



UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI / ALECU RUSSO BALTI
STATE UNIVERSITY / STAATLICHE ALECU-RUSSO-UNIVERSITÄT BALTI
FACULTATEA DE LITERE / FACULTY OF PHILOLOGY / PHILOLOGISCHE FAKULTÄT
CATEDRA DE FILOLOGIE ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ /
DEPARTMENT OF ENGLISH AND GERMAN PHILOLOGY /
LEHRSTUHL FÜR ENGLISCHE UND DEUTSCHE PHILOLOGIE

**PROBLEME DE FILOLOGIE: ASPECTE TEORETICE
ȘI PRACTICE**

Culegere de articole științifice ale Conferinței științifice internaționale, ediția a XII-a
4 decembrie 2025

PROBLEMS OF PHILOLOGY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS
Conference Proceedings of the 12th International Scientific Conference
December 4, 2025

**PHILOLOGISCHE PROBLEME: THEORETISCHE UND PRAKTISCHE
ASPEKTE**
Tagungsband zur 12. Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz
4. Dezember 2025

Bălți, 2026

CZU 81/82+37.0(082)=00
P 93

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

Aprobată spre publicare de Consiliul Facultății de Litere din 16 februarie 2026 (proces-verbal nr. 5)
Aprobată spre publicare la Ședința Catedrei de filologie engleză și germană a Facultății de Litere din 12 februarie 2026 (proces-verbal nr. 5)

Recenzenți științifici:

Iuliana TIOSA, conf. univ., dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Lilia HERȚA, conf. univ., dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

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

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

Conferința științifică internațională „Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”. Ediția a XII-a din 4 decembrie 2025 este înscrisă în Registrul manifestărilor științifice planificate/ organizate/ recunoscute de ANACEC în anul 2025.

Materialele conferinței conțin 34 de articole științifico-metodice, elaborate de 38 de autori din Republica Moldova, România, Germania, Georgia, Ucraina, Uzbekistan etc.

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

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

„Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”, conferință științifică internațională (12; 2025; Bălți). Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice: Culegere de articole ale Conferinței științifice internaționale, ediția a 12-a din 4 decembrie 2025 = Problems of philology: Theoretical and practical aspects: Conference Proceedings of the 12th International Scientific Conference, Desember, 4, 2025 = Philologische probleme: theoretische und praktische aspekte: Tagungsband zur 12. Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz, 4. Dezember 2025 / comitetul științific: Valentina Prițcan [et al.]; coordonator: Oxana Chira. – Bălți: [S. n], 2025 (CEU US). – 188 p.: fig., tab.

Antetit.: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Litere, Catedra de filologie engleză și germană. – Texte: lb. rom., engl., germ. etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex.

ISBN 978-9975-50-378-5.

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

Tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**, masteră în filologie

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

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2026*

ISBN 978-9975-50-378-5.

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

Președinte:

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

Membri:

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

Georgeta CÎȘLARU, prof. univ., dr. hab., Université Sorbonne nouvelle Paris -3, Franța

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Corina BOZEDEAN, conf. univ., dr., Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” din Tîrgu Mureș, România

Maria Elena MUSCAN, conf. univ., dr., Universitatea Ovidius din Constanța, România

Ivana IVANIĆ, conf. univ., dr., Universitatea din Novi Sad, Serbia

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

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

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

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

Președinte:

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

Membri:

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

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

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

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

CUPRINS

Cuvânt înainte	6
Secțiunea I/ Sektion I/ Session I	
<i>Lexicologie și civilizație germană/ Lexikologie und Landeskunde/ Lexicology and German civilization Noi abordări metodice în predarea limbii germane/ Neue didaktische Ansätze im Deutschunterricht/ New approaches to teaching German</i>	
Doris SAVA. Das Schweigen der Lemmata in der rumänischen bilingualen Wörterbuchpraxis mit Deutsch	7
Oxana CHIRA. Temporalität im Deutschen: Eine semiotische, kulturelle und diskursive Analyse	11
Ana POMELNICOVA. Förderung der interkulturellen Kompetenz: Aufgaben und Methoden	16
Oksana BIELYLKH, Lyudmyla BLYZNYUK. Besonderheiten der Jugendsprache im Roman „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf	20
Elvira GURANDA. Vergrößerung und Verstärkung: Die augmentative Funktion deutscher Komposita (anhand von Online-Zeitung bild.de)	24
Nino KVIRIKADZE. Über ein Verfallsdetail in Thomas Manns „Buddenbrooks“	30
Tatiana KONONOVA. Interaktive Kompetenz im DaF-Unterricht als zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation	37
Mihaela HRISTEA. Brüder Grimms Märchen „Die weiße Schlange“ – Interpretation und Didaktisierung	41
Lina CABAC. Natur, Arbeit, Gemeinschaft: Die dörfliche Welt George Coșbuc's im Spiegel deutscher Übersetzungen	51
Secțiunea II/ Sektion II/ Session II	
<i>Lingvistica și didactica limbii engleze/ Sprachwissenschaft und Didaktik der englischen Sprache/ Linguistics and English language teaching</i>	
Micaela ȚAULEAN. The Triangular Interaction of Students, Teachers, and AI in the EFL Learning Environment	58
Mikadze MANANA. Advantage in Peer Evolution	63
Sergii VERBYTSKYI, Nataliia PATSERA. Terminological Traditions and Innovations as a Basis for Naming Products, Processes and Equipment in the Meat Industry ..	65
Angela CĂLĂRAȘ. The Role of Context in Interpreting English Verb Tenses: A Pedagogical and Linguistic Perspective	69
Oxana CEH. English Phraseological Units with Somatic Components as the Reflection of the Body-Related Imagery	73
Oxana STANȚIERU, Elena VARZARI. Promoting Student Engagement in Online Teaching and Learning	77
Сурайё Жураевна ХАМРАХОДЖАЕВА. Роль креативного письма в развитии студентов	83
Secțiunea III/ Sektion III/ Session III	
<i>Integrarea prin traducere a literaturilor (semi)periferice – România și Republica Moldova – în cultura europeană / Integration der (semi)peripheren Literaturen – Rumänien und Republik Moldau – in die europäische Kultur / Integration of (Semi)Peripheral Literatures – Romania and the Republic of Moldova – into European Culture</i>	
Corina BOZEDEAN. Literaturile minore, de la (semi)periferie spre centru: Prag transparent/La soglia trasparente de Rodica Marian – spațiul paratextual ca mediator al receptării traducerii	87

Alexandru MATEI. Traduire les sciences humaines, du français en roumain, du roumain en français. A propos d'une réciprocité désormais impossible	91
Andreea POP. Traducere și periferie în varianta în norvegiană a romanului „Vara în care mama a avut ochii verzi” de Tatiana Țîbuleac	98
Oxana CHIRA. Die Rezeption und Übersetzung des Werks von Liliana Corobca im deutschsprachigen Raum – zwischen Literaturkritik und kultureller Vermittlung	103
Vladimir BRAJUC. Receptarea literaturii române în Rusia (1991–2024): fenomenul prozei lui Mircea Cărtărescu	108
Nicolina MUNTEAN. The intercultural dimension of translation: Liliana Corobca in the anglophone literary space	111
Cristina CUCOȘ. Analiza recenziilor și a dificultăților de traducere ale romanului „Vara în care mama a avut ochii verzi” de Tatiana Țîbuleac	115

Secțiunea IV/ Sektion IV/ Session IV

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

Gheorghe POPA. Relația dintre limbă și gândire: repere teoretice	123
Viorica POPA, Angela BEJAN. Prolegomene la un chestionar sociolingvistic	129
Lilia TRINCA. „Antropomorfizarea” timpului în imaginarul românesc (în baza elementelor discursului repetat)	134
Ludmila CABAC. Un dialog între două epoci: «În căutarea timpului pierdut» și «Povestea lui Ghenji»	139
Діана ІГНАТЕНКО. Особливості створення художнього образу в українських перекладах поезії Міхая Емінеску «Зірка» („La steaua”)	144
Людмила ЧОЛАНУ. Освальд Бургардт або Юрій Клен – самотній лицар літератури	149
Oxana CHIRA, Andreea APETRI. Similitudini și diferențe în terminologia pedagogică în limbile română și germană	155
Angela MURZAC. Aspecte lexicale și culturale ale frazeologismelor somatice din limba română cu referire la părțile piciorului	162
Eugenia SUHALITCA. Secvența textuală descriptivă de tip portret în romanul „În preajma revoluției” de Constantin Stere	168
Олеся ДРЕГЛЯ. Терминологические и концептуальные проблемы в определении аналитических эквивалентов	176
Lucia BALANICI. Dimension sémiotique et culturelle de l'anatomie du temps en langue française	180

CUVÂNT ÎNAINTE

Culegerea de articole științifice pe care o oferim publicului interesat reprezintă un demers academic orientat spre valorificarea patrimoniului cultural și epistemic, reunind contribuții relevante din domeniile lingvisticii, literaturii și didacticii limbilor străine. Volumul reflectă direcții actuale de cercetare și se înscrie în dinamica transformărilor contemporane din învățământul superior și din cercetarea filologică.

Lucrările incluse în volum au fost prezentate în cadrul Conferinței științifice internaționale „Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”, ediția a XII-a, organizată de Catedra de filologie engleză și germană, Facultatea de Litere, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți. Conferința s-a desfășurat în format mixt (fizic și online), reunind cercetători și cadre didactice din Republica Moldova și din alte spații academice internaționale, precum Franța, Germania, România, Georgia, Ucraina, Armenia și Senegal. Comunicările au fost susținute în mai multe limbi de circulație academică, inclusiv germană, franceză, rusă, română, ucraineană și engleză.

Prin structura sa organizată în secțiuni tematice, volumul reflectă diversitatea și caracterul interdisciplinar al cercetărilor, oferind perspective variate asupra unor problematice actuale, precum analiza discursului, competența interculturală, traducerea, digitalizarea educației și integrarea inteligenței artificiale în procesul de predare-învățare. Cercetarea științifică constituie un pilon esențial al dezvoltării societății contemporane, contribuind la extinderea cunoașterii și la identificarea unor soluții inovatoare pentru provocările actuale. În acest context, colaborarea internațională și dialogul academic interdisciplinar favorizează schimbul de idei și experiență, contribuind la consolidarea unei comunități științifice deschise și dinamice.

Volumul de față reunește contribuții caracterizate prin acuratețe științifică, actualitate tematică și rigoare metodologică, fiind rezultatul unui proces riguros de evaluare academică. Prezența atât a cercetătorilor consacrați, cât și a doctoranzilor evidențiază continuitatea și dezvoltarea cercetării filologice, precum și susținerea noii generații de specialiști.

Prin conținutul său, această culegere își propune să constituie nu doar un spațiu de valorificare a rezultatelor cercetării, ci și un punct de întâlnire al ideilor, un cadru de reflecție și dialog, contribuind la aprofundarea cunoașterii și la dezvoltarea domeniului filologic în context național și internațional.

Oxana CHIRA

Secțiunea I/ Sektion I/ Session I
Lexicologie și civilizație germană/ Lexikologie und Landeskunde/ Lexicology and German civilization
Noi abordări metodice în predarea limbii germane/ Neue didaktische Ansätze im
Deutschunterricht/ New approaches to teaching German

CZU [811.135.1:811.112.2]'373.7

**Das Schweigen der Lemmata in der rumänischen bilingualen Wörterbuchpraxis mit
Deutsch**

Doris SAVA, PhD, Associate Professor,
Lucian-Blaa-Universität Sibiu, Rumänien
doris.sava@ulbsibiu.ro
<https://orcid.org/0000-0002-5080-4862>

Abstract: Starting from the requirements for the lexicographic description of phraseological units, the article examines the inclusion of usage preferences, using gender-based restrictions as an example. These preferences make it possible not only to understand phraseological units but also to use them actively and correctly. In doing so, the article highlights a central aspect of the user-friendliness and reliability of reference works and points to the frequently missing or insufficient marking of such usage preferences.

Keywords: phraseology, bilingual dictionary practice, gender restriction, German, Romanian.

Ab den 1990er-Jahren sind Fragen der Orientierung im Wörterbuch, Nennformgestaltung oder der gebrauchsssemantischen Beschreibung von Phraseologismen verstärkt in den Fokus der Metalexikografie gerückt. Um die Diskrepanz zwischen Sprachwirklichkeit und Wörterbuchpraxis zu verringern, müssen Informationen zu Vorkommensbedingungen und Gebrauchsrestriktionen einbezogen werden. Die Erfassung des Ko(n)textes, der für das Verständnis und den aktiven Gebrauch von Phraseologismen unerlässlich ist, stellt das Lexikografenteam allerdings vor einer doppelten Herausforderung: empirisch fundierte lexikografische Standards und die vielfältigen Gebrauchsbedingungen phraseologischer Ausdrucksmittel zu berücksichtigen und sie in ein benutzerfreundliches lexikografisches Konzept umzusetzen.

Die herkömmlichen Stilangaben wie z.B. *gehoben*, *umgangssprachlich*, *derb* oder *vulgär* sowie Bewertungsparameter wie z.B. *ironisch*, *scherzhaft* oder *spöttisch* reichen deshalb kaum aus, um das pragmatische Profil der Phraseologismen lexikografisch zu dokumentieren. Neue methodische Zugänge sind daher notwendig, um die komplexen Eigenschaften von Phraseologismen lexikografisch adäquat erfassen zu können. Daher haben sich zunehmend sprachhandlungstheoretische Beschreibungsansätze durchgesetzt (vgl. Filatkina, 2007, S. 148), wobei eine nutzerzentrierte Gestaltung gefordert wurde: Durch eine übersichtliche und erweiterte Mikrostruktur kann die Benutzerfreundlichkeit eines Nachschlagewerks wesentlich verbessert werden. Moderne lexikografische Standards fordern zudem eine systematische Einbindung korpusbasierter Daten. Angaben zu Frequenz, typischen Registern sowie authentische Belege ermöglichen, den reale Sprachgebrauch abzubilden (vgl. Blanco, 2009).

Die letzte Auflage des allgemeinen Wörterbuchs *Dicționar German-Român* (DGR) für das Sprachenpaar Deutsch und Rumänisch liegt fast zwanzig Jahre zurück. Sowohl die erste Auflage (1966) als auch die späteren Ausgaben (²1989; ³2007) wurden am Institut für Linguistik „Iorgu Iordan – Al. Rosetti“ der Rumänischen Akademie erarbeitet. Um die Qualität der Einträge zu verbessern und die Benutzerfreundlichkeit zu erhöhen, sind verstärkt pragmatische Kommentare eingebracht worden, die für das Verständnis und den korrekten Gebrauch des kodifizierten Inventars entscheidend sind. Das Großwörterbuch verzeichnet Phraseologismen in alphabetischer Reihenfolge unter einem Stichwort. Diese werden typografisch vom restlichen Wörterbuchartikel nicht abgehoben.

Für zweisprachige Wörterbücher gilt ein besonderer Aktualisierungsbedarf, da Phraseologismen an Gebrauchshäufigkeit verlieren oder ihren stilistischen und pragmatischen Wert

verändern. Die Sichtung ausgewählter Lemmaeinträge im DGR zeigt, dass für eine Neuauflage einige Schwächen behoben werden müssen.

Von der Qualität eines Wörterbuchs zeugt u.a. die Einbindung relevanter Angaben zu den Gebrauchsbedingungen von Phraseologismen. In mehreren Arbeiten wurden geschlechtsspezifische Phraseologismen aus lexikografischer oder interkultureller Sicht diskutiert (z.B. Ettinger, 2009; Piirainen, 2001; Šichová 2013; Sulikowska, 2013). Hierzu gehören etwa Phraseologismen wie z.B. *Haare auf den Zähnen haben, aufgetakelt wie eine Fregatte, flach wie ein Plättbrett sein, mit den Wimpern klimpern, ein Kind unter dem Herzen tragen, in anderen/gesegneten Umständen sein* vs. *jmdm. wächst der Kopf durch die Glatze, wie ein junger Gott, auf Brautschau gehen, hinter jedem Rock hersein/herlaufen, jmdm. die Eier polieren, dumm aus dem Anzug gucken*. Diese Beispielreihe belegt, dass einzelne Konstituenten bzw. biologische Charakteristika restriktionskonstituierend wirken. Manche Komponenten wie z.B. *Brust, Haut* oder *Haar* erlauben eine Zuordnung zu beiden Geschlechtern oder sind an der Konstituierung von geschlechtsneutralen Phraseologismen beteiligt. Zu beachten gilt auch, dass eine geschlechtsspezifische Komponente nur bedingt Einfluss auf den Gebrauch des Phraseologismus haben kann. Die Ursachen dieser Verwendungsbeschränkungen setzt Piirainen (2001, S. 287 f.) in der aktuellen Bedeutung und in der biologisch-physiologisch bzw. soziokulturell bedingten Bildlichkeit an. Die in der phraseografischen Wörterbuchpraxis registrierten Mängel hinsichtlich der Erfassung von Genderrestriktionen ordnet die Autorin (2001, S. 285) drei Kategorien (fehlende Hinweise auf Restriktionen, unzutreffende stilistische Kommentare, konstruierte Anwendungsbeispiele) zu, wobei sie die Notwendigkeit des Einbezugs authentischer Kontexte bzw. umfangreicher Textkorpora bei der Überprüfung geschlechtsspezifischer bedingter Usus-Restriktionen im aktuellen Sprachgebrauch betont und ergänzend dazu die Rolle von Informantenbefragungen hervorhebt (vgl. Piirainen, 2009). Auch Steyer (2000, S. 107) weist mit Nachdruck darauf hin, dass das pragmatische Profil der Phraseologismen in der Sprachpraxis nur durch eine Korpuserhebung empirisch überprüft werden kann. Dies betrifft auch die lexikalische Besetzung wendungsinterner und -externer Valenzstellen.

In der gängigen Wörterbuchpraxis wird die Nennform im Infinitiv angegeben, wodurch mögliche Restriktionen außer Acht gelassen werden. Gebrauchsrestriktionen müssen kenntlich gemacht werden, um eine korrekte Verwendung der Phraseologismen zu gewährleisten. Dem Wörterbuchbenutzer müssen deshalb Hinweise zur Kontexteinbettung eines Phraseologismus geliefert werden. Daher hat die Metalexikografie gefordert, in der Nennform auch Informationen über das semantisch-syntaktische Profil (Personen- und Sachbezug) des Subjekts und der Aktanten bzw. die Angaben *jmd.*, *jmds*, *jmdm.*, *jmdn.* oder *etw.* einzubringen. Bei einer Person als Subjekt muss deshalb differenziert werden nach Geschlecht (weiblich vs. männlich) und Alter (Kinder, Erwachsene). Bei geschlechtsbedingten Restriktionen wie z.B. in *[jmd.] trägt jmdn. auf Händen* ist die Subjektstelle von einem Maskulinum besetzt und die Akkusativstelle von einem weiblichen Nomen. Die Nennform muss die für die Textproduktion relevanten Usus-Restriktionen für den Wörterbuchbenutzer kenntlich und auf geschlechtsspezifische Gebrauchsrestriktionen aufmerksam machen. Eine benutzergerechte Nennformgestaltung muss folglich Angaben zur lexikalischen Besetzung der Valenzen enthalten, wofür Textkorpora bzw. Belege aus der aktuellen Presselandschaft hilfreich sind.

Die Durchsicht der lexikografische Erfassung von Phraseologismen in rumänischen bilingualen Wörterbüchern mit Deutsch (DGR ³2007; Mantsch/Anuței/Kelp, 1979; Roman, 1993) lässt erkennen, dass diese hinsichtlich der Nennformgestaltung und/oder Gebrauchsmarkierung oft unangemessen oder ungenau ausfällt (vgl. dazu ausführlich Sava, 2017 a und b; 2013). Die Analyse geschlechtsspezifischer Gebrauchsrestriktionen in der gängigen rumänischen bilingualen allgemeinen oder speziellen Lexikografie berücksichtigte phraseologisch aktive Konstituenten.

Geschlechtsmarkierte Phraseologismen erscheinen im DGR oft in einer aktualisierten Nennform lexikografisch erfasst, der die Wörterbuchbenutzer nicht entnehmen können, ob eine

geschlechtsspezifische Beschränkung vorliegt oder nicht. Phraseologismen wie z.B. *seine Tochter unter die Haube bringen* (Lemma *bringen*; S. 244); *sie schenke einem Knaben das Leben* (Lemma *Leben*; S. 755); *sie schmiert ihm Honig um den Mund* (Lemma *Mund*; S. 847); *sie trägt ein Kind unter dem Herzen* (Lemma *Herz*; S. 600); *ihm schwillt der Kamm* (Lemma *schwellen*; S. 1105); *er geht auf Freiersfüßen* (Lemma *gehen*; S. 488f.) sind geschlechtsspezifisch markiert, während folgende Phraseologismen geschlechtsneutral ausfallen: *er ist seinem Vater wie aus den Augen geschnitten* (Lemma *Auge*; S. 119); *er bricht sich den Hals*; *er liegt mir immer auf dem Halse*; *er hetzte ihm die Polizei auf den Hals* (Lemma *Hals*; S. 557f.); *das hat er von seiner Mutter* (Lemma *haben*; S. 551f.); *er schreit aus voller Kehle*; *er schreit sich die Kehle aus* (Lemma *Kehle*; S. 676); *er trägt sie in seinem Herzen*; *er ist mir ans Herz gewachsen*; *er bricht Herzen*; *er hat das Herz auf der Zunge*; *er hat das Herz am rechten Fleck*; *er hat etwas auf dem Herzen*; *er hat ein gutes Herz* (Lemma *Herz*; S. 600); *er sprach frei von der Leber weg* (Lemma *sprechen*; S. 1153); *er ist meine rechte Hand* (Lemma *Hand*; S. 560); *sie trägt ein Kind auf dem Arm*; *sie nimmt ein Kind auf den Arm* (Lemma *Arm*; S. 92); *er hat einen guten Namen*; *er hat etwas mit ihr* (Lemma *haben*; S. 551); *er hat sich tapfer geschlagen* (Lemma *schlagen*; S. 1065); *er nahm ihm die Freiheit* (Lemma *nehmen*; S. 874); *er lässt mit sich nicht spaßen* (Lemma *lassen*; S. 750); *er lässt sich nichts sagen* (Lemma *lassen*; S. 750); *er zog die Blicke aller auf sich* (Lemma *ziehen*; S. 1470f.); *er weiß, was die Glocke geschlagen hat* (Lemma *schlagen*; S. 1065).

Oft kann ein Wechsel zwischen der infinitivischen Grundform und einer aktualisierten Nennform registriert werden. Wenn keine Restriktionen vorliegen, sollte die aktualisierte Form gemieden werden. Bei folgenden Phraseologismen kann der Wörterbuchbenutzer nicht entscheiden, ob die Nennformformulierung geschlechtsspezifische Gebrauchsrestriktionen erfasst: **er gab uns zu verstehen** (Lemma *geben*; S. 478); **er hat sich (um) kein Haar geändert** (Lemma *Haar*; S. 550); **er legt ihm die Worte in den Mund** (Lemma *Mund*; S. 847); **er hat mir aus der Seele gesprochen** (Lemma *sprechen*; S. 1153); **er schlägt zwei Fliegen mit einer Klappe** (Lemma *schlagen*; S. 1065); **er hat mir aus der Seele gesprochen** (Lemma *sprechen*; S. 1153).¹

Manche geschlechtsrestringierte Phraseologismen erscheinen im DGR als solche nicht markiert. Vgl. dazu z.B. *jn. auf Händen tragen*; *ein Kind unter dem Herzen tragen* (Lemma *tragen*; S. 1232); *sich jm. an den Hals werfen* (Lemma *Hals*; S. 557f.); *sich in die Brust werfen* (Lemma *Brust*; S. 247); *sich in die Brust schlagen* (Lemma *schlagen*; S. 1065). Bei Mehrfachnennung stimmen die Nennformangaben oft nicht überein. Vgl. dazu *den Kopf (sau die Ohren sau die Flügel sau die Fittiche) hängen lassen* (Lemma *hängen*; S. 566) vs. *die Ohren hängen lassen* (Lemma *Ohr*; S. 897); *an den Nagel hängen* (Lemma *Nagel*; S. 864) vs. *etwas an den Nagel (sau in den Schornstein) hängen* (Lemma *hängen*; S. 566); *er hat das Herz auf der Zunge* (Lemma *Herz*; S. 600) vs. *er hat (sau trägt) das Herz auf der Zunge* (Lemma *Zunge*; S. 1487); *mit dem linken Bein zuerst aufgestanden sein* (Lemma *Bein*; S. 183) vs. *mit dem linken Fuß zuerst aufgestanden sein* (Lemma *Fuß*; S. 466f.). Insbesondere sorgt eine alternative Nennformgestaltung (infinitivische Grundform vs. aktualisierte Nennform) beim Wörterbuchbenutzer für Verwirrung. Vgl. dazu *den Nagel auf den Kopf treffen* (Lemma *Kopf*; S. 708f.) vs. *er trifft den Nagel auf den Kopf* (Lemma *Nagel*; S. 864); *das Auge bricht* (Lemma *brechen*; S. 241) vs. *sein Auge ist gebrochen* (Lemma *Auge*; S. 119). Häufig beschränken sich pragmatische Informationen nur auf stilistische Markierungen.

Außerdem muss beachtet werden, dass bei der Kennzeichnung austauschbarer Konstituenten auf mögliche Geschlechtsrestriktionen hingewiesen werden muss wie z.B. bei *jmdm. Honig um den Bart/ums Maul/um den Mund schmieren*, wo der Phraseologismus mit der Komponente *Bart* geschlechtsrestriktiv männlich markiert ist, was in der gängigen Wörterbuchpraxis oft ignoriert wird. Bei *ein Mädchen sitzen lassen* (Lemma *sitzen lassen*; S. 1131) geht erst aus den Äquivalentangaben hervor, dass eine Geschlechtsrestriktion vorliegt. Der geschlechtsmarkierte Phraseologismus *Haare auf den Zähnen haben* wird an zwei verschiedenen Stellen unter

¹Hervorh. v. mir.

den Autosemantika (Lemma *Haar*; S. 550; Lemma *Zahn*; S. 1455) im Wörterbuch gebucht, ohne auf den restringierten Gebrauch hinzuweisen.

Die Darstellung der Phraseologismen im Wörterbuch wurde aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert, wobei die Benutzerperspektive ab den 1990er-Jahren verstärkt das Interesse der Wörterbuchforschung erweckte. Zu den lexikografisch relevanten Aspekten gehören daher auch die Erfassung phraseologischer Spezifik (u.a. Nennform, Variation, Usus-Restriktion) und die Berücksichtigung der Benutzerbelange. Viele Wörterbücher beschränken sich auf grobe Stilangaben und werden damit den komplexen Gebrauchsbedingungen phraseologischer Einheiten nicht gerecht.

Neuere lexikografische Ansätze betonen die Bedeutung korpusbasierter Belege. Eine nutzerorientierte Mikrostruktur und mehrdimensionale Bedeutungsbeschreibungen gelten dabei als besonders geeignet. Die Integration korpusbasierter Daten zu Frequenz und Gebrauch – etwa aus Zeitungskorpora oder unterschiedlichen Textsorten und Registern – erhöht die Verlässlichkeit der Wörterbücher. Phraseologismen erfüllen zudem oft spezifische kommunikative Funktionen, die beschrieben werden müssen, da sie für Übersetzungsentscheidungen ausschlaggebend sind.

Die Auseinandersetzung mit lexikografisch relevanten Aspekten – darunter die Praxis der Markierung von Gebrauchspräferenzen – verdeutlicht nicht nur die enge Verbindung zwischen Sprachgebrauch und Wörterbuchpraxis, sondern auch den Grad der Anpassung an die Bedürfnisse der anvisierten Benutzergruppen. Ein modernes Nachschlagewerk muss daher bestimmten Anforderungen genügen, um ein semantisches und pragmatisches Verständnis der aufgenommenen Phraseologismen zu gewährleisten. Die Verständlichkeit eines Phraseologismus und sein richtiger Gebrauch werden über Bedeutungsangaben und pragmatische Hinweise hinaus auch durch Informationen gewährleistet, die der Nennform explizit oder implizit zu entnehmen sind.

Obwohl viele Nachschlagewerke als aktualisierte oder gar vollständig neu erarbeitete Lexika präsentiert und Layout, Orthografie sowie Typografie in späteren Auflagen modernisiert wurden, handelt es sich oftmals lediglich um formale Überarbeitungen älterer Vorlagen. Dies zeigt sich darin, dass zahlreiche Einträge weder dem aktuellen Sprachgebrauch angepasst wurden noch die tatsächlichen Gebrauchspräferenzen abbilden.

Zusammenfassend sei hervorgehoben, dass ein modernes Wörterbuch nicht nur aktualisiert sein sollte, sondern methodisch auch angemessen konzipiert – korpusbasiert, pragmatisch ausgerichtet, kultur-, funktions- und vor allem nutzerorientiert.

Literatur:

Wörterbücher:

1. Academia Română/Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti“ (2007). *Dicționar German-Român* (3. Aufl.). Univers Enciclopedic.
2. Mantsch, H. et al. (1979). *Dicționar frazeologic român-german*. Editura Științifică și Enciclopedică.
3. Roman, A. (1993). *Dicționar frazeologic german-român*. Teora.

Fachliteratur:

4. Blanco, C. M. (Hrsg.)(2009). *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*. Max Niemeyer.
5. Ettinger, St. (2009). „Haben die Männer am Grill die Hosen an?“ Phraseografie und Sprachwirklichkeit. In: Blanco, C. M. (Hrsg.). *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*. Max Niemeyer, 45-64.
6. Filatkina, N. (2007). Pragmatische Beschreibungsansätze. In: Burger, H. et al. (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. W. de Gruyter, 132-158.
7. Piirainen, E. (2009). Dialektale Phraseografie – Randerscheinung, Ergänzung oder Herausforderung einer modernen Phraseografie? In: Blanco, C. M. (Hrsg.). *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*. Max Niemeyer, 83-100.
8. Piirainen, E. (2001). „Der hat aber Haare auf den Zähnen!“ Geschlechtsspezifität in der deutschen Phraseologie. In: Hoberg, R. (Hrsg.). *Sprache – Erotik – Sexualität*. Erich Schmidt, 283-307.
9. Sava, D. (2017a). Alles unter einer Haube? Gebrauchspräferenzen in der aktuellen Sprach- und Wörterbuchpraxis. In: Cotârlea, D. (Hrsg.). *Schreiben zwischen Kulturen. Festschrift für Carmen E. Puchianu*. Editura Universității Transilvania, 149-176.

10. Sava, D. (2017b). Ein lexikografischer Blick auf das Mauerblümchen. Geschlechtsrestriktive Phraseologismen in rumänischen bilingualen Wörterbüchern mit Deutsch. *Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung*, XVII, 177-195.
11. Sava, D. (2013). Das Gute daran ist das Gute darin. Die rumänische bilinguale Wörterbuchpraxis mit Deutsch aus der Sicht der phraseografischen Erfassung der Geschlechtsrestriktivität. In: Sava, D.; Scheuringer, H. (Hrsg.). *Im Dienste des Wortes. Lexikologische und lexikografische Streifzüge. Festschrift für Ioan Lăzărescu*. Karl Stutz, 431-462.
12. Šichová, K. (2013). „Kann er ihr Hörner aufsetzen?“ Zu Geschlechtsspezifität und Restriktionen von deutschen und tschechischen somatischen Phrasemen. *Aussiger Beiträge*, 7, 211-236.
13. Sulikowska, A. (2013). Kann eine Frau ihren Hut nehmen? Geschlechtsspezifische Usus-Restriktionen in Idiomen mit Hut-Konstituenten. In: Mazurkiewicz-Sokołowska, J. et al. (Hrsg.). *Sprachkontakte und Lexikon. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Ryszard Lipczuk*. Dr. Kovač, 143-156.
14. Steyer, K. (2000). Usuelle Wortverbindungen des Deutschen. Linguistisches Konzept und lexikografische Möglichkeiten. *Deutsche Sprache*, 28, 101-125.

CZU 811.112.2'22

Temporalität im Deutschen: Eine semiotische, kulturelle und diskursive Analyse²

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

Abstract: This study explores temporality in the German language from an integrative perspective that combines semiotic, cultural, and discursive dimensions. Starting from the premise that language does not merely reflect temporal reality but actively constructs it, the paper examines how linguistic structures shape the perception and organization of time. The analysis focuses on the German verbal system, temporal adverbs, lexical units, and idiomatic expressions, highlighting their role in encoding temporal relations such as sequence, duration, and frequency. Particular attention is given to temporal metaphors, which conceptualize time as a measurable and manageable resource, thus influencing cognitive processes and social behavior. The study also investigates the discursive flexibility of the concept of time, emphasizing its semantic richness and pragmatic functions in everyday communication. Furthermore, the research extends to specific domains such as economics, sports, and mobility, where time is institutionalized and strategically managed. Literary representations of temporality in the works of T. Mann, St. Zweig, W. Borchert, and E. M. Remarque illustrate the existential, subjective, and cultural dimensions of time. The findings demonstrate that temporality in German constitutes a multidimensional construct situated at the intersection of language, cognition, and culture, reflecting both the systemic organization of linguistic structures and broader socio-cultural values.

Keywords: temporality, German language, linguistic encoding, temporal metaphors, discourse, semiotics, cultural linguistics, time perception.

Einleitung

Die Temporalität stellt eine der grundlegenden Kategorien dar, durch die der Mensch seine kognitive, soziale und kulturelle Erfahrung strukturiert. Über ihre physische bzw. chronologische Dimension hinaus ist Zeit ein symbolisches Konstrukt, das durch Sprache und soziale Praktiken geprägt wird. In diesem Sinne spiegelt Sprache die zeitliche Realität nicht passiv wider, sondern beteiligt sich aktiv an deren Konfiguration und Strukturierung und fungiert als Vermittlungsinstrument zwischen subjektiver Erfahrung und sozialer Ordnung.

²Studiul s-a realizat în cadrul proiectului „Dimensiuni socio-culturale și semiotice ale expresiei timpului în limbile română, germană și franceză” cu cifru 25.80012.0807.51SE conform contractului nr. 217 SE

Innerhalb der indogermanischen Sprachen nimmt die Temporalität eine zentrale Stellung ein, da sie durch komplexe grammatische Systeme sowie durch ein reiches Lexikon kodifiziert wird, das feine Nuancen der Zeitreferenz erfassen kann. Die deutsche Sprache zeichnet sich durch eine besonders präzise und systematische Organisation temporaler Relationen aus, die kulturelle Werte wie Pünktlichkeit, Planung und Zeitkontrolle widerspiegelt. Aus dieser Perspektive sind sprachliche Strukturen nicht lediglich Ausdrucksmittel, sondern zugleich Manifestationen einer spezifischen kulturellen Mentalität.

Ausgehend von der Prämisse, dass sprachliche Zeichen die Realität symbolisch konstruieren, verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, die Temporalität im Deutschen aus einer integrativen Perspektive zu analysieren, die semiotische, kulturelle und diskursive Dimensionen miteinander verbindet.

1. Temporalität als kulturelle und semiotische Struktur

Die Wahrnehmung von Zeit ist stark vom kulturellen Kontext geprägt und unterliegt kontinuierlichen Prozessen historischer Transformation und Differenzierung. Praktiken wie die Organisation von Arbeit, die Rhythmen des Alltagslebens oder kollektive Rituale tragen zur Herausbildung unterschiedlicher Temporalitätsmodelle bei, die sich im Sprachgebrauch widerspiegeln und reproduzieren. Folglich ist die zeitliche Erfahrung nicht homogen, sondern variiert in Abhängigkeit von sozialen Normen und dominierenden Wertsystemen.

In diesem Zusammenhang kann Zeit nicht als neutrale oder universelle Realität verstanden werden, sondern als ein konzeptuelles Konstrukt, das von den kulturellen und symbolischen Systemen abhängt, in die es eingebettet ist. Wie Ballweg hervorhebt, beruhen Unterschiede zwischen Sprachen nicht auf deren Ausdrucksfähigkeit, sondern auf dem „unterschiedlichen konzeptuellen Status, der bestimmten grundlegenden Begriffen zugewiesen wird“ (Ballweg, 1995, S. 45).

Diese Feststellung verdeutlicht, dass Sprachen die Realität nicht nur benennen, sondern sie auch spezifisch strukturieren, entsprechend den kognitiven und kulturellen Prioritäten der jeweiligen Sprachgemeinschaft. Diese Perspektive wird durch die semiotischen Theorien von Peirce und Eco gestützt, denen zufolge sprachliche Zeichen die Realität nicht abbilden, sondern symbolisch konstruieren (Eco, 1992; Peirce, 1990). In diesem theoretischen Rahmen erscheint Sprache als ein Zeichensystem, das die Beziehung zwischen Individuum und Welt vermittelt und der zeitlichen Erfahrung Sinn und Struktur verleiht.

Im Rahmen der philosophischen Reflexion über Temporalität nimmt die Zeitkonzeption bei Immanuel Kant eine zentrale Stellung ein. Laut Kant kann etwas ohne den Raum vorgestellt werden, aber nicht ohne Zeit. Diese Auffassung unterstreicht die fundamentale Bedeutung der Zeit als Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung und Wahrnehmung. Bei E. Kant lassen sich zwei unterschiedliche Zeitbegriffe unterscheiden: „Einerseits die Zeit als Form der Anschauung, andererseits die Zeit als Geschichtszeit“ (Böhme 2007, 85). Während die Zeit als Form der Anschauung eine transzendente Struktur darstellt, die allen Wahrnehmungen zugrunde liegt, verweist die Geschichtszeit auf eine kulturell und historisch geprägte Dimension der Zeitlichkeit.

Dementsprechend ist Temporalität nicht lediglich als linguistische Kategorie zu verstehen, sondern als ein komplexes kulturelles Phänomen, in dem Sprache als Vermittler zwischen individueller Erfahrung und sozialen Strukturen fungiert und zur Herausbildung einer kohärenten Zeitauffassung beiträgt.

2. Linguistische Kodierung der Temporalität im Deutschen

Eine erste Analyseebene stellt das Verbalssystem der deutschen Sprache dar, das die Einordnung von Handlungen in Bezug auf unterschiedliche zeitliche Referenzpunkte ermöglicht und zugleich eine systematische Organisation der zeitlichen Erfahrung sichtbar macht. Das Deutsche verfügt über ein komplexes und gut strukturiertes Verbalssystem, das eine präzise Orientierung an der zeitlichen Dimension widerspiegelt. Die folgenden Beispiele veranschaulichen diese Struktur:

Präsens (Gegenwart): Ich arbeite heute an meinem Artikel.

Vergangenheit: Ich arbeitete gestern bis spät. Ich habe den Artikel geschrieben. Ich hatte den Text bereits beendet.

Futur (Zukunft): Ich werde morgen weiterarbeiten.

Diese Formen drücken nicht nur die chronologische Positionierung der Handlung aus, sondern spiegeln unterschiedliche Arten der Konzeptualisierung wider, indem sie Relationen wie Abgeschlossenheit, Kontinuität und Antizipation markieren. Das Verbalsystem trägt somit zur Strukturierung einer linearen, kohärenten und organisierten Zeitauffassung bei, die für die deutschsprachige Kultur charakteristisch ist.

Die gleiche Tendenz zur Präzision zeigt sich auch in der Verwendung temporaler Adverbien, die eine genaue Verortung von Ereignissen im zeitlichen Verlauf ermöglichen. Im alltäglichen Sprachgebrauch dienen Formen wie *heute*, *gestern* oder *morgen* der unmittelbaren zeitlichen Verankerung, während Ausdrücke wie *oft*, *manchmal* oder *immer* die Frequenz und Regelmäßigkeit von Handlungen kennzeichnen.

a) Zeitliche Lokalisierung: heute, gestern, morgen, damals, früher, jetzt, bald, sofort

Beispiel: Heute habe ich viel zu tun.

b) Dauer: lange, kurz, eine Weile, stundenlang, tagelang

Beispiel: Er hat lange gearbeitet.

c) Frequenz: oft, manchmal, selten, immer

Beispiel: Sie kommt oft zu spät.

d) Sukzession: dann, danach, zuvor, später

Beispiel: Zuerst lernen wir, danach üben wir.

e) Präzision und Pünktlichkeit: pünktlich, rechtzeitig, termingemäß, fristgerecht

Beispiel: Er ist pünktlich um 8 Uhr gekommen.

Diese lexikalische Vielfalt bestätigt die Orientierung der deutschen Sprache auf Genauigkeit, Organisation und Kontrolle der Zeit. Die Abfolge von Ereignissen wird durch Strukturen wie *zuerst*, *danach* oder *später* markiert, während Präzision durch Adverbien wie *pünktlich* oder *rechtzeitig* hervorgehoben wird. Dies weist auf eine Konzeptualisierung der Zeit als messbare und steuerbare Ressource hin.

Auf lexikalischer Ebene verfügt das Deutsche über ein reichhaltiges Inventar an Begriffen, die eine differenzierte Erfassung der zeitlichen Erfahrung ermöglichen: *Zeitpunkt*, *Zeitraum*, *Augenblick*, *Ewigkeit*, *Vergangenheit*, *Zukunft* usw.

Diese lexikalischen Einheiten sind semantisch keineswegs neutral, sondern spiegeln kulturelle und konzeptuelle Werte wie Vergänglichkeit, Kontinuität, Präzision der Handlungsabgrenzung sowie eine antizipierende Zukunftsorientierung wider. Folglich zeigt die linguistische Kodierung der Temporalität im Deutschen eine enge Interdependenz zwischen grammatischen Strukturen, lexikalischen Ressourcen und kulturellen Zeitvorstellungen.

3. Temporale Metaphern und die kognitive Dimension

Temporale Metaphern spielen eine zentrale Rolle in der Konzeptualisierung von Zeit, da sie einen grundlegenden Mechanismus darstellen, durch den zeitliche Erfahrung kognitiv strukturiert und sprachlich ausgedrückt wird. Ausdrücke wie *Zeit ist Geld*, *unter Zeitdruck stehen*, *Zeit sparen* oder *keine Zeit verlieren* spiegeln eine Auffassung von Zeit als begrenzte, quantifizierbare und steuerbare Ressource wider, die in eine pragmatische und ökonomische Handlungslogik eingebettet ist.

Nach Lakoff und Johnson stellen diese Metaphern keine bloßen stilistischen Figuren dar, sondern tief verankerte konzeptuelle Strukturen, die „das Denken und das soziale Handeln strukturieren“ (Lakoff & Johnson, 2022, S. 15). In diesem Sinne beeinflussen temporale Metaphern die Art und Weise, wie Individuen ihre Aktivitäten organisieren, Prioritäten setzen und verfügbare Ressourcen verwalten, und tragen somit zur Herausbildung eines funktionalen und effizienzorientierten Zeitverständnisses bei.

Die diskursive Dimension der Temporalität wird im alltäglichen Sprachgebrauch besonders deutlich, wo der Begriff *Zeit* durch eine ausgeprägte Polysemie und semantische Flexibilität gekennzeichnet ist. Er kann sowohl objektive Zeitintervalle bezeichnen wie in *die Zeit des*

Studiums, als auch subjektive Erfahrungen, wie in *eine schöne Zeit verbringen*, oder Kontinuität und Dauer ausdrücken, wie in *die ganze Zeit schreiben*. Diese semantische Vielfalt zeigt, dass Zeit gleichzeitig als messbare Realität und als gelebte Erfahrung konzeptualisiert wird.

Auch idiomatische Ausdrücke bieten eine aufschlussreiche Perspektive auf die Konzeptualisierung von Zeit, indem sie deren pragmatische und evaluative Dimension hervorheben. Formulierungen wie *die Zeit vertreiben* oder *die Zeit totschiagen* legen die Vorstellung nahe, dass Zeit als manipulierbare Entität wahrgenommen wird, die mit Erfahrungen von Langeweile, Nutzlosigkeit oder Sinnverlust verbunden ist. In ähnlicher Weise verweist die Äußerung *Ich habe keine Zeit* nicht auf das tatsächliche Fehlen von Zeit, sondern fungiert als pragmatischer Code zur Priorisierung bestimmter Handlungen gegenüber anderen.

Darüber hinaus spiegeln Ausdrücke wie *Zeit gewinnen*, *keine Zeit verlieren* oder *die Zeit arbeitet für uns* eine dynamische Konzeptualisierung von Zeit wider, in der sie als strategischer Faktor im Handlungsvollzug erscheint. In diesem Zusammenhang wird Zeit nicht mehr als passiver Rahmen von Ereignissen verstanden, sondern als aktive Ressource, die genutzt, gesteuert oder sogar instrumentalisiert werden kann, abhängig von individuellen und sozialen Zielsetzungen.

4. Literarische Darstellungen der Temporalität

Die Temporalität nimmt in der Literatur eine zentrale Stellung ein, wo sie nicht nur als narrativer Rahmen fungiert, sondern auch als wesentliches Instrument zur Erforschung menschlicher Erfahrung dient. Durch symbolische Strukturen, Metaphern und diskursive Konstruktionen reflektieren und modellieren literarische Werke die Art und Weise, wie Zeit in unterschiedlichen kulturellen Kontexten wahrgenommen, erlebt und interpretiert wird. Wie in einschlägigen Studien hervorgehoben wird, eignet sich die Zeit aufgrund ihrer Omnipräsenz im menschlichen Leben.

In diesem Zusammenhang greift die Literatur häufig auf temporale Metaphern zurück, um tiefgreifende existentielle Dimensionen auszudrücken. Bilder wie „die tickende Uhr als Bild für die ablaufende Lebenszeit“ oder die Abfolge der Jahreszeiten als Symbol des Werdens spiegeln die Konzeptualisierung von Zeit als irreversiblen Prozess wider, der sowohl mit der Endlichkeit des Daseins als auch mit der Dynamik von Veränderung verbunden ist. Diese Darstellungen bestätigen die Rolle der Metapher als grundlegenden kognitiven Mechanismus bei der Strukturierung zeitlicher Erfahrung im Sinne moderner kognitiv-linguistischer Ansätze.

In der deutschen Literatur wird Temporalität häufig explizit thematisiert (Riebe, 2020) und mit Reflexionen über Bewusstsein, Identität und die menschliche Existenz verknüpft. Ein paradigmatisches Beispiel stellt der Roman *Der Zauberberg* von T. Mann dar, in dem Zeit aus philosophischer und subjektiver Perspektive problematisiert wird. Die Figuren gelangen zu der Einsicht, dass die Wahrnehmung von Zeit nicht objektiv ist, sondern von individueller Erfahrung abhängt: „Wenn sie einem lang vorkommt, so ist sie lang, wenn sie einem kurz vorkommt, so ist sie kurz“ (Mann, 2002). Diese Relativierung verdeutlicht den psychologischen Charakter der Zeit und bestätigt, dass Temporalität untrennbar mit dem menschlichen Bewusstsein verbunden ist.

Eine andere Perspektive bietet St. Zweig in der *Schachnovelle*, in der Zeit eine extreme existentielle Dimension annimmt. Unter Bedingungen vollständiger Isolation verliert der Protagonist jegliche zeitliche Orientierung und wird „im völligen Leere, im Raum- und Zeitlosen [...] zerstört“ (Zweig, 2010). Zeit erscheint hier nicht mehr als strukturierendes Prinzip, sondern als verlorene Kategorie, deren Abwesenheit zur psychischen Desintegration führt und die fundamentale Bedeutung von Temporalität für die menschliche Existenz unterstreicht.

Auch in der Literatur von E. M. Remarque wird Zeit mit Vergänglichkeit und existenzieller Erosion verknüpft. In *Der schwarze Obelisk* wird sie metaphorisch als „dieser langsame Tod“ (ibidem) beschrieben, wodurch die Unaufhaltsamkeit des Zeitverlaufs und dessen Einfluss auf die menschliche Identität hervorgehoben werden. Diese Perspektive akzentuiert die tragische Dimension der Temporalität und ihre Rolle im Bewusstsein der Endlichkeit.

Eine besonders verdichtete und symbolisch aufgeladene Darstellung der Zeit findet sich im Werk von W. Borchert (2009), insbesondere in der Kurzgeschichte *Die Küchenuhr*. Hier wird Zeit nicht als kontinuierlicher Verlauf, sondern als fragmentierte, subjektiv erlebte Kategorie

inszeniert. Die stehengebliebene Uhr, die auf einen konkreten Zeitpunkt fixiert ist, fungiert als zentrales Symbol für einen verlorenen Moment der Vergangenheit, der für den Protagonisten identitätsstiftende Bedeutung besitzt.

Im Unterschied zu linearen Zeitkonzeptionen wird Temporalität hier als Bruchstelle erfahrbar, an der sich Vergangenheit und Gegenwart überlagern. Die objektive, messbare Zeit tritt in den Hintergrund zugunsten einer erinnerungsgebundenen, emotional strukturierten Zeit, die sich durch Intensität und selektive Wahrnehmung auszeichnet. Die Fixierung auf einen einzigen Zeitpunkt verdeutlicht, dass subjektive Zeit nicht durch Dauer, sondern durch Bedeutung bestimmt wird.

Darüber hinaus verweist W. Borcherts Zeitkonzeption auf die historische Erfahrung der Nachkriegszeit, in der traditionelle Zeitordnungen destabilisiert sind. Zeit erscheint als unterbrochen, fragmentiert und ihrer regulierenden Funktion beraubt, wodurch sie zum Ausdruck existenzieller Unsicherheit wird. In diesem Kontext fungiert Temporalität nicht nur als narrative Kategorie, sondern als Medium der Darstellung von Verlust, Trauma und der Suche nach Sinn.

Die Analyse dieser Werke zeigt, dass Literatur die Zeit nicht lediglich abbildet, sondern aktiv zu ihrer Deutung und Re-Konfiguration beiträgt. Temporalität erscheint dabei als komplexe Schnittstelle zwischen Sprache, Kultur und individueller Erfahrung, die durch historische, soziale und psychologische Faktoren geprägt wird. In diesem Sinne kann Literatur als ein kulturelles Reflexionsfeld verstanden werden, in dem die vielfältigen Dimensionen der Zeit – von subjektiver Wahrnehmung über gesellschaftliche Ordnung bis hin zu existenzieller Endlichkeit – differenziert verhandelt werden.

