5.2022.

Amanda povestește despre diverse teme actuale pentru tineri moderni, ceea ce i-ar putea interesa pe studenți. Creatoarea podcastului povestește despre mentalitatea și tradițiile românilor, despre viața ei cotidiană (călătoria până la Timișoara, căutarea stagiului și locului de muncă), reflectă la diverse noțiuni psihologice și filozofice.

Cred că acest podcast este în dezvoltare și are mai mult potențial și folos pentru străinii care învață româna la nivelul B1.

3.3. Podcastul „Learn Romanian with Camelia – Româna cu Camelia”

Al patrulea podcast pe care îl apreciez se numește „**Learn Romanian with Camelia – Româna cu Camelia**”. Camelia s-a născut în România, la Piatra-Neamț, este lingvist ca profesie; a studiat limbile franceza și norvegiana la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, iar acum locuiește în Norvegia, la Oslo, de aproape 15 ani. Cum însăși Camelia scrie pe site-ul ei⁶, ea are o experiență lungă în a predă limba norvegiană pentru adulți, ceea ce o ajută să înțeleagă cum este să înveți o limbă străină. Creatoarea acestui podcast este de asemenea și autoarea podcastului „Learn Norwegian/Norsk med Camelia” pentru cei care învață limba norvegiană (sunt înregistrate 269 de episoade în norvegiană).

Fiind străină, pot confirma că podcastul „Learn Romanian with Camelia – Româna cu Camelia” este într-adevăr interesant de urmărit, întrucât conținutul acestuia nu este unul șablonard, iar ideile redade de către Camelia sunt originale. Se vede că creatoarea podcastului este expertă în predarea limbilor străine, înțelege foarte bine cu ce dificultăți se confruntă străinul când învață româna. Conținutul podcastului și tehnica vorbirii a autoarei sunt bine gândite din punct de vedere al didacticii.

Camelia a început să-și producă podcastul în septembrie lui 2020. Actualmente sunt disponibile 375 de episoade pe mai multe

⁶ <https://www.cameliaweb.com/romana.html>. Accesat 14.4.2022.

platforme, dintre care 99 de episoade lungi (durează între 25 și 50 de minute, în medie – circa 30 de minute). Din februarie lui 2021 autoarea a introdus o serie de mini-episoade zilnice care se numesc „Cuvinte și expresii”, ele durează între 2-8 minute. În prezent sunt disponibile 276 de mini-episoade cu expresii și cuvinte explicate în detaliu, cu exemple ilustrative. Această serie este dedicată expresiilor și locuțiunilor frazeologice cu părți ale corpului (a fi cu capul în nori, a iubi ca ochii din cap, a-i sta pe limbă etc.), sunetelor animalelor în limba română și altor teme.

Fiecare episod înregistrat în anul 2021 are un glosar, o listă de cuvinte și expresii potențial noi sau necunoscute străinilor. Toate cuvintele și expresiile sunt explicate doar în limba română prin sinonime sau construcții analitice. Episoadele din anul 2021 cu listele de cuvinte sunt disponibile în acces public⁷. Toate episoadele din anul 2022 au transcrieri care pot fi citite contra cost (există mai multe variante de susținere)⁸.

Unul dintre obiectivele metodologice ale autoarei de podcast era să creeze și să înregistreze cât mai multe episoade în română pentru ca străinul să aibă la îndemână o mai mare varietate de materiale audio, materiale care să îl poată ajuta în dezvoltarea vocabularului limbii române și perfecționarea abilităților de înțelegere a limbajului oral. Studenții ar putea să asculte acest podcast în timpul vacanțelor de vară și de iarnă pentru a evita pauzele lungi în învățarea limbii române. Mai multe episoade ar putea fi ascultate de către studenți în timpul semestrului ca teme suplimentare.

Camelia vorbește rar, și cu toate acestea discursul ei își păstrează naturalețea. Autoarea se străduiește să găsească balanța dintre viteza vorbirii și păstrarea sensului și a coeziunii enunțului, de multe ori

7

[https://www.patreon.com/cameliaweb1/posts?sort=published_at&filters\[is_public\]=true](https://www.patreon.com/cameliaweb1/posts?sort=published_at&filters[is_public]=true)
Accesat 16.4.2022.

⁸ <https://www.patreon.com/cameliaweb1>. Accesat 16.4.2022.

încetinindu-și rimtul vorbirii intenționat. Cuvintele rare, eventual necunoscute străinilor, sunt pronunțate literă cu literă într-un mod cât mai clar. Distincția sunetelor „a/ă” se pronunță răspicat. După cum se știe, această diferență în pronunție este crucială din punct de vedere al gramaticii limbii române.

Creatoarea podcastului lămurește într-un mod clar cuvintele și expresiile discutate. Cuvintele rare și potențial necunoscute sunt explicate în detaliu, prin folosirea mai multor sinonime, dar și cu ajutorul descrierilor largi, amănunțite și al construcțiilor analitice. Consider că această abordare este rezultativă, căci înlărgeste vocabularul ascultatorului.

Tot podcastul este înregistrat în română, fără apelarea la traducerea în engleză (în afară de primul episod introductiv în engleză), ceea ce este un mare avantaj, căci astfel atenția studentului străin este focusată mereu pe discursul oral în română.

Temele abordate sunt diferite: cultura României, curiozități din România, comparația dintre mentalitatea românească și cea norvegiană etc. Podcastul conține multe gânduri și observații personale, reflecții asupra unor momente din propria viață. Vorbind despre diverse subiecte autoarea subliniază că își exprimă opinia personală, bazată pe propria ei viziune asupra temei respective. Cred că fiecare persoană poate alege un subiect care i s-ar părea actual. Autoarea podcastului descrie realitățile vieții românești care nu sunt abordate în manuale clasice de română ca limbă străină.

Toate episoadele postate pe site-ul Cameliei (<https://www.cameliaweb.com/podcast.html>) pot fi ascultate la viteza mai lentă (0.8), ceea ce ar putea fi un mare avantaj pentru intermediari.

Cred că podcastul acesta este o sursă modernă de învățare pentru cei care au atins nivelul B1–B2 și au dorința să-și dezvolte competențele de audiere în română prin aprofundare individuală și autodidactică.

3.4. Sugestii despre studierea anumitelor teme adresându-se la diferite surse incluzând podcasturi (nivelul intermediar)

Propun câteva sugestii legate de temele care pot fi abordate cu ajutorul mai multor materiale didactice moderne. Există diverse teme universale de conversație care se studiază întotdeauna la nivelul intermediar, de exemplu: călătorii, curiozități din România, sărbători, bucătăria românească, hobbyuri etc. Materialul prezentat în manualele de limba română poate fi acompaniat de anumite episoade din podcasturi. Uneori se poate observa că aceeași temă este discutată din diferite perspective în podcasturi, însă acesta este un lucru firesc, căci opiniile autorilor variază în funcție de interesele lor, de experiența de viață dobândită, etc. Consider că acest moment dă un impuls suplimentar pentru dezbaterile acestor teme cu studenții.

Tema „*La țară sau la oraș*” poate fi studiată cu ajutorul mai multor resurse:

1. La început lexicul, textele și exercițiile relevante pot fi studiate în manualul de limba română (Sonea, Vasiu, Vîlcu 2021: 40–61).

2. Profesorul poate alege o povestire sau mai multe povestiri pentru nivelul A2 din secțiunea tematică „Pe iarbă sau pe asfalt” din cartea „România în 50 de povești” (Platon, Gogâță, Ursa, Vasiu 2021: 23–42). Studenții pot citi aceste povestiri ca lectură suplimentară acasă și mai apoi le pot discuta la ore.

3. Studenții pot descoperi mai mult despre viața din România ascultând episodul № 44 „Amintiri din copilărie” din podcastul „Learn Romanian with Camelia – Româna cu Camelia” (glosarul este disponibil tuturor⁹).

Tema „*La serviciu*” poate fi discutată cu ajutorul mai multor resurse:

⁹ <https://www.patreon.com/posts/podcast-44-din-53564346> Accesat 14.4.2022.

1. La început lexicul, textele și exercițiile relevante pot fi studiate cu ajutorul manualului de limba română (Sonea, Vasii, Vîlcu 2021: 64–83).

2. Când lexicul este însușit, profesorul poate apela la episodul № 15 „Cultura muncii, ieri și azi” din „Podcastul de limba română: The Romanian Language Podcast” și mai apoi la episodul № 27 „Despre job, lucrul în schimburi și despre forța de muncă din România” din podcastul „Learn Romanian with Camelia – Româna cu Camelia” (glosarul este disponibil¹⁰). Asemenea abordare dă posibilitatea de a compara diferite opinii, care după aceea pot fi discutate la orele de conversație. Consider că o astfel de metodă ajută la formularea opiniei proprii în română.

Tema „Călătorii” poate fi prezentată prin prisma mai multor surse:

1. La început se poate folosi manualul de limba română (Sonea, Vasii, Vîlcu 2021: 86–111).

2. Pe urmă studenții pot asculta episodul „Călătoria până la Timișoara” din podcastul „Learn Romanian With Amanda Podcast” și/sau episodul № 98 „Ceahlău, Cheile Bicazului și Lacul Roșu” din podcastul „Learn Romanian with Camelia – Româna cu Camelia”.

Temele studiate la orele de cultura și civilizația românească pot fi dezvoltate cu ajutorul mai multor resurse.

1. *Locuri turistice*. Recomand, de exemplu, episoadele înregistrate de către Camelia (№ 54 „Carpații românești”¹¹, № 55 „Delta Dunării”¹², № 56 „Albastrul din Voroneț”¹³) și episodul № 20 „Litoralul românesc” din „Podcastul de limba română: The Romanian Language Podcast”.

¹⁰ <https://www.patreon.com/posts/podcast-27-job-47377559>. Accesat 16.4.2022.

¹¹ A se vedea glosarul: <https://www.patreon.com/posts/podcast-54-54665623>. Accesat 19.4.2022.

¹² A se vedea glosarul: <https://www.patreon.com/posts/podcast-55-delta-54931249>. Accesat 14.4.2022.

¹³ A se vedea glosarul: <https://www.patreon.com/posts/podcast-56-de-55202093>. Accesat 14.4.2022.

2. *Sărbători*. Consider că această temă este extrem de complexă și poate fi abordată din nenumărate perspective.

1) Profesorul poate alege câteva sărbători descrise în secțiunea „Etnologie” din volumul „Din clasă, acasă: ghid de identitate culturală românească” (Cohal 2020), de exemplu, textele despre tradițiile legate de Crăciun și Anul Nou, Mărțișor, Paște.

2) Studenții pot citi povești și povestiri despre Paște și Mărțișor din cartea „România în 50 de povești” (Platon, Gogâță, Ursa, Vasu 2021: 85–88, 107–112).

3) Tradițiile legate de Anul Nou sunt descrise în episodul № 9 din „Podcastul de limba română: The Romanian Language Podcast”.

4) Camelia povestește despre tradițiile de Crăciun (№ 73 „Colinde românești de Crăciun”¹⁴, № 74 „Crăciun în stil românesc”¹⁵), despre Dragobete (№ 79) și despre alte sărbători. Și ultima recomandare legată de ampla temă a sărbătorilor românești: două creatoare ale podcasturilor, Camelia și Amanda, vorbesc despre Crăciun și dezvăluie de ce și cum au început să-și înregistreze podcasturile. File-ul în formatul mp3 cu dialogul lor este atașat sub postarea glosarului de la episodul № 74 „Crăciun în stil românesc” din podcastul „Learn Romanian with Camelia – Româna cu Camelia”¹⁶.

Metodica eficientă a studierii limbilor străine poate fi o temă actuală pentru mai multe persoane. Acest subiect se discută în „Podcastul de limba română: The Romanian Language Podcast” (episodul № 17 „Cum să citim pentru a învăța o limbă străină?”), iar Camelia dă sfaturi bazate pe propria ei experiență de profesoară despre cum să înveți româna rapid și efectiv (episodul № 95).

¹⁴ A se vedea glosarul: <https://www.patreon.com/posts/podcast-73-de-60089073>. Accesat 6.6.2022.

¹⁵ A se vedea glosarul: <https://www.patreon.com/posts/podcast-74-in-60329295>. Accesat 11.7.2022.

¹⁶ <https://www.patreon.com/posts/podcast-74-in-60329295>. Accesat 14.6.2022.

Toate podcasturile descrise mai sus, după părerea mea, sunt într-adevăr folositoare și însuflătoare pentru străinii care au reușit să atingă nivelul intermediar și studiază româna atât la universitate sau la cursurile susținute de profesori, cât și în mod individual, ca autodidacți.

4. PODCASTURI ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU NIVELUL AVANSAT

Propun câteva podcasturi în română care i-ar putea interesa pe străinii care au însușit limba română la nivelul B2+ sau C1. Podcasturile enumerate mai jos sunt adresate vorbitorilor nativi de limba română, prin urmare, viteza vorbirii, a discursului oral este rapidă, naturală.

Cred că cel mai important motiv pentru a asculta un podcast ar putea fi interesul studentului față de tema propusă de creator, moderator, sau față de personalitatea oaspetelui podcastului. Cum motivele alegerii unui podcast sunt mai degrabă subiective, personale, sugerez doar câteva idei.

Podcastul „**Pe bune**” este realizat sub formă de interviu. Gazda podcastului, Andreea Vrabie, vorbește cu oameni de cultură, regizori, muzicieni, jurnaliști etc. „Fiecare episod prezintă povestea de viață a unui om creativ, cu toate problemele, momentele de îndoială, fricile și bucuriile pe care le trăiești atunci când faci ceva în care crezi”, cum este scris pe site-ul podcastului¹⁷. Podcastul conține 100 de episoade, care au fost înregistrate în decursul a 4 ani – din iunie lui 2017 până în iunie lui 2021. Toate episoadele au transcripții pe site-ul podcastului, ceea ce dă mai multe opțiuni de studierea limbii, atât la orele ținute de profesor, cât și în mod individual. Consider că aceste materiale pot dezvolta vocabularul studenților care învață româna.

Alte recomandări ale podcasturilor legate de domeniul culturii: „**Humanitas Podcast**” (întâlniri dedicate lansărilor noilor cărți),

¹⁷ <https://www.dor.ro/arhiva/podcast/pe-bune/>. Accesat 14.4.2022.

„Cronicari digitali” (convorbiri prietenoase cu experți și oameni de cultură).

Au apărut podcasturi despre business, oameni de afaceri (bunăoară, podcastul „**Thinking Made Visible**” cu Mădălina Vasiu).

Actualmente podcasturile în română apar fără încetare. Există mai multe podcasturi care se specializează în diverse domenii: știri, cultură, educație, psihologie, finanțe, investiții etc. Când un străin a ajuns la nivelul avansat al cunoașterii limbii române, el are o mare alegere de podcasturi în conformitate cu interesele sale.

5. CONCLUZII

Ascultarea podcasturilor creează efectul de imersiune lingvistică, indiferent de țara în care se află ascultatorul. În prezent există mai multe opțiuni de podcasturi în română pentru toate nivelurile (de la nivelul începător până la nivelul avansat). Ascultarea podcasturilor în română este accesibilă și benefică pentru orice străin care ar vrea să înțeleagă mai bine discursul oral în limba română.

Consider că audierea podcasturilor în română poate fi mai eficientă atunci când studentul ascultă un episod nu doar o dată, ci de mai multe ori. De asemenea, ar fi de preferat ca după prima ascultare studentul să citească un glosar sau o listă de cuvinte rare (în cazul în care acestea sunt deja alcătuite cu scopul educațional de către autorul podcastului), să creeze el însuși o listă de cuvinte necunoscute, să consulte dicționarul pentru a le traduce, dar să și citească transcripția episodului (dacă aceasta există). După ce toate aceste etape au fost parcurse, este recomandat ca studentul să reasculte episodul respectiv.

Avantajul podcastului în comparație cu materialul video constă în faptul că nicio imagine de pe calculator nu distrage atenția ascultatorului, ceea ce îi permite acestuia să se concentreze pe înțelegerea cât mai bună a

sensului povestirii. Ascultând podcasturi în limbi străine studenții se pot adapta la pronunția și intonația vorbitorilor nativi, ba chiar să le și imite, astfel scăpând de accent. Studenții pot de asemenea învăța sintaxa limbii, construcții firești de gramatică, pot reține cuvinte și expresii noi în context, ceea ce duce la lărgirea vocabularului și la aprofundarea cunoștințelor în diverse domenii.

REFERINȚE

- Cohal, Al. L. (Coord.). (2020). *Din clasă, acasă: ghid de identitate culturală românească*. Iași: Palatul Culturii. Accesat 31. 3. 2022. URL:<<https://miro.acadiasi.ro/wp-content/uploads/2021/06/Ghid-2020-online-ISBN-978-606-8547-49-7.-vers.10.pdf>>.
- Kubasova, A. (2021). Resursele de pe Internet ca ajutor în predarea la distanță a limbii române ca limbă străină. *Romanian Studies Today* V: 69–77. Accesat 13. 6. 2022. <https://litere.ro/wp-content/uploads/2022/05/Romanian-StudiesToday_V_2021.pdf>.
- Platon, El., Gogâță, Cr., Ursa, A., VasIU, L.-I. (2021). *România în 50 de povești: limba română ca limbă străină (RLS): texte gradate (A1–A2)*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Sonea, I.-S., VasIU, L.-I., Vîlcu, D. G. (2021). *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): nivel B1*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Biljana Radić-Bojanić

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

radic.bojanic@ff.uns.ac.rs

O TERMINIMA I STANDARDIZACIJI TERMINOLOGIJE¹⁸

SAŽETAK: Iz lingvističkog ugla, u okviru svake struke jedna od najznačajnijih komponenti jeste terminologija, koja definiše i precizira ključne pojmove koje stručnjaci iz date oblasti koriste u svakodnevnoj komunikaciji. Za lingvistiku je stoga značajno na koji način se termini grade, koje su njihove karakteristike i kako terminologija odgovara na izazove neprestanog napretka struke i nauke, ali i kako se u situacijama kontakta između dva ili više jezika uspostavlja ekvivalencija između termina, pogotovo u procesu prevođenja. Iz tih razloga ovaj rad se prvo bavi time šta je termin i koje su njegove (idealne) karakteristike, potom odgovara na pitanje šta je terminologija i šta bi ona trebalo da bude, kao i kako se ona gradi i standardizuje, a na kraju se fokusira na diseminaciju informacija i edukaciju prevodilaca i lingvista koji se bave planiranjem jezika i terminogradnjom, te na načine na koje digitalni alati pomažu procesu prevođenja (terminologije).

Ključne reči: termin, terminologija, standardizacija, prevođenje, alati za prevođenje.

1. UVOD

Jedna od najznačajnijih komponenti jezika struke jeste pripadajuća terminologija, koja bi za datu oblast trebalo da bude standardizovana i normirana u skladu sa principima koje određuje i

¹⁸ Rad je nastao u okviru projekta projekta „Poteškoće u prevođenju pedagoško-metodičke terminologije sa srpskog na rumunski i rusinski jezik“, koji finansira Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine.

definiše terminogradnja (Radovanović, 1988: 13) i uopšteno sociolingvistički principi vezani za planiranje jezika. Kao pomoć stručnjacima u datoj oblasti, ali i jezičkim radnicima koji često posreduju u prevodenju ili nastavi jezika struke, tu su i rečnici koji u datom vremenskom periodu treba da obuhvate termine iz oblasti i ponude dodatne informacije vezane za njih, kao što su izgovor, definicija, moguće derivacije, kolokacije, itd. ali u novije vreme i relevantne baze podataka kao što su IATE (Interactive Terminology for Europe, <https://iate.europa.eu/home>), te razne digitalne arhive, sajтови koji služe za neformalnu saradnju i razmenu informacija između prevodilaca (npr. <https://www.proz.com/>) i udruženja prevodilaca (npr. u Srbiji Udruženje naučnih i stručnih prevodilaca Srbije, <https://prevodi.rs/>).

Bugarski (1996: 69-70) leksikografiju i terminologiju posmatra kao nerazdvojne oblasti primenjene lingvistike, ali i naglašava da one „sve više izrastaju u samostalne interdisciplinarne oblasti naučnog istraživanja i praktične delatnosti u organizacionom pogledu“. Iz čisto lingvističkog ugla jasno je da „proučavajući obrazovanje i upotrebu terminoloških sistema u različitim stručnim oblastima, [dobijamo] specifične uvide u šire procese strukturiranja pojedinih leksičkih sfera, i to u jednoj oblasti u kojoj se na osoben način ukrštaju semantičke, pragmatičke i sociolingvističke komponente“ (Bugarski, 1996: 76), ali upravo zbog interdisciplinarne prirode terminologije potrebno je uzeti u obzir kako spacijalne, tako i temporalne faktore koji na ključne načine utiču na to kako će terminologija izgledati. Drugim rečima, izgled i sastav terminologije neke oblasti će zavisiti od toga koja je oblast u pitanju, na kojoj se teritoriji koristi dati jezik struke i u kom vremenskom periodu, iako su opšti principi vezani za to kako se terminologija gradi opšteprihvaćeni. Stoga ćemo u ovom radu pokušati da sažeto i jasno objasnimo šta je to termin i koje su njegove (idealne) karakteristike, šta je terminologija i šta bi ona trebalo da bude, kako se ona gradi i standardizuje, i na koje načine može da se vrši diseminacija i edukacija u

ovom pogledu. Glavna namera jeste da se ova primarno lingvistička tema približi i stručnjacima iz drugih oblasti, koji bi od nje mogli da imaju koristi u svom radu, jer precizna i standardizovana terminologija doprinosi boljoj komunikaciji, doslednosti i razumevanju u određenoj struci ili polju.

2. O TERMINOLOGIJI

Terminologija se bavi proučavanjem i standardizacijom termina koji se koriste unutar određenog jezika, struke, naučne oblasti, tehničkog domena ili druge oblasti komunikacije. Kako navodi Polovina (1988: 39), u početku nastajanja termini su stvarani sa univerzalističkom namerom: oni su se pojavili kao nužnost imenovanja stvari i pojava, najpre u vezi sa zanatima, a kasnije sa tehnologijom i drugim strukama, menjali su se, živeli i nestajali istovremeno sa menjanjem i nestajanjem predmeta i drugih referenata koje su imenovali, što ukazuje na činjenicu da je terminologija, kao i opšti jezik, podložna promenama koje odražavaju promene u društvu, struci i nauci. Presudan uticaj na formiranje terminologija u prošlosti je došao od grčkog i latinskog jezika i kulture, a on se vidi i danas (Radovanović, 1988: 9), međutim ako govorimo kako o savremenom dobu, tako i o prošlosti, precizna terminologija u okviru stručnog jezika je oduvek bila veoma značajna, jer je neophodna za razumevanje poruke u celini (Iričanin, 1988: 46). Drugim rečima, bez poznavanja adekvatne terminologije date oblasti, stručnjaci ne bi mogli da uspešno komuniciraju i dolazilo bi do nesporazuma u profesionalnom kontekstu, jer bez jasno definisane i standarizovane terminologije ne bi bilo ni jasne i precizne komunikacije. Pošto, kako kaže Vinaver (1988: 34), broj novih termina, kojima ljudi označavaju doskoro sasvim nepoznate stvari, raste brzo, rad na normiranju i standardizaciji terminologije nikad nije završen. U prošlosti je uvođenje nove terminologije ili modifikovanje postojeće značilo da se priručnici i

rečnici moraju iznova štampati i kupovati, ali digitalizacija uveliko olakšava ovaj proces, jer se digitalne arhive termina i njihovih prevodnih ekvivalenata uvek mogu lako, brzo i besplatno dopuniti ili izmeniti.

Svaki jezik struke (u okviru koga nalazimo termine kao veoma bitno obeležje takve vrste jezika) je monofunkcionalan i u njemu vlada striktna konvencionalnost u pogledu upotrebe termina, koji treba da budu jednoznačni i otporni na uticaj konteksta u okviru svake specifične discipline ili struke (Perić, 1988: 21). Jasno je da stručni jezik sa svojim terminološkim osobenostima stoji u komplementarnom odnosu sa opštim jezikom, tj. stručni jezici i njihove terminologije koriste jezička sredstva koja leže u okvirima opšteg jezika i javlja se tendencija prelaska stručne terminologije u opšti jezik, odnosno u jezik svakodnevne komunikacije, i obratno (Iričanin, 1998: 46). Takođe, stručni jezik u funkciji određene struke poseduje svoje sopstvene zakonitosti i gradi svoj sopstveni jezički sistem, koji je sintaksički i semantički vrlo složen (Iričanin, 1988: 46) i koji u procesu standardizacije terminologije igra značajnu ulogu, o čemu će više reći biti u ostatku rada.

U savremenom kontekstu terminologija je predmet ili komponenta naučnog razvoja, jezičkog planiranja i jezičke politike, objekat normiranja i usaglašavanja (Radovanović, 1988: 9-10). Vinaver (1988: 34) kaže da „zbog toga što se odnosi na svaku teorijsku i praktičnu delatnost, što koristi posebnu metodologiju, sebi svojstvenu teorijsku postavku i nova tehnička sredstva, terminološki rad traži saradnju više vrsta stručnjaka, dakle zahteva se interdisciplinarni pristup“. Tačnije, kako tvrdi Radovanović (1988: 14), kao posebna i relativno samostalna nauka i struka terminologija se odlikuje posebnim imenom, objektom, predmetom, metodom, kategorijalno-pojmovnim i terminološkim ustrojstvom, položajem, ciljevima i zadacima, ali i *specifičnim oblikom naučno-stručne delatnosti kojom se bave specijalizovani kadrovi* [moj kurziv]. Pored toga, rad na terminologiji podrazumeva raznolike rezultate terminološke delatnosti (termini, teorije,

hipoteze, sistemi) i proizvode (terminološke knjige, rečnike, monografije, glosare, liste, nomenklature) i posebne vrste naučno-istraživačkih projekata i posebne oblike nastavno-obrazovne delatnosti (Radovanović, 1988: 14). Naposljetku, svaki terminološki sistem treba da ispuni dva zahteva: 1) da bude u skladu sa savremenim razvojem nauke i tehnike; 2) da kao sastavni deo jezičkog sistema bude zasnovan na njegovih zakonitostima (Alaburić, 1988: 59).

Savremeni proces formiranja, usaglašavanja, ujednačavanja i standardizacije termina i terminologija uslovljen je društvenim, naučno-tehnološkim i sociokulturnim razvojem i potrebama svakog konkretnog društva (Radovanović, 1988: 9), što znači da kad je reč o normiranju terminologije u jednom jeziku moramo, između ostalog, da uzmemo u obzir uticaj lokalnog kulturnog konteksta na proces nastajanja termina ili makar reči koje pretenduju da budu termini u datoj oblasti. Tako u okviru projekta „Poteškoće u prevodenju pedagoško-metodičke terminologije sa srpskog na rumunski i rusinski jezik“, koji finansira Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine, članovi projekta ispituju upravo taj pomenuti uticaj lokalne kulture na pedagoško-metodičku terminologiju u nadi da će razrešiti, kako Karadža-Garic (1988: 27) kaže, odnos prema stranim, dijalekatskim i prstonarodnim rečima koje se javljaju u ulozi termina. Tačnije, u kontekstu korpusa koji se ispituje i analizira u okviru ovog projekta, polazimo od činjenice da u skoro svakoj terminologiji, uporedo sa terminima stvorenim sredstvima književnog jezika, postoje reči iz dijalekata, žargona ili iz drugih jezika, od kojih se lingvisti ograđuju (Alaburić, 1988: 60). Do ovoga dolazi zato što, kako ćemo kasnije u radu objasniti, proces normiranja terminologije teži da iz sistema eliminiše nepotrebne sinonime, a dijalekatske reči i žargonizmi u ulozi termina se mogu smatratati neopravdanim sinonimima u sistemu. Naprotiv, kad je reč o dijalektizmima i žargonizmima, lingvističke preporuke su usmerene ka njihovom izbacivanju iz terminologije, jer upravi oni stvaraju teškoće

prilikom neophodne međunarodne standardizacije terminološkog sistema (Alaburić, 1988: 60). Vinaver (1988: 34) ovo objašnjava tako što kaže da pored čisto jezičkih kriterijuma, na terminološko normiranje utiču i sociolingvističke i psiholingvističke činjenice, između ostalog stečene navike sredine za koju se normiranje obavlja i vrste i nivoi potreba korisnika, u ovom slučaju pedagoških radnika koji u vojvođanskim školama drže nastavu na jezicima manjina, a koji imaju velikih poteškoća i nedoslednosti u prevođenju pedagoško-metodičke terminologije. Tačnije, zbog prilično nesređenog stanja u pedagoško-metodičkoj terminologiji na rumunskom i rusinskom, nastavnici po školama po sopstvenom nahođenju, često i pod uticajem srpskog jezika, koriste vrlo raznorodne lekseme i sintagme u funkciji stručne terminologije, što može da dovede do nesporazuma u okviru pomenute oblasti, do neuspešne komunikacije i do problema koji mogu da imaju i dalekosežne posledice. Iz tog razloga u okviru projekta „Poteškoće u prevođenju pedagoško-metodičke terminologije sa srpskog na rumunski i rusinski jezik“ polazimo od utvrđivanja postojećeg stanja, kao prvog koraka u procesu normiranja i standardizacije terminologije jedne oblasti, te nudimo rešenja kroz proces terminogradnje, što uključuje kreiranje novih termina, definicija i konceptualnih okvira kako bi se adekvatno opisali pojmovi i ideje unutar te oblasti.

Proces terminogradnje obično uključuje sledeće korake:

- 1) Identifikacija potreba za novim terminima: prvi korak je prepoznavanje oblasti ili domena gde su potrebni novi termini, što se dešava kada se pojave novi koncepti, tehnologije ili ideje koje nisu prethodno bile definisane, ili kada je naučnom analizom utvrđeno da postojeća rešenja nisu adekvantna.
- 2) Kreiranje novih termina: na osnovu identifikovanih potreba, stručnjaci u datoj oblasti zajednički rade na kreiranju novih termina, koji se obično pažljivo biraju kako bi bili kratki,

informativni i odražavali suštinske karakteristike koncepta koji se opisuje.

- 3) Definisanje novih termina: novi termini treba da budu praćeni jasnim i preciznim definicijama koje detaljno opisuju šta termin označava, a ove definicije su ključne kako bi se izbegli nesporazumi i pogrešne interpretacije.
- 4) Standardizacija: novi termini i definicije treba da budu usklađeni i standardizovani unutar određene oblasti ili discipline kako bi se postigla dosledna upotreba i razumevanje među stručnjacima.
- 5) Edukacija: kako bi se novi termini efikasno usvojili, obuka i edukacija stručnjaka u oblasti često su neophodni koraci. Ovo može uključivati obuke, seminare i uputstva o korišćenju novih termina.

O tome kako termini zaista treba da izgledaju i koje osobine treba da imaju, o čemu se odlučuje u procesu terminogradnje, biće reči u narednom odeljku.

3. DEFINICIJA I KARAKTERISTIKE TERMINA

U skladu sa metodologijom lingvistički zasnovane teorije o terminologiji, termin se definiše kao reč ili skup reči čiji jezički znak odgovara određenom pojmu u sistemu pojmova date oblasti nauke i tehnike (Karadža-Garic 1988: 26-27). Za razliku od opštih reči, koje mogu da imaju nekoliko značenja koja zavise od konteksta u kojima su upotrebljene, termin mora da bude jednoznačan i nezavisan od konteksta, tj. mora da postoji sistemska podudarnost između jezičkog znaka i pojma. Tako Irićanin (1988: 47) kaže da su termini „autonomni, jednoznačni, emotivno neutralni i podležu definisanju“, što dopunjava Alaburić (1988: 60) navodeći da je iz tog razloga sinonimija nepoželjna. Jasno je da u terminološkom sistemu jednom jezičkom znaku treba da odgovara samo

jedan pojam i obrnutno, što isključuje pojavi polisemije, sinonimije i homonimije.

Otklanjanje polisemije, sinonimije i homonimije iz terminološke leksike podrazumeva nekoliko postupaka. Kada je reč o sinonimiji (koja je u slučaju našeg korpusa geografski i stilistički obojena), Karadža-Garic (1988: 29) tvrdi da u procesu otklanjanja treba biti pažljiv i tada se možemo osloniti na dva prilično sigurna kriterijuma. Sinonim iz terminološkog sistema možemo ukloniti kada se ustanovi da je taj termin netačan ili pogrešno orijentisan ili kada termin narušava jezičku normu. Kad u pitanju korpus koji analiziramo u pomenutom projektu, češće su u pitanju dijalekatski sinonimi koji narušavaju jezičku normu, ali je analiza pokazala da ima i netačno ili nedovoljno precizno prevedenih termina, koji posledično otežavaju profesionalnu komunikaciju i predstavljaju ozbiljan problem (npr. termini *a curăta* – *a spăla* su reči sličnog značenja; u medicinskom tekstu *a curăta* se može odnositi na sterilizaciju opreme, dok se *a spăla* može značiti pranje ruku, te se greške javljaju prilikom prevođenja protokola za čišćenje). S druge strane, kad je reč o polisemiji¹⁹ i homonimiji,²⁰ i ovi procesi su nepoželjni u terminološkoj leksici i moraju se razrešiti već prilikom uređivanja pojmovnih sistema, ali pošto su ti sistemi otvoreni i vremenom se razvijaju i menjaju, sužavaju i šire, polisemija i homonimija ne mogu da se otklone jednom zauvek nego ostaje stalna potreba preciziranja i sređivanja terminoloških i pojmovnih sistema (Karadža-Garic, 1988: 30). Ipak, najrealnije stanovište je ono sa kojeg se može govoriti o relativnoj jednoznačnosti termina, jer se ova tendencija ipak nikad ne realizuje u potpunosti (Alaburić, 1988: 60), što ujedno znači da rad na terminološkim sistemima

¹⁹ Na primer, termin *dosar* u pravnom smislu označava set dokumenata ili spisa (npr. odnosi se na sudski proces ili neki projekat), ali u administrativnom smislu to može biti fascikla u kojoj se čuvaju dokument.

²⁰ Na primer, termin *banca* se u ekonomskim tekstovima odnosi na instituciju (banku), dok u kontekstu opisa parka ili školske učionice *banca* označava klupu.

nikad nije konačan i mora da ide ukorak sa vremenom i promenama u jeziku, struci i nauci.

Kad su u pitanju leksičko-semantičke osobine termina, Alaburić (1988: 60) kaže da termin mora biti lingvistički pravilan i mora odgovarati normama savremenog jezika. Pravilnost se u stvari odnosi na sklad između modela i načina formiranja termina i modela i načina formiranja reči književnog jezika, dakle termini moraju da se uklapaju u opšti sistem jezika. Perić (1988: 23) kaže da termini na paradigmatškoj ravni moraju biti odraz systemske koncepcije odgovarajuće naučne ili tehničke discipline, dok na sintagmatškoj ravni, tj. u diskursu, termini se ulančavaju sa neterminima, dakle moraju da ispunjavaju kriterijum kategorijalne sistemnosti, i omogućavaju zakonito funkcionisanje tvorbenih afiksa i modela i stvaranje strukturno i pojmovno podudarnih podsistema (Karadža-Garic, 1988: 30). Polovina (1988: 40) ističe da se u nauci o terminologiji najmanje računa vodi o izgovoru i fonetskim zakonima koji nameću pravila o kombinovanju glasova, ali se s druge strane najčešće se spominje jezički morfološki sistem zbog upotrebe termina u rečenici i prilagođavanja termina takvom derivacionom sistemu jezika, čak i kad se radi o prilagođavanju termina koji su stvoreni sa osnovom iz latinskog ili grčkog jezika. Tačnije, novostvoreni termin mora da se uklapa u paradigmatški sistem jezika i stoga treba odabrati onaj termin koji najbolje odgovara strukturi jezika u koji ulazi, njegovom glasovnom sastavu, principima kombinovanja morfema i leksičkom polju. Dakle, termin bi trebalo da bude jasan i precizan kako bi tačno i nedvosmisleno opisivao pojmove i koncepte u datoj oblasti, trebalo bi da bude jednoznačan da bi se izbegla nepreciznost i nesporazumi, trebalo bi da bude ekonomičan da bi se olakšala komunikacija, ali i sistemičan da bi se lako uklopio u sistem opšteg jezika i mogao da se koristi u rečenici. Međutim, ono što je za termin najbitnije jeste da bude standardizovan i usvojen od strane stručne zajednice ili organizacije kako bi se postigla doslednost u komunikaciji, jer standardizacija obezbeđuje da se isti

termin koristi sa istim značenjem u svim kontekstima unutar određene oblasti.

4. KAKO SE TERMINOLOGIJA STANDARDIZUJE?

Iz svega već rečenog jasno je da je zadatak jezičkih stručnjaka unapređenje terminološke politike i standardizacija stručnog jezika kao odgovor na težnju ka unificiranju terminološkog fonda kako na internacionalnom nivou tako i u granicama svake države (Perić, 1988: 23). I Bugarski (1996: 93) kaže da je terminološka standardizacija veoma složena delatnost pred koju se postavljaju veoma strogi zahtevi. Ovi zahtevi moraju da budu strogi zato što onog trenutka kad postane norma, tj. uđe u standard, terminologija postaje obavezna u priručnoj i udžbeničkoj literaturi, u tehničkoj dokumentaciji i sl. (Alaburić, 1988: 59), dakle njena diseminacija i upotreba su mnogo šire od pukog usko stručnog lingvističkog konteksta i samim tim odgovornost je mnogo veća. Stoga se jezički kriterijumi usvojeni u standardu moraju dosledno realizovati, a „u standardizovanju je neophodno primeniti lingvistički pristup, i to one najbitnije opšte lingvističke zakone koji vladaju i u jeziku u kom se i za koji se stvara termin“ (Polovina, 1988: 44).

Bugarski (1988: 18) navodi deset kriterijuma za izgradnju terminologije: sistemnost, produktivnost, jednoznačnost, internacionalnost, motivisanost, raširenost, stabilnost, konotacije, kratkoću, lakoću, ali kaže može i više da se doda. Većinu ovih kriterijuma smo već elaborirali kad smo govorili o tome šta je termin i kakav termin treba da bude, te je jasno da termin treba da se uklapa u sistem opšteg jezika, da može da gradi nove reči ukoliko ima potrebe za time, da ima samo jedno značenje, ako je moguće da bude internacionalno prepoznat (mada ovo nije uvek neophodno, jer i domaća reč može da dobije status termina), da bude kratak i ekonomičan, itd, mada Bugarski (1988) jasno kaže da ne mora svaki termin da ispunjava sve ove kriterijume.

Naposletku, termini, kao i ostali elementi jezika, imaju zakone svoga života i funkcionisanja dobrim delom nezavisno od našeg htenja, pa se zato normiranjem ne mogu izbeći ni konotacije ni varijante, ali se bar u jednoj oblasti za zvaničnu upotrebu moraju naći standardizovani oblici koji obavezuju njihove korisnike (Polovina, 1988: 44).

Bugarski (1996: 92) dalje razrađuje kriterijume izgrađivanja terminologije i navodi sledeće:

1. formalni: dužina, lakoća izgovora i pisanja, derivacioni potencijal, uklapanje u terminološki sistem;
2. semantički: pojamovna adekvatnost, motivisanost i prozirnost, mogućnost definicije, preciznost, izražajnost, jednoznačnost/više značnost, konotacije, sinonimi i homonimi, prisustvo i značenje istih leksema u drugim terminologijama i u opštem jeziku, mogućnost razlikovanja terminološke od opštejezičke upotrebe;
3. pragmatički: prihvatljivost jezičkom osećaju, ekonomičnost, stabilnost/varijabilnost, krug korisnika, stepen odomaćenosti, ekvivalenti u drugim jezicima, mogućnost međujezičke ili međuvarijantne unifikacije, kod preuzimanja iz drugih jezika, još i adekvatnost i raširenost izvorne terminologije;
4. sociolingvistički: jezici i varijante sa stanovišta sistemskih mogućnosti i preferencija (leksika, derivacija, frazeologija), ali i vrednosti koje kolektivi vezuju za njih, tradicije sociokulturnih sredina (naročito u pogledu purizma/internacionalizma) koje utiču na vrednovanje porekla termina, stepen zastupljenosti date struke ili stručne orijentacije, izvorno i u prevodu, u nauci i nastavi, auditorijum (obrazovni nivo i potrebe korisnika – stručnjaka, čitalaca/slušalaca).

Ono što je na osnovu svega rečenog jasno jeste da sam proces standardizacije i normiranja terminologije ima za cilj uspostavljanje zajedničkih i preciznih definicija i naziva za pojmove unutar određenog domena ili oblasti, ali može varirati u zavisnosti od oblasti i potreba. U svakom slučaju on uključuje nekoliko ključnih koraka. Prvi korak je prepoznavanje potrebe za standardizacijom terminologije u određenoj oblasti. Ovo se obično dešava kada postoje nesporazumi ili nedoslednosti u komunikaciji, ili kada se želi postići veći stepen doslednosti i preciznosti. Nakon identifikacije potrebe, formira se radna grupa ili odbor koji će biti odgovoran za standardizaciju terminologije. Ova grupa treba da bude sastavljena od stručnjaka iz oblasti, jezičkih stručnjaka, i drugih relevantnih aktera. Grupa analizira postojeće termine, definicije i nazive u određenoj oblasti kako bi identifikovala nedoslednosti, konfuzije ili nepreciznosti. Ovo može uključivati pregled relevantne literature, intervju sa stručnjacima, i analizu upotrebe termina u praksi. Na osnovu analize, radna grupa definiše jasne i precizne definicije za svaki termin koji će biti standardizovan. Ove definicije treba da budu jednostavne, nedvosmislene i da obuhvataju suštinske karakteristike pojma. Pored definicija, grupa bira standardizovane nazive ili izraze za svaki termin. Ovi nazivi treba da budu kratki, informativni i lako prepoznatljivi, tj. da ispunjavaju neke od gore navedenih kriterijuma. Standardizovane definicije i nazivi se dokumentuju u terminološkom rečniku ili bazi podataka.²¹ Ova dokumentacija treba da bude dostupna svim relevantnim korisnicima kako bi se promovisala dosledna upotreba terminologije. Nakon što se standardizacija terminologije sprovede, obavlja se obuka relevantnih korisnika kako bi se osiguralo da se standardi poštuju u

²¹ Jedna od najpoznatijih terminoloških baza podataka za evropski kontekst je IATE (Interactive Terminology for Europe). Pokrenuta je 1999. godine i koriste je sve institucije Evropske unije u procesu prevođenja dokumentacije. Baza podataka pokriva termine iz svih jezika koji su zvanični u Evropskoj uniji i sadrži milione termina iz različitih oblasti, kao što su pravo, nauka i tehnologija. Besplatno je dostupna svima i dragocen je resurs prevodiocima i svima drugima koji se bave terminologijom Evropske unije iz raznih uglova.

praksi. Naposljetku, pošto je priroda terminologije dinamična, važno je da se redovno održava i ažurira kako bi se prilagodila promenama u oblasti ili novim saznanjima.

5. IZAZOVI U STANDARDIZACIJI TERMINOLOGIJE U 21. VEKU

Proces standardizacije terminologije u novom digitalnom dobu suočava se sa novim izazovima zbog uticaja globalizacije na jezike uopšte, ali i na termine kao deo jezika struke. Zbog povećane komunikacije i kolaboracije, koja je potpomognuta raznim onlajn alatima i mrežama, dolazi do većeg stepena razmene informacija, a samim tim raste i potreba u okviru raznih organizacija da se postojeća dokumentacija oslanja na međunarodno utvrđene standarde, što uključuje i ISO standarde za terminologiju. Na ovaj način se usklađuju i standardizuju termini u raznim jezicima i državama, što olakšava raznovrsne aktivnosti u oblasti privrede, trgovine, nauke, itd. Pored toga, međusobni uticaj raznih kultura kako na globalnom, tako i na lokalnom nivou može da dovede do stvaranja novih termina, ali i prilagođavanja postojećih, što terminološki aparat čini dinamičnim i promenljivim. Ovo posledično utiče na potrebu da stručnjaci zaduženi za standardizovanje terminologije neprestano istražuju, sarađuju i objavljuju rezultate svog rada, kao i da se obrazovanje prevodilaca neprestano inovira (v. Eraković i Radić-Bojanić, 2023).

S ovim u vezi, značajnu ulogu igra digitalizacija, koja je korenski izmenila mnoge oblasti ljudskog života, a samim tim i oblast standardizacije terminologije. Naime, dostupne digitalne platforme i tehnologije olakšavaju brzu komunikaciju i razmenu podataka, a samim tim i pomažu proces standardizacije. Da bi terminologija u međunarodnoj komunikaciji bila nedvosmislena, da bi se tačno razumela i primenila, potrebno je razviti digitalne standarde koji bi se primenjivali na alate, sisteme i sadržaje, uz strogo poštovanje već opisanih kriterijuma za

formiranje termina i osobine koje termin mora da poseduje. Na ovaj će način sistemi (npr. kontrola avio saobraćaja) funkcionisati bezbedno i bez problema, što je od presudne važnosti, a značajno je i za alate koji se koriste u stvaranju digitalnih sadržaja i digitalnom marketingu, jer će se na taj način za korisnike obezbediti lakši pristup podacima i informacijama. Jedan dobar primer koji povezuje sve ovde navedene potrebe jesu sadržaji otvorenog pristupa kao što je Vikipedija ili, u akademskom domenu, časopisi otvorenog pristupa, čije se ujednačavanje i povezivanje informacija zasniva upravo na tome da je terminologija koja se koristi na raznim jezicima standardizovana, organizovana, povezana i prevedena.

6. KAKO SE TERMINOLOGIJA PREVODI?

Pošto u dodiru dva naroda nužno dolazi do prenošenja znanja i iskustva (Vlajić-Popović, 1988: 119), prevođenje termina je takođe jedna od aktivnosti kojima moraju da se bave terminolozi, a to je ujedno i jedan od najstarijih i većito aktuelnih problema u prevodilačkom radu. Iako Vinaver (1988: 35) tvrdi da prevod termina sa stranog jezika nije više termin, jer to može biti samo pojmovni ekvivalent koji proizlazi iz definicije, te da stvaranje termina ostaje prvenstveno monolingvalni zadatak, ipak se jedan značajan deo nauke o prevođenju bavi upravo temom prevođenja termina (npr. Bowker, 2009; Cabré, 2010; Sager, 2001a; Sager, 2001b; Sager, 2001c).

Kabre (Cabré, 2010) u svom radu objašnjava dvojaku vezu prevođenja i terminologije. Dok s jedne strane prevođenje neizbežno mora da se bavi pronalaženjem postojećih termina u drugom jeziku koji su ekvivalenti terminima iz prvog (što u prevodilačkom poslu vrlo često znači pravljenje glosara koji se potom koriste kao jedan od glavnih resursa u prevođenju dokumenata), s druge strane proces prevođenja će se suočiti sa izazovom stvaranja novog termina ukoliko on ne postoji u

ciljnom jeziku, što prevodica automatski stavlja u poziciju terminograditelja. Kabre (Cabr , 2010: 363-364) kaže da prevodioci u tom slučaju mogu da budu uključeni na četiri načina:

1. Prevodioci konsultuju re cnike i specijalizovane baze podataka da bi pronašli odgovarajući termin, a ako u tome ne uspeju, onda konsultuju terminologe. Ukoliko se ni tako ne re i problem, prevodilac može da u prevodu napiše originalni termin pod znacima navoda ili objasni pojam kroz parafrazu.

2. Prevodilac takođe može da se pozove na sopstveno jezičko znanje i popuni prazninu u sistemu neologizmom, koji će potom dodatno objasniti u fusnoti. Ovaj neologizam bi trebalo da ispunjava sve kriterijume za formiranje termina koji su u radu već objašnjeni.

3. U trećem slučaju prevodilac može da koristi korake kroz koje prolazi terminolog, tj. da identifikuje problem u konceptualnoj strukturi oblasti, predloži novi termin koji bi popunio tu prazninu i pritom se drži konvencija formiranja termina, što ga čini ad hoc terminologom.

4. Naposletku, prevodilac može da popuni terminološku prazninu tako što će konsultovati postojeće terminološke baze koje sadrže predloge prevoda termina iz ranijih tekstova, te nakon usvajanja ili modifikacije određenog prevoda termina mogu i sami da dopune postojeće baze, što će olakšati rad budućim prevodiocima kad je u pitanju data oblast. U ovom slučaju prevodilac deluje kao sistemski terminolog.

Prevodioci su se ranije u ovom procesu prevođenja, građenja ili prilagođavanja termina služili više štampanim izvorima, a samo prevođenje je bilo dugačko, naporno i mukotrпно. Međutim, u savremeno doba na raspolaganju im stoje nekolicke alati koje mogu da koriste kako za poslove opšteg prevođenja, tako i za prevođenje terminologije. Na primer, OmegaT (<https://omegat.org/>) je besplatan alat za kompjutersko prevođenje, koji se može koristiti za kombinacije raznih izvornih i ciljnih jezika, te za različite formate dokumenata. Oslanja se na bazu podataka koju  ine raniji prevodi, što olakšava prevođenje novih tekstova i

osigurava doslednost u prevođenju. Kad se radi o prevođenju terminologije, ovaj alat korisnicima daje mogućnost da prave glosare (koji po svojoj svrsi liče na ranije opisane glosare koje su prevodioci pravili u štampanom obliku) koje će moći da menjaju i dopunjuju novim terminima, dok postojeće glosare mogu da pretražuju da bi našli prevode termina koji već postoje. Prevodioci koji u procesu prevođenja koriste alat OmegaT mogu da se preko njega povežu sa eksternim bazama terminologije kao što je IATE, te tako automatski termine ubacuju u svoje prevode, a tokom samog prevođenja ovaj alat im automatski nudi predloge prevoda termina, što olakšava i ubrzava proces prevođenja.