Fazit

Die vorliegende Analyse zeigt, dass die Temporalität im Deutschen als ein komplexes Konstrukt zu verstehen ist, das aus dem Zusammenspiel linguistischer Strukturen, kognitiver Prozesse und kultureller Werte hervorgeht. Das Verbalsystem, temporale Adverbien, lexikalische Ressourcen und idiomatische Ausdrücke tragen gemeinsam zur Herausbildung einer Zeitauffassung bei, die durch Präzision, Linearität und Effizienzorientierung gekennzeichnet ist und zugleich spezifische kulturelle Mentalitätsmuster widerspiegelt.

Zugleich verdeutlicht die diskursive Dimension der Temporalität die Flexibilität der Sprache und ihre Fähigkeit, das Konzept der Zeit an unterschiedliche kommunikative Kontexte anzupassen und zu modellieren. In dieser Perspektive fungiert Sprache nicht als bloßes Abbild zeitlicher Realität, sondern als aktiver Mechanismus symbolischer Konstruktion, der einen interpretativen Rahmen für menschliche Erfahrung bereitstellt.

Somit kann Temporalität im Deutschen nicht auf eine rein grammatische Kategorie reduziert werden, sondern ist als ein multidimensionales Phänomen zu begreifen, das an der Schnittstelle von Sprache, Kultur und Kognition angesiedelt ist und die Relevanz integrativer Forschungsansätze unterstreicht.

Literaturverzeichnis:

1. Ballweg, J. (1995). *Zeit, Temporalität und Sprache*. Narr.
2. Borchert, W. (2009). *Die Küchenuhr*. In *Das Gesamtwerk* (Kurzgeschichten). Rowohlt.
3. Böhme, G. (2007). *Zeitphilosophie in Michael Endes Momo*. In G. Gamm, A. Nordmann, & E. Schürmann (Eds.), *Philosophie im Spiegel der Literatur* (S. 79–89). Meiner.
4. Eco, U. (1992). *La production des signes* (M. Bouzaher, Trans.). Le Livre de Poche.
5. Lakoff, G., & Johnson, M. (2022). *Metaforele prin care trăim*. Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu.
6. Mann, T. (2002). *Der Zauberberg*. S. Fischer.
7. Peirce, C. S. (1990). *Semnificație și acțiune*. Humanitas.
8. Remarque, E. M. (2014). *Der schwarze Obelisk*. Kiepenheuer & Witsch.
9. Riebe, B. (2020). *Die Zeit – eine Sprachreise*. <https://bild-art.de>
10. Zweig, S. (2010). *Schachnovelle*. Fischer Taschenbuch Verlag.

Förderung der interkulturellen Kompetenz: Aufgaben und Methoden

Ana POMELNICOVA, Dozentin, Doktor,
 Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti
ana.pomelnicova@usarb.md
<https://orcid.org/0009-0005-5356-6870>

Abstract: *The article considers the developing intercultural competence of students learning German as a foreign language, which is necessary for them to cooperate with representatives of German-speaking countries. The cross-cultural competence is presented as the complete system including structural components. Her essence consists of the valuable attitude towards universal and national culture.*

Keywords: *Intercultural learning, German as a Foreign Language teaching, action competence, intercultural competence.*

Im Kontext der Globalisierung nähern sich sehr schnell Kulturen, Wirtschafts- und Sozialsysteme an, was unvermeidlich zu einer Ausweitung der interkulturellen Kommunikation führt. Für ein gelingendes Zusammenleben sind entscheidend: interkulturelle Kompetenz, Toleranz und das Verständnis für die Besonderheiten der eigenen und anderer Kulturen. Fremdsprachen werden daher mehr als nur ein Studienfach; sie entwickeln sich zu einem unersetzlichen Werkzeug, um Kontakte zu knüpfen, zu verhandeln und erfolgreich in einer multikulturellen Welt zu kooperieren. Auf dem globalisierten Arbeitsmarkt steigt die Nachfrage nach Arbeitskräften, die über interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten und Fremdsprachenkenntnisse (einschließlich Deutsch) verfügen. Diese Situation stellt neue, höhere Anforderungen an die Ausbildung von Deutschlehrkräften, die nicht nur Sprachexperten, sondern auch Wegweiser in andere Kulturen sein müssen.

Die rasch fortschreitenden Integrationsprozesse stellen neue, erweiterte Anforderungen an die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Diese Anforderungen gehen weit über den einfachen Sprachunterricht hinaus und erfordern ein breites Spektrum an Kompetenzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und insbesondere interkulturelle Kompetenz.

Die Unterscheidung dieser vier Begriffe ist entscheidend, da sie zwar eng miteinander verbunden sind, aber unterschiedliche Aspekte des Umgangs mit kultureller Vielfalt beschreiben:

Begriff	Definition	Wechselbeziehung zu den anderen Begriffen
Interkulturelles Lernen	Der Prozess des Erwerbs der notwendigen Einstellungen, des Wissens und der Fähigkeiten.	Der Weg oder die Methode, um die IKK zu entwickeln.
Interkulturelle Kommunikation	Der Austausch und die Interaktion selbst unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede.	Der Anwendungsbereich der IKK. Hier zeigt sich die Kompetenz in der Praxis.
Interkulturelle Kompetenz (IKK)	Die Fähigkeit als Bündel von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten.	Das übergeordnete Ziel, das durch Interkulturelles Lernen erreicht wird.
Handlungskompetenz	Die Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen.	IKK ist ein wesentlicher Bestandteil der Sozial- und Methodenkompetenz, die zusammen die Handlungskompetenz bilden.

Diese Tabelle zeigt, dass Interkulturelles Lernen der Motor ist, der zur umfassenden Interkulturellen Kompetenz führt. Diese Kompetenz äußert sich dann spezifisch in der Interkulturellen Kommunikation (Austausch) und mündet schließlich in der Interkulturellen Handlungskompetenz (praktisches Tun).

Unter dem Begriff Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, in Situationen interkultureller Begegnungen effektiv und angemessen zu handeln. Effektiv bedeutet die festgelegten Ziele erreichen. Angemessen bedeutet sich in Übereinstimmung mit den kulturellen Normen, Werten und Verhaltenserwartungen der Interaktionspartner zu verhalten.

Die Interkulturelle Kompetenz ist also ein Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Sie gilt in einer globalisierten Welt als Schlüsselqualifikation.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz zielt auf die Ausbildung dreier Schlüsselkomponenten ab: Wissen (kognitiver Aspekt), Einstellungen/Beziehungen (affektiver Aspekt) und Fähigkeiten (Verhaltensaspekt).

Die kognitive Dimension der IKK bezieht sich auf das Wissen und Verständnis anderer Kulturen. Sie umfasst die Kenntnis von Fakten, Werten, Traditionen und Kommunikationsweisen sowie die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede zu vergleichen und zu analysieren.

Die affektive Dimension der IKK bezieht sich auf Gefühle, Emotionen und Einstellungen, die für die Begegnung mit anderen Kulturen wichtig sind. Dazu gehören ein Interesse und eine Offenheit für andere Kulturen, die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen.

Die Verhaltensdimension: die Fähigkeit, das eigene Verhalten flexibel an den kulturellen Kontext anzupassen und effektiv zu kommunizieren.

Aufgaben des interkulturellen Lernens zielen darauf ab, ein respektvolles und konstruktives Zusammenleben in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten und die Fähigkeit zum kompetenten Umgang in und mit anderen Kulturen zu entwickeln.

Diese Aufgaben können realisiert werden durch: Selbstreflexion, Perspektivenwechsel, Kommunikation,

- indem man die eigenen kulturellen Ursprünge und Werte als Grundlage für Offenheit anerkennt.
- indem man versucht, Situationen aus dem Blickwinkel des Anderen zu betrachten und zu interpretieren.
- indem man Strategien für kultursensible Gesprächsführung und den Umgang mit Missverständnissen entwickelt.

Um diese Probleme erfolgreich zu lösen, braucht man die zu genannten Aufgaben passenden Arbeitsverfahren.

Das sind *kognitive Methoden*:

- Wissensvermittlung und die Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede
- Analyse kritischer Interaktionssituationen, um Missverständnisse aufzudecken.
- Thematische Trainingsprogramme zur Schulung der kulturellen Verhaltensbesonderheiten und deren Interpretationen.
- Vermittlung von Faktenwissen über Geschichte, Politik und Sozialstruktur.

Erfahrungsorientierte Methoden

Eigene Erfahrungen und Handlungswissen aus dem Umgang mit fremden Kulturen sammeln, um eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen oder in einer Situation kompetent zu handeln. Direkte Kontakte mit Sprach- und Kulturträgern organisieren, z.B. im Bereich Musik und Kunst, sich mit fremden Traditionen vertraut machen, Gespräche mit Meinungsumtausch gestalten.

Interessant und attraktiv können Interaktive Methoden sein. Durch vielfältige Rollenspiele kann man erfolgreich Handlungskompetenz trainieren, um Verhaltensflexibilität in unterschiedlichen Situationen zu fördern.

Um die enorme Bedeutung der Fähigkeit, sich im Kontext der Internationalisierung der Gesellschaft angemessen zu verhalten, deutlicher zu veranschaulichen, sei hier auf die häufigste Ursache für Missverständnisse und Kommunikationsstörungen hinzuweisen. Und nämlich die deutschen Realien, die spezifischen Elemente des Alltagslebens, der Kultur, die für Angehörige anderer Kulturen ungewohnt sein oder falsch interpretiert werden. Die Analyse solcher Realien hilft, Missverständnisse aufzudecken.

Hier ist ein Beispiel – Die Apotheke, das Apothekenwesen.

Die Funktionsweise von Apotheken in Deutschland unterscheidet sich deutlich von der moldauischen Praxis und ist ein gutes Beispiel für eine der sozialen Realien, die zu kulturellen Missverständnissen führen kann. Das Beispiel illustriert kulturelle und rechtliche Unterschiede und die damit verbundenen mögliche Interpretationen.

Merkmale	Deutsche Realien	Republik Moldau (Vergleich)	Interkulturelles Missverständnis
Zugang zu Medikamenten	Strenge Regeln der Verteilung: Es gibt rezeptpflichtige und frei verkäufliche Medikamente. Die wirksamsten Heilmittel sind nur mit ärztlichem Rezept erhältlich.	Eine größere Auswahl an Medikamenten rezeptfrei erhältlich, darunter viele Antibiotika und starke Schmerzmittel.	Enttäuschung und Überraschung: Erwartet: wirksame Medikamente finden, aber - strenges Regulierungssystem
Die Funktion einer Apotheke	Akzent auf Beratung. Apotheker ist ein hochqualifizierter Fachmann, der ein wichtiges Bindeglied im Gesundheitssystem	Eine eher kommerzielle Funktion. Ein breites Produktsortiment, darunter Kosmetika, Nahrungsergänzungsmittel	Deutscher Apotheker ist unflexibel oder übervorsichtig. Hohe Verantwortung und die rechtlichen Beschränkungen
Preise und Rabatte	Festpreise für verschreibungspflichtige Medikamente, keine oder nur minimale Rabatte	Weitverbreitete Verfügbarkeit von Sonderangeboten.	Verwirrung über Festpreise und mangelnde Flexibilität Die Erwartung: eine günstigere Apotheke zu finden
Dichte	Die Zahl der Apotheken ist weniger pro 100.000 Einwohner. Häufig an Wochenenden oder abends geschlossen (mit Ausnahme des Notdienstes).	Hohe Dichte an Apotheken, viele Apotheken sind 24 Stunden geöffnet.	Das Missverständnis: schwierig eine geöffnete Apotheke zu finden, keine Information, wie Apotheken im Bereitschaftsdienst funktionieren.

Hinsichtlich einer solchen Alltagssituation hat die Lehrkraft folgende Aufgaben der interkulturellen Entwicklung zu lösen:

1. *Kognitiver Aspekt (Wissen)*

Aufgabe: das deutsche Apothekenwesen und die Rolle des Apothekers zu untersuchen.

Methode: Fallanalyse. Eine Diskussion darüber, warum der Verkauf von Arzneimitteln so streng geregelt wird (Sicherheit, Qualität und der gleichberechtigte Zugang).

Ergebnis: Der Student versteht: Strenge sei als ein Spiegelbild des Wertes von Sicherheit und Ordnung zu verstehen und nicht als Ausdruck persönliche unfreundliche Haltung des Apothekers.

2. *Verhaltensaspekt (Fähigkeiten)*

Aufgabe: lernen, wie man sich beim Besuch einer Apotheke in Deutschland richtig verhalten muss.

Methode: Rollenspiel. Inszenieren des Dialogs „Medikamente in einer deutschen Apotheke kaufen“ (höfliche Bitte und Notwendigkeit eines Rezepts).

Ergebnis: Die Aneignung des Vokabulars und der Muster höflicher Kommunikation (sich beraten lassen und den Handlungsablauf verstehen).

3. *Affektiver Aspekt (Beziehungen)*

Aufgabe: Die Stereotypen überwinden, die Deutsche als „unfreundlich“ oder „unflexibel“ bezeichnen.

Methode: Kritische Reflexion. Eine Diskussion darüber, wie verschiedene Kulturen „Risiko“ und „Sicherheit“ betrachten.

Ergebnis: Empathie und Toleranz entwickeln. Verstehen, dass strenge Vorschriften Ausdruck der Sorge um die Gesundheit der Nation sind und kein bürokratisches Hindernis darstellen.

Die Analyse solcher einfachen Realien wie eine Apotheke ermöglicht es den Studierenden, über oberflächliche Vergleiche hinauszugehen und die tiefgreifenden kulturellen Werte zu verstehen, die den deutschen sozialen Institutionen zugrunde liegen.

Voraussetzungen für eine gelungene Arbeit

- Schutzraum bieten: Fehler müssen erlaubt sein, um Lernprozesse zu ermöglichen.
- Freiwilligkeit: Erzwungene Trainings führen oft zu Abwehrhaltungen.
- Kontinuität: Interkulturelles Lernen ist ein lebenslanger Prozess, kein einmaliges Event.
- Praxisbezug: Methoden müssen an der Lebensrealität der Teilnehmer anknüpfen.
- Reflexion: Erlebtes muss kognitiv verarbeitet und eingeordnet werden.
- Methodenvielfalt: Ein Mix aus kognitiven, affektiven und verhaltensorientierten Ansätzen.

Die Globalisierung hat die Rolle der Deutschlehrkraft vom reinen Wissensvermittler zum interkulturellen Vermittler gewandelt. Die erfolgreiche Ausbildung moderner Fachkräfte erfordert einen umfassenden Ansatz, der neben sprachlichen Fertigkeiten auch interkulturelle Kompetenz, strategische Flexibilität und Medienkompetenz fördert. Nur ein solcher Lehrer kann die Studierenden effektiv auf eine erfolgreiche Kommunikation und fruchtbare Zusammenarbeit in der Realität der modernen Welt vorbereiten.

Das Hauptziel der Lehrerbildung sollte darin bestehen, den Studierenden nicht nur Sprachkenntnisse zu vermitteln, sondern auch Toleranz, kritisches Denken und interkulturelle Kompetenzen in einer sich wandelnden globalen Welt zu fördern.

Interkulturelle Kompetenz zu entwickeln ist kein passiver Prozess der Informationsaufnahme, sondern ein aktiver, reflektierender Lernprozess. Interkulturelle Kompetenz hilft Menschen, Vielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung zu begreifen und schafft so die effektivste Grundlage, um Missverständnisse in der Kommunikation einer pluralistischen Gesellschaft zu vermeiden.

Interkulturelle Kommunikation ist eine dynamische Praxis, die über theoretisches Wissen hinausgeht und Menschen zusammenbringt. Sie hat eine grundlegende Bedeutung, da sie durch aufrichtigen Dialog, Offenheit und gegenseitiges Verständnis die Basis für ein respektvolles und friedliches Zusammenleben schafft.

Literaturverzeichnis:

1. Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung, Thüringen.
2. Ding, Yong. (2012). *Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung – Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis* – Jena: Universität. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00019802. Abgerufen am 12. Januar 2026
3. Flüge, Th. (2014). *Interkulturelle Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Eine Notwendigkeit in einer globalen Welt?* München: Grin Verlag.
4. Haß, J. (2020). *Stereotype im interkulturellen Training*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30490-4>. Abgerufen am 12. Januar 2026
5. Lanfranchi, A. (2002). *Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung*. In: Auernheimer, G. (eds) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Reihe: *Interkulturelle Studien*, vol 13. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231-260. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8_11. Abgerufen am 12. Januar 2026
6. Reimann, D. (2023). *Methoden und Techniken des interkulturellen Fremdsprachenlernens*. Berliner Beiträge zur Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, 3. Berlin: HU Berlin. <https://doi.org/10.18452/26879>. Abgerufen am 12. Januar 2026

7. Thomas, A. (2011). *Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt*. Wiesbaden: Gabler Verlag | Springer Fachmedien GmbH. <https://eldorado.tu-dortmund.de/server/api/core/bitstreams/ab59169f-6f2b-4c99-b7c9-ec9237e919b1/content>.
Abgerufen am 12. Januar 2026

CZU 81'27:821.112.2.09-31"19/20"Herrndorf W.

Besonderheiten der Jugendsprache im Roman „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf

Oksana BIELYLKH, Doktor für Philologie, Deutschdozentin,
Nationale Lesja-Ukrainka-Universität Wolhynien (Ukraine)
Belych@vnu.edu.ua

Lyudmyla BLYZNYUK, Doktor für Philologie, Deutschdozentin,
Nationale Lesja-Ukrainka-Universität Wolhynien (Ukraine)
luda_blysnjuk@ukr.net

Abstract: *The language of young people is the driving force behind the development of the foundations of the German language. We understand the term 'youth language' to mean a special type of language used by different groups of young people for communication under different social and temporal conditions. The uniqueness of this form of language is based primarily on the peculiarities of the mental and physical development of young people.*

The vocabulary of colloquial language has gender-specific characteristics that are specific to social and age-related groups of young people. In general, boys use colloquial language more actively in their communication, and the vocabulary of adolescent girls differs from that of the opposite sex. At the same time, there is no significant difference between boys and girls in their passive knowledge of slang vocabulary.

Youth language is a special variety of language, characterized by distinctive emotional and humorous expressions. It also represents group identity, as the use of certain expressions helps young people distinguish themselves from the older generation and recognize "their own".

Keywords: *youth slang, youth language, young people's vocabulary, colloquial language, characteristic feature of youth slang.*

Die deutsche Sprache entwickelt sich schnell und passt sich den Anforderungen der modernen Welt an. Die Sprache der Jugendlichen ist die treibende Kraft bei der Herausbildung der Grundlagen der deutschen Sprache. In den letzten Jahrzehnten war die Jugendsprache der Gegenstand der linguistischen Forschung vieler in- und ausländischer Wissenschaftler (J. Androutsopoulos, J. Beneke, G. Henne, G. Eman, U. Labov, L. Stavytska, H. Wiese, J. Shevelov, I. Kononenko, V. Vynnyk, T. Kondratiuk). Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist, die Merkmale der Jugendsprache im Roman „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf zu untersuchen und ihre Besonderheiten zu beschreiben.

J. Androutsopoulos erforschte die Jugendsprache als Soziolekt und untersuchte den Einfluss von Medien, Musik und Popkultur auf sie. H. Wiese untersuchte Kiezdeutsch als modernen Soziolekt und zeigte, dass solche Sprachformen eigene grammatische Regeln haben (*Ich geh Kino* statt *Ich gehe ins Kino*). J. Shevelov untersuchte die Entwicklung der ukrainischen Sprache im soziolinguistischen Kontext und analysierte Einflüsse verschiedener gesellschaftlicher Gruppen. I. Kononenko beschäftigte sich mit soziolinguistischen Aspekten der ukrainischen Sprache, darunter Dialekte und Soziolekt. W. Labov – Gründer der modernen Soziolinguistik, untersuchte Sprachvariationen in sozialen Schichten. Er zeigte z. B., dass die Aussprache sozialer Gruppen systematische Unterschiede aufweist.

Besondere Arten von Soziolekten sind Argot, Jargon und Slang. Argot und Jargon sind französischen Ursprungs, während Slang englischen Ursprungs ist. Diese Begriffe werden oft synonym verwendet. Nach L. Stavytska ist Slang „eine Art von Sprache, die als Kommunikationsmittel zwischen Menschen verwendet wird, die durch eine enge soziale oder berufliche

Gemeinschaft verbunden sind, d. h. es handelt sich um die Sprache einer bestimmten sozialen Gruppe“ (Stavytska, 2005, S. 20).

Dem Wissenschaftler V. Vynnyk zufolge unterscheidet sich der Jargon von der Umgangssprache „durch die Verwendung eines spezifischen, ausdrucksstarken Vokabulars, das mit den üblichen Wörtern, der Phraseologie und manchmal auch der Aussprache übereinstimmt“ (Vynnyk, 2004, S. 167-168). Der Begriff „Jargon“ wird auch von T. Kondratiuk untersucht und er gibt eine klassische Definition: „Jargon ist die umgangssprachliche, expressiv gefärbte Sprache bestimmter sozialer Gruppen, die durch Beruf, Alter oder Interesse vereint sind“ (Kondratiuk, 2006, S. 18). Die Forscherin identifiziert die folgenden Hauptmerkmale des Jargons:

1. Zugehörigkeit zur nicht-literarischen mündlichen Umgangssprache.
2. Ausdruck einer emotionalen, humorvollen und ironischen Haltung gegenüber dem Thema der Rede.
3. Hinweis auf den sozialen Hintergrund des Sprechers (Kondratiuk, 2006, S. 18).

Der Jugendslang der deutschen Gegenwartssprache ist ein eigenständiges Subsystem, das vollständig von der literarisch-normativen deutschen Sprache abhängt, zugleich aber durch gesellschaftspolitische, wirtschaftliche und technische Veränderungen beeinflusst wird, was seine Fluidität, schnelle Veränderbarkeit und erzwungene Mobilität bedingt. Diese Faktoren beeinflussen die Klassifizierung der Wortbildung im modernen Jugenddeutsch (Opanasenko, 2015, S. 211).

Auf diese Weise verstehen wir unter dem Begriff „Jugendsprache“ eine besondere Sprachart, die von verschiedenen Gruppen junger Menschen unter unterschiedlichen sozialen und zeitlichen Bedingungen zur Kommunikation verwendet wird. Die Besonderheit dieser Sprachform beruht vor allem auf den Eigenheiten der geistigen und körperlichen Entwicklung junger Menschen.

In Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“ zeigen die lebhaften Dialoge der Hauptfiguren, die voller Jugendslang sind, das reale sprachliche Bild der Welt deutscher Jugendlichen und spiegeln ihre ethnokulturellen und soziokulturellen Begriffstypen wider. Mike und Tschick sind die Helden der Gegenwart. Der Wortschatz der Jungen ist voll von jugendlichem Vokabular, das eine unterschiedliche Bedeutungsabstufung aufweist und von gewöhnlichen Jargonwörtern bis zu Vulgaritäten reicht. Sie gehen zur Schule und verwenden daher häufig Schuljargon auch. So beschreibt Mike den Unterricht, die Lehrer und den Schulalltag in typischer Teenager-Manier, emotional und ironisch. In einer der Geschichten erwähnt er den Sportunterricht und einen Lehrer namens Volkov, der „nur dann eine Stunde versäumt, wenn er stirbt“.

„Vielleicht haben wir aber auch nur Hochsprung gemacht an diesem Tag, weil Wolkow eine extrem schlimme Halsentzündung hatte und sowieso nicht gleichzeitig joggen und schwafeln konnte, sondern nur joggen. Wenn Wolkow eine mittelschwere Halsentzündung hat, schwafelt er etwas weniger. Wenn Wolkow Tod ist, fällt der Unterricht aus. Aber wenn er eine extrem schlimme Halsentzündung hat, joggt er einfach lautlos um den Platz“ (Herrndorf, 2010, S. 37).

Der Jugendslang ist eine Personifizierung des Wortschatzes vor dem phonetischen und grammatikalischen Hintergrund der Landessprache.

In ihren alltäglichen Dialogen verwenden die Jungen häufig die Vorsilbe „end“, um den Zustand der emotionalen Erregung in verschiedenen Situationen zu verstärken und dem Leser zu vermitteln. So sagt Mike zum Beispiel oft das Wort „endgeil“, was „unglaublich /extrem cool“ bedeutet. Trotz der scheinbar harmlosen Bedeutung dieses Lexems hat „endgeil“ eine familiäre Bedeutung und wird nicht in der normativen Sprache verwendet. Das andere Wort, „endbescheuert“, hat eine unhöfliche, sogar vulgäre Bedeutung und wird mit „getrieben“ oder „dumm“ übersetzt. Im Kontext der Sprache zwischen Jugendlichen wird die Bedeutung auf eine neutralere Bedeutung reduziert.

„Er hat dann zum Glück auch gleich erklärt, was er damit meinte und in meinem Fall meinte er, dass ich 30 Stunden lang Mongos den Arsch abwischen soll. Zum Schluss kamen nach stundenlangen moralischen Ermahnungen, aber es waren eigentlich sehr okaye Ermahnungen. Nicht wie bei meinem Vater oder an der Schule immer, sondern schon eher so Sachen, wo man

dachte, es geht am Ende um Leben und Tod, und ich hörte mir das sehr genau an, weil mir schien, dass dieser Richter nicht gerade endbescheuert war. Im Gegenteil. Der schien ziemlich vernünftig. Und der hieß Burg Müller, falls er jemanden interessiert.“ (Herrndorf, 2010, S. 236).

Der Roman bedient sich ausgiebig eines emotional gefärbten Vokabulars und sogar obszöner Wörter, die die Protagonisten häufig in Streitgesprächen verwenden. So werden beispielsweise die Lexeme Schwachkopf, Depp, Idiot, Trottel, Penner immer wieder verwendet.

Tschick setzte sich an den letzten freien Tisch ganz hinter. An diesem Tisch hatte zu Beginn des Schuljahres Kallenbach gesessen, der Klassentrottler (Herrndorf, 2010, S. 46).

“...Du bist ein Idiot“, sagte ich.

“Ich komm damit klar. Hauptsache, du gehst mir nicht an die Rosette.“

“Hör auf, das ist eklig“.

“Mein Onkel –“

“Scheiß auf deinen Onkel! Ich bin nicht schwul, Mann. Ist dir noch nicht aufgefallen, dass ich die ganze Zeit eine Scheißlaune hab?“ (Herrndorf, 2010, S. 86).

Neben dem üblichen Slang-Wortschatz verwenden die Figuren häufig phraseologische Einheiten, die auch als Soziolekte dienen. Die Phrase an die Rosette gehen ist ein Beispiel für Profanität, die als nervös machen oder wütend machen interpretiert werden kann.

“Also Scheißlaune – warum?“

“Weil heute der Tag ist, Mann.“

“Was für ein Tag?“

“Die Party, du Penner. Tatjanas Party.“

“Du musst jetzt keinen Mist erzählen, nur weil du sexuell desorientiert bist. Gestern wolltest du da nicht mal hin.“

“Und ob ich da hinwollte.“

“Ich finde es nicht schlimm“, sagt Tschick und legte mir eine Hand aufs Knie (Herrndorf, 2010, S. 86-87).

In Wolfgang Herrndorfs Roman verwenden die Hauptfiguren trotz ihres jungen Alters häufig die gebräuchlichsten deutschen Schimpfwörter (Scheiße, Mist, Arsch), Vulgarismen und grobe Sprache, wie zum Beispiel Schwanzlutscher, Kanakenaufanglager, Arschloch, Fotze, Schwuchtel.

“Ihr seid doch zum Ficken zu blöd!“

“Steck dir’n Finger in’ Arsch und halt’s Maul!“

“Russenschwuchtel!“

“Ich komme gleich rüber!“

“Der böse Mann will überkommen! Und was willst du machen, wenn du hier bist? Na los, komm doch. Komm her, Pussy. Ich fürchte mich jetzt schon.“

“Die tickt doch nicht sauber“, sagte Tschick (Herrndorf, 2010, S. 151).

Der Wortschatz der Umgangssprache weist geschlechtsspezifische Besonderheiten auf, die für die sozialen und altersbedingten Gruppen von Jugendlichen spezifisch sind. Im Allgemeinen verwenden Jungen die Umgangssprache aktiver in ihrer Kommunikation, und der Wortschatz von heranwachsenden Mädchen unterscheidet sich von dem des anderen Geschlechts. Gleichzeitig unterscheidet sich der Kenntnisstand des Slang-Wortschatzes auf passiver Ebene bei Jungen und Mädchen nicht wesentlich.

Ein Beispiel für die geschlechtsspezifische Verwendung des jugendlichen Vokabulars ist der Dialog zwischen Mike, Chick und Iza.

“Nur das dreckige Mädchen saß uns noch auf einem anderen Berg gegenüber. Ihre Beine hingen aus der offenen Tür einer alten Wohnzimmerschrankwand. Sie rief irgendwas in unsere Richtung.“

“Was?“, rief ich.

“Ihr Schwachköpfe!“, rief sie.

“Bist du bescheuert?“

“Du hast mich gehört, Schwachkopf! und dein Freund ist auch ein Schwachkopf!”

“Was ist denn das für eine Fotze?”, sagte Tschick (Herrndorf, 2010, S. 151).

Es gibt regionale Unterschiede im deutschen Jugendslang. Im Roman spielen sich die Hauptereignisse in und um Berlin ab, so dass Mike und Chick verschiedene lokale Varianten des Slangs verwenden, wie z. B. den Soziolekt des Potsdamer Weimars (*meschuggo*, was *verrückt* bedeutet). Heutzutage besteht die Tendenz, die Unterschiede in den territorialen Varianten des Jugendslangs zu verringern, was durch die Verbreitung moderner Kommunikationsmittel in Jugendkreisen begünstigt wird.

In sozialen Gruppen basiert der sprachliche Subcode von Jugendlichen in erster Linie auf dem gemeinsamen Wortschatz, unterscheidet sich aber vor allem in der lexikalischen Zusammensetzung, um die für diese Gruppe relevanten Realitäten zu bezeichnen. Darüber hinaus zeichnet sich der sprachliche Subcode der informellen Gruppen durch eine größere Spezifität und manchmal sogar durch „Professionalität“ aus. Gleichzeitig wird ein Teil des spezifischen Slangvokabulars sozialer Gruppen in das System des allgemeinen Jugendslangs integriert, wodurch seine ursprüngliche Bedeutung erweitert wird.

Das Sprachverhalten von Schülern und Studenten, die die größte formale Gruppe junger Menschen darstellen, ist durch die Verwendung sowohl allgemeiner Jugend- als auch Schul-Studentensprache gekennzeichnet, wobei die überwiegende Mehrheit der Nennungen in diesen Gruppen dem Bildungsprozess gewidmet ist.

Im Allgemeinen sind Jugendliche in sozialen Jugendgruppen die aktivsten Nutzer der Umgangssprache. Mit zunehmendem Alter neigen junge Menschen dazu, eine standardisierte Sprache zu verwenden (Herrndorf, 2010, S. 51).

Nach der Analyse von Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“ können wir den Jugendslang deutscher Jugendlicher als eine Art von Slang im Allgemeinen definieren, der emotional gefärbt ist, als Indikator für den normativen Verfall der Sprache dient und auch ein funktionell begrenzter sprachlicher Subcode der sozialen und Altersgruppe der Jugendlichen ist. In der Verwendung von Slang spiegeln sich die Ansichten der Jugendlichen, ihre Weltanschauung, ihre Lebensorientierungen und ihr Wertesystem wider. Die Umgangssprache erfüllt die Funktionen der Konsolidierung, der Identifikation, der Abgrenzung und der Opposition junger Menschen in der Gesellschaft. Der Jugendslang ist ein komplexes System, das aus einer Vielzahl engerer Subtypen und Unterarten besteht, die von der Zugehörigkeit der Jugendlichen zu einer bestimmten sozialen, sozio-professionellen oder topografischen Gruppe abhängen.

Die Umgangssprache hat eine eigene Organisation, obwohl sie Teil des lexikalischen und semantischen Systems der Sprache ist. Die Besonderheit der syntagmatischen Beziehungen im Teilsystem der Umgangssprache besteht in der Variation der Bedeutungen der Lexeme, die von der lexikalischen Kompatibilität abhängen. Die Besonderheit der Umgangssprache besteht darin, dass sie durch die Veränderung der begrifflichen Bedeutungen der Slangismen auch die Ansichten der Jugendlichen und ihre Weltanschauung zum Ausdruck bringt. Das charakteristischste Merkmal des Jugendslangs ist das Überdenken der Bedeutungen bereits bekannter lexikalischer Elemente und die Manifestierung ihrer epidemiologischen Beziehungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Jugendsprache eine besondere Art der Sprache ist. Sie zeichnet sich durch spezifische emotionale und humorvolle Ausdrücke aus und repräsentiert die Gruppenidentität, weil die Verwendung bestimmter Ausdrücke den Jugendlichen dabei hilft, sich von der älteren Generation abzugrenzen und „die eigenen“ zu identifizieren.

Literaturverzeichnis:

1. Vynnyk V. O. (2004). *Zharhon. Ukrainska mova: Entsyklopediia*. Kyiv. Ukr. entsykl. 183 S.
2. Kondratiuk T. M. (2006). *Slovnyk suchasnoho ukrainskoho slenhu*. Kharkiv. Folio. 350 S.
3. Opanasenko O. I. (2015). *Osoblyvosti molodizhnoi movy v Nimechchyni. Sotsiolinhvistychnyi aspekt: Zbirnyk naukovykh prats «Hileia: naukovyi visnyk» vypusk 103*. S. 211.
4. Stavyska L. (2005). *Arho, zharhon, slenh: sotsiialna dyferentsiiatsiia ukrainskoi movy*. Kyiv. S. 20.

5. Khrystenko O. S. (2009). *Nimetskyi molodizhnyi slen: linhvokohnityvnyi ta sotsiolinhvistychnyi aspekty*: dys. kand. filol. nauk: Kyiv.
6. Herrndorf W. (2010). *Tschick*. Berlin: Berlin Verlag GmbH. 254 S.
7. Wiese H. (2012). *Kiezdeutsch*. Ein deutscher Dialekt entsteht. München: Beck.

CZU 811.112.2'373.611

Vergrößerung und Verstärkung: Die augmentative Funktion deutscher Komposita (anhand von Online-Zeitung bild.de)

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

Abstract: *This paper examines the augmentative function of German compounds based on a selected corpus of texts from the online newspaper Bild.de. The analysis focuses on word-formation strategies and morpho-semantic features of augmentative compounds, which enhance expressiveness in journalistic language by reinforcing, enlarging, or intensifying a property or object. Furthermore, the study highlights the expressive impact of these compounds as stylistic devices used to generate emotionality and attract attention in digital media communication. The results underscore the central role of augmentative compounds as effective instruments of linguistic intensification in online newspapers and contribute to a better understanding of contemporary communication strategies in media linguistics research.*

Keywords: *augmentative function, augmentative compounds, intensification, digital media communication.*

Die Untersuchung der augmentativen Funktion von deutschen Komposita ist in der Sprachwissenschaft und der Medienanalyse nach wie vor höchst aktuell, da diese Wortbildungsstrategie nicht nur ein auffallendes Kernmerkmal der deutschen Sprache darstellt, sondern auch ein wirkungsvolles stilistisches Mittel ist, um Aussagen zu verstärken, emotionale Bewertungen zu vermitteln und damit gezielt auf die Leserschaft einzuwirken.

In der Mediensprache werden augmentative Komposita als ein effizientes Werkzeug zum Schaffen der hohen Intensität und Expressivität verwendet, um Aufmerksamkeit der LeserInnen zu erregen sowie komplexe Sachverhalte zu verdichten. Die Relevanz des Themas ergibt sich aus der zunehmenden Bedeutung von Online-Zeitungen als primäre Informationsquelle. Da diese sich durch hohe Aktualität und die Notwendigkeit schneller Reaktionen auf jüngste Ereignisse auszeichnen, kommt augmentativen Komposita als effizienten Stilmitteln eine zentrale Rolle zu.

Die Analyse der verstärkenden und intensivierenden Funktion von Komposita stellt einen wichtigen Forschungsstrang in der germanistischen Linguistik dar. In den Abhandlungen von Autoren wie Eichinger (2000), Naumann (2000), Barz/Schröder (2001), Eisenberg (2004), Donalies (2005), Fleischer/Barz (2012), Schlücker (2014) wird diese Funktion nicht nur grundsätzlich beschrieben, sondern es wird auch darüber diskutiert, wie bestimmte Modifikatoren in Komposita eine verstärkende oder übersteigerte Bedeutungskomponente erhalten können.

Der stark gestiegene Einfluss von Online-Zeitungen in den letzten Jahrzehnten hat zu wesentlichen Veränderungen in deren Sprachgebrauch geführt. Vor diesem Hintergrund ist es ein zentrales Anliegen der sprachwissenschaftlichen Forschung, diese Modifikationen systematisch zu untersuchen, um die gegenwärtigen kommunikativen Strategien besser zu verstehen. Daher ist auch die Untersuchung von Bildung, Bedeutung und Funktion der augmentativen Komposita in der heutigen digitalen Presse von großer Relevanz.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die augmentative Funktion deutscher Komposita in Online-Zeitungen systematisch zu analysieren und deren morphologisch-semantische sowie funktionale Besonderheiten zu erfassen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Welche Wortbildungsstrategien werden bei augmentativen Komposita genutzt, und welche morphologischen Merkmale sind besonders produktiv? Welche Bedeutungsnuancen (z. B. Verstärkung, Emotionalisierung, rhetorische Effekte) tragen augmentative Komposita in journalistischen Texten, und wie wirken sie auf die Leserschaft? Zielsetzung der Arbeit ist es also, diese Fragen anhand eines ausgewählten Korpus von deutschen Online-Zeitungen zu beantworten, um ein umfassendes Bild der Wortbildungsmodelle augmentativer Komposita und deren Funktionen in der modernen digitalen Medienkommunikation zu zeichnen.

Bevor die augmentative Funktion näher bestimmt wird, ist die Arbeitsdefinition des Begriffs *Kompositum* zu erarbeiten. Die Schwierigkeit einer solchen Definition liegt in der Abgrenzung von zwei Hauptwortbildungsarten *Komposition* und *Derivation*, über die in der Germanistik seit Jahrzehnten heftig diskutiert wird. Dieser Beitrag kann und will die Grundfragen dieser Diskussion nicht vertiefen, da eine solche Auseinandersetzung den hier gesetzten Rahmen bei Weitem sprengen würde. In Anlehnung an DUDEN wird *Komposition* daher als die Zusammensetzung eines Wortes aus selbständig vorkommenden Wörtern verstanden. Als Beispiele für die im Folgenden zu untersuchenden Komposita können Bildungen wie *Affenhitze*, *Mordseinnahmen*, *Bärenhunger*, *Superstar*, *riesengroß* oder *freiwillig* gelten.

Im Anschluss an die Definition des Kompositums bedarf nun auch der Begriff des Augmentativums einer Klärung. Im DUDEN wird unter *Augmentativum* oder *Augmentativbildung* eine durch ein Präfix oder Suffix gekennzeichnete Vergrößerungsform verstanden. In der einschlägigen Forschungsliteratur kommen verschiedene synonymische Termini zum Terminus Augmentativum vor. Ruf z.B. führt in seiner Arbeit „*Augmentativbildungen mit Lehnpräfixen. Eine Untersuchung zur Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*“ solche Termini an wie: *Augmentativbildungen*, *Verstärkungsbildungen*, *Gradativbildungen*, *elativische Bildungen*, *Expansion*, *Modifikation*, *Intensitiva* oder *Vergrößerungsbildungen* (Ruf, 1996, S. 50). Ruf selbst verwendet den Begriff *Augmentativbildungen* und begründet seine Wahl dadurch, dass dieser Terminus spezifisch auf den linguistischen Forschungsbereich beschränkt sei. Andere Bezeichnungen hätten seiner Auffassung nach eine weiter gefasste semantische Bedeutung, in der die fachsprachliche Nuance nur eine untergeordnete Rolle spiele. In Anlehnung an diese begriffliche Präzision wird auch in unserer Untersuchung der Terminus Augmentativbildung verwendet. Darunter werden substantivische oder adjektivische Komposita verstanden, die eine Vergrößerung des ursprünglich bezeichneten Gegenstandes oder eine Verstärkung der Eigenschaft anzeigen.

Die praktische Analyse der augmentativen Funktion der Komposita in den ausgewählten Online-Zeitungen wird schrittweise erfolgen. Als Ausgangspunkt für die Auswahl der Augmentativbildungen und deren zuverlässige Identifikation dienen folgende Kriterien:

1. Morphologisch-semantische Kriterien:

Augmentativbildungen weisen typischerweise erste Glieder wie *Spitzen-*, *Bomben-*, *super-* oder *hoch-* auf, deren eigenständige Bedeutung im Kompositum einem semantischen Wandel unterliegt und als verstärkendes oder vergrößerndes Mittel fungiert. Darüber hinaus muss die Bedeutung des Kompositums eine Intensivierung, Vergrößerung oder Übertreibung ausdrücken. Dieses Kriterium der semantischen Verstärkung ist entscheidend, um augmentative Komposita von neutralen Zusammensetzungen zu unterscheiden. So entspricht ein Kompositum wie *Affenkäfig* diesem Kriterium nicht, *Affenhitze* hingegen schon.

2. Pragmatisches Kriterium:

Augmentative Komposita dienen in Überschriften und Teasertexten der Online-Zeitungen als strategisches Stilmittel, um spezifische pragmatische Ziele zu verfolgen: die Auslösung von Aufmerksamkeit, die Entstehung von Emotionen und das Schaffen von Werbeeffekten (Motsch, 2007).

3. Kriterium von Produktivität und Kontextabhängigkeit:

Aufgrund ihrer oft okkasionellen, kreativ-produktiven Bildung und hohen Kontextabhängigkeit erfordert die Identifikation augmentativer Komposita stets die Analyse des Textumfeldes sowie die Beurteilung ihrer intuitiven Erkennbarkeit.

Durch die Kombination dieser Kriterien entsteht ein präzises Korpus, das qualitative Analysen zur augmentativen Leistung dieser Komposita in Online-Zeitungen ermöglicht. Dieses Vorgehen erfasst systematisch auf welche Art und Weise semantische Intensivierung in diesem Medium realisiert wird.

Bei der Korpuszusammenstellung ist es wichtig, den Untersuchungsbereich einzugrenzen. Daher werden nicht alle in der einschlägigen Literatur (Fleischer/Barz (2012), Erben (2000)) als augmentativ anerkannte Einheiten betrachtet, sondern nur solche, die, wie oben erwähnt, eigenständig gebraucht werden können. Während z.B. *super* auch als freies Adjektiv vorkommen kann (*ein super Projekt*), erscheinen andere Einheiten wie *Poly-*, *Hyper-* oder *Makro-*, *Mikro-* nur in gebundener Form. Aus diesem Grund wurden die Letzteren als Untersuchungsgegenstand ausgeschlossen.

Der Analyse liegt ein Korpus von Texten der Online-Zeitung *Bild.de* zu aktuellen Ereignissen in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur zugrunde. *Bild.de*, als eine der auflagenstärksten und bekanntesten Boulevardzeitungen Deutschlands, eignet sich in besonderem Maße für eine linguistische Analyse expressiver sprachlicher Mittel, da das Medium gezielt auffällige und emotionale Sprache einsetzt. Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass Augmentativbildungen in den Texten dieses Online-Portals eine hohe Vorkommensfrequenz aufweisen. Die Analyse umfasst verschiedene journalistische Textsorten, um ein repräsentatives Bild des Sprachgebrauchs zu erhalten. Die Sprache in den untersuchten Zeitungsartikeln unterscheidet sich zwangsläufig je nach gewählter journalistischer Textsorte und dem persönlichen Schreibstil jedes Journalisten. Das macht die Online-Texte vielfältig, lebendig und spannend. Diese Wirkung wird erreicht, indem Journalisten mehrere Ziele im Auge behalten: Verständlichkeit, Glaubwürdigkeit, Unmittelbarkeit, Knappheit, Korrektheit, Auffälligkeit, Intensivierung des Ausdrucks. Von besonderem Interesse sind für uns die beiden letztgenannten Kriterien, zu denen Augmentativbildungen wesentlich beitragen. Diese treten häufig in Überschriften, Unterschriften zu den begleitenden Bildern sowie Artikeltexten auf. Dadurch wird die Aufmerksamkeit des Lesers gefesselt. Vor diesem Hintergrund wurden aus dem Korpus gezielt sprachliche Mittel mit augmentativer Bedeutung exzerpiert, darunter insbesondere: *Affen-*, *Bären-*, *Bettel-*, *Bitter-*, *Blitz-*, *Blut-*, *Bomben-*, *Brand-*, *Groß-*, *Grund-*, *Haupt-*, *Herz-*, *Hoch-*, *Höchst-*, *Höllen-*, *Hunde-*, *Kern-*, *Knall-*, *Kotz-*, *Krach-*, *Kreuz-*, *Mammut-*, *Monster-*, *Mords-*, *Quietsch-*, *Rekord-*, *Riesen-*, *Sau-*, *Scheiß-*, *Schwer-*, *Spitzen-*, *Sterbens-*, *Stink-*, *Stock-*, *Super-*, *Teufels-*, *Tief-*, *Tod-*, *Top-*, *Ultra-*, *Viel-*, *Voll-*, *Wunder-*.

Es ist hervorzuheben, dass die meisten der genannten Komponenten in ihrer autonomen Lexemform eine neutrale Bedeutung tragen, z.B.: *Knall*, *Herz*, *Grund*, *groß*, *bitter*, *tief*. Erst in Kombination mit bestimmten Nomen, Adjektiven oder Adverbien entfalten sie ihre augmentative Funktion der Verstärkung, Vergrößerung oder Intensivierung. So weist beispielsweise das Substantiv *Bären-* im Kompositum *Bärenhunger* eine augmentative Bedeutung auf, während es in *Bärenliebe* die wörtliche Bedeutung *Liebe von Bären* beibehält. Aus diesem Grund war es bei der Korpusanalyse entscheidend, die Semantik der Komponente kontextuell zu bestimmen. Als Beispiel können die Textbelege dienen: „Das denken die BILD-Leser über die Bezos-Hochzeit *Affentheater* der Superlative!“ (Bild.de 27.06.2025); „Nürnberg – *Affen-Drama* in Nürnberg! Der Tiergarten hat jetzt Details zur Tötung von zwölf Pavianen bekannt gegeben, und sie klingen grausam ... (Bild.de 28.07.2025). Das substantivische Glied *Affen-* fungiert im ersten Satz als pejorativer Intensivierer. Es steigert nicht eine Größe, sondern die Wahrnehmung der Lächerlichkeit und Unangemessenheit des „Theaters“. Die Metapher basiert auf dem Klischee von Affen als possumenreißenden, ungestümen und nachahmenden Tieren, deren Treiben als chaotisch und unterhaltend, aber nicht ernst zu nehmend gilt. *Affen-Drama* im zweiten Satz ist hingegen eine transparente Komposition, die sich wörtlich auf ein Geschehen um Affen bezieht und dabei neutral bleibt.

Auf der Grundlage der morphologischen Analyse der Belege erwiesen sich die Wortbildungsmodelle *Nomen + Adjektiv* (38%) und *Nomen + Nomen* (30%) als die produktivsten. Mit

deutlichem Abstand folgen die Modelle *Adjektiv + Adjektiv* (16%) und *Adjektiv + Nomen* (11%). Die Typen *Adverb + Nomen* sowie *Nomen + Verb* treten hingegen nur vereinzelt in Erscheinung und machen zusammen lediglich 5% des Korpus aus. Die Dominanz des Modells *Nomen + Adjektiv* in der Augmentativbildung lässt sich auf die primäre Funktion des Adjektivs zurückführen, die in der Angabe einer Eigenschaft, eines Zustandes oder einer Qualität besteht. Das augmentative Nomen als Modifikator dient zur maximalen Intensivierung der Eigenschaftsbasis und verstärkt deren Ausdrucksvermögen. Darüber hinaus ist das Schema *Etwas* (Nomen) mit der *Eigenschaft* (Adjektiv) ein fundamentales Denkmuster. Genau diese kognitive Natürlichkeit bildet die Grundlage für die besondere Eignung des Musters *Nomen + Adjektiv* für die Augmentativbildung, die sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren ergibt. Durch seine semantische Direktheit, die den Fokus unmittelbar auf die zu verstärkende Eigenschaft legt, bietet es einen klaren Rahmen für Intensivierung. Dieser wird durch ein hohes expressives Potenzial aufgefüllt, das die Nutzung metaphorischer und hyperbolischer Bilder erlaubt. Die daraus resultierende lexikalische Effizienz mündet schließlich in die Bildung kompakter, nicht flektierbarer Superlative. In der Summe macht diese Kombination das Modell zum idealen Werkzeug, um nicht nur die Größe eines Objekts, sondern die Intensität einer Qualität an sich maßlos zu steigern, was den Kern der Augmentation bei Eigenschaftswörtern darstellt.

Die augmentative Funktion des nominalen Modifikators *brand-* im Satz „Das Baby hatte es *brandeilig*. Und das war selbst für einen Rettungswagen der Feuerwehr zu schnell“ (Bild.de 06.02.2019) entfaltet sich auf mehreren Ebenen mit großer semantischer und stilistischer Wirkung:

Das Nomen *brand-* fungiert primär als intensivierender Verstärker für das Adjektiv *eilig*. Es überführt die einfache Eile in eine existentielle Dringlichkeit. Die metaphorische Basis ist dabei nicht primär Geschwindigkeit, sondern die unmittelbare Gefahr, die von einem Feuer ausgeht. Diese Assoziation verleiht der Eile eine dramatische, lebensrettende Qualität. Diese augmentative Semantik wird durch den nachfolgenden, kontrastierenden Satz aufgegriffen, bestätigt und unterstreicht so die verstärkende Wirkung des Modifikators.

Die augmentative Komponente *stock-* in den Adjektiven *stockdunkel*, *stocksteif*, *stocktaub*, *stockdumm*, *stockbetrunken*, *stockbesoffen*, *stocknüchtern* dient zur semantischen Intensivierung und absoluten Qualitätszuschreibung. Im Beleg „Vier Personen fuhren in dem anderen Taxi mit und drei bei ihm. Zwei davon waren *stockbesoffen*.“ (Bild.de 21.08.2024) verstärkt das substantivische Element *stock-* einen vorübergehenden Rauschzustand in einen Zustand der Volltrunkenheit. Die augmentative Wirkung wird durch den situativen Kontext der Taxifahrt unterstrichen. Die Tatsache, dass die Personen in diesem Zustand noch transportiert werden mussten, unterstreicht ihre absolute Handlungsunfähigkeit im öffentlichen Raum. Der Begriff *stockbesoffen* beschreibt die Situation nicht neutral, sondern verleiht ihr eine sozial-wertende Konnotation.

Das *Nomen + Nomen*-Modell ist ebenfalls sehr produktiv, hat aber oft eine andere semantische Funktion. Es basiert häufiger auf Metapher oder Spezifikation: *Bombenerfolg*, *Bärenhunger*, *Höllenqual*. Hier wird das Augmentativ nicht durch eine skalierende Eigenschaft, sondern durch den Vergleich mit einem anderen, prototypisch großen/mächtigen Objekt *Bombe*, *Bären*, *Hölle* ausgedrückt.

In dem Kontext „Immer wieder klagte Müller, dass ihm das Konditionstraining zur *Höllenqual* wird. Das wurde von Jahr zu Jahr schlimmer.“ (Bild.de 16.08.2021) erfüllt *Höllen-* die Funktion eines absoluten Superlativs. Es steigert *Qual* nicht nur graduell, sondern überführt sie in eine andere, mythische Dimension des Schmerzes. Diese metaphorische Aufladung dient dazu, Müllers subjektives Empfinden in einer Weise auszudrücken, die jede normale Skala von Anstrengung sprengt, und verleiht seiner Klage damit maximale rhetorische und emotionale Wirkkraft.

Im untersuchten Korpus sind fast 42% aller Augmentativbildungen nach dem Muster *Nomen + Nomen* durch einen Bindestrich geschrieben, wie die Beispiele *Blitz-Abflug*, *Bettel-Brief*, *Mammut-Belastung*, *Bomben-Stimmung*, *Teufels-Theorie* u.a.m. veranschaulichen.

Im journalistischen Sprachgebrauch erfüllt diese Schreibungsart mehrere Funktionen: der Binderstrich unterteilt das Kompositum in seine bedeutungstragenden Bestandteile und

erleichtert so die schnelle Erfassung, eine entscheidende Anforderung in der Zeitungsgestaltung. Ohne Bindestrich kann das Kompositum *Mammutbelastung* den Leser zunächst irritieren, aber mit Bindestrich: *Mammut-Belastung* sind die augmentative Komponente *Mammut-* und die Base *Belastung* sofort erkennbar. Er setzt nämlich den augmentativen Modifikator gezielt in Szene, isoliert ihn und macht ihn als markierten Verstärker sichtbar.

Viele solcher Augmentativbildungen sind Okkasionalismen. Sie werden für einen bestimmten Artikel geschaffen und sind noch nicht als feststehende Wörter im mentalen Lexikon der Leser verankert. *Blitz-Abflug*, *Blitz-Comeback*, *Blut-Schock*, *Teufels-Theorie* wirken wie spontan gebildete, kraftvolle Einheiten für eine Schlagzeile in den Beispielen: „Bundesliga: RB Leipzig-Star Nusa vor *Blitz-Comeback* gegen ...“ (Bild.de 22.09.2025); „Schwarzenegger Junior: *Blitz-Abflug* nach Hochzeit | Unterhaltung ...“ (Bild.de 12.09.2025); „Bayer Leverkusen - 1. FC Union Berlin: Bei *Blut-Schock* Baumgart ...“ (Bild.de 06.10.2025); „WWE: *Teufels-Theorie* um Cody Rhodes! *Schocker des Jahres steht ...*“ (Bild.de 23.07.2025). Die angeführten Schlagzeilen bezeugen, dass der Bindestrich diesen okkasionellen Bildungen eine gewisse Knackigkeit und Direktheit verleiht. Er schafft einen Slogan-Effekt, der ideal für Erregung der Aufmerksamkeit und pointierte Verstärkung der Aussage ist.

Das Modell *Adjektiv + Adjektiv* stellt im Vergleich zu den produktiveren Mustern wie *Nomen + Adjektiv* oder *Nomen + Nomen* ein semantisch hochkonzentriertes Verfahren der Augmentativbildung dar. Seine Besonderheiten liegen weniger in seiner quantitativen Verbreitung als vielmehr in seiner qualitativen Funktionsweise und seinem expressiven Potenzial. Die Augmentativbildungen, die nach dem Muster *Adjektiv + Adjektiv* in den analysierten Online-Texten vorkommen, weisen eine rein intensivierende, superlativische Steigerung auf. Das erste Adjektiv fungiert als Intensifikator des zweiten Adjektivs. Die Komposita *großspurig*, *hochbetagt*, *bitterböse*, *schwerreich*, *tiefschwarz*, *superwichtig* intensivieren die im Grundadjektiv enthaltene Eigenschaft.

Im Beispiel „Sie machte das Therapieprodukt stylish: Deutsche wird mit Gewichtsdecken *schwerreich*.“ (Bild.de 01.07.2025) erfüllt die Komponente *schwer-* die Funktion eines absoluten Superlativs. Dem Zustand des Reichtums wird eine quantitative, quasi körperlich fassbare und maximale Größe verliehen. Die augmentative Kraft liegt in der bildhaften Verdichtung, die den abstrakten finanziellen Erfolg durch die physische Metapher der Schwere unmittelbar erfahrbar darstellt.

Das Adjektiv *hochbetagt* unterstreicht im Beleg „Mops Olli ist mit 15 Jahren *hochbetagt*, hilfsbedürftig, oft orientierungslos, sieht und hört nur noch wenig, die Hinterbeine schmerzen.“ (Bild.de 04.01.2025) die extreme Gebrechlichkeit und die Vielzahl an altersbedingten Beschwerden des Hundes. Die Intensivierung durch *hoch-* macht klar, dass die nachfolgend genannten Probleme (Hilfsbedürftigkeit, Orientierungslosigkeit, eingeschränktes Sehen/Hören, Schmerzen) direkt auf dieses außergewöhnlich hohe Alter zurückzuführen sind. Es fungiert somit als eine dramatische Verstärkung des Zustands, die die Notwendigkeit der Pflege und das Ende des Lebenszyklus hervorhebt.

Im Gegensatz zu den oben analysierten Modellen der Augmentativbildungen sind Komposita des Modells *Adjektiv + Nomen* semantisch meist völlig durchsichtig, sie basieren auf der direkt verstärkenden Bedeutung des Adjektivs. Das Adjektiv bestimmt das Nomen auf einer skalaren Ebene und steigert dessen charakteristische Eigenschaft ins Extreme. Die Funktion des Elements *höchst-* im Kompositum *Höchstarbeitszeit* im Satz „Laut schwarz-rotem Koalitionsvertrag soll eine wöchentliche *Höchstarbeitszeit* den Acht-Stunden-Tag ablösen.“ (Bild.de 25.05.2025) setzt den Begriff *Arbeitszeit* an die äußerste Grenze des rechtlich Zulässigen, bezeichnet die maximal erlaubte Dauer und schließt damit jede weitere Steigerung aus.

Die Analyse zeigt, dass die Funktion des adjektivischen Modifikators abweichend von der rein verstärkenden Bedeutung je nach Semantik der substantivischen Basis variieren kann. Im Unterschied zu dem augmentativen Modifikator *hoch-* in *Hochgenuss*, der neben der verstärkenden Funktion auch eine wertende Konnotation hat, drückt *hoch-* in *Hochrechnung* keine Intensivierung

aus, sondern ist fachsprachlich spezifiziert: „Nutzen Sie Bohnen statt Pulver und immer nur so viel mahlen, wie Sie gerade brauchen. So bleibt das Aroma bis zur letzten Tasse ein *Hochgenuss!*“ (Bild.de 12.09.2025); „Die Rendite ist nicht in Stein gemeißelt, es handelt sich um Studien und *Hochrechnungen* und gilt für die Top-Fonds.“ (Bild.de 28.09.2025).

Eine rein klassifikatorische Funktion erfüllt auch das Adjektiv *groß* im ökonomischen Terminus *Großhandel*: „Nach ähnlicher Rezeptur werde nun auch Schokolade für den *Großhandel* kreiert.“ (Bild.de 03.03.2025). Im Wort *Großmut* hingegen bezeichnet die attribuierende Komponente eine qualitative Überhöhung einer Charaktereigenschaft, d.h. neben der intensivierenden erfüllt sie eine wertende Funktion: „Ich finde Marges *Großmut* in allen Lebenslagen bewunderns- und nachahmenswert“ (Bild.de 16.12.2019).

Während die strukturellen Muster und die semantischen Funktionen von Augmentativbildungen in den ausgewählten *Bild.de* – Texten bereits eingehend untersucht wurden, musste auch die Frage nach ihrer synonymischen Beziehung beleuchtet werden. Die Korpusanalyse ergab, dass manche Augmentativbildungen in einer synonymischen Beziehung zu einander stehen, z.B.: *brandneu* – *topneu*, *stocknüchtern* – *stinknüchtern*, *steinreich* – *stinkreich*, *steinblind* – *stockblind*, *tieftraurig* – *tottraurig*, *brandaktuell* – *topaktuell* – *hochaktuell*. Bei diesen Wortpaaren handelt es sich um partielle Synonyme, die zwar in ihrer grundlegenden augmentativen Funktion übereinstimmen, sich jedoch in ihrer semantischen Nuance, Expressivität und stilistischen Einbettung unterscheiden.

Der Unterschied der Komposita *stocknüchtern* und *stinknüchtern* z.B. besteht in der sensorischen und pejorativen Intensivierung. Beide beschreiben einen Zustand völliger Nüchternheit, heben sich aber konnotativ stark ab: metaphorisch gebrauchtes Nomen *stock-* (Erstarrung) betont einen nüchternen, emotionslosen oder langweiligen Zustand. Es kann auch im übertragenen Sinne für eine *nüchterne Lebensauffassung* stehen. Die Metapher des Geruchs (*stink-*) verleiht der Aussage eine deutliche, abwertende Schattierung. Es unterstreicht die Nüchternheit als besonders negativ oder unangenehm. Die partiellen Synonyme *tieftraurig* und *tottraurig* weichen sich voneinander in der Semantik von Tiefe vs. Endgültigkeit ab: *tieftraurig* beschreibt eine Trauer, die als innerlich, intensiv und seelisch tiefgehend empfunden wird, wobei die räumliche Metapher der Tiefe dominiert. *Tottraurig* steigert die Trauer bis an eine existenzielle Grenze (*tot-*). Es beschreibt einen Zustand der Verzweiflung, der lähmend und lebensfeindlich wirkt. Die Intensivierung ist hier extremer und dramatischer. Die partielle Synonymie von Augmentativbildungen erweist sich also als ein Zusammenspiel von semantischen Nuancen und stilistischen Ebenen (derb vs. neutral). Die analysierten Wortpaare sind somit funktional äquivalent, aber konnotativ distinkt.

Basierend auf der durchgeführten Untersuchung lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Augmentative Komposita werden in den *Bild.de*-Texten systematisch zur Aufmerksamkeitserregung, Emotionalisierung und Verdichtung komplexer Sachverhalte eingesetzt. Als besonders produktiv erwiesen sich die augmentativen Wortbildungsmodelle *Nomen + Adjektiv*, *Nomen + Nomen*, *Adjektiv + Adjektiv* und *Adjektiv + Nomen*. Neben den für sie typischen verstärkenden, vergrößernden und intensivierenden Funktionen erfüllen die untersuchten Augmentativbildungen expressiv-wertende und metaphorische Funktionen. Manche augmentativen Komposita können in fachsprachlichen Kontexten ihre augmentative Kraft verlieren und rein klassifikatorische Funktionen übernehmen.

Die Bindestrichschreibung bei *Nomen + Nomen*-Komposita dient der visuellen Entschärfung komplexer Einheiten, markiert augmentative Modifikatoren explizit und kennzeichnet oft okkasionelle Bildungen, was die Leserführung in schnell rezipierten Online-Texten optimiert.

Partielle Synonymie zwischen Augmentativbildungen unterliegt konnotativen Differenzierungen. Diese unterscheiden sich in ihrer semantischen Nuance, Expressivität und stilistischen Einbettung.

Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass augmentative Komposita ein unverzichtbares und vielschichtig eingesetztes sprachliches Werkzeug in der heutigen Online-Journalistik sind, das sowohl sprachwissenschaftliche als auch medienpraktische Bedeutung besitzt.

Literaturverzeichnis:

1. Barz I., Schröder M. (2001). Grundzüge der Wortbildung. In: W. Fleischer, G. Helbig, G. Lerchner (Hg.). *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*, Frankfurt a. M. 178–217.
2. Donalies, E. (2005) *Die Wortbildung des Deutschen: ein Überblick*, 2. Aufl. Günter Narr Verlag.
3. Eichinger, L. M. (2000). *Deutsche Wortbildung: eine Einführung*. Gunter Narr Verlag.
4. Eisenberg, P. (2004). *Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort*. Metzler.
5. Erben, J. (2000). *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin: Schmidt.
6. Fleischer, W., Barz, I. (2012). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. De Gruyter.
7. Motsch, W. (2004). *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. Berlin: De Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache 8).
8. Naumann, B. (2000). *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen* (3., neubearb. Aufl.) (Germanistische Arbeitshefte; 44). Tübingen: Niemeyer.
9. Ruf, B. (1996). *Augmentativbildungen mit Lehnpräfixen. Eine Untersuchung zur Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Heidelberg: Winter.
10. Schlücker, B. (2014). *Grammatik im Lexikon: Adjektiv-Nomen-Verbindungen im Deutschen und Niederländischen*. Berlin & Boston: De Gruyter.
11. <https://www.duden.de/>; 15.10.2025.
12. <https://www.bild.de/>; 15.10.2025.

CZU 81`373.7:821.112.2.09-31"19"(092)Mann T.

ÜBER EIN VERFALLSDETAIL IN THOMAS MANN'S „BUDDENBROOKS“

Nino KVIRIKADZE, Doctor of Philology,
Akaki Tsereteli State University, Kutaisi, Georgia
ninokvirikadze@yahoo.com

Abstract: This article examines a detail of decline in Thomas Mann's novel *Buddenbrooks*, namely the phraseological detail "auf den Steinen sitzen" and its variations. The text is analyzed using a structural-semantic method based on the theory of word series, which was proposed by V. Vinogradov and subsequently developed by structuralists. The purpose of this article is to trace the movement of this detail and its variations throughout the novel and gradually reveal its semantics in textual fragments. In doing so, it establishes its connection to the content of the work and gradually "uncovers" various subtextual meanings that have thus far remained unnoticed by scholars of Thomas Mann's work. The analysis shows that the detail "auf den Steinen sitzen" initially appears as a random detail. It then gradually reveals increasingly new meaning at a deep level of fragmentary semantic planes and transforms into an artistic detail. Structurally, it can function not only as a phrase but also as a sentence. It then takes on the meaning of the Buddenbrooks family's decline and, in the end, becomes a leitmotif.

Keywords: Thomas Mann's "Buddenbrooks," incidental detail, detail of decline, phraseological coloring, leitmotif.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Verfallsdetail im Roman von Thomas Mann „Buddenbrooks“ betrachtet – nämlich ein phraseologisches Detail.

Es bietet sich dabei eine Analyse in den Textabschnitten mit Hilfe der strukturell-semanticen Methode an – im Kontext der Wortreihen, die sich durch den ganzen Textraum des Werks hindurchziehen. Das Detail betrachten wir als ein bewegliches Kettenglied der dynamischen Struktur des Romans. Der Forschung zugrunde liegt die von W. Winogradow (Виноградов, 1980, p. 245; Горшков, 2010, p. 318) vorgebrachte und weiterhin von den Strukturalisten erarbeitete „Theorie der Wortreihe.“ Die Definition „Wortreihe“ verwendet man gewöhnlich in einem weiten Sinne, das heißt: als Komponente der Wortreihe können nicht nur Wörter, sondern auch Wortverbindungen und Sätze auftreten; außerdem können auch die stilistische Färbung, die morphologische Form und sogar die akustische Besonderheit hervorgehoben sein. Die

Wortreihen (und auch die Details als ihre Bestandteile) stehen in einem ständigen komplizierten Wechselspiel, das ihre gegenseitige Durchdringung und auch die parallele Entfaltung einer Reihe in die andere möglich macht (Виноградов, 1980, p. 245; Горшков, 2010, p.330f.; Топоров, 1997, p.602; Успенский, 2000, p. 9f.; Цивьян, 1997, p.661f.).

Durch Fixieren des Details als eines beweglichen Mikroelementes unter dem Gesichtspunkt der mehrdimensionalen Textstruktur werden die umfassenden Möglichkeiten gegeben, das Detail auf neue Art wahrzunehmen und seinen polyfunktionellen Sinn zu erschließen – d.h., das, was wir untersuchen, ist ein Detail und gleichzeitig ein bewegliches Kettenglied der dynamischen Struktur des Werks, das aus einer Wortreihe in die andere überwechseln kann und dabei „einen zugewachsenen Sinn“ („einen Sinnzuwachs“, „eine Sinnaugmentation“) – «приращенный смысл» – bildet (В.Виноградов) (Виноградов, 1980, p.250f.; Горшков, 2010, p.330f.). Eben dieses Moment hat unser Interesse an dieser Frage hervorgerufen.

Als Beispiel führen wir ein Fragment aus dem Roman an (Teil 8, Kapitel 9). In Bezug auf dieses Fragment schreibt Ernst Keller Folgendes: „Bereits zuvor, als im Prozeß gegen Weinschenk dessen Verurteilung erkennbar wird, hatte sie [Tony Buddenbrook – N.K.] zur Beschreibung ihrer Lage Mortens Ausdruck 'auf den Steinen sitzen' verwendet“ (Keller, 1988, p.133-134). Das Fragment mit diesem Ausdruck führt er aber nicht an und analysiert auch nicht. Bezeichnen wir es als Anfangsfragment I.

Anfangsfragment I

„Nein, Tom, *es wird nicht gut gehen*, ich glaube nicht daran. Sie werden ihn verurteilen und einstecken, und dann *kommt eine schwere Zeit* für Erika und das Kind und mich <...> Weinschenk hat nichts zurückgelegt. Wir werden wieder zu Mutter ziehen, wenn sie es erlaubt, bis er wieder auf freiem Fuße ist ... und dann *wird es beinahe noch schlimmer*, denn wohin dann mit ihm und uns? ... *Wir können einfach auf den Steinen sitzen*“, sagte sie schluchzend.

„Auf den Steinen?“

„Nun ja, das ist *eine Redewendung ... eine bildliche ...* Ach nein, *es wird nicht gut gehen*...“ (Mann, 1990, p.552-553; Herv. hier und weiter N. K.)

Weiter verbindet der Forscher den Ausdruck mit dem gleichen aus dem im 8. Kapitel des 3. Teils des Romans liegenden Fragment und erklärt, dass Tony Buddenbrook „damit die Formel gebraucht, die in den Ferien in Travemünde zur stehenden Redewendung zwischen Morten und ihr geworden war“ (Keller, 1988, p.134).

Diese Formel, das heißt dieser Ausdruck „auf den Steinen sitzen“, betrachtet Keller in einer Reihe mit den anderen Leitmotiven, die auf Tonys Begegnung mit Morten Schwarzkopf zurückverweisen. Dieses Leitmotiv hat hier (wie die übrigen), so Ernst Keller, eine verweisende Funktion: „Es verweist zurück auf Tonys kurze Zeit des Glückes und stellt dieses der sich entfaltenden Lebensmisere gegenüber. Das Leitmotiv dient dem Hinweis auf diese frühere Zeit ebenso wie deren Vergleich mit ihrer Gegenwart“ (Keller, 1988, p.134). Das zweite Fragment analysiert er auch nicht. Bezeichnen wir es als Anfangsfragment II.

Anfangsfragment II

Es konnte nicht fehlen, daß *Tony oftmals mit ihrer städtischen Bekanntschaft am Strande oder im Kurgarten verkehrte*, daß sie zu dieser oder jener Réunion und Segelpartie hinzugezogen wurde. Dann *saß* Morten '**auf den Steinen**'. **Diese Steine** waren seit dem ersten Tage *zwischen den beiden zur stehenden Redewendung geworden*. '**Auf den Steinen sitzen**', das bedeutete: '*vereinsamt sein und sich langweilen*' (Mann, 1990, p.136).

In den beiden Fragmenten tritt als unser Forschungsobjekt der Ausdruck „auf den Steinen sitzen“ auf – die zweiteilige feste Wortverbindung. Die Hauptkomponente ist das Verb „sitzen“, die abhängige aber das Substantiv mit der Präposition – „auf den Steinen“. Im zweiten Fragment wird die Wortverbindung vom Schriftsteller als „eine stehende Redewendung“ mit der Bedeutung „vereinsamt sein und sich langweilen“ erklärt, im ersten aber wird sie schon von Tony Buddenbrook selbst als „eine Redewendung ... eine bildliche“ kennzeichnet, die sich bei

ihr mit einigen synonymischen Bedeutungen assoziiert: „es wird nicht gut gehen“, „dann kommt eine schwere Zeit“, „dann wird es beinahe schlimmer“ und nochmals „es wird nicht gut gehen.“ Hinter den Tonys Erläuterungen ist natürlich selbst der Autor zu fühlen. Das untersuchte Detail ist also im Text als ein phraseologischer Ausdruck gegeben (zweimal): „eine stehende Redewendung“ und „eine Redewendung ... eine bildliche“. Es ist aber zu betonen, dass in der deutschen Sprache der Gegenwart die phraseologische Einheit „auf den Steinen sitzen“ mit solchen Bedeutungen („vereinsamt sein und sich langweilen“ + „dann kommt eine schwere Zeit“) nicht fixiert ist. Folglich ist hier ein individueller Autorenumdenkungsprozess der untersuchten Wortverbindung zu vermerken. In beiden Fragmenten heben wir durch Kursivschrift den untersuchten Ausdruck und auch die Schlüsselwörter, -verbindungen und -sätze hervor, die zur Sinngebung dieses Ausdrucks im Weiteren verhelfen werden. Es ist unverkennbar, dass in den angeführten Fragmenten eben der untersuchte Ausdruck in Form „auf den Steinen sitzen“ oder in teilweise veränderter Form dominiert, und man kann diese Ausdrücke als eine Wortreihe betrachten.

Die Wortreihe aufgrund der Anfangsfragmente I und II:

(Anfangsfragment I)

- *Wir können einfach **auf den Steinen sitzen*** –
- ***Auf den Steinen?** – das ist eine Redewendung ... eine bildliche*
(„dann kommt eine schwere Zeit“)

(Anfangsfragment II)

- *Dann **saß** Morten '**auf den Steinen**'* –
- ***Diese Steine** waren – zwischen den beiden – zur stehenden Redewendung geworden –*
*– '**Auf den Steinen sitzen**' –*
(‘vereinsamt sein und sich langweilen’)

Die Analyse dieser Fragmente kommt aber etwas später, in zeitlicher Reihenfolge.

Beschränkt also nur mit den zwei obenstehenden identischen Ausdrücken, zieht Keller also keine Parallele zwischen ihren Bedeutungen. Für vielmehr wichtig hält er die Tatsache, dass Tony in ihrer Rede denselben Ausdruck verwendet, der bei ihrem Aufenthalt in Travemünde zur stehenden Redewendung zwischen ihr und Morten wurde und an den sie sich bis jetzt erinnert. Solcher Meinung sind auch die anderen Forscher. Zum Beispiel, T.Motilowa: „In reifen Jahren erinnert sich Tony Buddenbrook niemals an den Freund ihrer Jugendzeit, aber von Zeit zu Zeit wiederholt sie Mortens Lieblingsausdrücke <...> und offenbart dadurch ihre heimliche Sehnsucht nach der unwiederbringlich verlorenen großen Liebe“ (Мотылева, 1968, p.486). Weiter N.Wilmont: „Mortens Wörter und Überlegungen haben sich in ihrem [d.h. Tonys] Gedächtnis erhalten“ (Вильмонт, 1985, p.683). Und auch W.Admoni und T.Silman: „<...> bei der naiven Tony kann man die Wege der Prägung ihrer Weltvorstellungen sehr anschaulich nach den in ihrer Rede immer zurückkehrenden Phrasen verfolgen“, die sie, zum Beispiel, „von dem jungen Morten gehört hatte“ (Адмони/Сильман, p.72).

Wir meinen aber, dass die Betrachtung von Keller nur dieser zwei Ausdrücke nicht ausreichend ist: es ist leicht möglich, dass dieselbe oder ähnliche Ausdrücke auch an den anderen Werkstellen vorhanden sein können. Unsere Aufgabe besteht nun darin, die Bewegung des untersuchten phraseologischen Details als eines Kettengliedes der dynamischen Romanstruktur durch den ganzen Text der *Buddenbrooks* (in der Wortreihen der Fragmente) chronologisch zu verfolgen und seine Semantik in Beziehung zum Inhalt des Werks aufzudecken; seine verschiedenen Bedeutungen, die von den anderen Thomas Manns Forschern unbemerkt blieben, zu fixieren. Also, wir werden einen Zuwachs der Sinnpläne, eine Sinnaugmentation suchen. Die entdeckten Fragmente werden als ein einheitlicher semantischer Abschnitt betrachten. Die Lösung des gegebenen Problems erfolgt unter dem Gesichtspunkt des Hauptthemas des Romans: die patriarchalische Bürgerfamilie und ihr allmählicher Zerfall unter den neuen gesellschaftlich-historischen Verhältnissen.

Fragment III

„Nun marschieren wir geradeswegs auf den Möllendorpfschen Pavillon zu“, sagte Tony. „Lassen Sie uns doch etwas abbiegen“.

„Gern ... *aber Sie werden sich nun ja wohl den Herrschaften anschließen... Ich setze mich da hinten auf die Steine.*““ (Mann, 1990, p.131).

Dieses Fragment ist tatsächlich chronologisch das erste Fragment, wo der gesuchte Ausdruck in Form eines Satzes „Ich setze mich ... auf die Steine“ erscheint. Er hat hier eine gerade, eigentliche Bedeutung, weil die Textumgebung, also der Kontext, keine Möglichkeit gibt, in ihm irgendeinen zusätzlichen Sinncode zu sehen: der Ausdruck erscheint hier als eine zufällige Einzelheit.

Fragment IV

„Hören Sie, Fräulein Buddenbrook, ich muß Sie auch noch *eines* fragen ... aber bei Gelegenheit, später, wenn Zeit dazu ist. *Nun erlauben Sie, daß ich Ihnen Adieu sage. Ich setze mich da hinten auf die Steine.*““ (Mann, 1990, p.131).

Hier fühlt man auch den Ergänzungssinnplan nicht; der Satz wiederholt sich, aber bleibt für den Leser vorerst als eine zufällige Einzelheit.

Fragment V

„Soll ich Sie nicht vorstellen, Herr Schwarzkopf?“ fragte Tony mit Wichtigkeit.

„Nein, ach nein ...“, sagte Morten eilig, „ich danke sehr. *Ich gehöre doch wohl kaum dazu, wissen Sie. Ich setze mich da hinten auf die Steine.*““

Es war eine größere Gesellschaft, auf die Tony zuschritt, während Morten Schwarzkopf sich rechter Hand zu den großen Steinblöcken begab, die neben der Badeanstalt von Wasser bespült wurden <... > (Mann, 1990, p.131-132).

Dank dem vom Autor angeführten Satz „Ich gehöre doch wohl kaum dazu, wissen Sie“ lautet in diesem Fragment ein soziales Motiv. Morten Schwarzkopf ist ein kleiner oder mittlerer Bürger, und der Weg zum höchsten Bürgertum ist für ihn verboten. Sein Schicksal ist *auf den Steinen zu sitzen, auf den Steinen*, die in diesem Fragment schon reale Konturen gewinnen: „<... > während Morten Schwarzkopf sich rechter Hand *zu den großen Steinblöcken* begab, die neben der Badeanstalt von Wasser bespült wurden <... >“. So bewächst der Ausdruck „Ich setze mich <... > auf die Steine“, der vor kurzem noch eine zufällige Einzelheit war, mit dem symbolischen Sinnplan (zweimal) und wird zum Detail – mit der Bedeutung des sozialen Motivs.

Das Motiv der sozialen Ungleichheit wird im folgenden, sechsten Fragment bekräftigt: einige jungen Mädchen aus dem höchsten Bürgertum (darunter auch Tony Buddenbrook) und Konsul Peter Döhlmann gehen baden – zusammen, Morten aber *sitzt auf den Steinen*.

Fragment VI

Man ging oberhalb des Strandes auf dem Steg von paarweise gelegten Brettern der Badeanstalt zu; und als man *an den Steinen* vorüberkam, *wo Morten Schwarzkopf mit seinem Buche saß, nickte Tony ihm aus der Ferne mehrmals mit rascher Kopfbewegung zu* (Mann, 1990, p.134).

Man kann ihm nur den Kopf grüßend neigen, nicht mehr: er gehört doch nicht zu der höchsten Bürgergesellschaft. Hier lautet der untersuchte Ausdruck wieder als ein Detail mit dem sozialen Motiv.

In diesen Fragmenten, wie auch in den Anfangsfragmenten I und II, dominiert wieder der phraseologische Ausdruck – in den verschiedenen Formen. Diese Ausdrücke bilden eine Wortreihe, wo zwei zufälligen Einzelheiten und drei Details mit der symbolischen Bedeutung des sozialen Motivs fixiert sind. Das ist tatsächlich schon die leitmotivische Kette, wo dieser Ausdruck durch die variierten Situationen (in drei Fällen) auch in den leicht veränderten Formen auftreten kann und dank der Wiederholung zum leitmotivischen Detail (zum Leitmotiv) wird. Das ist schon leitmotivisches Detail mit der symbolischen Bedeutung: Soziales Motiv.

Die Wortreihe nach den Fragmenten III, IV, V, VI:

(III) *Ich setze mich ... auf die Steine*

(Zufällige Einzelheit)

(IV) **Ich setze mich ... auf die Steine**

(Zufällige Einzelheit)

(V) **Ich setze mich ... auf die Steine**

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Soziales Motiv)

(V) **Morten Schwarzkopf sich ... zu den großen Steinblöcken begab**

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Soziales Motiv)

(VI) **an den Steinen ... , wo Morten Schwarzkopf ... saß**

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Soziales Motiv)

Es ist zu betonen, dass in diesen letzten vier Fragmenten der Schriftsteller passiv ist; der Leser entdeckt selbst die zusätzlichen Sinncodes des untersuchten Ausdrucks. Im folgenden Fragment aber (Das ist Fragment VII, tatsächlich Anfangsfragment II) bietet der Autor schon selbst seine eigene, andere Erklärung dieses Ausdrucks: „Diese Steine waren seit dem ersten Tage zwischen den beiden zur stehenden Redewendung geworden. 'Auf den Steinen sitzen', das bedeutete: 'vereinsamt sein und sich langweilen'.“

Fragment VII (Anfangsfragment II) (s. oben)

Damit fixiert er tatsächlich die Erscheinung eines kontextuellen, individuellen Autorenphraseologismus; aber das erste, soziale Motiv lautet hier wie früher.

Fragment VIII

Kam ein Regentag, der die See weit und breit in einen grauen Schleier hüllte, daß sie völlig mit dem tiefen Himmel zusammenfloß, der den Strand durchweichte und die Wege überschwemmte, dann sagte Tony:

„Heute müssen wir beide **auf den Steinen sitzen** ... das heißt **in der Veranda** oder **im Wohnzimmer**. Es bleibt nichts übrig, als daß Sie mir *Ihre Studentenlieder* vorspielen, Morten, obgleich es mich greulich langweilt“.

„Ja“, sagte Morten, „**setzen wir uns** ... Aber, wissen Sie, wenn Sie dabei sind, so sind es **keine Steine mehr!**“ (Mann, 1990, p.136).

Im Fragment wird wieder das Motiv der Einsamkeit und Langweile fixiert. Es ist aber zu betonen, dass eine Komponente des untersuchten Phraseologismus (nämlich die zweite Komponente – das Substantiv mit der Präposition: „auf den Steinen“) wird hier durch die kontextuelle Synonyme-Substantive – „in der Veranda oder im Wohnzimmer“ – ersetzt, womit sich der Sinnraum der Wortverbindung verbreitet: man „sitzt“ also nicht nur unter freiem Himmel, sondern im Wohnraum, unter dem Hausdache; das ist schon ein alltägliches Detail. In dieses Fragment wird ein romantischer Strahl eingeflossen, und der untersuchte Ausdruck bewächst nochmals mit dem neuen Sinncode (das ist das Motiv der romantischen Liebe – Mortens Liebe zu Tony). Der Ausdruck tritt in der Wortreihe wieder als leitmotivisches Detail auf:

Die Wortreihe nach den Fragmenten VII, VIII (zusammen) sieht so aus:

(VII) Dann **saß** Morten '**auf den Steinen**'

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Soziales Motiv)

(VII) **Diese Steine** waren ... zur stehenden Redewendung geworden

'Auf den Steinen sitzen' ...: '**vereinsamt sein und sich langweilen**'

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: das Motiv der Einsamkeit und Langweile)

(VIII) **müssen wir beide auf den Steinen sitzen**

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: das Motiv der Einsamkeit und Langweile)

(VIII) **müssen wir in der Veranda** oder **im Wohnzimmer sitzen**

(Das leitmotivische alltägliche Detail mit der symbolischen Bedeutung: das Motiv der Einsamkeit und Langweile)

(VIII) **setzen wir uns** ...

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: das Motiv der Einsamkeit und Langweile)

(VIII) *Aber ... wenn Sie dabei sind, so sind es **keine Steine mehr!***

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: das Motiv der romantischen Liebe)

Dann kommt Fragment IX, in dem der untersuchte phraseologische Ausdruck dreimal nacheinander vorhanden ist – mit der schon oben fixierten Bedeutung der sozialen Ungleichheit, dabei ist hier soziales Motiv auch höchst verschärft. Das ist aber ganz unverkennbar, dass soziales Motiv, welches im phraseologischen Ausdruck „auf den Steinen sitzen“ so offen lautete, wird hier wieder mit dem Motiv der romantischen Liebe – Mortens Liebe zu Tony – eng verflochten.

Fragment IX

„Schränken, Abstand, Aristokratie <...> Ein Abgrund trennt Sie von uns anderen, die wir nicht zu Ihrem Kreise von herrschenden Familien gehören. Sie können wohl einmal mit einem von uns zur Erholung ein bißchen an der See spazieren gehen, aber *wenn Sie wieder in Ihren Kreis der Bevorzugten und Auserwählten treten, dann kann man auf den Steinen sitzen...*“ Seine Stimme war ganz fremdartig erregt geworden.

„Morten“, sagte Tony traurig. „Nun haben Sie sich doch geärgert, *wenn Sie auf den Steinen saßen!* Ich habe Sie doch gebeten, sich vorstellen zu lassen...“

„Ich spreche doch im Prinzip <...> Und wenn ich persönlich spräche“, fuhr er nach einer kleinen Pause mit leiserer Stimme fort, aus der aber die eigentümliche Erregung nicht verschwunden war, „so würde ich nicht die Gegenwart meinen, sondern eher vielleicht die Zukunft ... *wenn Sie als eine Madame So und so einmal endgültig in Ihrem vornehmen Bereich verschwinden werden und ... man zeit seines Lebens auf den Steinen sitzen kann...*“ (Mann, 1990, p.140-141).

Fragment X

Aber da, plötzlich, vernahm sie in dem Geräusch der Räder <...> Mortens Sprache; sie unterschied jeden Laut seiner gutmütigen, ein wenig schwerfällig knarrenden Stimme, sie hörte mit leiblichem Ohr, wie er sagte: „*Heute müssen wir beide auf den Steinen sitzen, Fräulein Tony...*“, und diese kleine Erinnerung überwältigte sie. Ihre Brust zog sich zusammen vor Wehmut und Schmerz, ohne Gegenwehr ließ sie die Tränen hervorstürzen ... In ihren Winkel gedrückt, hielt sie das Taschentuch mit beiden Händen vors Gesicht und weinte bitterlich. [Teil 3, Kapitel 8, S. 156-157] (Mann, 1990, p. 156-157).

Hier tritt der Phraseologismus „auf den Steinen sitzen“ als Erinnerungsmotiv auf, mit dem das Motiv der romantischen Liebe – diesmal Tonys Liebe zu Morten Schwarzkopf – verflochten wird.

Fragment XI (Anfangsfragment I) (s. oben)

Und endlich das letzte Fragment (tatsächlich das Anfangsfragment I), das ein Ausgangspunkt unserer Forschung war. Der untersuchte Ausdruck „auf den Steinen sitzen“, der hier im Satz „Wir können einfach 'auf den Steinen sitzen'“ steht, bekommt bei Tony Buddenbrook folgende Erklärung: *es wird nicht gut gehen, kommt eine schwere Zeit, wird es beinahe noch schlimmer, es wird nicht gut gehen.* Nach dem Inhalt des Fragments und aufgrund der diesem Fragment vorangegangenen Romanereignisse können wir Folgendes konstatieren: Dem Schwiegersohn von Tony Buddenbrook – Hugo Weinschenk – droht die Verurteilung und eine Gefängnishaft auf lange Sicht für die Verletzung des Gesetzes, seine Frau und Kind haben keine Existenzmittel, er hat sein und ihr Leben zugrunde gerichtet, die Familie geht kaputt, mit einem Wort – „kommt eine schwere Zeit“: sie müssen „auf den Steinen sitzen“. Wir meinen also, dass der Inhalt des Fragmentes wird unmittelbar mit dem Hauptthema des Romans (d.h. mit dem Verfall und Untergang des Buddenbrookschen Geschlechts) verbunden, und der im Fragment fixierte phraseologische Ausdruck „auf den Steinen sitzen“ („*Wir können einfach auf den Steinen sitzen*“), der als individueller Autorenphraseologismus auftritt, drückt ganz originell und ungewöhnlich den Verfall der Familie Buddenbrooks aus; dabei gewinnt sie eine tiefere, globale Bedeutung, einen globalen Sinnplan.

Dieses letzte Detail vollendet tatsächlich die von uns hervorgehobene phraseologische Wortreihe mit dem Thomas Mannschen Phraseologismus „auf den Steinen sitzen“.

Die Wortreihe nach den Fragmenten IX, X, XI sieht so aus:

(IX) *dann kann man auf den Steinen sitzen* (Seine Stimme war ganz fremdartig erregt geworden)

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Soziales Motiv + Motiv der romantischen Liebe)

(IX) **wenn Sie auf den Steinen saßen!**

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Soziales Motiv)

(IX) **man zeit seines Lebens auf den Steinen sitzen kann**

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Soziales Motiv + Motiv der romantischen Liebe)

(X) Heute **müssen wir beide auf den Steinen sitzen**, Fräulein Tony...

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Erinnerungsmotiv + Motiv der romantischen Liebe)

(XI) **Wir können einfach auf den Steinen sitzen**

Auf den Steinen?

(das ist eine Redewendung ... eine bildliche)

(Das leitmotivische Detail mit der symbolischen Bedeutung: Verfall der Familie Buddenbrooks)

Aufgrund der oben angeführten Argumente kann man Sinnpläne des untersuchten festen Ausdrucks in Form eines folgenden Schemas geben:

Schema

Zufällige Einzelheit (zweimal)

auf den Steinen sitzen

Symbolische Bedeutungen Soziales Motiv (siebenmal)

Motiv der Einsamkeit und Langweile (dreimal)

Alltägliches Detail mit dem Motiv der Einsamkeit und Langweile (einmal)

Motiv der romantischen Liebe (viermal)

Erinnerungsmotiv (einmal)

Verfallsmotiv der Familie Buddenbrooks (einmal)

Wie wir sehen, erscheint vor uns das Detail-Wortverbindung „auf den Steinen sitzen“ als individueller Autorenphraseologismus; dieses Detail tritt zuerst als eine zufällige Einzelheit auf; bei der Bewegung dieses Details in der Wortreihen durch den ganzen Textraum der *Buddenbrooks* werden auf der inneren fragmentarisch-semanticen Ebene die neuen Sinn-codes gezeigt, darunter die Bedeutung des Verfalls der Familie Buddenbrooks – in der eigentümlichen Form; dabei wird es zum leitmotivischen Detail – zum Leitmotiv.

Literatur:

1. Keller, E. (1988). *Leitmotive und Symbole*. In: Ken, Moulden / Gero, Wilpert von (Hrsg.): Buddenbrooks-Handbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1988.
2. Mann, Th. (1990). *Buddenbrooks*. In: Gesammelte Werke in 13 Bänden. Band I. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1990.
3. Адмони, В. и Сильман, Т. (1960). *Томас Манн: Очерк творчества*. Ленинград: Сов. писатель.
4. Вильмонт, Н. (1985). *Томас Манн и его «Будденброки»* // Томас Манн. «Будденброки». Москва: Правда.
5. Виноградов, В.В. (1980). *О языке художественной прозы: Избранные труды*. Москва: Наука.
6. Горшков, А. И. (2010). *Русская словесность: От слова к словесности*. Москва: Наука.
7. Мотылева, Т. (1968). *Томас Манн* // История немецкой литературы. Т.4. Москва: Наука.
8. Топоров, В.Н. (1997). *О структуре романа Достоевского в связи с архаическими схемами мифологического мышления ("Преступление и наказание")* // Из работ Московского семиотического круга. Составление и вводная статья Т.М.Николаевой. Москва: Языки русской культуры. С. 590-660.
9. Успенский, Б.А. (2000). *Семиотика искусства*. СПб.: Азбука.
10. Цивьян, Т.В. (1997). *О структуре времени и пространства в романе Достоевского 'Подросток'* // Из работ Московского семиотического круга. Составление и вводная статья Т.М.Николаевой. Москва: Языки русской культуры. С. 661-762.

Interaktive Kompetenz im DaF-Unterricht als zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation

Tatiana KONONOVA, Dozentin, Doktor,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti
tatiana.kononova@usarb.md

Abstract: *The present article analyzes the paradigm shift from the traditional understanding of dialogic speaking toward the concepts of interaction, interactionality, and interactivity, which view linguistic exchange not in isolation but in its structural, social, and technological dimensions. Furthermore, the article focuses on the investigation of interactive competence, which has gained increasing relevance in foreign language teaching in the context of digital transformation and the growing importance of online learning formats. Particular emphasis is placed on the fact that the purposeful combination of synchronous and asynchronous tools complements each other effectively and contributes significantly to the development of a differentiated interactive competence that proves capable of action in diverse communicative contexts.*

Keywords: *dialogic speaking, interaction, interactionality, interactivity, interactive competence, combination of synchronous and asynchronous tools.*

Die DaF-Didaktik der 1980er-Jahre war maßgeblich durch die Förderung des dialogischen Sprechens geprägt. Im Mittelpunkt standen dabei Kompetenzen wie das Stellen und Beantworten von Fragen, das Mitteilen und Verarbeiten von Informationen, das Ausdrücken persönlicher Bezüge zum Gehörten sowie das Führen von Gesprächen, einschließlich der Fähigkeit, kommunikative Impulse zur Fortsetzung des Austauschs zu setzen.

Im 21. Jahrhundert lässt sich jedoch ein deutlicher Paradigmenwechsel beobachten: Der traditionelle Begriff des dialogischen Sprechens erweitert sich hin zu den Konzepten Interaktion, Interaktionalität und Interaktivität, die nicht nur sprachliche Austauschprozesse, sondern auch deren strukturelle, soziale und technologische Dimensionen in den Fokus rücken. Diese begriffliche und theoretische Erweiterung markiert einen wesentlichen Entwicklungsschritt in der modernen Fremdsprachendidaktik und bildet den Rahmen für die nachfolgende Analyse.

Interaktion wird in der Sprachdidaktik als der wechselseitige, kommunikative Austausch zwischen zwei oder mehreren Personen verstanden, ist somit dialogisch geprägt und dient nicht nur dem Erwerb sprachlicher Strukturen, sondern auch dem Aufbau sozialer Kompetenz (Bausch, Christ 2003).

Interaktionalität bezieht sich hingegen auf die strukturellen und funktionalen Eigenschaften sprachlicher Äußerungen innerhalb der Interaktion. Laut Funk beschreibt Interaktionalität „die Fähigkeit von Sprecher:innen, Äußerungen so zu gestalten, dass sie auf andere Äußerungen Bezug nehmen, kommunikative Aufgaben erfüllen und zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses beitragen“. Dazu gehören beispielsweise Reparaturmechanismen, Rückmeldesignale, Diskursmarker oder auch prosodische Mittel (Funk, 2014, S. 22).

Interaktionalität ist ein zentrales Merkmal gelungener kommunikativer Kompetenz und sollte im Unterricht gezielt gefördert werden – etwa durch Rollenspiele, Diskussionen oder Aufgaben zur Partnerarbeit (Hallet, 2011).

Diese Kommunikationsformen fördern eine neue Art der Interaktionalität, die insbesondere durch digitale Medien geprägt ist. In synchronen oder asynchronen Kommunikationsformen wie Chats oder Foren zeigt sich diese Qualität in sogenannten „lesenden Dialogen“, bei denen sprachliche und mediale Mittel kreativ eingesetzt werden, um eine dynamische Gesprächssituation zu erzeugen (Beißwenger, Storrer 2012, S. 94). Solche Formen digitaler Kommunikation ermöglichen es Lernenden, sich stärker schriftlich auszudrücken und dennoch interaktionale Muster wie Feedback, Nachfragen oder ironische Brechungen zu verwenden.

Interaktivität wiederum stammt ursprünglich aus der Medien- und Computerwissenschaft und beschreibt laut Schulmeister „den Grad, in dem ein Medium dem Nutzer erlaubt, in den Ablauf einzugreifen und diesen mitzugestalten“ (Schulmeister, 2001, S. 15).

Im Fremdsprachenunterricht wird Interaktivität häufig im Zusammenhang mit digitalen Lernumgebungen diskutiert. Sie bezeichnet hier die Möglichkeit, durch digitale Tools – etwa Lernplattformen, Quiz-Apps, interaktive Videos oder kollaborative Dokumente – aktiv am Lernprozess teilzunehmen. Interaktivität fördert das individuelle Lernen, unterscheidet sich jedoch von Interaktion, da sie meist technisch vermittelt ist und nicht zwangsläufig soziale Rückbindung erfordert (Schiefner-Rohs, 2020, S. 47).

Wie Bär in seiner Analyse zum digitalen Wandel des Fremdsprachenunterrichts betont, erfordert die effektive Nutzung digitaler Medien im Unterricht eine Abkehr von traditionellen Methoden hin zu handlungsorientierten und kooperativen Lernformen. Digitale Werkzeuge bieten das Potenzial, Lernumgebungen zu gestalten, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern Lernende aktiv in die Wissenskonstruktion einbinden. Ziel ist dabei nicht allein die Rezeption, sondern die Produktion von Inhalten – etwa durch Podcasts, Blogs oder digitale Präsentationen –, was das Lernen noch interaktiver und authentischer gestaltet (Bär, 2019).

Darüber hinaus verändert sich durch digitale Kommunikation auch das Verhältnis von öffentlicher und privater Sprache. Jugendliche sind es gewohnt, persönliche Inhalte öffentlich zu teilen, was Rösler (2012) als „Selbstpaparazzifizierung“ beschreibt. Diese Offenheit kann gezielt für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden – etwa durch das Erstellen von Videotagebüchern, sozialen Beiträgen oder multimedialen Projekten –, wodurch nicht nur die Ausdruckskompetenz, sondern auch die interaktionalen Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Rösler 2012; Hallet 2011).

Die Unterscheidung dieser drei Begriffe ist für die Unterrichtsgestaltung von großer Bedeutung: Während Interaktion und Interaktionalität soziale und kommunikative Prozesse fokussieren, beschreibt Interaktivität die technische Dimension des Lernens. Im digitalen Fremdsprachenunterricht ist es entscheidend, beide Ebenen zu verbinden – also soziale Interaktion durch mediale Interaktivität zu unterstützen (Schiefner-Rohs, 2020; Hallet, 2011). Nur so kann ein ganzheitliches, motivierendes und nachhaltiges Lernen ermöglicht werden.

Bei der Interaktivität stehen nicht nur technische Innovationen im Vordergrund, sondern vor allem auch deren didaktisch sinnvolle Integration in den Unterricht. Interaktive Lernressourcen tragen entscheidend zur Entwicklung interaktiver Kompetenz bei, indem sie authentische Kommunikationssituationen schaffen, kollaboratives Arbeiten ermöglichen und unmittelbare Rückmeldungen liefern. Beisswenger und Storrer heben hervor, dass durch solche Mittel neue Formen der Textproduktion und -rezeption entstehen, die das klassische Sender-Empfänger-Modell durchbrechen und wechselseitige Kommunikation unterstützen (Beisswenger und Storrer, 2012).

Im Kontext des digitalen Wandels und der zunehmenden Bedeutung von Online-Lernformaten gewinnt das Konzept der interaktiven Kompetenz eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht. Besonders im DaF-Unterricht stellt sich die Frage, wie Lernende in Online-Räumen nicht nur sprachlich handeln, sondern auch kompetent interagieren können. Dabei geht es nicht lediglich um die Fähigkeit zur Kommunikation oder zur bloßen Reaktion auf Impulse der Lehrperson, sondern vielmehr um ein kooperatives und zielgerichtetes sprachliches Handeln in diversen interaktiven Kontexten.

Interaktive Kompetenz bedeutet, kommunikative Prozesse gemeinsam mit anderen zu gestalten, sich auf neue Kommunikationsformen einzulassen und dabei flexibel, reflektiert und effektiv zu agieren (Bachman, Palmer, 1996; Bär, 2019).