Još jedan alat koji prevodioci često koriste je Trados (<https://www.trados.com/>). Ovaj alat za razliku od prethodnog nije besplatan i iz tog razloga se često koristi u velikim agencijama za prevođenje i u velikim organizacijama, a to su upravo korisnici koji često imaju potrebu za olakšanim procesom prevođenja terminologije u tekstovima koje im donose klijenti. Trados se za ove potrebe integriše sa alatom za upravljanje terminologijom pod nazivom SDL MultiTerm, što znači da na ovaj način svi prevodioci širom sveta koji koriste Trados mogu da stvaraju i dele glosare terminologije. Tokom samog procesa prevođenja Trados prevodiocima nudi predloge prevoda termina, ali ujedno i proverava prevode spram postojećih baza prevoda i pruža mogućnost pretraživanja postojećih baza po različitim kriterijumima.

7. ZAKLJUČAK

Bilo da se terminogradnjom bave terminolozi ili prevodioci, rezultat njihovog rada treba da se predstavi javnosti “u nekom dokumentu terminologije koja se prirodno formirala ili je planskom i svrsishodnom istraživačkom razradom stvorena i poboljšana: odabrana, prerađena, uređena i jednoznačna” (Radovanović, 1988: 12), što je ujedno i zadatak ovog projekta i zbornika radova koji je nastao kao rezultat rada na

projektu. Didaktično-leksikografska strana rada na standardizovanju terminologije nije primarna, ali igra važnu ulogu, jer u obrazovnom procesu terminologija i stručni jezik čine nedeljivu celinu (Perić, 1988: 23). Rezultat terminološkog rada mogu da budu glosari, jednojezični ili višejezični terminološki rečnici, tezaursi, itd. koji „treba da služe kao izvor informacija o nazivima za pojmove u određenoj nauci ili struci, treba da usmeravaju razvoj nauka i struka u pravcu veće sistematizacije, normiranja i stabilizacije njihovih pojmovnih i terminoloških sistema, i treba da koordiniraju terminosisteme raznih nauka i struka“ (Karadža-Garić, 1988: 32).

Tokom terminološkog rada bitno je obratiti pažnju kako na unutrašnju međuzavisnost (vrednosni sistem u kome svaki elemenat stoji u odnosu prema drugom), tako i na spoljašnju povezanost, jer terminolozi koji rade u jednoj oblasti moraju uzimati u obzir terminološka rešenja srodnih oblasti kako bi se izbegli nesporazumi. Terminološki rad je složen proces u kome ponuđene termine moraju da provere i potvrde istraživači, istraživačke ustanove, industrije, prevodilačke službe, javne službe i zakonodavci, najpre na inicijalnom jeziku, na nivou primarno organizovane nauke ili proizvodnje, a potom usaglašavanjem i davanjem ekvivalenata na jezicima sudejstvjujućih organizacija (Vinaver, 1988: 36-37). Društveni status terminologije je sastavni deo društvenog planiranja kao što je i terminološki rad deo jezičkog planiranja, jer precizni, jasni i dosledni termini imaju ključnu ulogu u komunikaciji među stručnjacima unutar određene oblasti ili naučne discipline, kao i u razvoju i napretku različitih naučnih i stručnih disciplina.

Iz svih ovih razloga jasno je da se obrazovanje budućih prevodilaca, ali i jezičkih stručnjaka uopšte, mora obogatiti i sadržajima vezanim za teme o kojima je bilo reči u ovom radu: šta je termin i terminologija, na koji način se standardizuje, kako se prevodi i koji su dostupni alati. Na ovaj način će se filološke katedre posvetiti jednom vrlo

značajnom primenjenolingvističkom problemu, a to je davanje dužnog značaja terminologiji i u teorijskom i praktičnom smislu.

LITERATURA

- Alaburić, J. (1988). Neke lingvističke zakonitosti u terminološkom normiranju. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 59-64.
- Bowker, L. (2009). Terminology. In: *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 2nd edition, ed. M. Baker and G. Saldanha (London and New York: Routledge): 286-290.
- Bugarski, R. (1988). Kriterijumi izgrađivanja terminologije. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 17-20.
- Bugarski, R. (1996). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Čigoja štampa, XX vek.
- Cabré, M. T. (2010). Terminology and translation. In: *Handbook of Translation Studies, vol. 1*, ed. Y. Gambier and L. van Doorslaer (Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company): 356-365.
- Eraković, B., i Radić-Bojanić, B. (2023). The intersection of digital and translation competence in students of translation: problem areas and pedagogical interventions. *Ars & Humanitas*, 17(1):125-138.
- Iričanin, G. (1988). Kako pomoći međunarodnu komunikaciju. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 46-50.
- Karadža-Garic, M. (1988). Principi i metode rada u terminološkoj leksikografiji. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 25-32.

- Perić, A. (1988). Terminologija i jezik struke. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 21-24.
- Polovina, V. (1988). Opštelingvistički pristup terminologiji. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 39-45.
- Radovanović, M. (1988). Terminologija – terminografija – terminogradnja. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 9-16.
- Sager, J. C. (2001a). Terminology, applications. In: *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 1st edition, ed. M. Baker (London and New York: Routledge): 251-255.
- Sager, J. C. (2001b). Terminology, standardization. In: *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 1st edition, ed. M. Baker (London and New York: Routledge): 255-258.
- Sager, J. C. (2001c). Terminology, theory. In: *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 1st edition, ed. M. Baker (London and New York: Routledge): 258-262.
- Vinaver, N. (1988). Interdisciplinarni zadatak. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 33-38.
- Vlajić-Popović, J. (1988). Neki procesi nastajanja termina. U: *Terminologija: načela, normiranje, usaglašavanje rada*, ur. N. Vinaver (Beograd: Prevodilac): 119-125.

Ема Дурић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Студенткиња докторских студија

ema.duric11@gmail.com

МЕЋУУТИЦАЈ ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ У КОНТЕКСТУ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА: ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ²²

САЖЕТАК: Свеобухватни приступ језику подразумева разматрање свих релевантних форми у којима се језик манифестује. Као део друштва и као основно средство које даје значење сваком феномену, језик доминантно утиче на људску перцепцију реалности, истовремено бивајући лично и колективно искуство. Језиком се, такође, одржавају и даље преносе сва културолошка и цивилизацијска искуства, као и обрасци понашања и навика. Међусобни утицај између језика и култур, ипак, узрокује недоумице у вези са тим шта је важније или који је феномен на првом месту. Свакако је реч о манифестацијама човековог искуства, вештина и способностима које можемо сматрати неодвојивима, уз честе елаборације о могућем односу надређености или подређености међу њима. Разумевању било ког језика не би било исправно приступити једнострано, често га тако изолујући из друштвеног контекста у ком се сваки језик даље развија. На који год начин приступили овом међуодносу, у његовој суштини је нераскидива вези која опстаје у контексту.

Кључне речи: страни језик, култура, учење језика, настава језика, елементи културе

²² Рад је проистекао из мастер рада „Ставови студената о елементима културе на часовима румунског и италијанског језика као изборних предмета“, насталог на мастер студијама студијског програма Румунски језик и књижевност, под менторством проф. др Иване Иванић и проф. др Александре Блатешић, на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, 2024. године

1. УВОД

Током учења другог односно страног језика, неизоставно се упознаје и народ који се примарно служи тим страним језиком у посебном, културолошком контексту. У таквом приступу бисмо могли очекивати да би се учење страног језика, поред усвајања вештина изражавања (писмено, усмено) на страном језику, могло поистоветити и са упознавањем другог народа, друге културе и обичаја. Када је реч о наставним материјалма за учење страних језика, културни елементи чине у одређеној мери чине део корпуса са којим се ученици сусрећу на сваком нивоу учења. Врло често се могу препознати кроз илустрације или фотографије (културних знаменитости, цивилизацијских тековина, уметничких остварења, народних обичаја и сл.) у књигама, а налазе се и међу текстуалним материјалом (дијалози, реферати, писма, разгледнице и сл.) где се прожимају дати културни елементи и пожељно, повезују са контекстом, како би се остварио целокупан приказ културолошко-језичког феномена (нпр. фотографија и текст који је адекватно описује и приближава ученику) нудећи могућност да ученици страних језика увиде ширу слику уз одређена поистовећивања али и прве додире са страном културом, њеним обичајима који могу бити суштински другачији од матичне културе која је референтна тачка приликом поистовећивања.

У сусрету са новом културом, сличности или разлике у односу на матичну културу свакако могу олакшати илли отежати процес *енкултурације* тј. контакта између појединца и друге односно друштвене средине, што може резултирати прихватањем датих културних вредности или културним шоком при сусрету са знатно другачијом културним репертоаром. (Koković & Žolt, 2015, стр. 34) На основу одабраног теоријског правца, оно што би се могло сматрати заједничким за све културе јесте управо њихова

повезаност са језиком, односно изражавање, која се доживљава, разуме и даље преноси путем језика чиме се на тај начин културолошком феномену додељује значење. Све манифестације културе које су нам цивилизацијски познате и сродне укључују симболе који служе за њихово тумачење и представљање, али укључују и језик који омогућава комуникацију између и унутар симбола, уз даље преношење идеја кроз времена и друштва. (Naviland, 1999, стр. 43) У овом међуодносу, оба фактора (култура и језик) представљају слојевите структуре стога их није лако изоловати на посебне сегменте, нарочито за потребе наставе страних језика, а да се на тај начин сачува контекст. Када је реч о сегментима који су заступљени у настави, у највећем броју случајева се географско-демографски подаци о земљи и народу користе за културну апропријацију, често укључујући културно-уметничка остварења у датом друштву уз важна имена и датуме како би се обухватио временски оквир у којем је тај културни допринос био најзначајнији.

У процени који материјали су у довољној мери проткани информацијама о културни као и колико је настава културно освешћена, велики значај се придају управо наставнику страног језика и његовој оријантацији према културној укључености, нарочито јер наставник поставља оквире наставе, пружајући контекст и први, често и једини, додир са датим страним језиком, на тај начин бивајући медијатор између два језика и две културе. Све наведено би било неизводљиво или у значајној мери отежано за будућност овакве наставе уколико наставник нема развијене интеркултуралне компетенције како би таква настава била задовољавајућа, што често бива осујећено у настави услед недостатка самопоуздања наставника или логистичких околности (неадекватних услова и других објективних потешкоћа). Не могу се искључити и важни субјективни фактори као што су погрешан

утисак о културној хомогености или надређености било којег феномена у односу на други (у међуодносу језика и културе), што често резултира искључивањем интеркултуралне компоненте из наставе. Наставници страних језика би морали бити опремљени знањима и компетенцијама које би надање оснажила и оспособила ученике страних језика при стицању вештина који доприносе развијању интеркултурног дијалога. (Hinkel, 2005, стр. 917) Можемо рећи да постоје искуством установљена очекивања од процеса учења страних језика као што су практична применљивост и корист од учења што одговара различитим потребама ученика (статус, посао, друштвена укљученост, хоби, усавршавање, разонода и сл.). Сходно томе су и креирани различити циљеви таквог наставног процеса, уз очекивне варијабилне факторе као што су мотивација, сврха и узраст ученика, што у било ком односу значајно утиче на доживљај страног језика као релевантног и корисног.

Поред тога, битно је нагласити да познавање једног страног језика никако није једнодимензионално без обзира на циљеве учења који могу бити, наизглед, једнострано оријентисани, јер се у сваком случају од ученика очекује савладавање и усвајање више вештина. На овај начин, кроз учење страног језика стиче бољи увид у знање матерњег језика, што знатно утиче на поимање страног језика и његовиј језичких формулација, што неретко уме да отежа процес асимилације у страном језику, што је условљено успешном сепарацијом логике два језика без нарушавања логике сваког од језика засебно. Као што је и било наглашено на самом почетку, свако ко учи страни језик без обзира на раније постављене циљеве учења неминовно долази у додир са култром језика ког учи, чак иако та културолошка повезаност остане платонска, односно, уколико ученик не буде у прилици да заиста борави у култури страног језика који је учио. Врло је извесно да би се свесним или несвесним искључивањем тако важне компоненте језика као што је

култура дошло до формирања непотпуне слике о контексту језика, о култури, народу и језичком контексту одакле страни језик који се учи потиче, свodeћи га тако на чисто учење граматичких норми и језичких правила, ван употребног контекста.

Учење језика у било којем сценарију подразумева прављење грешака, осећање предрасуда у одређеној мери као и анксиозности приликом сусрета са потпуно новим корпусом информација које се заиста могу значајно разликовати од свега познатог до тада у искуству ученика. Слични процеси очекују се и приликом учења културе, између културне асимилације, процеса акултурације (спајања двеју култура уз резултат тог спајања) и енкултурације (контакт између појединца и друге друштвене средине), што у овој ситуацији може значајно променити перспективу како ученика тако и наставника страног језика, као равноправних чланова у овом културно-језичком саставу. Овде је реч о култури као врсти знању, које се стиче, дели и уговара међу људима, које припада свима и није идиосинкратично ни за кога. (Byram, 1989, стр. 82)

2. РАЗМАТРАЊА О ЈЕЗИКУ

Један од начина на који бисмо могли свести поимање језика било би да је језик средство без ког реалност какву познајемо не би била могућа, чиме се нарочито истиче ажност и значај језика по људску егзистенцију и стварање. Најпре говоримо о средству за комуницирање личних потреба, а надаље оно служи и за комуницирање са другим члановима друштва. Комуникација је двосмерна и може имати различите манифестације (писмено, умено, удаљено, директно, индиректно и сл.) а једна од особености језика по Пинкеру јесте управо начин на који језик функционише у нашој свести, уз претпоставку да мозак сваке особе садржи лексикон речи и концепата (тзв. ментални речник) и скуп правила која комбинују те речи како би се остварили адекватни односи међу концептима

(тзв. ментална граматика). (Pinker, 1994, стр. 85) Језик је људска предиспозиција или вештина, уз тенденцију ка подразумевању оба појма. Све људске способности, укључујући језик, потичу из два извора тј. наслеђеног и наученог, а свака теорија која се искључиво базира на једном од извора, као и у другим научним областима, бива симплификована и недовољно утемељена. Језик као део наше свести бива између наших биолошких предиспозиција и нашег живота у друштву, а прави удео једног или другог је потенцијално узалудан задатак. (Еверет, 2012, стр.12) Свако друштвена заједница, независно од језика који се користи у истом, употребљава језик како би успоставила и даље градила друштвена хијерархију и друштвени поредак, на тај начин успостављајући везе међу говорницима као основ за било који будући однос. (Everett, 2017, стр. 17) Језиком се, надаље, служи култура, чиме се оба феномена узајамно допуњују.

Културолошки феномени се од прапочетака људске цивилизације изражавају и бивају забележени у времену и простору у неком језичком изразу (симбол, писмо, слика и сл.) све до данас када се реинтерпретирају, чиме се продубљују значења уз стварање нових културолошких образаца. Језик, поред тога што обликује људски поглед на свет и стварност, обликује поимање о културним феноменима. Свака мисао која није директно обликована језиком, обликована је значењем у контексту који је неодвојив од језика, што представља део релативног приступа који иако превазиђен и даље пружа значајне увиде у динамику односа између језика и културе. Ове идеје је високо подржавао Вилхелм фон Хумболт, тврдивши да сваки језик садржи посебан поглед на свет (тзв. *Weltanschauung*) који условљава његове говорнике да увиђају и мисле на карактеристичан начин а другачије од говорника других језика. (Мишић Илић, 2004, стр. 11) Језик је потреба и заједничко искуство свим људима без обзира на то о којем језику говоримо. Велике шансе да би у датој ситуацији говорници са различитих страна света спонтано

започели комуникацију са циљем да пронађу заједнички језик. Човек је друштвено биће коме језик умногоме олакшава комуникацију али, по Пинкеру, човеку као врсти не би било страно ни да разговара сам са собом, уколико не би имао саговорника. (Pinker, 1994)

Када говоримо о светској популацији, већина говорника је двојезична или вишејезична (Vučo, 2009, стр. 19), нарочито у источним крајевим света где се то готово подразумева, иако већина говорника у некој мери познаје, служи се или учи доминантан светски језик, “lingua franca” односно енглески језик. У данашњим приликама, енглески језик се све више користи и његов утицај је све доминантнији, чиме потврђује своју позицију заједничког или универзалног језика, али смо сведоци масовне продукције неологизама и насилном продирању англицизама у друге светске језике што ствара одређено проблемско подручје, захваљујући масовној употреби друштвених мрежа и других дигиталних алата на енглеском језику. Језик сам по себи, уз вештине овладавања језиком, задире у сваку сферу друштва, обликујући пословне и образовне прилике нарочито када је у то укључе и језичке компетенције из страних филологија, што свакако повратно утиче на језичке компетенције на матерњем језику и потпомаже генерално боље сналажење са језичким материјалом у различитим контекстима. Иако постоје званични подаци о броју језика у свету, тешко је одредити заправо који је број најтачнији у датом тренутку, нарочито ако се узме више фактора у обзир (дијалекти, регионализми, жаргон и сленг, мањински језици, умиеање језика и сл.), док и даље постоје изоловани језици којима се служи свега неколико десетина хиљада говорника. (Vučo, 2009) Дилеме у процени могу отићи прилично далеко, преко порекла и породице језика до проблема вишејезичности нарочито при дефинисању, као и појма језичког идентитета и раслојавања језика. Некада је врло тешко направити

одлуку нарочито када се више фактора узме у обзир при процени, па се за неке језике може поставити дилема да ли суштински представљају један или два језика (нпр. холандски и фламански, румунски или молдавски, бенгалски и асамски). (Bugarski, 2003, стр. 12) Као један од критеријума можемо узети и међусобно (не)разумевање говника различитих дијалеката истог језика где ипак може бити речи о два различита али сродна језика. (Bugarski, 2003, стр. 14)

По дефиницији, дијалекат представља инфериорнију форму језика, нешто другачијег статуса и комплексности који је често схваћен као фамилијарно средство комуникације и зближавања мањих група говорника с акцентом на идентификацију и интеграцију у дату друштвену групу. Генерално, поред свих критеријума и раслојавања у већој или мањој мери, могло би се рећи да је за све забележене језике заједничко то да поседују систем препознатљивих звукова, речи, граматичку структуру и стратегије употребе језика у различитим личним и друштвеним контекстима. Такође, говор није синоним за језик, већ говор представља употребу језика при формирању и преношењу поруке, што није нужно гласовно (и писменим путем или гестикулацијом). Језик може постојати без говора, али не и говор без језика, зато што зависи од категорија језичког кода. (Danesi, 2004) Кроз историју су многобројни језици временом нестајали, услед миграција, изумирања говорника или због потпуне асимилације у другу језичку групу. У данашње време, нарочито развојем дигитални технологија и вештачке интелигенције, оваква појава се чини мање учесталом иако то може бити лажни утисак због нешто другачије свакодневице у односу на пар деценија уназад, поготово ако се узме у обзир да је свет данас обликован све већим уделима енглеског језика и западне културе управо преко технолошког напретка који креира нове друштвене поретке.

3. ПОЈМОВНА РАЗМАТРАЊА

При учењу страних језика измештамо се ван постојећих оквира матерњег, првог усвојеног језика. Управо је због тога пожељно направити најпре терминолошку категоризацију језика и његових манифестација у овом контексту, како би се направила разлика разлику између матерњег и другог језика а затим између другог и страног језика. Иако на један начин одвајамо сличне језичке процесе истовремено их заједно појашњавамо јер језик никада није изолован већ увек у контексту, који може бити под утицајем унутрашњих и спољашњих фактора. Како је већ и наговештено, прилично важну улогу има први језик који се усваја или тзв. матерњи језик. Други или нематерњи језик представља језик коју у датој заједници обавља додатне социолошки важне и институционализоване функције. (Bugarski, 2003, стр. 75) Јасно одвајање ове две језичке форме у одређеним ситуацијама не мора пратити једноставне обрасце, нарочито када се узме у обзир да други језик може заузети место првог језика по употребној важности и значају за појединца као што је код иселјеника у друге земље који уче и усвајају други језик којим се доминантно служе некад и уз потискивање некадашњег првог тј. матерњег језика. Ова као и друге сличне ситуације које се могу десити између ова два појма често додатно компликују првобитни појам “матерњег” језика те се надаље ствара јаз између тога шта заправо представља или не представља матерњи језик, стога се преферира употреба термина као што су први или други језик, изван редоследа којим се они усвајају већ с фокусом на ниво знања језика и њихову практичну употребу. (Bugarski, 2003, стр. 117)

Оно што је у значајној мери у складу са хипотезом о лингвистичком детерминизму јесте уверење да усвајање првог језика (тј. матерњег) има утицај на учење сваког следећег језика, а карактер ове особености је универзалан. (Larsen-Freeman, 2011, стр.

161) Све док чини важан део друштва којим се припадници активно служе у већој или мањој мери, други језик задржава тај статус и као такав се може учити и путем курсева, што је важна разлика у односу на појам страних језика који не представљају део друштвене средине у којој се уче. Такође, можемо се дотаћи и појмова као што је додатни језик, нарочито у вишејезичним срединама где је могуће поседовати знања више од два језика. (Вучо, 2009, стр. 16) Истицање разлика између другог и страног језика су од суштинске важности, нарочито када се узме у обзир планирање наставе језика зарад постизања наставних циљева и зарад остваривања жељеног аспекта овакве наставе који је оличен у усвајању комуникационих вештина на страном језику, нарочито када се узме у обзир да се страни језици циљано уче уз помоћ наставника и/или градива на страном језику што најчешће бива једини контакт са датим језиком који је изолован и за разлику од другог језика ван контекста, што представља прилично ограничене, специфичне и контролисане услове излагања датој језичкој форми. (Вучо, 2009, стр. 17)

Језичке компетенције се често прилично високо вреднују и подстичу међу друштвима, док су страни језици често обавезни део курикулума на свим образовним нивоима као предиктор вишег квоцијента интелигенције нарочито ако говоримо о познавању више страних језика, што залази у домен повезаности развоја интелигенције са развојем језичких компетенција кроз учење. Свакако је од најранијих друштвених заједница, поготово развојем концепта образованог човека у не тако повезаном свету ко што је то данас, познавање страних језика представљало вредност образованог човека и таква вештина је завређивала високу припадност у друштву које је ценило овакве компетенције које су неретко већ биле део виших слојева друштва. (Вугат, 1989, стр. 8) До данас је ова компетенција остала важан аспект личног и друштвеног развоја, која и даље креира образовне и професионалне

прилике на тај начин неминовно утичући на захтеве који су пред појединцем и друштвом, као што је случај у Европској Унији где је од самих почетака Европска заједница препознала неминовност неговања вишејезичности међу грађанима те је стога развила језичку политику која препознаје и постиче ту вредност на свим нивоима. (Gearon, Miller & Kostogriz, 2009, стр. 4) У неким случајевима међу социолонгвистичким круговима вишејезичност означава употребу два или више језика било од стране нације или од стране појединца. Такође постоје и случајеви у којима се термини вишејезичност и билингвалност (тј. двојезичност) раслојавају у односу на број говорника, па се сходно томе вишејезичност односи на једну нацију односно друштво а двојезичност се односи на појединца. (Lee McKay, 2005, стр. 283)

Када је реч о поистовећивању појмова билингвалности и двојезичности, важно је истаћи да су билингвални говорници двојезични ушправо зато што познају и користе најмање два језика, без обзира на разлике у нивоима флуентности или фреквентности употребе између језика јер је могуће да неки билингвални говорници течно говоре оба језика, свакодневно разговарају, пишу и читају на оба језика, док су неки од говорника сигурнији у једном језику или су писмени само на једном од два или више језика. (Brisk, 2005, стр. 7) Учење страних језика у било ком својству идеално представља интердисциплинарну грану педагошке науке која обухвата знања из педагогије, лингвистике, психологије, културологије, књижевности, когнитивних наука и др., које су све уско повезане са процесима усвајања, учења и наставе страних језика. (Pokrivčáková, 2012, стр. 9) Међу литературом је могуће пронаћи терминолошка разматрања када је реч о појмовима учење или усвајање језика, што би се лако могло представити на примеру усвајања првог и учења страног језика где први језик као језик средине постаје средина у којој деца у најранијем добу бивају

изложена језику и усвајају га и пре школског учења, док се други страни језик циљано учи у контролисаним условима, налик на вештину, занат, или градиво у уопштеном смислу, као што се и математика учи а не усваја. Утицај који се може препознати у развоју стратегија учења и метајезичке свести управо произилази из процеса учења језика на основу успешног, првобитног усвајања језика. (Сеноз, 2007, стр. 122)

Према Крашену (Kraschen), усвајање је несвесно док је учење свесно. Прво се огледа у начину на који деца уче језике. Резултат учења је познавање језика и његових правила. Иако се експлицитно не дотиче свести, тврди да учење доводи до способности доношења граматичких одлука на основу правила, док усвајање доводи до одлука заснованих на интуицији и „осећају“. По мишљењу многих, дихотомија учење/усвајање је проблематична јер је веома тешко дефинисати „правила“. Многа наша „правила“ граматике су примери, прототипови или нејасноће, док имамо „осећај“ за оно што је исправно, али не можемо то да артикулишемо. Овај осећај је према Крашену резултат усвајања језика и нема никакве везе са учењем; Учење никада не постаје усвајање, али понекад усвајање бива без учења. Али шта је са свим оним реченицама из вежби, којих се сећамо са часова страног језика? Само делује да је реч о усвајању, јер људи усвајају језик само кроз комуникативне ситуације и кроз разумевање порука. (Brown & Attardo, 2005, стр. 222)

Круцијалан период за учење или усвајање језика представља још једну у низу проблемских области, чак и када се ова два појма не изједначавају. Уврежено је мишљење да је принцип што ранијег учења или усвајања најисправнији, нарочито када се узме у обзир уверење о постојању кључног тренутка за усвајање језика на основу података о децјем приступу језику који је најпре усвајање језика које се институционалним приступом претвара у учење, добијајући друге форме. Изустан капацитет за учење и усвајање језика који деца поседују неминовно опада временом. У средовечној доби приметне

су значајне потешкоће када је реч о учењу страних језика, нарочито у поређењу са школским данима и темпом који је тада био очекиван када је реч о учењу нових језичких информација. Насупрот томе, теорија пластичности мозга која пропагира да се човек учи све док је жив, најпре због високо адаптивних можданих функција које поседује за разлику од других врста, на тај начин стварајући нова неуронска кола и обрасце као одговор на нове стимулусе и самим тим и на учење, уводи нас у нешто другачије могућности посматрања које су, најпре, охрабрујуће. Непобитна је чињеница да је процес учења и усвајања језика код деце квалитативно и квантитативно другачији што самим тим делује као “лакше”, али не би се смео занемарити трансфер знања између учења језика који је израженији код одраслих нарочито у контексту ометајућих фактора; поред тога, када би се поред мноштва других фактора у обзир узела мотивација, уз лична интересовања и циљеве, већ би се увела значајна полазишта при конципирању адаптивног учења у одраслом добу наспрам критичног периода учења.

Познато је да је значајно теже научити други језик у одраслом добу него први језик у детињству. Већина одраслих никада не савлада страни језик, посебно фонологију — отуда свеприсутни *чудни, страни* акценат. Њихов развој се често „фосилизира“ у трајне обрасце грешака које ниједно учење или исправљање не могу поништити. Наравно, постоје индивидуалне разлике, које зависе од мноштва фактора (труда, ставова, количине изложености, квалитета наставе и просто талента), али изгледа да постоји “квака” чак и за најбоље одрасле ученике у најбољим околностима. (Pinker, 1994, стр. 290)

Било да је реч о учењу или усвајању језика, оба процеса су под утицајем више фактора. Њихов значај је неминован и ови процеси су узајамно повезани, без обзира на то који процес је први по одвијању. Трансфер знања, који се дешава приликом учења страних језика најпре због утицаја претходних језичких знања

којима је ученик био изложен укључујући и језичке обрасце из првог језика, је неминован и уз све околности може олакшати или отежати процес учења новог језика. Значајан утицај током учења страних језика остварује и околина у ширем и ужем смислу у којој се ученик налази током одвијања учења. Тај утицај се одражава на мотивацију, смештање језика у друштвени контекст, на потребе и циљеве учења и сл. Начин на који ученик доживљава језик уопште на дуже стазе даје оквири схватања и разумевања страних језика, представљајући својеврстан увид у присутне когнитивне схеме које чине саставни део део стила учења, разумевања и репродукције градива. Поред свих наведених фактора важно је напоменути утицај пола и узраста ученика, што је једним делом било раније елаборирано у оквиру теорије о критичном периоду за учење и усвајање језика. Када је реч о полу, налази из постојећих истраживања о учењу и усвајању страних језика и свим сличним правцима у оквиру овог научног приступа доминантно се базирају на узорцима где је често пристуна неравномерна полна расподела у корист женског пола. Такође, управо кроз истраживања и теоријске импликације жене се перципирају као успешније и доследније у савладавању свих етапа приликом учења страног језика, што се поред ранијих импликација о правом времену за учење језика може у одређеној мери сматрати ограниченим, односно, једним делом налаза, узорка или теориског осврта.

4. РАЗМАТРАЊА О КУЛТУРИ

Када бисмо културу разумели уједно као вештину и предиспозицију, на тај начин бисмо разумели да се културни обрасци налазе унутар човека. Током развојног пута се даље учи о култури и културни обрасци се усвајају, прилагођавају и у одређеној мери мењају сходно променама у друштву, што је трајан процес. Културу можемо посматрати и као феномен који егзистира ван

човека, односно у значењу које јој придају други људи, чинећи је на тај начин доступном јавности што са собом носи вишеструка значења и раслојавања (Geertz, 1993, стр. 12). У породици концепата која обухвата термине као што су “култивисање”, “домаћинство” и “одгајање”, који имплицирају побољшање, култура проналази свој смисао у спречавању штете или заустављања пропадања, што можемо вишеструко разумети. Дубоко у сржи концепта културе, по Бауману, лежи слутња или прећутно прихватање неједнаких, асиметричних друштвених односа, које води ка подели између субјеката и објеката дејства, налазећи се између деловања и трпљења утицаја деловања између управљача и управљаних, учених и неучених, префињених и простих и сличних дихотомија. (Bauman, 2009, стр. 67)

Међу многобројним дефиницијама културе наводи се да је култура нешто урођено, нешто што се учи у друштвеном контексту, нешто што је симболично и опипљиво (историјски артефакти, уметничка дела, остаци прошлих цивилизација и сл.), истовремено доводећи у питање смисао датих симбола и значења. По Хавиланду, једна од првих дефиниција култура подразумева да је култура комплексна целина сачињена од знања, уверења, уметности, закона, етике и обичаја уз све остале вештине које човек стиче као члан друштва (Haviland, 1999, стр. 36), чиме се имплицира да је култура дељено искуство у оквиру друштва. Надаље, како се култура учи у друштву а одређена понашања бивају културно условљена, док су нека понашања чисто рефлексна, продубљује се јаз између парадигме “урођено-научено” у поимању културе.

Култура је особени начин живота једног народа, било племена, мештана или урбаних становника, који су уједињени заједничким језиком. Дуална природа културе повезује мисли и дела појединца са заједничким обрасцима прихватљивим за друштвену групу. Заједница обезбеђује правила и моделе за уверења и понашање, а појединац их не може прекршити без последица. Целокупност

културе је прожимајући медиј који даје смисао делима сваког појединца.. (Brooks, 1975, стр. 36)

Најпре, култура је условљена контекстом, што можемо посматрати кроз начин живота појединаца који чине једно друштво у којем се култура негује и генерацијски преноси. У оквиру једног друштва, независно од његове величине и утицаја, не бисмо могли очекивати истоветне културне обрасце међу њеним члановима, уз сво заједничко дељено искуство. Индивидуалне разлике које објективно чине део сваке друштвене групе чине културолошку лепезу утолико комплекснијом и богатијом. У сваком случају, сва културна достигнућа једног друштва опстају кроз време кроз различите видове са једним истим циљем - да култура опстане и буде приступачна свим њеним члановима, такође, бивајући у току са друштвеним променама и иновацијама које се неминовно прожимају кроз културу. Култура и цивилизација не представљају два синонима за исти појам, иако се неретко изједначавају кроз различите изворе. Појам цивилизација означава тековину друштва, започету пољопривредним и индустријским развојем друштва, а појам културе настао је знатно раније, заједно уз развој језика. Као тежња друштва, иновација и степена развоја до ког друштво стиже или на ком се налази, цивилизација у свом еволутивном току може бити лако сведена на своју супротност, односно, анархију. За разлику од цивилизације, култура се мења знатно спорије, њен еволутивни ток је другачији и укључује више димензија човекове егзистенције, као што су уверења и ставови али и предрасуде. (Brooks, 1975)

Како је конципирање културе сложен задатак, уз све димензије културе које можемо укључити и засебно дефинисати, појам културе не може бити сведен на неки од изолованих сегмената оправдавајући тај чин прилагођавањем сврси, него је у сваком случају неопходно обратити пажњу на целокупност искустава и

идентитета културне заједнице, узимајући у обзир историју датог друштва, етничку припадност и расу, друштвену класу, сексуалну оријентацију, језик и сл. (Nieto, 2010, стр. 9) Важност културе огледа се управо у осећају припадности друштву у ком појединац живи. Културна освешћеност омогућава човеку осећај припадности и када је реч о остатку света, најпре поласком из личне перспективе када је реч о сагледавању друштвених конценција и културне условљености истих. На тај начин се развија поглед на свет који поштује и разуме друге културе, који тежи ка тражењу мира и омогућава промишљање о бољим решењима за живот, тежећи ка унапређивању услова живота, и ка учењу о постојећим, актуелним и будућим приликама у друштву, уз очување вредности из сопственог културног окрвир. Према Бенедикту, пиједан човек не може у потпуности да учествује у било којој култури уколико није васпитан и ако није живео у складу са њеним захтевима, али на основу тога може другим културама и њеним члановима придати исти значај јер их препознаје у својој. (Benedict, 1959, стр. 37) Могло би се рећи да се значај културе за човека се кроз време није битно мењао. Човек је од самог почетка суживота са другим припадницима своје врсте, бринући о својој егзистенцији и опстанку врсте уопште, одувек проналазио време и место за културу, што је евидентно кроз развој уметности, језика (постепено и књижевности) али и кроз развој начина живота. Те промене су укључивале неговање концепта заједништва (породице, брака, васпитања и очувања врсте), концепта моралности и етике, што све до данас представља важан део човекове егзистенције уз шира значења свих ових културних образаца.

5. КУЛТУРА И ЈЕЗИК У МЕЂУОДНОСУ

Оно што се већ сада може навестити као доминантан правац у којем се овај теоријски приказ формулише јесте да право израза културе нема без језика, односно без могућности

комуникације, описивања или бар промишљања о било којој културној појави. Целокупно знање људске врсте је садржано у језику и кроз језик, стога и култура проналази своје место у човековом искуству управо путем језика. На тај начин култури једног друштва припадају сви језици тог друштва, уколико их је више, којима се припадници тог друштва служе. Како је култура садржана у језику, можемо рећи да је језик тумачи. Повратно, језик припада култури, која га даље обликује и усмерава ослушкујући потребе друштва. Језик представља комплекснији феномен од простог оглашавања и предиспозиције за говор, изнова, ти појмови се не изједначавају. У језику је сагледана културолошка компонента односно феномен који настаје и развија се у друштву, преноси се са генерације на генерацију, расте, развија се и у неким случајевима, одумире. Неки језици и културе су кроз историју имали привилегован статус, што ни у једном случају не говори о супериорности тих култура или језика већ о значајним друштвеним приликама и контексту у којима су се дати језици и културе несметано развијали и на тај начин стекли завидан статус.

Захваљујући неупоредиво ширем распону својих примена кроз историју, укључујући и своју улогу као средства ванредно значајног књижевног и културног стваралаштва, језици као што су грчки, латински, санскрит, арапски, енглески или руски развили су свој потенцијал много више него језици малих народа на нешто нижем степену друштвеног развоја. Само у том смислу може се рећи да су они први развијенији, али зато не треба ове друге називати примитивнима. Развијеност је у основи друштвени, а не лингвистички критеријум. (Bugariski, 1996, стр. 242)

Према теорији италијанског филозофа Вика који појаву језика тумачи *изван* културе, односно као способност човека да замишља било шта независно од било ког процеса (тзв. креативна снага - *fantasia*) и да све претходно замишљено - идеје, уметничке изразе, патенте и сл. може да преточи у језик (тзв. стваралачка снага

- *ingegno*) - метафору, песму, причу, дело итд., истиче се један надређени појам *креативности*, којим се на још један начин доводи у питање једноставност односа између језика и културе. (Danesi, 2004, стр. 159) У домену културне лингвистике, која се бави односом између језика, културе и друштвене концептуализације која утиче на језик, истиче се да је језик културна форма и да су концептуализације у основи језика и његове употребе у великој мери засноване на културним системима. (Yule, 2010, стр. 269)

Упориште теорије лингвистичког детерминизма Франца Боаса, који тврди да се у језику потпуно одражава ментални живот и култура људи, класификовањем искустава и обликовањем мисаоних образаца говорника, поставља однос између језика и културе тако да они истоветно обликују и утичу на мисао. (Sharifian, 2015, стр. 475) Надање, у домену истог теоријског правца, сматра се да језик одражава елементарно психолошко функционисање (тј. универзални карактер) и специфично историјско искуство (тј. променљив карактер). Сам Боас био је противник идеје о општем утицају језика на културу, али се временом у његовом раду поставила теоријска могућност која је разматрала могућност креирајуће улоге језика у мишљењу и култури, као неодвојивом феномену. (Lусу, 1992, стр. 16) Практично, култура у језик се могу раздвојити на саставне чиниоце који се потом засебно могу анализирати, али је важно истаћи чињеницу да се језик користи искључиво у друштвеном контексту које је у спрези са специфичним значењем које је у позадини сваког језичког израза. У складу са друштвеним нормама у датој култури из које произилази језик као основно средство комуникације свих њених чланова, бирају се начини на које ће се употребити језик односно пренети порука, што међу различитим културама може, али и не мора имати смисла. Стога, изнова се продубљује међуоднос културе и језика јер начин на који користимо језик утиче на културу, али је и дубоко условљен културом. (Haviland, 1999)

Језик постаје све вреднији водич за научно испитивање дате културе. У извесном смислу, мрежа културних образаца једне цивилизације је евидентирана у језику који одражава ту цивилизацију. Илузија је мислити да можемо разумети значајне обресе културе пуким посматрањем и без водича кроз језичку симболику која их чини значајаном и разумљивом датом друштву. Једног дана покушај да се овлада примитивном културом без помоћи језика њеног друштва чиниће се аматерским као и труд историчара који не може да рукује оригиналним документима цивилизације коју описује. (Sapir, 1958, стр. 68)

Разлике међу језицима зависе и од културних конвенција које представљају простор за језички израз, на тај начин разликујући уобичајене бихејвиоралне рутине, као и друге догађаје у друштвеном контексту који се разликују по сложености и самим тим по употребној језичкој форми у датом контексту. (Tetel Andresen & Carter, 2016, стр. 72)

6. КУЛТУРА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

У контексту наставе страних језика, укључивање културе на адекватан начин представља један од циљева наставе чија је сврха развијање припадности, обогаћивање знања и смештање страног језика који се учи у друштвени контекст. Оно што је генерално проблематично приликом конципирања овакве наставе, без обзира на то о којем типу наставе је реч, јесте проналажење оптималне мере за културне податке у настави страних језика. Поставља се питање да ли одређена култура може и треба бити представљена ученицима страног језика у целости, уз очекивања о разумевању, мотивацији и напослетку, позитивном ефекту на учење и усвајање одређеног страног језика? Више дилема постоји на овом путу, било да се култура и страни језик посматрају као неодвојив пар, било да се придаје већи значај учењу језика. Такође, важно је размотрити да ли је за сврху наставе страног језика боље да култура буде донекле

заступљена као део учења језика (посебан предмет о култури, интегралан део наставе језика, културна секција у уџбеницима и сл.) или да ученик има слободу над тим информацијама у своје слободно време - што је проблематична сфера без обзира на то о којем узрасту ученика говорили, као и о било ком образовном профилу и наставној сврси приликом учења страних језика.

Педагошко одвајање језика од културе је оправдано у смислу да језик може да стоји самостално. То је најочигледније у књижевности. С друге стране, не може се оправдати тенденција да се језик третира сасвим независно од културе на коју се он односи; то је занемаривање природе језика. Међутим, постоји потреба да се више води рачуна о импликацијама одвајања језика од културе из педагошких разлога, посебно када је, у контексту страног језика, доживљај те културне целине у великој мери ограничен на учионицу, а искуство стране културе коју ученици стичу је у великој мери посредно. (Byram, 1989, стр. 41)

У идеалним наставним условима, била би могућа једнака заступљеност културе и језика, док бисмо у реалним условима очекивали разлике у заступљености у корист језичког материјала. Ученици се данас окрећу ка технолошким и образовним иновацијама које им омогућавају већу доступност информација, нудећи осећај да им је свет на дохват руке, што у значајној мери подиже критеријуме и очекивања када је реч о квалитету и квантитету информација. Такође, знатижеља за личнијим упознавањем стране културе и језика поставља нешто другачије захтеве пред наставнике страних језика, од којих се очекује да буду у току са раније поменутиим трендовима поред остваривања компетенција које би омогућиле интеркултурни дијалог. Најпре, један од циљева наставе страног језика би свакако требало бити подстицање и развијање културне свести ученика, како би се уопште створио основ за стицање нових знања о другим културама.

На овај начин, однос културе и језика у настави еволуира од лингвистичке, преко комуникативне, до интеркултуралне (комуникативне) компетенције, на тумачење и разумевања језика као друштвене праксе у којој се проучавање језика и културе подразумевају или прецизније речено, изједначавају. (Piasecka, 2011, стр. 22) Да би све наведено било могуће извести, од изузетне је важности што прецизније одредити циљ, значај и тип културних информација које би се користиле у настави страног језика. Према Клер Крамш, постоје два различита начина разумевања културе, који би могли послужити као усмерење приликом конипирања праваца у култури за потребе наставе страног језика. Први начин је изведен из хуманистичких наука, где култура представља начин на који друштвена група представља себе и друге кроз материјална достигнућа (уметност, књижевност и сл.), док други начин разумевања културе долази из друштвених наука, где се култура посматра као укупан продукт доприноса друштвених наука (ставови, уверења, начини размишљања, понашања, сећања) представљајући дељено искуство. (Kramsch, 1996, стр. 2)

Надаље, један од задатака наставе страних језика јесте прецизирање конкретних културолошких образаца и очекивања која се у складу са тим граде и бивају део наставних исхода. Једна од познатијих подела културе нарочито у оквиру наставе језика настала је 60-их година прошлог века, нудећи поделу на два сегмента културе - *“култура са малим к”* (култура опхођења - култура живљења) и *“култура са великим К”* (култура достигнућа - цивилизацијска култура). Први сегмент подразумева егзистенцијалну културу као део културног репертоара једног друштва, која се огледа кроз идеје (веровања, вредности и сл.), производе (књижевност, народна уметност и сл.) и понашање (навике, ритуали и сл.). Други сегмент односи се на културу *“великих”* достигнућа (елементи историје, географије, архитектуре и

институција, уметности и сл.). (Tomalin & Stempleski, 1993) Уз сва проблематична подручја, ова теорија је била и остала утицајна, често бивајући оријентир при укључивању културних елемената у наставу на основу релевантности, односно, типа (са великим или са малим к). Неке од оштријих критике овог приступа односе се на сецирање културе, чиме се нарушава њен интегритет искључивањем из друштвеног контекста, тако одајући погрешну слику о датој култури. (Bugar, 2005)

Нарочито у овом контексту, наставницима су неопходно адекватне социокултурне компетенције, уз специфично познавање прилагођеног градива као и темељно познавање прагматичких правила употребе страног језика у контекстима за које се може сматрати да припадају културној сфери. (Sercu, 2005, стр. 5) У сваком случају, језички материјал којим се служе наставници и ученицима је потребно класификовати и прилагодити културном материјалу, како би се дати културни материјал примењивао адекватно и разумљиво, нудећи адекватан контекст градиву које се усваја на настави, како би се избегле конфузије и пласирање културних информација ван контекста тј. без референте тачке. У досадашњој наставној пракси, културне информације се могу налазити у оквиру лекције, могу бити додате након лекције као културолошки део или додате као засебан сегмент књиге у ком се налазе културно релевантне информације или уопште нису део наставе страних језика. При даљем планирању реализације наставе језика и културе, пожељно би било укључити ставове ученика зарад стварања бољих услова за остваривање наставе културне на основу њихових потреба које се разликују (узраст, мотивација, претходно знање, тип наставе, образовни профил и сл.). Један од предиктора усвајања интеркултуралних компетенција је отворена комуникација, која је део интерактивне наставе у којој се подстиче и негује дијалог.

Наставник разуме и прихвата чињеницу да неће сваки ученик истоветно доживети културни шок или само учење о култури и њеној релевантности у контексту језика, што додатно проширује компетенције наставника укључујући свестраност, емпатичност, комуникативност и адаптабилност. (Derenowski, 2015, стр. 52) У савременој настави страних језика постоји више могућности за интегрисаност културних елемената у наставу, најпре уз помоћ савремених технологија (интернет, презентације, квизови, апликације за учење језика и познавање културе), организовањем трибина и дискусија на тему културе, одржавањем радионица културног идентитета и упознавања друге културе, учење уз помоћ медија на страном језику (новине, блогови, књижевна дела, уметничка дела и сл.) као и организовањем “радионица - причаоница” са матерњим говорницима страног језика, уколико то могућности дозвољавају.

7. ЗАКЉУЧАК

На основу темељне теоријске анализе условљености односа језика и културе у настави страних језика, истовремено је јаснија њихова дубока повезаност и узајамна условљености уз отварање проблематичних сфера практичне употребљивости овог међуодноса зарад остваривања адекватне наставе страних језика, која укључује сегмент културе. Језик, као основно средство комуникације, омогућава изражавање мисли и идеја али и очување културног наслеђа, преносећи друштвене вредности које се потом прилагођавају различитим културним контекстима. Култура, с друге стране, обликује начин на који се језик користи, разуме и интерпретира, чинећи овај међуоднос кључним за успешну наставу страних језика. У овом раду се наглашава значај укључивања културе у наставу, која обогаћује процес учења страних језика и омогућава ученицима шире разумевање друштвених и културолошких феномена. Указано је да изоловање језика и његово

учење ван културолошког оквира води ка редукционизму, где се језик своди на пуку граматичку форму без разумевања контекста његове употребе. Због тога је интегрисање културе у процес наставе од суштинског значаја, било кроз стандардни наставни материјал (уџбенике, књиге, приручнике и сл.), наставне активности (интеракција, самостални радови, секције о језику и култури, културни дијалог и сл.) или уз примену савремених технологија у настави (употреба интернета, дигиталних апликација и платформи за учење језика и културе, презентације, виртуелне радионице и сл.).

Интеркултуралне компетенције представљају један од основних циљева наставе страних језика, укључујући способност разумевања и уважавања различитих култура, као и развијање критичког става према сопственој култури. Наставници, као медијатори између културног и језичког контекста, имају важну улогу у формирању ових компетенција код ученика на свим образовним нивоима. У овом контексту, пожељно је да наставници поседују не само високе језичке и културолошке компетенције већ и способност да креирају мотивишуће окружење за учење, што би на дуже стазе осигурало заинтересованост ученика који се тек упознавају са страном културом. Посебно се наглашава улога ученика и њихових индивидуалних потреба у овом процесу, због тога што учење језика и културе зависи и од мотивације, интересовања, предзнања и узраста ученика. Сходно томе, наставни процес треба да буде флексибилан и прилагођен различитим профилима ученика, укључујући њихове циљеве, као што су професионална каријера, лични развој или друштвена интеграција.

Међу теоријским освртима, препознати су и одређени изазови у пракси наставе страних језика. Недовољна укљученост културе, ограничени ресурси и неприпремљеност наставника за интеркултурални дијалог представљају значајне препреке. Ипак, уочен је и велики потенцијал за превазилажење ових изазова.

Савремене технологије, као што су дигитални уџбеници, интерактивне апликације и онлајн платформе за учење, пружају нове могућности за интеграцију културе у наставу, омогућавајући ученицима да доживе језик у аутентичном контексту, наравно, уз помоћ обучених и компетентних наставника чија улога је и даље од изузетног значаја у овом процесу учења. Сходно томе, наглашена је важност сталне едукације наставника како би били у току са најновијим тенденцијама у области наставе језика и културе. Језик и култура, као неодвојиви аспекти људског искуства, представљају мост између различитих перспектива, вредности и начина живота. Будућа истраживања би могла бити усмерена на још дубље разумевање односа језика и културе у настави, као и на развој нових приступа који ће одговорити на изазове савременог доба у којем се одвија настава страних језика (и култура). На овај начин, настава страних језика која је културно освешћена и осавременењена наставља да игра кључну улогу у личном, образовном и друштвеном развоју појединаца и заједница, постављајући темеље за боље разумевање и несметану сарадњу у све повезанијем свету.