Die Notwendigkeit, sich im Online-Unterricht nicht nur auf rezeptive oder produktive Kompetenzen zu verlassen, sondern vor allem die Interaktivität ins Zentrum zu stellen, ergibt sich aus den strukturellen und funktionalen Besonderheiten digitaler Lernumgebungen.

Wie Auer betont, ist sprachliche Interaktion ein komplexes Zusammenspiel von sprachlichen, parasprachlichen und kontextuellen Faktoren. In digitalen Lernumgebungen verändert sich dieses

Zusammenspiel grundlegend, da viele dieser Faktoren – wie Körpersprache oder spontane Reaktionen – reduziert oder gar nicht vorhanden sind. Die interaktive Kompetenz umfasst daher nicht nur das Wissen über sprachliche Mittel, sondern auch über soziale Praktiken, mediale Kontexte und kommunikative Rollen (Auer, 2013).

Ein weiterer zentraler Aspekt beim Erwerb interaktiver Kompetenz im Online-DaF-Unterricht ist die veränderte Dynamik zwischen Lehrenden und Lernenden. Während in traditionellen Unterrichtsformen die Lehrperson oft als Wissensvermittler fungiert, verlangt die digitale Lernumgebung eine Umorientierung hin zu einer moderierenden und begleitenden Rolle. Der Lehrende wird zum Lernbegleiter, der nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch kommunikative Prozesse unterstützt und strukturiert. Dies verlangt ein hohes Maß an didaktischer Flexibilität sowie die Fähigkeit, technische und kommunikative Tools zielgerichtet einzusetzen (Bär, 2019, S. 153).

Für die Lernenden bedeutet dies ebenso eine veränderte Verantwortung. Sie übernehmen vermehrt Aufgaben in kollaborativen Lernsettings, müssen selbstständig Informationen verarbeiten und sich aktiv an interaktiven Prozessen beteiligen. In synchronen Formaten wie Breakout-Rooms in Videokonferenzen (z. B. über Zoom oder BigBlueButton) entwickeln sie Fähigkeiten zur Gesprächsführung, zur Aushandlung von Bedeutungen und zur Reflexion über sprachliche Mittel. Gleichzeitig fördern asynchrone Formate wie Forendiskussionen oder interaktive Textbearbeitung in Google Docs oder Etherpads das strukturierte Schreiben, das Eingehen auf Beiträge anderer und den Aufbau kohärenter Argumentationsstrukturen (Beißwenger, Storrer, 2012, S. 65).

Diese Aufgabenformate stärken nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sondern fördern auch metasprachliche Kompetenzen und die interaktionale Sensibilität, wie sie bereits von Bachman und Palmer als zentrale Bestandteile kommunikativer Kompetenz hervorgehoben wurden. Die Fähigkeit, auf Beiträge anderer gezielt zu reagieren, Sprachhandlungen zu planen und unterschiedliche Perspektiven in die Kommunikation einzubeziehen, wird in der digitalen Lernumgebung intensiv gefordert und gefördert (Bachman und Palmer, 1996, S. 75).

Des Weiteren zeigt sich, dass durch gezielte Kombination von synchronen und asynchronen Tools ein lernförderliches Gleichgewicht zwischen Spontanität und Reflexion geschaffen werden kann. Während synchrone Kommunikation unmittelbares Feedback und nonverbale Hinweise ermöglicht, bietet die asynchrone Kommunikation mehr Zeit zur Bearbeitung, Sprachreflexion und Selbstkorrektur (Bär, 2019, S.157). Diese beiden Modi ergänzen sich in idealer Weise und tragen zur Ausbildung einer differenzierten interaktiven Kompetenz bei, die sich in verschiedenen kommunikativen Kontexten als handlungsfähig erweist.

Digitale Plattformen wie Moodle, Padlet oder MS Teams bieten darüber hinaus strukturierte Räume für kollaboratives Arbeiten und die Visualisierung interaktiver Prozesse. Die Möglichkeit, Inhalte gemeinsam zu entwickeln, zu kommentieren und zu reflektieren, fördert nicht nur die sprachliche, sondern auch die soziale Dimension des Lernens. Wie Bär hervorhebt, tragen solche kollaborativen Settings zur Entwicklung von Verantwortung, Empathie und Perspektivenübernahme bei – alles zentrale Elemente einer umfassenden interaktiven Kompetenz (Bär, 2019, S. 155).

Ein weiterer zentraler Punkt im Kontext der Entwicklung interaktiver Kompetenz betrifft die Veränderung der Rollen von Lehrenden und Lernenden. Durch die Verlagerung in virtuelle Räume wird der Unterricht zunehmend lernerzentriert, wobei Lehrpersonen nicht mehr primär WissensvermittlerInnen, sondern ModeratorInnen, CoachInnen und ImpulsgeberInnen interaktiver Prozesse sind (Müller-Hartmann, Schocker-von Ditzfurth, 2006, S. 45). Sie strukturieren Lernumgebungen, bieten differenzierte Kommunikationskanäle an, geben gezieltes Feedback und unterstützen die Lernenden in ihrer autonomen, kollaborativen Auseinandersetzung mit Inhalten.

Besonders förderlich erweist sich hier der Einsatz von Breakout-Räumen in Videokonferenztools wie Zoom oder BigBlueButton. Diese ermöglichen eine temporäre Gruppenarbeit in Kleingruppen, in der Lernende relativ frei agieren, kommunizieren und kooperieren können.

Dabei wird ein geschützter, aber dennoch interaktiver Raum geschaffen, in dem Unsicherheiten abgebaut und kommunikative Routinen eingeübt werden können (Dooly, O'Dowd, 2018, S. 102; Beißwenger, Storrer 2012, S. 74).

Auch synchrone Chatformate – etwa in der Form von Textchats oder Live-Kommentaren während kollaborativer Arbeitsprozesse – fördern interaktive Kompetenz auf besondere Weise: Sie erfordern präzise, schnelle sprachliche Reaktionen und schulen die Fähigkeit, Gesprächsverläufe zu strukturieren, Beiträge anderer zu deuten und darauf situativ angemessen zu reagieren. Wie Beißwenger und Storrer zeigen, sind solche Formen „interaktionsorientierten Schreibens“ ein eigenes Kompetenzfeld, das in digitalen Lehr-Lernszenarien systematisch trainiert werden kann (Beißwenger, Storrer, 2012, S. 65–79).

Die Einbindung von digitalen Medien und Lernplattformen spielt eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung interaktiver Kompetenzen im Online-Fremdsprachenunterricht. Lernplattformen wie Moodle oder Microsoft Teams bieten nicht nur einen zentralen Zugang zu Lernmaterialien, sondern auch vielfältige Möglichkeiten zur Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden. Hier können Lernende nicht nur Texte lesen oder Videos ansehen, sondern auch eigene Beiträge leisten, Diskussionen führen und kollaborativ arbeiten. Besonders das Format der kollaborativen Dokumente – etwa in Google Docs – fördert das gemeinschaftliche Erarbeiten von Inhalten und bietet den Lernenden die Gelegenheit, direkt miteinander zu interagieren, Texte gemeinsam zu schreiben und zu überarbeiten. Dies stärkt nicht nur die sprachliche Kompetenz, sondern auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum konstruktiven Dialog (Bär, 2019, S. 163).

Ein weiteres zentrales Element in der digitalen Lernumgebung sind die asynchronen Kommunikationsmethoden. Diese ermöglichen den Lernenden, zu eigenen Zeiten zu interagieren, Gedanken auszutauschen und eigene Standpunkte zu reflektieren. Insbesondere in einem sprachlichen Kontext ist es von Bedeutung, dass Lernende in der Lage sind, differenzierte und präzise Beiträge zu leisten, auch wenn sie nicht sofort mit ihren Gesprächspartnern reagieren können. Dieser reflexive Prozess, bei dem Lernende sich Zeit nehmen, ihre Antworten sorgfältig zu formulieren, fördert nicht nur die sprachliche Genauigkeit, sondern auch die Fähigkeit, komplexe kommunikative Situationen zu bewältigen (Hallet, 2011, S. 39).

Die synchrone Kommunikation hingegen – wie sie beispielsweise durch Videokonferenzen, Chat-Räume oder Live-Diskussionen ermöglicht wird – stellt eine weitere Möglichkeit dar, interaktive Kompetenzen zu entwickeln. In solchen Formaten wird von den Lernenden erwartet, dass sie in Echtzeit auf Beiträge und Fragen reagieren, ihre eigenen Argumente formulieren und gleichzeitig auf die Aussagen ihrer Gesprächspartner eingehen. Dies erfordert nicht nur Sprachkompetenz, sondern auch schnelle kognitive Prozesse und die Fähigkeit zur situativen Anpassung der Kommunikation (Beißwenger, Storrer, 2012, S. 75). Ein Beispiel für solch ein Format sind etwa die Breakout-Rooms in Videokonferenzen, in denen die Lernenden in kleinen Gruppen ein Thema besprechen, kooperativ Lösungen erarbeiten und Ergebnisse in der größeren Gruppe präsentieren können. Diese Art der Interaktion fördert nicht nur die sprachliche Produktion, sondern auch die Fähigkeiten zur Diskussion und Kooperation im digitalen Raum.

Insgesamt wird deutlich, dass die Entwicklung interaktiver Kompetenz im digitalen DaF-Unterricht eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation darstellt. Interaktive Kompetenz geht dabei weit über die reine Beherrschung sprachlicher Strukturen hinaus: Sie umfasst die Fähigkeit, sich in vielfältigen medialen Kontexten flexibel, kooperativ und adressatengerecht einzubringen, Bedeutungen auszuhandeln und kommunikative Prozesse aktiv mitzugestalten.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Wandel der Lehrerrolle. Während im traditionellen Fremdsprachenunterricht der Fokus primär auf der Vermittlung sprachlicher Inhalte lag, agiert die Lehrkraft im interaktiven Unterricht zunehmend als Moderator, Lernbegleiter und Impulsgeber kommunikativer Prozesse. Diese veränderte Rolle erfordert nicht nur didaktische Expertise, sondern auch den souveränen Umgang mit digitalen Werkzeugen, die Interaktion, Kollaboration und authentische Kommunikation fördern.

Der interaktive Unterricht entwickelt sich damit zu einem dynamischen Lernumfeld, in dem Lernende sowohl eigenverantwortlich als auch kooperativ handeln und ihre sprachlichen, sozialen sowie kognitiven Kompetenzen erweitern.

Abschließend lässt sich feststellen, dass interaktive Kompetenz im digitalen Zeitalter zu einem Schlüsselkonzept der Fremdsprachendidaktik geworden ist. Der gezielte Einsatz digitaler Medien, der konsequente Fokus auf Interaktionsprozesse sowie die Neuausrichtung der Lehrerrolle schaffen Bedingungen, unter denen kommunikative Handlungsfähigkeit nicht nur geübt, sondern nachhaltig aufgebaut wird. Damit bestätigt sich, dass interaktive Kompetenz im DaF-Unterricht eine fundamentale Grundlage für gelingende Kommunikation darstellt.

Literaturverzeichnis:

1. Auer, P. (2013). *Sprachwissenschaft Grammatik-Interaktion-Kognition*. Stuttgart, Weimer: J.B. Metzler Verlag.
2. Bachman, L.F., Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
3. Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. (2003). *Fremdsprachenunterricht. Voraussetzungen – Bedingungen – Grundlagen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 47–55.
4. Bär, T. (2019). Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht. In: T. Bär (Hrsg.): *Medienkompetenz im schulischen Kontext*. Münster: Waxmann, S. 99–121.
5. Beißwenger, M., Storrer, A. (2012). Interaktionsorientiertes Schreiben und interaktive Lesespiele in der Chat-Kommunikation. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 42(4).
6. Funk, H. et al. (2014). *DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion. Buch mit Video-DVD*. Stuttgart: Klett Sprachen GmbH.
7. Hallet, W. (2011). Fremdsprachenlernen zwischen Kompetenzorientierung und Standardisierung: Aktuelle Anforderungen an einen modernen Fremdsprachenunterricht. In: Böttger, H. (Hrsg.) *Innovationen im Englischunterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 31–45.
8. Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Ditfurth, M. (2006). Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 84, S. 2–8
9. Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
10. Schiefner-Rohs, M. (2020). Olaf-Axel Burow (Hrsg.): *Schule digital - wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim: Beltz.

CZU 821.112.2.09-34(072)“17/18”(092)Grimm (brüder)

Brüder Grimms Märchen *Die Weiße Schlange* – Interpretation und Didaktisierung

Mihaela HRISTEA, Dozentin, Doktor,
Dimitrie Cantemir Christian University
mihaela.hristea@ucdc.ro

Abstract: This paper explores the fairy tale *The White Snake* by the Brothers Grimm from both a literary and a didactic perspective. The main objective of the study is to analyze the symbolic, cultural, and psychological dimensions of the narrative and to highlight its relevance for foreign language teaching.

The analysis focuses on key motifs such as the acquisition of knowledge, individuation, the relationship between humans and nature, and moral development, all situated within the broader context of German Romanticism. Particular attention is given to symbolic structures and archetypal patterns that shape the transformation of the protagonist throughout the story. Furthermore, the paper considers the didactic potential of the fairy tale, emphasizing its value in fostering interpretative skills, intercultural awareness, and linguistic creativity in German as a foreign language (DaF) contexts. The findings suggest that fairy tales function not only as literary texts but also as effective pedagogical tools that support cognitive, emotional, and cultural learning processes.

Keywords: *Brothers Grimm; The White Snake; fairy tale analysis; symbolism; individuation; German Romanticism; German as a Foreign Language (DaF); literature didactics; intercultural competence; narrative structures.*

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.

Das Deutschland der Brüder Grimm war nicht das Deutschland, das wir heute kennen. In den frühen 1800er Jahren war das Land, das wir heute „Deutschland“ nennen, im Grunde eine Ansammlung separater Einheiten. Es gab kein zentrales verbindendes Anliegen, das die einzelnen Fürstentümer zu einem einheitlichen Land zusammenführte. Es bestand kein Gefühl nationaler Identität. Der einzige verbindende Faktor dieser getrennten Einheiten war eine gemeinsame Sprache; eine einheitliche Literaturgeschichte gab es allerdings noch nicht.

Dieser Mangel an Geschichte war ein motivierender Umstand für die Brüder Grimm, trotz ihrer zahlreichen persönlichen Hindernisse, diesem Bedürfnis nach einem Ganzen durch ihr lebenslanges Bemühen um die Erfassung und Vereinheitlichung der Märchen, die wir heute mit der deutschen Kultur gleichsetzen, nachzugehen. Damit wurde ihr Wille, die Hauptwerke der Vergangenheit zusammenzutragen und in einem Format so zu präsentieren und zu veröffentlichen, dass dieses nicht nur zu einem zentralen Bestandteil deutscher literarischer Identität, sondern auch zu einem wichtigen Teil der Weltliteratur wurde, verwirklicht. Dieses Schlüsselwerk bewahrt die deutsche Kultur bis heute noch.

Die deutsche Romantik und ihr Interesse an Mythologie, Folklore und Träumen beeinflussten die Brüder Grimm bis in ihr Innerste. Jacob und Wilhelm Grimm hatten als Hauptthese die Idee, Märchen aus mündlichen Quellen zu sammeln. Sie zielten daher auf eine originalgetreue, hautnahe Wiedergabe der ursprünglichen Geschichte ab. Es ist bemerkenswert, dass ihre Methodik auch zum Vorbild für andere Gelehrten wurde.

Eines der Hauptmerkmale der Märchen der Gebrüder Grimm ist ihr Fokus auf traditionelle Volkskultur und die Feier der Natur und der bäuerlichen Lebensweise. 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.

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.

Diese Verwendung von Symbolik und Allegorie trägt dazu bei, dass die Märchen der Gebrüder Grimm nicht nur unterhaltsam, sondern auch zum Nachdenken anregende und andauernde literarische Werke werden. Die Märchen der Brüder Grimm sind ein wichtiges Beispiel und sogar ein Sinnbild deutscher Romantik und reich an Symbolik und kultureller Bedeutung. Diese Geschichten werden auch heute noch viel gelesen und geliebt, und inspirieren und unterhalten weiterhin Leser jeden Alters.

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.

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 (Kubaneck-German, A.,1993)

Die Farbe „weiß“ deutet die Unschuld des 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.

Wofür steht der Ring der Königin? Er bedeutet in erster Reihe das Edle am Königshof. Es ist ein Symbol der Macht der königlichen Familie. Nur diese Familienmitglieder dürfen solchen Schmuck tragen und den anderen auch zeigen. Die Machtdistanz zu den Untertanen ist so groß, dass diese sich kaum trauen, zum Königshof zu kommen. Der Ring gilt auch als Zeichen der Bildung. Damals durften nur die Adligen lesen und schreiben lernen. Es war ein Privileg der Reichen und Entscheidungsträger im Land. Der junge Diener träumte von Bildung, er wollte unbedingt das Lesen und Schreiben erwerben und war bereit vieles dafür zu opfern. Und da löst sich auch der Konflikt mit der königlichen Familie aus. Aber wenn wir den Ring als Symbol der Einheit und Gemeinsamkeit annehmen, dann weist die Geschichte darauf hin, dass es im Königreich irgendwo eine Schnittstelle ertappt wurde. Der junge Leibdienen gerät also in Verdacht und dass ist einigermaßen auch gerechtfertigt. Zwar war er am Diebstahl nicht beteiligt, doch was den nicht erlaubten Akt anbelangt, die Schüssel nicht aufbrechen zu dürfen, hat er Untreue bewiesen. Er konnte leider seine Neugier nicht bezähmen und hinterging damit seinen König. Doch er zieht selber die Konsequenzen und bestraft sich ziemlich hart, indem er seine Karriere bei Hofe aufgibt. Er bevorzugt es, dass sein Weg nicht das stille Dienen sein sollte, sondern das Abenteuer und die Neugierde. Dadurch geht er seiner Bestimmung nach: sich als selbstständige Figur weiter zu entwickeln und seine sozialen Ziele zu erreichen: aufzusteigen und eines Tages auch König zu werden. Dafür wirft er seine neu gewonnene Fähigkeit, die Stimmen der Tiere zu

hören, nicht ab, sondern im Gegenteil: nutzt sie nur, um wohl­tätig gegenüber der Elemente der Natur zu handeln. Genauso benahm sich der König am Anfang des Märchens: wohltuend und Mitgefühl mit anderen empfindend. Man kann also leicht nachvollziehen, dass der junge Diener schon viele königliche Charakterzüge in sich verbirgt.

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.

Die letzten beiden Sätze waren der eigentliche Grund, warum dieses Märchen zur Interpretation ausgewählt wurde: „Sie aßen gemeinsam den Apfel vom Baum des Lebens, und ihr ehemals hartes und stolzes Herz ward mit Liebe erfüllt...“

Was symbolisiert nun der Baum des Lebens? Kinder könnten andeuten, es müßte einen Zusammenhang mit dem ewigen Leben und bedingungsloser Freude haben. Doch in keinem

Märchen geht es darum, ewig zu leben. Die beiden leben nur glücklich bis an ihr Ende. Alter und Tod sind dabei völlig gelegen. Also ist auch im Märchen nicht die Länge des Lebens bedeutend, sondern die Art und Weise, wie man lebt und sich der Lebendigkeit und Selbstständigkeit durchgehend erfreut. Das ewige Leben steht also nicht für ewig leben, sondern bescheiden, besonnen und vergnügt im endlichen Dasein zu strahlen. Und wenn man es verstanden hat, das Leben unserem Nächsten durch Liebe, Mitgefühl und Wohlwollen zu widmen, dann kann man davon ausgehen, den Sinn des Lebens und die eigene Bestimmung entdeckt und erfüllt zu haben.

Nun, wie kann das ein Kind erfassen, um es dann zu erklären und buchstäblich in Worte wiederzugeben?

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 matriachale 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 Schlüssel, das Mittel seiner Einweihung, mit der weißen Schlange? Es muss der König gewesen sein, der diese Schale ursprünglich aufgestellt hatte, und diese Schlüssel 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 (Pelz, M., 1993).

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 gespalten (Byram, M., 1997).

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 Weisheit) 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 bereitete, 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 Lebensbaumes 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 Erläuterung, durch die göttliche Liebe zuteilte.

Literaturverzeichnis:

1. Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
2. Campbell, Joseph. *Myths to Live By* – Paperback – February 1, 1993
3. Charles, Veronika Martenova. *Fairy Tales in the Classroom: Teaching Students to Create Stories with Meaning through Traditional Tales*. Markham, Ont.: Fitzhenry & Whiteside, 2010.
4. Heinrich, K./ Holverscheid, R. (1993): "Was Lyrik erzählt". In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*. 3/1993, S. 28-30.
5. Kubanek-German, A. (1993): "Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder". In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*. 3/1993, S. 48-54.
6. Pelz, M. (1993): "Ich gebe zu bedenken". In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*. 3/1993, S. 55.
7. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/literature>
8. http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/werke/eichendorff_taugenichts.pdf
9. <https://theater-rudolstadt.de/wp-content/uploads/2019/09/Frau-Holle-Materialsammlung.pdf>
10. <https://www.veoh.com/watch/v100469797yZBrSDRK>
11. <https://www.fernsehserien.de/maerchenperlen/episodenguide/0/20072>
12. <https://www.mod-langs.ox.ac.uk/people/martin-maiden>

CZU 821.135.1.09-1.03,,18/19”(092)Coşbuc G.=112.2

Natur, Arbeit, Gemeinschaft: Die dörfliche Welt George Coşbucs im Spiegel deutscher Übersetzungen

Lina CABAC, Dozentin, Doktor,
Staatliche Aleku-Russo-Universität Balti
lina.cabac@usarb.md

Abstract: This article examines George Coşbuc (1866–1918), a pivotal figure in Romanian classical literature, widely acknowledged as the "Poet of the Peasantry" for his nuanced and com-

prehensive artistic representation of rural life, including its natural rhythms, communal structures, and socio-economic tensions. The study focuses on the transcultural transfer and reception of Coșbuc's work within the German speaking context, revealing a selective interpretive framework that has shaped his literary image abroad. Particular attention is given to the reinterpretation of his social critique, which has often been instrumentalized by cultural mediators to cast Coșbuc as a precursor of socialist realism. Employing a translation-cultural and reception-historical approach, the article reassesses Coșbuc's polyvalent thematic range and his function as a literary mediator in German literary scholarship. A contrastive analysis of selected original poems and their German translations highlights the challenges of preserving prosodic features and culture-specific meanings across linguistic and cultural boundaries.

Keywords: Romanian literature, rural poetry, translation, reception history, nature poetry, cultural transfer.

George Coșbuc (1866–1918) konstituiert als Mitbegründer der rumänischen Klassik – flankiert von Mihai Eminescu, Ion Creangă und Ion Luca Caragiale – eine der zentralen Instanzen des nationalen rumänischsprachigen Literaturkanons. Sein Werk gilt als maßgebliche künstlerische Manifestation des kollektiven Ethos. Nach einer durch griechisch-katholische Bildungsanstalten geprägten Sozialisation und ersten journalistischen Stationen bei der Fachzeitschrift *Tribuna* in Cluj, avanciert Coșbuc nach seiner Übersiedlung nach Bukarest zum Erneuerer der rumänischen Lyrik. Sein ästhetisches Programm basiert auf der schöpferischen Transformation volkstümlicher Gattungen, insbesondere der *strigătura* (volkstümlicher Ruf) und der *hora* (Reigentanz), in die Sphäre der gehobenen Dichtung.

Coșbucs Profilierung als „Dichter der Bauernschaft“ (*Poet al țăranimii*) beruht auf einer holistischen Sujetwahl: Er integrierte die bäuerliche Lebenswelt mitsamt ihrer sozialen Friktionen und existenziellen Mühsal in den literarischen Diskurs. Während das Gedicht *Nunta Zamferei* (1889) seinen ästhetischen Rang festigte, markierte die Anthologie *Balade și idile* (1893) mit ihrer Synthese aus pastoralem Optimismus und ländlicher Lebensweisheit den literarischen Durchbruch.

Eine Zäsur stellt das 1894 in der Zeitschrift *Vatra* erschienene Gedicht *Noi vrem pământ!* (*Wir wollen Land*) dar. Dieses Werk artikulierte den fundamentalen Kampf der Bauern um Land mit einer Vehemenz, die von der zeitgenössischen Kritik als „formidabler Fluch der Bauern“ (N. Iorga) rezipiert wurde. Sein späteres Engagement für das traditionalistische Journal *Sămănătorul* (1901–1905) unterstreicht die Tendenz zur lyrischen Transkription des Ruralen als Idealraum. Coșbuc gilt somit als der Dichter, der die Bauern wahrhaftig, mit ihren Schmerzen und Freuden, als schöpferische Menschen darstellt, und dessen Name bis heute von den Bauern weitergetragen wird.

Der transkulturelle Transfer von Coșbucs ländlicher Poesie in den deutschen Sprachraum vollzieht sich innerhalb eines dynamischen, oft strategisch instrumentalisierten Vermittlungskontextes. Im multiethnischen Siebenbürgen fungieren Periodika wie die *Brassói Lapok* (*Kronstädter Blätter*) als „kulturelle Brücke“, um das Werk innerhalb der sächsischen und ungarischen Leserschaft zu verbreitern. In der späteren Rezeption, vermittelt durch Übersetzer wie Alfred Margul-Sperber, Rudolf Lichtendorf, Lotte Berg, Oscar Pastior oder Babette Irgmeier (auf deren Übersetzung wir uns in diesem Beitrag stützen) dominiert jedoch eine selektive Wahrnehmung: Durch die Fokussierung auf das sozialkritische Pathos wird Coșbuc zum Vorläufer des sozialistischen Realismus umgedeutet.

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, mittels einer übersetzungskulturellen und rezeptionsgeschichtlichen Analyse aufzuzeigen, wie Coșbucs polyvalentes Themenspektrum durch kulturelle Mittler selektiert und umcodiert wird, um seine Rolle als „Dichter und Literaturvermittler“ in der modernen Germanistik einer Neubewertung zu unterziehen.

Die dörfliche Welt in Coșbucs Lyrik

Die Lyrik von George Coșbuc, die maßgeblich in Sammlungen wie *Balade și idile* (dt. *Balladen und Idyllen*) (1893) und *Fire de tort* (dt. *Gesponnene Fäden*) (1896) ihren Ausdruck findet, repräsentiert eine umfassende Monografie des rumänischen Dorfes. Obgleich sein Werk

häufig vereinfachend dem *Ruralismus* zugeordnet wurde, zeigt Coșbuc eine tiefe, klassisch rigorose Darstellung der bäuerlichen Welt. Die Thematik oszilliert zwischen der bukolischen Idylle und den harten sozialen Realitäten. In diesem Zusammenhang könnten wir folgende Grundthemen seiner bekanntesten Werke heraussondern:

Natur: Jahreszeiten und bäuerliche Landschaften

Die Natur in Coșbucs Lyrik ist nicht nur Kulisse, sondern ein durch humanistische Ideale geformter Raum. Der Dichter beleuchtet die ländliche Welt durch eine zyklische Wahrnehmung der Jahreszeiten und der Landschaft.

Das idyllische Bild der Natur findet sich in Gedichten wie *Vara (Der Sommer)* und *Vestitorii primăverii (Die Frühlingsboten)*. In *Vara* wird der Ceahlău-Berg in „wilder Herrlichkeit“ („într-o sălbatică splendoare“) als „Riese mit der Stirn in der Sonne“ dargestellt, der „als Wächter uns'rer Lande“ („De pază țării noastre“) „postiert“ ist, was die sakrale und nationale Dimension der Landschaft hervorhebt. Das lyrische Ich blickt auf die Felder: „Und im Wind tanzten die Ähren, / Wie zu einem fröhlich' Lied beim Kreistanz ...! (rum. *Iar spicele jucau în vânt, / Ca-n horă dup-un vesel cânt / Copilele cu blonde plete...*). Im Gedicht *Noapte de vară (Sommernacht)* kommt die Nacht heimlich vom Wald („din codri noaptea vine / Pe furiș“), und nach dem Abklingen des Dorflärms herrscht „Stille... vollkommen“ („Liniștea-i acum deplină“). Die Wälder (*codrii*) werden anthropomorphisiert und „weinen, ohne Euch, die Wälder“ („Plâng codrii cei lipsiți de voi“) bei der Abwesenheit der Vögel in *Vestitorii primăverii (Frühlingsboten)*. Die Naturbilder sind oft von einer anmutigen Phantasie durchdrungen und werden auf eine archaisch-kindliche Feerie reduziert, wie im Gedicht *Noapte de vară*.

Dörfliche Arbeit: Ernte, Feldarbeit, handwerkliche Tätigkeiten

Coșbucs Darstellung der Arbeit umfasst sowohl die bäuerliche Idylle als auch den sozialen Konflikt. Die Arbeit wird als ein integraler Bestandteil des ländlichen Lebens beschrieben.

Im Gedicht *Noapte de vară (Sommernacht)* beispielsweise manifestiert sich die Landarbeit in der Abendszene, in der Wagen mit der schweren Arbeitslast „langsam, [und] knarzend kommen“. Mädchen kehren singend vom Weizenfeld („Vin cântând în stoluri fete / De la grâu“) zurück. Die Feldarbeit wird auch als Ort der Gemeinschaft im *Vara*-Gedicht gezeigt, wo „im Weizenfelde waren Burschen wie Mädchen“ („În lan erau feciori și fete“). Gedichte wie *Cântecul fusului (Das Lied der Spindel)* thematisieren die weibliche Handarbeit, wobei die Spindel als Auslöser tiefer, persönlicher Trauer fungiert: „Aber die Spindel ist schuld, / Dass sie sich ständig drehte“. Diese Arbeiten gehören zur alltäglichen Realität, wie auch der „weiße Rauch“ der aus dem Schornstein aufsteigt, nachdem die Landarbeiter sich zur Ruhe gelegt haben: „Gemächlich steigt das weiße Rauchen / Aus dem Schornstein in die Höh“ („Fumul alb alene isese / Din cămin“).

Der Gegensatz zur Idylle wird im Gedicht *Noi vrem pământ! (Wir wollen Land!)* deutlich, wo die „Not und Mühsal“ der Bauern geschildert wird, die zu „Ochsen unterm Joch“ gemacht werden. Dieses Gedicht artikuliert den Kampf um Land und bleibt als Ausdruck des bäuerlichen Protests von großer Bedeutung.

Dörfliche Gemeinschaft: Familie und Traditionen

Die ländliche Gemeinschaft wird bei Coșbuc als ein stabiler, konstanter Mikrokosmos dargestellt, dessen Leben durch feierliche Zeremonien und tief verwurzelte Traditionen strukturiert ist.

Die Hochzeit und der Tod gelten als grundlegende Ereignisse des rumänischen Dorfes. Das Baladen-Gedicht *Nunta Zamfirei* konzentriert sich auf die bäuerliche Hochzeit, die durch die Einbettung in die Märchenwelt epische Proportionen annimmt. Es ist ein Spektakel von großen Dimensionen, bei dem die poetische Hyperbel als zentrales Mittel eingesetzt wird. Das Fest dauert „vierzig ganze Tage“, wobei die Zahl 40 auf die religiöse Dimension der ländlichen Gemeinschaft verweist.

Die dörfliche Welt involviert alle Mitglieder der Gemeinschaft, von den „lärmenden Kindern“ bis zu den „Frauen, [die] hoch vom Fluss kommen“. Das Dorf wird als ein Ort der tiefen Brüderlichkeit mit den Bauern gesehen, aus deren Mitte Coșbuc stammt. Die christlichen

Traditionen sind tief verankert, und Weihnachten wird als eine tiefe Gemeinschaft im Haus des siebenbürgischen Bauern gefeiert, wobei die Mutter den Kindern die heilige Geschichte erzählt und lehrt sie, nach christlicher Tradition und rumänischem Brauchtum zu leben.

Sprachliche Mittel in Coşbucs Lyrik

Coşbucs sprachlicher Stil ist bekannt für seine rigorose klassische Struktur und seinen objektiven Lyrismus, der durch die Verwendung von volkstümlichen Elementen und Dialekt bereichert wird.

Coşbuc legt Wert auf den Wohlklang des Textes, wobei seine Verse oft einen etwas klagenden Rhythmus aufweisen. Er nutzt auch volkstümliche Versformen, und seine Lyrik wird häufig als leicht zu rezitierende Poesie beschrieben. Er perfektioniert die klassische Poesie, indem er den sog. „hinkenden Vers“ (*versul şchiop*) wieder belebt.

George Coşbuc verwendet zahlreiche Regionalismen und Provinzialismen aus Năsăud, insbesondere in der ersten Phase seiner dichterischen Karriere, um eine authentische ländliche Atmosphäre zu schaffen: *bârnă, buiac, buigui, a ciudi, chezaş, druşcă, leacuri, lăturean, mămucă, prian, sârindar, vâj* und viele andere. Er sieht die alte volkstümliche Sprache als Material, das ihm hilft, seinen Wortschatz zu bereichern und die dialektalen Wörter zu kontrollieren, bevor er sie in Umlauf bringt. Er benutzt beispielsweise im Gedicht *Noapte de vară* das Verb *a hăuli*: rom. *Şi flăcăii vin pe luncă / Hăulind.* – dt. *Und die Burschen, die am Felde kommen, / Hört man, wie sie johlen*, weil *a hăuli* die poetische Idee präziser ausdrückt und das entsprechende Milieu besser einführt.

Die Metaphern, Vergleiche und Epitheta Coşbucs stehen in der Nähe der gesprochenen, vor allem der Volkssprache. Seine Gedichte sind wie kleine Anekdoten („*Rea de plată*“, „*Duşmancele*“, „*Numai una*“, „*Nu te-ai priceput*“, „*Mânioasă*“, „*La oglindă*“), in denen die Gefühle in eine wohlklingenden musikalischen Darstellung umwandelt werden. Dieses Phänomen wird als „repräsentativer Lyrismus“ (G. Călinescu) bezeichnet, in dem der Dichter seine eigenen Gedanken in den Mund eines Charakters legt. Die dichterische Welt ist ein „erfundenes Spektakel“ (Maria Daniela Pănăzan). Coşbuc verwendete bewusst volkstümliche Bilder und eine anekdotische Seite der ländlichen Existenz, oft mit einem „humoristischen Ton“ (G. Călinescu).

Kontrastive Analyse ausgewählter Gedichte

Im Rahmen der komparativen Analyse der ausgewählten Gedichte George Coşbucs stehen sowohl die thematische Ausgestaltung als auch stilistische und prosodische Merkmale im Fokus, insbesondere im Hinblick auf die Originalfassungen in rumänischer Sprache und ihre deutschen Übersetzungen. Thematisch offenbaren die Gedichte eine enge Verzahnung von Naturerleben, Heimatverbundenheit und folkloristischer Tradition. Diese Aspekte werden in einer Mischung aus idyllischer Darstellung, emotionaler Sehnsucht und historischer Erinnerung präsentiert. Die Gedichte artikulieren ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur rumänischen Heimat und schaffen durch Naturbilder wie Berge, Felder und Flüsse eine atmosphärische Verankerung. Dabei wird die Natur nicht nur als Hintergrund, sondern als lebendige, beseelte Instanz gezeichnet, die menschliche Gefühle spiegelt und verstärkt. z.B.

*Zărire, de farmec pline,
Strălucesc în luminiş;
Zboară mierlele-n tufiş
Şi din codri noaptea vine
Pe furiş.*

(Noapte de vară)

*Des Himmels Höh'n, so voller Zauber,
Strahl'n in der Bresche zwischen Wolken;
Die Amseln fliegen ins Gebüsch,
Und die Nacht kommt her vom Walde
Sie kommt heimlich, wie sie ist.*

(Sommernacht)

*Cât de frumoasă te-ai gătit,
 Naturo, tu! Ca o virgină
 Cu umblet drag, cu chip iubit!
 Aș vrea să plâng de fericit,
 Că simt suflarea ta divină,
 Că pot să văd ce-ai plăsmuit!
 Mi-e inima de lacrimi plină,
 Că-n ea s-au îngropat mereu
 Ai mei, și-o să mă-ngrop și eu!
 O mare e, dar mare lină –
 Natură, în mormântul meu,
 E totul cald, că e lumină!*

(Vara)

*Wie schön Du Dich gekleidet hast,
 Natur, Du! Gleich einer Jungfrau
 Mit holdem Gang, geliebtem Antlitz!
 Vor Freude weinen möchte ich,
 Weil ich spüre Deinen göttlich' Atem,
 Weil ich seh'n darf das, was Du erschaffen!
 Mir ist das Herz ganz voller Tränen,
 Denn in Dir, Natur, wurden sie stets begraben,
 Die Meinen, wie auch ich einmal!
 Es ist ein Meer, doch ist's ein ruhiges –
 Natur in meinem Grabe,
 Alles ist warm, denn es ist hell!*

(Der Sommer)

Stilistisch zeichnet sich Coșbuc's Lyrik durch eine harmonische Verbindung von Volkslied-Elementen und poetischer Bildsprache aus. Besonders die Verwendung der *doina*, eines traditionellen rumänischen Genres mit charakteristischer Melancholie und rhythmischer Flexibilität, spielt eine zentrale Rolle in der thematischen Gestaltung und emotionalen Ladung. Die Bildsprache wirkt präzise, jedoch durchdrungen von einer warmen Emotionalität, was durch den Einsatz von Wiederholungen, Alliterationen und Klangfiguren unterstützt wird.

*Și ei cântau o doină-n cor.
 Juca viața-n ochii lor
 Și vântul le juca prin plete.
 Miei albi fugeau cătră izvor
 Și grauri suri zburau în cete.*

(Vara)

*Und sie sangen eine doina im Chor.
 In ihren Augen tanzte das Leben
 Und durch ihr Haar, da tanzte der Wind
 Weiße Lämmchen liefen zu der Quelle
 Und graue Stare flogen in Scharen.*

(Der Sommer)

Die prosodischen Merkmale im Original zeichnen sich durch variierende Zeilenlängen und einen freien, dennoch rhythmisch organisierten Versfluss aus, sog. *vers șchiop* (hinkender Vers). Beispielsweise weisen die Gedichte eine zahlreiche Verwendung von gereimten Paaren, alternierenden Metriken und durchklangvollen Rhythmusstrukturen auf, die die natürliche Sprachmelodie und musikalische Aspekte der *doina* widerspiegeln. Diese Prosodie erzeugt eine klangliche Harmonie, die stark an mündliche Traditionen anschließt.

In den deutschen Übersetzungen wird zwar eine Bemühung zur Erhaltung der Reimstruktur und des Rhythmus sichtbar, dennoch zeigen sich in einzelnen Fällen Anpassungen und Abweichungen. Dies führt zu einem veränderten Metrum und teilweise zu veränderten Zeilenlängen, was unvermeidlich den natürlichen Sprachrhythmus beeinflusst. So kann der deutsche Text eine etwas steifere oder experimentellere Rhythmik aufweisen, die der Originalmelodik nicht in vollem Umfang entspricht.

*Ca un glas domol de clopot
 Sună codrii mari de brad;
 Ritmic valurile cad,
 Cum se zbate-n dulce ropot
 Apa-n vad.*

*Gleich einer sanften Glockenstimme,
 Die ries'gen Tannenwälder klingen;
 Rhythmisch fallen sie, die Wellen,
 Als sich plagt mit süß' Geprassel
 Das Wasser unten in der Furt.*

*Dintr-un timp și vântul tace;
 Satul doarme ca-n mormânt –
 Totu-i plin de duhul sfânt:
 Liniște-n văzduh și pace
 Pe pământ.*

(Noapte de vară)

*Nach einer Zeit schweigt selbst der Wind;
 Das Dorf, es schläft so wie im Grab –
 Alles erfüllt vom Heilig' Geiste:
 In der Luft liegt Ruh', und Frieden
 Breitet sich auf Erden aus.*

(Sommernacht)

Die eingesetzten Übersetzungsverfahren folgen überwiegend dem Prinzip der Sinnübertragung unter Berücksichtigung kultureller Kontexte. Realienwörter wie „doina“, „Ceahlău“ (ein rumänischer Berg) oder „opaite“ (Fackeln, Öllampen) werden teils originaltreu belassen und mit Anmerkungen erläutert, was die kulturelle Authentizität betont, aber auch eine gewisse Distanz zum deutschen Leser schafft. In anderen Fällen erfolgt eine Übersetzung oder Umschreibung, um Verständnis zu erleichtern, jedoch auf Kosten der unmittelbaren kulturellen Wirkung. Ein Beispiel hierfür ist die Neutralisierung spezifisch rumänischer Natur- oder Kultursymbole, wodurch die emotionale Bindung an den rumänischen Kontext teilweise verloren geht:

<i>Ciocoli pribeag, adus de vânt</i>	<i>Wandernder <u>Ausbeuter</u>, vom Wind gebracht,</i>
<i>De ai cu iadul legământ</i>	<i>Hast einen Pakt du mit der Hölle,</i>
<i>Să-ți fim toți câni, lovește-n noi!</i>	<i>Dass wir alle deine Hunde sind, so schlag uns!</i>
<i>Răbdăm poveri, răbdăm nevoi</i>	<i>Wir ertragen Not, ertragen Lasten,</i>
<i>Și ham de cai și jug de boi:</i>	<i>Das Pferdeggeschirr und das Ochsenjoch:</i>
<i>Dar vrem pământ!</i>	<i>Aber wir wollen Land!</i>
<i>O coajă de mălai de ieri</i>	<i>Siehst eine <u>Kruste Polenta</u> von gestern</i>
<i>De-o vezi la noi tu ne-o apuci,</i>	<i>Du bei uns, greifst du sie dir,</i>
<i>Băieții tu-n război ni-i duci,</i>	<i>Unsere Jungen schickst du in den Krieg,</i>
<i>Pe fete ni le ceri.</i>	<i>Unsere Töchter forderst du von uns.</i>
(Noi vrem pământ!)	(Wir wollen Land)

Weiterhin stellen die Übersetzungen die Herausforderung dar, die musikalischen und rhythmischen Besonderheiten der *Doina* und im allgemeinen Coșbucs melodischer Dichtung angemessen zu übertragen, was der Übersetzerin Babette Irgmeier nur bedingt gelungen ist.

<i>Privirile de farmec bete</i>	<i>Meine von Zauber trunk'nen Blicke</i>
<i>Mi le-am întors către pământ –</i>	<i>Senkte ich zur Erd' zurück –</i>
<i>Iar spicele jucau în vânt,</i>	<i>Und im Wind tanzten die Ähren,</i>
<i>Ca-n horă dup-un vesel cânt</i>	<i>Wie zu einem fröhlich' Lied beim Kreistanz</i>
<i>Copilele cu blonde plete,</i>	<i>Die Mädchen mit dem blonden Haare,</i>
<i>Când saltă largul lor veșmânt.</i>	<i>Wenn auf und nieder springt ihr weit' Gewand.</i>
<i>În lan erau feciori și fete,</i>	<i>Im Weizenfelde waren Burschen wie Mädchen</i>
<i>Și ei cântau o <u>doină</u>-n cor.</i>	<i>Und sie sangen eine <u>doina</u> im Chor.</i>
<i>Juca viața-n ochii lor</i>	<i>In ihren Augen tanzte das Leben</i>
<i>Și vântul le juca prin plete.</i>	<i>Und durch ihr Haar, da tanzte der Wind</i>
<i>Miei albi fugeau cătră izvor</i>	<i>Weiße Lämmchen liefen zu der Quelle</i>
<i>Și grauri suri zburau în cete.</i>	<i>Und graue Stare flogen in Scharen.</i>
(Vara)	(Der Sommer)

Für den deutschen Leser entstehen hieraus ambivalente Wirkungen. Auf der einen Seite ermöglichen die Übersetzungen einen Zugang zu den Texten und deren emotionaler Grundstimmung, wozu die poetische Sprache und die zum Teil erhaltene Reim- und Rhythmusbindung beitragen. Auf der anderen Seite kann die teilweise notwendige Lokalisierung und das Hervorheben von Fußnoten zur Erläuterung der Realien eine geringere Immersion bewirken. Die kulturellen und sprachlichen Distanzen wirken sich somit auf die Rezeption aus und erschweren ein unmittelbares emotionales Erleben vergleichbar mit dem rumänischen Publikum. Dennoch vermitteln Irgmeiers Übersetzungen durch die poetische Wiedergabe einen Eindruck von Coșbucs thematischer Tiefe und stilistischer Vielfalt, wodurch ein interkultureller Dialog ermöglicht wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Coșbucs Gedichte thematisch ein komplexes Beziehungsgeflecht aus Natur, Volkskultur und individueller Empfindung abbilden, das im Original durch kunstvolle rhythmische und klangliche Mittel verstärkt wird. Die deutschen Übersetzungen von Babette Irgmeier leisten einen wertvollen Beitrag zur Vermittlung dieser Inhalte, sind jedoch in der Reproduktion der prosodischen Feinheiten und kulturellen Spezifika limitiert.

Die Wahl von Übersetzungsstrategien, insbesondere der Umgang mit Realien, beeinflusst maßgeblich die rezeptive Wirkung und den Zugang des deutschen Lesers. Die Analyse unterstreicht somit die Bedeutung bewusster Übersetzungsentscheidungen für die kulturelle und ästhetische Vermittlung literarischer Werke im transkulturellen Kontext.

Literaturverzeichnis:

1. Dobrogeanu-Gherea, C. (1956). *Studii critice* (vol. II). București: Editura de Stat pentru literatură și artă.
2. Iorga N. (2000). *Pagini de critică literară*. Cluj-Napoca: Ed. Garamond.
3. Merlan A., Ludwig J. (Hrsg.) (2021). *Rumänische Lyrik. Von der Romantik bis zur Gegenwart*. Berlin: Edition Noack & Block in der Frank & Timme GmbH
4. Pănăzan, M. D. (2016). George Coșbuc – poezia evenimentelor creștine ale satului transilvan. In: *Vatra veche*, 9 (93), 6-8.

Secțiunea II/ Sektion II/ Session II
Lingvistica și didactica limbii engleze/ Sprachwissenschaft
und Didaktik der englischen Sprache/ Linguistics and English language teaching

CZU 811.111(072.8):004.8

The Triangular Interaction of Students, Teachers, and AI in the EFL Learning Environment

Micaela ȚAULEAN, PhD, Associate Professor,
Alecu Russo Balti State University
micaela.taulean@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0003-0622-3654>

Abstract: This study explores the triangular interaction between students, university professors, and artificial intelligence (AI) in the English as a Foreign Language (EFL) learning environment, focusing on Master's students training as future translators. The research examines how these students engage with online Breaking news articles, using AI-assisted translation tools alongside teacher guidance. Data were collected through a combination of student translations, AI outputs, teacher feedback, and reflective questionnaires. The analysis investigates patterns in student–AI interaction, teacher mediation, and the collaborative dynamics of this triangular model. Findings indicate that AI serves both as a facilitator of language accuracy and a prompt for critical reflection, while teachers play a pivotal role in guiding students' autonomous decision-making and refining translation strategies. This study explores how MA translation students interact with AI tools in the context of breaking news translation, how teachers mediate these processes, and how the three agents–human learners, human instructors, and AI technologies–co-construct a new learning ecology. The findings contribute to emerging discussions on AI literacy, translation pedagogy, and the evolving role of educators in AI-rich environments.

Keywords: AI-assisted translation tools, breaking news articles, language accuracy, linguistic competence, translation pedagogy, translation strategies.

Introduction

The rapid evolution of artificial intelligence (AI) technologies has transformed educational practices across disciplines, including English as a Foreign Language (EFL) instruction and translation training. For MA students preparing to become professional translators, proficiency in both linguistic competence and translation strategies is essential, and exposure to authentic, contemporary texts can enhance their skills significantly. **Breaking news articles**, characterized by their immediacy, stylistic variety, and cultural relevance, provide a rich context for developing advanced translation abilities. Recent developments in AI-assisted tools, such as machine translation platforms and large language models, offer new opportunities for learners to engage with challenging texts while receiving immediate linguistic support. However, the integration of AI into the classroom raises questions about the roles of students and teachers in guiding translation decisions and ensuring the development of critical thinking skills. This study investigates the **triangular interaction** among MA students, university professors, and AI during the translation of online breaking news. It aims to answer the following research questions: *How do MA translation students interact with AI tools while translating breaking news? What role do teachers play in mediating AI-assisted translation processes? How does this triangular interaction affect students' translation competence, autonomy, and critical thinking?* By analyzing the dynamics of this interaction, the study contributes to understanding the pedagogical implications of AI integration in advanced EFL translation education. The study employs a **qualitative descriptive** design with elements of action research. The purpose is to explore naturally occurring patterns of interaction among students, teachers, and AI tools during translation tasks.

1. AI in Translation Studies and EFL Teaching-Learning

Scholars Son, Ružić, and Philpott suggest seven categories of AI technologies and applications for language learning. The categories are interrelated and can be combined and expanded on the basis of the type of AI. These seven categories are *natural language processing (NLP)*, *data-driven*

learning (DDL), automated writing assessment (AWE), computer-assisted dynamic assessment (CDA), intelligent tutoring systems (ITS), and automated speech recognition (ASR), and Chatbots.

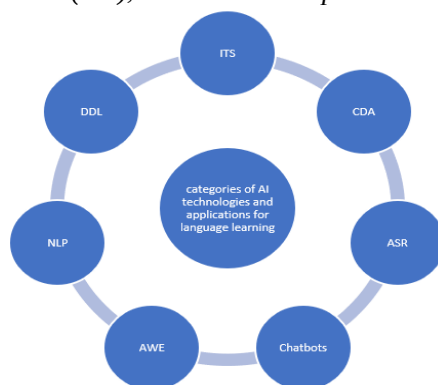


Fig. 1. Categories of AI Technologies and Applications for LL

NLP enables machines to comprehend human language, making AI an effective tool for language learning and providing the foundation for machine translation (MT). It supports various aspects of language understanding, analysis, and production. Using advanced algorithms, NLP allows computers to process diverse written texts, helping learners acquire vocabulary, grammar, and language patterns. Its text analysis capabilities assist learners in identifying key information and linguistic structures, while grammar and syntax analysis offers opportunities to practice language rules in meaningful contexts. Moreover, NLP underpins language generation systems, facilitating the creation of customized learning materials, dialogues, and exercises suited to learners' needs. In the context of translation, NLP is crucial for machine translation, enabling learners to access and analyze translated texts to deepen their linguistic knowledge.