ЛИТЕРАТУРА

- Bauman, Z. (2009). *Fluidni život*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Benedict, R. (1959). *Patterns of Culture: With a new preface by Margaret Mead*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brisk, M. E. (2005). Bilingual Education. In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (7-25). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brooks, N. (1975). The Analysis of Language and Familiar Cultures. In: *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching: A Guide for Building the Modern Curriculum - Selected Papers from the 1975 Central States Conference*. (19-32). National Textbook Co.

- Bugarski, R. (1996). Uvod u opštu lingvistiku. Beograd: Čigoja štampa.
- Bugarski, R. (2003). Jezici. Beograd: Čigoja štampa.
- Byram, M. (1989). Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. & Feng, A. (2005). Teaching and Researching Intercultural Competence. In: Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. (911-931). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cenoz, J. (2007). The Acquisition of Pragmatic Competence and Multilingualism in Foreign Language Contexts. In: Intercultural Language Use and Language Learning. (123-141). Springer.
- Danesi, M. (2004). A Basic Course in Anthropological Linguistics: Volume 2 in the series Studies in Linguistic and Cultural Anthropology. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc.
- Derenowski, M. (2015). Teaching Culture In: The FL Senior High School Classroom: Coursebook evaluation and teachers' and learners' views. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Everett, D. (2012). Language: The Cultural Tool. New York: Pantheon Books.
- Everett, D. (2017). How Language Began: The Story of Humanity's Greatest Invention. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Gearon, M., Miller, J. & Kostogriz, A. (2009). The Challenges of Diversity in Language Education. In Culturally and Linguistically Diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers. Series: New Perspectives on Language and Education (str. 3-18). Bristol: Multilingual Matters.
- Geertz, C. (1993). The Interpretation of Cultures—selected essays. New York: Basic Books, Inc.

- Haviland, W. (1999). *Cultural Anthropology*: Ninth Edition. San Diego: Harcourt, Brace & Company.
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Koković, D. & Žolt, L. (2015). *Sociologija kulture sa elementima kulturne antropologije*. (skripta pdf). Filozofski fakultet: Novi Sad.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2011). Key concepts in language learning and language education. In: *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. (155-171). Routledge.
- Lee McKay, S. (2005). *Sociolinguistics and Second Language Learning*. In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (281-301). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lucy, J. A. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mišić Ilić, B. (2004). *Language and Culture Studies: Wonderland Through The Linguistic Looking Glass*. U: *Facta Universitatis: Linguistics and Literature* 3 (1). (1-15). Univerzitet u Nišu.
- Nieto, S. (2010). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*, Second Edition. New York: Routledge.
- Piasecka, L. (2011). Sensitizing Foreign Language Learners to Cultural Diversity Through Developing Intercultural Communicative Competence. In: *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. (21-35). Springer-Verlag.

- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: William Morrow and Company.
- Pokrivčáková, S. (2012). Latest Developments in Foreign Language Education Research in Slovakia: A General Overview. In *Research in Foreign Language Pedagogy*. (9-28). MSD Brno.
- Sapir, E. (1958). *Culture, Language and Personality*. California: University of California Press.
- Sercu, L. & Bandura, E. (2005). Culture Teaching Practices. In: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. (75-90). Multilingual Matters Ltd.
- Sharifian, F. (2015). Cultural Linguistics. In: *The Routledge Handbook of Language and Culture*. (473-492). London: Routledge Taylor & Francis Group
- Tetel Andresen, J., Carter, P. M. (2016). *Languages in the World: How History, Culture, and Politics Shape Language*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Tomalin, B., Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik: Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language* (4th edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Georgiana-Anamaria C. Sălăgean

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Școala Doctorală de Studii Lingvistice și Literare

salagean_georgiana@yahoo.com

ASPECTE ACTUALE ALE LIMBAJULUI COLOCVIAL PE INTERNET (SOCIAL MEDIA)

REZUMAT: Acest articol are ca scop prezentarea modului în care limba se actualizează în context actual, atât prin intermediul tehnologiei, cât și prin intermediul modalităților externe de îmbogățire a vocabularului, în sfera stilului colocvial, care se dovedește a fi cel mai permisiv dintre stiluri. Încă din 1989, limba română s-a dezvoltat cu ajutorul influenței occidentale, iar, în ultimii ani, dinamica limbii a fost potențată de apariția rețelelor sociale din mediul online ale căror utilizatori au facilitat o nouă cale de acces a cuvintelor de origine străină în vocabularul românei. După cum este definit în general, vocabularul reprezintă totalitatea cuvintelor cuprinse într-o limbă și poate să fie clasificat în mai multe tipuri: *activ, pasiv, de bază sau fundamental și vocabular secundar sau masa vocabularului*.

Cuvinte-cheie: limbajul colocvial, internet, limba română, vocabular.

1. VOCABULARUL ȘI STILUL COLOCVIAL

Una dintre finalitățile importante ale limbajului o reprezintă comunicarea la nivelul sensului instituit, iar aceasta reprezintă un proces specific uman. În introducerea cărții sale, *Sisteme de comunicare umană*, Lucia Wald susține acest fapt și afirmă că „limbajul uman se manifestă însă în comunicare reciprocă”, prin variate moduri precum prin cuvinte,

gesturi sau prin scris (Wald 1973: 7). Concepția pe care Lucia Wald o are cu privire la interacțiunea umană poate fi adaptată și aplicată unui nou tip de comunicare, mai exact cea online. Astfel, rețelele de socializare sau entertainment, precum TikTok sau YouTube facilitează o nouă formă de comunicare reciprocă, care are la bază videoclipuri, story-uri sau reels la care utilizatorii reacționează (practic, își comunică gândurile) prin emoji-uri, comentarii sau prin alte videoclipuri postate ca duet (pe TikTok) la videoclipul inițial.

Ce este foarte important de reținut este că, în oricare din situații, comunicarea se poate realiza, după cum afirmă Lucia Wald, doar în condițiile în care conținutul cognitiv transmis deține aceeași semnificație atât pentru vorbitor, cât și pentru ascultător (Wald 1973: 7). Această „regulă” se aplică și în comunicarea online, întrucât utilizatorii trebuie să fie „inițiați” pentru a putea percepe și înțelege mesajul în mod adecvat. De exemplu, un utilizator novice nu va percepe un mesaj de tipul „Nu m-am supărat 😊” ca fiind ironic, deoarece nu cunoaște semnificațiile multiple ale acestui emoji.

Așa cum afirma Jakobson în cunoscuta sa teorie, întregul proces de comunicare cere să existe un emițător, un receptor, un mesaj exprimat printr-un cod cunoscut de vorbitori, un canal și un referent. Ferdinand de Saussure este cel care a fundamentat ideea că limba este constituită dintr-un sistem de semne. Semnul este cel care are rolul de a semnifica și prin intermediul lui se realizează comunicarea. Un vorbitor poate atribui unui semn o nouă semnificație, schimbând registrul semantic inițial.

Așadar, un semn lingvistic poartă o semnificație, dar dincolo de semnificația oferită la nivel idiomatic, cuvintele se pot semantiza prin conotații orientate de varietățile limbii, mai exact aceea pe care emițătorul dorește să o transmită. De exemplu, un vorbitor de limbă română folosește verbul „a se abona”, gândindu-se la înțelesul de a se înscrie pentru a primi lunar o revistă. Dar, în mod obișnuit în rândul elevilor, putem găsi acest cuvânt ca făcând referire la a se înscrie la rând

pentru a fuma o țigară (Volceanov 1998: 21) sau, pe Internet, „a te abona” poate însemna a deveni membru într-o comunitate online (exemplu: *Abonează-te la canalul meu de YouTube*). Așadar, un cuvânt poate fi resemantizat în funcție de contextul în care este folosit și în funcție de vorbitorii care iau parte la dialog, fapt ce conduce la actualizarea continuă a vocabularului.

2. MASA VOCABULARULUI ȘI STILUL COLOCVIAL

După cum este definit în general, vocabularul reprezintă totalitatea cuvintelor cuprinse într-o limbă și poate să fie clasificat în mai multe tipuri: *activ, pasiv, de bază sau fundamental și vocabular secundar sau masa vocabularului*. Vocabularul activ înglobează cuvintele folosite în mod efectiv și uzual. Cel pasiv reprezintă totalitatea cuvintelor pe care vorbitorii le înțeleg, dar nu le folosesc decât accidental. În vocabularul de bază sau fundamental este inclus fondul principal de cuvinte, iar în cel secundar sau masa vocabularului sunt cuprinse cuvintele specifice unor categorii sociale sau profesionale, dintr-un anumit domeniu ș.a.

O importantă zonă de interes pentru acest studiu este masa vocabularului, deoarece în interiorul acesteia se produc cel mai ușor schimbările. Masa vocabularului este mereu în dezvoltare, astfel încât generează mereu noi subiecte de cercetare. Aceasta cuprinde fundamentele dezvoltării limbajului colocvial. Din masa vocabularului fac parte: termenii tehnici, regionalismele, neologismele, limbajul științific, argoul, jargonul și arhaismele. Aceste subclase sunt ușor identificabile în limbajul colocvial datorită naturii lor fluctuante în funcție de interlocutori și mesaj.

Termenii tehnici reprezintă cuvintele care denumesc aspecte stricte de specialitate într-o meserie, știință ș.a. și sunt utilizate doar în contextul în care ambii interlocutori sunt capabili să dezvolte și să

interpreteze mesajul, cunoscând această terminologie. Exemple de termeni tehnici sunt cuvintele *cheie franceză*, *bielă*, *bujie* ș.a.. Termenii tehnico-științifici se caracterizează prin monosemantism, tocmai datorită rigorii impuse de o exprimare cât mai precisă. Astfel, termenii de acest fel nu pot fi integrați în orice discurs, ci este nevoie de un context care să creeze un sens inteligibil pentru ca aceste cuvinte să poată fi exprimate și receptate într-un mod corespunzător. De exemplu, în enunțul următor putem observa utilizarea unor termeni tehnici într-un discurs ce se încadrează stilului colocvial/ familiar.

-*Ce zici despre Andrei? Ce a fost cu el zilele astea?*

-*Nu știu, dar cred că i s-a scurt-circuitat creierul de la atâta muncă.*

După cum am menționat anterior, în acest enunț este foarte ușor de observat faptul că sintagma *i s-a scurt-circuitat* nu se regăsește în contextul obișnuit de natură tehnică (de exemplu: „scurt-circuit la instalația electrică”). O sintagmă aparținând unui domeniu tehnic a fost preluată și adaptată într-o conversație familiară. Cu toate acestea, este necesar a fi menționat faptul că mesajul transmis, sensul au fost înțelese, cu ușurință chiar și în afara contextului obișnuit, interlocutorii fiind conștienți de sensul propriu al sintagmei și de sensul figurat, în același timp.

Limbajul științific cuprinde, așadar, termeni și expresii folosite în diferite domenii ale științei (ex. *bisturiu*, *catgut*, *adjectiv*, *miop*). Termenii științifici pot fi asociați cu cei tehnici în măsura în care niciunul dintre ei nu este expus interpretării. Atât termenii tehnici, cât și cei științifici sunt majoritar folosiți în cadrul domeniilor pentru care au fost creați, acest fapt datorându-se limitării de înțelegere a sensurilor lor de către cei de din afara domeniilor respective. Acești termeni, cu toate că sunt mai greu de integrat în limbajul colocvial, pot apărea sub diferite forme, de exemplu: „Ce i-aș zice câteva adjective.”, substantivul „adjective” fiind integrat aici cu sensul de „jigniri”.

Neologismele sunt cuvinte recent împrumutate din alte limbi sau create prin mijloace proprii (ex. *it. pizza, capodoperă*). Neologismele apar ca o nevoie de a înlocui ceea ce este prezent în limbă pentru a facilita accesul la anumite exprimări. De exemplu, este mult mai ușor să folosim cuvântul *pizza* decât să ne referim la el ca la o *mâncare tipic italienească*, un *aluat garnisit cu brânză, carne, pește, legume și condimente și coaptă în cuptor*. Unele cuvinte ce mai pot apărea uneori în vorbire pot fi diferit interpretate, ca *barbarisme*. Barbarismele sunt cuvinte introduse în limbă, fără a servi o nevoie funcțională majoră, deoarece există cuvinte în limbă pentru a desemna respectivele realități (ex. *job – loc de muncă, hair-stylist – frizer, starvez – mi-e foame*). Ultimul exemplu, „starvez” se încadrează cu ușurință în limbajul colocvial, deoarece acesta reprezintă o actualizare a limbii realizată într-un act concret de limbaj.

Regionalismele, pe de altă parte, sunt cuvinte care circulă doar într-un anumit areal geografic, fiind uneori total diferite de cele din limba standard și înțelese doar de locuitorii arealului (ex. *barabulă – cartof, păpușoi – porumb, amu – acum*). Regionalismele ilustrează varietățile diatopice ale limbii. În general, găsim regionalisme în vorbirea de zi cu zi într-un context familiar, în opere literare sau în cântece populare. Aproape orice regionalism își poate găsi corespondent în limba literară, așadar înțelegerea lui este facilitată de posibilitatea înlocuirii în discurs cu un sinonim general cunoscut.

Arhaismele sunt cuvinte vechi ce au ieșit din uz și care mai sunt regăsite doar în opere literare, studii ș.a. Exemple de arhaisme găsim într-un număr mai restrâns, însă suficient cât pentru a fi recunoscute în opere literare sau vorbire degajată, în cadru familial, de exemplu. De origine arhaică sunt următoarele: *calfă* (lucrător calificat), *chinovie* (mănăstire), *diortosire* (a îndrepta, a corecta-în special texte biblice) ș.a..

Argoul și jargonul sunt des confundate cu toate că acestea reprezintă concepte total diferite. Argoul este un limbaj ce cuprinde

cuvinte folosite de anumite categorii sociale cu intenția de a dezvolta un mesaj codificat (ex. *șase! – atenție!, copoi – polițist, marfă – obiect de contrabandă*). Jargonul, pe de altă parte, reflectă influențe culturale străine și poate apărea ca fiind o globalizare a vocabularului (*mersi – mulțumesc, servus – bună, ciao – bună/ la revedere*). Argoul și jargonul se încadrează excelent în limbajul colocvial, deoarece permit să fie folosite în varii contexte, prezentând diferite sensuri, sunt ușor adoptabile și adaptabile.

Argoul poate fi considerat a fi în strânsă legătură cu stilul colocvial/familiar. În lucrarea sa, *Expresivitatea argoului*, Ioan Milică afirmă faptul că „diversitatea de situații cotidiene și constituirea unui «idiostil» (stil individual) care să reflecte adaptarea interlocutorilor la situațiile de comunicare face posibilă interpretarea științifică a relației *locutor – uz lingvistic – context* din mai multe perspective: semantică, sociolingvistică, stilistică, pragmatică etc.” (Miliță 2009:31) Astfel că, la fel ca în cadrul unui context familial, trebuie să se stabilească un anumit stil de vorbire care să fie cunoscut în întregime de către interlocutori.

Se poate observa, însă, că ambiguitatea conceptelor *stil* și *limbaj* creează confuzii și generează, după cum observă Ioan Milică, apariția unor „dublete terminologice: limbaj familiar – stil familiar, limbaj vulgar – stil vulgar, limbaj popular – stil popular etc.” (Miliță 2009:31). Așadar, stilul argotic poate să fie încadrat în limbajul colocvial cu ușurință, făcându-se o fuziune între stil și limbaj.

În studiul său, *Argoul românesc: expresivitate și abatere de la normă*, Miorița Baciú Got revine asupra ideii de diferențe conceptuale dintre *stil* și *limbaj*, observând următoarele: „ca ansamblu de procedee ce caracterizează vorbirea unui grup de indivizi, stilul devine sinonim cu limbajul, definit prin capacitatea sa de a reda exprimarea proprie unui grup de vorbitori” (Baciú Got 2006:15). Astfel că, încă o dată, putem demonstra faptul că limbajul colocvial, la fel ca argoul, se adresează unui

anumit tip de indivizi care cunosc contextul și mijloacele de exprimare a mesajului.

Așadar, la fel cum observă autorul Ioan Milică, „individualitatea comunicativă devine posibilă numai în măsura în care vorbitorul și-a asumat tehnicile comunicative existente într-o comunitate umană”. (Milică 2009: 32). Această concluzie poate fi restrânsă la ceea ce interesează în acest studiu, și anume limbajul colocvial, considerând și explorând latura dinamică a acestuia și posibilitățile de combinare ale diferitelor forme ale limbajului pentru transmiterea mesajelor în funcție de context, interlocutor și feed-back.

3. MODALITĂȚI EXTERNE DE ÎMBOGĂȚIRE A VOCABULARULUI

Vocabularul este prin excelență dinamic, în continuă schimbare. Astfel, modalitățile de îmbogățire a vocabularului reprezintă un fenomen de interes general în orice moment. Adriana Stochițoiu-Ichim a studiat dinamica vocabularului românesc, examinând împrumuturile din limba engleză, dar și principalele tipuri de mutații semantice. (Stoichițescu-Ichim 2001) Autoarea și-a concentrat atenția asupra stilurilor publicistic, tehnico-științific, colocvial și asupra argoului, astfel că putem regăsi în studiul autoarei instrumente de cercetare și exemple utile pentru studiul nostru.

În ultimii ani (începând cu anii 60–80) în limba română au apărut tot mai multe cuvinte provenite din limba engleză. Acestea se prezintă sub mai multe forme și pot fi folosite, în funcție de situație, diferit. Cuvintele provenite din limba engleză sunt fie folosite în forma lor obișnuită, fie sunt adaptate la sistemul limbii române. Pentru cuvintele de origine englezească (britanică sau americană) folosite ca atare și care nu sunt necesare, s-a introdus denumirea de *barbarisme*. În schimb,

împrumuturile parțial sau total adaptate au fost puse sub denumirea de *anglicisme* sau *americanisme*. (Stoichițescu-Ichim 2001: 84)

Delimitarea dintre cele două a devenit foarte greu de stabilit datorită (sau din cauza) faptului că, mai nou, multe dintre cuvinte au ajuns să fie folosite atât de frecvent, încât au fost introduse ca atare chiar și în dicționare. Cuvinte precum *supermarket*, *trend* sau *master* sunt deja adoptate de către vorbitori în această formă etimologică. Însă, limba română nu este singura care s-a confruntat cu „invazia” anglicismelor. După cum afirmă Stoichițoiu-Ichim Adriana în studiul său, *Vocabularul limbii române actuale: dinamica, influențe, creativitate*, „împrumutul masiv de termeni anglo-americani reprezintă un fenomen socio-cultural care s-a manifestat după al doilea război mondial în majoritatea limbilor europene”. (Stoichițescu-Ichim 2001: 84)

Influența limbii engleze în româna actuală ilustrează, în general, fenomenul firesc al devenirii limbii în dimensiunea socio-culturală și în cea lingvistică. Termenii noi intrați în limbă sunt răspândiți în mediile lingvistice formate din vorbitori din domeniile IT, educațional, mass-media și publicistic. O analiză mai amănunțită asupra acestor aspecte vom realiza în capitolul al II-lea al acestei lucrări.

În studiul său, Adriana Stoichițescu-Ichim, pornește de la clasificarea împrumuturilor realizată de către Sextil Pușcariu și anume împrumuturi „necesare” și împrumuturi „de lux”. Împrumuturile necesare fac parte din sfera cuvintelor ce nu au corespondent în limba română sau care prezintă un avantaj în utilizare față de corespondent, pe când cele de lux apar doar din nevoia de originalitate, de afirmare. (Stoichițescu-Ichim 2001: 85)

Pentru a ilustra cât mai bine fenomenul de împrumut necesar, în domeniul comunicațiilor și al presei, Stoichițescu-Ichim prezintă în studiul său exemple pertinente. Astfel, cuvintele *banner*, *clip* sau *hot line* sunt unele dintre cele mai bune demonstrații cum că există împrumuturi care, într-adevăr, reprezintă un avantaj în ceea ce privește exprimarea.

(Stoichițescu-Ichim 2001: 88) Aceste împrumuturi sunt necesare din perspectivă funcțională, limba neavând un cuvânt care să desemneze o realitate extralingvistică nou apărută.

În ceea ce privește împrumuturile din limba engleză facilitate de rețelele de socializare utilizate în prezent, am observat că apar nu numai calchieri sau cuvinte preluate ca atare („*instagramabil*”, „*am graduat*”, „*am aplicat pentru un barter*”, „*nice*”, „*influencer*” etc.), ci apar și marcatori discursivi din limba engleză, de tipul „*you know*”, „*hear me out*”, „*anyway*”, „*damn*” etc. Aceștia sunt foarte prezenți în special pe TikTok, o comunitate cu un număr considerabil de utilizatori din toată lumea. Termenii pot apărea din nevoia de apartenență la o comunitate „world-wide” sau din dorința de a copia stilul de viață american, de exemplu.

Astfel, mijloacele de îmbogățire a vocabularului sunt multiple, putând fi clasificate în funcție de mai multe criterii, precum frecvența utilizării, proveniența, gradul de dificultate impus procesului de realizare, motivul utilizării anumitor termeni, scop etc.

4. LOCUL STILULUI COLOCVIAL ÎNTRE STILURILE FUNCȚIONALE

După cum afirmă Dumitru Irimia, stilurile funcționale fac parte din **stilurile limbajului scris** (Irimia 1986: 100) și sunt înscrise pe cel de-al doilea nivel din sistemul stilistic al limbii, adică **nivelul stilurilor colective**. (Irimia 1986: 101) Autorul evidențiază faptul că stilurile limbajului scris (stilurile funcționale, stilul epistolar) au caracteristici specifice. Natura mesajului, raportul cu sistemul limbii și cu limba literară sau faptul că există o specificitate a organizării semnelor lingvistice pe nivele sunt câteva elemente care definesc stilurile limbajului scris. (Irimia 1986: 101)

La baza stilurilor funcționale, după cum afirmă și autorul, se află preponderent raportul *mesaj-referent*. Astfel, este foarte important ca în procesul de comunicare, mesajul transmis să fie în concordanță atât cu receptorul, cât și cu ceea ce este oferit de context. Protagonistii procesului de comunicare trebuie să se afle în același context, în așa fel încât variațiile apărute în interiorul raportului semantic să fie receptate și interpretate în mod corect. (Irimia 1986: 102) Stilurile funcționale sunt, datorită acestor variații, în continuă dezvoltare, fiind condiționate de evoluția culturii erudite, astfel reușind să se diferențieze de stilul neutru al limbii literare comune.

Deoarece se înscriu în cel de-al doilea grad de deviere (a normei socio-culturale de la norma generală, dar și de la sistem), stilurile funcționale își datorează apariția mai multor factori. De exemplu, ierarhia funcțiilor particulare în realizarea funcțiilor globale, dinamica internă pe care o are semnul lingvistic, organizarea semnelor lingvistice ș.a. sunt câteva dintre elementele ce determină profilul acestor stiluri funcționale. (Irimia 1986: 102)

Stilurile funcționale se disting, în funcție de mesajul transmis, de context și de domeniu: ***stilul științific***, ***stilul beletristic***, ***stilul publicistic***, ***stilul juridico-administrativ*** și ***stilul colocvial/familiar***. Toate cele cinci stiluri își au trăsăturile și scopul de bază comune, însă, la o analiză mai amănunțită, descoperim elemente diferențiatore ce fac ca anumite mutații sau mutări de termeni dintr-un stil în altul, să fie forțate sau imposibile.

În cadrul stilului colocvial, normele de scriere/vorbire nu sunt întotdeauna respectate. Acestea pot fi adaptate, deoarece, prin intermediul stilului colocvial, se prezintă și o mare încărcătură emoțională și se recurge, bineînțeles, nu doar la cuvinte, ci și la elemente suprasegmentale (ton, gestică, accent ș.a.). În cadrul acestui stil pot apărea regionalisme, arhaisme, neologisme, argou sau jargon. Ceea ce se transmite apare, în general, sub forme clare, cel puțin pentru interlocutori, cu toate că, în

limbajul familiar, apare și economia de cuvinte sau de mijloace de exprimare.

Deoarece exprimarea în cadrul limbajului colocvial nu este îngrădită de normele literare, unitățile suprasegmentale pot fi folosite nelimitat, exprimând de fiecare dată altceva, iar tipurile de cuvinte (neologisme, arhaisme ș.a.) se pot regăsi în același timp în cadrul unui discurs. Scopul pe care emițătorul îl are poate fi de informare, educare, divertisment ș.a., cuprinzând mai multe caracteristici prezente la toate celelalte stiluri funcționale. Discursul poate fi, de asemenea, întrerupt prin propoziții incidente, oprit, reluat ș.a., fără efecte negative asupra mesajului transmis.

În schimb, stilul colocvial nu poate fi folosit în cadru solemn, politic, juridic ș.a., deoarece este inadecvat. Acesta se impune a fi folosit doar în anumite circumstanțe, cu interlocutori ce sunt persoane apropiate (de vârstă, caracter ș.a.). Stilul colocvial sau familiar este stilul ce se actualizează preponderent în vorbire, deoarece este frecvent utilizat și adaptat în funcție de nevoia emițătorului de a transmite și a receptorului de a înțelege. Astfel, limbajul colocvial se desfășoară doar în contexte ce permit influențe de tip subiectiv, artistic, emoțional în cadrul discursului și, implicit, anumite formule de adresare directă către receptor.

Un alt aspect important al stilului colocvial este faptul că acesta permite includerea de particularități socio-profesionale, așadar, limba se dezvoltă, se actualizează spontan și prin utilizarea în discurs a termenilor proveniți din diverse domenii și care, în mod obișnuit, sunt utilizați în cadrul altor stiluri funcționale, al altor contexte. Mai mult, limbajul colocvial nu presupune doar o potențială economie de cuvinte atunci când vorbitorul transmite un mesaj, ci poate presupune și o abundență a acestora, astfel vorbitorul exagerând mesajul și transmițând o încărcătură afectivă mult mai pronunțată.

În studiul său, *Manual de stilistică*, Georgeta Corniță afirmă faptul că limbajul colocvial/familiar face parte din „stilistica variantei

vorbite (spontane, naturale), a limbii, caracterizată prin funcția ei expresivă, motivată afectiv.” (Corniță 1995: 10) Așadar, concluzia firească este că stilul colocvial/familiar presupune cel mai mare grad de încărcătură afectivă și cea mai mare disponibilitate de actualizare continuă în cadrul discursului scris sau vorbit.

În cartea sa, *Structura stilistică a limbii române contemporane*, Dumitru Irimia abordează limbajul colocvial/familiar și la nivel sintactic. Acesta susține faptul că identitatea limbajului familiar reiese din actualizarea acestuia, cel puțin la nivel conversațional, prin adoptarea de procedee stilistice specifice sistemului limbajului popular. (Irimia 1986:84) Odată cu această afirmație a lui Dumitru Irimia, se confirmă că limbajul colocvial/familiar a dezvoltat o identitate puternică, datorită tuturor mijloacelor prin care se poate actualiza, fiind unicul care permite termenilor proveniți din alte registre stilistice să se integreze și să formeze noi sensuri în vederea transmiterii de informații într-un stil conversațional/oral.

5. ASPECTE ALE COMUNICĂRII – LIMBAJ ORAL/LIMBAJ SCRIS

În esență, limbajul oral - forma fundamentală și cea mai importantă dintre toate formele limbajului, înseamnă realizarea unor acte lingvistice concrete. Oana Monica Spuma consideră că pentru a motiva considerarea limbajului drept „cel mai important dintre toate formele limbajului” este suficient să amintim că limbajul oral este cel mai frecvent utilizat față de toate celelalte forme și constituie prima formă materială a limbajului care apare în dezvoltarea ontogenetică, aproximativ în jurul vârstei de un an, față de limbajul intern, scris, nonverbal și paraverbal care apar mult mai târziu și doar pe baza celui oral. (Spuma 2014: 6) Consider că limbajul oral este important și din punctul de vedere al permisivității/dinamicii de care dă dovadă, astfel că, sunt permise modificări, re-semantizări ale cuvintelor în timpul real.

Limbaajul oral, exercitat efectiv într-un context social, va fi automat dependent și susținut de interacțiunile sociale, va fi direcționat și orientat de reacțiile la un anumit moment dat ale interlocutorilor, deci implicit va avea permanent caracter preponderent situațional, fiind nevoiți practic să ținem cont de reacțiile celor cărora ne adresăm (Saramandu 2004: 4, 6, 8). În acest context înțelegem de ce simțim nevoia uneori să detaliem aspectele despre care credem că sunt neclare pentru ascultători/receptori, să inserăm în limbaj/comunicare paranteze explicative cu argumente suplimentare. Astfel, în limbajul familiar, cel mai adesea, regăsim construcții incidente care au ca scop doar explicarea contextului, mesajului sau încărcarea afectivă a acestuia. Practic, putem afirma fără să greșim că în mod real, comunicarea este marcată întotdeauna de un anumit grad de imprevizibil și spontaneitate, fiind necesară corecția și adaptarea ei situațională.

Spre deosebire de limbajul oral, limbajul scris înseamnă, după cum afirmă Ioan Dănilă, transpunerea în semne grafice a mesajului, urmată de transmiterea, receptarea și înțelegerea unor astfel de semnale emise de către terți (Dănilă 2005: 26). Fundamental diferit ca geneză de limbajul oral dobândit timpuriu, spontan și natural, observă Ioan Dănilă, la urma urmei în virtutea unei informații genetice și a simplei/primare interacțiuni, limbajul scris implică învățare, intenționalitate, efort permanent și instruire, apărând ontogenetic numai după dezvoltarea comunicării orale până la un anumit nivel minimal, dar, fiind mai dificil și mai pretențios decât cel oral, pentru că necesită elaborarea frazelor și nu dispune de caracter situațional, fiind reglementat de reguli de ortografie și punctuație, respectiv fiind supus denaturării mesajului dacă apar omisiuni ori nereguli din acest ultim punct de vedere. (Dănilă2005:26)

În ceea ce privește mediul online/comunicarea pe Internet, limbajul oral se împletește cu limbajul scris, cel puțin la nivel teoretic. Caracteristicile celor două contribuie la dezvoltarea unui nou mod de

comunicare sau a unui nou tip de discurs, care se află la granița între scris (respectare de norme, posibilitatea de a reveni asupra textului înainte ca acesta să ajungă la receptor) și oral (caracter afectiv, imposibilitatea de a reveni asupra mesajului transmis, neîngrădire din punctul de vedere al normelor gramaticale). Astfel, pe Messenger, de exemplu, un vorbitor poate să trimită un mesaj scris, asupra căruia să revină ori de câte ori este nevoie sau pe care să îl editeze mai târziu etc. sau poate să trimită un mesaj vocal pe care nu poate să îl mai modifice odată ce acesta a ajuns la receptor. În fine, discursul în mediul online se încadrează în stilul colocvial întrucât este permisiv în ceea ce privește normele gramaticale sau de redactare, dar este important de reținut că utilizatorii rețelelor sociale trebuie să fie inițiați în ceea ce privește comunicarea pe Internet, care are niște „reguli” diferite față de comunicarea offline.

În esență, fiecare formă a limbajului are caracteristici proprii ce trebuie respectate și fără de care eficiența și inteligibilitatea mesajului pot fi alterate. Oamenii recurg concomitent la două dialoguri atunci când comunică, unul verbal și altul nonverbal, în cadrul comunicării offline însemnând cuvinte și gestică, mimică etc., iar în mediul online însemnând cuvinte scrise sau rostite în mesaje vocale, alături de emoji-uri, toate acestea fiind aflate sau nu în armonie. Astfel că un conținut afectiv este transmis prin toate formele limbajului atunci când folosim limbajul colocvial. Mediul familial este cel mai ofertant atunci când dorim să folosim atât limbajul verbal, cât și pe cel nonverbal, deoarece permite o gamă vastă de tipuri manifestări (de exemplu: exagerări ale gesturilor mâinilor pentru a putea prezenta o situație anume).

6. ACTUALIZAREA VOCABULARULUI LIMBII ROMÂNE PRIN OMITEREA NORMELOR

Limbajul reprezintă un concept dinamic, aflat în continuă dezvoltare, actualizare și reactualizare. Astfel, în permanență pătrund în limbă cuvinte noi sau noi sensuri ale cuvintelor, fapt ce impune o

continuă nevoie de analiză a noutăților lingvistice și semantice. În cele ce urmează, voi studia diferite aspecte ale devenirii limbii, proces care poate fi observat la nivel discursiv fie prin adoptarea unor cuvinte provenite din alte limbi, fie (chiar) prin utilizarea contrar normelor a anumitor cuvinte sau structuri lingvistice, mai ales în cadrul limbajului colocvial, care este cel mai predispus la schimbare, datorită faptului că nu este constrâns de reguli stricte din punct de vedere gramatical sau stilistic. Inovațiile lingvistice apar în vorbire, adică în acte lingvistice concrete, fiind determinate de context, astfel că, în funcție de contextul dat, se pot produce inovații cu ușurință, fiind folosiți diferiți termeni atât proveniți din altă limbă, cât și proveniți din diverse domenii de activitate sau din diverse registre conversaționale.

6.1. *Greșeli provenite din cunoașterea precară a unor limbi străine*

Din dorința de a fi original și de a impresiona, vorbitorii recurg deseori la împrumuturi din alte limbi, dar, de foarte multe ori în cazul celor care nu cunosc suficient de bine limba din care împrumută, se întâmplă să apară greșeli de exprimare, pronunție ș.a., greșeli care, datorită frecvenței lor, ajung să fie acceptate ca fiind „corecte”.

Un exemplu în acest sens este pronunțarea greșită a cuvintelor din limba engleză. Mulți vorbitori pronunță greșit cuvintele *Chicago* (în loc de a pronunța „*cicago*”, aceștia pronunță „*șicago*”), *Lynch* (englezii pronunță *linș*, însă majoritatea românilor îl pronunță „*linci*”), dar și multe altele (*New York*, *knock out*, *lieutenant* ș.a.) (Graur 1976/2009: 18) Bineînțeles, aceste exemple reprezintă doar o minoră parte a cuvintelor din alte limbi ce sunt preluate și utilizate fără vreun scop lingvistic sau literar. Numele proprii din limba engleză sunt pronunțate adesea greșit din cauza faptului că există o tendință a vorbitorului de a adapta orice nou cuvânt la normele pe care le utilizează cel mai des, astfel dând naștere unor variante de cuvinte greșite, dar frecvent utilizate.

Așadar, limbajul, fie el din cadrul stilurilor colocvial, științific, publicistic ș.a., poate fi actualizat și reactualizat prin preluarea într-o formă greșită a cuvintelor din alte limbi. Acest aspect reprezintă o adaptare la sistemul limbii române și este un fenomen firesc.

6.2. *Greșeli provenite din utilizarea neologismelor*

Neologismele sunt adesea utilizate greșit, deoarece mulți dintre vorbitori, care nu au acces direct la proveniența cuvântului, nu le înțeleg sau le înțeleg greșit. Astfel, unele neologisme intrate în limba noastră au fost acceptate de dicționare, chiar și în varianta lor neoficială, greșită. De exemplu, cuvântul englezesc *knock* care se pronunță *noc*, a fost acceptat în dicționare, în sintagme precum *knockout* sau *knockdown*, să fie pronunțat ca *cnoc*. De asemenea, cuvântul *grape-fruit* a fost acceptat și sub forma de *gref* care nu are nicio legătură cu forma inițială a cuvântului. (Graur 1976/2009: 52)

Așadar, cuvintele neologice reprezintă o actualizare a limbajului, mai ales în cadrul limbajului familiar unde acestea sunt des întâlnite și, astfel, des interpretate, reinterpretate, schimbate și adaptate la context. Ultimul exemplu (*gref*) ilustrează caracteristica stilului colocvial de a economisi timp și termeni în realizarea actului lingvistic.

6.3. *Actualizarea vocabularului limbii române prin expresii colocviale*

Efectuând un studiu de caz asupra unor interlocutori, am ajuns la concluzia că numărul persoanelor care folosesc prescurtări, termeni argotici sau diferite expresii resemantizate a devenit tot mai mare. După cum vom demonstra și mai departe, în subcapitolul *Limbajul în mediul online*, există expresii care au apărut dintr-o necesitate de a diminua timpul și efortul dintr-o conversație. De exemplu, „cf?” folosit adesea în mediul online, fiind corespondentul lui „ce faci?”, a ajuns să fie utilizat și în vorbirea orală, în cadrul familial. Alte exemple de prescurtări integrate în limbajul colocvial sunt: „ms” (mersi), „bn” (bine), „np” (nu ai pentru ce), „nb” (noapte bună) sau „vb” (vorbit). Adesea ne confruntăm cu

interjecții de tipul „bă!”, „băi”, „mă!”, „auzi!” sau, regional, „no!”, care își dezvăluie sensul doar în cadrul limbajului colocvial, al cadrului familial, astfel de interjecții neputând fi folosite în cadre academice, solemne, administrative, juridice sau tehnice. Desigur, după cum vom prezenta pe parcursul următorului subcapitol, apar și apelative din limba engleză de tipul „man”, „boss”, „baby” și așa mai departe, din nou, accentuând faptul că acestea își găsesc locul doar în cadrul familial.

Deoarece limbajul colocvial exprimă naturalețe, degajare în vorbire, neîngrădire din punct de vedere gramatical/semantic/stilistic, dar și o anume afecțiune față de interlocutor, acesta permite utilizarea diferitor cuvinte, împrumutate sau nu, în contexte total diferite față de cele uzuale. De exemplu, substantivul „șef” este, în mod uzual, perceput ca descriind o persoană cu o anumită funcție superioară. Cu toate acestea, același substantiv poate fi transpus în limbajul colocvial și folosit ca atare, de exemplu propoziția: „Ooo, bună ziua, șefule!” pentru a exprima respectul, gradul de afectivitate pentru o anumită persoană, și nu pentru a descrie o funcție pe care această persoană o are. Un alt exemplu este utilizarea substantivului „frate”/„soră” nu pentru arătarea gradului de rudenie, ci pentru a descrie o legătură strânsă de prietenie („Ce faci,soro?”). Mai mult, aceleași cuvinte, dar transpuse din limba engleză, au același efect („sis”, „bro”).

O altă formă de exprimare a afectivității în cadrul familial o constituie utilizarea diminutivelor. De exemplu, pentru a accentua respectul sau afecțiunea față de interlocutor, vorbitorul poate folosi expresia „sărut mânușițele”. Această formă de adresare este una des întâlnită și atunci când vorbitorul dorește să obțină ceva de la ascultător, adică să exercite o influență persuasivă asupra acestuia. De asemenea, se pot utiliza și augmentative de tip „ești prostovan” pentru a exprima dezacordul în legătură cu ceva ce interlocutorul a menționat sau a făcut.

Tot în limbajul colocvial integrăm și utilizarea de eufemisme, dar și de calambur. Exemple relevante pentru eufemisme sunt: „Ioane, ești

certat rău cu morala!”, adică interlocutorul nu este o persoană etică sau „Ești o doamnă cu o vârstă respectabilă”, adică o femeie în vârstă. Pentru a ilustra calamburul, dar și utilizarea frecventă a cuvintelor din limba engleză, un exemplu potrivit este: „Am dat un check-in, ca să vezi ce chin!”.

Limbajul colocvial este diversificat și în continuă evoluție. Astfel, o altă modalitate de adresare în cadru familial, este utilizarea poreclelor, dar care se află în contrast, cu scopul de a satiriza. De exemplu, se pot utiliza cuvinte precum „micuțul” pentru o persoană înaltă, „grasul” pentru o persoană slabă, „urâtul” pentru o persoană frumoasă. Astfel de expresii nu au funcție ironică, ci afectivă, apreciativă. Există și alte tipuri de porecle care descriu ocupația sau hobby-ul unei persoane și anume, „șoarece de bibliotecă”, care face referire la o persoană care își petrece mult timp în bibliotecă, citind sau „șobolani”, termen care face referire la cei ce lucrează în domeniul IT.

Așadar, prin intermediul acestui studiu de caz putem accentua ideea cum că timpul schimbă limbajul, luând în calcul ambele perspective ale acestei idei, și anume timpul ca perioadă istorică și timpul ca durată a actului de limbaj ca atare. Am observat faptul că pe parcursul mai multor ani se evidențiază diferite tipuri de actualizări ale limbii, prin diferite mijloace, acestea fiind pilonul devenirii continue a limbii.

6.4. *Actualizarea limbii prin utilizarea anglicismelor*

Vocabularul limbii române se află într-o continuă dezvoltare („upgradare” – exemplu de adaptare a unui cuvânt din limba engleză în limba română), deoarece sunt frecvent preluați termeni din alte limbi, din limba engleză în special. Limbajul colocvial este cel mai puternic afectat de toate aceste împrumuturi din alte limbi, deoarece este cel mai maleabil din punctul de vedere al acceptării și utilizării de noi cuvinte și sensuri.

Cristian Pașcalău, în articolul său, „Despre anglicisme, again”, constată și susține ideea că „limba română actuală trece, aparent, printr-un moment de criză identitară.” (Pașcalău 2008:239) Acest lucru este dat atât de influența mass-media, cât și de statul socio-economico-politic pe care România îl are. Mai nou, un alt factor important îl constituie rețelele de socializare. Așadar, putem spune că limba română este frecvent actualizată la nivelul stilurilor colocvial și publicistic, deoarece membrii domeniului mass-media și vorbitorii (în general – în viața de zi cu zi –) importă, adoptă, adaptează și utilizează diferiți termeni din limba engleză.

După cum reiese din studiul lui Cristian Pașcalău referitor la anglicisme, limba română este constant modificată sau completată cu termeni proveniți din engleză. Fie ei barbarisme, termeni argotici, anglicisme, americanisme ș.a., toți aceștia își găsesc locul în vocabularul de zi cu zi al vorbitorilor și în domeniul publicistic (Pașcalău 2008: 239). Este frecventă apariția termenilor englezești în domeniul mass-media, deoarece prin intermediul acestui domeniu, cel puțin în teorie, se dorește informarea și educarea populației. Astfel că, sunt introduse în limbă o multitudine de noi cuvinte care să atragă atenția receptorilor mesajelor. Un exemplu pentru a ilustra acest fenomen este redactarea titlurilor în ziare, reviste. Cel mai adesea vom găsi titluri de genul: *X i-a dat knock out lui Y* sau *Inflația strikes again*.

Pe lângă anglicisme, despre care vom relua discuția în cele ce urmează, jargonul și argoul și-au făcut resimțită prezența tot mai covârșitoare în limbajul colocvial. Inițial, jargonul a reprezentat un vocabular al „inițiaților”, adesea adoptat de clase inferioare de oameni, care își dezvoltau un limbaj propriu ce le apăra autonomia. Cu toate acestea, mai nou, prin extensie, se distinge și un jargon profesional care poate fi asimilat argoului. (Volceanov 1998: 7) Acesta nu trebuie confundat cu limbajul tehnic, deoarece este folosit în cadre familiare, populare sau în contexte care constau într-o nevoie de ironizare a unor

situații. Jargonul, reprezentând adesea construcții pretențioase sau împrumuturi din alte limbi, se regăsește perfect în limbajul colocvial, interlocutorii folosindu-se de el pentru a oferi mesajului o anumită încărcătură afectivă. Adesea sunt preluați termeni din limba engleză, de exemplu: „bye-bye”, „ok”, „all-right”/„all-righty”, „look” și așa mai departe.

Argoul reprezintă, de asemenea, un fenomen interesant datorită formei sale și metodelor de actualizare pe care le prezintă (sinonimia și codificarea formelor). Inițial, argoul este utilizat pentru codificarea unui cuvânt, însă, în zilele noastre, argoul a devenit doar un procedeu stilistic utilizat în vorbirea colocvială, populară sau în domeniul publicistic (din nou, pentru a ironiza). (Volceanov 1998:8) Folosim termeni argotici precum „șase!”, adică „atenție!”, „copoi”, adică „polițist”, „pârnaie”, adică închisoare, însă nu îi mai folosim special pentru a codifica mesajul, ci, eventual, cu intenția de a integra satira în mesajul transmis. Argoul se utilizează și în literatura anilor 2000, fiind utilizat din nevoie de libertate și dintr-un sentiment de putere creatoare neîngrădită de normele limbii. Argoul românesc este dificil de studiat în întregime, deoarece expresiile familiare se modifică des, tinerii și nu numai, actualizând în fiecare zi limba prin preluarea jargonului din alte limbi și a termenilor argotici.

Revenind la anglicisme, pe baza unor cercetări personale consider că este de menționat faptul că acestea apar în limba română și nu numai și din nevoia de globalizare. Astfel, vom auzi de la orice vorbitor cuvintele *shopping*, *market*, *feedback*, *brain storming*, *warm up* ș.a., indiferent de vârstă sau pregătire. Există o tendință majoră de reactualizare constantă a limbajului, fie prin termeni colocviali, tehnici sau publicistici. De exemplu, tineretul care petrece o mare parte a timpului în mediul virtual, folosește adesea termeni precum *gaming*, *gamer*, *headshot* ș.a. pentru a demonstra capacitatea de împrumut și adaptare de termeni la situații specifice. Tinerii preiau acești termeni din mediul virtual și îi aplică în viața de zi cu zi, astfel că, inclusiv în școli și în vocabularul de bază al

lor, vom regăsi respectivii termeni. De exemplu, putem regăsi expresia „a da up-grade” utilizată cu sensul de a găsi ceva mai bun decât fostul/fosta iubit/ă („Am o iubită nouă, i-am dat up-grade la fosta”).

De asemenea, în mediul educațional au intrat o multitudine de termeni proveniți din limba engleză. În realizarea unui plan de lecție, un profesor tinde să utilizeze anglicisme pentru a denumi anumite concepte. De exemplu, în aceste planuri putem regăsi cuvinte precum *warm up* (introducere în lecție), *brainstorming* (verificarea cunoștințelor anterioare) sau *feedback* (opinia elevilor/profesorilor în legătură cu ora desfășurată). De asemenea, elevii tind să noteze în caiete anumite cuvinte direct în limba engleză sau pur și simplu să folosească anumite prescurtări din engleză, precum *wte*, *brb*, *tbh*, *thxs* ș.a..

În mediul mass-media, termenii englezești au pătruns pentru a atrage atenția și pentru a înnoi vocabularul vorbitorilor. Așadar, vom găsi frecvent aceste cuvinte în redactarea unor știri, titluri sau în reportaje. De exemplu, se utilizează cuvinte precum *blog*, *vlogger*, *influencer* ș.a.. Membrii acestui domeniu ar putea fi considerați ca fiind cei cu cel mai mare interes de globalizare, de adoptare a cuvintelor din alte limbi. Aceștia tind mereu să compare națiunile, să găsească diferențe și asemănări, astfel că utilizează, în general, anglicisme pentru a crea legături socio-culturale.

De asemenea, se poate considera că această nevoie de dezvoltare socio-culturală prin termeni de origine străină și această nevoie de globalizare reprezintă și o necesitate economico-politică. Utilizarea anglicismelor duce, automat, la învățarea termenilor din limba engleză, deci la o educare în acest sens (*mitting* – în limba română devenit *miting*, *target* – utilizat ca atare ș.a.). Astfel, relațiile economice și politice sunt facilitate prin cunoașterea și utilizarea de limbi străine.

Faptul că unele anglicisme sunt folosite, în mare măsură, fără o nevoie imediată, reprezintă un snobism al vorbitorilor. Termenii englezești ce sunt folosiți în discursurile de tip colocvial și/sau

publicistic, nu reprezintă întotdeauna o necesitate, ci doar o exagerare a nevoii de afirmare.

Mediul de bază din care se extrag anglicismele este Internetul. Acesta pune la dispoziție informații globale, internaționale, astfel că orice utilizator are acces la orice dorește, oricând. După cum am menționat anterior, prin intermediul mediului virtual își îmbogățesc, din acest punct de vedere, vocabularul tinerii. Cu ajutorul jocurilor video, al cărților puse la dispoziție în format PDF online, prin intermediul reportajelor, al articolelor în general sau pur și simplu al canalelor de YouTube, vorbitorii își pot selecta noi cuvinte pe care să le integreze, mai apoi, în discursul lor familiar. Mai mult, prin intermediul Internetului avem acces la orice tip de informație și, în același timp, putem comunica cu persoane din diferite țări, fapt ce stimulează cunoașterea limbii engleze, care a ajuns să fie o limbă de circulație internațională.

Anglicismele și-au făcut resimțită prezența în numeroase domenii, de exemplu în muzică (*cover, remix, drop*), în politică (*miting*), în domeniul educațional (*warm up*), în domeniul tehnologic (*binary code, link, hacker*), sportiv (*snowboard, skateboard*), publicistic (*shock, latest news*) și așa mai departe. Interesul nostru în această lucrare vizează domeniile tehnologic, educațional și publicistic. În aceste trei domenii au fost incluși cei mai mulți termeni proveniți din limba engleză, având directă legătură cu spațiul lingvistic internațional. Limbajul colocvial este majoritar influențat de termenii proveniți din domeniile menționate anterior, deoarece acești termeni pot fi adaptați în vorbirea orală și în cadrul familial.

În domeniul IT se regăsesc nenumărați termeni englezești, programele cu care se operează fiind în întregime utilizabile în limba engleză. Exemple de termeni tehnici din domeniul IT sunt considerate cuvinte precum *site, hacker, link, windows, hardware, software, driver, design, layout, insert* și multe altele dintre care unele s-au adaptat, oarecum, la normele limbii. De exemplu, substantivul englezesc

programm și-a găsit chiar și un echivalent în limba română sub formă de verb: *a programa*. Acest verb poate fi utilizat în două registre semantice diferite, anume: în cadrul unui limbaj obișnuit *Trebuie să mă programez la doctor* sau în cadrul unui limbaj specific domeniului IT *A programa în domeniul IT înseamnă a opera cu anumite coduri*. Așadar, domeniul IT, în special, tehnologic, în general, este predispus la adoptarea și adaptarea de anglicisme, jargou profesional. De asemenea, termenii din acest domeniu care provin din limba engleză sunt folosiți des în limbajul colocvial de către persoane care nu activează în domeniu, însă care au cel puțin un minim de cunoștințe în acest sens pentru a exprima anumite situații. De exemplu, apar expresiile „trebuie să îmi dau un restart la viață”, adică un nou început sau „îmi setez alarma”, de la englezescul „to set”, adică „a fixa”.

În domeniul educațional apar, după cum am menționat anterior, termeni specifici alcătuirii documentelor necesare pentru predare. Nu vom mai insista asupra acestui aspect, deoarece au fost prezentate mai sus exemple relevante („lesson-planning”, „brainstorming”). Cu toate acestea, este interesant modul în care elevii aleg să folosească, chiar și în cadrul mediului educațional, limbajul folosit în general în mediul online, de exemplu „tbt”, adică „throwback” (din en. „amintire”), „thx”, adică „thanks” (din en. „mulțumesc”), „imo”, adică „in my opinion” (din en. „din punctul meu de vedere. În domeniul mass-media există numeroase exemple de utilizare a anglicismelor, mai mult sau mai puțin într-o formă corectă. Se întâmplă deseori ca în acest domeniu să apară și traduceri greșite de titluri (*The taking of Pelham 123* a fost tradus ca *123 S-a furat un tren*). (<http://poliglotis.com/2014/11/04/top-10-titluri-de-filme-traduse-gresit-in-limba-romana/>) Aceste situații sunt tragi-comice și demonstrează faptul că nu orice adaptare sau traducere este, neapărat, corectă, chiar și în domeniile ce îi influențează cel mai mult pe vorbitori. Așadar, limba română se actualizează și reactualizează mai ales prin intermediul termenilor (fie ei argotici, jargon, jargon profesional ș.a.)

proveniți din limba engleză și care sunt frecvent utilizați de o mare parte a vorbitorilor. Aceste anglicisme apar în limbă atât din dorința de globalizare, cât și din dorința de originalitate sau de exagerare a impactului pe care mesajul dorește să îl aibă asupra receptorilor. Anglicismele reprezintă un subiect interesant pentru această lucrare din perspectiva faptului că, prin intermediul lor, vocabularul limbii române se dezvoltă continuu, în special în limbajul colocvial, adică în realizarea concretă a actului de limbaj, dar și din perspectiva faptului că nu va exista vreodată o limită a posibilității de adoptare, adaptare și combinare a acestei multitudini de termeni, puși sub denumirea de anglicisme.

7. CONCLUZII

Prin prezenta lucrare mi-am propus să studiez diverse aspecte ale stilului colocvial și modalitățile de actualizare și de reactualizare ale acestuia, prin intermediul a diferite modalități. Pornind de la cadrul teoretic, am oferit o analiză asupra diferitor situații în care se observă schimbări lingvistice la nivelul vocabularului în actele concrete de limbaj. Am reamintit aspecte relevante pentru acest studiu, precum încadrarea stilului colocvial în stilurile funcționale și raportul acestuia cu celelalte stiluri și am abordat modalitățile prin care vocabularul limbii române se actualizează în prezent.

Toate aspectele prezentate relevă caracterul dinamic al stilului colocvial și prin această lucrare am demonstrat faptul că limba se actualizează și se re-actualizează continuu prin intermediul diferitelor tehnologii, dar și a mijloacelor externe de îmbogățire a vocabularului. Am evidențiat caracterul afectiv al stilului colocvial prin raportarea la celelalte stiluri funcționale, prin contrastarea trăsăturilor specifice ale acestuia și prin exemple relevante.

BIBLIOGRAFIE

- Baciu Got, M. (2006). *Argoul românesc: expresivitate și abatere de la normă*. București: Editura Corint.
- Corniță, G. (1995). *Manual de stilistică*. Baia Mare: Editura Umbria.
- Dănilă, I. (2005). *Româna corectă (prin întrebări, răspunsuri și comentarii)*. București: Editura Egal.
- Graur, A. (1976/2009). *Capcanele” limbii române*. București: Editura Humanitas.
- Dumitru, I. (1986). *Structura stilistică a limbii române contemporane*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Milică, I. (2009). *Expresivitatea argoului*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”.
- Pașcalău, C. (2009). Despre anglicisme, again, in Neamțu, G.G., Gencărau, Ștefan, Chircu, Adrian, *Limba română - abordări tradiționale și moderne* (Actele colocviului internațional organizat de Catedra de limba română și Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca, 19-20 octombrie 2007) (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană): 239–247.
- Stoichițescu-Ichim, A. (2001). *Vocabularul limbii române actuale: dinamica, influențe, creativitate*. București: Editura ALL.
- Volceanov, G. & Volceanov, A. (1998). *Dicționar de argou și expresii familiare ale limbii române*. București: Editura Livpress.
- Wald, L. (1973). *Sisteme de comunicare umană*. București: Editura Științifică.

SITOGRAFIE

Spuma, Oana Monica, 2014, Modul 8 „Formele limbajului”. Accesat 23. 7. 2022. URL:<<https://www.slideshare.net/oanamonicaspuma/m8-formele-limbajului>>.
URL:<<http://poliglotis.com/2014/11/04/top-10-titluri-de-filme-traduse-gresit-in-limba-romana/>>.

Мартин Ј. Хенцелман

Универзитет у Грајфсвалду, Немачка

Катедра за славистику

martin.henzelmann@uni-greifswald.de

ЗАШТИЋЕНА ПОДРУЧЈА ПРИРОДЕ И СРПСКИ ЈЕЗИК У КОНТЕКСТУ ДИГИТАЛНЕ БАШТИНЕ

АПСТРАКТ: У раду се испитује дигитално наслеђе српског језика у оквиру заштићених подручја природе. Најпре ће бити представљени термин „дигитално наслеђе” и његови појавни облици, уз истицање улоге коју дигитално наслеђе игра у евалуацији информација о областима заштите природе. У том контексту, сагледаћемо значај језика као важног комуникационог канала, који се и употребом у електронским медијима трансформише у дигитално наслеђе. Однос природних резервата, употребе српског језика и дигиталног наслеђа илустрован је коришћењем примера из интернет-презентације Националног парка „Копаоник” са југа Србије. У раду смо се ослањали на Вангов приступ и методологију коришћења дигиталних средстава за потребе стварања дигиталне баштине. Одабране категорије које се појављују у дигиталном формату постављају се једна у другу, анализирајући на тај начин перспективе дигиталног наслеђа и повећавајући релевантност српског језика и културе у доба дигитализације.

Кључне речи: дигитално наслеђе, заштићена подручја, Национални парк „Копаоник”, писани језик, интернет, српски језик.

PROTECTED AREAS OF NATURE AND THE SERBIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DIGITAL HERITAGE

ABSTRACT: The paper examines the digital heritage of the Serbian language within protected natural areas. First, it will be presented the meaning of the term "digital heritage" and in what forms we find it. The role that digital heritage plays in the

evaluation of information on areas of nature protection is also mentioned. In this context, the author refers to the importance of language as an important communication channel, which is also transformed into digital heritage through its use in electronic media. The relationship between nature reserves, the use of the Serbian language and digital heritage is illustrated using an example from the Internet presentation of the "Kopaonik" National Park in the south of Serbia. The selected categories that appear in digital format are placed in each other, thus analyzing the perspectives of digital heritage, increasing the relevance of the Serbian language and culture in the age of digitization.

Keywords: digital heritage, protected areas, national park "Kopaonik", written language, internet, Serbian language.

1. ДИГИТАЛНА БАШТИНА

Дигитални облици комуникације у савременом свету постају све важнији. С једне стране, реч је о брзом, међународном и јефтином приступу информацијама, али и о очувању тих информација (и њиховој доступности) за будуће генерације. Однос природних резервата, употребе српског језика и дигиталног наслеђа илустрован је коришћењем примера из интернет-презентације Националног парка „Копаоник” са југа Србије. У раду смо се ослањали на Вангов приступ и методологију коришћења дигиталних средстава за потребе стварања дигиталне баштине. У том контексту, Ванг и ауторски колектив (Ванг и др. 2020: 566) постављу питање како настаје дигитално наслеђе и какав друштвени значај оно има. Аутори кажу да ова релевантност произилази из заједничке употребе дигиталних ресурса, која утиче на читаво човечанство и која се мора сачувати за будућност. Из истог разлога и УНЕСКО говори о изузетним универзалним вредностима у вези са дигиталном баштином и настоји да их промовише. Светска културна организација говори о „коришћењу дигиталних медија у служби очувања, заштите, проучавања и представљања ових наслеђа” (Ванг

и др. 2020: 566). Пошто УНЕСКО инсистира на чувању дигиталне структуре, релевантност дигиталног наслеђа је већ и из тог разлога повећана. Ванг и други аутори говоре и о захтевима који се постављају пред дигитално наслеђе. У питању је задатак на обједињавању ресурса који преносе знање из различитих домена, на пример из области образовања, културе, администрације, права, медицине, као и фотографије, табеле или други документи, који ће бити доступни у електронском облику (Ванг и др. 2020: 566). Стога можемо претпоставити да је сваки облик електронски доступних информација о одређеним темама потенцијално интересантан као предмет дигиталног наслеђа. Истраживање дигиталног наслеђа је стога посебно фокусирано на дигиталне производе који су засновани на културним или природним констелацијама. Изузетно се води рачуна о очувању производа и њиховој доступности, јер је дигитално наслеђе бесконтактно и недеструктивно (Ванг и др. 2020: 567). Аутори даље истичу основне сличности између дигиталног и културног наслеђа које се препознају у пет главних области:

1. дигитализација наслеђа
2. заштита дигиталног наслеђа
3. примена дигиталног наслеђа
4. примена и дисеминација дигиталног наслеђа
5. законска регулатива заштите података (Ванг и др. 2020: 567).

На основу реченог јасно је да дигитално наслеђе даје важан допринос очувању информација. То такође значи да се ова дигитална инфраструктура може користити за промоцију природе и природних богатстава као важна карактеристика државе и као културни елемент. О томе сазнајемо у раду Ванга и његових колега где се помиње дигитално природно наслеђе. Аутори се позивају на Конвенцију о заштити светске и природне баштине, при чему се под

природним наслеђем подразумева све што је у биолошком смислу опипљиво. Биолошки системи, географске структуре, флора и фауна, који су такође посебно вредни заштите из научних разлога, спадају у ову дефиницију *per se*, али и естетика пејзажа такође игра важну улогу. Аутори формулишу релевантност ове позадине следећим речима:

Свеобухватна употреба дигиталних технологија и метода за карактеризацију изузетне универзалне вредности елемената природног наслеђа обухвата посматрање и његову оригиналност, праћење и евалуацију интегритета као ефикасне мере за постизање заштите и управљања наслеђем (Ванг и др. 2020: 568).

У својој студији, аутори настављају да се фокусирају на фасцинантан планински масив у Кини и указују на облике и могућности које дигитално наслеђе пружа за илустрацију и архивирање јединствености овог региона. На пример, могуће је контрастивно посматрати климатске услове последњих година коришћењем интерактивних карата (Ванг и др. 2020: 568–571).

Овај приступ илуструје веома важну компоненту, односно архивирање и истовремено пружање историјских и актуелних података који се могу међусобно повезати. Дакле, с обзиром на природне феномене које су аутори описали, дигитално наслеђе значи да се могу сакупити географске и геолошке информације које ће будуће генерације информисати о стању и променама на датом подручју. Релевантност је везана за јединствене регионе, као што су описане кинеске планине Тиан Шан. Осим тога, дигитално наслеђе испуњава улогу конзерватора националног наслеђа, јер поменути планински регион са својим израженим биодиверзитетом и бројним оближњим културно-историјским локалитетима игра истакнуту улогу у кинеском националном контексту. Национални паркови већ имају важан статус заштите, који се може додатно ојачати

коришћењем дигиталних структура и на тај начин трансформисати у дигитално наслеђе.

Наведена анализа (Ванг и др. 2020), међутим, није ограничена само на одређено географско подручје, већ се наравно може применити и на Републику Србију и њену богату културу у виду јединственог биодиверзитета. Завод за заштиту природе Србије на свом сајту даје информације о својим активностима као заштитник природног наслеђа земље. Пре свега, у средишту активности организације је научно истраживање и очување природних феномена, али и сарадња у припреми законских текстова за заштиту природе. Информација о томе шта се дефинише као резерват природе у Србији може се наћи и на почетној страници Завода (<https://www.zzps.rs/wp/zasticena-podrucja/>):

Заштићена подручја су подручја која имају изражену геолошку, биолошку, екосистемску и/или предеону разноврсност и због тога се актом о заштити проглашавају заштићеним подручјима од општег интереса. (...) Заштићена подручја су класификована у седам врста, и то: строги резерват природе, специјални резерват природе, национални парк, споменик природе, заштићено станиште, предео изузетних одлика и парк природе.

Табела затим показује које критеријуме област мора да испуни да би била додељена једној од седам категорија. Што је простор оригиналнији, то је боље класификован и строже заштићен. Овим одређењем српска држава показује свој став према очувању природе, а објављивањем на интернету информације постају јавно доступне и бесплатне. У овом случају говоримо о посебно састављеном дигиталном наслеђу, које је створено за биолошке и географске карактеристике земље и захваљујући јавном приступу оно постаје значајан допринос културном уважавању региона. Заштићена подручја природе доживљавају се као део националне

културе и представљају информације о природи различитих екосистема на локалном нивоу. Сlike, интерактивне структуре, мапе или дијаграми се користе да илуструју чињенице и на тај начин дају важан допринос визуелизацији подручја. Текстови објашњења, статистике и унакрсне референце пружају збирну документацију најважнијег садржаја, тако да читалац може добити јасан преглед релевантног подручја природе. Ако сада погледамо конкретан пример, као што је интернет-страница Националног парка „Копонаик” (<https://npkoponik.rs/>), већ на почетној страници примећујемо да се обрађују ове централне теме (види слику испод). Између осталог, у наслову се наводе карактеристике парка и његова историја, природне и културне вредности и галерија слика. У овим одељцима се може добити преглед основних карактеристика објекта и видети какав допринос он даје уважавању националног и културног наслеђа земље. Ово наслеђе обухвата пре свега природне и културне појаве у националном парку, којима треба дати посебну заштиту. На наведеној интернет-страници се могу пронаћи информације о флори и фауни, резерватима и споменицима природе. Као културни објекти издвајају се посебно археолошка налазишта. Превођење ових појава у дигиталне структуре омогућава упознавање са датим местом без физичког присуства, а такође ствара могућност обезбеђивања свеобухватне дигиталне архиве. Међутим, не ради се само о документовању и очувању чињеничне позадине, већ и о естетским аспектима, што се огледа у свеобухватној колекцији датотека слика локалне флоре и фауне на почетној страници.

2. ВИЗУЕЛНА ЛИНГВИСТИКА

У саодносy дигиталног наслеђа и културе посебно је значајан језик. Језик посредује између различитих контекстуалних сфера које

се активирају у контексту дигиталне комуникације. Ове сфере су мотивисане синергијама које су резултат интеракције језика и културе, а посебно се спајају у дигиталном свету. То укључује нелинеарну еволуцију динамичких категорија које укључују језик и културу, случајне догађаје и посебне аспекте језичке културе (Алефиренко 2014: 204).

Да би се везе између језика и културе могле описати као дигитално наслеђе у Србији, неопходан је поглед на публикацију Дејвида Кристала. У седмом поглављу своје монографије Кристал пише о језику на веб-сајтовима, што много говори о визуелизацији језичких конвенција, како у писаном тако и у акустичком смислу (Кристал 2004: 195). Предмет овог рада је углавном писани језик који се може описати у различитим аспектима (нпр. у погледу куцаног писма, рукописа, калиграфије, штампаних верзија, итд.). Осим стварних информација, текстови на интернету нам дају и информације о правопису, граматички или лексички језика (у одређеном тренутку, што у смислу истраживања дигиталног наслеђа може пре или касније бити и оцењено као историјски реликт, пошто су се промене могле десити на нивоима као што је речник). Кристал (2004: 196) напомиње да су многи од ових утисака и информација често тесно повезани:

Дакле, неколико минута прегледања веба ће изнети на видело сваки замисливи аспект нашег графичког језичког постојања. Биће велике количине прекинутог линеарног текста – то је текст који прати једнодимензионални ток говора, али је прекинут елементима које помажу разумљивости – углавном коришћењем размака између речи и поделом текста на редове и екране.

Поред тога, хипертекст је важна спојница између појединачних информација или других веб-сајтова, који омогућава

промену између различитих понуда, што заузврат доводи у први план интерактивност (Кристал 2004: 202).

Из тог разлога погледали смо употребу писаног језика (занемарујући слике и илустрације, о којима ће бити речи касније) и поново се фокусирали на интернет-страницу Националног парка „Копаоник” у јужној Србији. Ова почетна страница садржи много детаља о употреби језика и његовом графичком дизајну. Страница је доступна у ћириличној и латиничној верзији, при чему је стандардна верзија на ћирилици, док се латинично писмо накнадно бира. У горњем делу се налазе поднаслови (*Почетна*, *О нама*, итд.) и поздрав посетиоцима („Добро дошли на интернет-презентацију”) у потпуности приказани великим словима. Назив националног парка је приказан знатно већим обимом, али се користе само велика слова на почетку синтагме и властито име (Национални парк Копаоник). Испод овога се налазе текстови и рубрике, при чему дигитални типоскриптни текстови доследно прате правописне норме стандардног српског језика. На пример у погледу писања великих слова (само неколико подналова се појављује у потпуности великим словима). Цветни дизајн текстова истиче белу боју на тамној позадини, или се пак користи црна боја као контраст на светлој позадини (што подсећа на аналогију пара контрастних боја у случају црног натписа на белој хартији; уп. о овом контрасту такође Доброволски/Праинен 2002: 250).

Дигитално наслеђе је појачано чињеницом да се српски писани језик схвата као порука у времену која преноси структуру колективног памћења. Вања Станишић (2019: 40) формулише везе између писања, простора и времена на следећи начин:

(...) комуникативна функција писма представља објективан критеријум који раздваја писмо у ширем и ужем смислу речи. Она

доказује да писмо изворно служи за једнодимензионалну вертикалну комуникацију (...)

Посебно је важно осврнути се на интеракцију језика и визуелних комуникација, коју налазимо, између осталог, у дигиталној документацији Националног парка „Копаоник”. Писани приказ информација, на пример о специфичностима подручја природе, првенствено служи да се чињенице пренесу на апстрактан и неутралан начин. Дигитално наслеђе се стога класификује само коришћењем писаног (или, са савременим могућностима, и усменог) језика. На пример, обично се слика без текста уклапа у одговарајући контекст, али је боље омогућити писану допуну. Међутим, ова писана исправка била би релативно апстрактна без одговарајуће илустрације, тако да комбинација текста и слике промовише јачи ефекат дигиталног наслеђа и документује конкретно тренутно стање. Ова интеракција слике и писања је веома практична, али до сада мало истражена, Ноа Бубенхофер говори о визуелној лингвистици као новом истраживачком приступу. У својој монографији обједињује основне теоријске аспекте, који заузврат заузимају семантичке, семиотичке и колокативне компоненте и статистички се вреднују у његовој студији. Чини се да за аутора „дијаграми играју изузетно важну улогу у лингвистици” (Бубенхофер 2020: 4), што је оправдано у његовим уводним напоменама. Наиме, аутор износи теорије и употреби језика, на одређеном месту, те представља студију случаја о такозваним геолокацијама, које комбинује у географском и дискурсно-лингвистичком оквиру. Истраживање има за циљ да одговори на следећа питања: које дискурзивно обликоване конструкције са темом света и географских одлика постоје и како се оне могу испитати. Дакле, дискурси су ти који обликују одређене асоцијације на места и регионе (Бубенхофер 2020: 209).

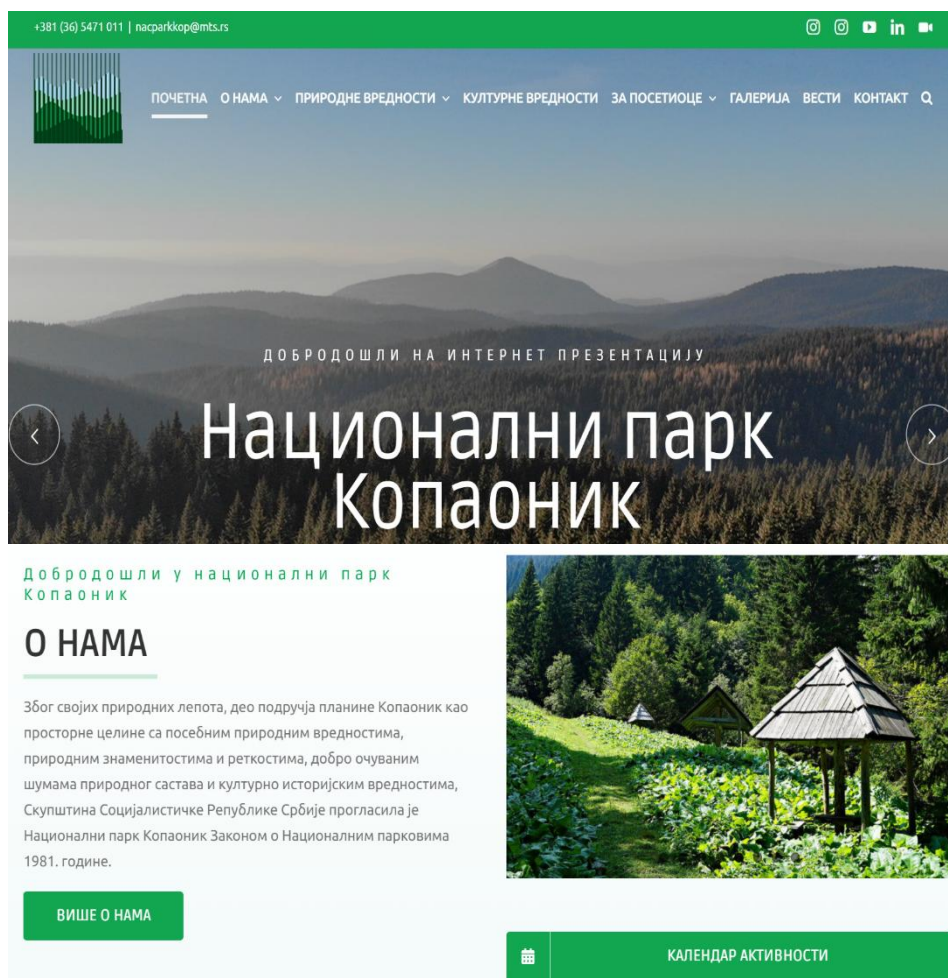
Денотацији топонима доприноси не само именовање конкретног места или простора, већ и одређена дискурзивно обликована семантика. Међутим, то се не пројектује на асоцијације из когнитивне перспективе говорника, већ Бубенхофер користи приступ заснован на подацима и у евалуацији се оријентише на масовне медије. За њега је револуционаран концепт геоколокација, под којим подразумева колокације „где је основа топоним” (Бубенхофер 2020: 210). Даље, аутор себи поставља задатак да статистички процени информације о топонимима и визуализује резултате (Бубенхофер 2020: 218). Овај поступак ће у овом тренутку бити занемарен и уместо тога ће се говорити само о конкретним утисцима насловне странице Националног парка „Копаоник”. Ово је такође део геоллингвистике, односно опис свих географских ознака на основу лингвистичке позадине (често са фокусом на лексиколошка питања како објашњава Хвесько 2019: 5).

Поред стварног текста, величина фонта и различите боје играју централну улогу у пријему различитих индикатора у виртуелном простору. Уопштено говорећи, оне се могу описати као визуелне комуникације, које често откривају комбинацију текста, слика, варијација боја и материјала и тако већ пружају драгоцене информације еколошког дискурса.

3. НАЦИОНАЛНИ ПАРК „КОПАОНИК” – ДИГИТАЛНО НАСЛЕЂЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОКВИРУ ЗАШТИЋЕНИХ ПОДРУЧЈА ПРИРОДЕ

У овом делу рада ћемо погледати почетну страницу Националног парка „Копаоник” и коментарисати је из вишедимензионалне перспективе. За то је погодан приступ теорија тзв. семиотичког пејзажа који се односи на преиспитивање свих

знакова у вези са одређеним објектом. Ова комбинација више визуелних утисака и личног (понекад подсвесног) претходног знања ствара свеобухватну слику перцепције специфичне структуре као што је национални парк или његова дигитална презентација. У свом Уводу у теорију семиотичког пејзажа, Адам Јаворски и Криспин Турло говоре о важности семиотичке интеракције, јер само фокусирање на језик није довољно да обухвати целину значења специфичног пејзажног простора (Јаворски/Турло 2010: 2–3) . На тај начин се „језичка симболика” ставља у веома широк контекст, као што је често случај у књижевности, филму или другим експресивним медијима попут интернета (Ковић 2017: 79). Не постоје квантитативне границе које су постављене да се истраже одређени семиотички простори. Ово илуструје дигиталну презентацију Националног парка „Копаоник”, коју можемо оценити на слици испод:



Извод са почетне странице Националног парка „Копаоник”
(<https://npkopaonik.rs/>)

Слика 1. Национални парк „Копаоник”.

Пре свега, можемо видети да *писани језик* на врху заузима централну позицију. Тиме је симболично изражена чињеница да је писана информација у фокусу, односно писани језик је комуникативни центар који преноси тематски садржај (за разлику од филма, где су анимиране слике и говорни језик у првом плану, или у случају аудио записа, који ради искључиво са акустичним

механизмима). Писани језик је стога кључни део информационе структуре дигиталног наслеђа.

Друга компонента је употреба боја. На горњој илустрацији јасно доминирају бела, црна и зелена, које се све јављају у природним појавама. Бела позадина подсећа на снег који зими покрива планине, али је и боја светлости и блиставости која карактерише дан (Добровољски, Пираинен 2002: 235). Насупрот томе, црна означава таму ноћи, која не само да изазива јак контраст боја између светла и таме, већ такође симболизује природни наизменични ритам. Док су црна и бела, једни од најчешћих придева за боје, зелена следи као једна од најважнијих боја (Хил 2008: 64). Зелена је боја која највише дочарава наратив природе и стоји у бројним колокацијама о флори и фауни, али и за одрживе технологије, здрав развој и одрживо коришћење ресурса (Калита/Начева-Марванова 2021: 207–208). На почетној страници Националног парка „Копаоник” дугмад за клик су зелене и имају бео текст у позадини, тако да се обојени приказ може тумачити као да зелена означава нови почетак или почетак другог поглавља (поред тога, аналогија са терминима као што су „зелена трансформација”, „зелена електрична енергија”, итд., који се такође односе на нове технолошке иновације). Емитовање светлости је у вези са белом бојом, тако да се комбинација писаног језика, дизајна боја и интерактивности може тумачити аналогно позитивним очекивањима.

Кроз дигиталне могућности, биодиверзитет земље се дугорочно чува и описује на јавно доступан начин, тако да се даје значајан допринос улози српског језика и његове културе на интернету (видети аналогно овоме у Ферборд, Јанзен 2015). Текст у опису Националног парка „Копаоник” се стога може описати као хетерогени и вишезначни, односно „поликодовиј и мултисемантичкиј објекат” (Золян 2020: 36), тако да се разноврсност

визуелних утисака мора ставити и у везу са језиком. У кратком изводу који је овде представљен, језик је увек укључен у неком облику, а следећа табела (в. Табелу 1) показује циљеве и ефекте употребе језика у комбинацији са другим медијима.

Језик + Медиј	Циљеви и ефекти	Пример
писменост	обезбедити информације о одабраним чињеницама и контекстима; садржај је апстрактан и читљив	сви наслови и текст
графички систем	нагласити двописменост и преференцију ћирилице; представити ћирилицу и латиницу као варијанте	почетна страница стандардизована је ћирилицом
величина графема	нагласити релевантност речи и варијације у употреби писмености	назив националног парка већи од текста
слике	визуализовати посебне карактеристике простора; пренети стварне оптичке утиске	Планине
боје	подвући значај боја природе, посебно белу, црну и зелену	зелено дугме
интерактивност	пребацивање између појединачних подсекција странице или других страница кликом миша	референце, могућности за клик на друге странице
мултимедијалност	паралелна употреба слика и текста	позадинска слика са натписом

Табела 1. Ефекти употребе језика у комбинацији са другим медијима

Ово нам омогућава да закључимо да се српски језик може сматрати важним дигиталним наслеђем у оквиру информација о националним парковима у земљи, чиме и сам постаје културно добро. Заштићен је у дискурзивном домену и „наслеђен” каснијим генерацијама, слично књизи, која је доступна будућим генерацијама, али интернет је много јефтинији и лакше доступан. Језик делује као интерактивни семиотички спојник између апстрактних тематских информација и конкретних статичких или покретних визуелизација као што су боје, слике, величине или интерактивни и мултимедијални канали, што је приказано у табели изнад. На основу рада Филипа и др., други фактори такође играју улогу у дигиталном наслеђу, као што су пословни сектор, јавна партнерства, институције, туристичка индустрија и политика образовања (Филип и др. 2015: 445). Аутори представљају петоугао интеракције између „установа културног наслеђа”, који се састоји од образовања, истраживања, публикација, активности у слободно време и електронских уређаја (Филип и др. 2015: 446). Сходно томе, културно наслеђе се може институционализовати на дигиталној основи, што заузврат захтева адекватну инфраструктуру. То се састоји не само од техничких захтева, већ и од конкретне примене српског језика у области дигиталних медија.

Дигитални облици комуникације, како их данас доживљавамо, иновација су којом ће се човечанство још дуго бавити. Дobar пример употребе дигиталног наслеђа и дигиталног облика комуникације налазимо код Иванић (2020). Ауторка наводи:

„од 2019. године, када је због пандемије изазване вирусом КОВИД-19, свет почео другачије да функционише, смањен је број путовања и међусобних посета (како у пословне, едукационе, тако и личне сврхе). У току 2020. године прешли смо на онлајн концерте, онлајн туризам, онлајн путовања, онлајн учење. Овај процес је у области учења и усвајања знања већ био у некој фази транзиције, док је у

току 2020. нагло убрзан. Сада, на пример, градови организују организоване онлајн посете, оснивају се агенције које се баве промоцијом овакве врсте туризма (са преносом уживо, затим посете са слободним онлајн улазом, док се већина позива упућује преко друштвених мрежа) (Иванић, 2020: 38).

4. ЗАКЉУЧАК

Изградња дигиталног наслеђа српског језика и његове културе (у виду природних феномена) је пројекат који је оријентисан ка будућности, са све већим и бројнијим шансама и могућностима које издања књига (без звука) или филмова (без живе интеракције) ни издалека не нуде. Утицај који ће дигитално наслеђе, а тиме и очување српског језика имати у оквиру природних феномена, је огроман. Због климатских промена и других флукуација у локалним екосистемима и њиховим услугама, у наредним годинама биће могуће спроводити упоредна истраживања, уз ослањање на текстуални материјал и визуелне фајлове који се налазе на почетној страници Националног парка „Копаоник”. Једини услов је да страница и даље постоји и да се допуњава новим садржајима. Постојећи подаци, који су од посебног интереса за филологе-србисте, слависте, лингвисте, екологе и биологе, биће дугорочно доступни заинтересованој јавности. Да би се касније свеобухватно проценили, мораће да дође до систематске легализације докумената. Ово може омогућити постизање универзалне правне заштите дигиталног наслеђа (Ванг и др. 2020: 589), коју тек данас почињемо да схватамо. У сваком случају, српски језик већ данас постаје доступан будућим генерацијама и функционише као катализатор националног и дигиталног наслеђа.

ЛИТЕРАТУРА

- Алефиренко, Н. Ф. (2014). *Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. Учебное пособие*. Москва: Флинта – Наука [Alefirenko, N. F. (2014). *Lingvokulturologija. Cennostno-smyslovoe prostranstvo jazyka. Učebnoe posobie*. Moskva: Flinta – Nauka].
- Bubenhof, N. (2020). *Visuelle Linguistik. Zur Genese, Funktion und Kategorisierung von Diagrammen in der Sprachwissenschaft*. Linguistik – Impulse & Tendenzen, 90. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Wang, X. et al. (2020). Digital Heritage, in *Manual of Digital Earth*, eds. H. Guo & M. F. Goodchild & A. Annoni (Singapore: Springer): 565–591.
- Dobrovol'skij, D./Piirainen, E. *Symbole in Sprache und Kultur. Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive. Unveränderte Neuauflage*. Studien zur Phraseologie und Parömiologie, 8. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Завод за заштиту природе Србије. Приступљено 6. 3. 2022. URL: <<https://www.zzps.rs/wp/zasticena-podrucja/>>.
- Золян, С. Т. (2020). *Юрий Лотман: О смысле, тексте, истории. Темы и вариации*. Москва: Издательский Дом ЯСК [Zoljan, S. T. (2020). *Jurij Lotman: o smysle, tekste, istorii. Temy i nariacii*. Moskva: Izdatel'skij Dom JASK].
- Ivanić, I. (2020). *Savremene tehnologije u učenju rumunskog jezika kao stranog*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Jaworski, A./Thurlow, C. Introducing Semiotic Landscapes, in *Semiotic Landscapes, Language, Image and Space*, eds. A. Jaworski & C. Thurlow (London: Continuum): 1–40.
- Ковић, В. (2017). *Језички симболизам*. Београд: „Филип Вишњић” [Ković, V. (2017). *Jezički simbolizam*. Beograd: „Filip Višnjić”].
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: University Press.

- Маслова, В. А. (2016). *Введение в когнитивную лингвистику. Учебное пособие. Для филологов.* Москва: Наука – Флинта
[Maslova, V. A. (2016). *Vvedenie v kognitivnuju lingvistiku. Učebnoe posobie.* Dlja filologov. Moskva: Nauka – Flinta].
- Национални парк „Копаоник”. Приступљено 7. 3. 2022. URL: <<https://npkopaonik.rs/>> [Nacionalni park „Kopaonik”]. Pristupljeno 7. 3. 2022. URL: <<https://npkopaonik.rs/>>.
- Станишић, В. (2019). *Писмо између језика и културе.* Београд: Логос
[Stabišić, V. (2019). *Pismo između jezika i kulture.* Beograd: Logos].
- Verboord, M./Janssen, S. (2015). Internet and Culture, in *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Vol. 5, editor-in-chief J. D. Wright (Oxford: Elsevier): 587–592.
- Filip, F. Gh. et al. (2015). Cultural Heritage and Modern Information and Communication Technologies. *Technological and Economic Development of Economy* 21(3): 441–459.
- Хвесько, Т. В. (2019). *Номинация географических объектов. Монография.* Москва: Флинта [Hves’ko, T. V. (2019). *Nominacija geografičkih ob’ekto. Monografija.* Moskva: Flinta].
- Hill, P. (2008). The Metaphorical Use of Colour Terms in the Slavonic Languages, in *Themes and Variations in Slavic languages and cultures: Australian Contributions to the XIV International Congress of Slavists, Ohrid, Macedonia, 2008*, ed. D. N. Wells (Perth: Australia and New Zealand Slavists’ Association): 62–83.

Mihaela Hristea

Dimitrie Cantemir Christliche Universität

Germanistik-Fakultät, Abteilung für Fremdsprachen und Literaturen

mihaela.hristea@ucdc.ro

BRÜDER GRIMMS MÄRCHEN *DIE WEISSE SCHLANGE*- INTERPRETATION UND DRAMATISIERUNGSVORSCHLAG

ZUSAMMENFASSUNG: Die Märchen der Brüder Grimm sind ein Sinnbild deutscher Romantik und reich an Symbolik und kultureller Bedeutung. Diese Verwendung von Symbolik und Allegorie trägt dazu bei, dass diese Märchen nicht nur unterhaltsam, sondern auch zum Nachdenken anregende und andauernde literarische Werke werden. Die Weiße Schlange aus dem Märchen mit demselben Titel steht als Symbol für die Auferstehung Christus in der Seele jedes Menschen. Deshalb ist die Weiße Schlange schnell aus diesem Märchen auch verschwunden, sobald Christus seine Mission erfüllt hatte, die verlorenen Schafe (hier durch den Diener und später der Prinzessin versinnbildlicht) wieder zu beleben. Die Arbeit enthält auch die persönliche Deutung der Symbolik und Allegorie des Märchens und einen Dramatisierungsvorschlag.

Schlüsselwörter: Allegorie, Deutung, Dramatisierung, Märchen, Symbolik

1.EINLEITUNG

Die Brüder Grimm, Jacob und Wilhelm, waren zwei der wichtigsten Persönlichkeiten in der Entwicklung der deutschen Literatur und Kultur der Romantik. Ihre Märchensammlung, die erstmals 1812 veröffentlicht und im Nachhinein noch weiter verarbeitet wurde, ist zu einem dauerhaften Klassiker geworden, der bis heute viel gelesen und geliebt wird. Diese Geschichten sind nicht nur unterhaltsam, sondern auch reich an Symbolik und kultureller Bedeutung und geben Einblick in die Werte und Überzeugungen der deutschen Romantik. (Kubanek-German 1993: 54.)

Eines der Hauptmerkmale der Märchen der Gebrüder Grimm ist ihr Fokus auf traditionelle Volkskultur und die Feier der Natur und der bäuerlichen Lebensweise. (Heinrich, Holverscheid, 1993: 30).

Viele der Geschichten in ihrer Sammlung spielen auf dem Land und zeigen einfache, rustikale Charaktere, die die Tugenden Ehrlichkeit, harte Arbeit und Familientreue verkörpern. Diese Hauptfiguren leben im Einklang mit der Natur und schöpfen aus ihr Kraft und Inspiration. Die Ehrfurcht vor der Natur spiegelt den romantischen Glauben an die Bedeutung der natürlichen Welt wider. Die Betonung des ländlichen Lebens und traditioneller Werte war ein Schlüsselaspekt der romantischen Bewegung, die die natürliche Welt und die Einfachheit des ländlichen Lebens als Kontrast zur Künstlichkeit und Korruption der städtischen Umgebung feierte. (Pelz 1993: 55)

2. INTERPRETATION DES MÄRCHENS

Die Märchen der Gebrüder Grimm sind bemerkenswert für ihre Verwendung von Symbolik und Allegorie, um tiefere Themen und Bedeutungen zu vermitteln. Viele der Geschichten sind reich an allegorischen Bildern, die die Werte und Überzeugungen der romantischen Bewegung widerspiegeln, wie die Bedeutung der Natur, die Kraft der Vorstellungskraft und die Stärke des menschlichen Geistes. Die Märchen der Gebrüder Grimm enthalten oft Themen von Liebe und Opferbereitschaft. Diese Themen spiegeln den romantischen Glauben an die Kraft der Gefühle und die Bedeutung selbstloser Liebesakte wider. Die Charaktere stehen oft vor Versuchungen, triumphieren aber letztendlich durch die Kraft der Liebe und Selbstaufopferung.

Das Märchen beginnt mit einem mystischen König, der uns hier als Inbegriff der Weisheit beschrieben wird. Diese Allwissenheit erhielt er von einer seltsamen Speise, einer weißen Schlange, von der er täglich nach dem Mittagessen ein Stück einnimmt. Die Symbolik für Schlangen

ist weltweit gegensätzlich betrachtet und entzieht sich jeder steifen Zuordnung. Mal schöpft sie Wunder in der Medizin, mal ist sie gefährliches Gift, mal zeigt sie Kraft und Dynamismus auf, mal beweist sie Hinterlist und Tücke. In Europa kennen wir die Schlange aus dem Äskulapstab, ein Symbol, das für die unmittelbare und treuherzige Hilfe des Arztes steht. In den indischen Schriften der letzten Jahrtausenden ist die Schlange eine Urkraft, welche die Erde unterstützt und die ganze Natur bewahrt. Im uralten Yoga ist sie ebenfalls eine tief verwurzelte Energie, welche in jedem Lebewesen am Fuße seiner Wirbelsäule (dem Meru-Berg) ruht. Doch auf dieselbe Weise gibt es die Symbolik über die gefährliche Giftschlange, die viel Übel anstellen kann. Das sind die Fakten, wenn es um etwas Lebendiges in unserer Geschichte geht. Die Kraft selbst ist weder gut noch schlecht, sie wandelt sich und ist ständig in Bewegung. Wie sie zum Einsatz kommt, hängt von der Absicht eines jeden ab.

Es kommt auf die Motive der Beteiligten an, ob etwas zum Wohl und heilsam wirkt oder eher gegensätzlich. Eine weiße Schlange weist auf etwas Reines und Heilsames hin, welches besondere Fähigkeiten hat oder diese verleihen kann. Und wieder geht es in diesem Märchen weniger darum, auf eine besondere Fähigkeit zu beharren und sich als etwas Besonderes zu dünken, sondern eher darum, wie diese Kraft oder Geschicklichkeit verwendet wird.

Dass es dem strebenden Menschen nicht ausreicht, einfach nur einem Meister oder Anführer (hier: einem weisen König) zu gehorchen und ihm zu dienen, ist jedem zweifelsohne aus dem eigenen Leben schon bekannt. Wenn die menschliche Neugier einmal erwacht ist, gibt es kein Zurückhalten mehr, und alles treibt den Handelnden nun dazu, die große Weisheit auch selber zu ergattern. Doch was bedeutet es heute: „die Natur zu verstehen“? Dazu gab es wohl damals, als dieses Märchen im „frühen Mittelalter“ ins Leben kam, andere Meinungen als heutzutage. Natürlich

gibt es viele Möglichkeiten, die Natur zu verstehen, sie richtig wahrzunehmen und Weisheit zu finden. Auch in der modernen Forschung lauschen wir der Natur ihre Geheimnisse allmählich ab. Zwar entziffern wir ihre Sprachmittel nicht direkt, aber stellen Theorien und Sätze auf, die das Leben von Tieren und Pflanzen unverzüglich beschreiben können. Das ist auch eine mögliche Bahn, aber es hängt davon ab, wie wir unser Wissen und Erfahrungen zum Einsatz bringen. Und ausgerechnet an diesem Punkt scheiden sich die Geister. Entweder geht es nur um eigennützige Herrschaft und Plünderung der Natur, um maximale egoistische Gewinne einzufahren, ohne an die Folgen unserer Taten und Entschlüsse, die uns nicht direkt betreffen, zu denken, oder wir erkennen unsere Bindung zur Natur und Angehörigkeit an ihrem kompletten „Kreislauf des Lebens“, geben ihr dankbar zurück, was wir empfangen und können auch Mitgefühl mit jedem Lebewesen ausüben.

2.1.SYMBOLIK UND ALLEGORIE IM MÄRCHEN

In unserem Märchen „die weiße Schlange“ symbolisiert der allwissende König den weisen Vater mit vollendeter individueller Entwicklung, welcher in enger Verbindung mit dem Knecht (dem Kind) steht, der es selbst beabsichtigt, das Lesen und Schreiben zu erlernen und dadurch auch allwissend zu werden. Beim königlichen Diener hat die Individuation durch das Verlassen des eigenen Elternhauses- erst angefangen. Dabei geht es um Beherrschung des eigenen Selbst, damit er seine Ziele erreichen kann.

Die Farbe „weiß“ deutet die Unschuld des armen Kindes in seinem Streben nach einem besseren Leben, aber „die Schlange“ steht auch für die Begierde, wie auch in der Schöpfungsgeschichte bei Adam und Eva. In diesem Fall wollte Eva von der verbotenen Frucht kosten und gab auch Adam ein Stück davon. Also der innere Drang, diese unwiderstehliche Wissbegier treibt das Kind ein Stück von der Schlange

heimlich zu kosten, obwohl dies streng – diese Regel wurde vom König selber erlassen - untersagt war.

Der Junge entdeckt allmählich mit unschuldiger Neugier und innerem antreibendem Impuls die neue Welt am Königshof und möchte rasch sozial aufsteigen. Seine Absichten sind aufrichtig und er kommt dadurch seiner Entwicklungsvollendung näher. Der Jüngling beginnt selbstständig zu denken und es gelingt ihm schrittweise die Welt und das neue Leben am königlichen Hof zu erkunden. Dies wird im Märchen durch die Sperlinge im Felde und Wald angekündigt, nachdem der Knecht von der weißen Schlange gespeist hat. „Der gestohlene Ring der Königin“ zeichnet auch einen ersten Konflikt zwischen Kind und Mutter ab, weil der Diener des Diebstahls bezichtigt wird. Als Folge seines ersten Verstoßes gegen die königliche Verhängung, gerät es nun in Zwist auch mit der Mutter, sodass es jetzt es in Konflikt mit beiden Elternteilen steht.

Das Kind versteht noch nicht, dass es nicht alles darf was es will. Es soll erst Belohnung und Bestrafung, Förderung und Forderung kennenlernen, was für seinen Werdegang ein unumgänglicher Schritt ist. Dennoch kann das Kind dies noch nicht begreifen.

Deswegen beteuert der Diener seine Unschuld. Der begangene Fehler ist für das Kind nicht einsehbar, doch das Schicksal bestraft es, ziemlich unverständlich in seinem jungen Alter. Diese Schuld verdeutlicht auch den Aspekt, dass jeder im Leben für seine Taten verantwortlich ist und deren Konsequenzen tragen muss. Darum soll der Diener gerichtet werden, wenn er den Ring nicht zurück bringen kann.

Unter „gerichtet“ kann man auch „Kopf abschlagen“ verstehen, das soviel bedeutet wie die Begrenzung der Sinne bzw. Einschränkung der Geisteswelt des Kindes durch den allwissenden Elternteil, den Vater.

Dem Begriff „Hof“ könnte man auch den Ausdruck „trockene Wiese“ oder „Wüste“ gleichstellen. Der Hof scheint im Moment nicht mehr der erzielte Aufenthaltsort für den Aufstieg des jungen Dieners zu

sein. Nun ist unser Held in großer Not. Das sich entwickelnde Kind fühlt sich gerade hilf- und ratlos. Seine Gefühle und Sinneseindrücke sind aus dem Gleichgewicht geraten, außerhalb eines normalen Ablaufs. Es ist von seiner Einweihung auf die Sprache der Tiere hin- und hergerissen. Es kann seine Ruhe nicht mehr finden und ist so stark vom Einspruch seiner Eltern betroffen. Die Enten am Teich stellen diese Auseinandersetzung seiner Emotionen dar. Durch „das sich Putzen der Enten“ aber wird nochmals die Unschuld und Reinheit des Kindes widergespiegelt.

Dadurch, dass die Ente den Ring der Königin verschluckt hat, wird die Bahn des Kindes zu seiner Höchstentwicklung abgebrochen. Der Ring und die Königin stehen im direkten Verhältnis zueinander, denn dieses Schmuckstück gehört ihr und symbolisiert die königliche Macht, die der Knecht habgierig auch anstrebt. Das Verschlucken ist ein Versuch im Seelenleben des Kindes, diese Unterbrechung zu überwinden, was anscheinend nicht machbar ist.

Der Jüngling zeigt oftmals Mitgefühl mit den Tieren, was aber nicht jedesmal der Fall ist, weil dies unmöglich ist. Der Knecht ist nicht immer ganz unparteiisch. Er trifft in Punkto Hilfe für die jungen Raaben, um sie zu füttern und dadurch ihnen das Leben zu retten, zunächst eine äußerst merkwürdige Entscheidung und tötet sein Pferd ohne zu zögern, um mit dessen Fleisch die jungen Vögel zu nähren. Hatte es sich gelohnt, denn damit war plötzlich seine Mobilität beeinträchtigt? Wie konnte er nun weiter auf seinen Entwicklungsweg schreiten? Woher wusste er, dass ihm später die drei Raaben den erwünschten Apfel vom Lebensbaum bringen würden und auf diese Weise sein glückliches Leben als Ehemann der Königstochter gestaltet sein würde? War er vielleicht ein Hellseher oder besaß magische Kräfte?