DDL is a language learning approach that leverages authentic linguistic data to enhance the learning process. By utilizing large corpora of written and spoken texts, learners gain insights into real-world language usage, including vocabulary, grammar, and contextual conventions. A key strength of DDL lies in its focus on authentic language, which exposes learners to natural variations and patterns often absent in traditional learning materials. Through analyzing these datasets, learners can independently explore and discover language structures, fostering autonomous skill development. Overall, DDL provides a valuable framework for learners to engage directly with real-world language, enabling them to observe, analyze, and understand linguistic patterns in context.

AWE is a technological innovation in language learning and teaching that offers automated feedback on learners' writing. These systems integrate natural language processing (NLP) and machine learning algorithms to analyze written texts. By providing targeted guidance, resources, and exercises, AWE enables learners to develop their writing skills independently. However, challenges remain, including accurately detecting errors in complex or creative writing, accounting for contextual language use, and addressing the specific needs of individual learners.

CDA is an innovative approach that integrates dynamic assessment principles with computer technology to enhance language learning. It emphasizes evaluating a learner's potential and capacity to benefit from instruction, rather than focusing solely on current performance. By adapting tasks in real time based on learners' responses, CDA provides a personalized and interactive learning experience tailored to individual needs and learning styles. The approach offers several advantages, including customized instruction, immediate feedback, and the promotion of learner autonomy. However, successful implementation requires careful task design, effective technological integration, and consideration of diverse learner populations.

ITS are advanced AI-driven platforms designed to enhance language learning by delivering personalized and interactive instruction. Functioning as virtual tutors, these systems offer learners tailored guidance, feedback, and support throughout the learning process. ITS can assess

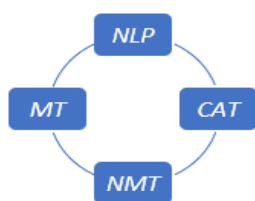
individual strengths and weaknesses in language skills and provide targeted exercises and practice activities to address specific areas for improvement, thereby promoting more efficient and adaptive learning experiences.

ASR technology significantly enhances language learning by converting spoken language into written text through advanced algorithms and machine learning techniques. These systems can analyze learners' speech with high accuracy, detecting errors in pronunciation, intonation, and fluency by comparing output to a target language model. By providing immediate, personalized feedback, ASR enables learners to self-assess, correct mistakes, and monitor their progress over time, fostering more effective and autonomous language development.

Chatbots provide significant benefits to language learners, including accessibility, personalized interactions, and opportunities for immersive practice. They offer an engaging platform for improving language knowledge and communication skills through interactive exchanges. However, limitations such as restricted conversational abilities and occasional inaccuracies in language output remain challenges. Despite these constraints, chatbots have transformed the language learning environment by enabling learners to practice and reinforce language skills in a more dynamic and interactive manner.

Scholars Kanglang, Yuxiu, Wang, Kolhar and Alameen suggest the following AI Translation technologies:

Natural Language Processing (NLP): The advent of deep learning and advancements in NLP technology have greatly enhanced the accuracy and efficiency of translation tools, shifting from traditional rule-based and dictionary-based machine translation (MT) toward data-driven MT approaches.



Computer-Assisted Translation (CAT): CAT involves the use of software tools to support the translation process, offering functionalities such as terminology management, context analysis, cross-referencing, and multilingual support. These tools enhance both the efficiency and accuracy of translations. Today, CAT technologies are widely applied across domains including economics, politics, culture, and tourism, representing a significant advancement in the fields of computer science and artificial intelligence.

Machine Translation (MT): MT enables the automatic training and optimization of algorithmic models to produce more accurate translations, while also reducing time and labor costs. Translation workflows typically involve both MT and computer-assisted translation (CAT) technologies, which complement each other to enhance overall translation efficiency and quality.

Neural Network-Based Translation (NMT): NMT employs neural network algorithms and deep learning techniques to learn translation patterns from large parallel corpora. Using an encoder-decoder architecture, NMT models map sentences from a source language to a target language, achieving higher accuracy and better translation quality than traditional rule-based methods. The goal of NMT is to produce translations that preserve the meaning of the original text while enhancing existing translation teaching methods through intelligent machine translation.

Although AI-powered translation technologies offer significant improvements in efficiency and accuracy, they continue to face *challenges*, particularly in managing domain-specific language and achieving smooth, real-time translation performance:

- Traditional machine translation often encounters *difficulties* with complex languages, resulting in ambiguities and errors. While AI-powered translation, leveraging deep learning and adaptive algorithms, improves accuracy, it may still face challenges in capturing subtle linguistic nuances.
- Conventional machine translation technologies often struggle to *deliver real-time translations with rapid response times*. AI-based translation generally offers greater efficiency, but further optimization is needed to handle input text quickly enough for seamless real-time applications.

- Traditional machine translation often struggles with *large-scale text translation tasks*. AI-based translation, leveraging parallel computing, can process larger volumes of text more effectively, but handling very large datasets efficiently may still remain a challenge.

2. The Role of BreakingNewsEnglish.com in Supporting Translator Education

The study employs a **qualitative descriptive** design with elements of action research. The purpose is to explore naturally occurring patterns of interaction among students, teachers, and AI tools during translation tasks. We were working with 14 MA students and all of them have varying levels of experience with AI tools. Our students translated 12 breaking news texts using AI tools of their choice (e.g., DeepL, ChatGPT, Google MT, etc.).

We began our work with future translators and interpreters by integrating materials from **BreakingNewsEnglish.com**³ into classroom practice. The students first listened to the **audio version** (5 speeds/ 5 levels) of a selected news report to develop comprehension and note-taking skills. They then **rewrote the news story in English**, focusing on key information, structure, and journalistic style. In the next stage, MA students **translated the text into their target language**, paying special attention to translation-specific challenges such as terminology, concise wording, cultural adaptation, and maintaining the tone and clarity of breaking news. This sequence—*listening, rewriting, and translating*—allowed students to engage with the text at multiple levels and become more aware of the linguistic and pragmatic peculiarities characteristic of news translation.

Breaking News English is a free website designed primarily for **EFL/ESL learners and teachers** and provides **current news stories** in English, repurposed into graded language-learning lessons. The site has **7 proficiency levels** (from very easy to more advanced). Listening materials are provided in **multiple speeds** (e.g., 5-speed listening) to accommodate different learner levels. New lessons are uploaded **twice a week**. The content is tied to *real-world news*, so students work with **current, authentic materials**. Audio is available for all lessons; users can download MP3 files. There are versions in both **British and North American English** for some listening files. Besides, if we have classes with future EFL teachers, the lesson design is scaffolded: *warm-up, before-reading/listening, while-reading/listening, and after-activities*. There are **grammar-focused tasks** (e.g., prepositions), dictations, spelling, and discussion prompts.

For MA translation students (especially working in EFL contexts) this site can be very beneficial: a) **Authentic Input + Graded Language** (The news articles are real-world, current, and varied in topic → excellent for exposure to authentic English. As they are graded in difficulty, the teacher can choose versions that match or stretch students' English competence). b) **Translatable Material** (These lessons can serve as **source texts** for translation practice: translating news stories, post-editing, or creating your own "translated lessons." The scaffolding (listening, reading, discussion) helps you understand nuance, register, and discourse structure before translating). c) **Pedagogical Insights** (As translators, it's helpful to see how language is adapted pedagogically: how vocabulary is introduced, how comprehension is scaffolded. It gives the teacher insight into how we break down news texts for learners – useful when creating translated materials for teaching or for developing didactic translation projects).

3. Insights into Student–Teacher–AI Dynamics in Translation Tasks

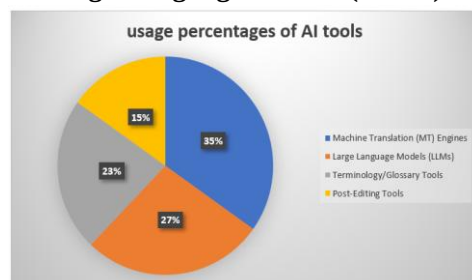
MA translation students engage with AI tools as **interactive aids** rather than passive translators. Typically, the process begins with **consulting AI outputs**—such as *machine translations, terminology suggestions, or summaries*—to gain a preliminary understanding of the text. Students then **compare AI-generated options with their own comprehension**, critically evaluating the accuracy, style, and appropriateness for the target audience.

The students typically engage with a **range of AI tools** that support comprehension, terminology, and translation. The most common include:

a/ **Machine Translation (MT) Engines, such as DeepL, Google Translate, Microsoft Translator**, used for initial draft translations, rapid comprehension, and comparison of translation options;

³<https://breakingnewsenglish.com/>

b/ **Large Language Models (LLMs)**, such as ChatGPT, Claude, Bard, used for rephrasing,



summarizing, generating multiple translation alternatives, or explaining idiomatic expressions;

c/ **Terminology and Glossary Tools**, such as IATE, TermWiki, Linguee, DeepL's dictionary, aid to find correct equivalents for specialized terms in recent news or technical contexts;

d/ **Post-Editing Tools**: AI-assisted proofreading or grammar tools such as Grammarly, LanguageTool, Wordtune, used to refine syntax, style, and readability

after initial translation drafts.

Summing up, during the translation task, AI tools are used in a selective, iterative manner: the students may adopt AI suggestions, modify them, or reject them based on contextual understanding, idiomatic usage, and journalistic conventions. Students often cross-check facts, refine terminology, and adjust sentence structures to preserve meaning and tone. In addition, the interaction with AI promotes reflective thinking: students analyze errors, recognize AI limitations, and develop strategies for post-editing. Such a process strengthens both learners' autonomy and critical reflection, encouraging students to rely on AI intelligently yet remain accountable for the completed translation. As for the EFL teachers, we act as **critical mediators** who guide students in using AI tools responsibly, effectively, and critically. The roles of the teachers involve **training students in post-editing strategies**, helping them identify inaccuracies, stylistic inconsistencies, or culturally inappropriate suggestions produced by AI. Besides, the teachers' role is to **encourage reflective decision-making**, ensuring that students do not rely uncritically on AI outputs but instead understand when to adopt, adapt, or reject them. Through these practices, teachers become **regulators, facilitators, and evaluators** of AI-assisted translation, ensuring a balanced relationship between human expertise and technological support.

We are confident that the interaction between **students, university professors and AI tools** generates a learning environment that strengthens core translation competencies:

- **Translation competence** improves as students work with multiple translation options, compare human and AI choices, and engage in systematic post-editing. Exposure to real-time suggestions helps them refine terminology, syntax, accuracy, and stylistic appropriateness.
- **Autonomy** increases because students learn to manage AI tools independently—choosing which tool to use, designing prompts, evaluating outputs, and making final decisions. The teacher provides initial scaffolding but gradually steps back, allowing students to develop their own workflows.
- **Critical thinking** is enhanced through the constant evaluation of AI output quality. Students must detect errors, question omissions, verify facts, and justify their translation decisions. The need to identify AI hallucinations or stylistic mismatches trains them to think analytically and deliberately.

Overall, the triangular interaction fosters a **balanced, reflective, and professional approach** to translation, where human judgment and technological support complement each other to produce higher-quality translations and more independent learners.

References:

1. J.-B. Son, N. K. Ružić, and A. Philpott, "Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching," *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2025; 5(1): 94–112. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>
2. L. Kanglang, "Artificial Intelligence (AI) and Translation Teaching: A Critical Perspective on the Transformation of Education," *International journal of educational sciences*, vol. 33, no. 1–3, Apr. 2021, doi: 10.31901/24566322.2021/33.1-3.1159.
3. Y. Yuxiu, "Application of translation technology based on AI in translation teaching," *Systems and Soft Computing*, vol. 6, Dec. 2024, doi: 10.1016/j.sasc.2024.200072.

4. M. Kolhar and A. Alameen, "Artificial Intelligence Based Language Translation Platform," *Intelligent Automation & Soft Computing*, vol. 28, no. 1, pp. 1–9, 2021, doi: 10.32604/iasc.2021.014995.
5. M. Popel *et al.*, "Transforming machine translation: a deep learning system reaches news translation quality comparable to human professionals," *Nat Commun*, vol. 11, no. 1, Dec. 2020, doi: 10.1038/s41467-020-18073-9.
6. L. Wang, "The Impacts and Challenges of Artificial Intelligence Translation Tool on Translation Professionals," *SHS Web of Conferences*, vol. 163, p. 02021, 2023, doi: 10.1051/shsconf/202316302021.
7. Breakingnews.com <https://breakingnewsenglish.com/>

CZU 811.111(072.8):371.26

Advantage in Peer Evolution

Manana MIKADZE, PhD, Associate Professor,
Akaki Tsereteli State University Kutaisi, Georgia
<https://orcid.org/0000-0001-8490-4813>
manana-mikadze@rambler.ru

Abstract: *The article discusses the Assessment process in which the teacher holds all the power and makes all the choices limit the potential for learner development in all these aspects, but it is very essential to assess students with peer assessment. Through peer-assessment students assess each other, can encourage students to take greater responsibility for their learning. Getting students more involved in their assessment can make assessment itself a means by which they can learn develop. Students need practice to gain confidence in peer assessment and to become more confident at it.*

Keywords: *peer-assessment, previous mistakes, peer learning.*

Contemporary approaches emphasize the active engagement of students in their own learner responsibility, metacognitive skills and dialogical, collaborative model of teaching and learning. Assessment process in which the teacher holds all the power and makes all the choices limit the potential for learner development in all these aspects. Teachers who see the dialogue and co-construction of knowledge as a core part of their teaching conceptions need to consider the importance of inviting the students to share more fundamentally in the assessment processes. Through peer-assessment students assess each other, can encourage students to take greater responsibility for their learning, for example, by encouraging engagement with assessment criteria and reflection of their own performance and that of peers. Through this, students can learn from their previous mistakes, identify their strength and weaknesses and learn to target their work accordingly. If students are participants, rather than "spectators", they are more likely to engage with their learning. Getting students more involved in their assessment can make assessment itself a means by which they can learn develop. To achieve this it's essential your assessment criteria are clearly and fully described so that your students are able to understand exactly what is expected of them.

There are many variants of peer-assessment, but essentially it involves students providing feedback to other students on the quality of their work. "Peer-assessment requires student to provide either feedback or grades (or both) to their peers on a product or a performance, based on the criteria of excellence for that product or event which students may have been involved in determining" [Boud D. & Falchikov, N., 2007, p. 2,32]. Falchikov reminds us that peer learning builds on a process that is part of our development from early years of life (it is a practice of formal education and the centrality of the teacher that makes us lose sight of this).

>Peer-assessment can encourage collaborative learning through interchange about what constitutes good work. If the course wants to promote peer-learning and collaboration in other ways, then the assessment tasks need to align with this. It is also important to recognize the extra work that peer learning activities require from students through the assessment. Boud, Cohen and Sampson observe that "if students are expected to put more effort into a course through their

engagement in peer activities, then it may necessary to have this effort recognized through a commensurate shift in assessment focus" [Boud D.& Falchikov, N., 1999, p. 416]

- > Peer learning draws on the "cognitive apprenticeship model" [Kvale, S., 2006, p. 14]

- > Students can help each other to make sense of the gaps in their leaning and understanding and to get a more sophisticated grasp of the learning process.

- >The conversation around the assessment process is enhanced. Research evidence indicates that peer feedback can be used very effectively in the development of students' writing skills.

- > Students engaged in contemporary in the work of others can heighten their own capacity for judgment and making intellectual choices.

- > Students receive feedback from their peers can get a wider range of ideas about their work to promote development and improvement.

- > Peer evaluation helps to lessen the power imbalanced between teachers and students and can enhance the students' status in the learning process.

- >The focus of peer feedback can be on process, encouraging students to clarify, review and edit their ideas.

- >It is possible to give immediate feedback, so formative learning can be enhanced. Peer-assessment processes help students learn how to receive and give feedback is an important part of most work contexts.

- > Peer-assessment aligns with the notion that an important part of a learning process is gradually understanding and articulating the values and standards of "community of practice" [Mikadze M. 2010, p. 129]. Drawing on a Wegner's ideas, Falchikov suggests that "learning involves active participation in a "community of practice" in which members of community determine and structure their own practices, and construct identities in relation to these communities" [Boud D.& Falchikov, N., 2007, p. 129]

The evidence suggests that students become better at peer assessment with practice [Boud D.& Falchikov, N., 2007, p. 19]. Students need practice to gain confidence in peer assessment and to become more confident at it. Other classroom practices can also help to prepare students for peer assessment, such as exchange and discussion of lecture notes.

Make sure the criteria for any piece of peer assessment are clear and fully discussed with students (negotiated with them if circumstances are appropriate). Spend time establishing an environment of trust in the classroom. Try to ensure that your learning environment incorporates peer learning and collaboration in a range of ways.

Be aware that introducing marks creates a further set of complex issues, but if you do decide to get peers to award marks these marks should be only one of a number of different marks awarded to a specific product or process. Generally, as the most valuable aspect of peer assessment is its potential to enhance learning, marks can cloud matters as they try to preoccupy people at the expense of everything else.

A simple introduction to the concept of peer feedback is to invite students to exchange lecture notes in the final segment of a class and to discuss perceived gaps and differences in understanding. It has many potential benefits and gets students used to discussing their work with their peers, it can help to build collaborative environment and it helps students to improve and enhance their understanding in relation to the criteria or questions and give these to the writer (prior to implementing peer editing, students should be given examples to practice with and be coached in the feedback process). A study by Lockhart & argued that students interact with their peers in four basic ways in the peer assessment process: Authoritative reader points out errors or shortcomings in the writing. Interactive reader "wants to discuss ideas emerging when reading the text" [Van den berg, I., Admiral, W. & Pilot, A., 2007, p. 20].

- > Probing reader

- > Collaborative reader

Studies show many variants of the use of peer feedback for improving writing. Van den berg et al [Van den berg, I., Admiral, W. & Pilot, A., 2007] experimented with seven most

important designs of peer assessment that are effective in University teaching: Product, relation to staff assessment, directionality, contact, constellation assessors, assesses, and place.

In our research work it turned out that students were not willing to spend much time in assessing larger products, the size of pages of the writing was important.

The most effective technique while assessing for us was relation to staff assessment. We gave sufficient time to our students between the peer assessment and teacher assessment. So they could revise their paper on the basis of peer assessment, and then handed it to the teacher. Peer assessment is very essential and exciting in learning and developing students.

It should be mentioned that the technique of directionality is easier as it's two way feedback for teacher and students. It is clear that the assessors will in turn be the assesses, which made our students happy and easier to exchange products. And the positive side of this method is that it won't take much time, because the feedback groups can discuss simultaneously.

Thus, as we see it is beneficial to promote peer involvement in assessment where particular characteristics are present. These include features which:

- > Are designed to enhance learning
- > Require learners to take responsibility for their action
- > Encourage a reflective approach to learning
- > Require students to identify and apply standards and criteria
- > Provide some degree of modelling and/or scaffolding
- > Involve learners in judging their peers-developing and using evaluative expertise , providing, seeking and utilizing peer feedback;
- > Allow learners to practice peer and self-assessment skills in a variety of contexts. Allow fading of support so that learners may move nearer toward the assessment autonomy.

To sum up, we can say that peer assessment is the most effective and essential technique in assessing system.

References:

1. Boud D.& Falchikov, N., (2007). *Rethinking assessment in higher education: monography*. – London: Kogan page, 400 p.
2. Boud, Cohan,R. & Sampson, J., (1999). *Peer learning and assessment // Assessment and evaluation in higher education*. p. 412-434
3. Kvale, S., (2006). *A workplace perspective on school assessment*, San Francisco, 300 p.
4. Van den berg, I., Admiral, W. & Pilot, A., (2007). *Peer assessment in university teaching: evaluating seven course design*. Assessment and Evaluation in Higher Education.
5. Mikadze M. (2010). *Practical Stylistics: Monograph*. – Kutaisi: Publishing House Akaki Tsereteli state University, 288 p. (in Georgian).

CZU 811.161.2'276.6:637.5

Terminological Traditions and Innovations as a Basis for Naming Products, Processes and Equipment in the Meat Industry

Sergii VERBYTSKYI, PhD, Associate Professor,
Institute of Food Resources of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-4211-3789>
tk140@hotmail.com

Nataliia PATSERA, Researcher, Institute of Food Resources of the National
Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
iprinform@ukr.net

Abstract: Globalization is actively influencing the vocabulary of Ukrainian-language meat industry terminology, which encompasses terms used to name products, processes, and specialized technological equipment. Foreign-language sources serve as a constant source of expansion for

Ukrainian-language specialized terminology, as new terms emerge along with the objects they define. On the one hand, these include innovative technologies and the equipment designed for their implementation, imported from the European Union, the United States, and other developed countries. On the other hand, a large number of new terms are being incorporated into professional meat industry terminology to name a variety of ethnic products from around the world that are in demand among Ukrainian consumers. Ukrainian specialists in meat industry terminology are actively working to resolve these terminology issues. In particular, work has been undertaken to develop terminology requirements for products whose composition combines meat and plant-based raw materials. A pressing issue is the naming of analogous products that are not products of animal slaughter – that is, not meat – but, to varying degrees, imitate its sensorial and technological properties. This includes cultured (artificial) meat, produced by growing tissue from natural meat cells, as well as imitation meat, which is produced using plant-based raw materials (vegetables, legumes, fruits, mushrooms, etc.) and animal-based raw materials (milk, insect biomass, etc.). Important work remains to be done to develop terminology for these products that would be acceptable to both producers and consumers.

Keywords: meat industry, terminology, meat products, meat containing products, sausages, meat analogues.

An undeniably positive result of globalization is that knowledge of foreign languages is no longer the preserve of a relatively narrow circle of intellectuals or those whose work takes them abroad or who interact with foreigners. Today, many can rightly claim to be able to communicate fairly fluently in one or more foreign languages – this makes it possible to explore the world not only by visiting foreign countries but also by obtaining information from numerous foreign sources online and communicating on transnational social networks [1, 2].

In general, without falling outside the general humanitarian context of interethnic communication between speakers of different languages, the translation of specialized, in particular scientific and technical texts, this area has its own characteristic features – after all, a scientific and technical translation, if not correct, will make it impossible for speakers of the target language to understand the text [3]. When translating texts rich in terminology, a translator faces significant difficulties, since a specific term carries a completely different semantic load depending on its specific purpose [3, 4]. To ensure the necessary unambiguous understanding of the results of scientific research, the numerical elements of information messages must be accompanied by generally accepted scientific terminology, clearly perceived and understood in professional circles. In this regard, the most adequate translation of scientific terms into other languages is very important. It should be recognized that the possibility of an ideally accurate translation is practically excluded, since the foreign-language lexeme will function within the framework of a completely different cultural and linguistic environment and individuals influenced by this environment [5].

It is a fact that today's food industry terminology, in many cases, is a transfer of translation problems into domestic production practice. This fully applies to the products, processes, and specialized technological equipment of the meat industry. However, there are also examples of positive practice. Increasingly, such mass-produced meat products as *vareni kovbasy* (cooked sausages), *sosysky* (frankfurters), and *sardelky* (small sausages) [6] are being generalized under the term emulsion sausages, which is widely used in professional practice abroad. Terms such as *Vienna-type sausages*, *Mortadella-type sausages*, and *Frankfurter-type sausages* are still unusual for Ukrainian consumers of meat products; however, they are consistent with international practice, and their use is fully justified in our country. A term similar to the Ukrainian *vareni kovbasy* (cooked sausages) is not generally accepted in international practice; therefore, it was previously translated as *cooked sausages*, *boiled sausages*, and *scalded sausages*. These terms were used in old Soviet terminological dictionaries [7, 8], created without reference to contemporary English-language terminological sources. We believe it is more accurate to translate the Ukrainian term *vareni kovbasy* (cooked sausages) as *mortadella-type sausage* – this is the term used to describe cooked sausages in meat processing worldwide [3].

Translating foreign terms for the numerous ethnic meat products increasingly entering the Ukrainian market presents certain difficulties. Among the typical traditional dry-cured sausages of the Iberian Peninsula, we first recall the Spanish *salchichón*, which is made from lean pork, ground pork, and appropriate spices. Perhaps the most famous regional version is *Salchichón de Vic*, a sausage produced in the Catalan region of Plan de Vic. *Salchichón de Vic* is made from pork ham, which is characterized by its low fat content. The minced meat also contains pieces of lard, which give the product its characteristic smooth texture and distinctive aroma, as well as salt, black and white ground pepper. This sausage is a product with a protected geographical indication and must be labeled as *Salchichón de Vic* or *Llonganissa de Vic*. Another traditional regional variety is *Aragonese Salchichón* (*Salchichón de Aragón*), also known as *Calamocha liver* (*Hígado de Calamocha*) because it contains pork liver. A product called *Iberian Salchichón* (*Salchichón Ibérico*) is produced in the regions of Extremadura and Salamanca. The national Catalan product, *fuet*, is usually made exclusively from pork. Throughout the world, including in our country, consumers are well-known for such traditional Spanish products as *chorizo*. Traditional *salchichón* is often confused with *fuet* or *longaniza* sausages, as they are all very similar in appearance. They can be distinguished primarily by the diameter of the casing: *selchichón* has the largest casing, *longaniza* has the smaller casing, and *fuet* has the smallest. In Portugal, along with the distinctive national sausage product, *farinheira*, with its predominantly flour and blood sausage, *morcela*, the meat sausage *chorizo de carne* and smoked *linguiça* are among the most sought-after products of Portuguese cuisine. Historical events led to the extensive penetration of Spanish and Portuguese material culture into the Americas. Consequently, the traditions of producing various sausages characteristic of the Iberian Peninsula have spread throughout Latin America, as well as to the United States, where Mexican cuisine has gained a strong following. Spanish and Mexican *chorizo* sausages are significantly different [8]. What these two types of sausage have in common is pork as the raw material and a rich red color. Different varieties can be found throughout the world, but they generally belong to one of two large groups of *chorizo* – Spanish or Mexican. The differences between *Mexican chorizo* and *Spanish chorizo* are quite obvious. *Spanish chorizo* is a dry-cured pork sausage. The specific flavor of this product is due to the use of large quantities of pepper or paprika in the spice mix used to make the sausage. Depending on the type of paprika, *Spanish chorizo* can be pungent or sweet one, the paprika used shall be smoked, which gives a deep smoky flavor. Other ingredients used to prepare this type of chorizo include aromatic herbs, garlic, and white wine. *Spanish chorizo* sausage is cured and dried for several weeks, it can be eaten directly. *Mexican chorizo* is made using ground meat with the addition of pork fat instead of chopped pieces. *Mexican chorizo* is sold fresh, and its color comes from the use of red chili peppers instead of smoked paprika, as well as vinegar and spices. Traditionally, consumers of *Mexican chorizo* remove the casing before frying the sausage for serving. There are many variations of chorizo in different Latin American countries. For example, *Chorizo + Cuy* (guinea pig in Spanish) = *Choricuy*, a guinea pig sausage produced in the Andean region of South America [9-11].

In the global history of meat cuisine and industrial meat processing, products in which one or another part of the meat raw material is replaced by vegetable raw materials have long been known. To enable consumers to make an informed choice, there has always been a need to establish special terms for such products. For the purpose National Standard of Ukraine DSTU "Meat and meat containing wares. Nomenclature and requirements to titles" [12] was developed. According to this normative document, *miasnyi produkt* (*meat product*) is a food product in the formulation of which lean meat and (or) liver, tongues are not less than 60 percent, and *miasnyi vyrub* (*meat-containing product*) is a food product in the formulation of which the mass fraction of meat raw materials is not less than 50 percent. Technical Committee for Standardization TC 140 "Milk, Meat and Processed Products", the secretariat of which is performed by the Institute of Food Resources of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, acted as the

developer of this standard, which provoked fervent discussions among stakeholders in the meat industry. However, a reasonable compromise was found, and the terminology regulated by the standard has already become familiar to both producers and consumers.

No sooner had the standard [12] resolved a number of terminological issues than a new problem emerged: the widespread use of analogue products that are not slaughtered animal products – that is, not meat – but that, to varying degrees, imitate its sensorial and technological properties. This includes *cultured (artificial) meat*, produced by growing tissue from the cells of natural meat, as well as *imitation meat*, which is produced using plant-based raw materials (vegetables, legumes, fruits, mushrooms, etc.) and animal-based raw materials (milk, insect biomass, etc.). The term *artificial meat* is not very appropriate for the aforementioned products, as it can cause confusion among consumers. Plant-based meats are meat analogues made from the plant protein of soybeans, wheat, or peas. These analogues have long been known in the countries of the Far East – the languages of the peoples of the region (Chinese, Korean, etc.) have corresponding terms to designate analogues of meat products made from plant materials, which, however, are not very convenient for a Ukrainian speaker, therefore, the corresponding terminological work for the invention of corresponding Ukrainian terms must be carried out [13].

Let's briefly touch on the problem of terminology for processes and specialized technological equipment in the meat industry. For example, the approach to the lexeme *cutter* is unjustified. Borrowed from English, the word *cutter* refers to machines for finely chopping meat raw materials with a static shell and a rotating bowl. The discrepancy between the narrow scope of the term *cutter* and the numerous translation options for the phonemes *cut* and *cutting* can be found in professional dictionaries available to the Ukrainian specialists [7, 8], where the lexeme *cutter* was suggested to be translated as *kooter (cutter)*, while the corresponding English derivative *cutting* was given as *hacking* a technological operation completely foreign to the term *cutter*. The term *koloyidnyi mlyn (colloid mill)* is an obvious tracing of the German word Kolloidmühle, which has a similar meaning and usage. However, the term *emulsytator (emulsifier)*, used for a group of fine grinding machines, as well as the German terms *Brätautomat (mincing machine)* and *Zerkleinerungsvorrichtung (grinding device)*, do not so accurately reflect the operating principle of these machines as the English term *flow cutter*, the German *Durchlaufkutter*, or the Polish *kuter przelotowy*, which all mean a continuous-action cutter [3, 14]. *Masazhery miasa (meat massagers)*, common in the meat industry, are cylindrical rotating drums in which pieces of meat rub against each other and the walls, rising and falling inside the working shell. Machines for this purpose are also called *toomblery (tumblers – from the English to tumble)*. The both terms are practical, their use is not related to the design of the machines and depends only on which term the manufacturers have indicated in the specifications for this product [3].

Conclusion. We believe that it is possible to agree with the conclusion presented in [15] that terminology management is one of the most pressing tasks of specialized translation, since terms generalize specialized knowledge, ensuring brevity and precision of speech. This generalization is also fully applicable to the terminology used to name products, processes, and equipment in the meat industry. Foreign languages serve as a constant source of replenishment of the array of Ukrainian-language specialized terminology, since new terms appear along with the objects they define. On the one hand, these are innovative technologies and the equipment intended for their implementation, imported from the European Union, the USA, and other developed countries. On the other hand, a large number of new terms are incorporated into the professional terminology of the meat industry to name a variety of ethnic products from around the world, which are in demand among Ukrainian consumers.

References:

1. Zuna, G. E. (2025). *Enseñanza de idiomas en la era tecnológica: oportunidades y desafíos. Vanguardia Científica*, 1(2), 106-109.
2. Mana, H. (2023). El impacto de las redes sociales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Ziglobitha*, 1(7), 5-12.

3. Verbytskyi, S. & Kuts, O. (2024). Patterns and peculiarities of translating the terminology of food. „Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”, *conferință științifică internațională* (10; 2023; Bălți). Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice: Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 10-a, 8 decembrie 2023 / coordonator: Oxana Chira. Bălți, 230-235.
4. Szal, M. (2019). *Thumaczenie tekstów technicznych jako transfer informacji z perspektywy lingwistyki tekstu*. Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski.
5. Verbytskyi, S. B. (2019). From perception to lexeme: semantics of the terminology of structure profile analysis of food products. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, 3(43), 255-261.
6. Voitsekhivska, L., Verbytskyi, S., Nedorizaniuk, L., & Patsera, N. (2024). Desarrollo de un aditivo multifuncional para la producción de salchichas Frankfurt: conceptos básicos y resultados prácticos. @ *limentech, Ciencia y Tecnología Alimentaria*, 22(1), 248-265. <https://doi.org/10.24054/limentech.v22i1.3174>
7. *English-Russian dictionary on the technology of meat and meat products*. (1960). Moscow: All-Union Scientific and Research Institute of Meat Industry.
8. *English-French-German-Russian dictionary of the terminology of meat industry*. (1967). Moscow: All-Union Scientific and Research Institute of Meat Industry.
9. Lücke F. K. (1998). Fermented sausages. / In: B. J. B. Wood, ed. *Microbiology of Food Fermentation*. London: Appl Sci Publ pp. 441–483.
10. *Produtos tradicionais portugueses. Volume II*. (2001). Lisboa: Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas.
11. Verbytskyi, S. (2021). Ibero-American peculiarities in the technology of raw-dried and raw-smoked sausages (end). *Meat Business*, 7, 52-54.
12. DSTU 7680 - DP “UkrNDNTs”. (2015). *Meat and meat containing wares. Nomenclature and requirements to titles* (DSTU 7680:2015).
13. Verbytskyi, S. B., Patsera N. M., Kozachenko, O. B., & Riabinina, N. O. (2025). Naming novel foods: overall principles and practical features. *Terminological Bulletin*, 8, 234-243. <https://doi.org/10.37919/2221-8807-2025-8-22>.
14. Kunz, B. (2013). *Lexikon der Lebensmitteltechnologie*. Springer-Verlag.
15. Toro, J. V., & Fernández-Silva, S. (2021). La competencia terminológica en la traducción especializada: definición y propuesta de medición en estudiantes de traducción. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), 427-450. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a07>.

CZU 811.111'366.58(072.8)

The Role of Context in Interpreting English Verb Tenses: A Pedagogical and Linguistic Perspective

Angela CĂLĂRAȘ, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University
angela.calaras@usarb.md

Abstract: *The accurate interpretation of English verb tenses depends not only on grammatical form but also on the context in which these structures occur. This article explores the linguistic, situational, and cultural contexts that influence tense interpretation, drawing on the works of renowned grammarians such as Quirk, Leech, Celce-Murcia, and Halliday.*

The study also highlights pedagogical implications for EFL learners and provides contextualized examples to illustrate how tense and aspect function dynamically in real communication.

Keywords: *grammar tenses, linguistic, situational, and cultural contexts, semantic approaches, semantic model, interpersonal functions, contextual interpretation.*

The interpretation of English grammar tenses has long represented a central concern in linguistic theory, applied linguistics, and language pedagogy. Traditional grammar approaches often present tense as a formal system expressing objective time relations. However, contemporary

linguistic research increasingly emphasizes that tense meaning cannot be fully understood without reference to context. Speakers regularly employ tense forms in ways that extend beyond their canonical temporal meanings, relying on pragmatic, discourse, and cognitive factors to convey intention, attitude, and perspective.

The aim of this article is to examine the role of context in interpreting English grammar tenses, drawing on influential theories proposed by notable linguists. By integrating semantic, pragmatic, discourse-based, and cognitive perspectives, the study demonstrates that tense interpretation is fundamentally *context-dependent*. The research combines theoretical discussion with practical examples to illustrate how grammatical tense forms acquire meaning in authentic communicative situations.

Although English grammar books often describe tenses in a fixed and predictable way, their real function in communication is far more complex because the meaning of a tense is not determined by form alone. Instead, it depends on a network of contextual clues—*linguistic, situational, and pragmatic*—without which accurate interpretation becomes impossible. Thus, it is scientifically proved that English verb tenses represent one of the most complex aspects of grammar for non-native speakers. Traditional grammar instruction often focuses on form and rule memorization, yet *context plays a decisive role in determining the intended meaning*. According to Michael Lewis, grammar structures meaning only through context. The scholar claims that the same grammatical form may convey different meanings depending on discourse, situation, and speaker's intention (Lewis, 1993, p. 136).

So, this article investigates the function of context in interpreting English tenses and provides pedagogical guidance for effective classroom application.

Linguistic literature demonstrates that the relationship between tense, aspect, and context has been widely discussed by such outstanding grammarians as Quirk and Greenbaum (1985), Leech (2004), Huddleston and Pullum (2002), and Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999). In their works the scholars argue that English tense-aspect forms are not absolute indicators of time, but rather flexible markers influenced by contextual meaning. It was in 1989 when Halliday and Hasan introduced the concept of linguistic and situational context, emphasizing that meaning arises from both the text itself and the social situation in which it is used, while Quirk and other linguists distinguish between grammatical time reference and pragmatic interpretation (Halliday, 1989, p. 241). For instance, the Present Continuous Tense may express future arrangement in sentences such as '*I am meeting the director tomorrow*,' which is only interpretable through contextual cues.

It is stated that the concept of context occupies a vital position in modern linguistics. According to Firth, linguistic forms cannot be interpreted independently of the situational context in which they occur. He claims that meaning arises from use, and grammatical structures gain significance through interaction with surrounding linguistic and extralinguistic elements (Firth, 1957, p.162). Dwelling on the same issue Halliday and Hasan further develop this idea within systemic functional linguistics, arguing that grammar is a resource for making meaning in social contexts. From this perspective, tense forms are not merely temporal markers but functional choices shaped by communicative purpose, register, and discourse type. Consequently, tense interpretation requires attention to the person **who** is speaking, **to whom** the message is related, for **what purpose**, and in **what situation** the actions take place (ibidem, 1989, p. 273).

One of the most influential semantic models of tense interpretation was proposed by Reichenbach who distinguished between *Speech Time (S)*, *Event Time (E)*, and *Reference Time (R)*. **This tripartite model** illustrates that tense meaning is relational rather than absolute because the same tense form may be interpreted differently depending on how these temporal points are aligned within a given context (Reichenbach, 1947, p. 174).

In 1985 a famous scholar Comrie remarked that grammatical tense expresses relations between times but does not always directly correspond to real-world chronology. And he affirmed that in many cases, contextual elements such as temporal adverbials, discourse sequencing,

and shared background knowledge play a decisive role in determining temporal interpretation (Comrie, 1985, p. 87). Another remarkable scientist Leech considers that pragmatics contributes significantly to the understanding of tense usage and he argues that tense forms often serve interpersonal functions, such as *politeness, indirectness, or mitigation*. For example, in his opinion past tense forms may be used to *soften requests or express tentativeness* rather than to indicate past time (Leech, 1987, p.283).

And later in 1996 Yule highlights the importance of the speaker's intention and the hearer's inference in interpreting tense meaning. He explains that from a pragmatic perspective, tense interpretation is not encoded solely in grammatical form but emerges through contextual assumptions and conversational implicatures (Yule, 1996, p. 196).

Analyzing discourse Quirk and other scholars further reveal the contextual nature of tense interpretation. Thus, they note that English tense forms are often semantically underdetermined and require contextual completion. They claim that in narrative discourse, tense choices contribute to *coherence, foregrounding, and temporal progression* (Quirk, 1985, p.350-373). Moreover, Hopper and Thompson demonstrate that tense and aspect interact with discourse prominence. Accordingly, foregrounded events are typically expressed using simple tenses, while background information often appears in progressive or perfect forms (Hopper et al.,1980, p.251-299). Thus, it should be pointed out that tense interpretation depends not only on time reference but also on discourse structure.

From the point of view of cognitive linguistics tense is viewed as a reflection of how speakers conceptualize events. As scientific sources show tense encodes a speaker's construal of reality rather than objective temporal facts. For instance, scholars state that the *historical present allows speakers to conceptualize past events as immediate and vivid*. From this viewpoint, it is clearly seen that context activates particular cognitive frames that guide tense interpretation as the same tense form may evoke different mental representations depending on discourse goals and communicative setting (Langacker, 1991, p. 87).

Thus, after a thorough analysis of scientific literature we can state that the *Present Simple Tense* which is used to describe usual, habitual events can also be employed with Future Reference. Analyzing the following example: *The conference starts next Monday*, we see that although Present Simple typically denotes habitual or general truths, the presence of a future time adverbial and the institutional context (*scheduled events*) shift interpretation toward future time. As Comrie notes, the present tense here conveys *certainty and factual arrangement* rather than present temporality (ibidem, 1985, 119).

Practice proves that language learners struggle with the usage of the *Past Simple and Present Perfect Tenses*. They face serious problems if context is not taken notice of. Thus, adverbial modifiers do enhance students' understanding of the right usage of these two grammar tenses. The following examples:

A: *She finished her article last week.*

B: *She has finished her article* prove that we deal with an action that took place in the past (as we have here the indicator *last week* in the first case) and a completed action that is closely connected with the present moment as we do not have any temporal indicator (in the second case). Thus, it is certain that the *Past Simple Tense* situates the event in a completed and contextually closed past, while the *Present Perfect Tense*, by contrast, establishes relevance to the present moment. Such scholars as Quirk explain that contextual focus determines whether the speaker highlights temporal distance or current significance.

Going further, we can notice that very often *Past Tenses* would be used for *politeness and indirectness*. If we analyse the example: *I wanted to ask if you could review my paper*, we would definitely conclude that despite its past form, the verb *wanted* refers to a present intention. Scholars explain this usage as a pragmatic strategy that *reduces directness and enhances politeness through temporal distancing* (ibidem, 1987, p. 312).

A lot has been spoken about the role of *historical present* in narrative discourse lately. Analyzing the following example: *He enters the room, looks around, and realizes the mistake*, scholars affirm that the present tense creates narrative immediacy, inviting the reader to experience events as unfolding in real time. Grammarians interpret this case as a cognitive construal that increases vividness and engagement (ibidem, 1991, p. 137).

Many notable scientists stated in their works that *Past Simple* can be used in hypothetical contexts. So, looking at the example: *If the data were complete, the results would be more reliable*, it is evident that here, the past form *were* does not indicate past time but *hypothetical meaning*. This example truly supports Yule's affirmation that tense interpretation depends heavily on logical and pragmatic context rather than temporal reference alone (ibidem, 1996, p. 215).

Practice proves that the contextual nature of tense interpretation has significant implications for linguistic description and pedagogy. Teachers should pay careful attention to the multitude of techniques they use in the teaching-learning process selecting the most appropriate ones that will help language learners better understand grammar tenses using them in real life situations because teaching tense as a purely formal system may lead to oversimplification and learners' confusion. In order to prove this theory, Halliday advocates a meaning-oriented approach in which grammatical forms are presented as functional resources shaped by context (Halliday, 1994, p. 171).

And of course, we have observed that in second language acquisition, learners often struggle with tense usage precisely because they focus on form rather than contextual meaning. Integrating authentic discourse examples and pragmatic explanations can significantly improve tense mastery.

Finally, judging by the above mentioned it can be concluded that English grammar tenses cannot be accurately interpreted in isolation from context. Semantic relations, pragmatic intentions, discourse structure, and cognitive construal all contribute to tense meaning. Notable linguists such as Reichenbach, Comrie, Halliday, Leech, and Langacker provide compelling theoretical support for a context-based approach to tense interpretation.

Ultimately, the article investigated the function of context in interpreting English tenses and provided pedagogical guidance for effective classroom application. It proved that tense forms function as flexible communicative tools rather than rigid temporal markers. Recognizing the central role of context allows for a more accurate linguistic analysis and more effective language teaching practices. Ultimately, the article investigated the function of context in interpreting English tenses and provided pedagogical guidance for effective classroom application. It proved that tense forms function as flexible communicative tools rather than rigid temporal markers. Recognizing the central role of context allows for a more accurate linguistic analysis and more effective language teaching practices.

References:

1. Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press.
2. Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934–1951*. Oxford University Press.
3. Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar (2nd ed.)*. Edward Arnold.
4. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective (2nd ed.)*. Oxford University Press.
5. Hopper, P. J., & Thompson, S. A. (1980). *Transitivity in grammar and discourse*. *Language*, 56(2), p.251–299.
6. Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar (Vol. 2)*. Stanford University Press.
7. Leech, G. (1987). *Meaning and the English verb (2nd ed.)*. Longman.
8. Lewis, M. (1993). *The English Verb: An Exploration of Structure and Meaning*. London: Language Teaching Publications.
9. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Longman.
10. Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Macmillan.
11. Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

English Phraseological Units with Somatic Components as the Reflection of Body-Related Imagery

Oxana CEH, Master of Arts, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova
oxana.ceh@usarb.md

Abstract: *The article, primarily addressing the etymology of the term “somatism(s)” and outlining their classification, presents the semantic and culturological study of the English phraseological and paroemiological units incorporating the most recurrently employed somatic components, namely “head”, “eye”, “hand”, “heart”, “face”, “nose”, “mouth”, “lips” and “tongue”. The comprehensive analysis of both the denotative and connotative dimensions of the identified phraseological units containing the most frequently occurring somatic elements reveals the breadth and diversity of the notions they convey, thus establishing their pivotal role in the formation of individual self-awareness and the apprehension of the surrounding environment, while also underscoring their fundamental significance for apprehending the complexity of the nation’s cultural attitudes and patterns.*

Keywords: *phraseological units, somatic components, connotation, cognition, cultural patterns.*

Phraseological units, comprising the fundamentally essential characteristics of a language system, simultaneously correlate the existent world with its linguistic reflection as the semantic information they convey refers to specific objects in the real world. That is, through words and word combinations people not only reflect the processes and phenomena of the surrounding world and of the sphere of subjective evaluation, emotions and feelings, but also act as one of its integral links. In this aspect, linguists V. Evans and M. Green assume that phraseological units with somatic components retain the most profound and sophisticated conceptual nature, as people perceive the world through self-awareness and their conscious independent activities within it (Evans, Green, 2018).

Somatisms, i.e., nouns designating human or animal body parts, are the oldest and the most significant components of a nation’s world picture, due to their direct and primary association with an individual’s physical body in particular and a human-centered perspective of the surrounding world description in general. Hence, the potential of somatisms is inherently wide, determined by the indispensability of body parts in the sensory cognition of the world as well as in the subject-practical activity of humans. Basically implying the function of body parts literal nomination (from the Greek “soma” - “body”), somatisms, both as independent lexemes and as the components of phraseological units, have undergone the complicated process of metaphORIZATION, conveying a spectrum of non-physical ideas, abstract concepts or emotional states and conditions. Additionally, the rich polysemy of somatic phraseologisms accounts for their high linguistic capacity to manifest culturally specific national features correlated with figurativeness and expressiveness of their diverse somatic components.

The term “somatic” or “somatism” in linguistics was primarily introduced by the Finnish linguist F. Vakk, who used it to describe phraseological units that include names of human body parts. In his 1964 doctoral dissertation, he first used the term in the context of Finno-Ugric studies, specifically with the Estonian language, to categorize such stable linguistic structures which he considered to be part of the most ancient stratum of a language and a common component of its phraseology (Bakk, 1964). Linguist R. I. Mugu classifies somatic lexis according to the nature of the nominated object into the following semantic groups (Myry, 2003):

1. *Somonymous lexis* (from Greek *sōma* “body” + *ónoma* “name”), comprising lexical units that denote external parts and regions of the human body (e.g., *head*, *nose*, *eye*);
2. *Osteonymic lexis* (from Greek *osteon* “bone”), including lexical items that nominate the bones of the human body and their articulations (e.g., *endochondral bone*, *tendon*);

3. *Splanchnonymous lexis* (from Greek *spláchna* “entrails”), which encompasses lexical units referring to the internal organs of the human body (e.g., *heart, kidney, liver*);
4. *Sensory lexis* (from Latin *sensus* “perception”), represented by lexical items denoting the sense organs and sensory modalities of the human body (e.g., *smell, hearing, touch*);
5. *Pathological lexis*, consisting of lexical units that nominate diseases, pathological states, and bodily dysfunctions (e.g., *heart attack, influenza, cancer*).

Examining the phraseological units with somatic components included in such lexicographic sources as The Oxford Dictionary of Idioms (Ayto, 2020), COBUILD Idioms Dictionary (2020) and Longman Idioms Dictionary (1998) an attempt has been undertaken to single out the most frequently employed somatic elements, that is “*head*”, “*eye*”, “*hand*”, “*heart*”, “*face*”, “*nose*”, “*mouth*”, “*lips*” and “*tongue*”, which, denoting the crucial physiological functions of a human body, expand the connotative implication of the phraseological units in various spheres of an individual’s as well as a nation’s activity.

Hence, it has been identified that phraseological units with the concept “*head*” present the most extensive and semantically varied category:

- With mental activity considered to be its primary function, the somatism “*head*” predominantly denotes human qualities associated with intellect and reason, such as intelligence and resourcefulness, recklessness and stupidity: e.g., “*have your head screwed on right*”, “*a cool head*”, “*two heads are better than one*”, “*you can’t put a wise head on young shoulders*” as well as with the accountability for one’s own actions and deeds: “*every herring must hang by its own gill/head*”, “*where someone’s head is at*”.
- Semantically standing for the concept of power, the somatism “*head*” in English paroemias augments the metaphorization of the relationship of diverse complexity, both conjugal, i.e., “*a woman turns a man’s head*”, and societal “*fish rots from the head (down)*”.

Another recurrent somatic element of phraseological units, “*eye*”, perceived as a source of human emotional states or intentions, connotes the primordial links between abstract and concrete phenomena in the world:

- Mirroring diverse emotional states, e.g., “*the eyes are the windows to the soul*”.
- Reflecting the supremacy of the interior beauty over the subjectiveness of exterior perfection, e.g., “*beauty is in the eye of the beholder / beauty lies in lover’s eyes*”.
- Noteworthily, in English paroemias the somatism “*eye*” often acquires the extra tone of negative connotation, e.g., “*the eye envies*” or “*his eyes are bigger than his stomach*”.