Was wäre aber passiert, wenn ihn auch das Pferd um Gnade und Beistand angefleht hätte? Gibt es eigentlich unparteiische Hilfe bei Menschen?. Wir handeln in den verschiedensten Situationen, wie wir es

für erforderlich halten. Doch niemals sind unsere Entscheidungen unabhängig. Wenn wir dem einen helfen, muß ein anderer leiden. In einem Märchen kann der Mensch in keiner Lage Gewalt oder Tod vermeiden, ebenso wie die Kehrseite der Medaille auch dasteht: Beistand und Güte sind allgegenwärtig. Manchmal wird uns das bewusst, doch meistens fokussieren wir uns nur auf unsere jeweilige Absicht. Schon bei jedem Atemzug sterben in uns eine Unmenge von Mikroorganismen, weil unser Immunsystem eben auch parteiisch ist. Wir können auf Dauer nicht vorbeugen, dass die Ameisen oder kleinen Insekten auf der Wiese zertreten werden. Was zählt also am Ende? Auf jeden Fall unsere Absicht. Es macht einen großen Unterschied, ob der junge Diener den Raben uneigennützig geholfen oder er das Pferd aus egoistischen Motiven getötet hat. Als der Knecht die Ente opferte, tat er das, weil er sich vor der Todesstrafe fürchtete. Er wollte damit der königlichen Familie seine Unschuld erweisen. Aber musste er den Hausvogel unumgänglich schlachten lassen? Konnte dessen Tod nicht vermieden und auch seine Unschuld bewiesen werden? Warum sollte wohl immer im Märchen eine lebendige Figur sterben? Was würden auf diese Frage die Schülerinnen antworten? Das wäre eine gute Auseinandersetzung für sie, egal in welchem Alter sie auch wären.

Was in Märchen oft als Hochzeit zwischen der schönen Prinzessin und dem tapferen Bräutigam ausgemalt wird, ist im höheren Sinne die Verbindung mit dem wahren Gefährten. Und was ist der wahre Gefährte? Es gibt Seelenpartner, die sich nicht gegenseitig suchen müssen, sondern die Seelen finden sich selber, denn sie sind von Anfang an füreinander bestimmt. Nur dass dies manchmal dauert oder von vielen Hindernissen auf der Laufbahn verzögert wird. Doch am Ende hat sich der ganze Werdegang gelohnt. Die beiden sind von der Glückseligkeit überwältigt. Im höheren Sinne betrachtet, steht diese geistige Vereinigung der Seelen für die innere Wahrheit. Das Eins-Sein mit der Schöpfung ist das höchste

Ziel im menschlichen Leben. Offensichtlich ist nun, dass der Weg dahin mühsam ist und wir dabei auch Hilfe brauchen, um anscheinend unlösbare Aufgaben zu bewältigen, Ob wir nun den nötigen Beistand erhalten, hängt besonders damit in Verbindung, ob wir selbst offen sind, immer hilfsbereit zu sein und zu geben. Von großer Bedeutung ist noch, ob wir bereit sind, uns den schwierigen Aufgaben und Versuchungen überhaupt zu stellen. Auf unserer Laufbahn stoßen wir immer wieder auf Hindernisse und was das menschliche Streben ausmacht, ist: Wir sollten im Leben nicht aufgeben, sondern das Wohltun an andere stetig durchführen. Erst dann werden Hilfe und Entwicklung möglich.

Ein Baum erzeugt im Laufe seines Lebens viele Blätter, Blüten und Früchte, auch Wurzeln und Stengel oder Stamm und alles stirbt zu seiner Zeit auch wieder ab. Dann bildet derjenige Baum erneut Blätter und Wurzeln und Blüten und Früchte, und so geht es weiter, bis er an sein Lebensende kommt. Den Baum des Lebens kann man sich gleichermaßen vorstellen. Er bildet ständig neue Blätter und Blüten, von denen manche bald wieder absterben und manche länger leben. Nur der Baum des Lebens an sich ist dauerhaft, wie oft er auch Laub und Früchte zu Boden lassen und wieder regenerieren mag. So ist es auch mit unserem eigentlichen Leben. Es nimmt fortwährend viele verschiedene Formen und Leibe an, manche sind schnell wieder eingegangen, andere bestehen länger. Immer sind die vielfältigen Formen vergänglich, doch das Leben selbst, das bleibt und entschwindet nicht, wie oft die konkreten Formen auf realer Ebene sich auch wandeln mögen, verstreichen und wieder entstehen. Das ist der ununterbrochene Kreislauf der Existenz. Wir können nun an der Form, die wir im Augenblick anhaben, an diesem menschlichen Körper knüpfen und ihn gegebenenfalls mit viel Leiden beweinen. Doch wir können auch unsere Perspektive ändern und das Große, das Leben selbst sehen und einwandfrei annehmen, was sichtbar und offen auf der Hand liegt: Unser Leib ist irdisch, also flüchtig und

vergänglich, doch das Leben besteht unendlich. Wenn wir das begriffen haben, dann sind wir auch mit dem Erhabenen vereint und sehen in allem, was uns umgibt, dieses grandiose und paradiesische Leben pulsieren und sind imstande, uns darüber ohne jeglichen Eigennutz zu freuen. Und was ist selbstlose Freude? Die echte und bedingungslose Liebe, die in dem Augenblick das Herz der Königstochter erfüllt, als sie mit ihrem wahren Gefährten den Apfel vom Baum des Lebens teilt. Sie hat diese Frucht de facto verdaut, auch mit der Seele, denn sie läßt den eigensinnigen Stolz verschwinden, und dann bleibt das Leben selbst übrig. Und das Leben selbst ist nichts anderes als reine und geteilte Liebe.

In diesem Märchen geht es um die Individuation der Hauptfigur. Das bedeutet, dass ein Mensch zu der Person heranreift, die er in der realen Welt zu werden bestimmt ist. Dagegen verdeutlicht Esoterik, einen verlorenen spirituellen Glanz, eine wahrhaftige Glückseligkeit wiederzuerlangen, die während der Kindheit im rührenden und schwerwiegenden Prozess der Individuation verschollen ist.

Die weiße Schlange schildert den Prozess des Übergangs von den endlichen Stufen der Individuation in einen höheren spirituellen Bereich des Denkens und Daseins oder das, was CG Jung (1875-1961) als transzendente Funktion beim menschlichen Wesen nennen würde: die Laufbahn des Eingeweihten, der durch die unendlichen spirituellen Stufen der Esoterik schreitet.

Es ist verständlich, warum CG Jung die beiden Konzepte des Individuationsprozesses und der Suche nach dem SELBST vermischt hat, ohne zu wissen, dass es sogar zwei Prozesse gibt, die einander diametral entgegengesetzt sind und die er in seinen Theorien zur Analytischen Psychologie unwissentlich als eine Verschmelzung wiedergibt. Die Suche nach dem SELBST (Christusbewusstsein) ist ein esoterischer spiritueller Prozess, der völlig anders ist als der frühere Individuationsprozess.

Individuation heißt, wenn ein Kind, das zum Erwachsenen heranreift, den normalen "zivilisatorisch verordneten" Erziehungsprozess durchläuft, bei dem die Psyche des Kindes mit der Familien- und Kulturgeschichte und ihre Traditionen, Regeln, Vorschriften und Gesetze, die ihre gesellschaftlichen Sitten bestimmen, verschmelzen. All dies ist jedoch erst möglich, nachdem das Kind seine spirituelle Besinnung verloren hat, mit der es psychisch auf die Welt gekommen ist. Das Kind reift auf diese Weise zu der Bestimmung heran, die die Welt (nicht Gott) ihm unbeabsichtigt und unwissentlich auf den Weg gegeben hat. Diese Berufung ist das, was die Welt einen zivilisierten Menschen in seinem gewählten Beruf oder Kastensystem (Hierarchiestufen in den gesellschaftlichen Sitten). Die Welt tut theoretisch das Beste, was sie für ihre Kinder tun kann, allerdings tut sie in Wirklichkeit das Schlimmste, das, was sie ihren Feinden antun kann. Dieses Schlimme kann nur vorkommen, wenn sich die Perspektive des Einzelnen auf seinem Entwicklungsweg nur auf die materielle, sichtbare Welt einschränkt.

Die Suche nach dem Wissen über das Selbst (Christus-Bewusstsein) ist nicht unbedingt eine Suche nach dem Christus-Bewusstsein an sich; denn niemand weiß, was das Christus-Bewusstsein ist, bis man es direkt von den höheren geistigen Kräften (Gott) in der Schöpfung erhalten hat. Sobald unser Streber das Christus-Bewusstsein erlangt hat, ist es unmöglich, es einem anderen, der es nicht empfangen hat, durch den Volksmund zu erklären oder zu verdeutlichen, weil dieser Zustand eine persönliche, selbst erworbene Erfüllung andeutet. Die Suche nach dem Christusbewußtsein ist im Grunde das Streben des Eingeweihten nach einem zufriedenen Leben im Gegensatz zu der Gruft, in welche die vorgeschriebenen gesellschaftlichen Sitten seine oder ihre Psyche eingegraben haben.

Was CG Jung in seinen Werken Individuation und Esoterik unwissentlich, aber begrifflich miteinander verbunden hat, ist, dass

Esoterik im menschlichen Verhalten weltweit nicht ungewöhnlich ist. Wenn ein Eingeweihter die heiligen Schriften seiner Kultur studiert, beginnt er sich mehr oder weniger bewusst damit zu beschäftigen, dies ikonoklastisch zu tun (wörtlich - ohne symbolische Gedanken), und wenn diese Person in ihrem Herzen wirklich aufrichtig ist, um die heiligen Schriften zu verstehen, werden die geistigen Kräfte der Schöpfung diese Person Schritt für Schritt belehren und dorthin begleiten, wohin er auch das Wort Gottes durch Symbolik erkunden kann.

Realistisch betrachtet, ist das Wort Gottes in allen heiligen Schriften der Welt aus esoterischer Weltanschauung, also vom Standpunkt der Vollkommenheit aus geschrieben, während symbiotisch die historischen Texte der heiligen Schriften auch als die perfekte historische Aufzeichnung einer Kultur oder als die Theologie einer Religion wahrgenommen werden können. Das oberflächliche textliche Sonnenlicht (solar - männlich) erkennt die Existenz der Esoterik in keiner Weise an, so wie die patriarchalischen Kulturen das Weibliche in der realen Welt ablehnen. Hingegen wirbt das Mondlicht der Esoterik, d.h. das matriarchale Phänomen (lunar - weiblich) um die Existenz der oberflächlichen männlichen Oberflächenmaterials und weiß, dass die Esoterik ihr Licht von den „solaren“ Oberflächentexten erhält, wie der Mond sein Licht von der Sonne empfängt. Dadurch wird verdeutlicht, dass männlich und weiblich, solar und lunar, Seite und Kehrseite der Medaille, yin und yang, zusammen gehören, eins kann ohne das andere nicht existieren, sie ergänzen sich gegenseitig.

Die lange zurückliegende Zeit zeigt, dass Vater Zeit die Kontrolle übernommen hat, was auf bevorstehende Probleme hinweist. Der König war aus irgendeinem Grund einst allwissend, denn nichts war ihm verborgen. Der König war so selbstgefällig, dass er einen Diener hatte, der ihm seine Mahlzeiten brachte, sogar seine geistige Substanz, über die er nicht wollte, dass jemand sie sehen würde; dennoch erlaubte der König

seinem Diener die vollständige Kontrolle darüber, ihm seine Speisen zu bringen. Der Diener ist der eigentliche Held dieses Märchens. Dieser durchläuft mutig und zielstrebig seinen Werdegang. Im symbolischen Sprachgebrauch jedoch symbolisiert der König das Ich-Bewusstsein (Sonne); daher dreht sich alles um ihn im Verlauf der Handlung.

Nachdem der junge Leibdiener dem König eine ganze Weile lang treu gedient hatte, war der Lehrling neugierig, was der Inhalt der geheimnisvollen Schale war. Der Diener nahm die Schüssel in sein Zimmer und verschloss die Tür. Mit anderen Worten, sein Zimmer war sein privates Heiligtum. Dort, in seiner wertvollen Einsamkeit, wollte der Jüngling seine Einweihung erteilt bekommen. Woher kam aber die goldene Schüssel, das Mittel seiner Einweihung, mit der weißen Schlange? Es muss der König gewesen sein, der diese Schale ursprünglich aufgestellt hatte, und diese Schüssel musste sich im privaten Heiligtum des Königs befinden, zu dem alle Türen unverschlossen waren. Dem Diener aber war das Betreten vieler Räumlichkeiten am Königshof untersagt, er durfte nur beschränkt und mit Loyalität ein paar dieser geheimen Kammern und Treppen betreten. Es besteht kein Zweifel, dass alle Aspekte eines Märchens Teil der gesamten Psyche sind; der Knecht ist also ein untergeordneter Teil der Psyche, der Befehle vom König entgegennimmt. Der Diener war ein Mitläufer, kein Pionier, bis er die Schale selbst aufdeckte und ein Stück der Weißen Schlange einnahm. Dies bedeutet, er kommt seiner Einweihung entgegen, er übernimmt seine spirituelle Rolle und tritt seine Entwicklungsbahn an.

Diese Geschichte erinnert ein wenig an die biblische Geschichte Josephs und seines bunten Mantels, als er totalen Zugang zum Haus seines Herrn hatte. Da versuchte die Frau seines Herrn Joseph zu zerstören, indem sie ihn des Fehlverhaltens beschuldigte. Durch sein übergreifendes Wissen gelingt es Joseph jedoch auch diese Versuchung zu überstehen. Auf die gleiche Weise, als der Diener ein wenig von der weißen Schlange kostete, war es, als wäre er von der Kundalini-Schlange

getroffen worden sein, denn er wurde dadurch mit dem kognitiven Verständnis aller archetypischen Instinkte der Natur überflutet.

Die weiße Schlange steht als Symbol für die Kundalini Energie. Kundalini ist die Energie, die in einem latenten Zustand im Menschen an der Basis der Wirbelsäule existiert. Wenn diese Kraft "erweckt" wird, springt sie nach oben (oder nach unten, wenn die Person den Kopfstand "Shirshasana" praktiziert). Sie bewegt sich entlang der zentralen Achse des Körpers (der Wirbelsäule) zum Scheitel oder Lotus auf dem Kopf (Sahasrara Chakra). Die Yoga-Tradition spricht von der Existenz von 7 Energiezentren (Chakras), deren Ebenen die Stufen oder Phasen des Schöpfungsprozesses darstellen. Wenn die Kundalini von einer Ebene zur anderen aufsteigt, erhält sie je nach dem Chakra, in dem sie sich niederlässt, unterschiedliche Namen. Zum Beispiel wird die Kundalini im Herzchakra (Anahata) Hamsa genannt und im Chakra in der Mitte der Stirn (Ajna) heißt sie Bindu. Manchmal kann die Kundalini so weit aufsteigen, dass sie über den Scheitel des Kopfes hinausgeht. Hier schafft sie einen mystischen Bewusstseinszustand von unbeschreiblicher Ekstase, in dem die Dualität nicht mehr existiert.

Kundalini ist im Körper eines jeden Menschen als der Aspekt der transzendentalen Kraft vorhanden, die dem gesamten Makrokosmos vorausgeht und ihn durchdringt. Diese Kraft existiert überall im Universum, selbst in einem winzigen Atom, das im Kern „aufgerollt“ ist. Materie, Leben, Bewusstsein und das Überbewusstsein sind nur verschiedene Grade (die sich auch als unterschiedliche Schwingungsfrequenzen manifestieren) der Offenbarung der schlummernden Kundalini-Kraft. Die göttliche Kraft (MahaVidya) verkörpert sich in den einzelnen Seelen, wobei sie Grenzen in Zeit und Raum erreicht, aber auch in der Materie, indem sie sich in sich selbst einrollt, oder mit anderen Worten, sie schläft ein. Der transzendente

Zustand wird erst dann erreicht, wenn die Kundalini vollständig von der Basis zu ihrem idealen Ort am Scheitel und darüber hinaus aufsteigt.

Wie alle alten spirituellen Lehren der Welt betrachtet der Integrale Yoga den Menschen als ein echtes Spiegelbild des Makrokosmos. Die ungehinderte, nicht lokalisierte universelle Kraft ist im Menschen an einem Ort vorhanden, der sich an der Basisregion der Wirbelsäule befindet. Sie ist mit dem Erdelement, dem Geruchssinn und der allgemeinen Verteilung der Lebenskraft (Prana) im Körper aus der Basiskrone (muladhara chakra) verbunden. Wenn Kundalini zum Scheitel aufsteigt, wird Glückseligkeit erfahren und ein sehr intensives Licht wahrgenommen. Das Licht, das das Erwachen der Kundalini begleitet, ist eine der wesentlichen spirituellen Erfahrungen, wie sie von mystischen Personen aus allen religiösen Traditionen beschrieben wurde. Traditionell, wird das Erwachen der Kundalini-Kraft als ein intensiver Reinigungsprozess angesehen, ein Prozess, der zur Transzendenz von Körper und Geist führt und ekstatisch den Zustand der Vereinigung des Subjekts mit dem Objekt krönt.

Kann es einen Zweifel daran geben, dass der Verzehr eines Teils der weißen Schlange bewirkte, dass der Ring der Königin auf magische Weise verloren ging? War die weiße Schlange symbolisch gesehen die Königin? Warum war der Ring nicht am Finger der Königin beim Abendessen des Königs? Wahrscheinlich ist es so, dass der König aufgehört hatte, je ein Stück von der weißen Schlange zu essen, und das kann aus dem Grund abgeleitet werden, dass er gewusst hätte, was mit dem Ring passiert wäre. Da er es aber nicht (mehr) wusste, kann man schlussfolgern, dass er die Kraft des Alleswissens allmählich verloren hatte. Sonst hätte der König gewusst, dass der Diener den Ring nicht gestohlen hat. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass das Essen der Weißen Schlange tatsächlich den Diebstahl des Ringes verursachte, denn der Besitz des Ringes hätte den Diener zum Thronfolger gemacht.

Darüber hinaus rückt es ins Augenmerk, wie der Diener ausgerechnet am selben Tag neugierig wurde, als der Ring der Königin, welcher ein Geschenk gerade vom König war, und was das ganze Geschehnis mit dem letzten Abendessen des Königs zu tun hatte. Diese Neugierde war in der Tat die Tendenz eines Pioniers ins Unbekannte vorzudringen. Das ist sehr ähnlich wie eine Sucht oder eine Besessenheit. Auch eine spirituelle Suche ist zwanghaft, allerdings eine göttliche Besessenheit. Es kommt noch zum Vorschein, wie der König seinen Diener bedroht, weil er weiß, dass dieser von der weißen Schlange gegessen hat; aber der König (das Ego) wollte seinen Ring der Macht wieder zurück und um ihn zurückzubekommen, musste der Diener ihn freiwillig aufgeben, sonst hätte er seinen Tod gefunden.

Die Gedanken des Dieners symbolisieren einen Dialog mit seinem unbewussten Geist (er sitzt ruhig am Bach und lässt sein Denken frei). Das Wasser steht für das Unterbewusstsein, und die Lebewesen im Wasser symbolisieren die Denkvorgänge, die im Unterbewusstsein vor sich gehen. Es besteht kaum ein Zweifel daran, dass beim Empfang der spirituellen Gabe des Kundalini-Anstiegs zunächst unangenehme psychische Gefühle empfunden werden: diese werden z.B. durch die Magenprobleme der Ente preisgegeben. Dies wird noch dadurch unterstrichen, dass die Ente eher erdgebunden ist als fliegt. Auch die weiße Schlange ist jetzt für den jungen Diener eine neue Art von Nahrung, welche der Diener nicht gewohnt war zu essen.

Symbolisch gesehen zeigt das Weibliche den unbewussten Geist (das Wasser) auf. Die Ente mit dem Ring im Bauch symbolisiert die Königin und der abgeschlagene Kopf der Ente, die als Mahlzeit gebraten wird, ist ein Symbol für die in zwei geteilte Psyche: d.h. das Ich-Bewusstsein (der König) und das Unbewusste (die Königin), die auseinandergerissen werden. In diesem Sinne hatte die Ente dem Diener mittels des Ringes die Macht übergeben. Symbolisch gibt es Vögel auf

der ganzen Welt, die das Sternbild Cygnus (Nördliches Kreuz) symbolisieren. Es ist ein Symbol für die Kreuzigung Christi am Kreuz und damit wird der Tempelschleier (Psyche) in zwei Hälften gespaltet.

In dieser Geschichte scheint es viele zwiespältige Stellen zu geben. Wurde der Ring absichtlich verloren, um zu sehen, ob der Diener der König werden wollte? Hatte der Diener die Kraft und das Durchhaltevermögen, um alle Hindernisse zu bewältigen und König zu werden? Indem er den Ring zurückgab, zeigte der Diener buchstäblich, dass er sich nicht schuldig fühlte, der König werden zu wollen. Dieser Teil des Märchens über die weiße Schlange erinnert an die drei Versuchungen Christi in der Wüste, und Christus wies alle Annäherungsversuche Satans zurück, so wie der DIENER den König zurückwies, der ihm eine höhere Position in seinem Reich anbot, wie in diesem Märchen beschrieben. Hätte der Diener eine höhere Position angenommen, wäre er immer noch ein Mitläufer und kein Pionier gewesen, der durch die ganze Welt reiste. Der Diener wollte nur ein Pferd und etwas Geld, um die Welt zu bereisen. Das Pferd ist auch ein Symbol für die Psyche. Mit anderen Worten: Der Diener bat um seine Freiheit und um ein Mittel (Geld), um die Welt zu bewandern. Wenn man die drei Fische sieht, die im Schilf gefangen waren, kann man die Sympathie im Herzen des Dieners erkennen, da er gerade aus dem diktatorischen Griff eines egoistischen Königs befreit worden war.

Der Diener, der sein Pferd tötet, um die jungen Raben zu füttern, ist anscheinend für den Laien auch ein ungeklärtes Mysterium. Es könnte für die Demütigung der eigenen Psyche (entleertes Ego – das transzendierte Ich) stehen. Das Töten des Pferdes ist eine zunächst widerliche Tat, um sich von alten Denkmustern zu befreien. So kommt im Grunde genommen das christliche Bewusstsein in die Schöpfung hinein. So wie die Heiligen Drei Könige dem Christuskind Gold, Weihrauch und Myrrhe gaben, um es in die Welt zu taufen, so gibt auch

der Diener den himmlischen Vögeln (Raben) seine domestizierte Psyche (das dressierte Pferd). So kommt das Göttliche im Wesen des sich entwickelnden Dieners zur Welt und wird als erhabene hohe Gestalt zum Gott/Menschen Jesus Christus in der Seele des schon reifen jungen Erwachsenen.

Die ganze Reise des Dieners vom Schloss des Königs in die weite Welt ist nichts Anderes als eine Pilgerfahrt, um das Evangelium (die Weishait) der weißen Schlange den Mitmenschen beizubringen. Dieses Märchen kondensiert die Weltreise des Dieners auf diese drei Elemente des Lebens und dazu passenden Tierarten: Wasser (Fische), Erde (Ameisen) und Luft (Raben), um das göttliche Licht, als Symbol des Christus-Bewusstseins, der ganzen Welt zur Verfügung zu stellen: Damit wird der Hauptfigur die Mission des Helden, der die Menschenmassen aus der Unmündigkeit der Aufklärung erluchtet, zugesprochen.

Diese Vignette erinnert an die Geschichte von Kain, der dazu verurteilt wurde, als Flüchtling und Vagabund durch die Welt zu ziehen und am Ende eine Stadt bauen konnte. Hier ist es allerdings nicht so, dass der Diener eine Stadt errichtete, sondern er ging in eine Stadt, wo er sich zuvor geweigert hatte, an den Aufstieg zum König zu denken. Nun aber will er um die Hand der Prinzessin werben, weil er glaubt, dass er jetzt würdig ist, ihr Bräutigam zu werden. Die Stadt ist wie der Garten Eden, aus der unser Held zunächst verwiesen wird. Nun muss er drei vom inländischen König gestellte Aufgaben erledigen, sonst würde er für immer aus dem Garten Eden verstoßen werden, so wie Adam mit dem Tod bedroht wurde, falls er gegen das geistige Gesetz verstöße.

Der Diener denkt am Wasser wieder über seine Probleme nach (jetzt am Meeresufer), wie er es bei der ersten Probe mit dem verschwundenen Ring am Bach getan hatte, wo die Enten sich putzten. Es ist offensichtlich, dass der Diener jetzt gelernt hat, dass der innere Dialog mit dem Unterbewusstsein (durch das Meer symbolisiert) seine

beste Option ist. Der König wirft den Ring in den Abgrund des Unterbewusstseins (ins Meer); das ist offensichtlich eine Aufgabe, mithilfe der Diener herausfinden muss, ob er die Prinzessin oder das Königtum will.

Die drei Fische sind ein Symbol für den dreifaltigen Gott, die oberste spirituelle Dreifaltigkeit: der himmlische Vater, sein christlicher Sohn und der heilige Geist; denn in der verschlossenen Schatulle (Muschel) befindet sich die Antwort, die der Diener in Erwägung zieht.

Er entscheidet sich jedoch dafür, den Ring zurückzugeben, in der Erwartung, seine Braut, die Prinzessin, als Belohnung für seine ehrliche Tat zu bekommen.

Die zehn Säcke mit Samen sind offensichtlich die Matrix der Weisheit (10 x 10 Matrix). Die Prinzessin, die die Samen im Garten (in die psychische Matrix) ausstreut, tut in jeder Hinsicht ihre Aufgabe; denn das Unterbewusstsein ist in erster Phase ungezähmt, also ein Chaos und es ist die Aufgabe des Egos, zwischen den Schwächen und Stärken zu unterscheiden und Ordnung in dieser Matrix zu schaffen. Jeder Tag ist als eine neue Schöpfung angenommen, weshalb alles bis zum Sonnenaufgang des nächsten Tages erledigt werden musste.

Es ist, als ob der Diener eine Herkulesaufgabe zu erfüllen hat. Das Sitzen im Garten bedeutet in Wirklichkeit, inmitten des Gartens Eden zu sitzen (die zweiteilige Psyche). Wiederum weiß der Diener, dass sein Ego weder die Kraft noch die Fähigkeit hat, diese Aufgabe zu erfüllen. Als er aufwacht, findet er alle Säcke voll und kein einziges Samenkorn ist lose auf dem Boden. Der unbewusste Verstand, obwohl er anfangs Chaos bereitet, wurde durch das Eindringen des Christus-Bewusstseins (das Essen der Weißen Schlange) in das Wesen des jungen Helden gezügelt.

Der Wunsch der Prinzessin nach einem Apfel vom Baum des Lebens und der Zwang, diese Aufgabe ihrem Möchtegern-Ehemann

aufzudrängen, war sicherlich so umstritten, wie man einem anderen gegenüber sein kann. Denn wer weiß schon, wo der Baum des Lebens ist? Christus und seine bedingungslose Liebe stehen für den Baum des Lebens, und selbst er sagte es, dass niemand wissen würde, wo dieser ist. Der Wald wiederum ist der unbewusste Geist, wo die Vögel aus den Tiefen des Meeres aufsteigen, wie es am fünften Tag der Schöpfung geschehen ist.

Das Symbol des Raben dem Raben entspricht, den Noah aussandte, um zu sehen, ob es nach der Sintflut noch Land gibt. Das Land, das aus den Tiefen des Meeres auftauchte, war wie der Schöpfungshügel in Ägypten oder die Erde die am dritten Tag der Schöpfung entstand. Als also der Apfel plötzlich aus dem Himmel fiel, wie bei Isaac Newton, war das wie eine göttliche Eingebung.

Der Diener war kein Diener mehr, weil seine Eskapaden mit den Fischen (Wasser), Ameisen (Erde) und Raben (Luft) und seiner Psyche das geistige Feuer bilden, welches das kollektive CHRISTUS-Bewusstsein darstellt. Dieses symbolisiert der Apfel vom BAUM DES LEBENS. Nein, sein Ego konnte nichts alleine tun, nur durch das CHRISTUS Bewusstsein konnte alles Geistige erreicht werden. Deshalb endet das Märchen damit, dass sowohl er als auch die Prinzessin von dem Apfel des Lebenbaumes essen und damit zeigen, dass sie mystisch verheiratet sind; aus dem Grund, dass sie eine psychische Beziehung miteinander haben.

Die Weiße Schlange steht als Symbol für die Auferstehung Christus in der Seele jedes Menschen. In diesem Märchen wurde der Diener in einen weisen Vertreter Jesus Christus umgewandelt, in dem Moment, als er von der Weißen Schlange speiste. Deshalb ist die Weiße Schlange schnell aus diesem Märchen auch verschwunden, sobald Christus seine Mission erfüllt hatte, die verlorenen Schafe (hier durch den Diener und später der Prinzessin versinnbildlicht) wieder zu beleben.

Danach stieg er zurück in das Reich Gottes auf und der Diener wurde der neue Christus, der seiner irdischen Gemahlin und dann auch seinem neuen Volk auch das echte Licht, die spirituelle Erläuchtung, durch die göttliche Liebe zuteilte.

3. DRAMATISIERUNGSVORSCHLAG DES MÄRCHENS

Beim Wunsch der Studenten habe ich das oben genannte Märchen von den Brüdern Grimm dramatisiert. Zuerst habe ich die Studenten den deutschen Text des Märchens vorlesen und dann den Text in Gruppenarbeit in Sinnabschnitten teilen lassen. Sie bildeten so viele Gruppen je nach der Zahl der Abschnitte, und jede bekam einen Abschnitt zum Erweitern in Form von Erzählung und Dialogen. Aus dieser Arbeit entstanden Rollenspiele. Jedes Rollenspiel enthielt außer der Rollen der Personen des Märchens eine Zusatzrolle, die Rolle des Erzählers. (Sturm 1993: 43)

Nach dem Schreiben der Rollenspiele und der Rolle des Erzählers sollte jede Gruppe das Rollenspiel vorführen. Die anderen Gruppen, die zugeschaut haben, bereicherten dann die Dialoge jedes Rollenspiels mit ihren eigenen Ideen und Meinungen. Nachdem alle Gruppen gespielt haben, wurde der Text wieder entwickelt und verbessert. Am Ende korrigierte ich die Fehler, die im Text erschienen.

Die Theaterarbeit verläuft in zwei Etappen: die erste Etappe ist für die Vorbereitung des Vorführens des Theaterstückes bestimmt, und die zweite Etappe enthält das Vorführen und die Evaluation des Theaterstücks.

In dieser ersten Etappe der Arbeit stelle ich die Evaluationskriterien des Theatersvorführens vor, die sehr wichtig sind, sowohl für die ausführliche Vorbereitung des Stücksvorführens für die Bühne, als auch für dessen Bewertung. In den meisten Fällen lege ich fest und formuliere diese Kriterien, indem ich sie am Anfang den Studenten

mitteile. Es ist doch besser und spannender, wenn sie zuerst eine Liste von Kriterien erfahren und wenn dann aufgrund dieser Kriterien, deren Formulierung/Umformulierung besprochen wird. In diesem Sinne kann man die Kriterien zuerst in der Gruppe besprechen, dann können die Formulierungen frontal ausgesagt werden. Auf diese Weise kann man die Kriterien mit der Zustimmung der Schüler der ganzen Klasse festlegen. Der Lehrer soll am Ende mit eigenen Ideen eingreifen, um die wichtigsten Evaluationsaspekte zu formulieren.

Die Evaluationskriterien für die Gruppenarbeit, die wir für dieses Theaterstück festgelegt haben, waren in einem Bewertungsraster zusammengefasst und enthielten im Allgemeinen die folgenden Elemente: die Nummer der Gruppe, thematischer Zusammenhang, szenisch-dramatische Mittel, sprachlicher Ausdruck, Originalität und Gesamtergebnis.

Das gründliche Studium des literarischen Textes ist eine ebenso wichtige Stufe dieser Etappe, denn eine Qualitätsdramatisierung setzt das Einfühlen des Textes voraus. Das erfolgt nach harter Arbeit, indem man mehrere Arbeitsschritte zurücklegt. Es hebt die Tatsache hervor, dass das Theaterstückvorführen nicht das bloße Memorieren und Reproduzieren eines Textes ist, sondern es bedeutet das ganze Textverstehen, das Aufnehmen der Gestik, Mimik, Haltung (Verhalten) und richtiger Sprache und Intonation der Gestalt zu spielen. Aus dieser Perspektive habe ich den Text mit den Studenten so geübt, dass die folgenden Punkte erfüllt werden:

- a) Das Abstrahieren des Textinhalts
- b) Das Nacherzählen des Textes

Zum Abstrahieren des Textinhalts habe ich die Studenten die Inhaltsangabe jedes Abschnittes schreiben lassen. Sie sollten dann die Schlüsselwörter im Text herausfinden und daraus die Hauptideen entwickeln. Diese wurden zu Sätzen und endlich zu Wörtern wie die

Schlagzeile einer Anzeige reduziert. Diese Wörter halfen ihnen auch beim Bemalen der Plakate für die Akte des Stückes.

Zum Erzählen durch das Hinzufügen von mehreren persönlichen Einzelheiten ist die beste Methode die Improvisation aufgrund des Textes, die auf die Studenten fördernd und spannend wirkt.

Der nächste Schritt ist das Eindringen “in die Haut der Person” durch das Üben der Gestik, Mimik, Stimme und Intonation der Gestalt des Stückes.

In diesem Sinne sollen die Studenten jeder Gruppe, die einen Akt zu spielen haben, ihre Vermutungen und Meinungen über die Geste, die Mimik und Sprache der Gestalt, die von ihnen gespielt werden sollte zum Ausdruck bringen und mit der Hilfe des Lehrers schreibt man die Regieanweisungen zu jedem Akt des Stückes.

Nach der Festlegung dieser Kriterien soll der Lehrer die Studenten und Studentinnen darauf aufmerksam machen, dass sie diese Anweisungen in ihrem Üben beachten sollen, damit das Theaterstück Erfolg hat.

Die nächste Phase ist das Anfertigen des Zubehörs, der Kostüme und des Make-Up und das Bemalen der Plakate für jeden Akt. Dieser Augenblick der Vorbereitung des Theaterstücksvorführs ist für die Student sehr spannend.

Die Studenten haben bei der Anfertigung des Zubehörs Ideen aus ihrer kulturellen Erfahrung verwendet (das Ansehen von Filmen/Schauspielen). Das eigentliche Herstellen dieser Materialien wurde in der Arbeitsgruppe, aber auch individuell zu Hause durchgeführt, nachdem jeder Student die Arbeitsaufgaben verstanden hatte.

Die letzte Phase dieser Etappe enthält die Theaterstücksproben, das eigentliche Üben der Szenen jedes Aktes, der Rollen, des Ortes des Zubehörs und der Plakate auf der Bühne und das Üben des Gestaltverhaltens, der Gestik, der Mimik, der Sprache und der Tanzsequenzen.

Was das Üben der Akte betrifft, habe ich die einzelnen Akte zuerst separat, ohne Kostüme, Musik und Zubehör geübt, dann das ganze Theaterstück vom Anfang bis zum Ende einfach durch Vorführen der Texte, der Gestik, der Mimik, der Bewegung auf der Bühne und der Haltung der Personen. Danach habe ich mit den Studenten wieder die Szenen der einzelnen Akte mit Zubehör, Kostümen und Musik geübt und im letzten Monat vor dem Vorführen haben wir das ganze Theaterstück geübt. Die Arbeit wurde anfangs mit meinen Unterbrechungen zum Verbessern von Regie, Intonation, Gestik und Mimik durchgeführt, dann in der letzten Woche vor dem Vorführen fanden die Proben ohne Unterbrechung auf der Bühne statt, damit die Studenten sich den Bedingungen der Bühne und an die Zuschauer anpassen.

Am Ende des Vorführens sollten immer die Zuschauer das Theaterstück bewerten und nach langem Besprechen im Plenum, nachdem die Spieler und die Zuschauer zusammen auf eine Idee von Verbesserung kamen, wurden diese Ideen in der Praxis durchgeführt.

Als Lerntätigkeit endet die eigentliche Theaterarbeit, wenn die Vorbereitung des Theaterstückes aus ist.

Die zweite Etappe ist dem Vorführen des Stückes auf der Bühne und dessen Evaluation gewidmet. In dieser Etappe wird das Theaterstück auf der Bühne vor den Zuschauern vorgeführt.

Ich lasse gewöhnlich jeder Studentengruppe 5-10 Minuten Zeit für das Spielen des Aktes. Diese Zeitspanne enthält auch die Dauer der Szenenvorbereitungen, das heißt das Stellen des Zubehörs, das Anziehen der Kostüme, Anfertigung des Make-Up.

Ein schwieriger Schritt dieser Etappe ist die Evaluation des Theatersvorführens, die gleichzeitig mit dem Theaterspielen stattfindet. Jeder Student bewertet das Stück aufgrund der schon benannten Evaluationskriterien auf einem Bewertungsrater, das von Anfang an festgelegt wird.

Das Feed-back ist die letzte Phase dieser Etappe. Nachdem alle Gruppen die Szenen der Akte vorgeführt haben, findet ein Gespräch in jeder Gruppe für das Bewertungsmoderieren des einzelnen Mitglieder statt. Im Rahmen dieses Gesprächs findet auch die Autoevaluation aufgrund derselben Evaluationskriterien statt. Die Schlussfolgerungen jeder Gruppe werden dann frontal präsentiert und es wird die Qualität des Vorführens im Plenum besprochen.

Jeder Student und jede Studentin werden am Ende der Arbeit bewertet und bekommen in der Regel eine Note für diese Tätigkeit außerhalb des Deutschunterrichts, aber es bleibt den Studenten etwas Wichtiges, nämlich die Erfahrung mit der Theaterarbeit, die Erinnerung an die Emotionen vor dem Treten auf die Bühne, das Mitspielen, die Bewertung der Zuschauer und nicht zuletzt eine schöne Aufnahme des Theaterstückes auf eine Videokassette.

BIBLIOGRAPHIE

- Heinrich, K./ Holverscheid, R. (1993): Was Lyrik erzählt. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*. 3: 28-30.
- Kubanek-German, A. (1993): Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*. 3/: 48-54.
- Pelz, M. (1993): Ich gebe zu bedenken. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*. 3/: 55.
- Sturm, V. (1993): Ein Schneider fing'ne Maus. Eine Geschichte singen. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*. 3/: 40-43.

Maria-Lucreția G. Cazac

Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa”, Iași, România
Disciplina Limbi Moderne și Limba Română ca Limbă Străină
maria.cazac@umfiasi.ro

COMPETENȚA DIGITALĂ A PROFESORULUI DE LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN ERA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ONLINE

ABSTRACT: Contextul medical al pandemiei de covid-19 a răsturnat modelul tradițional al sistemelor de predare-învățare, atât profesorii, cât și studenții fiind nevoiți să își mute activitățile instructiv-educative în mediul online. Dacă acest spațiu al lumii digitale era familiar studenților, pentru multe cadre didactice noul tip de predare a determinat apariția a numeroase probleme, de la neîncredere în tiparul inovativ de formare până la dificultățile firești întâmpinate în întrebuințarea instrumentelor tehnice. În acest peisaj, s-a născut necesitatea dezvoltării unei noi competențe nu doar în ceea ce privește sistemele de învățare, cât și la nivelul întregii societăți. Pentru profesori însă a fost obligatorie necesară dezvoltarea competenței digitale pentru continuarea desfășurării actelor de educație.

Cuvinte-cheie: limba română ca limbă străină, covid-19, competență digitală, învățământ online, provocări.

1. INTRODUCERE

Integrarea noilor tehnologii în procesul de predare-învățare a limbilor străine reprezintă un subiect actual, aflat în mijlocul discuțiilor specialiștilor din domeniu, interesul născându-se mai ales pe fondul pandemiei de covid-19, context care a reorganizat modelul clasic al sistemului de învățământ. Acest nou cadru medical, caracterizat prin distanțare socială între cetățeni, a adus ca soluție telemunca, iar în plan

educațional a fost practică predarea de tip digital fie exclusiv online, fie în format hibrid. Actanții principali au fost profesorii și elevii/ studenții, fiecare depunând eforturi pentru buna desfășurare a actului formativ, în scopul depășirii momentului delicat, din punct de vedere medical.

În timp ce tinerii studenți petrec mult timp în fața tastaturii și a ecranului telefonului sau a tabletei (Rușitoru et al. 2016: 157), fiind deja familiarizați cu lumea virtuală, pentru unii dintre profesori utilizarea spațiului digital a reprezentat o adevărată provocare. În acest sens, au fost nevoiți să își dezvolte o nouă competență, și anume cea *pedagogică digitală* (Apostolache 2022), pentru a se adapta noului context de predare-învățare a disciplinei lor.

Dincolo de multitudinea definițiilor și a nuanțelor prin care a fost descris, din punct de vedere semantic, conceptul de „competență” a fost prezentat *drept o capacitate sau o abilitate, un set de comportamente, cunoștințe, calități, valori și deprinderi aplicate în contexte profesionale specifice și care determină eficiență și performanță* (Apostolache, 2022: 19). În literatura de specialitate, în componența competenței, au fost identificate cinci elemente principale: cunoștințele fiecărei persoane, abilitățile necesare în îndeplinirea unor sarcini, valorile cu care se identifică persoana în cauză, abilitatea globală de a efectua anumite sarcini care aparțin domeniului personal de activitate și, în sfârșit, emoțiile, intențiile și necesitățile care o determină să acționeze într-o anumită manieră (Sulaiman & Ismail 2020: 3537).

Urmând planurile de activitate a ființei umane, specialiștii au reperat trei tipuri de competențe (Goleman *et al.* 2002): cognitive, privind inteligența emoțională și cele aflate în legătură cu inteligența socială. Competențele cognitive au în vedere stăpânirea excepțională a conținuturilor științifice, în timp ce competențele cu privire la inteligența emoțională vizează planul stăpânirii de sine și a gestionării tuturor emoțiilor personale. Competențele legate de inteligența socială au în centru relația cu ceilalți (profesori, studenți) și modul de gestionare a

acestora. Aceste trei competențe construiesc ansamblul general al imaginii profesorului, *principiul competenței cadrului didactic* (Pânișoară 2015: 17) reprezentând un element esențial în buna desfășurare a activității sale psihopedagogice.

2. COMPETENȚE PROFESIONALE ALE CADRULUI DIDACTIC. CADRE DE REFERINȚĂ

Potrivit *Cadrului de referință* publicat de către specialiștii în științe ale educației, din cadrul Universității din Québec (Guillemette *et al.* 2015) privind competențele pedagogice specifice învățământului superior, cadrul didactic universitar urmărește trei axe în construirea activităților sale: planificare, învățare și angajare. În sfera planificării, sunt încadrate trei competențe generale: elaborarea conținuturilor științifice, programarea secvențelor de predare-învățare și pregătirea evaluării cunoștințelor. Competența generală a elaborării conținuturilor are în componența sa trei competențe particulare, după cum urmează: organizarea conținuturilor în strânsă conexiune cu alte activități academice și cu parcursul studentului, precizarea conținuturilor (obiective, intenții ale formării, cunoștințe, competențe) și realizarea unei legături permanente între conținuturi, cercetare și practica profesională. Cea de-a doua competență generală, a programării secvențelor didactice de predare-învățare, este atinsă prin îndeplinirea următoarelor competențe particulare: planificarea ansamblului general al secvențelor didactice de predare-învățare, conectarea secvențelor de predare-învățare la cunoștințele din sfera altor activități de formare (anterioare, actuale și viitoare) și planificarea sarcinilor și activităților studenților. În cuprinsul competenței generale a pregătirii evaluării cunoștințelor, sunt prevăzute alte trei competențe particulare: pregătirea observării progresului cunoștințelor, pregătirea instrumentelor și a criteriilor de evaluare și pregătirea mijloacelor de primire a feedbackului.

Axa predării vizează cinci competențe generale: comunicare, supraveghere, animare, ghidarea învățării și adaptarea. La nivelul competenței generale a comunicării, sunt înscrise următoarele competențe particulare: exprimarea într-un limbaj standard și adaptat contextului, favorizarea participării tuturor la schimburi active, utilizarea tehnologiilor informației și ale comunicării (TIC) în funcție de un obiectiv precis. În sfera competenței generale a îndrumării, sunt încadrate competențe specifice ca: prezentarea modului de organizare a conținuturilor în legătură cu alte activități academice și cu parcursul studentului, prezentarea conținuturilor (obiective, intenții, cunoștințe, competențe etc.), prezentarea legăturilor dintre conținuturi, cercetare și practica profesională. După cum se poate observa, aceste competențe sunt similare celor din sfera competenței generale a elaborării conținuturilor. În planul competenței generale a animării și a dinamizării, sunt consemnate următoarele competențe particulare: prezentarea modului de derulare și a recomandărilor didactice cu privire la activitățile prevăzute pentru întâlnire din cadrul cursului/ seminarului, încadrarea relațiilor interpersonale în grupuri (clase, echipe etc.) și schimbul de experiență cu studenții în privința cunoștințelor lor. Competența generală a ghidării procesului de învățare reia o serie de competențe particulare din planul competenței generale a planificării evaluării cunoștințelor: ghidarea autoobservării progresiei învățării, ghidarea autonomiei în evaluare și oferirea de feedback și ghidarea ascultării active. În cuprinsul competenței generale a adaptării, au fost notate competențe particulare precum utilizarea strategiilor de predare și a strategiilor de învățare variate și eficiente, oferirea strategiilor de învățare și a modalităților de evaluare în funcție de diferențele în cazul fiecărui student și valorizarea diferențelor personale (motivații, interese, forțe etc.).

Axa angajării în propriul act didactic are la bază trei competențe generale solide: colaborarea, reflecția asupra propriului stil pedagogic și formarea continuă, din perspectivă profesională. Competența generală a

colaborării se realizează pe trei direcții: competența colaborării cu studenții, cu ceilalți colegi și cu reprezentanții altor instituții. În conținutul competenței generale privind reflecția asupra propriei practici didactice, sunt vizate scrierea unei reflecții pe marginea propriilor practici pedagogice, justificarea practicilor pedagogice personale și transformarea lor în vedere îmbunătățirii. În cele din urmă, planul competenței formării proprii într-o manieră continuă a cadrului didactic urmărește efectuarea unui bilanț al competențelor sale pedagogice, consultarea de resurse științifice privind învățământul superior și participarea la activități de formare pedagogică pentru învățământul universitar.

Un alt cadru de referință (B. O. 2007), din spațiul francez de această dată, descrie zece competențe generale, asemănătoare celor discutate anterior, dar cu particularitățile specifice: acționarea în funcție de legislația statului respectiv, într-o manieră etică și responsabilă, stăpânirea limbii (franceze, fiind vorba de statul francez, dar poate fi aplicat oricărei alte țări) pentru a preda și comunica, stăpânirea disciplinei și existența unei bogate culturi generale, conceperea și implementarea actului de predare, organizarea activităților de la nivelul grupelor de studenți, atenția acordată diversității studenților, evaluarea studenților, stăpânirea tehnologiilor informației și a comunicării, lucrul în echipă și cooperarea cu părinții/ partenerii educaționali, formarea personală și inovarea actului pedagogic.

Un alt ghid (ME 2001) privind formarea profesională a cadrului didactic analizează douăsprezece competențe generale. În componența celei dintâi, acționarea în calitate de profesionalist, critic și interpret al obiectelor de cultură în activitatea sa didactică, sunt încadrate următoarele elemente: situarea punctelor fundamentale de reper și axele de inteligibilitate (concepte, postulate, metode) a cunoștințelor disciplinei sale, înainte de a face posibile cunoștințele semnificative și aprofundate în cazul studenților, realizarea unei distanțe critice cu privire la disciplina

predată, transformarea sălii de curs/ seminar într-un cadru cultural deschis spre pluralitatea perspectivelor într-un spațiu de viață comun, utilizarea unui punct de vedere critic în privința propriilor origini, a practicilor culturale și a rolului său social.

Cea de-a doua competență subliniază necesitatea comunicării clare și corecte în limba specifică actului didactic, în plan oral și scris, în diverse contexte legate de meseria principală a profesorului. Aspectele compozitorii ale acestei competențe menționează întrebuintarea unei varietăți de limbaj oral, însușit în intervențiile sale cu studenții/ alți reprezentanți, respectarea regulilor actelor lingvistice scrise în textele destinate studenților/ altor reprezentanți, existența capacității de a susține un punct de vedere și de a argumenta într-o manieră coerentă, eficace, constructivă de-a lungul discuțiilor, transmiterea ideilor într-o formă riguroasă, utilizând un vocabular precis și o sintaxă corectă, corectarea erorilor comise de către studenți în comunicările orale/ scrise și permanenta căutare în ameliorarea comunicării sale orale/ scrise.

Competența generală numărul trei privește configurarea situațiilor de predare-învățare pentru a face conținuturile accesibile, în funcție de studenții vizați și de competențele urmărite în programul de formare. Componentele acesteia menționează susținerea alegerii și a conținuturilor intervențiilor sale cu legătură directă cu datele recente din cercetările în materie de didactică și pedagogie, selectarea și interpretarea cunoștințelor tipice disciplinei cu privire la finalități, competențe, precum și elementele din conținuturile programului de formare, planificarea secvențelor de predare și evaluare, care țin cont de logica conținuturilor și de progresia cunoștințelor, luarea în considerație a aspectelor preliminare, a reprezentărilor, a diferențelor sociale (gen, origine etnică, socioeconomică și culturală), nevoile și câmpurile particulare de interes a studenților în elaborarea secvențelor de predare-învățare, alegerea unor abordări didactice variate și specifice dezvoltării competențelor vizate în programul de formare, anticiparea obstacolelor în învățare și configurarea

secvențelor educaționale permițând integrării competențelor în contexte variate.

Cea de-a patra competență are în centru supravegherea secvențelor de predare-învățare pentru conținuturile avute în vedere a fi transmise, în funcție de elevii vizați și de procesul de dezvoltare a competențelor urmărite în programul de formare. Aspectele de compoziție de la nivelul acestei competențe sunt crearea de condiții necesare pentru ca elevii să se angajeze în situații-problemă, sarcini sau proiecte semnificative, ținând cont de specificul cognitiv, afectiv și social, oferirea studenților de resurse necesare în realizarea situațiilor de învățare propuse, ghidarea studenților în selectarea, interpretarea și înțelegerea informației disponibile în diverse resurse, precum și în înțelegerea elementelor situațiilor-problemă sau exigențelor unei sarcini sau a unui proiect, încadrarea cunoștințelor studenților prin strategii, practici, întrebări și feedbackuri frecvente și pertinente într-o manieră de a favoriza integrarea și transferul cunoștințelor și încurajarea studenților de a lucra în colaborare cu alți colegi.

Competența numărul cinci, evaluarea progresiei cunoștințelor și a nivelului de achiziție a competențelor studenților pentru conținuturile vizate a fi transmise, are în componența sa următoarele elemente: în situația de învățare, luarea informațiilor înainte de a repera punctele tari și dificultățile studenților, precum și reanalizarea și adaptarea predării cu scopul de a favoriza progresul cunoașterii, stabilirea unui bilanț de achiziții înainte de a realiza o reflecție riguroasă cu privire la gradul de achiziție a competențelor, comunicarea studenților, într-un mod clar și explicit, a rezultatelor așteptate, precum și oferirea feedbackului în privința progresiei cunoștințelor și a achiziției competențelor și colaborarea cu echipa didactică în scopul determinării ritmului și a etapelor progresiei dorite în interiorul ciclului de formare.

În sfera competenței generale a planificării, organizării și supravegherii modului de funcționare a grupului de studenți în ideea

îmbunătățirii cunoașterii și a socializării studenților sunt cuprinse următoarele elemente: definirea și implementarea unui sistem de funcționare eficace pentru activitățile uzuale ale grupei, comunicarea studenților a exigențelor clare privind subiectul comportamentelor academice și sociale, asigurarea că aceștia se conformează lor, implicarea studenților atât la nivelul grupului, cât și individual, la normele de funcționare a spațiului universitar, adoptarea de strategii pentru prevenirea apariției comportamentelor inadecvate și pentru intervenirea eficientă în timpul manifestării lor și menținerea unui cadru benefic învățării.

Cea de-a șaptea competență generală vizează adaptarea intervențiilor la nevoile și caracteristicile studenților prezentând dificultăți de învățare, de adaptare la spațiul educațional sau un handicap. De altfel, capacitatea profesorilor *de a se adapta la diverse medii de învățare* (Albulescu 2021: 43) reprezintă o abilitate deseori menționată în literatura de specialitate. Componentele de la acest nivel sunt reprezentate de favorizarea integrării pedagogice și sociale a studenților care prezintă dificultăți de învățare, de comportament sau handicap, căutarea de informații pertinente pe lângă persoane-resursă și specialiști în relație cu nevoile și parcursul academic al studenților, prezentarea de sarcini de învățare, de provocări și de roluri în grupuri, care îi pot încuraja pe studenți în progresul lor și implicarea în procesul de elaborare și concretizare a unui plan de intervenție adaptat.

Competența cu numărul opt, integrarea tehnologiilor informației și a comunicării pentru pregătirea și supravegherea activităților de predare-învățare, de gestionare a învățării și de dezvoltare profesională, cuprinde următoarele elemente: exercitarea unui spirit critic și nuanțat în raport cu avantajele și cu limitele firești ale tehnologiei informației și a comunicării în calitate de sprijin în predare și învățare, precum și ca provocări pentru societate, evaluarea potențialului didactic a instrumentelor tehnice și a rețelelor în relație cu dezvoltarea

competențelor din programul de formare, comunicarea cu ajutorul instrumentelor multimedia variate, utilizarea eficace a resurselor TIC pentru constituirea de rețele de schimb și de formare continuă cuprinzând propriul său domeniu de predare și abordarea sa didactică și susținerea studenților în apropierea instrumentelor tehnice pentru a le utiliza în realizarea activităților de învățare, pentru a le evalua utilizarea de resurse tehnologice și pentru a analiza într-o manieră critică datele culese cu privire la rețele.

Cea de-a noua competență, cooperarea cu echipa-universitate, diferiții parteneri sociali și studenții în vederea îndeplinirii obiectivelor educative urmărite, se caracterizează prin următoarele particularități: colaborarea cu ceilalți membri ai echipei-universitate cu scopul de a defini orientările, precum și elaborarea și punerea în practică a proiectelor în materie de servicii educative în domeniile de responsabilități conferite instituțiilor universitare, implicarea și informarea altor parteneri educaționali, susținerea studenților în participarea lor la structuri de conducere sau la activități și proiecte academice.

Următoarea competență are în centru lucrul împreună cu membrii echipei pedagogice în realizarea sarcinilor, permițând dezvoltarea și evaluarea competențelor vizate în programul de formare, în funcție de studenții în cauză. În sprijinul acesteia, sunt evidențiate următoarele aspecte: identificarea situațiilor care necesită colaborarea cu alți membri din colectivul pedagogic cu referință la conceperea și la adaptarea situațiilor de predare-învățare, la evaluarea cunoștințelor și la stăpânirea competențelor la finalul unui ciclu de studii, definirea și organizarea unui proiect în funcție de obiectivelor de atins de către echipa pedagogică, participarea într-o manieră activă și continuă în cadrul echipelor pedagogice care intervin în cazul aceluiași studenți, efortul depus în obținerea unui consens, atunci când este necesar, între membrii colectivului pedagogic.

Cea de-a unsprezecea competență urmărește implicarea într-un demers personal și deopotrivă colectiv de dezvoltare profesională, în direcția aceasta intervenind piste ca: stabilirea unui bilanț al competențelor sale și punerea în aplicare a mijloacelor pentru a le dezvolta utilizând resursele disponibile, împărtășirea ideilor cu colegii cu privire la relevanța propriilor alegeri didactice și pedagogice, reflectarea asupra abordării sale pedagogice și reinvestirea în acțiune concretă a rezultatelor analizei reflexive întreprinse, realizarea de proiecte pedagogice pentru rezolvarea problemelor de predare, implicarea colegilor în demersuri de cercetare legate de întrebuintarea competențelor vizate în programul de formare și în cadrul de referință privind obiectivele educative ale universității la nivel global. În cele din urmă, competența a douăsprezece aduce în mijlocul discuțiilor acționarea într-un mod etic și responsabil în practica didactică. Componentele constitutive sunt discernerea valorilor puse în joc în intervențiile lor, punerea în practică în grupele sale a unei funcționări democratice, acordarea studenților de atenție specifică și de o însoțire necesară, justificarea, pe lângă publicul interesat, a deciziilor sale cu privire la învățare și la formarea studenților, respectarea aspectelor confidențiale în profesia sa, evitarea sub toate formele a discriminării cu privire la studenți, colegi, alți parteneri educativi, situarea de-a lungul marilor curente ale gândirii a problemelor de ordin moral care se pot ivi în componența grupelor de studenți și utilizarea, cu înțelepciune și delicatețe, a cadrului legal de reglementare în spațiul profesiei sale.

O altă abordare cu privire la competențele necesare profesorilor pentru învățământul digital menționează și anumite particularități cu privire la aspecte psiho-sociale, dincolo de cele exclusiv referitoare la actele de predare-învățare. În acest sens, un model reprezentativ este cel realizat de Bigatel *et al.* (2012: 60), care prezintă șase arii comportamentale: susținerea unei învățări active, competențele de administrare și de leadership, integrarea diferitelor metode pedagogice

active, respectarea regulilor de comportament la nivelul grupei, competențe tehnologice și respectarea normelor de copyright. În ceea ce vizează aria comportamentală a promovării unei învățări active, profesorul competent stimulează interacțiunea dintre studenți prin intermediul conceperii unor sarcini de activități de grup sau diferite proiecte, care, în mod natural, vor implica un număr mai mare de persoane. De asemenea, cadrul didactic susține, în acest plan, implicarea studenților pentru a-și împărtăși opiniile în mijlocul comunităților de învățare, a grupurilor de lucru. Totodată, va organiza diferite cadre concrete în care beneficiarii își vor exersa cunoștințele dobândite. Tot aici, profesorul va face apel la evaluările interstudențești, în sensul în care cursanții se vor evalua între ei pentru sarcinile pe care le-au realizat. Cadrul didactic va configura activități de învățare prin care participanții vor identifica ei înșiși soluții și explicații cu privire la anumite problematici ale domeniului de cercetare, în cazul nostru, spațiul românesc și contextul lingvistic al limbii române. În sprijinul aprofundării conținuturilor științifice transmise, profesorul le va furniza studenților diferite materiale suplimentare, care vor purta titlu opțional în bibliografia generală. Toate aceste elemente se realizează pe fondul unui dialog fundamentat pe respect între profesor și studenți, atmosfera interumană fiind esențială în actul instructiv-educativ. Axa comportamentală a abilităților administrative și de leadership a profesorului are în centru, în primul rând, menționarea precisă a așteptărilor pe care cadrul didactic le are în privința comportamentului studenților în cadrul orelor de curs/ seminar de limbă română ca limbă străină. În mod obiectiv, profesorul va deține o serie de informații privind sistemul global de management al învățării, pe care le va include în ansamblul activităților educative. În plus, la nivelul acestei dimensiuni administrative, profesorul va utiliza acele resurse TIC necesare studenților și va respecta totalitatea normelor și rigorilor legate de utilizarea drepturilor de autor la nivelul conținuturilor și materialelor

digitale. Integrarea metodelor didactice active are ca forme de manifestare accesarea diferitelor tehnologii și utilizarea unei varietăți cât mai mari de resurse TIC. De asemenea, tot la nivelul acestei axe se încadrează acțiunile de selectare doar a acelor materiale TIC relevante pentru studenți și pentru particularitățile conținuturilor predate.

Axa comportamentală a respectării regulilor de conduită la nivelul grupelor de studenți are în centru următoarele aspecte: gestionarea contextelor de conflict și problematice și încurajarea comunicării interumane la nivelul studenților, prin respectarea modelului de comunicare propus de către profesor. Elementul esențial de la nivelul acestui plan îl constituie capacitatea profesorului de a anticipa posibilele conflicte și dificultăți pe care le poate întâmpina el sau cu care se pot confrunta înșiși studenți în timpul activităților instructiv-educative. Axa abilităților tehnologice subliniază competențele cadrului didactic în cunoașterea și încrederea acordată diferitelor instrumente TIC în actele de predare-învățare pe care le concepe.

Cea din urmă pistă comportamentală, cea a respectării normelor de copyright, vizează supravegherea și verificarea permanentă a respectării de către studenți a regulilor privind interzicerea plagiatului conținuturilor, care le sunt cerute fie în cadrul examenelor, fie în diverse proiecte în care sunt implicați. În sprijinul profesorului, vin diferite programe tehnice care verifică acele conținuturi, din punctul de vedere al calității textului produs și a ideilor enunțate de către cursanți. În vederea realizării unui act didactic calitativ, luând în considerare provocările digitale oferite de situația pandemică, specialiștii în pedagogie și științe ale educației recomandă să existe o *sinergie între cunoștințele de specialitate, cele pedagogice și cele tehnologice* (Ilie 2020: 308). Este subliniat, în acest sens, *faptul că un program de formare a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării competențelor necesare pentru utilizarea TIC în educație este absolut necesar să integreze și cunoștințe pedagogice, dar și de specialitate, pentru a putea spera la o*

dezvoltare autentică a competențelor TIC ale cadrelor didactice (Ilie 2020: 308). Doar împletind cele trei categorii de cunoștințe actul didactic este deplin, realizându-se astfel un echilibru.

3. COMPETENȚA DIGITALĂ A CADRELOR DIDACTICE

În direcția dezvoltării competenței digitale a cadrelor didactice, UNESCO a emis în 2018 un document privind competențele TIC ale profesorilor. Potrivit acestui *Cadru de referință* (UNESCO 2018), există trei niveluri principale de realizare a competențelor, și anume nivelul de achiziție de cunoștințe, cel de aprofundare a cunoștințelor și cel al creării de noi cunoștințe. Competențele TIC descrise în acest document vizează următoarele axe: înțelegerea locului pe care îl ocupă resursele TIC în ansamblul educațional, programele de învățare și evaluarea lor, pedagogia la nivel general, aplicarea competențelor digitale, organizarea și administrarea unor resurse TIC și, în cele din urmă, formarea profesională a cadrelor didactice.

Nivelul primar, cel al achiziției de cunoștințe, are ca obiectiv principal *oferirea cadrelor didactice a mijloacelor prin care să sprijine studenții de diferite capacități și diferite vârste, sexe și medii socioculturale și lingvistice să utilizeze resursele TIC astfel încât să devină cursanți eficace și cetățeni productivi ai societății* (UNESCO 2018: 22). Raportate la cele șase dimensiuni amintite mai sus, obiectivele nivelului de achiziție de cunoștințe sunt următoarele: înțelegerea politicilor privind locul pe care îl ocupă resursele TIC în sistemul educațional, cunoașterea de bază a programelor de învățare și de evaluare, ameliorarea actului pedagogic de predare prin intermediul mijloacelor TIC, aplicarea concretă a competențelor digitale dobândite, organizarea și administrarea unei grupe standard de studenți, dobândirea unei culturi digitale, din perspectiva formării profesionale de lungă durată a cadrelor didactice.

La nivelul al doilea, cel al aprofundării cunoștințelor, profesorii identifică modalitatea proprie prin care să utilizeze în cel mai eficient mod resursele TIC pentru a face din actul didactic un proces eficace și util formării studenților. Modalitățile de realizare concretă a celor șase axe la acest nivel au în centru următoarele direcții: aplicarea politicilor ce vizează înțelegerea locului ocupat de resursele TIC în ansamblul sistemului educațional, aplicarea cunoștințelor cu privire la programele de predare și evaluare, rezolvarea unor probleme complexe, din punct de vedere pedagogic, dinamizarea orelor de curs/ seminar cu elemente TIC, colaborarea cu alte cadre didactice în vederea unei mai bune organizări și, cât privește planul dezvoltării profesionale, implicarea într-o rețea a profesorilor și a specialiștilor în educație. Obiectivul nivelului avansat al creării de cunoștințe este cel de a oferi cadrelor didactice mijloacele de concepere de cunoștințe, de inovare și de învățare pe tot parcursul vieții. La acest nivel, profesorul ajunge să configureze el însuși programe educaționale, care pot depăși planul propriei discipline, extinzându-se până la cadrul generic al societății. Axele de concretizare a acestui nivel sunt: inovarea în materie de politici privind poziționarea resurselor TIC în ansamblul educațional, dobândirea de competențe în planul societății cunoașterii, autogestionarea abordărilor pedagogice, transformarea unor competențe digitale dobândite, organizarea generală, axată pe procesul învățării și, în sfârșit, predarea în calitate de inovator, în ceea ce privește planul formării profesionale de-a lungul vieții. O altă latură a discuției privind problematica învățământului digital o reprezintă rolurile didactice pe care profesorul le ocupă în acest cadru al predării cu ajutorul resurselor TIC. În această taxonomie (Apostolache 2022: 45), identificăm cinci criterii de clasificare, la nivelul fiecăruia menționându-se două, trei sau chiar patru roluri didactice. În planul caracteristicilor activității instructiv-educative, specialiștii au identificat trei roluri distincte ale profesorului ca *proiectant* al activității de predare-învățare din spațiul online, *ghid* în procesul de parcurgere a conținuturilor și *coordonator* al

tuturor resurselor și documentelor didactice digitale încărcate în mediul online. În ceea ce privește pregătirea științifică și pedagogică a cadrului didactic, rolurile observate sunt cel de *transmițător al informațiilor* din domeniul pe care îl stăpânește și cel de *cercetător* al sferei științifice pentru care este format, toate acestea, în mod evident, proiectate pe fondul online al actului educațional. Cât despre criteriul vizând procesul de evaluare, profesorul îndeplinește trei roluri: de *evaluator obiectiv* al rezultatelor academice în urma unei evaluări realizate cu mijloace TIC, de *proiectant al metodelor și strategiilor de evaluare digitală* și de *organizator* al unor posibile programe online de îmbunătățire a performanțelor academice ale beneficiarilor. Criteriul elementelor tehnice și administrative ale procesului instructiv-educativ fixează patru roluri posibile ale cadrului didactic: de *expert* în utilizarea diverselor platforme educaționale, deși, în linii mari, fiecare unitate de învățământ adoptă în plan intern o anumită platformă, de *îndrumător* în întrebuințarea resurselor TIC de către beneficiarii actului instructiv-educativ în mediul online, de *manager* al tuturor materialelor și mijloacelor didactice, caracteristice spațiului digital și cel de *administrator al activității didactice* derulate într-un cadru virtual. Planul specificului psihopedagogic al profesorului propune două roluri, și anume cel de *consilier* al problemelor de natură educațională, mijloacele comunicării fiind la distanță (e-mailuri, mesaje) și cel de *mentor* al beneficiarilor, prin susținerea permanentă a activităților educaționale.

4. CONCLUZII

Prin urmare, discuțiile cu privire la competența digitală a cadrelor didactice, în general, și a profesorului de limbă română ca limbă străină, în particular, rămân în continuare deschise, problematica învățământului online fiind actuală și născând încă diverse provocări atât profesorilor, cât și întregii societăți. În mod evident, practicile didactice pot fi

îmbunătățite, cercetările de către specialiștii în pedagogie, științe ale educației și didactica limbii române ca limbă străină oferind mărturii empirice în acest sens atât prin referire la emițătorii actului instructiv-educativ (profesorii), cât și la receptorii procesului de predare-învățare (studenții).

REFERINȚE

- Albulescu, I. (2021). Competențele digitale ale profesorilor, în *E-didactica. Procesul de instruire în mediul online*, coord. I. Albulescu, H. Catalano (București: DPH): 41–62.
- Apostolache, R. (2022). *Competența pedagogică digitală*. Iași: Polirom.
- Bigatel, P., Ragan, L., Kennan, S., May, J., Redmond, B. ((2012). The Identification of Competencies for Online Teaching Success. *Journal of Management Learning Network*. 16: 59–78.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Ilie, M. D. (2020). Formarea profesorilor pentru educația din zilele noastre, Repere pentru programe eficiente, în *Educația digitală*, coord. C. Ceobanu, C. Cucos, O. Istrate, I.-O. Pânișoară (Iași: Polirom): 304–318.
- Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom.
- Sulaiman, J., Ismail, N. (2020). Teacher Competence and 21st Century Skills in Transformation School 2025 (TS25). *Universal Journal Education Research* 8 (8): 3536–3544.

RESURSE ELECTRONICE

- B. O. (2017). Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. Consulté le 3. 3. 2023. URL: <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=36793>.
- Guillemette, F., Leblanc, C., Renaud, K. (2015). *Référentiel de compétences pédagogiques en enseignement supérieur*. Consulté le 18. 4. 2023. URL: <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=4354&owa_no_fiche=88>.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Consulté le 5. 6. 2023. URL: <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf>.
- Ruşitoru, M.-V., Roxin, I., Greffier, F., Tajariol, F. (2016). Les compétences numériques et la littératie digitale au service d'une pédagogie différenciée dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Consulté le 5. 6. 2023. URL: <<http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice> - I>.
- UNESCO (2018). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants*. Consulté le 5. 6. 2023. URL: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966>>.

Людмила БРАНИШТЕ)
Ясский университет имени А.И. Кузы
Румыния

МИХАЙ ЭМИНЕСКУ В ИСТОРИИ РУМЫНСКО ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ: ОТ ТИТУ МАЙОРЕСКУ ДО ДЖОРДЖЕ КЭЛИНЕСКУ

Аннотация. Хотя многочисленные статьи и исследования подчеркнули обширность и разнообразие творчества Эминеску, мы все ещё далеки от того, чтобы считать изучение феномена румынского писателя полным. Высшее воплощение гения, Эминеску всегда будет неисчерпаемым сокровищем, к которому будут устремлены любовь читателей и интерес исследователей. Более века учёные разных направлений пытались расшифровать творчество и загадочную душевную структуру поэта, исследуя и оценивая их сквозь призму личных мнений и различных теоретических концепций, соизмеряя их с образцами самых разнообразных теорий гениальности. В данной работе мы проследим развитие румынской критической мысли в области литературоведения и произведём анализ трудов, посвящённых биографии и творчеству поэта.

Ключевые слова. Михай Эминеску, литературная критика, гений, румынская поэзия, румынская литературная критика.

Со времени своей жизни и до сегодняшнего дня Эминеску неизменно вызывает интерес поклонников и любопытство литературоведов. Поколения учёных сконцентрировали свою исследовательскую работу вокруг Эминеску, который, как огромная гора, окружённая самым фантастическим и неоднородным ландшафтом, пугает своими размерами и обрывистыми склонами.

Но насколько великий поэт был изучен и оценён после смерти, настолько же мало он был изучен и оценён при своей короткой жизни.

Как известно, статья И. Вулкана, опубликованная в журнале “Familia” в 1866 году по случаю его литературного дебюта, была первым опубликованным рассказом о поэте. Первое публичное признание места Эминеску в “Новом направлении” было отмечено статьёй Т. Майореску, опубликованной в журнале “Convorbiri literare” 15 мая 1871 года. Затем более десяти лет ему не посвящалось статей, хотя поэт опубликовал ряд значительных произведений.

После публикации статьи Майореску Эминеску стал объектом многочисленных нападок со стороны современных изданий: из анти-Майореску они превратились в анти-Эминеску; поэта атаковали как представителя “Нового направления”, созданного Майореску. Некоторые журналы стали агрессивными из-за политических разногласий, но также по причинам зависти и соперничества. Не мало коллаборационистов видели в нападках поэта, поставленного Майореску во главе “Нового направления”, явную и оправданную конкуренцию. Известны статьи, подписанные некими Г. Жебеляну или М. Замфиреску, в которых содержатся резкие критические замечания в адрес Эминеску, с намерением через него нанести удар по “направлению” Майореску. Имя Эминеску также упоминается в школьном учебнике 1876 года, в работе жунимиста И. Манолиу, а на некоторых конференциях поэт ассоциируется с признанными посредственностями того времени.

Эминеску не был единодушно принят и среди жунимистов. Правду признает сам Якоб Негруцци, который говорил, что “только небольшой круг друзей, особенно из Жунимеа, признавал его блестящий талант. Остальная публика... высмеивала его как автора с претензиями и лишённого каких-либо литературных достоинств”

(1968: 353). К. Брату приходит к аналогичному выводу, отмечая, что “до 1880 года Эминеску не был принят ни одним другим критиком и что в литературной жизни того времени его слава осталась исключительно в своём кругу” (1965: 641).

Первые авторитетные и справедливые признания принадлежат Титу Майореску и Константину Доброджеану-Герее. Они верно уловили основные координаты личности и творчества Эминеску.

По мнению Т. Майореску, рефлексивность и гениальная созерцательность являются основополагающей чертой лирики Эминеску – гениального поэта. Эволюция идеи гениальности имеет долгую историю. Означая высшую личность, противостоящую окружающему миру, гений появляется в романтической литературе как реакция на неудобство соответствия строгим правилам классицизма, приспособления к ним. Гениальный художник, находящийся под влиянием вдохновения, свободного действия высших творческих сил, не может следовать ни узким эстетическим нормам, ни социальным условностям своего времени. В мире, где господствуют интересы стяжательства и самозванства, он не практический, а бескорыстный человек, мечтатель, жаждущий недостижимого идеала. Это несоответствие привело к появлению в европейском романтизме мифа о несчастном гении. Презираемый в меркантильном мире, он обречен на трагическую судьбу в обществе. Идея гениальности волнует и философов. Немецкий философ А. Шопенгауэр в своей работе “Мир как воля и представление” (1818) также занимается этой проблемой. Приняв некоторые романтические принципы, дополненные элементами пессимистическо-метафизической философии, он формулирует собственную теорию гениальности. Романтическая неадекватность, вызванная реальными социальными факторами, становится, по его мнению, онтологическим противоречием. Согласно этой теории,

“сущность гения ненормальна, поскольку она состоит в освобождении интеллекта от служения воле, к которому он естественно предназначен, и в его работе над своим собственным импульсом” (*apud* Călinescu, 1964: 17). Таким образом, гений, освободившись от тирании слепой и эгоистичной воли, обладает аномальной, исключительной сущностью, будучи способным созерцать “всеобщность бытия”. Священный момент, час вдохновения, “пробуждение гения” совпадает с “освобождением интеллекта от воли”. Шопенгауэр выделяет некое интуитивное знание, которое радикально отличается от абстрактно-рационального. Гений – это “совершенство и энергия интуитивного знания”, тогда как талант является скорее “превосходством в ловкости и остроте дискурсивного знания”. Гений не будет счастлив как человек ни биологически, ни социально, потому что он жертвует своим личным благом во имя “объективной цели”. По мнению Шопенгауэра, гениального человека характеризует бескорыстие, возвышенная наивность, отсутствие эгоизма. В качестве абсолютно необходимой черты указывается объективация, безличный интерес, с которым гений следит за окружающим миром. В сущности гения меланхолические черты гармонично сочетаются с глубоким спокойствием, поскольку “познание само по себе радостно и безболезненно”.

Т. Майореску принимает и применяет концепцию Шопенгауэра к поэзии Эминеску. В своей статье “Эминеску и его стихи” (1889) критик-жунимист, говоря о так называемой “безличной возвышенности” как о совершенно необходимом условии любого художественного впечатления, рассматривает человеческую и художественную структуру Эминеску как иллюстрацию тезисов немецкого философа о гении. Противоречия между поэтом и окружающим миром, меланхолия, детская наивность, предопределённость, равнодушие, пессимизм и т.д.

выделяются как черты гения. В плену идеального мира, влюблённый в вечные прообразы, он отвергает несовершенную реальность, ищет убежища “в мире, более подходящем для него, в мире мысли и поэзии”, в мире сущностей, достигая состояния “абстрактного спокойствия” (Maiorescu, 1990: 154).

Отрицая любую взаимосвязь между художественным замыслом и структурой общества, гений рассматривается вне всяких отношений детерминации, выше любой причинности времени и пространства. В свете этих идей “то, чем был и чем стал Эминеску – результат его врожденного гения... который был слишком силён в своей собственной сущности, чтобы любой контакт с миром мог отклонить его от естественного пути” (Maiorescu, 1967: 330). Гений, таким образом, становится носителем своей собственной судьбы. “Если бы кто-то спросил нас,” – отмечает Т. Майореску, – “был ли Эминеску счастлив, мы бы ответили: кто счастлив? Но если бы он спросил нас: был ли Эминеску несчастен? Мы бы со всей убежденностью ответили: нет! Верно то, что он был убежденным последователем Шопенгауэра, а значит, пессимистом. Но этот пессимизм не сводился к жалобе эгоиста, недовольного своей частной судьбой, а был увековечен в более спокойной форме меланхолии по судьбе человечества в целом; и даже там, где в его поэзии сквозит негодование против эпигонов и лживых демагогов, мы имеем дело с эстетическим чувством, а не с личной горечью” (*Ibidem*).

По мнению Майореску, где бы и когда бы ни родился Эминеску, “в Румынии или во Франции, но не в Австрии и Германии”, и какое бы социальное и материальное положение он ни имел, “унаследовал бы или приобрёл больше или меньше богатств, занял бы более высокое положение в иерархии государства, встречал бы в своей личной жизни любые другие человеческие фигуры, Эминеску остался бы тем же, его судьба не изменилась бы” (*Ibidem*).

Образ абстрактного и универсального гения, навязанный Майореску, будет доминировать во многих последующих интерпретациях, как в Румынии, так и за рубежом.

С. Доброджеану-Герее рассматривает творчество и личность Эминеску, занимая социально-историческую позицию, противоположную видению Майореску. По его мнению, “первоосновой его (Эминеску) характера были оптимизм и идеализм, а не пессимизм” (Dobrogeanu-Gherea, 1968: 179). В доказательство этого он приводит стихи, посвященные любви, в которых поэт “идеалистичен и натуралистичен”, а “в своих социально-философских стихах он, напротив, пессимистичен, метафизичен и духовен” (*Ibidem*: 181). В поддержку своего тезиса критик выдвигает психологические и социальные аргументы: “Физическая любовь – сильное естественное чувство, глубоко укоренённое в физической и психологической организации человека, и она зависит, главным образом, от первичного плана поэта”, тогда как “социальный идеал и философские идеи зависят прежде всего от воспитания, от окружающей социальной среды” (*Ibidem*: 182). Таким образом, он впервые говорит о двойственной природе поэта, о противоречии между его первичным оптимизмом и немецким пессимизмом, который он приобрёл позднее под влиянием социальной среды. Впервые Герее говорит и о натурализме поэта, считая, что он “подобен натурализму Древней Греции” (*Ibidem*: 217), а любовные стихи, “с их натурализмом, могли быть написаны поэтом Древней Греции” (*Ibidem*: 181).

В силу этой идеи критик журнала "Contemporanul" стремится подчеркнуть энергичность, гармонию, чувство причастности, отвергая идею пассивности, безразличия и изоляции, идею, продвигаемую Майореску. Герее также поднимает вопрос о романтическом демоне Эминеску с его внутренними противоречиями, противоречиями между революционностью и

обманчивостью, идеями, которые будут подхвачены и усилены Т. Виану, Д. Поповичем, Матеем Кэлинеску и другими.

Доброгеану-Герее признаёт пессимистический аспект духовности и творчества Эминеску. По его мнению, пессимизм не присущ природе поэта, это не что-то врождённое, а лишь “результат влияния социальной среды” (*Ibidem*). Обобщая, Герее пытается провести различие между последовательным пессимизмом, который является “отрицанием жизни, а значит, антисоциальным, антиморальным и антихудожественным в высшей степени” (*Ibidem*: 184), и пессимизмом Эминеску, который “пробуждает мысль, открывает широкие горизонты мышления”, идея, которую позже развили Н. Тертулиан и Паул Джорджеску.

Так, в румынской эминескологии, на её зарождающейся стадии, навязывается, с одной стороны, образ пессимистичного и несдержанного Эминеску, а с другой стороны, образ поэта с жизненной органической структурой, разочарованного, однако, некоторыми социальными недостатками. Эти два направления, одно идеализирующее, а другое социологизирующее, отмеченные соотношением пессимизма и оптимизма, вневременности и социальной активности, с доминированием одного или другого термина, с их примирением или противопоставлением, во многом повлияли на видение более поздних исследователей. Титу Майореску и Константин Доброджеану-Герее по праву считаются основателями румынской эминескологии. Своими исследованиями они заложили фундамент для большой работы по изучению и оценки личности и творчества поэта.

Период, последовавший сразу после смерти Эминеску, менее исследован; он характеризуется тенденцией к превозношению поэта и его творчества. Эминеску стал, как упоминает Д. Пэкурариу, “мифом, воплощением высшего поэтического гения, поводом для вымысла, который с новой силой вошёл в наш век” (1978: 80). На

этом этапе, в силу частичного, фрагментарного, первого уровня понимания, началась перенастройка, поляризация и преувеличение особенностей поэта, что привело к созданию необычной фигуры, искажённой по сравнению с истинной. Такое положение дел озадачило, прежде всего, многих близких поэту людей, отлично знавших его, в том числе и Иона Славича.

Конец XIX и начало XX века – это эпоха больших политических и социальных дебатов, эпоха, богатая полемикой и различными позициями, что естественным образом отразилось в дискуссиях вокруг Эминеску. Противники и поклонники поэта были более открыты в выражении своего мнения. С одной стороны, его творчество восторженно превозносится и отмечается уникальная оригинальность поэта, с другой – оспариваются любые заслуги писателя. В первом монографическом исследовании за подписью Н. Пэтрашку, посвященном жизни и творчеству Эминеску (1892), произведения поэта в основном анализируются через обращение к биографическому элементу. Исследуя философскую культуру поэта, автор монографии подчеркивает оригинальность его мысли по отношению к некоторым европейским романтикам. Это исследование предоставило последующим учёным большой объём информации о биографии Эминеску, о его философских и социальных идеях, а также интерпретации некоторых его произведений. В этот период стали появляться свидетельства тех, кто знал поэта более близко: одноклассников, университетских коллег, членов Жунимеа, авторов газеты “*Timpul*” (Vlahuță, 1909; Ștefanelli, 1914; Slavici, 1924; Caragiale, 1892). Большинство мнений пронизано стремлением навязать общественности правду об Эминеску, несвободную от противоречий.

Я. Негруцци, например, утверждает, что поэт был абсолютно равнодушным человеком, “полностью лишённым амбиций; у него не было стремления улучшить свое социальное или даже материальное

положение...” (Negruzzi, op. cit.: 352). И. Славич, напротив, подчёркивает активность поэта в венский и ясский период, его организаторский дух, проявившийся в сообществе румынских студентов в Вене, где, “будучи самым молодым из всех, с первых же собраний он стал вести дискуссии, так как не только пользовался многочисленными симпатиями, но и имел авторитет человека, который много знает и уверен в себе” (*Ibidem*: 178). Писатель из Ардяля также подробно рассказывает о настойчивой деятельности Эминеску по случаю празднования Путны и других общественных и патриотических мероприятий. Эминеску изображён как человек действия.

Нередко некоторые из его современников противоречат сами себе в своих свидетельствах. Сам Славич пытается объяснить пессимизм поэта трудностями жизни, от которых страдал и немецкий философ Шопенгауэр. Если И. Славич оспаривает шопенгауэрианскую природу эминескианского пессимизма, то Алекс. Влахуцэ, И. Л. Караджале и другие считают, что обманчивые элементы в творчестве поэта обусловлены влиянием идеалистической философии и буддистской религии (*Ibidem*: 273, 311).

Колеблющаяся позиция воспоминаний между этими двумя линиями очевидна в исследованиях Т. Майореску и Д. Герее. Будучи людьми, близкими к поэту, они не могли быть заподозрены в пристрастности или преследовании непонятных интересов. Причина этих разногласий остаётся неясной.

В этот период открыто выступили даже открытые очернители поэта, такие как А. Грамма (Gramma, 1891), Н. Ксенопол (Xenopol, 1892), М. Драгомиреску (Dragomirescu, 1895) и другие. По их мнению, Эминеску был не гением, а лишь “бедным, заурядным стихотворцем”, а Добруджану-Герее и Н. Пэтрашку не делает чести

иметь дело с таким литературным ничтожеством, как он, простым подражателем немецкой литературы.

В статьях Арона Денсусяну (1896) Эминеску обвиняют в том, что он импортировал пессимизм Шопенгауэра, что стало большой опасностью для молодёжи. Михай Драгомиреску выступает против социального детерминизма Гереа и исторического детерминизма Пэтрашку. В некоторых исследованиях духовность Эминеску обрамляется в новые теории, предложенные психиатрами К. Ломброзом и З. Фрейдом. Согласно концепции Ломброза, гениальность должна быть выражением психологических расстройств, а гений – высшим дегенератом. Эти тенденциозные и компрометирующие интерпретации были категорически отвергнуты в более поздних исследованиях личности Эминеску.

Одним из исследователей начала XX века, осуществившим более глубокое изучение творчества Эминеску, был Г. Ибраиляну (1909). Критик из Ясс также поднимает вопрос о взаимосвязи творческой индивидуальности и социальной среды, но более методично и с широким фактологическим обоснованием. Однако, в отличие от Гереа, который поддерживал идею прямого влияния социальной среды на писателя, он считает, что социальные обстоятельства создают определённую моральную атмосферу, которая может поощрить или разочаровать творческого человека. Критик стремится как можно более тонко, путем тщательного, углублённого изучения объяснить условия, которые могут породить определённый дисбаланс, кризис в сознании художника. В этой связи он считает, что если в 1840 году появление пессимиста было невысказано, то появление оптимиста после 1880 года столь же невысказано. Ибраиляну занимается генезисом и смыслом социальной критики, содержащейся в творчестве Эминеску, обнаруживая корни социально-политических концепций поэта в реалиях жизни того времени. Ибраиляну занимает среднюю

позицию в отношении пессимизма Эминеску. Разделяя мнение Гереа, он считает любовные стихи и юмор в произведениях, опубликованных после смерти писателя, доказательством жизненной силы, противостоящей пессимизму.

В других местах он ещё более категоричен, утверждая, что Эминеску был пессимистом, во-первых, из-за своего темперамента, и только во-вторых, из-за тяжелых материальных и социальных условий. Ибраилеану не считает немецкую философию источником пессимизма Эминеску. Он утверждает, что в немецкой пессимистической философии поэт нашел теоретизацию тех чувств, которые были порождены локальными условиями. Если Гереа делает выбор в пользу идеологического влияния, то Ибраилеану находит более сентиментальное родство между Эминеску и Шопенгауэром, порождённое атмосферой социальной среды.

В работах Ибраилеану можно найти интерпретации двух направлений, провозглашенных Т. Майореску и Д. Гереа, но он не отстаивает исключительно один или другой термин оппозиции, а пытается связать, примирить и интегрировать их в аффективную систему Эминеску, в идею взаимодействия между индивидуальным “я” поэта и социальной средой. В своём размышлении об органической структуре поэта, драматически разделенной между оптимизмом и пессимизмом, Ибраилеану демонстрирует интерес к особым характеристикам поэзии Эминеску, которые предопределили судьбу стихов поэта, а также их восприятие как произведений величайшего современного лирика. Из всех этих характеристик решающей ему кажется “внушаемость” стихов, после “идеальности” содержания (“всё – чувства, эмоции”). Поэзия Эминеску “подобна музыке”, она выражает “невыразимое”, открывает нам “глубины нашей души”. Это музыка “не только по содержанию, но и по форме”. Особый характер поэзии Эминеску, начиная с Ибраилеану,

на основе его тонких наблюдений, всегда подчеркивался и в более поздних критических работах (*Ibidem*: 51).

В духе трудов Гереа, следует также добавить, что Райку Ионеску-Рион в своей лекции “Эминеску и Ленау” (Raicu Ionescu-Rion, 1959: 51-98) подчёркивает оригинальность Эминеску: он считает поэта не “подражателем Ленау”, а блестящим поэтическим результатом тех же социальных условий, которые породили удручающий, пессимистический элемент в поэтах этого жанра.

Очевидно, что большинство критических выступлений данного периода было сосредоточено либо вокруг теорий детерминистской эстетики К. Доброджеану-Гереа, либо вокруг теорий “чистого искусства” Майореску. Не было недостатка и в попытках примирить эти две идеологические позиции.

Дискуссии продолжились в период между двумя мировыми войнами. Теперь Эминеску стал центром внимания различных литературных групп и течений, а его творчество стало больше использоваться в политических целях.

Стоит отметить, что, помимо всё более интенсивного исследовательского процесса, работа семэнэтористов также оживила процесс публикации произведений Эминеску. В это время Илариу Кенди, Констанца Ходош, Ион Скурту и т.д. публикуют различные издания поэтических произведений Эминеску, а также его популярные публицистические работы. Даже если они не встретили ожидаемого отклика из-за их фрагментарного характера и часто субъективных оценок, тем не менее, они “достойны похвалы”, по словам Алекс. Пиру, как “начальный этап”.

Исследования этого периода концентрируются вокруг нескольких проблем. Большинство из них имеют монографический характер и посвящены биографии Эминеску, его судьбе; они также вносят некоторые новые данные о его жизни и семейных проблемах (Galaction, 1924; Cardaş, 1924; Slavici, 1924; Doicescu, 1932; Potra,

1934). В многочисленных монографических исследованиях Эминеску изучается в контексте национальной (Marin, 1927; Raşcu, 1936; Tomescu, 1942) или универсальной литературы (Sân-Georgiu, 1929; Nanu, 1930; Sân-Georgiu, 1930; Calotă, 1937), настойчиво ищутся самые разные источники вдохновения поэта. Хотя многие исследования этого периода фрагментарны и односторонни, с новыми и часто противоречивыми мнениями, каждый исследователь, по словам Дж. Кэлинеску, “стремится увидеть в нём (в Эминеску – прим. Л.Б.) что-то другое ради новизны и из академического подражания” (Călinescu, 1978: 80).

Некоторые исследования за авторством В. Герасим (“Влияние Шопенгауэра на Эминеску”, “Эминеску оптимист”, “В деревне Эминовичей”, “Вновь о происхождении Эминеску” и др; Gherasim, 1977) вносят новые элементы в процесс изучения литературного наследия Эминеску. Исследователь активно включается в работу по переосмыслению творчества поэта и установлению некоторых истин, с намерением восстановить адекватный образ поэта, скрупулёзно исследованный критиком.

Занимаясь проблемой пессимизма, В. Герасим возмущён тем, что многие исследователи не остановились на самом пессимистическом элементе в контексте некоторых произведений, а “вышли за границы этого пессимизма и обобщили ту же идею, приписав её всему поэтическому творчеству Эминеску” (*Ibidem*: 85).

Подробно обсуждается вопрос о пессимизме, а шопенгауэрианское влияние рассматривается как навязанное поэту жестокой реальностью жизни. В отличие от Гереа, В. Герасим проводит широкий анализ философии Шопенгауэра и философских и социальных концепций Эминеску, больше настаивая на различиях между двумя концепциями.

Равнодушный Эминеску, лишенный силы воли и честолюбия, каким его считали некоторые, в исследовании В. Герасима

становится “человеком, наделённым огромной волей” (*Ibidem*: 88) и редкой трудоспособностью.

Благодаря этому исследованию, В. Герасим может считаться первым, кто серьёзно выступил против предрассудков о пессимистической доминанте творчества Эминеску. Он раскрывает сложность личности поэта, говорит об опасности выделения только одного аспекта, будь то доминирующего, предлагает идею, что мы не можем ограничиться только элементами оптимизма и пессимизма, описанными Доброджеану-Герее и Т. Майореску. В. Герасим устанавливает некоторые биографические данные на научной основе. Осенью 1922 года он отправляется на родину поэта. Проводя исследования и изучая местные архивы, он подчёркивает крестьянское происхождение отца Эминеску – истину, признанную и сегодня, – опровергая различные легенды о происхождении и социальном положении семьи поэта. Оценивая то, что было написано об Эминеску в течение четырёх десятилетий после смерти поэта, Т. Виану, за исключением нескольких ценных материалов, считает, что большинство из них остаются “в конечном итоге чуждыми правильному и основному объекту литературной критики”, имея второстепенное значение “по отношению к основной и единственно важной проблеме, когда речь идёт о поэтическом произведении” (Vianu, 1970: 169). Исследования Т. Виану, Дж. Кэлинеску и Перпесичиус открывают новую страницу в румынской эминескологии, открывая этап углублённого и многостороннего изучения жизни и творчества Эминеску. Они сосредотачивают своё внимание непосредственно на творчестве автора, тщательно очерчивая его основные мотивы, аспекты и тенденции.

Т. Виану занимается личностью и творчеством Эминеску с 1925 года, когда выходит его исследование “Личность Эминеску”. Другие исследования были включены в том “Поэзия Эминеску”, опубликованный в 1930 году. Затем последовали крупные

исследования с более широким кругом тем, но все они содержали существенные ссылки на жизнь и творчество поэта: “Влияние Гегеля на румынскую культуру” (1933), “Искусство румынской прозы” (1941), “История современной румынской литературы” (1944), “Литературные образы и формы” (1946), “Универсальная литература и национальная литература” (1956) и другие.

В своих исследованиях Т. Виану выдвигает новые точки зрения, которые представляют собой шаг к всё большему раскрытию личности Эминеску. Он сосредотачивается непосредственно на раннем творчестве, обращаясь при этом к некоторым посмертным трудам. Критик прослеживает эволюцию лирики Эминеску от периода его молодости, более или менее подражающей другим, к оригинальности в зрелый период, когда “Эминеску больше не похож ни на кого из прошлого или из современников” и приходит “к самовыражению” (Vianu, 1964).

Со ссылкой на конкретные произведения он раскрывает основные темы, мотивы и тенденции творчества Эминеску, впервые компетентно высказывается о его внутренней структуре, о стилистических и языковых средствах выражения.

Соотнося ранние произведения Эминеску с романтической литературой, Т. Виану выделяет доминирующие мотивы, такие как либертарно-революционный мотив в сочетании со скептическим размышлением о мире и жизни, с одной стороны, и страдания разочарованной любви в сочетании с миром, завоёванным через любовь – типично романтические мотивы. Аналогии, к которым прибегает критик, не имеют целью указать конкретный литературный источник, но раскрывают общий дух, “который пронизывал творчество нашего поэта в юности” (Vianu, 1970: 174).

Более поздние исследования усиливают и углубляют сравнительное исследование тем писателя. На этот раз поэзия Эминеску обсуждается в рамках универсальной литературы. Мотив

матери в стихотворении “О, мама”, а именно то, как образ матери накладывается на образ возлюбленной как выражение высшего чувства любви, связан с творчеством Н. Ленау и Ш. Бодлера. Универсальный мотив *fortuna labilis* в “Memento mori” обсуждается параллельно с “Трагедией человека” Мадаха, со ссылками на элинскую концепцию мира – концепцию, воспринятую и реактуализированную философами XIX века. Говоря о сходствах и созвучиях, Т. Виану подчёркивает творческие усилия Эминеску, специфику его собственного видения. Образ мира как театра, которым из тени руководит режиссер, взят из античности; и этот мотив часто встречается в универсальной литературе. Однако критик хочет отметить: “если в античности сравнение было призвано поддержать благочестие стоического субъекта к предустановленной гармонии мира, в котором каждый обязан играть роль, возложенную на него Вселенским Логосом, то у Эминеску это сравнение имеет целью раскрыть комедию жизни и привести к атараксии, разрушив напрасные иллюзии” (*Ibidem*: 190). Это новое видение, на которое заметно повлияла шопенгауэрианская философия.

Об Эминеску и Шопенгауэре написано много. Тудор Виану также занимается этим вопросом в своём исследовании “Эминеску и этика Шопенгауэра”. По мнению критика, Шопенгауэр был для Эминеску “спутником жизни и неизменным источником вдохновения” (*Ibidem*: 192). В своём труде Виану приводит веские аргументы, доказывающие наличие шопенгауэрианских элементов в поэзии Эминеску, таких как безграничная тоска в “Письме I”, которая есть не что иное, как шопенгауэровская *воля к жизни*; вечное настоящее в “*Cu mâne zilele-ți adaogi*”; статичная структура реальности в “Глоссе”; размышления о собственном прошлом в некоторых пьесах и многое другое. Таким образом, делается вывод, что “влияние Шопенгауэра внесло несколько нитей в ткань

вдохновения Эминеску и что для правильного понимания поэта необходимо больше ссылок на страницы философа”. Такое большое количество родственных связей с философом “ни в коей мере не умаляет оригинальности поэта, которую следует искать только в правде и энергии лиризма, которым он оживляет абстрактные мысли” (*Ibidem*: 221).

Признавая близость Эминеску к Шопенгауэру, Т. Виану далее подчёркивает отстранённость поэта от европейских романтиков, оригинальность его творчества. В первую очередь критик обращает внимание на специфику пессимизма Эминеску по сравнению, например, с пессимизмом Леопарди или Виньи. Если западный пессимизм *активен*, является агентом индивидуальности и цивилизации, то пессимизм Эминеску *пассивен*, созерцателен, более мягок, менее болезнен, благодаря контакту поэта с жизнью природы. Т. Виану также комментирует существенный аспект творчества Эминеску – любовную лирику, занимая жёсткую критическую позицию по отношению к первым исследователям Эминеску, Майореску и Гереа, которые навязывали поэту определённые концепции, поскольку считалось, что великий поэт должен быть прежде всего глубоким мыслителем.

По мнению критика, Эминеску – прежде всего поэт природы и любви. Группа исследований и статей (“Гармония Эминеску”, “*Luceafărul*”, “Высота и формы я в лирике Эминеску”) посвящена внутренней структуре творчества Эминеску, стремлению автора проникнуть в тайну музыкальности, гармонии стиха поэта. Т. Виану проводит чёткое различие между внешней гармонией, которую можно легко проанализировать и объяснить прозой, и внутренней гармонией, которая, хотя и является музыкальным явлением, не является простой, звуковой. Она имеет отношение к глубинному принципу вдохновения, к чувству жизни, которое преследовало поэта. Критик также подробно останавливается на стилистических и

языковых средствах, используемых Эминеску в своём творчестве. Прежде всего Виану подчёркивает отношение поэта к языку, его особый способ использования существующего языкового материала, в конечном итоге обретение нового языка, который оставляет впечатление свежести и естественности. Он также ссылается на его великолепное чувство языкового баланса и потенциал словесной виртуозности, утверждая, что “ни одному поэту до Эминеску не удалось в такой же степени расширить выразительную виртуозность языка, его способность изображать в стихах” (*Ibidem*: 167), потому что “Эминеску не нужно было бороться с языком, как некоторым из его более поздних подражателей. Ему было достаточно погрузиться в поток языка и поднять свои полотна в том направлении, в котором дует его дух” (*Ibidem*: 174). Именно в контексте этой проблемы находится его обширное и систематическое исследование “Эпитет у Эминеску”. Автор этого важнейшего труда даёт исчерпывающее определение эпитета, изучает его эстетические категории, а также его использование в произведениях писателя. Некоторые из изучаемых эпитетов попадают в категорию более сложных фигур речи, таких как метафора и олицетворение. Таким образом, поэту удастся создать яркий и пластичный язык, способный выразить весь спектр его идей и чувств. Затем, в том же контексте, прослеживается эволюция творца с течением времени, его желание “стряхнуть прикрасы”, всё более тщательно отражать мир через чувственные образы, используя только самые частые эпитеты, наиболее характерные для его поэзии.