The lexeme “*hand*” dominates in somatic phraseological units nominating the process and metaphorically categorizing various aspects of human practical activities, i.e.:

- Undertaking / avoiding participation in the labor actions of the various intensity degree, e.g., “*to put one’s hand to the plough*”, “*not to lift a hand*”, “*to sit on one’s hands*”, “*to have one’s hands full*”.
- Productive and supportive involvement/interaction during the working process, e.g., “*have a hand in something*”, “*get a hand with something*”, “*give/lend someone a hand*”, “*join hands*”, “*many hands make light work*”.
- Concurrently, in English paroemias, the somatism “*hand*” is associated with the wide range of human (inter)personal qualities, whose figurative meanings are frequently juxtaposed, e.g., infidelity and dishonesty versus sincerity (e.g., “*many kiss the hand they wish to cut off*” is opposed to “*a clean hand wants no washing*”); complete control and gross corruption versus imminent punishment and dire poverty (e.g., “*to have someone eating out of your hand*”, “*in the hollow of one’s hand*”, “*to get caught with your hand in the cookie jar*” are opposed to “*to take the law into one’s own hands*” and “*to live/operate (from) hand to mouth*”).

The somatism “*heart*” is the predominant component of the phraseological units encompassing the emotional sphere, which comprises universality (e.g., affectionate happiness, pleasure and enjoyment: “*to warm the cockles of someone’s heart*”) with national cultural unique-

ness (e.g., the contagiousness of spiritual passion: “*when the heart is afire, some sparks will fly out through the mouth*”) of core human emotional states and feelings. Overall, the idioms of this type tend to represent the connotative antithesis, i.e.:

- The complexity of the interior world of a woman (“*woman's heart*”) and the stereotyped toughness of a man’s character (“*man's heart*”).
- The spiritual wholeness, contentment, generosity and optimism (e.g., “*a happy heart*”, “*a warm heart*”, “*a light heart*”) is contrasted to fearfulness and vulnerability (e.g., “*a faint heart*”, “*heart of wax*”).
- Analogically, in English paroemias the somatic component “*heart*”, defined by the metaphorical attribute “*broken*” evokes the sensation of overwhelming sadness and sorrow (e.g., “*to die of a broken heart*”), whereas the adjectives “*light*” and “*blithe*” convey the notions of beneficial resilience, optimistic mindset and emotional well-being (e.g., “*a light heart lives long*”, “*a light heart makes light work*”, “*a blithe heart makes a blooming visage*”).
- Similarly, the somatism “*heart*” implying determination and courage (e.g., “*to a brave heart nothing is impossible*”, “*a stout heart crushes ill luck*”) is opposed to the notion of irresoluteness and a moral failing (e.g., “*faint heart never won a fair maiden*”).

The phraseological units with somatism “*face*”, which inherently designates the pivotal component of a person’s exterior, reveal figurative depth and profound cultural meaning beyond literal facial expressions. In this dimension, the constituent “*face*” serves to verbalize the metaphorical correlation between an individual’s inner world, their outward appearance as well as the vast array of diverse modes of demeanor and reactions to the challenges of the surrounding world (e.g., “*to make a face*”, i.e., to grimace; “*to keep a straight face*”, i.e., to avoid laughing or showing amusement; “*to put a brave face on (it)*”, i.e., to pretend to be confident or cheerful; “*to lose/save face*”, i.e., to be humiliated/to preserve dignity; “*to face the music*”, i.e., to be forced to accept the unpleasant consequences; “*to be two-faced*”, i.e., to be insincere and deceitful) (Ayto, 2020).

The component “*nose*” in its primary and the most common instance expresses the anatomical nature of this somatism, e.g., “*boxer's nose*”, “*father's nose*”. On the basic figurative level the idiom “*to count noses*”, meaning “to count people, typically for the purpose of determining numerical support in a vote”, employs the somatism “*nose*” as a metonymic designation of an individual. In its more sophisticated metaphorical connotation the somatism “*nose*” covers a more extensive area of personal repulsive traits (e.g., “*a nose of wax*”, denoting a pliant person), socially inappropriate behavior (“*to stick one's nose into something*”, i.e., to meddle or pry into something; “*to turn up one's nose at something*”, i.e., to reject something in a snobbishly disdainful way) or conveys, in a paroemial form, a rather blunt recommendation how not to violate socially established norms (e.g., “*keep your nose out of another's mess*”, suggesting not getting involved into someone else’s personal problems or affairs) or to avoid self-destruction (e.g., “*don't cut off your nose to spite your face*”, warning against impulsive actions taken out of anger of revenge) (Ayto, 2020).

The somatic lexeme “*mouth*”, which is predominantly employed metonymically to denote a person, most notably a dependent or vulnerable child, as exemplified by the idiom “*a mouth to feed*”, is extensively represented in English phraseological units. Along with other somatisms such as “*tongue*” and “*lips*”, it serves as a highly productive source domain for the metaphorical conceptualization of various speech acts and the multifaceted dimensions of verbal communicative activity (e.g., “*to have something on the tip of one's tongue*”). Notably, the phraseological units with the above mentioned somatic lexemes carry either predominantly pejorative, derogatory or disdainful connotation (e.g., “*to be/have a big mouth*”, meaning “to say things that are meant to be kept in secret”; “*to be all mouth (and no trousers)*”, implying false promises; “*to shoot your mouth off*” implying indiscreet talks; “*to pay lip service to*” implying the verbal adherence that is not supported by actual deeds) or highlight the value of opportune prudence (e.g., “*to keep one's mouth shut*”, “*to hold/bite one's tongue*”, “*one's lips are sealed*”) (Ayto, 2020).

Thus, the somatisms “head”, “eye”, “hand”, “heart”, “face”, “nose”, “mouth”, “lips” and “tongue” are most recurrently functioning as the components of English phraseological units, which can be attributed to extra-linguistic factors, as they are directly associated with sensory perception (“eyes”), spiritual and emotional state (“heart”), cognitive activity (“head”), an extensive spectrum of attitudinal postures and responses (“face”), socially (un)acceptable behavioral patterns (“nose”), multilateral communication aspects (“mouth”, “tongue”, “lips”) and practical verification (“hand”) as a criterion of truth.

Additionally, the English language abounds in the phraseological units with diverse somatic components representing the concepts reflecting the multifaceted sphere of interpersonal and societal relationships and phenomena, i.e.:

- Family bonds (e.g., “blood is thicker than water”, “blood will tell”, “your own flesh and blood”).
- Social status and rank (e.g., “to be born with a silver spoon in one’s mouth”, “to live off the backs of somebody”, “blue blood”).
- Intense emotional interactions, arguments, offensive hostility, ruthlessness and destructive conflicts (e.g., “a bone of contention”, “to have a bone to pick with someone”, “to be at each other’s throats”, “jump down someone’s throat”, “to fight tooth and nail”, “a war of nerves”, “in cold blood”, “to have blood on one’s hands”, the informal “blood and guts”/ “blood and thunder”).
- Nationally peculiar perception of impending death, conveyed by the ironically informal “hand in one’s dinner pail” and “turn up one’s toes” along with the biblical misquotation “to go the way of all flesh”.

Hence, due to their inherent metaphorical nature, phraseological units containing somatic lexemes enrich the English language by rendering various dimensions of human self-consciousness, their experience and the processes through which individuals apprehend, interpret and conceptualize the surrounding world, predominantly actualizing the semantic domains related to human relationships, self-awareness, affective states, diverse emotions, evaluative attitudes, societal norms, essential values and cognitive patterns. Being intrinsically linked to the functional and sensory foundations of human existence, English phraseological units with somatic components serve as linguistic reflections of the cultural and anthropological specificities that not only characterize the individual members of an English-speaking linguistic community in particular, but also, through the conceptualization of the somatic cultural code, contribute to the in-depth perception of the nation’s predominant lifestyles and specific cultural context.

References:

1. Abdurakhmanov S. (2024, December). Semantic Analysis of Somatic Phraseologies in German and Uzbek. *European Journal of Pedagogical Initiatives and Educational Practices*. 2(12), 124-143. <https://europeanscience.org/index.php/4/article/view/1110/1074>.
2. Ayto, J. (2020). *The Oxford Dictionary of Idioms* (4th ed.). Oxford University Press. DOI: 10.1093/acref/9780198845621.001.0001.
3. *COBUILD Idioms Dictionary*. (2020). (4th ed.). Collins Cobuild.
4. Evans, V., Green, M. (2018). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Imprint Routledge. DOI: [10.4324/9781315864327](https://doi.org/10.4324/9781315864327)
5. *Longman Idioms Dictionary*. (1998). Pearson Longman.
6. Shekhovskaya, Y. A., Peretyatko, A. V. (2019). Somatic Metaphor (Case Study of the English and Spanish Languages). *Vestnik of Samara University, History, Pedagogy, Philology*, 25(2), 146-152. DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-146-152.
7. Антрушина, Г. Б., Афанасьев, О. В., Морозова, Н. Н. (2001). *Лексикология английского языка*. Дрофа.
8. Вакк, Ф. (1964). *О соматической фразеологии в современном эстонском языке*. Тарту.
9. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. (1993). *Язык и культура*. Москва.

10. Кунин, А. В. (2005). *Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20 000 фраз*. Москва: Живой язык.
11. Мугу, Р.Ю. (2003). *Полисемантизм соматической лексики (на материале русского и немецкого языков)*. Майкоп.

CZU 37.018.4:004

Promoting Student Engagement in Online Teaching and Learning

Oxana STANȚIERU, Master of Arts, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova
oxana.stantieru@usarb.md

Elena VARZARI, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova
elena.varzari@usarb.md

Abstract: Encouraging student participation in online teaching and learning has become one of the most consequential pedagogical problems in contemporary higher education, not because the technology has failed, but for the reason the pedagogy surrounding it often is less effective. This article draws on empirical and theoretical sources to examine what actually works. It argues for a particular claim: the instructional approach matters more than the platform; active and collaborative designs consistently outperform passive ones; and engagement cannot be designed into a course without also attending to the psychological resources students bring to it. Experimental evidence from a synchronous online workshop, a systematic review of digital technology and engagement, an inquiry-based study of asynchronous learning, and psychological research on information literacy and self-efficacy all point in the same direction. The article is addressed more to practitioners than to theorists, and it concludes not with a framework but with questions instructors should ask about their own course designs.

Keywords: online learning, student engagement, active learning, instructional design, self-efficacy, synchronous instruction.

Introduction

Ask most instructors what went wrong when they moved teaching online during the COVID-19 pandemic, and the answers tend to cluster around the same few complaints: students stopped responding, cameras went off, participation dried up, nobody could tell who was learning and who had simply walked away from their screens. What is less commonly said, though the research increasingly supports it, is that many of these problems were not caused by the transition to online teaching, but by the way it was handled, and by the almost universal assumption that a lecture delivered on any online educational platform is equivalent to a lesson in a traditional classroom.

The research suggests otherwise. The differences matter in ways that have direct implications for how instructors design and deliver online sessions. This article seeks to delineate those differences with precision and to identify concrete approaches for addressing them. It does not offer a neutral survey of the engagement literature, which is extensive, methodologically heterogeneous, and often more conducive to supporting grant applications than to informing pedagogical practice. It presents instead a selective synthesis structured around a central practical question: given the available evidence, what specific modifications should instructors in online learning environments implement?

The sources drawn upon encompass a range of methodological approaches, from an experimental comparison of two instructional strategies in a synchronous online session to a decade-long systematic review of student engagement with learning management systems, social media, and video-based content. They further include an empirical investigation of students' actual behaviours in self-paced online modules, revealing patterns that diverge significantly from in-

structors' assumptions, as well as psychological research examining the relationships among information literacy, self-efficacy, and online engagement. While none of these studies is without limitations, the synthesis that follows distinguishes clearly between areas supported by strong evidence and those where conclusions remain more suggestive.

Literature Review

The word "engagement" has become so widely used in educational research that it risks meaning nothing in particular. A brief clarification is therefore necessary, not to settle a theoretical debate, but because what we measure shapes what we try to improve.

A foundational conceptualization comes from Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004), who describe engagement as comprising behavioural, emotional, and cognitive dimensions that operate interdependently. Behavioural engagement encompasses observable actions: participation, effort, persistence; emotional engagement refers to affective responses including interest, belonging, and investment; cognitive engagement reflects the psychological and strategic effort students direct toward understanding and applying content. Fredricks et al. (2004) emphasize that these dimensions interact and influence one another, and that studying engagement as a multifaceted construct produces more explanatory power than any single-dimension account.

This three-dimensional framework has been widely adopted in research on digital and online learning contexts, where the distinction between visible participation and genuine cognitive investment carries particular weight. Zhao (2024), drawing on a study of 1,421 Chinese college students, offers a characterization of online learning engagement that operationalizes the Fredricks et al. framework specifically for digital platforms:

Online learning engagement refers to the participation in learning using online learning platforms, and student engagement in online learning is not only the behavioural performance such as reading course resources, asking questions, completing assignments, etc., but more importantly, it is the cognitive performance of the learner's cerebral effort and initiative in selecting and evaluating the relevant information and resources, applying the new knowledge to different contexts, and the affective performance is the learner's achievement of satisfactions (Introduction section).

This definition is useful precisely because it subordinates observable behaviour to the cognitive and affective dimensions that behavioural metrics cannot capture directly. A student who downloads every assigned reading, submits every assignment on time, and logs into the Learning Management System (LMS) daily may nonetheless be engaging at a purely surface level, completing tasks without the intellectual investment that produces durable learning. Conversely, a student whose login patterns are irregular may be engaging deeply with course content through means that do not register in the analytics dashboard.

Nkomo, Daniel, and Butson (2021) identify precisely this pattern in their systematic review. Across a decade of studies examining engagement with learning management systems, social media, and lecture capture⁴ technologies, behavioural metrics (logins, posts, and video views) dominated methodological approaches and were frequently treated as proxies for engagement itself. As the authors note, drawing on Harris (2008), cognitive engagement "seems to be the most linked to learning" and "a student's physical participation does not necessarily assure cognitive participation" (Nkomo et al., 2021, p. 6-7). The implication for instructional design is that interventions targeting only behavioural indicators, adding participation requirements, increasing the frequency of low-stakes submissions, monitoring access patterns, are unlikely to produce the deeper engagement associated with improved learning outcomes.

Two complementary theoretical frameworks help to specify the conditions under which genuine engagement occurs in online contexts. Moore's (1989) foundational typology of interac-

⁴Lecture capture refers to the process of recording classroom lectures, including audio, video of the instructor, and the visual content (slides or screen sharing), and making them available for students to review later.

tion in distance education identifies three core forms: learner–content interaction, through which students intellectually engage with course material; learner–instructor interaction, through which instructors motivate, direct, and respond to individual students; and learner–learner interaction, through which students construct understanding collaboratively. These interaction types structure how behavioural, cognitive, and emotional engagement are distributed across the design of an online course, and courses that neglect any one of them are likely to produce corresponding gaps in student engagement.

Bond and Bedenlier (2019) extend the theoretical picture by situating engagement within a bioecological framework derived from Bronfenbrenner’s ecological systems theory. Their model positions technology not as a neutral delivery medium but as an active factor within the microsystem of the learning environment, alongside teacher practice and curriculum design. The model underscores that engagement is shaped by systemic and relational factors (feedback quality, platform functionality, instructor presence, and the broader institutional and social environment) as much as by individual student characteristics. This framing is particularly relevant in online contexts, where the technological layer of the learning environment is more visible and consequential than in face-to-face settings.

Contemporary research further highlights the role of individual learner characteristics as psychological preconditions for engagement. Evidence from multiple higher education contexts indicates that students’ self-efficacy, information literacy, and psychological resilience influence their capacity to participate meaningfully in online tasks, regulate learning effort, and persist through difficulties. These characteristics are not fixed, they can be cultivated through instructional design choices and institutional support structures, but they are not wholly determined by course design either.

Taken together, these theoretical perspectives establish that student engagement in online learning is neither a single observable outcome nor a stable trait. It is a dynamic process shaped by the interaction of behavioural participation, cognitive effort, and emotional involvement, operating within environments structured by technology, pedagogy, and the psychological resources individual students bring to their learning. The present synthesis places greater emphasis on the cognitive dimension, given the stronger evidence base linking it to effective instructional design. Moreover, behavioural compliance in the absence of intellectual investment does not align with the deeper educational objectives that most instructors aim to achieve, and the two should not be conflated in either research or practice.

Al Mamun and Lawrie (2023) studied how undergraduate science students engaged with two inquiry-based online modules in a self-directed setting. The modules incorporated three activity types, video content, interactive simulations, and open-response questions, each designed to prompt qualitatively different levels of cognitive engagement. Completion rates varied substantially across activity types. Video activities were completed at high rates; interactive simulations at lower rates; open-response questions at the lowest rates of all. The pattern was consistent and directional: students preferentially completed activities that required less active cognitive and manipulative effort, and disengaged from those that required more.

This finding has implications that are worth stating precisely. The activities with the lowest completion rates, simulations and open-response tasks, are also the activities most likely to produce the kind of cognitive engagement that Zhao’s (2024) framework identifies as most closely linked to learning outcomes. The activities with the highest completion rates, such as video viewing, require the least active processing. An asynchronous course design evaluated on the basis of completion analytics would likely receive favourable ratings for engagement while systematically failing to produce the cognitive work its designers intended.

The researchers also examined the role of instructional scaffolding in moderating these patterns. A structured inquiry framework, *Predict, Observe, Explain, Evaluate* (POEE), was used to guide students through the simulation activities in explicit phases. Among students with

relevant prior experience in the online learning context, this scaffolding produced substantially higher persistence rates than unguided exploration. For students without this prior experience, the benefit of scaffolding was less pronounced, suggesting that its effectiveness is conditional, not universal. Scaffolding enables students to make use of instructional structure; it cannot substitute for the prior knowledge and metacognitive skills that allow students to engage productively with that structure in the first place.

Together, these conclusions suggest that the design challenge in asynchronous online environments is not simply one of sequencing activities or increasing their variety, but of creating conditions in which effortful engagement feels achievable, not prohibitive. Where students encounter cognitively demanding tasks without sufficient support to begin, the predictable response is to skip those tasks in favour of more accessible alternatives. The implication for instructors is that the placement and scaffolding of high-effort activities, not merely their inclusion, determines whether students engage with them at all.

It may be tempting to interpret experimental evidence favouring student-centered synchronous designs as proof that the results were driven by specific tools, such as shared documents, digital whiteboards, and camera-on norms. Though this interpretation is misleading, the reviewed broader body of evidence helps explain why.

Nkomo et al.'s (2021) systematic review examined engagement with three of the most widely adopted digital technologies in higher education (learning management systems, social media platforms, and lecture capture) across a decade of published research. The review's central finding is that none of these technologies produces consistent engagement effects independent of how instructors use them. LMS engagement was associated with improved outcomes in courses where instructors actively used the platform to create collaborative activities, provide feedback, and maintain visible presence; in courses where the LMS functioned primarily as a content repository, the engagement effects were minimal. Lecture capture similarly showed effects that were entirely dependent on instructional context: students used recordings strategically to review material and accommodate scheduling constraints, but passive access to recordings did not replicate the cognitive engagement produced by well-designed active learning sessions.

The social media findings in Nkomo et al. (2021) deserve separate consideration, since they are both the most variable and the most methodologically limited. Several studies reported positive associations between social media use and student-to-student interaction, self-confidence, and perceived course community. These associations, however, are almost entirely based on self-report measures from single-course samples without comparison conditions, and the mechanisms through which social media engagement translates into academic learning outcomes remain poorly specified. The distinction between social engagement, i.e., feeling connected to peers and cognitive engagement, thinking carefully about course content is relevant here. The former can occur in the absence of the latter, and studies that blend them will systematically overestimate the educational value of social media platforms.

All things considered, the principle that emerges from this evidence is one that the instructional technology literature has stated repeatedly, but that institutional practice has been slow to absorb: the technology does not determine the pedagogy, and procuring more sophisticated or interactive platforms without addressing underlying course design is unlikely to produce meaningful engagement gains. The tools that produce the strongest engagement effects in experimental comparisons are effective because they serve specific pedagogical functions (shared visible production, real-time application of content, and social accountability) not because they are inherently superior to alternatives. Any tools that enable the same functions would be expected to produce comparable effects.

The sources reviewed thus far have focused on what instructors can do to promote engagement through course design and technology selection. Zhao's (2024) research introduces a complementary perspective by examining what students bring to online learning environments, and

how those individual differences shape engagement outcomes independently of instructional design.

In a study of 1,421 college students at four universities, Zhao found a positive association between information literacy and online learning engagement. This relationship was partially mediated by information literacy self-efficacy, i.e., students' beliefs about their capacity to find, evaluate, and use information effectively, which accounted for approximately 30.63% of the total effect (Zhao, 2024). Students who had developed information literacy skills and believed those skills adequate to the demands of online learning showed higher and more sustained engagement than those who lacked either the skills or the confidence in them. The theoretical mechanism, consistent with Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), is that online learning contexts satisfy students' psychological need for competence when they perceive themselves as capable navigators of those contexts, and that this perception of competence sustains intrinsic motivation and engagement.

These results should be interpreted with attention to their contextual specificity. It was conducted with Chinese college students in an institutional and cultural context that differs in relevant ways from many Western higher education settings. Relationships between self-efficacy and academic behaviour, and the role of psychological resilience as a moderator, may function differently across cultural contexts with different normative orientations toward authority, self-direction, and academic identity. This does not invalidate the findings, but it does counsel caution in applying them without consideration of local context.

The practical implications are most evident in early course design decisions. If students with low information literacy self-efficacy are more likely to disengage from online learning, then designs that confront them with demanding tasks at the outset (before they have developed a sense of competence in the online environment) may unintentionally accelerate that disengagement. By contrast, early activities that are achievable, provide clear and specific feedback, and help students perceive the online environment as manageable, not intimidating, can serve a broader purpose than content acquisition alone. Such activities establish the psychological foundation on which sustained engagement depends.

The evidence reviewed in the preceding sections converges on conclusions that hold across methodologically diverse studies. The most consistent is that active engagement with content (constructing, applying, categorizing, predicting, explaining) produces better outcomes than passive reception, and that this difference is large enough to be practically significant. This is most directly supported by a quasi-experimental comparison of teacher-centred and student-centred synchronous online instruction, in which the student-centred group significantly outscored the teacher-centred group. The strategies responsible for this difference were neither technically sophisticated nor resource-intensive (shared document note-taking, a real-time digital white-board activity, and a camera-on norm) suggesting that the structural decision to require students to produce something, not simply receive it, is the operative mechanism, consistent with social constructivist accounts of collaborative knowledge construction (Vygotsky, 1978; Greeno et al., 1996). Martin and Bolliger's (2018) survey of 155 online students corroborates this conclusion from the student perspective: learner-to-instructor engagement strategies, i.e., timely feedback, consistent instructor presence, clear course communication, were rated as more important to engagement than either content or peer interaction strategies, pointing again toward instructional design choices, not platform features, as the primary determinant of engagement quality.

The evidence on asynchronous environments is more equivocal. Al Mamun and Lawrie's (2023) findings suggest that students in self-paced online modules systematically avoid the activities most likely to produce cognitive engagement, preferring lower-effort alternatives when the design allows it. Scaffolding mitigates this pattern for students with sufficient prior experience, but its effectiveness is conditional, not universal. The implication is that asynchronous course design faces a different challenge than synchronous design: in the absence of social

accountability and instructor presence, the design itself must create appropriate incentives for effortful engagement that would otherwise not occur.

Experimental comparisons of synchronous instructional designs suggest that camera-on practices support engagement by creating social accountability and reducing the opportunity for multitasking. Bailenson's (2021) analysis of *Zoom fatigue*, however, identifies four mechanisms through which videoconference participation produces cognitive overload, sustained close-range eye contact, restricted mobility, increased load from managing nonverbal cues, and continuous self-viewing, that are not all addressed by camera use and may in some cases be intensified by it. The two bodies of evidence are not strictly contradictory: one concerns the effect of cameras on engagement within a session, the other regards the cumulative cognitive costs of extended videoconference participation. Nevertheless, they point toward a more complex picture than either line of evidence alone would suggest. Synchronous online sessions that make extensive use of camera-on norms should also attend to session length, activity variety, and the overall cognitive demand placed on participants.

The psychological evidence from Zhao that introduces a dimension which is absent from most instructional design frameworks, the role of students' existing psychological resources in determining how they respond to instructional design choices, is equally important. A course that successfully engages students with strong information literacy skills and high self-efficacy may do little for students who lack these resources, not because the design is flawed but because the psychological preconditions for engagement are not in place. This suggests that engagement promotion is not solely a course design problem. It is also a student preparation problem that institutions need to address at the level of academic readiness programmes, information literacy instruction, and early-alert advising.

Conclusion

The question this article started with, what should an instructor working in an online environment actually do differently, does not have a single clear answer. Students in online environments learn more when they are asked to produce something, not merely receive it: to categorize, argue, annotate, predict, or explain, not simply to watch and read. This finding holds across synchronous and asynchronous settings, across disciplines, and across levels of instruction, though the strategies through which it is implemented will differ considerably depending on context. Instructors who treat their online course as a vehicle for delivering content, and who measure their success by the quality and quantity of what they have produced, are designing for the wrong variable.

The technology matters less than the pedagogy, but the pedagogy has to work with what the technology can support. Shared documents and digital whiteboards work because they create visible, simultaneous, collaborative production, not because of their brand or provider. Any tool that allows students to create something together in real time, in a way that is legible to the instructor and to each other, will serve the same function. The tool selection question should follow the pedagogical question, not precede it.

Students who enter online learning environments without strong information literacy skills, or without confidence in those skills, will struggle regardless of how well the course is designed. No individual instructor can solve this systemic problem alone. However, they can partially address it by designing early experiences that build competence instead of immediately exposing its absence, sequencing activities from familiar to unfamiliar, and treating confusion as feedback on teaching instead of evidence of student inadequacy.

Lastly, true presence is essential. This is not about simulated engagement through templates; it is about an instructor who stays attentive and adapts to real-time student feedback. Authentic presence means responding to the actual dialogue in the room and being flexible enough to pivot when the original plan is not meeting the students' needs. Martin and Bolliger's (2018) students demonstrated a clear awareness of this distinction, and instructors likewise tend to recognize it when reflecting openly on their own practice. While the research offers a valuable framework

for supporting more effective online teaching, it cannot substitute for the fundamental trait that underpins good instruction: a sustained curiosity about whether learning is actually occurring.

References:

1. Al Mamun, M. A., & Lawrie, G. (2023). *Student-content interactions: Exploring behavioural engagement with self-regulated inquiry-based online learning modules*. Smart Learning Environments. 10, 1. Retrieved November 29, 2025, from <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00221-x>
2. Bailenson, J. N. (2021). *Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue*. Technology, Mind, and Behavior, 2(1), Retrieved November 20, 2025, from. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
3. Bond, M., & Bedenlier, S. (2019). Facilitating student engagement through educational technology: Towards a conceptual framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1). Retrieved November 18, 2025, from <https://doi.org/10.5334/jime.528>
4. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
5. Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In: D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, pp. 15–46.
6. Kushlev, K., & Epstein-Shuman, A. (2022). Lights, cameras (on), action! Camera usage during Zoom classes facilitates student engagement without increasing fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000085>
7. Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), pp. 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
8. Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), pp. 1–7.
9. Nkomo, L. M., Daniel, B. K., & Butson, R. J. (2021). Synthesis of student engagement with digital technologies: A systematic review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, Article 34. Retrieved November 20, 2025, from <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-021-00270-1>
10. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp. 54–67. Retrieved December 03, 2025, from <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
11. Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
12. Zhao, J. (2024). The relationship between information literacy and online learning engagement: A moderated mediating model. *BMC Psychol* 12, 791. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02316-1>

CZU 811(072.8):37.026.9

Роль креативного письма в развитии студентов

Сурайё Жураевна ХАМРАХОДЖАЕВА, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам, Ташкентский государственный экономический университет, Ташкент, Узбекистан
sarang5@mail.ru

Abstract: The article examines the role of creative writing in the development of students' personalities and in the formation of their cognitive, communicative, and professional competences. It demonstrates that creative writing serves as an effective means of fostering critical and creative thinking, self-expression, and self-reflection within the context of higher education.

The study analyzes the psycholinguistic and pedagogical potential of this approach, as well as methodological strategies for its implementation in the teaching of foreign languages and humanities.

The findings confirm the significance of creative writing in enhancing students' creative thinking and in developing their professional and communicative culture.

Keywords: *creative writing; students; professional development; creative thinking; cognitive competences; pedagogy of creativity; teaching methodology.*

Современная система высшего образования направлена не только на передачу знаний, но и на развитие личности обучающегося, его способности к самостоятельному мышлению и творческому самовыражению. Одним из эффективных инструментов этого процесса является креативное письмо, которое объединяет когнитивные, лингвистические и эмоционально-ценностные аспекты обучения [1, С. 125]. В условиях перехода к компетентностной модели образования умение создавать оригинальные тексты, выражать идеи в письменной форме и адаптироваться к разным коммуникативным ситуациям становится важнейшей частью профессиональной подготовки студентов [2, С. 258].

Развитие креативного письма в образовательной среде способствует формированию у студентов устойчивой мотивации к обучению, поскольку они начинают воспринимать учебный процесс как пространство самореализации. В отличие от традиционных письменных заданий, креативное письмо не ограничивается рамками жанров и тем, а побуждает студентов мыслить вне шаблонов, экспериментировать с языком и формой выражения.

Кроме того, данный вид деятельности стимулирует познавательный интерес и усиливает эмоциональную вовлечённость в процесс обучения. Когда студент ощущает, что его мнение, стиль и авторская позиция ценятся, он начинает активнее участвовать в коммуникации, развивает уверенность в собственных силах и повышает уровень языковой компетенции.

Понятие «креативное письмо» трактуется исследователями как процесс создания текстов, в которых автор выражает личностную позицию, эмоциональный опыт и индивидуальное видение мира [3, С. 58]. Оно выступает не только как литературное творчество, но и как педагогическая технология, развивающая способность к нестандартному мышлению, критическому анализу и языковому самосовершенствованию [4, С. 77].

В педагогике креативное письмо рассматривается как средство формирования индивидуального стиля мышления и речи. Оно помогает студентам научиться мыслить ассоциативно, использовать разнообразные лингвистические средства и видеть в языке инструмент самовыражения, а не только средство коммуникации.

Также важно отметить, что креативное письмо позволяет студентам переосмысливать изучаемый материал через призму личного опыта. Оно способствует интериоризации знаний – переходу от внешнего усвоения информации к внутреннему, осмысленному владению ею, что особенно важно для будущих специалистов любой профессиональной сферы.

С точки зрения психолингвистики, креативное письмо способствует активизации высших когнитивных процессов – анализа, синтеза, прогнозирования и ассоциирования [5, С. 138]. Кроме того, оно формирует эмоциональный интеллект и коммуникативную толерантность, что особенно важно для будущих специалистов, работающих в многонациональной и межкультурной среде [6, С. 140].

Развитие эмоционального интеллекта через креативное письмо проявляется в способности понимать и выражать собственные чувства, а также воспринимать эмоции других. Это качество становится значимым не только в межличностных отношениях, но и в профессиональной коммуникации, где требуется эмпатия и понимание контекста.

Благодаря таким заданиям, как написание писем, эссе или повествований от лица другого персонажа, студенты учатся смотреть на мир с разных точек зрения. Это способствует формированию гибкости мышления, что является одной из ключевых компетенций XXI века и позволяет адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной среды.

Креативное письмо стимулирует личностный рост студентов, формируя у них навыки самопознания, самоанализа и рефлексии. В ходе работы над текстом студент учится

осмысленно выражать свои идеи, искать новые способы решения коммуникативных задач, а также развивает эстетическое восприятие языка [7, С. 88].

Процесс рефлексии, возникающий в ходе написания текстов, помогает студентам лучше понимать собственные ценности, интересы и цели. Это делает обучение более осознанным и внутренне мотивированным, поскольку студент начинает видеть связь между личными устремлениями и образовательным процессом.

Кроме того, развитие эстетического восприятия языка способствует формированию культурной грамотности. Студенты начинают глубже понимать структуру текста, закономерности стиля и выразительные средства, что формирует у них не только языковую, но и культурную компетентность.

Для студентов неязыковых направлений креативное письмо становится инструментом развития письменной профессиональной речи, что повышает качество их коммуникации в будущем профессиональном общении. Например, при обучении студентов экономических специальностей написание эссе, деловых историй или сценариев помогает интегрировать знание языка с элементами аналитического и проектного мышления.

Такой подход позволяет студентам развивать не только языковые навыки, но и профессиональную гибкость – способность выражать сложные идеи доступно и логично. В этом проявляется практическая ценность креативного письма: оно связывает языковое образование с будущей профессиональной деятельностью.

Подобные задания повышают междисциплинарный потенциал обучения. Креативное письмо может интегрироваться с курсами по маркетингу, менеджменту, экономике, формируя у студентов умение писать тексты, направленные на убеждение, анализ или презентацию проекта.

Кроме того, практика креативного письма способствует формированию критического мышления, инициативности, креативности и умения работать с информацией. Эти качества признаны ключевыми в современном мире и формируют конкурентоспособность выпускников. Развитие этих компетенций особенно актуально в условиях цифровой экономики, где способность анализировать информацию, выстраивать логические связи и генерировать оригинальные идеи становится стратегическим преимуществом.

Включение креативного письма в образовательную практику способствует формированию у студентов навыков самопрезентации и эффективной коммуникации. Это помогает им чувствовать себя уверенно не только в учебной, но и в профессиональной среде, в том числе при участии в деловых переговорах, конференциях и публичных выступлениях.

Реализация креативного письма в образовательном процессе требует системного подхода, включающего использование проектных, интерактивных и рефлексивных методик. Эффективными формами работы являются упражнения на свободное письмо, создание альтернативных концовок текстов, адаптация текстов под различные аудитории, а также творческие переводы и коллективное написание рассказов.

Методика креативного письма предполагает последовательность этапов: от стимуляции воображения до анализа и редактирования текста. Такой подход помогает студентам не только раскрыть творческий потенциал, но и овладеть практическими навыками письменной речи, необходимыми в профессиональной деятельности.

Также важным является формирование комфортной и безопасной образовательной среды, где студент не боится ошибок. Поддерживающая атмосфера способствует свободе выражения, развивает уверенность и способствует более глубокому личностному включению в процесс обучения.

Креативное письмо также усиливает мотивацию студентов. Оно создаёт ситуацию личностного смысла, когда обучающийся не просто выполняет задание, а становится соавтором образовательного процесса. Такое взаимодействие способствует гуманизации обучения и формированию доверительной атмосферы между преподавателем и студентом.

При этом роль преподавателя трансформируется: он становится не контролёром, а наставником, направляющим творческую энергию обучающихся в конструктивное русло. Подобное сотрудничество формирует субъектную позицию студента и усиливает внутреннюю мотивацию к обучению.

Создание творческой образовательной среды возможно и с помощью цифровых инструментов – блогов, подкастов, онлайн-платформ. Такие формы позволяют расширить аудиторию, создать пространство для обмена идеями и обеспечить интерактивность учебного процесса.

Таким образом, креативное письмо представляет собой эффективный педагогический инструмент, направленный на развитие творческого потенциала, критического мышления и коммуникативной компетенции студентов. Оно обеспечивает интеграцию когнитивных, эмоциональных и профессиональных компонентов образования, способствует личностному росту и формированию активной гражданской позиции. Внедрение креативного письма в образовательную практику позволяет сделать процесс обучения более осмысленным, мотивирующим и современным.

Развитие данного направления требует дальнейших исследований, связанных с оценкой эффективности креативного письма в разных дисциплинах и образовательных контекстах. Важно изучать влияние письменного творчества на развитие языковых, когнитивных и эмоциональных компетенций студентов.

В перспективе креативное письмо может стать одним из ключевых компонентов новой педагогической парадигмы, ориентированной на личность обучающегося, его творческое мышление и способность к самореализации в условиях быстро меняющегося мира.

Список использованной литературы:

1. Никифорова О. С. Креативное письмо как средство развития мотивации к изучению иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 6. – С. 125–130.
2. Khamrakhodzhaeva, S. Teaching students of economics creative writing in a foreign language. *International Journal of Pedagogics*. – 2024. – VOLUME 04 ISSUE 11 PAGES: 258-262. <https://doi.org/10.37547/ijp/Volume04Issue11-50>.
3. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. – Cambridge: CUP, 2014. – 270 p.
4. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. – Pearson, 2015. – 446 p.
5. Хамраходжаева С. Ж. Роль перевода в развитии креативного письма. // *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*. – 2023. – С. 138–141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-perevoda-v-razvitii-kreativnogo-pisma>. ISSN: 2181-1784.
6. Дьяконова Е. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов. – Казань: КФУ, 2018. – 140 с.
7. Кульневич С. В. Педагогика личности: развитие творческого потенциала. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 214 с.

Secțiunea III/ Sektion III/ Session III

Integrarea prin traducere a literaturilor (semi)periferice – România și Republica Moldova – în cultura europeană / Integration der (semi)peripheren Literaturen – Rumänien und Republik Moldau – in die europäische Kultur / Integration of (Semi)Peripheral Literatures – Romania and the Republic of Moldova – into European Culture

CZU 81`255.4

Literaturile minore, de la (semi)periferie spre centru: Prag transparent/La soglia trasparente de Rodica Marian – spațiul paratextual ca mediator al receptării traducerii⁵

Corina BOZEDEAN, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” din Tîrgu Mureș, România
corina.bozedean@umfst.ro

Abstract: Starting from Chiara Elefante's theoretical contributions on the paratext as a privileged space for translation criticism and the manifestation of the translator's ethos, this article analyses the role of these areas in the configuration and reception in Italy of the bilingual volume *La soglia trasparente / Prag transparent* by Rodica Marian (Macchione, 2024). The analysis highlights the function of the paratext as a space for symbolic transaction between author, translator, editor and citator.

Keywords: literary translation, paratext, translator's visibility, poetry, cultural reception.

Că traducerea literară nu poate fi redusă la o simplă operație de transpunere lingvistică, ci presupune o negociere constantă între fidelitatea față de textul-sursă și adaptarea la normele lingvistice, culturale și estetice ale limbii-țintă, e un truism pentru studiile traductologice. De altfel, Henri Meschonnic (1999) concepea traducerea ca pe o „poiesis”, o „scriere în acțiune”, operație interlingvistică (uneori intralingvistică) și interculturală, afirmând că „traduire n'est traduire que quand traduire est un laboratoire d'écriture” [„Traducerea este traducere doar atunci când a traduce devine un laborator de scriere”]. În acest „laborator”, traducătorul are rolul de a media, de a interveni între un autor care își exercită autoritatea asupra propriului text și un cititor potențial care ocupă de-acum o poziție mai activă decât cel ideal vizat de autor. Prin intermediul procesului de traducere, traducătorul preia o parte din încărcătura activă a autorului și determină, pe de alta, felul în care publicul cititor va înțelege și recepta textul tradus. Analizat în această ecuație, cititorul devine el însuși, așa cum remarcă și Françoise Wuilmart (2008), un „traducător cultural”, în sensul că nu primește o simplă oglindă a textului original, ci și o „fereastră” deschisă înspre o altă cultură, mediată de vocea traducătorului. Situată așadar la intersecția dintre interpretare, transcodare, și mediere culturală, traducerea literară apare ca un proces complex, care dincolo de transferul lingvistic propriu-zis, implică un ansamblu de strategii editoriale care modelează receptarea operei în cultura-țintă. Traducătorul, editorul, cititorul (uneori și criticul) intervin aici ca agenți interpretativi, capabili să influențeze înțelegerea, valoarea și chiar statutul literar al operei traduse, participând la dinamica schimburilor culturale, de la lumea în care opera a fost scrisă până la cea în care este citită.

Înscriindu-se în linia teoretică inaugurată de Gérard Genette, Chiara Elefante analizează în lucrarea *Traduzione e paratesto* [Traducere și paratext] (2012) rolul fundamental al paratextului în procesul de traducere și receptare. Autoarea arată că traducerea nu înseamnă doar transferul unui text dintr-o limbă în alta, ci și reconstruirea ansamblului de elemente discursive care însoțesc opera: titluri, copertă, comentarii editoriale, opțiuni tipografice, dedicații, note introductive. Acestea nu sunt simple adaosuri decorative, ci constituie un prag de sens, un spațiu de tranziție între text și cititor. O atenție specială este acordată prefețelor și notelor traducătorului, privite ca spații de legitimare a traducerii, de justificare a opțiunilor traductive și de dialog cu cititorul.

Concept central în reflecțiile Chiarei Elefante, ethosul traducătorului este înțeles ca ansamblul de valori, opțiuni estetice și poziționări etice care transpar din discursul paratextual. El nu apare ca

⁵This work was supported by a grant of the Ministry of Education and Research, CCCDI – UEFISCDI, project number PN-IV-PCB-RO-MD-2024-0038, within PNCDI IV

un simplu element auxiliar, ci ca un loc de metadiscurs traductiv, în care se articulează proiectul traducătorului, opțiunile sale interpretative și raportul său cu textul original, o componentă revelatoare pentru raporturile de forță culturale în circulația literaturilor considerate „periferice” sau „minore” în culturile „centrale”. În contextul editorial contemporan, marcat de globalizare, paratextul joacă un rol esențial în circulația internațională a operelor, contribuind la adaptarea acestora la așteptările publicului-țintă. El ghidează interpretarea cititorului, chiar înainte de întâlnirea cu textul poetic, influențând orizontul de așteptare și percepția macrostructurală a operei.

Desigur, analiza paratextului nu poate fi separată de contextul mai larg al circulației literaturii – române în cazul de față – în țara/ cultura țintă. În Italia, de exemplu, migrația din ultimele decenii precum și inițiativele editoriale și universitare (catedrele și lectoratele de limba și literatura română) au contribuit la o creștere a interesului pentru literatura română tradusă. De altfel, în răspândirea literaturii române sunt fundamentale două aspecte, și anume acțiunea coordonată și convergentă a intelectualilor și clarviziunea politică a instituțiilor guvernamentale centrale și locale, care pot fundamenta concret, din punct de vedere economic, asemenea acțiuni. Și totuși, în ciuda acestui context, vizibilitatea literaturii române în Italia rămâne limitată, iar rolul traducătorului și al paratextului devin decisive în configurarea receptării. Traducerea literară apare ca un proces reflexiv și dialogic, în care paratextul funcționează ca prag transparent între texte, culturi și subiectivități.

Analizând prezența autorilor români în librăriile italienești, Dan Cepraga constată că publicarea de autori români în Italia trece printr-o perioadă de „particolare fermento” (Ciopraga, 2016, p. 265). Dar, după cum remarcă același critic, în interiorul unei abundențe de volume, literatura română își găsește cu greu loc: „Se tuttavia, in questa folla eterogenea e ipertrofica di volumi, cercassimo il nome di un autore romeno, sarebbe se non impossibile, di certo difficilissimo - trovarlo. Sicuramente, non starebbe in vetrina e neppure nelle pile in bella vista all'entrata della libreria, pronto ad essere arraffato dai sempre più abulici e disorientati lettori/compratori di libri. Tra gli scaffali, forse, qualche nome spunterebbe, uno o due Cioran tra gli Adelphi, qualche Eliade (ma sempre meno) e poco altro, ogni tanto qualche novita, ma solo se stampato da un editore importante e sempre che non siano trascorse più di due settimane dalla data di uscita” (*Idem*). [Totuși, dacă am căuta numele unui autor român în această mulțime heterogenă și hipertrofică de volume, ar fi, dacă nu imposibil, cu siguranță extrem de dificil de găsit. Mai mult ca sigur, nu s-ar afla în vitrină, nici măcar în rafturile expuse la vedere la intrarea în librărie, gata să fie achiziționate de cumpărătorii de cărți din ce în ce mai apatici și dezorientați. Poate câteva nume ar apărea pe rafturi: un Cioran ori două la Adelphi, un Eliade (dar din ce în ce mai puține) și câte puțin din alți autori; ocazional, o lucrare nouă, dar numai dacă este publicată de o editură importantă și cu condiția să nu fi trecut mai mult de două săptămâni de la data lansării].

În această panoramă a literaturii române traduse în Italia, pe care am investigat-o cu altă ocazie (Bozedeau, 2023), poezia (atât clasici, cât și poeți contemporani) ocupă un loc semnificativ, surprinzător am putea spune, prin rolul și spațiul acordat elementelor paratextuale. De exemplu, traduceri făcute de universitari sunt întotdeauna însoțite de un semnificativ aparat paratextual, ce depășește cadrul unei simple prezentări editoriale, constituind adevărate demersuri critice, iar în aceste cazuri, paratextul orientează interpretarea, fără a o constrânge.

Volumul bilingv de poezii *La soglia trasparente / Prag transparent* al Rodicăi Marian, publicat în Italia în 2024, la editura Macchione, oferă un exemplu elocvent pentru modul în care paratextul joacă în peisajul editorial contemporan din Italia un rol esențial în configurarea unei lecturi dirijate, marcate de profunzime, dar și discreție, totodată. Aparatul paratextual anticipează universul cărții și prefigurează receptarea sa în cultura țintă. Vocea poetică a Rodicăi Marian e una reflexivă și autoreferențială, „aparținând unui neomodernism lucid, în care vocația poetică este o funcție a cerebralității, nu a afectului” (Borbely, 2024).

În general, în traduceri sale, Gabriela Lungu operează aculturația tocmai prin naturalitatea pendulației sale între cele două spații culturale și constantul transfer lingvistic între cele două limbi. Pe lângă activitatea sa de lector de literatură italiană la Universitatea „Babeș- Bolyai” din

Cluj-Napoca, Gabriela Lungu a început să predea cursuri de traducere doar spre finalul carierei. Deși observațiile teoretice făcute la cursuri sunt complementare practicii traductive, traducătoarea mărturisește într-un interviu că „în realitate nu există o carte care să te învețe cum să traduci” (<https://ebsradio.ro/uncategorized/interviurile-ebs-gabriela-lungu-prima-carte-am-tradus-o-din-dor-de-limba-romana>, min. 22;30). În plus, Gabriela Lungu pledează pentru legitimarea autorității și vizibilității traducătorului, care uneori are statutul de co-creator al operei: „atunci când găsești un cuvânt, când o frază sună bine, când cineva îți spune că a citit cartea și i-a plăcut, tu știi că în cartea aceea există și o părticică din tine (Lungu, 2018 <https://www.fitralit.ro/30-09-2018-gabriela-lungu-traducatorul-este-un-altruist-un-cavaler-si-un-singuratic>). Și totuși, etica sa traductivă rămâne ambiguă: atunci când se referă la autorul tradus, opțiunea sa este de „a-l prezenta publicului ținută într-o lizibilitate perfectă, fără intervenția activă a traducătorului, care nu este niciodată mai bun decât atunci când este șters” (<https://ebsradio.ro/uncategorized/interviurile-ebs-gabriela-lungu-prima-carte-am-tradus-o-din-dor-de-limba-romana/>, min. 25;28).

Dar vizibilitatea discretă a traducătorului implică mai multe acțiuni conexe traducerii propriu-zise, printre care se număra constituirea aparatului paratextual: Gabriela Lungu se numără printre puținii traducători contemporani care încă dau note la subsol (<https://www.youtube.com/watch?v=GBaHvB4tRsl>, min 43.52); deși contestate, acestea au meritul, după cum apreciază și Thibaut Loiez (2018), de a prezerva specificitatea culturii de origine și particularitățile vocii narrative. Conform logicii propuse de Elefante, această formă de vizibilitate nu contrazice idealul de fidelitate, ci îl completează, făcând transparent procesul de mediere culturală.

În transpunerea Gabrielei Lungu, elementele culturale din poezia Rodicăi Marian au o funcție expresivă concretă, iar traducerea nu se impune ca explicație, ci ca o invitație la depășirea unor praguri culturale. Alegerile sale traductive sunt rareori marcate de subiectivitate, deși referenții aleși nu sunt întotdeauna simetrici: în ultimii ani m-am învățat/ Să-mi pun busuioc sub pernă, Ca să pot întâmpina cum se cuvine/ Talazul de incertitudine, cel nou ivit în mine – Biblioteca lui Celsius // Ho imparato negli ultimi anni / A mettere il basilico sotto il cuscino, Per accogliere come si deve,/ La nuova ondata d'incertezza, spuntata furtivamente – La Biblioteca di Celso (p. 6, 7).

Traducătoarea nu face nici măcar o explicitare în acest volum a conotațiilor culturale din original, respectiv a tradiției de a pune busuiocul sub pernă, în cazul de față. Desigur, faptul că publicul cititor e posibil să provină preponderent din rândul migrației române în Italia justifică absența unei note explicative, căci în Italia există deja un teren propice receptării unor asemenea tradiții culturale. Pe de altă parte, remarcăm că tiparul de cititor proiectat de traducător/editor trădează cumva lipsa interesului de a apropia publicul larg de literatura și cultura română.

Uneori, în traducerile sale, Gabriela Lungu pătrunde în atelierul scriitorului și scoate la suprafață în paratext aspecte inedite. Referindu-se la cel mai recent titlu al lui Alberto Moravia tradus în limba română, *Amorul Conjugal*, mărturisește că e vorba de un manuscris pe care Moravia nu l-a publicat niciodată și care a supraviețuit în mod miraculos. Gabriela Lungu ne amintește în prefață despre obiceiul autorului italian de a-și arde sistematic lucrările nepublicate – chiar și când era imobilizat la pat înaintea morții (<https://blog.libris.ro/2011/01/31/cei-doi-prieteni/>).

Revenind la *Prag transparent*, trebuie să remarcăm că absența unei prefețe în acest volum poate fi interpretată, în termenii Chiarei Elefante, ca o strategie paratextuală deliberată și semnificativă: traducătorul refuză să ocupe un spațiu autoritar de interpretare, lăsând textul poetic să-și negocieze singur sensul cu cititorul, scopul traducerii fiind valorizarea autorului și a discursului tradus. În termenii lui Elefante, paratextul devine aici un prag deschis, permeabil, care refuză să impună o cheie de lectură univocă și plasează cititorul într-o poziție activă. Înscrisă în politicile editoriale contemporane, absența prefeței indică și un ethos traductiv al responsabilității interpretative, deși absența reflecțiilor asupra elementelor ce fac coerența operei traduse poate afecta lizibilitatea volumului.

În ce privește geneza traducerii volumului *Prag transparent*, aceasta e una simplă. Structura sa bilingvă deoalează oarecum nașterea lingvistică și culturală a textului, datorate în principal prieteniei autor-traducător. O remarcă de pe coperta a patra arată că traducătoarea „ogni tanto si

diletta a tradurre dal romeno all'italiano i libri di poesia dei suoi amici" [din când în când îi place să traducă cărțile de poezie ale prietenilor săi din română în italiană]. Astfel, relația apropiată cu Rodica Marian îi permite traducătoarei să cunoască opera din interior. Iar pentru autoare, alegerea limbii italiene trimite atât la o filiație culturală, cât și la o distanță simbolică față de spațiul său cotidian, sugerând o formă de exil interior, o formă de translare identitară și culturală, într-un teritoriu afectiv mai larg. Termenul „soglia” evocă scriitura intimă, nefiltrată, un spațiu al gândurilor ne-rostite public, dar și o cronologie subiectivă, discontinuă, în care timpul este trăit, nu organizat narativ.

Ansamblul paratextual contribuie la construirea unui spațiu de lectură, în care titlul e însoțit de subtitlul „poesie”, indicație de gen ce creează un orizont de așteptare pentru cititorul italian, o postură de lectură, iar sumarul volumului, tot în structură bilingvă, anticipează pragul ce se vrea depășit, cel al cuvântului interior. Titlul constituie deja un pact de lectură bazat pe discreție și rigoare interpretativă, stabilind încă de la început o postură de lectură specifică. Termenul „soglia” evocă ideea de prag, de spațiu liminal între interior și exterior, între intimitate și expunere.

Copertile 1 și 4, sunt unul din elementele cheie pentru receptare, un soi de punte între autor și publicul receptor. Pe coperta 1 se află o fotografie din arhiva personală a Rodicăi Marian, evocând probabil călătoriile interior-exterior; lipsa unei imagini narative sau a unui discurs vizual explicit permite textului să rămână în prim-plan, iar cititorului să proiecteze propriile sale reprezentări. Ca element paratextual, coperta nu promite o poveste lineară sau un discurs epic, ci mai degrabă o experiență de lectură introspectivă, ce înscrie opera într-o estetică a sobrietății și a discreției, evitând orice spectaculozitate vizuală. În egală măsură filtru al receptării, coperta 4 conține o sintetică prezentare a artizanilor acestei cărți: autoarea și traducătoarea sa în italiană. Prezentarea parcur-sului profesional al autoarei și al traducătoarei are nu doar o funcție informativă sau de marketing, ci participă la conturarea unei autorități auctoriale și traductive. Într-un context cultural în care autorul tradus este mai puțin cunoscut decât traducătorul, observațiile despre traducătoare, contribuie la legitimarea și valorizarea traducerii. Prezentarea experienței editoriale și a premiilor obținute de Gabriela Lungu nu au doar o funcție informativă, ci și una simbolică și pragmatică.

Aceste prezentări delimitează cumva publicul italian căruia i se adresează, iar semnalarea de pe coperta a 4-a referitoare la relația privilegiată dintre traducătoarea Gabriela Lungu și autoare, amintită anterior, informează cititorul despre faptul că sursa răspândirii în spațiul italian în cazul de față a fost traducătoarea însăși.

Prezentarea autoarei se concentrează mai degrabă pe profilul său de cercetătoare. Se vorbește puțin și sintetic despre specificul poeziilor: o poezie născută din dragostea de cuvânt, și pasiune pentru călătorii, elemente cheie în cunoașterea de sine. Semnalarea alterității în acest spațiu paratextual, creează un anumit impact afectiv-emoțional, sentimentul de împărtășire cu cititorul.

Aparatul paratextual al volumului *La soglia trasparente / Prag transparent* e unul destul de discret, dar deosebit de relevant pentru receptare, deoarece constituie locul în care traducătorul își afirmă rolul de mediator cultural, în limitele impuse de contextul editorial (editura Macchione, în cazul de față). Dacă traducerea rămâne un factor esențial al circulației literare internaționale, paratextul nu doar introduce opera, ci o inserează într-un sistem cultural, ideologic și economic complex. El joacă un rol de ghid și de escortă în negocierea sensului la întâlnirea dintre texte și publicuri, devenind un instrument esențial al dialogului intercultural între culturile centrale și cele (semi)periferice.

Bibliografie:

1. Augieri, C. “L’astuzia del paratesto e la rudezza ingenua del potere: il caso Alvaro”, in Marco Santoro, M. (ed.), *I dintorni del tesoro. Approci alle periferie del libro*, vol. I, Roma: Editori dell’Ateneo, 2005, p. 329-342.
2. Ballard, M. La traduction en mouvement : figures de traducteurs in *Traduire*, 201/ 2004, „Actes de la Journée Mondiale de la Traduction”, 2004, p. 49-77.
3. Berman, A. *Pour une critique des traductions: John Donne*. Paris Gallimard, 1995.

4. Bozedeau, C. (2023). La traduction de la littérature roumaine en Italie (2010-2021). L'espace paratextuel comme médiateur de la réception. *Atelier de traduction*, Suceava, Editura Universităţii Suceava, 39-40/2023, p. 153-167.
5. Borbely, S. (2024), Rodica Marian 80, *Contemporanul*
6. Cepraga, D. Editoria e politiche culturali: brevi considerazioni sulle recenti traduzioni italiane della letteratura romena in Cinzia Franchi (ed.), *Editoria e Traduzione: Focus sulle lingue 'di minore diffusione'*, Roma, Lithos Editrice, 2016, p. 265-280.
7. Elefante, C. *Traduzione e paratesto*. Bologna, Bononia University Press, 2012.
8. Genette, G. *Seuils*, Paris, Editions du Seuil, 1982.
9. Meschonnic, H. (1999). Poétique du traduire. Lagrasse, Verdier, 1999.
10. Thibaut Loïez (2018). La note du traducteur: une solution légitime? *Atelier de traduction*. 30, 81-102.
11. Venuti, L. *L'invisibilità del traduttore. Una storia della traduzione*, traduzione di Marina Guglielmi. Roma, Armando editore, 1999.
12. Wuilmart, F. Entretien. En dialogue avec Mariana Neţ. *Atelier de traduction*, 10/2008, 15-21.

CZU 811.133.1`25:811.135.1`25

Traduire les sciences humaines, du français en roumain, du roumain en français. A propos d'une réciprocité désormais impossible⁶

Alexandru MATEI, professeur des universités, docteur,
Université Transilvania de Braşov / Université de Médecine, Pharmacie, Sciences et Technologie
« George Emil Palade » de Târgu Mureş, Roumanie
amatei25@yahoo.com

Abstract: This article examines the translation of French humanities and social science texts into Romanian before and after 1990, focusing on the transformation of regimes of intellectual legitimacy. While French theory historically occupied a central position in the Romanian intellectual field, the post-socialist period has witnessed a gradual reconfiguration of translation practices under the combined influence of market logics, academic internationalization, and the growing hegemony of English as a global validation language. The article advances the hypothesis that, in post-1990 Romania, French theorists increasingly circulate only after having been validated through prior English translations, which function as editorial and academic filters. Drawing on a sociological approach to translation and on the centre-periphery framework, the analysis contrasts the ideologically constrained translation regime of the socialist period with the post-1990 dual regime structured by research institutions and the publishing market. Particular attention is paid to the asymmetries between literary and theoretical translation, as well as to the marginal status of translations from Romanian into French. The article concludes by discussing the epistemological consequences of English-mediated circulation for the reception of French theory in semi-peripheral academic spaces.

Keywords: translation studies, French literary theory, idéologie et traduction, centre-periphery theory.

Il y a de nombreuses études qui portent sur la traduction en tant qu'activité intellectuelle, et affective par ailleurs. Intellectuelle avant tout, car il s'agit des compétences apprises et d'une intelligence interculturelle qui se développe dans la relation entre cultures, mais aussi affectives, pour autant qu'on parle d'expériences qui font de la traduction une communication, une publicisation d'un habitus et d'un espace affectif. La controverse suscitée par la traduction du poème *The Hill We Climb* d'Amanda Gorman⁷ a constitué un révélateur particulièrement net des enjeux contem-

⁶This work was supported by a grant of the Ministry of Education and Research, CCCDI – UEFISCDI, project number PN-IV-PCB-RO-MD-2024-0038, within PNCDI IV

⁷Un article qui rend compte du contexte de l'affaire est Lori D. Patton, « Still Climbing the Hill: Intersectional Reflections on Brown and Beyond », dans *Educational Researcher*, Volume 53, Issue 2, 2024, pp. 73-84.

porains attachés à l'acte traductif. La décision de l'éditeur néerlandais de confier cette traduction à Marieke Lucas Rijneveld – autrice blanche, sans expérience reconnue dans la traduction mais excellente écrivaine – a provoqué de vives réactions, notamment de la part de la journaliste Janice Deul⁸. Celle-ci a dénoncé une occasion manquée de confier le texte à une « artiste de la parole, jeune, femme, et assumant son identité noire », jugée plus à même d'en restituer la portée symbolique et performative. Face à l'ampleur de la polémique, Rijneveld a finalement renoncé au projet⁹, affirmant vouloir préserver la force et l'intégrité du poème de Gorman, tout en reconnaissant que sa légitimité – non pas professionnelle, mais plus largement existentielle – à le traduire ne faisait pas consensus. Cet épisode met en lumière une conception explicitement située de la traduction, dans laquelle l'identité sociale, culturelle et raciale de la personne qui traduit devient un critère central d'évaluation de la validité du travail traductif. Si l'« affaire Gorman » interroge prioritairement la légitimité du traducteur ou de la traductrice, d'autres controverses récentes déplacent le débat vers la légitimité de l'intervention sur le texte source lui-même. En 2020, la décision des ayants droit et de l'éditeur de modifier le titre français du roman d'Agatha Christie *Les Dix petits nègres* – désormais *Ils étaient dix* – a suscité de fortes réactions. Ce choix visait à entériner, avec plusieurs décennies de retard, une modification déjà souhaitée par l'autrice de son vivant afin de ne pas heurter le lectorat états-unien. La révision a également entraîné une expurgation de certaines occurrences lexicales¹⁰.

Cet article ne portera donc pas sur le travail du traducteur proprement-dit, en apesanteur sociale, comme si tout travail de traduction était une affaire de compétences interculturelle et linguistique, mais tentera de situer le débat au sein de la francophonie et notamment au sein de la politique de la traduction de théorie en Roumanie dans le passage entre un paradigme étatisé jusqu'aux années 1990 et un paradigme dual, marché-recherche, qui lui succède, depuis environ les années 2000.

La traduction des sciences humaines constitue un observatoire privilégié des rapports de force symboliques entre langues, traditions intellectuelles et espaces académiques. À la différence de la traduction littéraire, souvent analysée sous l'angle esthétique ou patrimonial, la traduction des textes théoriques engage directement des enjeux de légitimation intellectuelle, de reconnaissance disciplinaire et de circulation internationale du capital symbolique¹¹.

Tant que l'espace des traductions était structuré à l'échelle régionale, voire internationale, les traductions littéraires et théoriques pouvaient fonctionner de front. Il y avait peu d'œuvres littéraires traduites depuis le roumain vers le français, par exemple, et aussi peu de textes théoriques rédigés en roumain et traduits en français. En plus, à l'époque des régimes socialistes en Europe de l'Est, il y avait des traductions dans les langues de circulation mondiale – le français particulièrement – publiés à l'usage d'un public étranger et qui faisaient partie d'un projet d'internationalisation et de propagande de ces régimes¹².

⁸Son éditorial paraît sous le titre « Een witte vertaler voor poëzie van Amanda Gorman: onbegrijpelijk » (« Une traductrice blanche pour la poésie d'Amanda Gorman : incompréhensible ») dans le journal *De Volkskrant*, 25 janvier 2021.

⁹Voir « 'Shocked by the uproar': Amanda Gorman's white translator quits », *The Guardian*, 1 Mars 2021, <https://www.theguardian.com/books/2021/mar/01/amanda-gorman-white-translator-quits-marieke-lucas-rijneveld> (consulté le 30 janvier 2026)

¹⁰Toutes ses questions sont abordées par Laure Murat dans son opusculé *Toutes les époques sont dégueulasses*

Ré(é)crire, sensibiliser, contextualiser, Paris, Verdier, 2025 et feront l'objet du prochain ouvrage de Tiphaine Samoyault.

¹¹Cette approche plus générale ne va pas discuter en profondeur au cas par cas, sans toutefois omettre d'en mentionner. Les termes de la discussion sont empruntés à la sociologie et à la sociologie de la traduction littéraire, dans une lignée qu'on peut appeler bourdieusienne.

¹²Pour cette période, l'ouvrage de Ioana Popa, *Traduire sous contraintes. Littérature et communisme (1947-1989)*, Paris, CNRS, 2009 fait date. Relue rétrospectivement, cette étude devient aujourd'hui intéressante aussi parce que publiée en français.

Or, la donne est en train de changer après 1990, certes lentement au début : le nombre des initiatives individuelles augmente, les entrées à travers la traduction augmentent en Roumanie, et le décalage entre la production scientifique, académique et théorique dans les pays de l'Ouest et la production intérieure augmente. Des membres de la diaspora font traduire leurs livres en roumain, alors que d'autres quittent leurs pays et tâchent d'entamer une carrière à l'étranger. La netteté de la légitimation intellectuelle vacille mais, durant les années 1990, le maintien d'un monopole académique et institutionnel lié à l'école sur la création des valeurs littéraires, fera du travail de récupération culturelle européenne la principale tâche de la traduction de théorie. Certes, il y aurait beaucoup à dire sur le sort des maisons d'édition telles que Univers et Cartea Romaneasca, maisons-phares avant 1989, dans le contexte de cette récupération. Pendant cette époque, l'exigence de la traduction en sens inverse ne se pose pas avec urgence, car on assiste plutôt à un retour des enfants prodiges d'origine roumaine vers le nid d'origine, plutôt que d'un désir inassouvi des écrivains roumains à être traduits à l'étranger.

Après l'entrée de la Roumanie dans l'UE, en 2007, et la création de l'Institut culturel roumain, en 2004 (et notamment durant le directorat de Horia-Roman Patapievici, dès 2005), la présence littéraire de la Roumanie à l'étranger se fait plus intense. Avec un nombre accru de festivals littéraires, les écrivains roumains voient leurs ouvrages traduits à l'étranger. Le cas de Mircea Cartarescu est notoire, et sa réception en espagnol a fait l'objet d'un ouvrage récent¹³.

En même temps, en matière de « non-fiction », la dissymétrie entre la production roumaine et celles occidentales¹⁴ ne cesse d'augmenter. C'est dans ce sens que la bibliographie sur le rapport « centre-périphérie », à ce jour très riche et fertile¹⁵, se doit d'être complétée sur un point particulier. La « théorie » était et est encore perçue en tant que « superstructure » discursive, boîte à outils à utiliser, alors que le texte littéraire est une infrastructure dont on a besoin en tant qu'objet d'étude. Un tel partage, entre, en gros, un métadiscours universel et les particularités des discours-objet, reproduit une hiérarchie qui, aujourd'hui, est loin d'avoir été réduite à travers le seul changement majeur qui affecte la production académique en Roumanie : publier en langues étrangères.

Or, un tel partage n'a jamais vraiment été discuté. Si dans le rayon littérature de la grande librairie Gibert Joseph il y a un partage par pays et par régions, rien de tel à l'étage réservé aux sciences humaines. La littérature est plutôt perçue comme pratique artistique qui mobilise la créativité et implique des facultés tournant autour de la « vitalité », alors que la théorie présuppose un apprentissage et une tradition qui séparent les territoires de la « civilisation » des territoires émergents¹⁶. Certes, il y a des exceptions, mais ont craint qu'elles ne concernent plus l'époque qui commence après 1989. Un cas à étudier est celui de Adrian Marino, cité parfois de

¹³Mihai Iacob, *Ala Izquierda. Autoimagen de Mircea Cărtărescu en España (1993-2018)*, Almería, Editorial Universidad de Almería, 2024.

¹⁴Nous sommes bien conscients de la relativité d'un tel syntagme, car ce qu'on appelle « le centre » n'a jamais été fixe.

¹⁵Nous renvoyons à une bibliographie qui contient : Immanuel Wallerstein, *World-Systems Analysis. An Introduction*, Durham, Duke University Press, 2004 ; Samir Amir, *Le développement inégal*, Paris, Minuit, 1973 ;

Pascale Casanova, *La langue mondiale*, Paris, Seuil, 2015 ; Franco Moretti, *Distant Reading*, Londres, Verso, 2013 ;, Abram de Swaan, *Words of the World: The Global Language System*, Cambridge, Polity Press, 2001; Gisèle Sapiro (dir.) *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008 ;

Gisèle Sapiro, *La sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte, 2014 ; Gisèle Sapiro, *Qu'est-ce qu'un auteur mondial ? Le champ littéraire transnational*, Paris, Seuil, 2025.

¹⁶C'est dans ce sens qu'on peut faire appel ici à l'opposition entre « forme » fabriquée dans les centres culturels du monde et « matière » fournie par les périphéries, formulée par Franco Moretti, « Conjectures of World Literature », *New Left Review*, 2000, Jan-Fév, pp. 54-68.

nos jours, et dont certains ouvrages ont paru en France aux éditions Gallimard ou PUF¹⁷. Avec la croissance accélérée de la production académique, les chances pour qu'on traduise en français un ouvrage publié d'abord en roumain et qui n'aura pas d'abord été validé par une traduction en anglais restent restreintes. De plus, la plupart des chercheurs ont entre-temps développé des compétences de rédaction en langues étrangères.

Pour ce qui est de la francophonie littéraire en Roumanie, il faut constater que, historiquement marqué par une forte orientation francophone – notamment dans les domaines de la philosophie, de la sociologie, de la critique littéraire et de l'histoire – le champ intellectuel roumain a connu, après 1990, une reconfiguration profonde de ses références et de ses circuits de traduction. L'hypothèse que l'on souhaite formuler et examiner ici est la suivante : dans la Roumanie post-1990, la circulation des théoriciens français en sciences humaines est de plus en plus conditionnée par leur traduction préalable en anglais, qui fonctionne comme une instance de validation éditoriale et académique. Autrement dit, il ne s'agit pas simplement d'un déplacement quantitatif des langues sources, mais d'une transformation qualitative du régime de légitimité : l'anglais ne serait plus seulement une langue parmi d'autres, mais un filtre préalable permettant de décider quels auteurs français « méritent » d'être traduits en roumain. L'analyse sera menée en trois temps : le régime de traduction avant 1990, sous contrainte politique et idéologique ; la reconfiguration post-1990, marquée par l'ouverture du marché éditorial et l'hégémonie de l'anglais ; les limites de cette hypothèse, à travers des exceptions, des traductions directes et des résistances structurelles.

Avant 1990 : traduire le français sous contrainte idéologique

Avant 1990, le français occupe en Roumanie une position singulière : il est à la fois une langue de prestige culturel ancien (héritée du XIX^e siècle et de l'entre-deux-guerres) et une langue relativement compatible, dans certains cas, avec l'idéologie officielle du régime communiste¹⁸. Les grandes figures françaises du rationalisme, du structuralisme ou de la critique sociale pouvaient parfois être intégrées dans le paysage intellectuel roumain, à condition d'être interprétées, sélectionnées ou cadrées idéologiquement – ce qui s'est d'ailleurs passé dès l'époque du réalisme socialiste¹⁹. Cependant, la traduction des sciences humaines sous le communisme ne répond pas d'abord à une logique académique autonome. Elle dépend de plusieurs filtres : la censure politique, la politique culturelle de l'État et les réseaux institutionnels de traducteurs autorisés. Les flux de traduction étaient étroitement contrôlés entre 1944 et 1989²⁰.

De nombreux traducteurs roumains maîtrisent le français et traduisent directement depuis le texte source. Toutefois, plusieurs facteurs favorisent déjà une médiation linguistique qui empiète sur la fidélité des traductions. Il s'agit d'abord de l'accessibilité matérielle des éditions : alors que le marché du livre n'importe pas, l'accès des ouvrages étrangers en Roumanie suit des parcours individuels et reproduit la dépendance culturelle de la France. Ensuite, il s'agit d'une opération de neutralisation idéologique, qui est d'ailleurs un opérateur déformant que toute traduction incarne de manière consciente ou inconsciente, c'est-à-dire de manière programmatique ou non²¹. Le marché français du livre fait en sorte que les ouvrages étrangers (en anglais par exemple) se dotent, dans leurs passages en traduction française, d'un prestige culturel qui en

¹⁷Adrian Marino, *L'Herméneutique de Mircea Eliade*, traduit du roumain par Jean Gouillard, Paris, Gallimard, 1981 ; Adrian Marino, *La Critique des idées littéraires*, traduit du roumain par Manole Friedman, Bruxelles, Complexe, 1977 ; Adrian Marino, *Comparatisme et théorie de la littérature*, Paris, P.U.F., 1988, etc.

¹⁸Ce point mérite à être développé ; disons ici que la France est le pays des révolutions et que c'est aussi le pays où s'impose la culture, devenue classique, de la modernité.

¹⁹Sur la réception de Roland Barthes, voir A. Matei, « Lire Barthes en Roumanie socialiste : Les enjeux du pouvoir et leur neutralisation », *Littérature*, n° 186, 2/2017, pp. 66-81.

²⁰Ioana Popa, *op. cit.*

²¹Antoine Berman, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1984 et Lawrence Venuti, *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, Londres / New York, Routledge, 1995.

atténue les contre-indications idéologiques²². Cette neutralisation idéologique prend parfois une fonction d'autorité : on est conforté dans l'idée que la science véritable n'a pas d'idéologie et, par conséquent, le champ culturel français fonctionne à la fois en tant garant de scientificité. Cette fonction d'autorité sera aussi celle des peu de traductions depuis le roumain. A part les ouvrages de Adrian Marino, on traduit dans les années 1990 un autre ouvrage classique des sciences humaines rédigé en roumain dans les années 1930, *L'Esthétique* de Tudor Vianu²³. Il s'agit d'un ouvrage réputé, entre autres, pour ne pas adhérer à aucune idéologie, à moins qu'une théorie esthétique ne soit elle-même, et nous croyons que elle l'est, porteuse d'idéologie.

2. Après 1990 : nouvelles logiques de la recherche

La chute des régimes socialistes entraîne une transformation radicale des champs éditoriaux en Europe de l'Est. L'État perd son monopole, de nouvelles maisons d'édition privées apparaissent, et les critères de sélection des textes se déplacent : **le marché**, la **visibilité internationale** et la **rentabilité symbolique** deviennent des facteurs déterminants. Dans ce contexte, la traduction des sciences humaines connaît une forte expansion, mais aussi une **restructuration profonde de ses priorités linguistiques**. Alors que le français conserve un prestige symbolique, l'anglais s'impose progressivement comme la langue dominante de la recherche internationale. Dans un pays francophone comme la Roumanie, ce processus n'est pas aussi rapide que l'on pourrait croire, car les recherches et les théoriciens anglo-saxons y sont moins connus. Le cas de Fredric Jameson est révélateur sur ce point²⁴, et il n'est pas le seul.

Dans les études contemporaines de sociologie de la traduction²⁵, il est bien établi que l'anglais occupe une position hyper-centrale dans le système mondial des traductions. Cette centralité ne se limite pas à la quantité : elle modifie les logiques de reconnaissance. Dans le cas roumain, cela se traduit par plusieurs phénomènes convergents : si, en ce qui concerne les écrivains, les éditeurs roumains identifient souvent de nouveaux auteurs français via leur circulation en anglais²⁶,

²²C'est le cas de Marshal McLuhan, dont la présence à la Bibliothèque Universitaire de Bucarest compte deux titres en traduction française, en dehors du roumain et de l'anglais. La première traduction roumaine date de 1975. La *Galaxie Gutenberg* est un titre qui peut tromper un lecteur « humaniste » qui peut considérer qu'il s'agit d'un hommage pieux à la civilisation du livre imprimé. D'ailleurs, le sous-titre anglais, « The Making of the Typographic Man » par « Omul si era tiparului » ne respecte pas le caractère historique et processuel du sous-titre original, et que la version française garde : « La Genèse de l'homme typographique » De la même manière, le premier ouvrage traduit de Barthes en roumain, *Sur Racine* (Bucarest 1969), porte dans son titre l'indication du respect porté par l'auteur à la notoriété du grand classique français et qu'il s'agit d'un essai qui contribue à redonner du lustre au grand dramaturge français. La même stratégie s'appliquera à l'ensemble des traductions en roumain, alors que, en direction inverse, les rares traductions depuis le roumain vers le français profitent du goût pour la synthèse des lecteurs français tout comme du prestige de grands chercheurs tel Mircea Eliade.

²³Tudor Vianu, *L'Esthétique*, trad. Veaceslav Grossu, Paris, L'Harmattan, 2000.

²⁴Le premier ouvrage traduit en roumain de Jameson, *Postmodernismul sau logica capitalismului tarziu*, est accompagné notamment d'une « Préface » de Andrei Terian où l'auteur remarque que sous la plume des critiques roumains qui le citent dans les années 1990, son prénom apparaît souvent écrit incorrectement Frederic au lieu de Fredric. Si l'auteur y voit des carences de lecture, nous y verrions plutôt la paucité de lecture d'auteurs (théoriciens) anglo-saxons, à cette époque. Aujourd'hui, des fautes de translittération sont plus facilement admises en d'autres langues que l'anglais. Voir Fredric Jameson, *Postmodernismul sau logica capitalismului tarziu*, Sibiu, Editura ULBS, 2023.

²⁵Johan Heilbron, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », *European Journal of Social Theory*, vol. 2 (4), 1999, pp. 429-444 et Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008.

²⁶C'est le cas d'Edouard Louis et celui de Maylis de Kerangal, mais le marché des traductions du français vers le roumain ne s'y réduit pas. Leur présence dans la critique littéraire française reste

les auteurs français traduits aujourd'hui auront reçu en général l'aval de leur valeur à travers les traductions en anglais. Par rapport à la situation des écrivains, le statut des théoriciens français demande des analyses que nous ne pouvons pas présenter en ce moment. On pourrait toutefois penser à l'œuvre critique d'Antoine Compagnon, auteur très présent en Roumanie dans les années 2000 et peu traduit après 2010, et à celle de Jean Starobinski, DHC de l'Université Babes-Bolyai de Cluj-Napoca, dont les derniers ouvrages n'ont pas été traduits en roumain²⁷.

Les traductions récentes de l'œuvre de Bruno Latour sont révélatrices de cette double médiation : alors qu'il s'agit d'un auteur validé au niveau mondial et qui écrit en français mais aussi en anglais, Latour commence à être traduit en roumain depuis 2015, mais sa présence reste tout de même discrète en Roumanie.

D'autre part, les traductions depuis le français demeurent relativement nombreuses en matière de théorie – littéraire et philosophie – suite à une logique de marché qui compte deux éléments importants. Les compétences de traduction depuis le français restent encore répandues, de sorte que traduire depuis le français ne demande pas une recherche poussée. Des traducteurs et universitaires roumains formés en études françaises continuent à traduire directement depuis le français, notamment dans les domaines de la littérature, de la philosophie et de la théorie critique. Des figures comme Irina Mavrodin (principalement littéraire, mais aussi essayiste) témoignent de la persistance d'un savoir-faire traductif francophone, tout comme celle de Georgiana Lungu-Badea spécialiste en traductologie francophone, autrice de nombreux ouvrages²⁸. De même, certains départements universitaires privilégient encore la traduction directe pour des textes destinés à un public académique restreint.

Certes, cela reste vrai de l'anglais aussi, mais il y a un second élément qui intervient : les financements de l'Etat. La France offre des supports financiers tant aux maisons qu'aux traducteurs et c'est ce qui rend ces traductions, notamment pour des maisons émergentes, sinon lucratives, du moins acceptables. Toutefois, la longue absence d'ouvrages théoriques traduits depuis l'anglais (notamment) en matière de théorie littéraire ou bien de « theory » qui occupe largement les méthodologies des études littéraires permet à une maison universitaire telle que celle de l'Université Lucian Blaga de Sibiu de traduire des ouvrages de théorie²⁹.

Les conséquences épistémologiques deviennent et seront sans doute importantes, pour la réception des auteurs français à travers les références faites à l'endroit de leurs œuvres dans des textes anglophones. Elles restent sujettes à débat pour l'instant, car en ce moment cette réception est duale : la francophonie reste vivante dans la recherche académique, notamment pour les générations âgées, mais elle est constamment mise à l'épreuve par un champ institutionnel de recherche qui dirige les chercheurs du côté de l'anglais.

Conclusion. Traduire les sciences humaines, du français et en français

L'analyse de la traduction des sciences humaines françaises en Roumanie avant et après 1990 met en évidence une transformation structurelle profonde. Un constat du type « avant 1990, la traduction est principalement contrainte par des logiques idéologiques et institutionnelles ; après 1990, elle est de plus en plus régie par des logiques de marché et de reconnaissance

importante, mais elle n'est pas à la hauteur de la célébrité d'Edouard Louis, par exemple, dans le monde anglo-saxon.

²⁷Compagnon est connu en Roumanie notamment avec *Les Antimodernes*, ouvrage non traduit en anglais. L'ouvrage, paru en 2005 à Paris et en 2008 à Bucarest, est le dernier titre traduit en roumain de Compagnon. Jean Starobinski, n'a plus de titre traduit en roumain depuis 1990.

²⁸Georgiana Lungu-Badea, *Teoria culturemelor, teoria traducerii*, Timisoara, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2004 est son ouvrage le plus cité sur google scholar et il est fort à parier qu'il s'agit de l'ouvrage français publié en Roumanie le plus cité dans des publications retenues par google scholar.

²⁹Pour un aperçu, le lecteur peut consulter le site <https://editura.ulbsibiu.ro/product-category/misc/>.

internationale » s'applique bien mieux à la littérature qu'aux sciences humaines. La logique des traductions reste institutionnelle, mais elle est assujettie à la logique institutionnelle de la recherche qui fait des universités des productrices de savoir globales et dont la compétition est individuelle et seulement en second lieu nationale. Après des décennies pendant lesquelles, en études littéraires notamment, les auteurs français ont représenté des étalons d'excellence à la fois académiques et littéraires. Si ce paradigme s'éteint vers la fin des années 90, pour des raisons qui tiennent à la fois à la dynamique des études littéraires dans des sociétés (néo-)libérales, alors que des méthodologies à dominante sociale et politique envisagent l'étude de la littérature au sein du social, qu'à la dynamique de la dissémination académique qui privilégie l'anglais en tant que langue d'échange académique au niveau global.

Il reste néanmoins que la manière dont l'anglais pratique la théorie n'arrive pas toujours à circonscrire la manière dont le français le fait, et que dans ce dernier cas il y a encore un contingent important de traducteurs et chercheurs francophones dont l'autorité n'est pas encore anéantie.

Pour ce qui est des traductions du roumain vers le français, nous avons montré qu'il s'est agi d'ouvrages de synthèse et d'études sur des auteurs roumains connus en France (Mircea Eliade). Mais leur sort, dans un monde où les inégalités vont en croissant ne pouvait pas être autre que mauvais. D'abord, il est évident qu'un Tudor Vianu ou un Adrian Marino n'hésiterait pas de rédiger en anglais (ou tout au moins en allemand ou français), de sorte que traduire de la théorie depuis le roumain ne peut que faire rêver. Car traduire du roumain vers l'une des langues centrales du monde a pour présupposé un standard de l'institutionnalisation nationale de la recherche qui est et sera raisonnablement impossible.

Bibliographie:

1. AMIN, Samir, *Le développement inégal*, Paris, Minuit, 1973.
2. CASANOVA, Pascale, *La langue mondiale*, Paris, Seuil, 2015.
3. CHRISTIE, Agatha, *Ils étaient dix*, Paris, Le Masque, 2020.
4. DEUL, Janice, « Een witte vertaler voor poëzie van Amanda Gorman: onbegrijpelijk », *De Volkskrant*, 25 janvier 2021.
5. IACOB, Mihai, *Ala Izquierda. Autoimagen de Mircea Cărtărescu en España (1993-2018)*, Almería, Editorial Universidad de Almería, 2024.
6. LUNGU-BADEA Georgiana, *Teoria cultuuremelor, teoria traducerii*, Timișoara, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2004
7. MATEI, Alexandru, « Lire Barthes en Roumanie socialiste : Les enjeux du pouvoir et leur neutralisation », *Littérature*, n° 186, 2/2017, pp. 66-81.
8. MORETTI, Franco, *Distant Reading*, London, Verso, 2013.
9. MURAT, Laure, *Toutes les époques sont dégueulasses. Ré(é)crire, sensibiliser, contextualiser*, Paris, Verdier, 2025.
10. PATTON, Lori D., « Still Climbing the Hill: Intersectional Reflections on Brown and Beyond », *Educational Researcher*, vol. 53, no 2, 2024, p. 73–84.
11. POPA, Ioana, *Traduire sous contraintes. Littérature et communisme (1947-1989)*, Paris, CNRS, 2009 fait date.
12. SAPIRO, Gisèle (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008.
13. SAPIRO, Gisèle, *La sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte, 2014.
14. SAPIRO, Gisèle, *Qu'est-ce qu'un auteur mondial ? Le champ littéraire transnational*, Paris, Seuil, 2025.
15. DE SWAAN, Abram, *Words of the World: The Global Language System*, Cambridge, Polity Press, 2001.
16. WALLERSTEIN, Immanuel, *World-Systems Analysis. An Introduction*, Durham, Duke University Press, 2004.
17. 'Shocked by the uproar': Amanda Gorman's white translator quits", *The Guardian*, 1 March 2021.

Traducere și periferie în varianta în norvegiană a romanului „Vara în care mama a avut ochii verzi” de Tatiana Țibuleac³⁰

Andreea POP, lector universitar, doctor, Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „G. E. Palade” din Târgu-Mureș, Facultatea de Științe și Litere „Petru Maior”
andreea.pop@umfst.ro

Abstract: *When in 1995 Lawrence Venuti first came up with the idea of naturalization/domestication by which he meant that dominant cultures did not need to adapt, through translation, to dominated ones because of the naturalization of meaning; moreover, that conversely, in translation from the dominant language, the foreign element was preserved, which the latter was forced to integrate asymmetrically, his findings gave rise to the theorisation of the cultural periphery through translation, which is still of interest today in the context of Anglo-Saxon ethnocentrism. Translation, especially in the field of literature, is a profoundly asymmetrical and politically submissive. When it brings together areas that are both very distant linguistically and in minority position, the phenomenon is all the subtler as it raises the question of the representation of different types of linguistic periphery translation is called upon to reconcile. Starting from this, by analysing from a stylistic perspective some Romanian collocations and expressions in the Norwegian translation of Tatiana Țibuleac's debut novel, our study aims to investigate this type of asymmetry from the perspective of dominated cultures without, however, claiming to generalize the conclusions to the entire linguistic area in question.*

Keywords: *adaptation, asymmetry, localism, periphery, translation.*

Romanul de debut al Tatianeii Țibuleac (Cartier, 2017, desemnat aici prin abrevierea VMAOV) a venit ca o revelație literară salutăată atât de critica din spațiul românesc cât și la nivel european, cartea bucurându-se de un remarcabil succes în traduceri în franceză, spaniolă, portugheză (Brazilia), germană, poloneză și norvegiană. Al doilea roman al autoarei, Grădina de sticlă (Cartier, 2019) i-a adus, în același an, Premiul Uniunii Europene pentru Literatură.

În ce privește versiunea romanului de debut al Tatianeii Țibuleac, apărută în traducerea lui Sindre Andersen (traducător care, trei ani mai târziu, va oferi publicului norvegian și Grădina de sticlă/Flaskehagen), Sommeren mamma hadde grønne øyne (Camino, 2020, aici în abrevierea SMHGØ) include o postfață semnată de traducător în care explică cititorului norvegian detalii privitoare la poziția geo-politică a Republicii Moldova, la condiționările istorice la care a fost supusă de la ruperea de Regatul României, trecând prin rusificare și sovietizare și trebuind să-și croiască propriul drum din 1991 până în prezent. Făcând un rezumat al subiectului, Sindre Andersen remarcă cu finețe critică faptul că romanul depășește localismul est-european și propune o deschidere spre vest, printr-o escamotare a prejudecăților asociate popoarelor din est (polonezi, români sau ex-iugoslavi). Roman în care subiectul curge spre un deznodământ sumbru, „dar cu reale implicații sociale” (trad. n., SMGØ, p. 203), într-un peisaj francez de țară ce ar sugera „viața eternă” (idem) și ieșirea din spațiu și timp, sau mai bine zis, precizează traducătorul, intrarea „într-un loc în care ea [mama, personaj central] poate să-și plaseze propriile referințe” (trad. n., SMGØ, p. 205) reminiscente ale existenței în fosta Uniune Sovietică, creația Tatianeii Țibuleac, tradusă în țări în care diaspora română este numeroasă, spune semnatarul postfeței, este văzută în spațiul critic românesc (și aici citează site-ul Romanian Literature Now) cumva în umbra Solenoidului lui Mircea Cărtărescu, care, neîndoindu-se se profilează ca un posibil viitor premiu Nobel, secundându-l în mod asimetric dar foarte onorabil. Versiunea în norvegiană redă pe alocuri și vocația lui Sindre Andersen pentru scriitură ca expresie artistică. Pe lângă faptul de a traduce din română, engleză, germană, daneză și suedeză, el însuși este poet și critic, în 2019 apărându-i la editura Flamme volumul de debut poetic Blodet i hodet [Sânge la cap].

³⁰This work was supported by a grant of the Ministry of Education and Research, CCCDI – UEFISCDI, project number PN-IV-PCB-RO-MD-2024-0038, within PNCDI IV

Conservarea elementelor localizante din original nu este mereu posibilă. Ba chiar, uneori traducerea cristalizează – și prin aceasta, naturalizează ori domesticește (Venuti, 1995) mesajul în limbă țintă – prin procese inerente actului traductiv, în general, precum aplatizarea ori compensația. Nu ne vom referi aici la raportul între periferie, localism/localizare și marginalitate din perspectiva strategiilor care fac traducerea un produs comercial adresat nevoilor și mai cu seamă dorințelor create unui public-țintă predefinit și educat în sensul asimilării lor în mod nemijlocit prin conformare la așteptări. Paradigma pe care o avem în vedere decurge dintr-un reflex cultural și adaptativ profund, care construiește punți necesare între areale foarte eterogene din punct de vedere lingvistic și socio-politic dar care, prin intermediul ficțiunii, ajung la un numitor comun. Conform teoriei lui Lawrence Venuti, raportul de forță între două culturi asimetrice dictează dinamica procesului traductiv: astfel, textul dintr-o cultură minoritară naturalizează sensul în limba țintă dominantă în vreme ce mesajul culturii mai puternice trece neadaptat în cultura minoritară. Periferiile lingvistice, care de multe ori sunt și geo-politice, se creează astfel prin asimilarea unui sistem centrifug și inegal reprezentat. Conceptul de cultural turn (Bassnett, Lefevere, 1990) nu numai că aduce cu sine o viziune globalistă asupra traducerii ca raport între dominant și dominat care se resemantizează fie ca predispoziție spre adecvare a limbii sursă, fie ca acceptabilitate, prin favorizarea limbii-țintă (Tourey, 1995). Perioada ultimelor trei decenii ne-a arătat cum cele două direcții teoretice se întrepătrund politic, limba forte impunând adaptarea atât din poziție de limbă sursă cât și ca limbă țintă și împingând astfel limba dominată la periferia acceptabilității. Nu degeaba reputați cercetători au suprapus această configurație traducto-lingvistică peste statutul istoric al literaturilor coloniale (Gile, 2005).

Localism și traducere în Vara în care mama a avut ochii verzi

În cele ce urmează, propunem analiza a cinci extrase din roman care conțin colocații și expresii nuanțate cultural ca și produse ale culturii locale (fie populare ori doar colocviale), cu scopul de a observa direcțiile pe care le preferă traducătorul, fără însă a pierde din vedere faptul că orice act traductiv este, în cele din urmă, expresia unei subiectivități elective. Sublinierea unităților de traducere ne aparține.

(1) În roman, Aleksy e fiul adolescent, depresiv, suicidar și dependent de medicație și de droguri recreative al unei mame pe care spune că o urăște atunci când îl așteaptă în curtea școlii în ultima zi a anului școlar: „îi era în cot de mine”, spune el (VMAOV, p. 5) și prin urmare refuza să plece din „școala noastră în care nu făceau purici nici infecțiile” (VMAOV, p. 6). Încă de la început, expresivitatea colocațiilor și frazărilor românești se anunță a fi o provocare, pe care traducătorul norvegian alege să o rezolve aici prin „Mamma var likeglad både med meg og med det at jeg hadde fullførte en skole.” (SMHGØ, p. 5). Expresia norvegiană tinde să aplatizeze sensul românesc căci, la fel cum dă indiferență, „cotul” poate provoca dureri la propriu. Secvența s-ar reda mai degrabă în română prin „a-i fi egal”, echivalent care, deși păstrează (cu eleganță sensul) estompează expresivitatea colocvială prin care primul pasaj din roman irupe în mintea cititorului, poate chiar șocându-l. A nu-i păsa de.../ikke bry seg om ... ar fi putut poate să surprindă cu mai multă acuratețe intenționalitatea expresiei și detașarea jucată pe care o afișează personajul. A doua remarcă, privitoare la școală ca fiind construită în jurul lui „a [nu] face purici” – e, cu siguranță, la fel de dificil de echivalat în context. Traducătorul alege să o redea prin „ble man ikke engang smittet av lopper” (SMHGØ, p. 6) ceea ce înseamnă, în traducere ușor modulată nu te căpușeai [literal, infectai] nici măcar cu purici. Ne întrebăm dacă folosirea sensului denotat al termenului nu cumva pierde din vedere contextul larg al lui a nu face purici aici: nici infecțiile nu bântuiau pe aici.

(2) La insistențele mamei, Aleksy consimte să o însoțească în Franța, renunțând la planurile cu prietenii. O dată ce șoferul îi lasă în satul în care a închiriat o casă – cam neîngrijită –, mama, bună vorbitoare de franceză, după cum avea să se dovedească, îi lansează acestuia un „Merrrrrsiii” (VMAOV, p. 16), în modul cel mai transparent lingvistic și mai ușor de localizat. Versiunea în norvegiană reține formula „Tuuuuusen hjertttttttlig” (SMHGØ, p. 20), ceea ce

echivalează cu o formulă de mulțumire [mulțumesc mult!] exprimat în limbă-țintă și care maschează distanța lingvistică. În acest caz, localismul funcționează invers, adică spre limba-țintă, ca și când șoferul francez ar putea înțelege o formulă care i se spune într-o limbă pe care nu o stăpânește (dar pe ar deduce-o, cumva, contextual). Alegerea pare a valida ipoteza adecvării din perspectivă minoritară – acceptând, desigur, că traducătorul face în definitiv o opțiune inconștientă prin faptul de a șterge diferența, de a nu îmbrățișa exotismul expresiei – care, credem noi, ar fi putut da culoare locală textului în limbă țintă fără a opaciza nicidecum expresia – căci „merci” (eventual chiar transpus fonetic à la roumaine fără rectificarea ortografică) este perfect transparent ca sens pentru cititorul standard de oriunde. Refuzul exotismului (Venuti, 1995; Gile, 2005), al elementului disruptiv poate funcționa, e adevărat, atât pozitiv cât și negativ, însă într-o atare situație, riscul de a crea confuzie e minim. Pe de cealaltă parte, o re-localizare a cititorului nu poate fi negativă dacă e vorba de un pitoresc peisaj campestru din Franța. Dimpotrivă. Naturalizarea expresiei vine din exprimarea inconștientă a asimetriei culturale, care face să conveargă totul spre cultura percepută ca mai puternică – deși la fel de periferică din punct de vedere lingvistic ca și cea sursă. Nu putem să nu remarcăm acest fapt absolut surprinzător: modelul macrosistemic (limbă/cultură centristă, aflată în poziție de forță vs limbă/cultură periferică) se poate reproduce la nivel microsistemic, între limbi din aceeași categorie simbolică, fie ele centrale sau marginale). Constatarea de mai sus nu ne dă nicidecum dreptul la generalizare și nu uităm nici o clipă că alegerea traductivă este în primul rând una individuală, și, de cele mai multe ori spontană. Ea deschide totuși o pistă de investigație pentru studii viitoare care, luând în considerare un câmp lărgit, și mai multe variabile, ar putea genera rezultate interesante.

Expresia „a fugi cât (...) țin picioarele”, de la finele aceleiași secvențe, e redată însă într-o manieră literală cu multă acuratețe și naturalețe lingvistică. Ea devine în versiunea norvegiană „løpe på så lenge beina kunne bære” [literal: a fugi cât de departe pot picioarele să ducă] – dovadă a faptului că acolo unde expresia e firească în transpunere directă, sensul curge de la sine, organic, limpid, fără sincope. Această realizare ocazională o nouă observație: naturalizarea impune logica celui puternic în asimetria ei funciară, care se poate constata și cuantifica chiar la nivelul numărului de ocurențe ale unui termen/colocații. În schimb, naturalețea plasează agenții pe poziție de egalitate, creează un flux al sensului care se transmite la nivel de referenți, fără a genera asimetrie. Modelul politicii lingvistice se reinvestește la nivelul actului traductiv concret și, în sensul cel mai pozitiv, o face localizat: abolirea asimetriei nu se impune ca un demers sistemic la diferitele sale niveluri, ci apare în actul de traducere atunci când sensul susține expresia nu ca pe o formă, ci ca o emanație a sa.

(3) O opțiune interesantă de transfer de intensitate putem identifica în traducerea frazei-capitol 11: „Ochii mamei mele urâte [pol A] erau resturile unei mame străine foarte frumoase [pol B]” (VMAOV, p. 26). Traducătorul alege varianta „Øyne til min heslige mor var rester etter en annen, vakre mor.” (SMHGØ, p. 33). În transpunere, aceasta ar însemna Ochii mamei mele hidoase erau resturile unei altei mame, mai frumoase.” După cum observăm Sindre Andersen, în contrapunct cu textul de origine, alege aici să lucreze după principiul vaselor comunicante – căci are intuiția clară a punerii în paradigmă: ridicând „urât” la superlativul lui noțional, „hidos”, traducătorul alege să folosească scara de gradăție a intensității semantice. Unității „mamă străină”, care în română atrage ideea de distanță și/sau necunoaștere îi este preferată mai puțin disruptiva „o altă [mamă]”, care potolind contrastul, reduce distanțarea, mai degrabă neutralizând-o (poate chiar naturalizând-o). În sfârșit dacă intensitatea este ridicată în polul A (mamă „hidoasă”), calea de transfer semantic fiind apoi redusă la „altă mamă” apare cumva logică mutația suferită de polul B „[mamă] mai frumoasă” și nu „foarte frumoasă”, precum în original. Dacă autoarea crește intensitatea de la negativ la superlativ-pozitiv, traducătorul alege să inverseze structura, în sensul descreșterii de la superlativul conotat negativ la relativul pozitivat (mai frumos), fără însă să riște o pierdere globală a sensului. Calea adoptată este una interesantă, care ține, o spunem din nou, de opțiunea și gustul personal. Intuim însă aici și urmele (resturile?) unei engramări diferite a

realității: dacă e să contextualizăm această pozitivare treptată, de la urât la frumos, putem spune că scalarea Tatiane Țibuleac reflectă întocmai realitatea culturală a copilăriei noastre transgeneraționale, în care poveștile aveau eroi, care pe măsură ce creșteau în conștiință deveneau din urâți frumoși și din frumoși tot mai/nespus de frumoși, pe măsură ce acumulau înțelepciune și parcurgeau stadii de conștientizare a nivelurilor de existență în lume. Indiferent de conotație (pozitivă ori negativă), sensul e aproape întotdeauna de creștere. Pe de altă parte opțiunea pentru descreștere (dezescaladare) indică, după părerea noastră o depășire a localismului și o inversiune culturală, care ține de o structurare diferită a realității. În poveștile românești eroii cresc, urmează calea devenirii, a maturizării. În lumea nordică zeii (de cele mai multe ori neîndurători) dirijează din transcendență viețile oamenilor, se reîntrupează, prin acest fel de dezescaladare pe care îl vedem aici și care rămâne, de altfel, cu totul operațional fiindcă e păstrător de sens.

Trebuie să recunoaștem că un studiu mai larg care să verifice ipoteza dezescaladării ca reflex al mentalului colectiv nîi se pare o perspectivă seducătoare. Deocamdată, opțiunea subiectivă a lui Sindre Andersen ne apare ca validă, motivată și creativă: chiar dacă acum nu dispunem de spațiu să o dezvoltăm ea ni se pare că reflectă un mod supraindividual de a structura realitatea – lucru care deschide perspective viitoare.