Вклад Т. Виану в исследование творчества Эминеску явно высок. В его интерпретации темы произведения выходят далеко за рамки соотношения пессимизма и оптимизма. С самого начала автор даёт понять, что социальная лирика, философия и эротика являются главными категориями поэзии Эминеску. Приняв и применив принципы сравнительного литературоведения в такой обоснованной

манере, Эминеску ставится в один ряд с великими европейскими романтиками и самыми выдающимися личностями мировой литературы.

Оценивая вклад эстетика и историка литературы Тудора Виану, мы отметим, что он стал важнейшим этапом в исследовании творчества Эминеску. В основе его интерпретации лежала сила анализа и критической оценки произведения, передающего человеческие истины и новаторские художественные формы.

Следуя стимулирующему примеру Тудора Виану, со его инновациям в методике и документации исследования, Джордже Кэлинеску выбрал Эминеску в качестве предмета своих трудов, предложив нам новое видение и новое методологическое направление в исследовании искусства слова.

Библиография

- Bratu, C. (1965). *Studii eminesciene*. București.
- Călinescu, G. (1978). *Mihai Eminescu: Studii și articole*. Iași.
- Călinescu, M. (1964). *Titanul și geniul în poezia lui Eminescu*. București.
- Calotă, C. (1937). *Poezia lui M. Eminescu și psihologia romantismului*. București.
- Caragiale, I. L. (1892). *Note și schițe*. București.
- Cardaș, G. (1924). *Viața lui M. Eminescu*. București.
- Dobrogeanu-Gherea, C. (1968). *Studii critice*. Chișinău.
- Doicescu, C. (1932). *Eminescu*. București.
- Dragomirescu, M. (1895). *Critica științifică și Eminescu*. București.
- Galaction, G. (1924). *Viața lui Eminescu*. București.
- Gherasim, V. (1977). *Mihai Eminescu, Studii și articole*. Iași.
- Gramma, A. (1891). *Studii critice*. Blaj.
- Ibrăileanu, G. (1930). *Scriitori și curente*. Editura Viața Românească.
- Maiorescu, T. (1990). *Eminescu și poeziile lui*, revista "Nistru", nr.1.
- Maiorescu, T. (1967). *Critice*, vol. II. București.
- Marin, I. (1927). *Hașdeu și Eminescu*. Chișinău.
- Nanu, D. A. (1930). *Le poète Eminescu et la poésie lirique française*. Paris.

- Negruzzi, I. (1968). *Eminescu în amintirea contemporanilor*. Chișinău.
- Păcurariu, D. (1978). *Eminescu după Eminescu*. Iași.
- Pătrașcu, N. (1892). *Mihai Eminescu. Studiu critic*. București.
- Potra, G. (1934). *M. Eminescu*. București.
- Rașcu, I. (1936). *Eminescu și Alecsandri*. București.
- Raicu, Ionescu-Rion. (1959). *Datoria artei*. București.
- Sân-Georgiu, I. (1929). *M. Eminescu și Goethe*. Craiova.
- Sân-Georgiu, I. (1930). *Gaetano Cerri inspiratorul*. Paris.
- Slavici, I. (1924). *Amintiri*. București.
- Ștefanelli, T. V. (1914). *Amintiri despre Eminescu*. București.
- Tomescu, M. (1942). *Alecsandri și Eminescu*. București.
- Vianu, T. (1964). *Gazeta literară*, 11 iunie.
- Vianu, T. (1970). *Scriitori români*, vol. I. București.
- Vlahuță, A. (1909). *Amintiri despre Eminescu*, revista „*Luceafărul*”.
- Vlahuță, A. (1909.). *Din goana vieții (Amintiri despre Eminescu)*. București.
- Xenopol, N. (1892). *Portret*, revista „*Literatorul*”

Ciobanu Ioana

Catedra de limba română pentru studenți străini

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași – Facultatea de Litere

ioana.ciobanu92@yahoo.com

THE PROCESS OF TRANSLATION – IMITATION AND LITERARY CREATION IN THE 16TH CENTURY

ABSTRACT: The era of changes and transformations in the Romanian society, the 16th century, also marks new cultural beginnings: the appearance of the first texts. The development of the Romanian language in its literary version is closely related to the translation process. The transfer of concepts was achieved through imitation, through the connection with the original text, by taking structures from the source-language. But paradoxically, translation in the 16th century also meant creation. Through this activity, signifiers and new signifieds entered the church space and restructured the lexical level of the language of the era. Due to translation, the language takes the first steps towards an incipient literary variant, towards cultured terms, towards new realities. We analysed the efforts undertaken in the translation of one of the most significant old prints - *Coresi's Gospels* - to discover the enigmas that the old writings still hide and to understand the spiritual values of the old Romanian translations.

Key words: translation, Romanian language, 16th century, Gospels

INTRODUCERE

Traducerea, această metodă amplă și complexă, a reprezentat încă din Evul Mediu un sistem de transfer lingvistic și conceptual. Iar *Sfânta Scriptură*, cărțile bisericești în general, au constituit punctul de referință pentru momentul de început al traducerilor literare, al frazeologiei biblice, al principiilor religioase. Din timpuri străvechi, traducerea biblică s-a situat la granița dintre erezie și revelație. Textul

sacru s-a conservat cu sfințenie secole la rând; a fost tradus cu teama de a nu dizolva sacralitatea învățăturilor, păstrând nu numai ordinea cuvintelor, ci și sintaxa și lexicul scrierii intangibile. Având scopul de a dezvălui tainele mesajului sacru, traducerea s-a bucurat pe alocuri și de originalitatea și creativitatea tălmaciului.

PRIMELE TRADUCERI LITERARE ROMÂNEȘTI

În epoca veche societatea românească este dominată de spiritualitatea slavonă manifestată în Biserică. Încă se tipăresc numeroase scrieri de cult bisericesc în slavă, având ca scop întrebuințarea lor în serviciul liturgic de către preoți. Însă, pe lângă numeroasele ediții slavone, ies de sub tipar cărți slavo-române și cărți integral românești (Panaitescu 1965: 13-28). Astfel, primele scrieri literare românești sunt traduceri. Iar aceste traduceri păstrează toate particularitățile din limba de origine, de la formă, de la sistemul grafic, până la conținut, structură sintactică și variante lexicale sau valori semantice din textul sursă.

Constituirea scrierilor vechi s-a înfăptuit prin imitarea unor prototipuri străine. Astfel, apariția primelor texte literare românești este conectată de procesul traducerii. Absența unei culturi anterioare, nivelul redus de dezvoltare a limbii, opțiunile lingvistice limitate, lipsa unor reguli stabile, transformă traducerea într-o sarcină greu de îndeplinit. Întrucât secolul al XVI-lea reprezintă geneza culturii scrise în limba română, textele traduse reflectă principii incerte și neclare, reguli și tradiții lingvistice în primă fază de dezvoltare.

Traducerile din secolul al XVI-lea, primele texte românești, relevă rivalitatea unor forme lexicale diferite, a unor structuri morfologice distincte sau a unor variante fonetice multiple. Proiecție a secolului în care circulă, sumă a unor eforturi multiple, primele traduceri literare românești sunt caracterizate prin variabilitate, diversitate, eterogenitate, dar paradoxal, și prin unitate.

ÎNSEMĂNĂTATEA PRIMELOR TRADUCERI ROMÂNEȘTI

Primele cărți sacre, primele scrieri tipărite, dețin o valoare inestimabilă pentru fiecare cultură, inclusiv pentru societatea românească. Textele, create prin truda traducerii, reprezintă lucrări esențiale atât prin caracterul sacru pe care îl dețin scrierile religioase, cât și prin însemnătatea pe care au avut-o asupra minții și sufletului uman, în contact pentru prima dată cu noțiunile religioase translate. Importanța primelor traduceri pentru viața creștinilor este recunoscută încă din epoca veche, din perspectivă spirituală și din perspectivă dogmatică. Mai mult decât atât, textele secolului al XVI-lea marchează activitatea creatoare în limba română: cercetare – consultare – colaționare – traducere și adaptare – elaborare – corectare și revizuire – tipărire.

Cărțile, indiferent de curentul cultural care le-a înlesnit apariția și circulația, indiferent de textul original care a funcționat drept model, reprezintă un instrument revoluționar al secolului: redarea în limba română a scrierii ce arată voia și legea lui Dumnezeu. Traducătorul, prin cărțile sfinte pe care le scoate, tipograful, prin cuvintele sacre pe care le tipărește, conferă o nouă valoare semantică divinității – Dumnezeu prin spirit, dar și Dumnezeu prin cuvânt: „Scrișă iaste că nu cu pîine numai viu va fi omul, ce de toate *cuvintele Domnului*”. Prin traducere, prin transpunerea învățăturilor morale, cărțile bisericești fac posibilă „întâlnirea cu Dumnezeu”: „De-ncepută era cuvînt și cuvîntul era cătră Dumnezeu și *Dumnezeu era cuvînt*” (Coresi, *Tetraevanghel*, 1561²³).

SURSELE TIPĂRITURILOR ROMÂNEȘTI

²³ Datele relevante pe care le-am selectat din tipăriturile coresiene și care ne-au ajutat să reconturăm imaginea și importanța evangheliilor în epocă au fost preluate din *Corpusul electronic al textelor românești vechi (1521 – 1640)* (CETRV 2016), director Alexandru Gafton: *Tetraevanghel* (1561) – transcriere Ioana Ciobanu și Roxana Vieru; *Întrebare creștinească* (1560) – transcriere Roxana Vieru; *Tâlcul Evangheliilor* (1567-1568) – transcriere Bogdan Țăra; *Carte cu învățură* (1581) – transcriere Adina Chirilă.

Primele texte au luat naștere în secolul al XVI-lea, când slava veche ocupa funcția de limbă liturgică, administrativă și limbă literară (Drăganu 2003: 24-25; Rosetti 1968: 466). Asemenea celorlalte națiuni, trecerea de la vorbire la scriere, de la popular la literar, de la spontan la normat, s-a realizat prin imitație, prin preluarea unor modele străine, prin copierea și reproducerea lor (Gheție și Mareș 1985: 129-130). Traducerea și adaptarea, acest exercițiu amplu și consistent al limbii, a făcut posibilă apariția unor scrieri originale pentru spațiul românesc de la această vreme. Limba slavonă, considerată „sacră” prin influența pe care a exercitat-o în regiunile ortodoxe din estul Europei, este limba care a oferit culturii noastre tiparul necesar pentru apariția primelor texte românești²⁴ (Iorga 1904: 42-114; Munteanu 2008: 21-23).

TRADUCEREA EVANGHELIILOR CORESIENE

Majoritatea scrierilor de secol XVI – tipăriturile coresiene – reprezintă traduceri după originale slavone. Pentru a înțelege fenomenul traducerii, ne îndreptăm atenția către cartea ecleziastică fundamentală, cu o însemnătate deosebită pentru lumea creștină: *Evangelhiile Noului Testament*, consemnate de către cei patru evangheliști: „Hristos, Mîntuitorul nostru, a sa bunăvestire, Sfînta Evanghelie, datu-o-au a patru evanghelisti: lu Matthei, lu Marco și Lucăei și lu Ioann” (Coresi, *Carte cu învățătură*, Preadislovie, 1581). Cartea ce redă povețele lui Hristos este cu atât mai importantă cu cât *Evanghelia* este citită în timpul serviciului creștin-ortodox. Este o scriere liturgică esențială prin caracterul sacru pe care l-a căpătat în timpul ritualului divin, dar și prin influența pregnantă pe care o are asupra rațiunii și spiritului omenesc: „den tuspaturu evanghelistii aleasă și den multe dumnezeiești scripturi, și

²⁴ Traducerile din slavă sunt predominante. Majoritatea tipăriturilor românești – textele lui Coresi – reprezintă transpuneri după un original slavon. Nu ignorăm existența în epocă a unor traduceri după versiuni maghiare (sau posibil, în alte cazuri, consultarea unor versiuni grecești, germane etc.).

dată besearicei lui Dumnezeu, *în toate Dumineci a se ceti, așijdere și la dumnezeieștile praznice și la ale altor sfinți, spre învățătură creștinilor oameni cătră dereptarea sufletului și trupului*” (Coresi, *Carte cu învățătură*, 1581).

Data și locul tipăririi *Tetraevangelului coresian* nu pot fi puse sub semnul întrebării. Informațiile notate în epilogul acestui text sunt edificatoare atât pentru plasarea tipăriturii în contextul istoric și cultural al secolului, cât și pentru relațiile pe care le stabilește cu celelalte texte din epoca veche. Fără a putea fi contestat, *Tetraevangelul* a fost tipărit între 3 mai 1560 și 30 ianuarie 1561, la Brașov, de către diaconul Coresi și diacul Tudor, cu sprijinul lui Johannes Benkner, primarul Brașovului: „Și cu zisa jupînului Haneș Beagner, scris-am eu, diiacon Coresi ot Tîrgoviște, și Tudor diiac. Și s-au început în luna lu *mai* 3 zile și s-au sfîrșit în luna lu *ghenuarie* 30 zile, 7 mie 69 în cetate în *Brașov*” (*Tetraevangelul* lui Coresi, Epilog, 1561)²⁵.

În *Catehismul* lui Coresi se relatează istoria traducerii evangheliilor, de la origini până la actuala versiune coresiană, începând cu textul ebraic și încheind cu cel românesc: „Și au ales 4 evanghelisti den limba ovreiască pre limba grecească de-au scris Evanghelia. De-acia, sfinți părinți, Vasilie, Grigorie, Ioan Zlataust, Atanasie și Chiril Filosof, și ei socotiră și scoaseră den cartea grecească pre limba sîrbească. După aceia *nește creștini buni socotiră și scoaseră cartea den limba sîrbească pre limba rumânească*” (*a scoate* = înv. „a traduce”, DER) (Coresi, *Învățătură creștinească, Introducere*, 1560). Acest pasaj elocvent face referire la versiunea evangheliilor care se va tipări ulterior, între 1560 și 1561, și confirmă originea slavonă a textului-sursă. Scrierea slavonă, la rândul său, este rezultatul tot unei traduceri, pe filieră

²⁵ *Tetraevangelul* de la 1561 se numără printre puținele texte din acest secol care beneficiază de date istorice consemnate la începutul sau finalul scrierii. Certitudinea acestor fapte plasează tipăritura la un nivel superior de înțelegere și interpretare a aspectelor de ordin filologic.

grecească. Analizăm astfel un text rezultat din traducerea unei alte traduceri (*Evanghelii* românești < *Evanghelii* slavone < *Evanghelii* grecești < *Evanghelii* ebraice).

La o analiză mai atentă constatăm că tipărirea de către aceiași Coresi și Tudor, la numai un an diferență, a unui *Tetraevanghel* slavon, indică posibilitatea că versiunile coresiene provin dintr-o sursă comună. Din textul original derivă atât traducerea evangheliilor în limba română (1561), cât și versiunea în slavă (1562)²⁶. Deși nu s-a descoperit manuscrisul slavon care să se identifice perfect cu traducerea românească coresiană, greșelile de interpretare, calcurile lingvistice, topica de tip slavon, se pot explica prin comparația cu versiunea slavonă a diaconului de la 1562 (Gaster 1891: 26-28; Haneș 1913: 988; Mareș 1967: 651-667).

Tipăritura evanghelică românească este mărturia încă existentă ce atestă traducerea după un text-model slavon. *Tetraevanghelul* înregistrează noțiuni și elemente din slavă. Alți termeni, deja existenți în limbă, preiau valori semantice noi, prin calcuri lexicale, îmbogățind vocabularul varietății lingvistice de la această vreme. Textul relevă la 1561 o sintaxă dificilă, preluată din limba-sursă, cu topică slavă și fraze extinse, cu structuri supracompușe și calcuri frazeologice²⁷. Sunt notate înlănțuiri de idei fără sens, preluate mecanic, numeroase greșeli de

²⁶ Alexandru Mareș, într-un studiu amplu, revoluționar în raport cu opiniile vehiculate până la acea vreme, demonstrează în 1967 strânsa legătură dintre tipărirea românească și cea slavonă. Printr-o paralelă realizată între textele coresiene pe de o parte – 1561 și 1562 – și *Evangheliarul* de la Sibiu și cel slavon al lui Macarie pe de altă parte – 1553 și 1512, Mareș observă că versiunile lui Coresi prezintă omisiuni și completări în fragmente și versete identice. Aceste constatări, însoțite de dovezi textuale, transformă presupunerea cu privire la înrudirea tipăriturilor lui Coresi într-o certitudine (Mareș 1967: 651-668).

²⁷ Vezi părerea lui Petre V. Haneș care, contrariat de stadiul pe care limba îl avea în această perioadă veche, descrie textul coresian de la 1561 prin următoarele afirmații: „O limbă falsă, artificială, cu sunete și flexiuni românești dar cu sintaxă paleoslovenică (o reproducere, și aceasta, a celei grecești vechi), cu termeni și înțelesuri când românești, când paleoslovenice, iată limba primei tipărituri românești, limba care a slujit ca punct de plecare traducerilor de mai târziu, iată începutul limbii noastre scrise” (Haneș 1913: 988-1007).

traducere literală, confuzii de ordin semantic, care descriu actul traducerii evangheliilor drept un proces complicat. Adaptarea textului la societatea românească pe care traducătorii încearcă să o redea creează de multe ori erori de interpretare, modificări în conținut. Aceste pasaje ce reprezintă abateri de la sensul de origine se îndepărtează de corectitudinea translării la care orice traducător năzuiește (v. Haneș 1913: 995; *Limitele traducerii*, Gafton 2005: 14-18 și *Abaterea*, Gafton 2005: 32-44).

Lucrarea amplă, de natură biblică, de la 1561 se prezintă ca fiind opera unor traducători multipli. Dificultățile pe care cunosătorul celor două limbi le întâmpină în secolul al XVI-lea în transpunerea noțiunilor dintr-un idiom în altul ne încurajează să vedem *Tetraevanghelul* ca sumă a eforturilor susținute de către mai mulți traducători. Această ipoteză este întărită de informațiile din predoslovie *Catehismului* unde traducerea evangheliilor se atribuie unor „buni creștini” (numărul plural): „După aceea *nește creștini buni socotiră și scoaseră* cartea den limba sîrbească pre limba rumânească, cu știrea mării lu crai și cu știrea episcopului Savei, țării ungurești. Și *scoasem Sfînta Evanghelie [...]*” (Coresi, *Învățătură creștinească*, 1560).

Este foarte probabil ca alcătuitoarii *Tetraevanghelului*, pe lângă originalul slavon, să fi cercetat versiunile românești care circulau în secolul al XVI-lea. Coresi și ucenicii săi erau conștienți că o traducere atât de complexă precum cea a evangheliilor – cu numeroase noțiuni noi, atât de natură lingvistică, cât și de natură conceptuală, cu mesaje ce necesită un nivel superior de înțelegere – impune consultarea textelor românești evanghelice existente la acea vreme. Având în vedere că singura versiune cunoscută, anterioară celei coresiene, este reprezentată de *Evangheliarul slavo-român* de la Sibiu, cercetătorii și-au îndreptat atenția către posibila legătură dintre cele două scrieri. Studiile demonstrează că cele două versiuni sunt înrudite (Mareș 1967: 651-668; Mareș 1982: 183-200). În încercarea de a infirma sau confirma legătura lingvistică dintre cele două scrieri evanghelice, am supus analizei

aspectele fonetice rare sau chiar unice din *Tetraevanghelul coresian* în comparație cu particularitățile din *Evangheliarul sibian*. În urma acestei cercetări am depistat conexiuni lingvistice și grafice incontestabile care îndepărtează „orice urmă de îndoială asupra filiației dintre *Tetraevanghelul* brașovean și *Evangheliarul sibian*”²⁸ (CETRV 2016; Ciobanu 2020).

EVANGHELIA - LUCRAREA UNOR TRADUCĂTORI MULTIPLI

Chiar și la o simplă lectură, tipăritura coresiană relevă în structura internă diferențe majore de ordin fonetic, morfologic și lexical, care la o mai amănunțită analiză apar ca o fractură între cele două părți ale scrierii: pe de o parte *Evanghelia după Matei* și *după Marcu* și pe de altă parte *Evanghelia după Luca* și *după Ioan*²⁹.

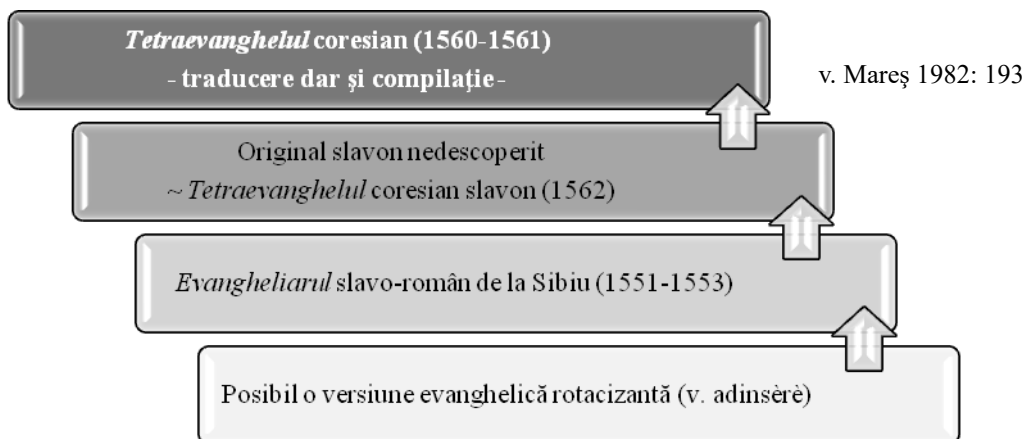


Figura 1. Sursele care au contribuit la alcătuirea *Evangheliilor*

²⁸ Pentru o analiză mai amplă asupra filiației dintre cele două texte, pentru un raport complet din perspectivă fonetică cu privire la versiunile evanghelice, vezi Ioana Ciobanu, *Particularități fonetice în „Dentru Mathei sfântă bună-vestire” în versiunile evanghelice de la 1553 și 1561*.

²⁹ Facem această afirmație, de o importanță majoră pentru cercetarea filologică asupra *Tetraevanghelului coresian* de la 1561, în urma unei analize complete asupra elementelor fonetice, morfologice și lexicale. Certitudinea cu care susținem acest punct de vedere derivă tocmai din aceste particularități lingvistice care creează opoziții. Pentru o înțelegere aprofundată, vezi analiza din Ciobanu Ioana, *Teza de doctorat Tetraevanghelul coresian de la 1561. Ediție de text, studiu filologic și studiu lingvistic*, 2019, Ministerul Educației.

Aceste trăsături care individualizează textul ne determină să luăm în calcul existența a două izvoare românești, provenind din zone sau timpuri diferite, și/ sau existența a mai mulți traducători³⁰.

Specialiștii care s-au angajat intelectual la elaborarea unei noi versiuni evanghelice au lucrat separat, iar traducerile lor pot fi privite ca diviziuni ale tipăriturii de la 1561. Particularitățile lingvistice atestă faptul că versiunea coresiană reprezintă o compilație dintre traducerea unui original slavon și consultarea unei/ unor versiuni românești (v. și Mareș 1967: 651-667).

Învățații care s-au ocupat de prima parte a lucrării s-au arătat mai atașați atât față de textul slavon cât și față de manuscrisul românesc cercetat. Compilerii au preluat din *Evangheliarul* de la Sibiu numeroase elemente arhaice și trăsături dialectale fără a le prelucra. De asemenea, modalitățile de traducere dezvăluie o fidelitate față de textul slavon, care a condus la inserarea a numeroase unități lexicale din original, dar și la greșeli de interpretare, adaptare și translare a noțiunilor. Ponderea mare a particularităților ce caracterizează o limbă individuală demonstrează că trăsăturile nu pot fi puse pe seama revizorilor, a unor omiteri rezultate dintr-o corectare deficitară sau a unei infiltrări imperceptibile din manuscris, ci pe seama unor traducători care le-au preluat, introdus și admis ca atare. De aceea, nu se poate exclude ipoteza conform căreia traducătorul însuși provine dintr-o altă zonă dialectală și inserează spontan elemente ce se abat de la norma coresiană.

³⁰ Singurul cercetător care a observat opozițiile dintre evanghelii, fără a afirma cu certitudine existența a două fragmente diferite, este Alexandru Mareș: „Nu este însă exclus ca o parte din aceste alternanțe, care opun, în general, primele două evanghelii următoarelor două, să se explice prin apartenența regională diferită a persoanelor care au colaborat la elaborarea noii versiuni. Aceștia puteau, de asemenea, să adopte soluții de traducere deosebite pentru cuvinte sau contexte identice din cuprinsul celor patru evanghelii. Oricare ar fi explicația reală a acestor alternanțe, cei care au efectuat ultima revizie înaintea tipăririi nu au reușit să definitiveze un text uniform sub aspectul limbii” (Mareș 1982: 199).

Evangheliile de la 1561 apar astăzi sub forma unui text care nu a beneficiat de o revizie minuțioasă. Acest fapt este confirmat de aplicarea unor corecturi ulterioare, în cuprinsul *Cazaniilor*, asupra formelor percepute ca fiind dialectale din versetele evanghelice corespunzătoare. Având în vedere că în alcătuirea celor două cărți (*Tâlcul Evangheliilor* și *Carte cu învățătură*) au fost preluate fragmente și versete din *Tetraevangelul coresian*, se poate remarca procesul de revizie și corectare pe care elaboratorii acestor ediții postevangelice l-au considerat absolut necesar.

În ceea ce privește cea de-a doua jumătate a lucrării, ultimele evanghelii relevă o unitate mai mare, specifică tipăriturilor coresiene, o preferință pentru forme analogice și inovatoare sau pentru creații personale, o dorință de a reda conținutul tradus într-o variantă omogenă.

Această separare de ordin lingvistic, atipică pentru Coresi, naște numeroase întrebări: *Din ce motiv nu s-a realizat revizia atentă de care beneficiază tipăriturile coresiene? De ce traducerea și colaționarea s-au înfăptuit de către persoane/ grupuri diferite?* O ipoteză plauzibilă ar consta în faptul că „*Evangheliarul* de la Sibiu a circulat în secolul apariției sale în format lacunar (prima sau primele două evanghelii). Textul incomplet de la Sibiu (1553) a făcut necesară tipărirea, la doar câțiva ani distanță, a unei versiuni integrale - cea de la Brașov (1561)” (Ciobanu 2020: 260). Această speculație rezultă din apariția fonetismelor particulare doar în primele două Evanghelii din versiunea de la 1561, ceea ce sugerează că autorii compilației au avut la dispoziție *Evangheliarul* de la Sibiu doar în acest format, altfel le-ar fi inserat, măcar pe alocuri, și în *Evangheliile* următoare. Astfel se explică de ce tipărirea cărții sacre reprezenta un act imperios ce nu putea fi amânat: pentru că era prima versiune evanghelică românească integrală.

Data fiind amploarea acestei lucrări pentru epoca de început a scrisului literar, s-a recurs la transpunerea și colaționarea concomitentă a celor două părți evanghelice de către traducători diferiți, pentru tipărirea

rapidă a versiunii finale și punerea cărții în circulație. Această supoziție se bazează pe premisa că *Evangelhia* reprezintă una dintre cele mai importante scrieri de cult bisericesc. Cele nouă exemplare ce s-au păstrat până astăzi (Gheție și Mareș 1994: 67) validează valoarea pe care textul a avut-o în secolul al XVI-lea, precum și circulația de care s-a bucurat. Dintre textele coresiene în limba română, *Tetraevangelul* de la 1561 s-a conservat în cel mai mare număr de exemplare (Oltean 2003: 68). Utilizarea acestei cărți – cele patru *Evangelii* – în serviciul liturgic în mediul ortodox secole la rând, până în zilele noastre, întărește această idee. În acest fel se pot explica existența a doi tipografi: Coresi, dar și Tudor diacul, revizia superficială, greșelile de interpretare și de tipărire sau traducerea inexactă.

Necesitatea acestei traduceri este confirmată de întâietatea pe care a avut-o pentru tipărire. Deși *Evangelhia* din limba română (1561) și cea din slavă (1562) au avut același model slavon (Mareș 1967: 660), s-a amânat tipărirea versiunii slave, care reprezenta în mare parte copierea la tipar a textului original, și s-a început traducerea românească. Este foarte posibil ca revenirea lui Coresi la Brașov să corespundă cu începerea traducerii și colaționării evangheliilor, iar aceste acțiuni să fie interconectate. Stabilirea renumitului tipograf la Brașov și presa tipografică pe care o deținea trebuie să fi animat oamenii de cultură ai secolului și adepții Reformei care au întrevăzut în Coresi oportunitatea de a tipări cărți în limba română. Această idee ipotetică se bazează pe date cu caracter istoric: tipărirea de către diacon în 1557 a *Octoihului* slavon la Brașov, tipărirea în 1558 a *Triodului* Penticostar la Târgoviște, întoarcerea lui Coresi la Brașov înainte de 3 mai 1560 – consemnată în epilogul tetraevangelic „în cetate în Brașov”. Încercăm să răspundem astfel întrebării: *Care au fost motivațiile care l-au determinat pe Coresi să revină la Brașov?* Una dintre ele trebuie să fi fost tipărirea evangheliilor în limba română.

Falia ce desparte cele două părți ale lucrării trasează o opoziție formală, ce se realizează între particularitățile lingvistice consemnate izolat doar în prima parte a lucrării și formele dominante care conferă un aspect relativ uniform scrierii. Notăm elementele relevante care confirmă aspectul eterogen al primelor evanghelii. Dinamica acestor trăsături și modul în care sunt înregistrate la Coresi în 1561 descriu procese mult mai ample (trăsături arhaice, dialectale apar și în ultimele evanghelii, la fel cum elemente inovative apar și în primele evanghelii). Opoziția reprezintă una din trăsăturile fundamentale ale *Tetraevangeliei*: opoziția dintre normă individuală și normă generală, dintre variație și stabilitate, dintre element specific și ansamblu, dintre vorbire și conștiința că uzul are potențial de normă. Opoziția reprezintă de fapt definiția limbii în secolul al XVI-lea în încercarea de a-și stabili principii fundamentale și forme unice.

Figura 2. DIFERENȚE DE ORDIN FONETIC, MORFOLOGIC ȘI LEXICAL
ÎN EVANGHELIILE CORESIENE

Ocurențe	
doar în <i>Evanghelia după Matei</i> și <i>după Marcu</i>	în cuprinsul întregului text coresian
Particularități fonetice	
Consoane dure/ Consoane moi	
<i>mărg/ să mărg/ mărgători/ mărș/ să margă</i>	<i>merg/ să merg/ mers/ să meargă</i>
<i>șădea/ șăd/ șădea-veți/ șăzul/ șăzînd/ șăzătorii</i>	<i>ședeal/ șed/ ședeal-veți/ șezul/ șezînd/ șezătorii</i>
<i>vor înșăla, înșălați</i>	<i>va înșela, înșelați</i>
<i>deșărt</i>	<i>deșert</i>
<i>mișăilor, mișăliții</i>	<i>mișel, mișei</i>
<i>țăstului</i>	<i>țestului</i>
<i>beutoriu</i>	<i>băutoriu</i>
Hipercorectitudine	
<i>țermure</i>	<i>țărmure</i>
<i>sînt</i>	<i>sînt</i>
<i>conjunția se</i>	<i>conjunția să</i>
<i>învațe-se</i>	<i>învață-ne</i>

**TECHNOLOGY-ENHANCED LANGUAGE TEACHING AND LEARNING:
METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES**

[e + n] ~ [i + n]	
<i>mencinoasă</i>	<i>mincinoși</i>
<i>necredencioasă</i>	<i>necredincioasă</i>
<i>vende</i>	<i>vinde</i>
<i>vendeca, vendece</i>	<i>vindeca, vindece</i>
<i>neputență, neputențile</i>	<i>neputincioșii</i>
[u] final pentru substantive	
<i>pămîntu, somnu, căpătîiu, smochinu, folosu</i>	<i>pămînt, somn, căpătîi, smochin, folos</i>
<i>Galileiu, Iosafatu, Isusu, Pilatu, Zevedeu</i>	<i>Galilei, Iosafat, Isus, Pilat, Zevedei</i>
Alternanțe	
<i>înemă/ inimă</i>	<i>inema/ inima</i>
<i>deaca</i>	<i>deca</i>
<i>deatoriu</i>	<i>datoriu</i>
<i>făce, ungé</i>	<i>făcea, ungea</i>
<i>îmbracat</i>	<i>îmbrăcat</i>
<i>runpea</i>	<i>rupea</i>
<i>ultară</i>	<i>uitară</i>
<i>prentu</i>	<i>pentru</i>
<i>sveatnic, svii</i>	<i>sfeatnic, sfii</i>
<i>lesni</i>	<i>lesne</i>
<i>a trimite (trimis, trimiseră)</i>	<i>a tremeate/ a tremite</i>
<i>schinb, postîmpi, tîmplă</i>	<i>schimb, tîmplă</i>
<i>din/ dintr-</i>	<i>den/ dentr-</i>
Particularități morfologice	
singularul <i>laturi</i>	<i>laturea</i>
pluralul <i>arginture, nărodure</i>	<i>arginți, năroade</i>
pronumele <i>miu</i>	<i>mieu</i>
pronumele <i>să</i>	pronumele <i>se</i>
verbul <i>lua</i>	<i>lua</i>
auxiliarul <i>vreți (vreți întra, vreți fi)</i>	auxiliarul <i>veți</i>
condiționalul prezent <i>vrure, greșire, săblăznire, zisere</i>	<i>ați vrea, ară greși, ară săblăzni, aș zice</i>
condiț. perfect cu gerunziu <i>ară fi știind</i>	condiț. perfect cu participiu <i>ară fi lăsat</i>

perfectul tare <i>feceși, feace, feaceră</i>	perfectul slab <i>făcu, făcură</i>
imperativul <i>stăi</i>	<i>stai</i>
gerunziul <i>aibînd</i>	<i>avînd</i>
adverbul <i>varecît</i>	<i>oarecît</i>
interj. <i>vae</i>	<i>vai</i>
prepoziția slavă <i>na</i>	prepoziția <i>la</i>
conjuncția slavă <i>i</i>	conjuncția de origine latină <i>e</i>
Particularități lexicale	
<i>a despune, despus, despunetoriu</i>	<i>a domni, puteare, putearnic</i>
<i>nevolnic, lînged</i>	<i>bolnav, neputincios, beteag</i>
<i>matcă</i>	<i>iad, beznă, muncă</i>
<i>iuo/ io</i>	<i>unde</i>
<i>stîlpure, steble</i>	<i>stîlpări</i>
<i>som</i>	<i>argint</i>
<i>mișăliți</i>	<i>stricați</i>
<i>beseadele</i>	<i>cuvintele</i>
<i>a la</i>	<i>a spăla</i>
<i>bețiș</i>	<i>vin-băutoriu</i>
<i>a număra</i>	<i>a ceti</i>
<i>legătură</i>	<i>temniță</i>
<i>a postîmpi</i>	<i>a se apropia</i>
<i>a pomăzui</i>	<i>a unge</i>
<i>concenie</i>	<i>sfîrșenie</i>
<i>pridădire</i>	<i>tocmeală</i>
<i>creștini</i>	<i>izraili</i>

Numeroase particularități se regăsesc în ambele părți ale lucrării. Dar elementele proprii, dialectale, arhaice, nespecifice lui Coresi, aparțin în majoritatea cazurilor doar în secțiunea evanghelică după Matei și după Marcu.

Falia ce desparte straturile lingvistice este vizibilă prin fenomene ample și complexe, cu o pondere mare: [ș] dur versus [ș]

moale; [m] velar versus [m] palatal; [e + n] versus [i + n]; forme tari de perfect versus forme slabe de perfect; condiționalul prezent sintetic versus condiționalul prezent analitic; condiționalul perfect cu verb la gerunziu versus condiționalul perfect cu verb la participiu; *avem* versus *avăm* sau *aibînd* versus *avînd*, forme etimologice versus forme analogice. Aceste elemente pregnante sunt cele care reconfirmă existența a doi traducători, a două procese raționale diferite, a două opțiuni de echivalare distincte, a două porțiuni de text.

Astfel, multitudinea de forme atipice în raport cu „norma” textului, înregistrate în prima parte a tipăriturii coresiene, ne conduc înspre ipoteza că traducerea *Tetraevanghelului* s-a realizat de către persoane distincte. Diferențele semnificative între cele două părți ale lucrării (*Evanghelia după Matei* și *Marcu* pe de o parte și *Evanghelia după Luca* și *Ioan* pe de altă parte) ne îndeamnă să credem că au existat traducători/ revizori diferiți, care au inserat în text elemente ale pronunției individuale sau care le-au preluat din versiunea-model românească. Aspectul unitar pe care îl dețin ultimele evanghelii, respectarea unor norme la nivelul textului, reconfirmă existența a două porțiuni separate de text, a doi traducători.

IMBOLDUL TRADUCERII

Primele tipărituri românești sunt conectate de Reforma religioasă, care avea ca principiu de bază traducerea cărților sacre în limbile vernaculare. Acest imbold protestant, sprijinit de numeroși intelectuali, domnitori și tipografi, a condus la apariția în scris a primelor acte de cultură în limba română (Sulică 1901: 1; Rosetti și Cazacu 1961: 42; Munteanu 2008: 21-22).

Numele lui Johannes Benkner menționat în epilogul textului ca protector și finanțator al scrierii, transformă această ipoteză, *Tetraevanghelul* – rezultat al influenței protestante, într-o certitudine: „în zilele mării lu Ianăș crai, eu, *jupînul Hanăș Beagner den Brașov*,

am avut jelanie pentru sfintele cărți creștinești *Tetroevanghel* [...]». Și cu zisa *jupînului Haneș Beagner*, scris-am eu, diiacon Coresi ot Tîrgoviște și Tudor diiac”. Documentele istorice îl menționează pe Benkner ca activist protestant, implicat în reformarea bisericii din Șcheii Brașovului în 1559 (*Quellen der Stadt Brassò*, IV apud Iorga 1904: 70; Stinghe 1899: 2-3). Având în vedere că traducerea cărților religioase, în special a evangheliilor, reprezenta cel mai puternic mijloc de răspândire a principiilor protestante și cea mai accesibilă modalitate de convertire a creștinilor la noua mișcare, *Tetraevanghelul* lui Coresi este la origine o inițiativă luterană (Rosetti 1968: 472-474; Gheție și Mareș 1985: 86-89, 349-350).

Urme ale curentului protestant, impulsul care a facilitat apariția acestei cărți în limba română, se regăsesc și în rândurile unui mesaj persuasiv tipărit atât în epilogul *Tetraevanghelului* cât și în introducerea *Catehismului* – carte recunoscută ca parte integrantă a mișcării reformate: „[...] cum grăiaște și Sfîntul Pavel apostol cătră corinteani, 14 capete: «În sfînta besearecă mai bine e a grăi cinci cuvinte cu înțeles decît 10 mie de cuvinte neînțelease, în limbă striină». După aceaia vă rugăm toți sfenți părinți, oare vlădici, oare episcopi, oare popi, în cărora mînă va veni aceastea cărți creștinești, cum mainte să cetească, necetind să nu judece, nece să săduiască” (*Întrebare creștinească* 1560; *Tetraevanghel* 1561). Prin acest mesaj se subliniază, din prudență și din dorința de a masca sau a diminua influența Reformei, necesitatea traducerii și a tipăririi cărților religioase în limba autohtonă cu menirea de a-i aduce pe oameni mai aproape de Dumnezeu. Printr-o analogie cu scrisorile Sfîntului Pavel către corinteni care dorește să reglementeze biserica din Corint, inițiatorii *Evangheliei* încearcă să reorganizeze biserica românească prin același îndemn apostolic de a introduce limba maternă în serviciul liturgic. Destinată în principal preoților, această rugămintă are scopul de a alunga teama sau neîncrederea și totodată de a convinge clerul bisericesc că

versiunea evanghelică coresiană reprezintă și redă întocmai cuvântul divin, doctrina religioasă ortodoxă, adevărata credință.

Reperăm dorința de a justifica textul din limba română și în fragmentul următor: „Și au ales 4 evanghelisti den *limba ovreiască* pre *limba grecească* de-au scris Evanghelia. De-acia, sfinți părinți, Vasilie, Grigorie, Ioan Zlataust, Atanasie și Chiril Filosof, și ei socotiră și scoaseră den *cartea grecească* pre *limba sîrbească*. După aceeaia nește creștini buni socotiră și scoaseră cartea den limba sîrbească pre *limba rumânească*” (a scoate = înv. „a traduce”, DER) (Coresi, *Învățătură creștinească*, Introducere, 1560). Prin comparația cu celelalte popoare se induce ideea că traducerea în limba comunității reprezintă un proces esențial. Încadrarea limbii române printre marile culturi – ebraică, greacă, slavă – atenuează din caracterul protestant al scrierilor și diminuează reticențele celor care se îndoiau de scopul *Evangheliilor*. „Adevărata credință” – aceasta a fost frământarea care a răscolit popoarele lumii de la tipărirea cărții sfinte; aceasta este rațiunea pentru care mesajul persuasiv însoțește scrierea *Învățătură creștinească*. Se realizează foarte subtil o echivalență de ordin spiritual: *Tetraevanghelul românesc*, prin traducere, redă principiile adevăratei credințe.

De aceea, Coresi își îmbracă tipărirea într-un veșmânt preoțesc: *Tetraevanghelul* este destinat membrilor clerului bisericesc, din necesitatea de a fi receptat și răspândit, prin aceștia, de către toți românii. Împărțirea pe zaceale – „subdiviziunile capitoarelor evanghelice” (DLR) – arată că scopul principal al acestei scrieri în limba națională este utilizarea în serviciul divin, în uzul liturgic – conform normei religioase răsăritene, dar în „limba poporului” – după model protestant: „Și am scris aceste sfente cărți de învățătură *să fie popilor rumânești, să înțeleagă, să învețe rumânii cine-s creștini*” (*Tetraevanghel*, Epilog, 1561).

Se remarcă astfel o vădită dorință de a ascunde curenții cultural și de a inspira încredere în cuprinsul acestei scrieri: traducerea fidelă față de originalul slavon, prin puritatea textului, fără abateri de natură

protestantă; cuvintele persuasive ale apostolului Pavel, cu rol de mediator; descrierea traducătorilor drept „buni creștini” (*Catehismul coresian*); notarea unitară a conceptului ce desemnează divinitatea – *Dumnezeu*; românizarea numelui s-a a finanțatorului (Johannes Benkner > *Haneș Beagnăr*); simbolul crucii din frontispicii sau formula de început din epilog, cu referire la Sfânta Treime: „Cu vreaarea Tatălui și cu ajutoriul Fiiului și cu sfirșitul Duhului Sfint [...]”. Aceste eforturi s-au realizat pentru acceptarea textului evanghelic coresian și recunoașterea acestuia ca parte culturală indispensabilă.

Indiferent de fundamentul spiritual-religios, *Tetraevanghelul coresian*, definiție a învățăturii creștine, a fost tipărit tocmai pentru a respecta și a transmite povețele Mântuitorului: „Păsați în toată lumea, *propoveduiți Evanghelie* a toată lumea. Cine va creade și se va boteza mîntuit va fi; cine nu va creade osîndit va fi”. Traducerea evangheliilor este privită în toate cultele religioase ca parte integrantă a misiunii încredințate de Dumnezeu de a răspândi și mărturisi cuvântul Domnului printre toate popoarele lumii: „Și a toate limbile cade-se nainte a *propovedui Evangheliia*” (*limbă* = înv. „nație, popor”, DER) (Coresi, *Tetraevanghel*, 1561).

Tipărirea unei scrieri bisericești în limba română este revoluționară la 1561, când slujba religioasă se oficializa în limba slavă, după cărți slavone (Iorga 1904: 42-114; Rosetti 1968: 467). Fără a realiza pe deplin rolul care îi revine în societate, Coresi transformă viața spirituală a românilor într-un ritual conștient, ce ține de alegere și nu de dogmă³¹.

Sub influență protestantă, dar cu o veritabilă înfățișare ortodoxă, *Tetraevanghelul* tipărit la 1561, sfetnic spiritual al românilor, devine

³¹ Limba slavonă, în ciuda valențelor culturale pe care le deține, nu este accesibilă tuturor credincioșilor în secolul al XVI-lea. Creștinii încă se raportează la religie prin imagine și prin ritual, prin icoană și prin Sfânta Liturghie. Cărțile din limba română și ulterior slujba religioasă în limba națională – moment ce s-a produs un secol mai târziu – au reconfigurat credința și creștinismul în viziunea poporului român.

piatră de temelie pentru poporul din secolul al XVI-lea. Circulația evangheliilor înlesnită de ediția diaconului Coresi îmbogățește nu numai vocabularul limbii române, ci și esența spirituală a națiunii.

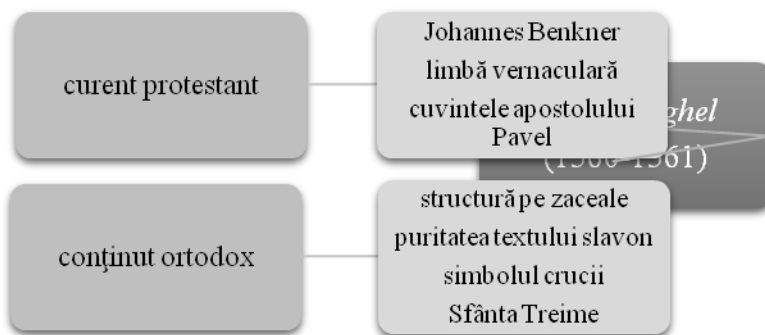


Figura 3. Influența religioasă asupra *Evangheliilor* coresiene

PARADOXUL TRADUCERII - IMITARE ȘI CREAȚIE

Primele texte literare păstrate până astăzi, reprezintă o creație prin imitație. Paginile pe care textele ni le dezvăluie par să confirme procedeul traducerii drept un act anevoios, dificil, un drum cu obstacole și capcane. Se constată o tendință puternică de a reda cât mai exact modelul slavon:

- din perspectivă formală: utilizarea alfabetului chirilic; respectarea legilor (orto)grafice slave; notarea slovelor după principii și norme ale limbii-sursă; consemnarea constantă a semnelor diacritice (fără a ține cont de relevanța lor);
- din perspectivă lingvistică: păstrarea diftongului [ɛa] în *leaniv*, *obiceai*, *pomeană*; conservarea lui [h] etimologic în *prahul*, *vîrh*, *zăduh*; menținerea grupului consonantic slav [sv] în *sveaștnic*, *sveatnic*, *svii*; păstrarea grupului slav [zv] în *treazv*; forma pronominală *sineși*; numeralul *untunearec*; verbe active cu forme reflexive; varianta de imperativ *stăi*; lipsa prepoziției *pre*

ca marcă a complementului direct; prepozițiile *na* și *ot*; conjuncția *i*; interjecția *amar*; preferința pentru termeni de origine slavă; verbele cu prefix slav *a blogodări* și *a blagoslovi*; conversiunea unor substantive în adjective etc.

Procedeul traducerii aplicat pentru limba secolului al XVI-lea reprezintă în esență un act creator. Prin acest fenomen, ce marchează transformări majore în dinamica culturii românești, se nasc termeni noi, realități noi, noțiuni noi. Caracterul novator al acestor scrieri este dat tocmai de inexistența unor modele anterioare, a unei limbi normate, a unor concepte abstracte. Textele contribuie la nașterea a unei tradiții grafice pentru limba română (cu multe inconsecvențe), a unor principii cu tendință de statornicie (încă incerte), a unor structuri și forme noi (ce prezintă instabilitate).

Mai mult decât atât, traducerile înregistrează reînnoirea nivelului lexical. Este meritul cel mai de seamă al tipăriturilor din secolul al XVI-lea; este rezultatul unui efort considerabil de care limba are cea mai mare nevoie: traducerea. Împrumuturile din slavă, numeroase, complexe, acoperă de multe ori goluri pe care limba română nu reușise să le depisteze. Numai un efort de asemenea anvergură – traducerea textelor cu valențe spirituale imense – poate reliefa necesitățile varietății lingvistice de la această vreme. Se nasc nu numai semnificații noi, ci și semnificați. Transferul de termeni, sensuri, de material lingvistic, marchează o transformare fundamentală la nivel lexical. Preferința pentru cuvintele de origine slavă – preluate dintr-un text literar slavon – pare să reprezinte un prim pas făcut către o variantă literară: un cuvânt cult în defavoarea unui cuvânt popular, un termen la origine literar în defavoarea unui termen regional, un lexem împrumutat în defavoarea unui lexem cu uz limitat. Indiferent de izvorul care le facilitează apariția, scrierile devin pentru secolul al XVI-lea creație, iar prin creație se angrenează primele mecanisme lingvistice. În ciuda inconsecvențelor care caracterizează nu

numai textele, ci și epoca în care s-au tipărit, traducerea și-au împlinit în a doua jumătate a secolului al XVI-lea scopul – acela de a transmite cuvântul lui Dumnezeu.

BIBLIOGRAFIE

- Corpus electronic al textelor românești vechi (1521 - 1640) (CETRV).*
Proiect PN-II-IDPCE-2012-4-02852013-2016, director Alexandru Gafton.
- Ciobanu I. (2019), *Tetraevanghelul coresian de la 1561. Ediție de text, studiu filologic și studiu lingvistic*, Ministerul Educației.
- Drăganu, N. (2003). *Istoria literaturii române din Transilvania de la origini până la sfârșitul secolului al XVIII-lea. Histoire de la littérature roumaine de Transylvanie des origines à la fin du XVIII-e siècle*, Editura Clusium.
- Gafton, A. (2005) *După Luther. Traducerea vechilor texte românești*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași.
- Gaster, M. (1891). *Chrestomație română*, vol. I, F. A. Brokhaus, Leipzig.
- Gheție, I., Mareș, A. (1985). *Originile scrisului în limba română*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Gheție, I. și Mareș, A. (1994). *Diaconul Coresi și izbânda scrisului în limba română*, Editura Minerva, București.
- Iorga, N. (1904). *Istoria literaturii religioase a românilor până la 1688*, Atelierele Grafice I.V. Socecu, București.
- Mareș, A. (1982). *Originalele primelor traduceri românești ale Tetraevanghelului și Psaltirii*, în *Cele mai vechi texte românești. Contribuții filologice și lingvistice*, coordonator Ion Gheție, Editura Universității, București, p. 183-206.
- Munteanu, E. (2008). *Lexicologie biblică românească*, Editura Humanitas, București.
- Panaiteanu, P. (1965). *Începuturile și biruința scrisului în limba română*, Editura Academiei, București.

- Rosetti, A., Cazacu, B. (1961). *Istoria limbii române literare I*, Editura științifică, București.
- Ciobanu, I. (2020). *Variații fonetice în „Dentru Mathei sfântă bună-vestire” în versiunile evanghelice de la 1553 și 1561*, în volumul Meridian Critic - Analele Universității „Ștefan cel Mare” Suceava, Seria Filologie, ISSN 2069-6787, tomul XXXIV, nr. 1: 253-261.
- Haneș, P. (1913). *Evangheliarul românesc din 1561 în comparațiune cu cel slavonesc*, în „Convorbiri literare”, XLVII, nr. 10: 988-1007.
- Mareș, A. (1967). *Precizări privind traducerea Tetraevangelului lui Coresi*, în „Studii și cercetări lingvistice”, București, XVIII, nr. 6: 651-667.
- Oltean, V. (2003). *Actualitatea diaconului Coresi*, în „Cumidava”, XXVI: 63-68.
- Rosetti, A. (1968) *Problema lui -u final în limba română*, în „Studii și cercetări lingvistice”, XIX, nr. 3: 303-305.
- Sulică, N. (1901). *Coresi scriitor său tipograf?* din seria *Un capitol din istoria primelor începuturi de literatură cultă națională la Români*, în „Gazeta Transilvaniei”, LXIV, nr. 196, Brașov.
- Dicționarul etimologic al limbii române*, elaborat de Alexandru Ciorănescu, ediție îngrijită și traducere din limba spaniolă de Tudora Șandru Mehedinți și Magdalena Popescu Marin, Editura Saeculum I.O., București, 2002.
- Dicționarul Limbii Române* (DA 1906-1994; DLR 1965-2010), Editura Academiei.

Arina S. Chirilă

Alexandru Ioan Cuza University of Iași, Romania

Faculty of Letters

The Department of the Romanian language

for international students

arina.chirila.uaic@gmail.com

NEW EDUCATIONAL MEANS IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY OF *NEARPOD*

ABSTRACT: The present paper is focused on exploring new educational means in teaching Romanian as a foreign language *Nearpod* – an online educational platform that aims at revolutionising teaching by means of providing teachers a tool to create interactive and enjoyable lessons. The recent technological advances made old ways of teaching outdated and obsolete since the new generations of learners are radically different as compared to the previous ones: natives in the digital world, they have grown using technology, which, in its turn, has moulded their behavioural patterns and even cognition. In order to validate *Nearpod* as one of the modern resources meant to draw the educational system closer to its beneficiaries, the present article will use the methodology for the analysis of digital curricular products suggested by Constantin Cucoș. We will also offer recommendations on the use of *Nearpod* in the framework of the Romanian language course for international students.

Key words: *Nearpod*, Romanian as a foreign language, interactive learning, digital tools, educational platforms, preparatory year.

1. PRELIMINARY REMARKS

Nowadays we are living in a period of rapid and dynamic changes in all spheres of life. One of the pivotal points of these changes is, no

doubt, technology which has emerged as the basis for the functioning of today's world. Digitalization has touched upon every possible aspect of human activity – a phenomenon which has already led to some substantial changes in our lifestyle, worldview, learning patterns, even behaviour and cognition.

It goes without saying that technological advances were bound to influence our education system as well. According to Prensky, modern society has seen an important generational shift – from *digital migrants* to *digital natives* (Prensky 2001: 1–2). In other words, the generation of teachers saw these new technologies emerge and was forced to get accustomed to them, learn to integrate them into their lives, whereas the generation of students was born with these technologies, they have been constantly using them since their childhood and perceive them as an indispensable part of their everyday activities. The generation gap goes even further when we take into consideration the way this constant use of technology has been shaping young people's cognition. For instance, it gave birth to the phenomenon called *clip thinking* – a type of thinking characterized by fragmentary reception of information, difficulties in establishing logical links between facts (such as cause-effect or problem-solution), heterogeneity of the data types, inability to perceive the world wholistically etc (for more details, see Volkodav 2017; Drozdova, Shuyskaya 2020).

It follows from what has just been said that the generation of teachers, radically different as compared to that of their students, has been facing a number of challenges crucial for the success of the educational process. Teachers have to adapt to this new reality, trying to master the technologies used by their students and constantly updating their teaching profile. Even though there has been some reluctance as far as the use of IT during lessons is concerned (education being one of the most conservative spheres of our society), a general understanding has long been achieved that the old ways of teaching are getting less and less

efficient due to a number of major changes in our students' behaviour and cognition. Thus, there have been numerous papers trying to affirm and justify the use of computer technologies in various domains, for instance, art (see, for example, Полозов 2002) or letters (Braniște, Polozova 2013; Braniște 2021). Stating a great number of resources that can be used by teachers, we also have to admit that this variety raises quite a few issues – first and foremost, to which extent each of these resources can be validated as a useful and efficient learning tool.

The present article attempts such a validation in reference to one of the most recent interactive educational platforms, and namely Nearpod (www.nearpod.com). The context discussed in this paper is that of the lessons of Romanian as a foreign language in the framework of the preparatory year course in Romanian universities. As far as the theoretical basis for our analysis is concerned, we have resorted to the criteria for the assessment of digital curricular products suggested by Constantin Cucoș (2006). Thus, the present paper is structured along these criteria, and namely:

- I. relevance
- II. transparency and accessibility
- III. validity
- IV. attractiveness
- V. flexibility
- VI. open and generative character
- VII. participation
- VIII. socialisation.

2. A SHIRT INTRODUCTION TO *NEARPOD*

Nearpod is a digital learning platform that helps teachers to organise their lessons by creating presentations integrating various interactive activities. It supports a wide variety of formats (such as Power

Point presentations, pictures, videos, web pages, Word and PDF files). Students can access the lesson in real time, on their mobile devices, computers or laptops, whereas teachers can constantly monitor their progress during the lesson.

Each lesson is structured in a number of online-edited slides, which, apart from the above-mentioned classical formats, can contain Nearpod 3D, PHET simulations, field trips, BBC videos, Sway applications and live Twitter streams. Slides can also include learning activities such as open-ended questions, matching pairs, quiz, drawing, collaboration boards, polls, tasks for filling in the blanks, and memory tests. After designing a lesson, the teacher can test it in both student and teacher mode.

In order to proceed to teaching the lesson, the presentation has to be shared with the students. The teacher can choose two ways of applying it: either teacher-paced, when the whole class participates or acts simultaneously as the teacher changes the slides, or student-paced, when each student studies individually and goes from slide to slide at his/her own convenience.

3. RELEVANCE

The criterion of relevance refers to the needs, requirements, and goals of the both teachers and students using the platform, according to the contents and the methodology which underlie the analysed resource. There are two sub-criteria suggested by Constantin Cuciș in this respect, and namely:

- student-centred character;
- adequacy.

As far as the student-centred character is concerned, the platform itself does not take into consideration any individual features of students accessing it: the information is presented in the same way for the whole

class, followed by the same types of exercises for all students. Moreover, in the case of a teacher-paced lesson, all students have to follow the same speed, which would inevitably lead to discrepancies in students' progress. Thus, the task of differentiation of the material is wholly attributed to teachers and the way they conduct their lessons. This disadvantage is further diminished if the lesson is accessed in the student-paced mode, which allows students to unlimited time to freely access any reference materials they might need.

As for adequacy, the platform offers two options – the teacher can create his/her own lesson or use an already existing one. Thus, any member of the Nearpod community can contribute to the bank of learning materials offered by the web site, which leads to another inevitable problem – all ready-made lessons have to be attentively verified by the teacher for the following reasons: they might contain factual mistakes; they might contain misspelled words; they might be inadequate for the university context; they might be inadequate for the international context of the lesson, taking into account students' ethnicities, cultural and historical backgrounds etc – the aspect that has to be closely monitored in the framework of the Romanian language preparatory year.

4. TRANSPARENCY AND ACCESSIBILITY

The criterion of transparency and accessibility centres around the issue of the facilitation of access and use of the educational resource. The sub-criteria suggested in this respect include:

- clarity of aims;
- clarity of the formulation of students' results;
- clarity of presentation;
- clarity of methodological principles.

The aims of the analysed educational platform are clearly stated on its web page. Its main objective is to empower teachers (rather than

replace them), to foster students' love of learning and to make education engaging, effective and inclusive. The slides created by means of this platform can be used for various types of lessons – teaching new information, consolidation and fixation of knowledge, and even testing. Offering teachers the possibility to configure their classes in the way most suitable for their specific goals also means a high degree of freedom with which the platform can be exploited.

The clarity of the formulation of students' results is another attractive feature of the platform. The teacher has an opportunity to closely follow the progress of his/her students during the lesson; they see the submitted answers or the number of points scored after completing an exercise in real time. As far as students are concerned, naturally, they also get the feedback on their work. Thus, both the student and the teacher become aware of the former's learning progress, which is of crucial importance in teaching Romanian as a foreign language at the preparatory year course, where the teacher has to closely monitor his/her students' work and immediately operate corrections where necessary in order to prevent misunderstanding or even memorisation of incorrect information.

The clarity of presentation can again be included into the list of the advantages of the analysed platform. Both the web site and the mobile application have a user-friendly interface; they are clearly organised and easy to use by teachers and students alike. Even though the preparation of a lesson might seem a little tedious at the beginning, the interface makes it easy to follow; teachers are also aided by a lesson simulation, which can be watched from both teacher's and student's perspective in a preview mode. Another challenge may lie in the variety of the tasks and materials that can be included into the presentation, which makes it difficult for the teacher to choose the best way to present or assess students' understanding of the material; however, such variety also

contributes to attaining the best learning results, when the teacher opts for the most suitable type of progress evaluation.

As far as the clarity of methodological principles is concerned, Nearpod does not offer clear methodological explanations and instructions on the creation of lessons. We are convinced that it would be highly useful, at least for younger teachers who are most likely to integrate the platform into their lessons, if the platform provided some recommendations given by specialists in the field on the best ways to organise Nearpod lessons, on how to combine various types of slides, on how to adequately assess students' knowledge using the given tools etc. This would definitely be of help for young teachers of foreign languages, especially Romanian, since language teaching has developed a vast methodology that can (and should) be applied in the framework of interactive lessons with the help of educational platforms.

5. VALIDITY

The criterion of validity tackles the consistency of the content presented by the platform, along with the degree to which the content corresponds to the respective methodology. The sub-criteria suggested in this case are:

- internal coherence;
- methodological unity;
- unitary and coherent character of the text;
- factual integrity;
- practicability.

The analysis of the platform from the standpoint of the above-mentioned criteria shows that the validity of the content depends on the information included into the lesson by the author of the lesson. Thus, if the teacher chooses to use a ready-made lesson in the classroom, he/she should make sure that the chosen lesson does not contain any factual

mistakes (especially when dealing with the lessons on Romanian culture and civilization) or misspelled words (which is often the case with any kinds of ready-made materials shared by teachers). Moreover, the internal coherence of the lesson, as well as its practicability have to be taken into consideration. In order to satisfy these requirements and create a well-prepared lesson suited for a certain group of students, we would consider it useful to modify the existing lessons (and even the lessons created by the teacher him/herself) by adding and eliminating some pieces of information or slides; by doing so, he/she would personalise the material making it his/her own and adjusting it to the specific needs of the class he/she is teaching.

6. ATTRACTIVENESS

The criterion of attractiveness takes into consideration how well the analysed digital tool can foster student's motivation – a key element for learning progress. This criterion can be further divided into the following sub-criteria:

- user-friendly character;
- interactivity;
- variety;
- sensitivity.

As we see it, this criterion provides us with the strongest reasons for using Nearpod in the framework of the Romanian language lessons at the preparatory year course. The resource can be highly marked in reference to all the above-mentioned aspects. First and foremost, as has already been mentioned, it is user-friendly: the design is modern, the pictures and images are colourful, the letters are big and the instructions – clear. Second, the platform ensures a high degree of interactivity, especially as compared to many traditional teaching methods. The teacher can easily make sure that his students actively participate in the

lesson by following their progress and monitoring their answers. Moreover, the platform encourages students to actively participate in the process of creating and structuring of teaching materials as it offers them an opportunity to provide their feedback on the lesson by means of the function of polls, which can be used either to find out students' opinion on their personal level of knowledge acquisition, or to discover their preferences regarding the learning process. We strongly believe that this kind of feedback is of paramount importance in the framework of the Romanian language course since it allows the teacher to make amends, to re-think and re-structure his/her lesson plans or even the whole course. The variety of content is remarkable – as has been mentioned in the previous sections of the paper, the platform provides teachers and learners with a wide range of activities and ways to present the information, as well as various modes of assessment. Thus, based on the slides provided by Nearpod, the teacher can exploit different types of interaction during the lesson (individual, frontal, pair-work), vary the working pace etc. Nearpod is a highly attractive interactive platform that boosts students' motivation and helps them learn in an enjoyable, stress-free way.

7. FLEXIBILITY

The criterion of flexibility takes into account the variety of possible ways of approaching the teaching process. The two sub-criteria suggested by Constantin Cuciș are:

- individualisation;
- adaptability.

As far as the former is concerned, the resource itself does not take into consideration individual features, preferences or needs of different students, since the whole class has to perform the same tasks and, in the case of teacher-paced scenarios, at the same speed. However, this hardly

constitutes a disadvantage in the hands of an experienced and well-prepared teacher. In order to prevent the language lesson being designed for an average student (who does not even exist), the teacher should structure his/her presentation in such a way that it would allow all students in the class to actively participate in the lesson. Thus, it is the teacher (and not the platform) whose task is to provide opportunities for differentiated learning, as well as an individualised approach to every student.

As for the latter, the materials and resources (even the ready-made ones) are easily adaptable and modifiable by the teacher. Due to a large variety of tasks, ways of presenting the material and assessment techniques, Nearpod is a resource with a high level of flexibility and adaptability to learners' needs.

8. OPEN AND GENERATIVE CHARACTER

The criterion of open and generative character of the resource considers the learners' cognitive development and the possibility of transferring the acquired knowledge to other, more general contexts. The sub-criteria for the respective aspect include:

- transferability;
- integration;
- cognitive development.

As for the transferability of the knowledge acquired when using Nearpod, it can be stated that the lessons containing interactive assessment tasks following slides with the information meant for retention contribute to a higher degree of transferability of this information, since a straight-away application of theoretical knowledge allows for its use in real-life contexts – a crucial aspect in language learning. A more general skill which is fostered by the platform is increasing the attention span which, in the case of the generation of

digital natives, becomes one of the central tasks of the educational process.

Considering the second sub-criterion, and namely the possibility to integrate Nearpod in the lessons of Romanian as a foreign language at the preparatory year course, we are convinced that it provides both teachers and students with everything they need for successful learning. Naturally, we do not argue that the materials created by the teacher by means of the analysed platform would be enough for a successful and multilateral language acquisition. However, we strongly believe that the combination of this interactive and modern way of teaching with some traditional methods (for example, traditional written textbook exercises) would give the best results in language learning.

As far as the last sub-criterion is concerned, the variety of different activities provided by Nearpod can also contribute to the analysis of the cognitive and training strategies of language learning performed by our students. However, this is hardly possible without an active participation of the teacher, who should make sure his/her students are aware of the way they learn, the techniques which work best in their case etc. By doing so, we can not only teach our students Romanian, but also grow autonomous learners who would analyse their own learning process, find the most efficient ways to acquire knowledge and apply these techniques in their future learning practice.

9. PARTICIPATION

The criterion of participation tackles students' and teachers' choices and responsibility assumed during the process of language learning. The sub-criteria suggested in this case are:

- involvement;
- personal interest;
- partnership.

As we have already stated in the previous sections of the paper, the analysed platform is remarkable by the interactive character of the lessons, which means active participation of students in the class. This becomes a great advantage especially in the case of online lessons, when students, knowing the teacher cannot monitor their activity as closely as he would do it in an offline environment, are easily distracted, thus the degree of student participation is much lower than in the physical classroom. The lessons created with the help of Nearpod allow for the participation of students with different levels of language knowledge. Moreover, the use of modern technologies turns an otherwise boring or difficult lesson (for example, teaching the plural form of Romanian nouns) into an interactive and enjoyable one. Apart from arising students' interest, the platform can also be used to develop partnership between students (if they are assigned a task in pairs or in small groups), as well as between the teacher and his/her students, when all parts of the educational process realise they are working together as a team in order to achieve the best possible results in language learning.

10. SOCIALISATION

The last criterion suggested by Constantin Cucuș does not take into consideration the content or the methodology of teaching process; paying attention to the social interactions teachers and students have in the framework of the educational process, it tackles the following aspects:

- social skills;
- intercultural awareness.

Taking into consideration the variety of activities the teacher can apply in a Nearpod lesson, he/she has quite a few opportunities to develop social skills and intercultural awareness in their students – an aspect which is especially important in the case of international groups of

students participating in the preparatory year course of Romanian as a foreign language. It has to be mentioned in this connection that our students not only come from different countries, but also have radically different cultures, religions and worldviews. Thus, the task of the teacher here is not only to teach them Romanian, but also to educate them as far as socialisation patterns in the European society are concerned, so that they could be easily integrated into it. Our suggestion in this respect is for teachers to use tasks with various types of student-student interaction (such as individual, pair- and groupwork). By doing so, the teacher would make students not only use Romanian as the language of the mediation and negotiation of information – it would also teach students interact with each other, looking for productive patterns of verbal behaviour.

11. CONCLUSIONS

In conclusion, the present paper has analysed the interactive digital platform Nearpod and demonstrated its numerous advantages in the framework of the lessons of Romanian as a foreign language at the preparatory year course. A valid educational tool, it has proved to be reliable and attractive, highly recommendable to be used in the classroom. At the same time, we would like to make several suggestions on its use in order to make the learning process as efficient and enjoyable as possible.

1. If the teacher chooses to use a ready-made Nearpod lesson, he/she has to carefully check it before applying in the classroom since it might contain factual mistakes, misspelled words or even inadequate contents.

2. The preparation of a Nearpod lesson should be followed by a simulation of the lesson during which the teacher will be able to experience the lesson from the student's viewpoint. Thus, he/she will be

able to introduce the necessary modifications to the structure or the content of the presentation.

3. The lesson has to have a clear and balanced organisation; presentation of small pieces of grammatical or lexical material should be followed by the slides with their practical application.

4. The practical application of the acquired knowledge should take place using various interaction types with a view to diversifying activities and improving students' communication skills. Thus, the teacher should not concentrate on frontal and individual work, but also introduce pair- and groupwork as much as possible.

5. A great variety of learning activities offered by Nearpod gives the teacher an opportunity to provide his/her students with the necessary tools for self-learning. Guided by the teacher, students should analyse the learning strategies and techniques used during the lesson and be able to choose the ones most suitable for their learning needs and preferences, as well as their type of multiple intelligence.

6. The lesson created by means of Nearpod should leave room for differentiated learning, being directed towards students with different abilities, levels of knowledge and skills.

7. A modern, interactive and enjoyable way of learning, Nearpod presentations should be combined with some traditional learning methods and techniques. The slides as such might include traditional grammar or vocabulary exercises to be completed by students in the written form.

REFERENCES

- Braniște, L. (2021). Limite și ipostaze ale ludicului în cadrul orelor de RLS on-line. *Intertext* -2 (57/58): 190–181.
- Braniște, L., Polozova, A. (2013). On Some Specific Features of Using Computer Technologies in Foreign Language Teaching, in

- Proceedings of ICVL 2013 - the 8th International Conference on Virtual Learning*, ed. Marin Vlada (Bucharest: Editura Universității din București): 201–205.
- Cucoș, C. (2006). *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*. Iași: Polirom.
- Drozдова, E., Shuyskaya, Y. (2020). Clip Thinking and Its Influence the Teaching Methodology, in *Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research Conference*. Dubai: KnE Social Sciences: 46–54. Accessed on 12.3.2022. <<https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/8333/14265>>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9 (5): 1–6. Accessed on 25. 3. 2022. <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>
- Volkodav, T., Semenovskikh, T. (2017). Dichotomy of ‘Clip Thinking’ Phenomenon, in *Proceedings of ICEPS 2017 (International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences) 2 August 2017 Bangkok, Thailand*, vol. 4. Bangkok: Chulalongkorn Business School, Chulalongkorn University: 345–353. Accessed on 1. 4. 2022. https://www.academia.edu/34769725/Dichotomy_of_the_Clip_Thinking_Phenomenon

Olga Novikova
SmartFuture school
Academic Department
novikova.o@hotmail.com

EMPATHY AND IDENTITY: INTERRELATION OF CONCEPTS

ABSTRACT: Philosophy produces fundamental concepts and shapes them through time. These terms gain more meanings and flow into the everyday life as ideas, which often have only intuitive definitions. However, having a clear definition of such concepts is crucial to build a scientific or educational communication and progress to create new meanings and concepts. In this paper we will focus on two concepts: empathy and identity. The term “empathy” has become interdisciplinary and widely used in almost any field of science. And even in a frame of a single field is not defined clearly, defined contradictory or not defined at all. It makes any further research or education impossible. Frequently “empathy” is used in relation to “identity”. Although it is considered to be a solid concept, its relation to empathy shows gaps in explanation of its nature. Identity is one of the fundamental concepts to any communication research or practice, whether it is between people, groups or states and has to be more clear. The paper shows, which groups of definitions of the concepts exist in different fields, what meaning is behind a definition and how both of them might be logically connected. Moreover, we give analysis on how their separate or related understanding might affect research and education in a certain fields.

Keywords: empathy, identity, similarity, group, community, concept, mirror neurons

1. INTRODUCTION

In various studies and media, we constantly hear the terms "identity" and "empathy". They have become popular due to their

multidisciplinarity and assumed importance to define interpersonal relations. Occasionally, these terms are used together and are sometimes divided (Bhopal, 2009; Johnson, 2005; BBC Radio 4, 2019; BBC NEWS, 2016). We can witness it happening in different fields: philosophy, sociology, teaching, psychology, law and even neuroscience. We, personally, firstly went deep into the concepts at the EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science 2015 at several computer science presentations, which declared the significance of empathy for the emergency of artificial intelligence.

Some of these fields use the concepts to build up a theory of relations between people. Some of them are very practical and speak of them as tools for professional success. Third group searches for them inside of a human brain or general physiology.

These scholars and journalists go for the social value of their interaction and see, for example, the tendency for social inequality and intolerance in the lack of empathy in identity (Camins, 2014). Others see it from the biological point of view and go deeper to the human's brain: "Researchers used brain imaging to study empathetic reactions and found that our ability to identify with another person dramatically changes how much we're willing to help them." ('Strong racial identity intensifies empathy', 2010).

The relationship between empathy and identity may also be a paradox. "Empathy is facilitated by secure attachments in infancy (intersubjectivity) and a subsequent firm sense of self and personal identity" (Cox, 2011: 350). Here is a definition of identity – "a sense of self as a separate entity. " (Cox, 2011: 351). However, this definition uncovers a paradox: on the one hand, identity is a unity, a sense of connection. On the other, this unit separates a person from other groups.

In all these various examples we can find different definitions of these notions, as well as different relations between the phenomena

they imply. Sometimes there is no definition at all – in such studies authors assume that everyone knows what identity or empathy means and in the end they could mean different things throughout one study. There are many papers on this matter, but almost none of them are of educational or scientific value.

In this study, we aim to consider how the concepts of identity and empathy are treated within the framework of different theories. And also we want to identify where the boundary of these concepts is: in which case the study should use the term "empathy", and in which case the term "identity". We will go to the description of the idea of "empathy" and theoretical approaches to it. In the end, we will try to conclude the context of the use of both terms based on the given first two parts and show how differently or similarly they could be presented to students of different scientific fields.

2. DEFINITION PROBLEM: EMPATHY

In this paper, we will have a look at empathy as a crossroad between natural science and philosophy. When we speak about empathy, we deal with several disciplines: philosophy, teaching, anthropology, sociology, psychology, physiology and etc.. Each of them has a particular perspective on this phenomenon (Новикова О.В., Еременко Ю.А., 2019). It can be regarded as a process, as a state, as a tool, or even "as a neurological function" (Gerdes, Segal, Lietz, 2010: 2337). Empathy is an essential object for research because its definition reflects points of view on more fundamental questions: the problem of mind and body, the existence of free will and morality as a whole, the question of how a person is social, can one learn how to empathise. Some see empathy as a general unified mechanism; some see it as a process, which can be performed in different ways. For some of the disciplines, it's a particular instrument

for social workers, for some – a process, which proves the existence of other minds.

However, this is only a part of the definition problem. Some papers "did not include any notion or conceptualization of empathy at all- evidence that some practitioners assume all readers would know and agree about what empathy actually is" (Gerdes, Segal, Lietz, 2010: 2337). Assumptions such as these cause confusion from the very beginning of such papers, because, as we saw previously, the term empathy might mean many things.

We can find several shreds of evidences that empathy has biological roots. To the argument that empathy is a physiological phenomenon serves the most vivid fact that there are such deviations like autism or psychopathy – people with such pathologies are unable to follow moral norms because they are physically unable to "read minds" of other people. "Both pathologies are seen as involving a deficit in some dimensions of empathy (For a survey of additional issues in contemporary moral psychology see Sinnott–Armstrong 2008). Most forcefully, Blair defends the claim that a psychopath's inability to behave morally is related to a deficit in empathy or a reduced ability to emotionally respond to the observation of distress in others (Blair, Mitchel, and Blair 2005). Autistic people, on the other hand, behave morally because they still are able to appropriately respond to the distress of others, despite their generally reduced "mindreading" abilities (Blair, 1996; Stueber, 2017). More technically, "They do not show automatic mimicry of the facial expression of basic emotions, as revealed by EMG recordings. When asked to imitate the facial expression of facial emotions they do not show activation of the MNS in the pars opercularis of the inferior frontal gyrus" (Stueber, 2017).

Some authors find a deeper foundation in the nature of empathy. Initially, it was Hume, who started investigating empathy and its

biological grounds. He pointed out the affective side of empathy ('Empathy and Sympathy in Ethics | Internet Encyclopedia of Philosophy'). As to other authors, empathy or in his case sympathy makes the social world possible – it is the basis for social interactions. For him sympathy is a very sensible phenomenon, more aesthicial, rather than ethical, it implies direct perception and is rather a feeling than a mental process.

Lipps was among the first scholars, who theorized about empathy. He extended the concept of empathy from simple biological perception to the perception of the level of understanding through perception. He made it internal instead of external. "We can see here a first suggested relation between imitation, though "inner" imitation", in Lipps's words, "and the capacity of understanding others by ascribing feelings, emotions and thoughts to them" (Gallese, 2009: 525).

His method was a logical inference from analogy. According to him, we ascribe intentions to people based on their behavior and our behavior in similar situations. "One can characterize the inference from analogy as consisting of the following premises or steps" (Stueber, 2017). When another person demonstrates some behavior, one starts to think, what kind of mental state would cause such behavior for me. In addition, the same mental state one ascribes to this person. Thus, this logic is based on the assumption that people are similar and demonstrate the same behavior when they feel the same feelings. "Entertaining a completely new thought about an I, that however is not me, but something absolutely different" (Stueber, 2017).

However, some scholars, like Young for instance, do not see any evidence for such a theory. "Hume could adduce no evidence to support the existence of an inner self that intelligently manipulates impressions and ideas" (Young, 2011: 638).

For him empathy is opposed to rationality and consciousness, it is a biological system. "A revolutionary vision of human nature is gaining attention, different from earlier conceptions in three respects. The human mind is encountered as a visible epiphenomenon of something new called the "social brain." The cognitive center of gravity shifts from reason and rationality to intentionality and empathy. The reason is a property of the conscious mind; intentionality is a product of evolutionary biology and the nervous system. Finally, brains and minds and brains are more permeable and empathic than previously supposed" (Young, 2011: 640).

He also considers that empathy is the key to the whole social existence of humanity. Only because we can read minds of others and, because of that predict the behavior of other people, we are able to communicate with them. "In the first version, "social" refers to the brain's social capacities, notably its ability to read other minds (Dunbar, 2003). It is able to infer the perceptions and intentions that are inside the minds and brains of other people and, with this information, can routinely, but not invariably, predict their behavior" (Young, 2011: 640). Moreover, due to empathy, social exchange becomes possible. It is based on altruism and reciprocity.

However, the idea seems to be simple and combining common sense the knowledge of social processes, this theory is logically impossible. It states that society is based on both altruism and reciprocity, which is impossible because altruism implies that you do not think of any gain or response from a person you help.

It leads us to another feature of theories about empathy. Some of the authors, like Young consider empathy as a base or synonym of altruism. Moreover, altruism, in turn can be considered as good, moral behavior. Though if we stop for a moment, we will see that firstly, it is not necessary to help a person if you see him in distress. Secondly, if this were to be true, all of us would be considered altruists, of course

given the fact that our neural activity, that ensures empathy, functions well. And thirdly, if this were to be true – if altruism would be a direct result of empathy, we would be obliged, forced to act altruistically all the time, which would lead to our loss of freedom and as a result altruism would not be a moral category, but just a solid fact of our life.

Empathy can be the key to understanding of human nature as an instrument of inner imitation. Theodor Lipps, who wrote extensively on empathy, extended the concept of *Einfühlung* to the domain of intersubjectivity that he characterized in terms of inner imitation (*Innere Nachahmung*) of the perceived movements of others. When watching an acrobat walking on a suspended wire, Lipps noted - "I feel myself so inside of him" ("Ich Fühle mich so in ihm"). We can see here a first suggested relation between imitation, though "inner" imitation, in Lipps's words, and the capacity of understanding others by ascribing feelings, emotions and thoughts to them.

There is another aspect of the biological basis of empathy - it is the activity of the so-called mirror neurons.

"The very same neural substrates are activated when these expressive acts are both executed and perceived" (Gallese, Sinigaglia, 2011: 520). The Italian scientists discovered them. Basically, these neurons are active when someone eats as well as when someone sees another eating as if he or she eats herself. Mirror neurons have become a way to objectify empathy, to measure it and to make it a verified phenomenon.

Gallese moves forward from a single person, perceiving the external world with objects and other persons to a community of such people, a "shared intersubjective space" (Gallese, 2009: 519), which is much more than just a number of people, - it is a network, which exists only because of empathy, which in turn operates because of mirror neurons. His theory is remarkable, because he tries to create a

hypothesis that would connect different levels of human existence: neurons, psychology and society.

A phenomenon, that connects a single person with others is called an 'embodied simulation'. "Embodied simulation (ES) mainly aimed to account for basic social interactions by means of a neurobiologically plausible and theoretically unitary framework" (Gallese, Sinigaglia, 2011: 512). Through it we identify ourselves with the group.

Gallese's idea is interesting in the way that he concentrates his view not only on the perceptual function of empathy, but also on our ability to imitate actions or face expressions of others, which in total gives us a circulation of ideas, thoughts or feelings. Thus, empathy is not only a mechanism of mimicry of a certain muscle, but the meaning of this whole process and intention of this action and thus – the understanding of other people. "We not only understand what others are doing but also why, that is, we can attribute intentions to others. Indeed, the mainstream view on action and intention understanding holds that humans when understanding others start from the observation of an intentionally opaque behavior, biological motion, which has to be interpreted and explained in mental terms" (Gallese, 2009: 521).

Not only is the idea of this whole integration interesting, but the explanation of the mechanism too. The mirror neurons system is connected with the motor system. "When observing other acting individuals, and facing their full range of expressive power (the way they act, the emotions and feelings they display), a meaningful embodied interpersonal link is automatically established" (Gallese, 2009: 520).

Gallese shares Lipps's ideas, he is sure that "humans share the same intentional objects and their situated sensory-motor systems are similarly wired to accomplish similar basic goals and experience

similar emotions and sensations" (Gallese, 2009: 523). And because of that this whole system can perform. We know our goals and intentions and presume that other people have them too and perceive their actions accordingly, consciously and unconsciously.

He admits that embodied simulation is only one of the instruments of social cognition. "Social stimuli can also be understood on the basis of the explicit cognitive elaboration of their contextual perceptual features, by exploiting previously acquired knowledge about relevant aspects of the situation to be analyzed" (Gallese, 2009: 527).

Although Gallese points out that there is a need for further dialogue between neuroscience and other disciplines, basically he can only see neuroscience and psychoanalysis as actors of this interdisciplinary arena.

Young states that reason was previously in the center of any mind study and was one of the key features of a human consciousness. However, now the focus is on empathy, which is based on neurons. Basically, he says that previously a man was a conscious reasonable subject and now he becomes a number of neurons.

Young as well as Gallese theorizes of how the process of going from perception to an emotional response goes. He believes that besides the mirror neurons themselves there have to be representations. "In most accounts, there is an additional element: a representation that enables the observer's brain to infer the actor's goal. The process (input => activation => representation) is spontaneous and takes place outside of consciousness. Experiments have shown the mirror effect (fMRI images of neural activation) when the actor and behavior are present in real time and likewise when they are represented in photos or film, or imagined, or recalled in memory" (Young, 2011: 643).

Young makes a conclusion that "mirror neurons provide observers of actions with unmediated access to the intentions of the agents' performing these actions" (Young, 2011: 639). He connects this phenomenon with intentions – a person understands not only the action itself, but its purpose too. Thus, in general the mirror neurons system provides a person with an opportunity to understand an intention of not only a concrete action, but of the whole activity of another person. The explanation of the mechanism behind this understanding, is that inter personal information moves directly between brains via sensory-motor neurons and a process called "mirroring" (Young, 2011: 640).

Mirror neurons are said to produce representations of goal-directed behavior - a pre condition for detecting or inferring the intentions that launched the behavior (Gallese, 2009: 640).

There are other scientists, who support this assumption. Some authors, for instance, go further and suppose that mirror neurons "allow us to apprehend directly another person's emotions in light of his facial expressions and that enable us to understand his bodily movements as goal-directed actions" (Stueber, 2017).

Moreover, a man is capable of recognizing more complicated reasons for human behavior. "We understand their behavior in more complex social contexts in terms of their reasons for acting using the full range of psychological concepts including the concepts of belief and desire. Evidence from neuroscience shows that these mentalizing tasks involve very different neuronal areas such as the medial prefrontal cortex, temporoparietal cortex, and the cingulate cortex. (For a survey see Kain, Perner, 2003; Frith, Frith, 2003). Low level mindreading in the realm of basic empathy has therefore to be distinguished from higher levels of mindreading (Goldman 2006; Stueber, 2017).

Some scholars, like Markov, consider the idea that another person has a mind and reason to be axiomatic, which we just presuppose. "It is quite silly to look at fellow tribesmen as unknown "black boxes", studying slowly their features with a cut and try method, if a brain has always "nigh at hand" meritable and potentially available for analysis example of that box. The brain itself is the example. Especially those of its parts, which are directly responsible for the decision making" (Young, 2011: 644). Thus, a person just projects his own perception and experience on other people. And there are two purposes: to forecast the actions of other people and to understand, how your own actions will be seen from the point of view of other people and the comparison of these two reactions. This was not only a psychological evolution, but a neurological one too. Empathy here is the circle of comparison between a human's own reaction with a forecast of reaction of other people.

Scientists are not sure, whether through mirror neurons a person perceives only the current state of another person or the connection is deeper and goes up to the goals and desires. It is still not quite clear, what empathy is – is it only the combination of mirror neurons and motor functions, which are triggered unconsciously and give a certain understanding of the current situation. Or the physiological functions are only the top of the iceberg and the bottom of it is composed of conscious and semi-conscious analysis of the whole background of the situation. Moreover, similarity is the questionable axiom, which implies that a person needs to have his own experience to understand others, though in our everyday life we can experience empathy towards real people or fictional characters in situations, which we ourselves have never faced. Thus, the theories based on the discovery of mirror neurons remain as theories and cannot be seen as an ultimate truth.

Interestingly, among professionals like psychologists (Abramson A. (2021) or legal counseling (Bayne H.B. , Ocampo R., Wilson T., 2023) empathy is what could be switched on and off. However, the same authors doubt that, empathy, which you can use basically as a make-up for professional purposes, is a real one. Thus, is there a definition problem due to the existence of several empathies? Can one of them be a biological function, another one a skill and a third one turn out to be identity?

3. DEFINITIONS OUT OF PROCESS

Empathy and identity, as we will see, are the stages of one single process. Simple identification process starts at the neuron level and gets more complicated when it comes to the level of mentality, consciousness and later, to the level of the community. The separate parts of the process have been described by various authors, but none of them had a full picture even inside of fields.

This may be due to the fact that the definition of empathy is yet formalizing as a complex multi-layer phenomenon. While identity is a term with a simpler definition, though in itself is constantly changing and dividing. Besides traditional subculture identity or national identity, we see the emergence of new gender identities and even an artificial identity ([Babushkina](#), D., [Votsis](#), A. 2022). Moreover, the internet shows new forms of how it reveals, e.g. memes or comments.

“To be sure, it is not controversial so say that these fundamental dimensions of our sociality, which can be broadly subsumed under the labels “empathy”, “shared emotions”, and “social identity”, are variously and massively interconnected. Most contemporary philosophers, cognitive scientists, developmental and social psychologists, and social neuroscientists working in these areas will readily subscribe at least to the general contours of this picture. It is all the more surprising, therefore, that little attention has so far been paid

to conceptually and systematically clarifying how these different social processes might intersect and impact one another. Instead, most of the relevant philosophical, social-scientific, and empirical work in the past decade has focused primarily on specific aspects of these different dimensions of sociality in isolation, and has not systematically addressed their interconnection.” (Szanto, Krueger, 2019).

As we start from the lowest level of the process, neurological level, we see the connection between empathy and identity (Gallese, 2009; Gallese, Sinigaglia, 2011). Mirror neurons are the basis for the interaction process between people. This mechanism – embodied simulation – is our opportunity to recognize and understand other people, which is the basis for our identification with a group. All these mechanisms work because of the similarity – we suppose that another person is somehow similar to us and that is why we feel united with them; it is also because of the similarity that we can ‘mindread’ other people (Gallese, 2009).

The idea that similarity is key to both empathy and identity is shared by other scholars: "empathy is essentially an affective state and that it requires "interpersonal similarity," or a certain affective isomorphism between empathizer and the target subject's psychological and mental states" (Szanto, Moran, 2015: 452). Empathy here is the direct and simple mechanism of connection between our neural functions and our experience. Thus, empathy is the sharing of not only current emotions and primitive thoughts but also experience.

When we ourselves do the next logical step, it turns out that identity is deterministic – you feel identified with a person from a certain group if you are similar to the person and if you have the same experience. Which in turn means that it is very hard to get inside of a group if you are not born in it.

This idea was also confirmed by the studies of oxytocin - a hormone, which helps in childbirth, but now known more as a "love" or "trust" hormone, due to recent studies. When we speak about oxytocin, we find a perfect example of the biological roots of identity – a high level of this hormone makes people extremely generous, but to those of their group. The key question here is how the possibility to change its level will affect the whole humanity. "Does enhancement threaten our personal identity? Those who might submit to intervention with oxytocin to acquire more empathy could ask themselves whether they would no longer be themselves. And they might then be thinking of two different things. On the one hand, that they would lose their capacity to be autonomous, that they themselves would no longer be responsible for their decisions" (Lara, 2017: 373).

However, some scholars believe, that even though this level of empathy might be raised by oxytocin, this hormone is already inside humans. "There is a conspicuous tendency of humans to experience empathy and sympathy preferentially towards members of their own group, whereas empathetic feelings towards outgroup members or strangers are often reduced or even missing" (Fuchs, 2017). Which means that this is not entirely given from the outside by some evil genius, this what is inside a person from the beginning.

There is also quite an opposite idea. "Categorization of self and others into in-group and out-group defines people's social identity and accentuates their perceived similarity to people's cognitive representation of the defining features of the group (i.e., their group prototypicality, or normative-ness). People are essentially "depersonalized": they are perceived as, are reacted to, and act as embodiments of the relevant in-group prototype rather than as unique individuals" (Hogg, Terry, White, 1995: 261). Such authors see the opposite but still deterministic mechanism. This inclusion into a group

makes a person follow the behavior model of the group, so as soon as you are in the group, it makes you to follow its rules.

Some authors make a connection between empathy and identity when we speak about discrimination. When you stop talking about empathy and identity, you stop thinking about others. "Consequently, privileged identity narratives, rather than explicitly constructing relations of domination and subordination, tend to deny those relation" (Johnson, 2005: 39). They claim that "influential, socially conservative, political narratives" (Johnson, 2005: 56) stand to foreclose empathy in such matters as race, sexuality and class. "By doing so, the socially conservative narratives preclude a possible basis for generating understanding, sympathy, and a desire for social change" (Johnson, 2005: 56).

An interesting part about this research is that the authors use the term identity in a very vague way. They also do not give an explicit definition of empathy, but it is quite clear that they concentrate a sympathy to the "other" as its key feature. When they speak about identity it is not even clear, whether it is a synonym to empathy or not.

They regard empathy foreclosure as a political mechanism. Its sense is in picturing the "other" in a negative or opposite to a self way. It is used by both privileged and marginalized groups "motivated by a desire to feel well about ourselves" (Johnson, 2005: 57).

Understanding or "collective intentionality, shared emotion" (Szanto, Moran, 2015: 445) are usually of interest for social philosophy. Usually they are researched separately, revealing contradiction between the collective and the individual, but some authors believe that collective empathy is possible. They see both empathy and identity as motivation in collective and individual actions as the definition they give to empathy is "awareness of the existence of other individuals" (Oceja, Jiménez, 2007: 371).

"Specifically, "awareness of others" would be associated with the desire to increase the well-being of the individuals making up a group, which is distinct from the well-being of a specific person (empathy) and the group as" (Oceja, Jiménez, 2007: 371).

There is also another way of researching the relationship between empathy and identity. Those who follow the identity theory, claim that the meaning of actions of individuals is grounded in their identity. If their actions do not fit their identity, it "produces negative emotions and motivates individuals to behave differently to produce outcomes that will better match their identity meanings" (Stets, Carter, 2011: 192).

As we have researched, there are several ways to view the relationship between empathy and identity: identity can be the basis for understanding of other people, sympathizing to those, who are in the same group with you. On the other hand, empathy to all people as an impulse initially driven by a biological component makes us feel identified with this or that group.

4. CONCLUSION

There are a lot of interpretations of the terms identity and empathy, they are used by many disciplines in many dimensions. Some of these definitions are contradictory to one another, some are very specific, but most of them do not make a special attempt to take into consideration other notions, to which they are connected. Thus, could be explained to different students differently for theoretical or practical purposes. In this paper we claim that the definitions of these two terms should not only be an instrument for solving other research problems, but to be the inseparable part of such a research.

Here we have reviewed the terms identity and empathy and tried to have a look at them as parts of a single process. As we analyze the works of our predecessors from this angle, we pick out common

logical points to compose a noncontradictory theory of how empathy and identity are interrelated and derive the definitions out of this process.

This identification as a social phenomenon is at the top of the process. Then it is a psychological high-level phenomenon, which reveals the sense of relation and unity with other people, feeling as a part of one group, while keeping the distance or even being opposed to other groups. When we seek for the roots of this phenomenon, we go to the lower level – level of empathy, which is the sense of interpersonal understanding with other people. When we step down to see the roots of empathy, we find the biological mechanisms, which launch the whole process, but not necessarily determine it from the bottom to the top.

For now, there are blank spots, when we speak about details of the process, for instance, how much it is determined by the biological component. However, it looks like the connection between such terms as identity and empathy reveals a point of view on the solution of social and philosophical fundamental questions like the relation between mind and body or a question of free will and free will and determinism.

Moreover, defining empathy and identity and their interaction at different stages helps to gain more valuable knowledge and skills for students of a variety of fields. Having the whole picture helps to better understand theories for humanitarian tasks, while for applied sociological sciences, teaching, psychology etc. to get a skill of turning on and off empathy and work with identity issues. And last, but not the least, for students of natural sciences to keep in mind the interconnection between biological and sociological aspects of their field.

REFERENCES

- Abramson A. (2021), Cultivating empathy / Monitor on Psychology 52(8) 1-44
- Bayne H.B. , Ocampo R., Wilson T. (2023) Building cultural empathy and deconstructing Whiteness in counselor education / Councillor Education and Supervision, 62 (2)
- Babushkina, D., Votsis, A. (2022) Disruption, technology and the question of (artificial) identity/ AI and Ethics, 2 (4), 611-622
- BBC NEWS (2016) Identity 2016: 'Global citizenship' rising, poll suggests. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-36139904> (accessed 24 June 2019).
- BBC Radio 4 (2019) I Feel for You: Empaths and empathy. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p06y2hyg> (accessed 24 June 2019).
- Bhopal, K. (2009). Identity, empathy and 'otherness': Asian women, education and dowries in the UK. Race Ethnicity and Education, 12(1), 27-39.
- Camins, A. (2014). The identity and empathy gap. The Huffington Post.
- Cox, J. L. (2011). Empathy, identity and engagement in person-centred medicine: The sociocultural context. Journal of evaluation in clinical practice, 17(2), 350-353.
- Empathy and Sympathy in Ethics./ Internet Encyclopedia of Philosophy. <http://www.iep.utm.edu/emp-symp/>
- Fuchs, T. (2017) Empathy, Group Identity, and the Mechanisms of Exclusion: An Investigation into the Limits of Empathy/ Topoi
- Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification. Psychoanalytic Dialogues, 19(5), 519–536.

- Gallese, Vittorio & Sinigaglia, Corrado (2011). What is so special about embodied simulation? *Trends in Cognitive Sciences* 15 (11):512-519.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. (2010). Conceptualising and measuring empathy. *British Journal of Social Work*, 40(7), 2326–2343.
- Hogg, M.A., Terry, D.J., White, K.M. (1995) A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory/ *Social Psychology Quarterly*, 255-269
- Johnson, C. (2005) Narratives of Identity: Denying Empathy in Conservative Discourses on Race, Class, and Sexuality / *Theory and Society*. 34(1), 37-61
- Johnson, C. (2005). Narratives of identity: Denying empathy in conservative discourses on race, class, and sexuality. *Theory and society*, 34(1), 37-61.
- Lara, F. (2017) Oxytocin, Empathy and Human Enhancement/ *THEORIA. An International Journal for Theory, History and Foundations of Scienc*, 32 (3), 367
- Oceja, L., Jiménez, I. (2-007) Beyond Egoism and Group Identity: Empathy toward the Other and Awareness of Others in a Social Dilemma / *The Spanish journal of psychology*, 10 (02), 369-379
- Strong racial identity intensifies empathy. Available at:
<https://www.bbc.co.uk/programmes/p06y2hyg> (accessed 24 January 2019)
- Stueber K (2017) Empathy/ *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Available at:
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/empathy/>
(accessed at 2018-02-06)
- Szanto, T., Krueger, J. (2019) Introduction: Empathy, Shared Emotions, and Social Identity/ *Topoi* 38(1), 153-162

- Szanto, T., Moran D. (2015) Introduction: Empathy and Collective Intentionality—The Social Philosophy of Edith Stein/ Human Studies 38(4), 445-461
- Young, A. (2011) Self, Brain, Microbe, and the Vanishing Commissar / Science, Technology, & Human Values, 36 (5), 638-661
- Новикова О.В., Еременко Ю.А. (2019) Эмпатия и идентичность: границы понятий. // XI Международная конференция “Теоретическая и прикладная этика”, СПб, 21-23.11.2019,.71

СIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

371.3::811(082)

**TECHNOLOGY-enhanced language teaching and learning:
methodological and pedagogical perspectives** [Elektronski izvor] : collection
of scientific papers, / editor Ivana Ivanić. - Novi Sad : Faculty of Philosophy,
2024

Način pristupa (URL): <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2024/978-86-6065-899-1>. - Opis zasnovan na stanju na dan 19.12.2024. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-899-1

1. Ivanić, Ivana, 1987-
а) Страни језици -- Настава -- Зборници

COBISS.SR-ID 159653641