(4) Momentul în care Aleksy se despovărează de ura față de mamă e unul profund simbolic, pe care îl localizează mai degrabă cromatic decât spațio-temporal: „Am simțit în acel moment – dureros și repede – că din cauza acestui alb nu o mai uram atât de mult. Că rochia pe care o purta în acea dimineață o salvase – la fel cum în trecut cărpele albe îi salvau de la moarte pe dezertorii norocoși. Când am ieșit din baie, ud și speriat, pierdusem războiul. Urma mea față de mama, deși nu dispăruse cu totul, se uscase și prinsese coajă – așa cum prind coajă toate rănilile peste trei zile la om și doar peste o zi la câine.” (VMAOV, p. 33). Varianta în norvegiană urmează îndeaproape sensul originalului, adăugând variațiuni de punct de vedere: „I et lynraskt [fulgerător, -oare], smertefullt [dureros, -oasă] øyeblikk [clipă] føltes det som jeg ikke hatet henne så mye lenger, på grunn av det hvite. Som om kjolen hun hadde på seg denne morgenen reddet henne - slik en hvit klut kunne redde heldige desertører fra døden. Da jeg kom vått [ud] og vettsskremt [îngrozit] ut av badet, var krigen tapt. Hatet mitt [Ura mea] til mamma hadde ikke forsvunnet [n-a dispărut] fullstendig [complet], men hadde tørket inn [uscat, cicatrizat] og fått en skorpe - slik sår får skorpe etter tre dager på mennesker og kun etter én dag på hunder.” (SMHGØ, p. 41-42). Traducătorul operează aici o dezvoltare – procedeu care distanțează narativ și aduce schimbarea punctului de vedere: contururile sunt mai nete, punerea în paradigmă urmează logica cauzalității exterioare, în care subiectul părăsește rolul de agent și devine pacient: exteriorul îl presează și îi provoacă sentimente, în vreme ce, în original, el se sondează pe sine cu minuție și surprindere totodată. „[F]øltes det som at jeg...” [în traducere literală: s-a simțit ca și când eu...] e o formulă care, în limba norvegiană instanțiază această detașare și o înscrie în ordinea cauzalității exterioare în discuție. Localismul scenei e aici un efect al ceea ce în cinematografie se numește cameră subiectivă și se asociază de cele mai multe ori planului apropiat. Varianta propusă de traducător redă fidel sensul dar renunță la introspecție – și nu e de mirare, căci limbile și culturile germanice – ca părere personală – asimilează mai ușor perspectiva exteriorității materialist-raționaliste și par a opera mai în firescul lor atunci când redau sensul prin denotație. Expresia a prinde coajă mai înregistrează o ocurență în roman, revelatoare în acest sens: „Mâna, deși umflată ca o mănășă de crichet, începea să fie funcțională. Rănilile prinseseră coajă și nu mai puțeau.” Colocația e folosită în sensul ei denotat, iar varianta în norvegiană redă cu ușurință acest lucru: „Hånda begynte å fungere igjen, selv om den fortsatt var hoven og så ut som en crickethanske. Sårerne hadde fått skorper og luktet ikke lenger vondt.” (SMHGØ, p. 58). Aceste fragmente validează în definitiv ideea că atunci când sensul își asociază forma în orizontul denotatului, el poate opera în sisteme lingvistice diferite la fel de eficient. Însă există excepții, iar ele privesc modul în care aceste forme vehiculează un conținut cultural specific – local, am putea spune, dificil de abordat în traducere și mereu subiect de dezbatere.

Problema traducerii unor culturi în romanul Tatianeî Țîbuleac

Noțiuni precum transferul cultural ori echivalență culturală au migrat din zona lingvisticii și a traductologiei de limbă germană în spații anglo-saxone și francofone. Els Oksaar (1983 și 1988) sau A. Chesterman (2000) au dezvoltat și lărgit gradual așa-numita teorie a culturilor, care face din obiectul cultural un meta semnificant. El atinge o dimensiune extra-lingvistică pentru a semnala o realitate conotată cultural, pe care însă nu o neagă, ci o depășește. Echivalentul cultural nu e niciodată perfect, căci actualizează un localism care poate fi descris, explicat ori chiar asimilat, dar care nu va fi niciodată trăit și prin urmare validat ca atare decât în orizontul cultural din care provine. În traducere, culturile are prin urmare un statut aparte și nu cadrează cu „rețete” traductive. El este filtrat de traducător prin prisma propriei înrădăcinări în limba-sursă și a firescului cu care îl poate reda în limbă țintă. Nu ne propunem aici o abordare teoretică a culturilor iar literatura de specialitate abundă în idei pertinente. Studiul nostru asupra localismului și periferiei în traducere nu poate însă escamota subiectul, mai ales că romanul pe care îl propunem vehiculează astfel de termeni. O ultimă referire punctuală la probleme de traducere vizează felul în care traducătorul norvegian atacă localismul din perspectiva circumscrisiei culturale. Un exemplu bun în acest sens vizează lumea satului francez – de fapt un transfer cultural și afectiv care pune în evidență originea autoarei.

(5) Casa la țară închiriată în Franța e vetustă, iar descrierea ei e într-atât de localizantă încât pare ruptă dintr-un peisaj moldovenesc. Culturile, ca purtător de semnificat, se însoțește de ancorarea sa socio-culturală, fără de care sensul își pierde infinitele nuanțe și se diluează, din lipsa echivalentului, în expansiuni omogenizante, câteodată chiar explicative. Un astfel de context e produs de descrierea în discuție: „[c]asa era o nebunie” care etala pe pereți obiecte incongruente precum „o greblă, o coasă, o lopată de dat pâinea la cuptor, opt pălării din paie, un cazan cu toarte în formă de gânsaci, o strecurătoare cu găuri înfundate, o covată crăpată, un motor de teasc, o aripă de la o moară de apă și o elice de elicopter. Mai erau – în colțurile de la bucătărie – două poloboace goale cu doage ruginite și fără capace.” (VMAVO, p. 23-24). Versiunea în norvegiană omite câteva dintre elementele descrierii (cazanul cu toarte stilizate, covata crăpată), însă reține esențialul recurând, așa cum era de așteptat, la traducerea simplificată prin prezența termenilor generici: „en rive [greblă], en lja [coasă], en spade til steking av brød [lopata de pâine], åtte stråhatter [opt pălării de paie] en motor fra en presse [motorul de teasc tradus hiperonimic ca presă], deler av et vannhjul [părți din roata de apă] fra en mølle [a unei mori] og et rotorblad fra et [elice de] elicopter. I tillegg sto det to tønner [două butoaie] i hjørnene på kjøkkenet [în colțurile bucătăriei], tomme [goale], uten lokk [fără capac] og med rustne bånd [cu benzi ruginite].” (SMHGØ, p. 29). Pe lângă recurgerea la hiperonim, care, deși conservă sensul, pierde nuanța, dar și la transfer în sintagmă (aripa morii de apă devine [părți din] roata de apă a morii), fragmentul se de-localizează și se înscrie în marea generalitate umană, cu toate că anumite elemente, pe care le recunoaștem a fi intrinseci peisajului sătesc român sunt obliterate – poate pentru a nu risca eșecul identificării cu un univers destul de nefamiliar, vetust și arhaic. Culturile (prin extensie, vechi și local) ne arată cum, în traducere, își pierde funcția fatică, de vehiculare a unor conținuturi și coduri culturale care fac parte din dialogul cu strămoșii, fiindcă transpunerea deschide de multe ori sensul dar pierde conotația simbolică.

*

Cele câteva exemple de traducere preluate aici din versiunea în norvegiană a romanului Tatianeî Țîbuleac nu aduc neapărat concluzii ci propun deschideri ale dialogului pe tema traducerii între cele două spații lingvistice care dispun fiecare de mijloace și argumente proprii. Ceea ce reiese, însă, cu claritate, e raportul dintre periferie și localism în traducere: localismul nu „aruncă” neapărat traducerea într-o zonă de periferie, ci o poate singulariza și semnala ca atare. Pe de altă parte, periferia culturală, ca produs al influențelor socio-politice și istorice demonstrează un anumit grad de mutabilitate care redimensionează mereu raportul între culturi situate în minoritate. Chiar atunci când tendința este centrifugă – și centrismul anglo-saxon a demonstrat-o

în atâtea ocazii –, observăm dispersia ideii de nucleu unic în structuri rizomatice, care, ele, concurează la apariția de noi centre ierarhic inferioare și delocalizate, în contact cu centrul ,de comandă’ prin multiple filamente invizibile. Raportul asimetric nu se stabilește doar ca o configurație ierarhizată între centru și periferie: modelul se demultiplăcă chiar în interiorul acesteia, asimetria fiind astfel prelungită în toate elementele structurale ale marginalității. Cu cât o literatură se situează proiectiv mai aproape de centru, cu atât ea reproduce constant schematismul raportului pe care îl întreține cu acesta. Noile direcții pe care le deschide traducerea (inclusiv prin avântul pe care îl iau instrumentele inteligenței artificiale astăzi) tind însă să rupă acest ciclu al regimului de forță, aducând împreună culturi și produse culturale care nici nu caută asemănări ci se hrănesc din deosebirile care, în mod paradoxal, le unesc.

Bibliografie:

Corpus:

1. Țîbuleac, T. (2017). *Vara în care mama a avut ochii verzi*. Chișinău: Cartier/Rotonda.
2. Țîbuleac, T. (2020). *Sommeren mamma hadde grønne øyne*. Oversatt fra rumensk av Sindre Andersen. Fredrikstad: Camino Forlag.

Surse citate:

3. Bassnett, S. & Lefevere, A. (1990). *Translation, History and Culture*. London: Printer Publishers.
4. Chesterman, A. (2000). *A Causal Model for Translation Studies* in Olohan, M. (ed.), *Intercultural Faultlines: Research Models in Translation Studies I: Textual and Cognitive Aspects*. Manchester: St. Jerome Publishing.
5. Gile, D. (2005). *La traduction: la comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
6. Toury, G. (1995, 2012). *Descriptive Translation Studies and Beyond* (2nd extended ed.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
7. Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London: Routledge.

CZU 821.135.1.09-3.03"20/21"(092)Corobca L.=112.2

Die Rezeption und Übersetzung des Werks von Liliana Corobca im deutschsprachigen Raum – zwischen Literaturkritik und kultureller Vermittlung³¹

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

Abstract: *The article examines the reception and translation of Liliana Corobca's literary works in the German-speaking world, with a particular focus on the novel *Der erste Horizont meines Lebens* (original title *Kinderland*). Drawing on literary reviews, interviews, radio features, academic articles, and paratextual materials (publishers' information, book fairs, and literary programs), the study analyzes how Corobca's texts are framed in German cultural discourse. The paper argues that translation plays a decisive role not only in linguistic transfer but also in shaping cultural perception: Corobca's novels are frequently read as sociopolitical testimonies of migration, post-communist transformation, and social vulnerability in the Republic of Moldova. While this reception enhances the visibility of a peripheral literature, it also risks reducing the literary text to a documentary case study. The article highlights the importance of translation, literary mediation, and international book fairs in integrating Eastern European literatures into the German-language literary space.*

Keywords: *Liliana Corobca, literary reception, translation studies, German-speaking world, peripheral literatures, migration narratives.*

³¹Studiul s-a realizat în cadrul proiectului EUROTRAD, finanțat de ANCD, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 25.80013.0807.48ROMD

1. Zur Relevanz Liliana Corobcas im deutschsprachigen Raum

Die deutschsprachige Rezeption der moldauisch-rumänischen Autorin und Literaturwissenschaftlerin Liliana Corobca erweist sich als ein besonders aufschlussreiches Fallbeispiel für die Analyse kultureller Transferprozesse. Einerseits zeigt sich exemplarisch, wie Übersetzung als zentrales Instrument fungiert, durch das sogenannte „periphere“ Literaturen in den öffentlichen Diskurs deutschsprachiger Feuilletons integriert werden. Andererseits wird deutlich, dass literaturkritische Rezeption häufig über ästhetische Bewertungskriterien hinausgeht und literarische Texte zugleich als gesellschaftliche Fallstudien interpretiert.

Im Falle Corobcas tritt diese Tendenz besonders deutlich hervor: Rezensionen und Interviews fungieren als Resonanzräume, in denen „Moldau“ nicht nur als geographischer Herkunftsraum, sondern als sozialer und politischer Problemhorizont diskursiv konstruiert wird. Dabei tritt die literarische Gestaltung der Texte gegenüber kulturdiagnostischen Deutungsmustern mitunter in den Hintergrund. Diese Verschiebung vom Literarischen zum Sozialen bildet einen zentralen Ausgangspunkt der vorliegenden Analyse.

Exemplarisch lässt sich diese Dynamik am Roman *Der erste Horizont meines Lebens* (2015) beobachten, der im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen medialen Kontexten breit rezipiert wurde (Hueck, 2015; Schümer, 2015). Zahlreiche Rezensionen lesen den Text als literarische Verarbeitung der Situation „zurückgelassener“ Kinder im Kontext von Arbeitsmigration (Petz, 2015; Pfeifer, 2016).

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, zentrale Vermittlungsinstanzen – insbesondere Übersetzung, Paratexte und literarische Veranstaltungen – systematisch zu analysieren, dominante Deutungsmuster herauszuarbeiten und die Wechselwirkung zwischen literarischer und kultureller Rezeption kritisch zu reflektieren.

2. Autorin und Werkprofil: zwischen Forschung und literarischer Darstellung

Liliana Corobca wird in deutschsprachigen Kontexten häufig als Autorin positioniert, die literarisches Schreiben mit dokumentarischer Recherche verbindet. So verweist ein kulturjournalistischer Beitrag zu ihrem Roman *Das Ende des Weges* (rum. *Capătul drumului*) explizit auf die Notwendigkeit „akribischer Recherche“ und benennt Corobca zugleich als Forscherin am ICCMER (Sabău, 2018).

Es lässt sich feststellen, dass diese doppelte Selbst- und Fremdpositionierung – als Autorin und Wissenschaftlerin – die Wahrnehmung ihres Werks maßgeblich prägt. Corobca erscheint im deutschsprachigen Diskurs nicht lediglich als Erzählerin, sondern als intellektuelle Instanz, die historische und soziale Verletzungserfahrungen wie Zensur, Deportation und Migration literarisch artikuliert.

Im genannten Beitrag von Radio România Internațional wird *Das Ende des Weges* als Roman über die Deportation aus der Bukowina in die kasachische Steppe dargestellt, wobei die Figur Ana Hunger, Not und Entwurzelung überlebt (Sabău, 2018). Bereits diese Rahmung – Deportation, existenzielle Ausgesetztheit und Überleben durch Hoffnung – positioniert Corobca als Autorin historischer Traumata und verortet ihr Werk innerhalb einer osteuropäischen Erinnerungslandschaft, die im deutschsprachigen Raum häufig als nachzuholender Bestandteil europäischer Geschichte wahrgenommen wird.

Parallel dazu richtet sich *Der erste Horizont meines Lebens* auf eine gegenwartsbezogene Problematik: Kinder in moldauischen Dörfern, die infolge von Arbeitsmigration ohne Eltern aufwachsen. Wie in der Ankündigung einer Traduki-Veranstaltung hervorgehoben wird, handelt es sich um einen „Roman über Kinder, die ... allein zurückbleiben“ (Traduki, 2016). Damit verschiebt sich Corobcas Profil von der Darstellung historischer Traumata hin zu einer sozialdiagnostischen Perspektive auf die Gegenwart, wobei beide Dimensionen – Vergangenheit und Gegenwart – im Rezeptionsdiskurs häufig als Kontinuum gelesen werden.

Ergänzend lässt sich diese Tendenz auch am Roman *Buburuza* (2020) beobachten, der laut einem kulturjournalistischen Beitrag auf einer „fiktiven Dokumentation eines Traumas“ (Sabău,

2020) basiert und zugleich von der Autorin selbst als Liebesroman charakterisiert wird. Die zentrale Figur verkörpert eine sozial marginalisierte Existenz, deren Lebensgeschichte zwischen körperlicher Einschränkung, emotionaler Verletzlichkeit und bemerkenswerter Resilienz oszilliert.

Diese doppelte Codierung – als Sozialnarrativ und zugleich als subjektiv-emotionale Erfahrungsdarstellung – bestätigt die Beobachtung, dass Corobcas Werke im Rezeptionsdiskurs häufig entlang gesellschaftlicher Problemlagen interpretiert werden. Gleichzeitig unterstreicht eine Aussage der Autorin, wonach sie bewusst Figuren entwirft, „mit denen sie nichts gemeinsam hat“, den fiktionalen und konstruktiven Charakter ihrer Texte. Damit wird deutlich, dass Corobcas Schreiben nicht als bloße Dokumentation sozialer Realität zu verstehen ist, sondern als literarische Transformation individueller und kollektiver Erfahrung.

3. Übersetzung als kulturelle Infrastruktur

Für die deutschsprachige Sichtbarkeit Corobcas kommt der Übersetzung eine zentrale Rolle zu. In mehreren Kontexten wird Ernest Wichner als Übersetzer ihrer Werke genannt und zugleich als literarisch kompetenter Vermittler beschrieben. In einem Interview betont Corobca, Wichner sei „nicht nur ein Übersetzer, sondern auch ein Schriftsteller“, und die Zusammenarbeit mit ihm sei für sie „eine Ehre und ein Glück“ (Weber, 2016).

Auch wenn diese Aussage aus einem Autorinnen-Interview stammt und somit interessengeleitet positiv gefärbt ist, verweist sie dennoch deutlich auf die Position des Übersetzers als Mit-Akteur der Rezeption. Er fungiert nicht lediglich als „Dienstleister“, sondern als Träger symbolischen Kapitals innerhalb des literarischen Feldes.

Aus übersetzungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich diese Rolle im Anschluss an Pierre Bourdieu als Position innerhalb eines literarischen Feldes beschreiben, in dem Faktoren wie Reputation, institutionelle Einbindung und ästhetische Autorität maßgeblich zur Kanonisierung beitragen. Der Übersetzer fungiert somit als Gatekeeper, der nicht nur Texte überträgt, sondern auch deren Platzierung im Zielkulturräum mitbestimmt.

Darüber hinaus kann unter Bezugnahme auf Itamar Even-Zohars Polysystemtheorie argumentiert werden, dass Übersetzungen insbesondere in weniger zentralen Literatursystemen eine innovative Funktion übernehmen. Im Fall Corobcas bedeutet dies, dass Übersetzung nicht nur Rezeption ermöglicht, sondern zugleich neue ästhetische und thematische Impulse in den deutschsprachigen Literaturraum einspeist.

Zugleich verweist die enge Zusammenarbeit zwischen Autorin und Übersetzer auf eine Form kooperativer Autorschaft, in der Bedeutungen im Übersetzungsprozess neu ausgehandelt werden. Übersetzung erscheint somit als interpretativer Akt, der wesentlich zur Konstruktion literarischer Bedeutung beiträgt.

Von besonderer Aussagekraft für die Rezeptionsdynamik erweist sich die Titelpolitik. Im deutschsprachigen Raum wurde Corobcas Roman nicht unter dem Originaltitel *Kinderland*, sondern unter dem Titel *Der erste Horizont meines Lebens* publiziert. Dass diese Veränderung nicht nur registriert, sondern auch problematisiert wurde, zeigt sich unter anderem in der entsprechenden Interviewfrage nach den Gründen für die Titelmahl. Corobca erklärt hierzu, der Vorschlag sei vom Verlag ausgegangen; sie habe diesem zugestimmt, auch in der Annahme, dass das deutsche Publikum „ernster“ sei und der Verlag über größere Markterfahrung verfüge (Weber, 2016).

Aus rezeptionsästhetischer Perspektive kommt dieser Verschiebung erhebliche Bedeutung zu. Während der Titel *Kinderland* den Text unmittelbar sozialdiagnostisch rahmt und Kinder als zentrales Motiv sowie „Land“ als Metapher struktureller Bedingungen etabliert, operiert der deutsche Titel stärker mit poetischer Bildlichkeit. Der Begriff „Horizont“ evoziert Prozesse der Selbstverortung, der Wahrnehmung und der Grenzerfahrung und verweist auf Bildungs- und Reifungsprozesse.

Wie bereits in der literaturkritischen Rezeption sichtbar wird, beeinflusst diese Titelmahl die Erwartungshaltung des Publikums, ohne jedoch die dominante sozialpolitische Lesart vollständig zu verdrängen. Vielmehr entsteht ein Spannungsfeld zwischen poetischer Individualisierung und gesellschaftlicher Rahmung, das für die deutschsprachige Rezeption charakteristisch ist.

Eine weitere zentrale Vermittlungsebene bildet die performative Präsenz der Autorin im literarischen Feld. In einem Interview hebt Corobca hervor, dass Lesungen einfacher und teilweise auch kostengünstiger seien, wenn Autorinnen und Autoren im deutschsprachigen Raum keinen zusätzlichen Übersetzer benötigen. Sie berichtet von Lesungen, bei denen sie ihre Texte „allein auf Deutsch“ vorgelesen habe und „das Publikum begeistert“ gewesen sei (Weber, 2016).

Diese Praxis ist in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen erzeugt sie eine besondere Form von Authentizität, da die Autorin selbst zur Stimme des Textes wird und somit eine unmittelbare Verbindung zwischen Autorinnensubjekt und literarischem Werk hergestellt wird. Zum anderen erhöht sie die Anschlussfähigkeit im deutschsprachigen Literaturbetrieb, in dem Lesungen, Festivals und Gesprächsformate zentrale Funktionen der Sichtbarmachung und Kanonisierung übernehmen.

Darüber hinaus lässt sich diese Form der Selbstpräsentation als Teil einer strategischen Positionierung im literarischen Feld interpretieren, in dem sprachliche Kompetenz nicht nur als kommunikatives Mittel, sondern auch als symbolisches Kapital fungiert.

4. Rezeption in der deutschsprachigen Literaturkritik

Zahlreiche deutschsprachige Beiträge rahmen *Der erste Horizont meines Lebens* als literarische Darstellung eines europäischen Randraums, der maßgeblich durch Arbeitsmigration geprägt ist. So setzt ein Interview in *Der Standard* unmittelbar bei dieser Problematik an und fragt nach Alltag, Versorgung und Lebensbedingungen der Kinder, deren Eltern sie verlassen, um im Ausland zu arbeiten (Petz, 2015). Der Diskurs ist somit von Beginn an stark sozialdiagnostisch und reportageorientiert ausgerichtet.

Die Rezension in *Die Welt* arbeitet mit einer rhetorisch zugespitzten Darstellung und zeichnet das Bild einer „Generation vereinsamter Kinder“, für die die Abwesenheit der Eltern zur Normalität geworden ist (Schümer, 2015). Wie sich aus der Analyse ableiten lässt, entfaltet die Kritik hier ausgehend von einem literarischen Text ein breiteres Panorama politischer, historischer und ökonomischer Zusammenhänge. Diese Perspektive ist nicht per se problematisch, führt jedoch zu einer Verschiebung des Rezeptionsfokus: Der Roman wird primär als „Fenster auf Moldau“ gelesen.

In der literaturkritischen Besprechung von Anke Pfeifer wird der Roman als „facettenreicher Zustandsbericht“ charakterisiert; zugleich wird kritisch angemerkt, dass die Vielzahl episodischer Szenen den Spannungsbogen schwächen könne (Pfeifer, 2016). Hier tritt ein klassisches ästhetisches Bewertungskriterium – die Frage nach Komposition und Dramaturgie – in den Vordergrund.

Gleichzeitig wird anerkannt, dass der Text durch detailreiche und teilweise märchenhaft-düstere Szenen eine hohe Eindringlichkeit entwickelt und zwischen Realismus und mythischer Überhöhung oszilliert. Deutschlandfunk Kultur hebt zudem hervor, Corobca schreibe in einer „ausgeklügelten Kunstsprache“ und verbinde Härte und Zärtlichkeit; die Erzählstimme der Protagonistin wirke zugleich abgeklärt und naiv, was ihre Glaubwürdigkeit erhöhe (Hueck, 2015).

Diese ambivalente Bewertung verweist auf ein zentrales Spannungsfeld der Rezeption: Einerseits wird der Text als literarisch anspruchsvoll gewürdigt, andererseits bleibt seine Wahrnehmung häufig an die Funktion als sozialer „Zustandsbericht“ gebunden.

Mehrere Kritiken thematisieren explizit die Qualität der Übersetzung. In *literaturkritik.de* wird einerseits ein „besonderes Kolorit“ hervorgehoben, andererseits werden einzelne Passagen als holprig oder unidiomatisch kritisiert (Pfeifer, 2016). Diese Beobachtungen lassen sich im Kontext zentraler Fragestellungen der Übersetzungswissenschaft verorten. Wie vielfach diskutiert wurde, besteht ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen der Nähe zum Originaltext und der Anpassung an Zielsprachnormen. Während eine stärkere Orientierung am Ausgangstext kulturelle Fremdheit produktiv sichtbar machen kann, besteht zugleich die Gefahr, dass der Lesefluss beeinträchtigt wird.

Für die Rezeption sogenannter peripherer Literaturen ist diese Problematik besonders relevant. Wird Übersetzung primär an sprachlicher Glätte gemessen, können Texte aus kleineren

Sprachräumen strukturell benachteiligt werden. Wird hingegen Fremdheit als ästhetische Qualität anerkannt, eröffnet sich ein Raum für differenziertere und kontextsensiblere Bewertungen. Zahlreiche Beiträge zeigen, dass Corobcas Texte im deutschsprachigen Raum häufig als Ausgangspunkt für breitere Reflexionen über Moldau fungieren. Thematisiert werden dabei insbesondere Armut, Korruption, postsozialistische Transformationsprozesse, Migration sowie geopolitische Fragestellungen. Besonders deutlich wird dies in umfangreichen Feuilletonbeiträgen, die den Roman in ein europapolitisches Narrativ einbetten (Schümer, 2015).

Diese Rezeptionspraxis ist ambivalent. Einerseits trägt sie dazu bei, marginalisierte Regionen stärker in den öffentlichen Diskurs einzubinden und Aufmerksamkeit für soziale Problemlagen zu erzeugen. Andererseits besteht die Gefahr, dass der literarische Text auf die Funktion eines dokumentarischen Zeugnisses reduziert wird und seine ästhetische Eigenständigkeit in den Hintergrund tritt. Eine differenziertere Perspektive eröffnet die wissenschaftliche Rezeption. So verortet Cristina Spinei (2022) Corobcas Roman in theoretischen Überlegungen zu Schmerz und Leid und zeigt, dass diese nicht lediglich abgebildet, sondern poetisch strukturiert und reflektiert werden.

Darüber hinaus fungieren literarische Institutionen und Netzwerke als zentrale Akteure kultureller Vermittlung. Das Traduki-Programm der Leipziger Buchmesse 2016 präsentierte Corobca als Autorin und zitierte programmatisch: „Das Warten ist wie ein kleines Tier, weder ein Haustier noch ein wildes Tier ...“ (Traduki, 2016). Diese Inszenierung verbindet soziale Thematik mit poetischer Bildlichkeit und verdeutlicht, dass literarische Sichtbarkeit in einem komplexen Zusammenspiel aus Übersetzung, Förderung, medialer Vermittlung und performativen Formaten entsteht.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die deutschsprachige Rezeption von Liliana Corobca exemplarisch die Mechanismen kultureller Vermittlung und literarischer Kanonisierung peripherer Literaturen im transnationalen Kontext sichtbar macht. Übersetzung fungiert dabei nicht lediglich als Mittel des sprachlichen Transfers, sondern als entscheidender Faktor der kulturellen Rahmung und Bedeutungsproduktion.

Es zeigt sich, dass der Roman *Der erste Horizont meines Lebens* im deutschsprachigen Raum überwiegend über seine gesellschaftlichen Themen rezipiert wird. Aspekte wie Arbeitsmigration, zurückgelassene Kinder und soziale Unsicherheit dominieren die Wahrnehmung und tragen zur Konstruktion eines spezifischen Bildes von Moldau als europäischem Randraum bei. Diese Perspektive erzeugt Aufmerksamkeit und Empathie, birgt jedoch zugleich die Gefahr einer Reduktion des literarischen Textes auf seine dokumentarische Funktion.

Insgesamt wird deutlich, dass Corobcas Werk in einem Spannungsfeld zwischen literarischer Ästhetik und sozialer Lesbarkeit steht. Während es einerseits reale Lebensbedingungen sichtbar macht, besteht andererseits die Tendenz, narrative Struktur, sprachliche Gestaltung und poetische Verdichtung in der Rezeption zu marginalisieren.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine ausgewogene Rezeptionsperspektive notwendig, die sowohl die gesellschaftliche Relevanz als auch die ästhetische Eigenlogik des Textes berücksichtigt. Nur eine solche integrative Herangehensweise wird der literarischen Komplexität von Corobcas Werk gerecht.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass Übersetzung nicht nur Zugänge eröffnet, sondern zugleich Deutungsräume strukturiert. Sie ermöglicht es, Literatur aus sogenannten peripheren Räumen in europäische Diskurse zu integrieren – nicht allein als Spiegel sozialer Realitäten, sondern als eigenständige literarische Stimme innerhalb eines transkulturellen Kommunikationsraums.

Literaturverzeichnis:

1. Corobca, L. (2015). *Der erste Horizont meines Lebens* (E. Wichner, Übers.). Paul Zsolnay Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 2013 als *Kinderland*). Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://www.hanser-literaturverlage.de/buch/liliana-corobca-der-erste-horizont-meines-lebens-9783552057326-t-4564>

2. Hueck, C. (2015, 14. November). Roman „Der erste Horizont meines Lebens“ – Kinderalltag in einer kaputten Erwachsenenwelt. *Deutschlandfunk Kultur*. Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://www.deutschlandfunkkultur.de/roman-der-erste-horizont-meines-lebens-kinderalltag-in-100.html>
3. Petz, I. (2015, 30. August). Liliana Corobca: Wer schneidet ihnen die Haare? *derStandard.at*. Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://www.derstandard.at/story/2000021413248/liliana-corobca-wer-schneidet-ihnen-die-haare>
4. Schümer, D. (2015, 27. August). Wenn Mama und Papa nur einmal im Jahr zu Hause sind. *Die Welt*. Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article145696800/Liliana-Corobca-Der-erste-Horizont-Eine-Rezension.html>
5. Pfeifer, A. (2016, 18. Februar). Kinder allein zu Haus: Liliana Corobca verhandelt in ihrem neuen Roman „Der erste Horizont meines Lebens“ ein ernstes soziales Problem nicht nur der Republik Moldau. *literaturkritik.de*. Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://literaturkritik.de/id/21672>
6. Sabău, C. (2018, 16. Mai). Neuer Roman der moldauischen Schriftstellerin Liliana Corobca. *Radio Rumänien International (RRI)*. Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://www.rri.ro/de/rubriken/blickpunkt-kultur/neuer-roman-der-moldauischen-schriftstellerin-liliana-corobca-id639182.html>
7. Sabău, C. (2020, 19. Februar). Neuer Roman von Liliana Corobca: „Buburuza“. *Radio România Internațional*. Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://www.rri.ro/de/rubriken/blickpunkt-kultur/neuer-roman-von-liliana-corobca-buburuza-id639516.html>
8. Spinei, C. (2022, 24. November). «Comme vous êtes loin, paradis parfumé». Dem Kindesschmerz das Wort geben in Liliana Corobcas *Der erste Horizont meines Lebens*. *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 2/2022. <https://doi.org/10.37307/j.1866-5381.2022.02.10> Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://archivdigital.info/ce/comme-vous-etes-loin-paradis-parfume-dem-kindesschmerz-das-wort-geben-in-liliana-corobcas-der-erste-horizont-meines-lebens/detail.html>
9. Traduki. (2016). *Aus, nach und in Südosteuropa: Flucht, Migration, Heimat* (Flyer/Programm, Leipziger Buchmesse 17.–20.03.2016) [PDF]. Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://traduki.eu/wp-content/uploads/2020/10/Traduki-Flyer-2016.pdf>
10. Weber, M. (2016, 30. September). Liliana Corobca: Ich habe meine Texte selber auf Deutsch vorgelesen... (Interview; Repost auf Corobcas Blog). Abgerufen am 8. Januar 2026, von <https://corobca.wordpress.com/2016/09/30/liliana-corobca-ich-habe-meine-texte-selber-auf-deutsch-vorgelesen/>

CZU 821.135.1.09-3.03"20/21"(092)Cărtărescu M.=161.1

Receptarea literaturii române în Rusia (1991–2024): fenomenul prozei lui Mircea Cărtărescu³²

Vladimir BRAJUC, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
vladimir.brajuc@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-3707-2046>

Abstract: *This article explores the integration of Romanian literature into the Russian cultural landscape over the last three decades. It traces the path from classical tradition to contemporary postmodernist texts, with particular attention paid to the figure of Mircea Cărtărescu. The collection “Why We Love Women” is analysed as a space for philosophical inquiry, where themes of corporeality and memory raise questions about moral maturity. The work also evaluates the contribution of translator A. Starostina to the perception of Romanian literature in Russia.*

³²Studiul s-a realizat în cadrul proiectului EUROTRAD, finanțat de ANCD, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 25.80013.0807.48ROMD

Keywords: *Romanian literature, Mircea Cărtărescu, Anastasia Starostina, literary translation, comparative analysis, postmodernism, autofiction.*

Dacă privim istoria traducerilor literaturii române în limba rusă din ultimii treizeci de ani, observăm o transformare uluitoare. Anul 1991 a reprezentat nu doar o frontieră politică, ci și un punct de „explozie” estetică. Filtrele ideologice care, timp de decenii, elimină sensurile „incomode” s-au prăbușit, iar în spațiul cultural rus a pătruns o proză românească vie, complexă și adesea paradoxală. În această perioadă au fost redescoperiți clasicii – de la Eminescu la Rebreanu – ale căror voci au răsunat, în sfârșit, fără cenzură, și s-au dezvăluit, pentru prima dată cu adevărat, labirinturile mistice ale lui Mircea Eliade.

Totuși, adevărata deschidere s-a produs la răscrucea secolelor XX și XXI. România contemporană s-a înfățișat cititorului rus prin textele lui Matei Vișniec, Norman Manea, Mircea Cărtărescu și Tatiana Țibuleac. Aceasta este o literatură care nu se teme să fie incomodă, fiziologică și, în același timp, profund intelectuală. Un mediator cheie în acest dialog a fost traducătoarea Anastasia Starostina. Munca sa nu este o simplă transferare mecanică a cuvintelor dintr-o limbă în alta, ci o profundă coautorat. Starostina posedă un har rar: simte „văscozitatea” deosebită a sintaxei românești și știe să transmită densitatea acesteia în rusă, păstrând acea distanță lirică atât de importantă pentru înțelegerea sufletului balcanic. Datorită eforturilor sale și sprijinului unor edituri precum „Ad Marginem” și „Corpus”, literatura română în Rusia a încetat să mai fie o raritate exotică, devenind parte a contextului intelectual comun.

Vorbind despre literatura română contemporană, este imposibil să ometem figura lui Mircea Cărtărescu, numit adesea „un Márquez balcanic”. După cum observă cercetătorul Andrei Bodiu, proza lui Cărtărescu se caracterizează printr-un *universul ludic*, în care granițele dintre realitate și vis (*fluctuația între realitate și vis*) sunt complet estompate (Bodiu, 2000, p. 42). Printre trăsăturile-cheie ale metodei artistice a lui Cărtărescu, criticii enumeră: autobiografie, suprarealismul ontologic și metafizica corporalității. Autorul este prezent constant în text ca personaj, comentând procesul propriei scrieri. Imaginile fantastice (de exemplu, în trilogia „Orbitor”) prind viață din logica profundă a visului. Corpul este explorat ca un labirint și un portal, unde procesele fiziologice (alunițele, organele interne) capătă dimensiuni cosmice. Lumea artistică a lui Cărtărescu unește senzualitatea și intelectualitatea, postmodernismul și emoția profundă, tradiția balcanică a „corporalității” și realismul magic latino-american; densitatea poetică a limbajului și anvergura epică. Pentru mulți cititori și critici, el este ultimul mare scriitor-vizionar al secolelor XX–XXI, urmașul lui Proust, Joyce și Márquez deopotrivă.

Volumul „De ce iubim femeile” (2004, ed. rusă 2011) a devenit un bestseller absolut în România, cu un tiraj record de 150.000 de exemplare. În ciuda aparentei lejerități a titlului, avem în față un spațiu al memoriei, în care Cărtărescu încearcă să fixeze „femininul” evanescent din propriul destin. Volumul trăiește după legile asociațiilor: amintirile din copilărie despre mamă se transformă fluid în întâlniri pasagere la metrou și scenarii romantice complexe. În texte se aud clar ecouri din proza lui Nabokov și Salinger, însă nu este o imitație aridă, ci recunoașterea modului în care literatura impregnează viața reală. Autorul surprinde misticismul în cele mai simple lucruri – în mirosuri, vise sau izbucniri bruște de pasiune, văzând în ele singura cale spre autocunoaștere. Aceasta este o confesiune foarte personală, uneori incomodă, în care recunoașterea propriilor slăbiciuni devine o meditație profundă asupra felului în care timpul ne schimbă. Femeia apare aici ca o „axă ontologică” a universului: „...din ele am ieșit și în ele ne întoarcem, iar mintea noastră se rotește, ca o planetă grea, mereu și mereu, numai în jurul lor” (Cărtărescu, 2004, p. 168).

Tentativa de a diseca proza lui Cărtărescu îl confruntă inevitabil pe cercetător cu un nucleu ideatic multistratificat, unde realitatea nu doar se învecinează cu fantezia, ci pur și simplu germinează prin ea. Imaginile feminine la Cărtărescu nu sunt personaje în sensul obișnuit al cuvântului, ci mai degrabă centre de gravitație puternice care mențin pe orbită conștiința fragilă a naratorului. Ele transmit o frumusețe de o forță aproape înfricoșătoare. De exemplu, în povestirea „Mica negresă”, autorul încremenește în fața unei tinere necunoscute din metroul din San Francisco, a

cărei perfecțiune transformă întregul oraș într-un decor ridicat „după chipul și asemănarea frumuseții ei” (Cărtărescu, 2004, p. 12). Este o captură estetică ce transformă spectatorul în ostatic.

În „Dedicat lui D., după douăzeci de ani”, această legătură capătă un caracter aproape fiziologic, matern. Narratorul recunoaște că s-a hrănit cu „substanța gelatinoasă a visului” iubitei sale, împrumutându-i viziunile pentru propriile cărți. Dar femeia la Cărtărescu poate fi și o vindecătoare tăcută, precum Petruța – colega de clasă stearpă și neobservată, a cărei atingere șterge pata purpurie a bolii și a fricii. Autorul își mitologizează inevitabil eroinele, ridicându-le pe socluri de aur și fildeș, transformând ființele reale în gigante spectrale, de sute de ori mai înalte decât el însuși.

Majoritatea textelor din volum sunt acte de retrospecție necruțătoare. Memoria funcționează aici ca un declanșator: un miros accidental în „Vârtejuri” declanșează mecanismul de *déjà vu*, scoțând la iveală o traumă veche – frica de a fi părăsit de mamă. Autoficțiunea lui Cărtărescu este lipsită de orice urmă de idealizare. În „Nabokov la Brașov”, prima experiență sexuală este descrisă cu o repulsie aproape fizică, amestecată cu reziduurile politice ale epocii – mărturisirea partenerei despre colaborarea cu Securitatea. Această vecinătate stranie a intimității și a supravegherii statului, a tandreții din „Dracul de hârtie” și a amărăciunii despărțirii, creează gustul inconfundabil al prozei românești de la sfârșitul secolului.

Granițele dintre viață și literatură în această lume sunt intenționat estompate. Cărtărescu nu ascunde faptul că folosește autorii preferați – Kafka, Nabokov, Borges – ca pe o „locomotivă” pentru propriile subiecte. În lumea sa, este perfect normal să întâlnești fantoma unei contese într-un castel irlandez sau să fii urmărit de o femeie-pitic în muzeul egiptean din Torino. Viața este constant verificată sub aspectul autenticității. Eroina din „Nabokov la Brașov” pune întrebarea care răsună în întregul volum: „Nu ți se pare că totul e doar un joc al minții? Un vis din care va trebui să ne trezim cândva?” (Cărtărescu, 2004, p. 46).

Pentru Cărtărescu există o prăpastie adâncă între sexul mecanic și apropierea autentică. În eseu „Despre apropiere”, rătăcind prin cartierul felinarelor roșii, autorul reflectă asupra curiozității estetice și sufletești. Adevărata pasiune se naște din cunoașterea infinită a fiecărei vinișoare de pe pielea partenerului. Bărbatul îndrăgostit capătă un „creier de copil” – percepția sa este epurată de fiziologie, fiind înlocuită de o nevoie aproape infantilă de tandrețe și căldură.

În nuvela „Bomba de aur”, Cărtărescu duce descrierea frumuseții feminine la gradul de catastrofă naturală. El oprește intenționat timpul, declarând că este gata să dedice „trei sferturi de pagină” doar descrierii părului eroinei. Este un act de venerare a formei, transformând momentul erotic într-un act de contemplație aproape religioasă.

Cu totul altfel sună povestirea „Cu urechile pe spate”. Acesta este centrul etic al cărții, unde autorul își disecă fără milă propriul trecut. Eroul intelectual își amintește de Rodica, pe care a trădat-o cândva din cauza propriei lașități și a unui fals sentiment de superioritate. Pentru a nu simți vina, el se ascunde în spatele citatelor din Ezra Pound, transformând ființa vie într-o metaforă literară („petală pe o ramură umedă”). Dar viața își cere drepturile: imaginea finală a perlei cenușii, materializată din durerea Rodicăi, se așază în palma eroului ca o greutate insuportabilă. Această perlă este un fel de „Aleph” al suferinței, un simbol al faptului că nicio carte citită nu poate justifica absența compasiunii.

Traducerea Anastasiei Starostina merită o analiză filologică separată. Munca sa cu textele lui Cărtărescu este o căutare constantă a echilibrului între rafinamentul intelectual și asprimea emoțională a vieții. Un exemplu grăitor se regăsește în povestire „Cu urechile pe spate”, unde, în textul original, autorul folosește cuvântul *rău*. Totuși, în traducerea rusă, acesta devine tăiosul *svoloci* („ticălos”): „*A fi matur... nu înseamnă altceva decât a înțelege că ești rău*” (Cărtărescu, 2004, p. 69; comp. cu trad.: Кэртэреску, 2011, c. 142). Pentru contextul rus, această soluție este singura corectă. „Am fost rău” ar suna ca o scuză copilărească, în timp ce „ticălos” este o sentință definitivă asupra propriei persoane, acel moment al maturizării amare despre care scrie autorul. Starostina nu se teme de această asprime, înțelegând că, în lumea lui Cărtărescu, onestitatea este întotdeauna mai importantă decât eufonie.

Sintetizând receptarea literaturii române în Rusia în ultimele trei decenii, putem afirma că s-a parcurs un drum de la curiozitatea precaută la recunoașterea profundă. Proza lui Mircea Cărtărescu în traducerea Anastasiei Starostina și-a dovedit universalitatea. Volumul „De ce iubim femeile” nu este doar o declarație de dragoste față de femeile care au format lumea interioară a scriitorului. Este o cercetare profundă a modului în care literatura ne ajută să facem față realității, iar realitatea, la rândul ei, umple de sens fiecare rând scris. Această proză afirmă că adevărata maturitate începe acolo unde se termină citatele și începe responsabilitatea personală, iar iubirea și erotismul rămân formele supreme de cunoaștere a lumii și a propriei persoane.

Bibliografie:

1. Bodiu, A. (2000). *Mircea Cărtărescu (Monografie)*. Aula.
2. Cărtărescu, M. (2004). *De ce iubim femeile*. Humanitas.
3. Iovănel, M. (2021). *Istoria literaturii române contemporane: 1990–2020*. Polirom.
4. Кэртэреску, М. (2010). Рассказы (А. Старостина, пер.). *Иностранная литература*, (8), 110–134.
5. Кэртэреску, М. (2011). *За что мы любим женщин: новеллы и эссе* (А. Старостина, пер.). Ad Marginem Press.
6. Кэртэреску, М. (2020). Мендебил (А. Старостина, пер.). *Иностранная литература*, (4), 135–160.
7. Рецкер, Я. И. (2007). *Теория перевода и переводческая практика: на материале английского языка*. Р. Валент.
8. Старостина, А. (1999). Одиссей в лабиринте: [литгид по Мирче Элиаде]. *Иностранная литература*, (4), 182–195.

CZU 821.135.1.09-3.03”20/21”(092)Corobca L.=111

The Intercultural Dimension of Translation: Liliana Corobca in the Anglophone Literary Space³³

Nicolina MUNTEAN, PhD Candidate, Doctoral School of Philology,
Alecu Russo Balti State University
<https://orcid.org/0009-0008-6729-3617>
muntean.nicolina@gmail.com

Abstract: *The present study explores the intercultural dimension of translating Liliana Corobca's works from Romanian into English, carried out by Monica Cure. Corobca's novels address topics such as communist censorship, totalitarian trauma, deportations and migration from Eastern Europe, which require contextual adaptation for Anglophone readers.*

The literary translation functions not only as a linguistic transfer, but also as a cultural mediation, which plays a central role in shaping intercultural understanding. Based on interviews with the author and the translator, and reviews from Anglophone literary space, the article highlights the translator's ability to balance between foreignization and domestication while preserving authorial voice and ensuring the accessibility for English readers.

Ultimately, the analysis demonstrates that Cure's translation functions as a bridge between cultures and it is a pragmatic balance between cultural specificity and target language readability.

Keywords: *literary translation, interculturality, Liliana Corobca, Monica Cure, Anglophone literature.*

Introduction

In the context of globalization, literary translation plays a crucial role in establishing dialogue between cultures. This is the way national literature becomes visible internationally. Furthermore,

³³Studiul s-a realizat în cadrul proiectului EUROTRAD, finanțat de ANCD, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 25.80013.0807.48ROMD

for authors writing in different languages, translation into English - the dominant lingua franca of global literary works, represents both a great opportunity and a challenge. Moreover, translation is not only seen as a linguistic transfer but as an intercultural process in which meanings and values are negotiated. Said Faiq emphasizes the same fact by saying that “translation is not an isolated act; it is part of an ongoing process of intercultural transfer” (Faiq, 2004, p. 38).

While translating into English, Venuti discusses *domestication* as dominating British and American translation culture; it involves “an ethnocentric reduction of the foreign text to receiving cultural values” (Venuti, 2008, p. 15). This involves translating in a transparent style in order to minimize the foreignness for readers. Along with domestication goes *foreignization*, another strategic cultural intervention that seeks to “send the reader abroad” by making the receiving culture aware of the linguistic and cultural differences inherent in the foreign text (Venuti, 2008, pp. 15–16). By successfully combining both strategies, the translated text resists full integration into dominant Anglophone literary space and stylistics, preserving the foreign narrative rhythm and reinforcing the author’s cultural voice.

1. Liliana Corobca in the anglophone literary space

The last couple of years, there has been an increased interest in Romanian-English translation, like Sean Cotter, Gabi Reigh, Jozefina Komporaly, James Christian Brown etc. Monica Cure is also on the list of successful translators who introduced the works of Liliana Corobca, a Romanian novelist born in the Republic of Moldova, to the Anglophone literary space.

A Censor’s Notebook, a “profound and playful novel” (Zink, 2025) signed by Liliana Corobca, is a fascinating narrative of life in communist Romania, and “a thought-provoking meditation on the nature of literature and censorship” (Carturești). The novel opens “a window onto the secretive world of censorship during that era in Romania” (Broaddus, 2022), or as Seven Stories mentioned: “a window into the intimate workings of censorship under communism, steeped in mystery and secrets and lies, confirming the power of literature to capture personal and political truths” (Seven Stories, 2025). The novel offers much more than a simple story from the past, it is a reminder of constant surveillance and lack of privacy that we all face nowadays. Moreover, Liliana Corobca highlights that “our behaviour, wishes and hopes, and even intentions are monitored, captured and processed, albeit perhaps less by intelligence services and more by tech-powered private entities” and, therefore, the indispensable value of any little bit of privacy resonates strongly in today’s reality (Seven Stories, 2025).

After translating Corobca’s 2017 novel *The Censor’s Notebook*, which won the 2023 Oxford-Weidenfeld Translation Prize, Cure continued with the translation of *Kinderland*, Corobca’s lyrical and heartbreaking 2013 story of childhood abandonment in her native Moldova. *Kinderland* is concerned with the problem of contemporary migration, viewed from a new angle: that of children left at home, with parents working abroad. At the age of twelve, Cristina, the main character of the book, is forced to become the “mother” of the two younger brothers. Through the eyes of the girl, we discover the universe of a contemporary Moldovan/Romanian village, populated mostly by children and old people. Although the book refers to a phenomenon specific to the ex-Soviet space, even nowadays this issue is part of the society.

The same award-winning translator, Monica Cure, worked with the third novel *Too Great a Sky* by Liliana Corobca, “the story of the deportation of Romanians from Bukovina, an exercise in historical memory which demonstrates how to maintain humanity in impossible conditions” (Good Reads). *Too Great a Sky* is a chronicle of a life lived during “a time of great political and national change, a story of an existence defined and curtailed by lines drawn on a map” (The Seven Stories).

Overall, Liliana Corobca’s literary works, deeply embedded in cultural, historical and social frameworks of Eastern Europe, require contextual adaptation for Anglophone readers. On the one hand, the literary works give a historical background of events, inform and educate readers about the social issues of Eastern Europe, and, on the other hand, offer “a lesson for our increasingly complex information age” (Financial Time).

2. Monica Cure as a cultural mediator

The main topics that Corobca highlights in her novels vary from communist censorship, trauma, totalitarianism, deportations, to the problem of contemporary migration. Corobca's texts are full of symbolism, emotional insight and cultural meaning, and thus call for translation and interpretation skills not only in the target language, but also in the target culture. There could not have been a better translator than Monica Cure, who grew up in a Romanian-American community in the US. Her family came from Romania when she was two years old as refugees from the totalitarian communist regime. She adds that translating *The Censor's Notebook* novel gave her a deeper appreciation for the importance of protecting freedom of expression and that "it is healthy to be able to talk about censorship, which is basically the illegitimate silencing of voices" (Publishers Weekly). Scridon Andreea Iulia adds that by being bicultural, "translation was a way of Cure's life" and "the interest in life under the Romanian communist regime helped her understand the novels as whole on a deeper level" (Scridon, 2022).

Monica Cure's role extends beyond linguistic transfer; she acts as an interpreter of cultural meaning. Her translations prove a consistent effort to preserve Corobca's voice while making the texts resonant for Anglophone readers. She confesses that "when she thinks about what she'd like to translate, she thinks of the English language reader, first and foremost. She wants to give them something in which they can both see themselves and their concerns mirrored, something surprisingly familiar because it comes from another culture, as well as be stretched beyond the limits of their knowledge and way of thinking" (The London Magazine). Moreover, Monica Cure "gives to the English language reader something important, something they should know about and experience but have no other way of doing so" (Scridon, 2022). This is due to the fact that "most people in Western Europe and the U.S. have limited knowledge, interest and stereotyped notions about countries that are considered less well-off economically" (Cure, 2022, The London Magazine).

Cure thinks that "the beauty of the literature of places different from our own can create interest in those places when it's available in excellent translations". When dealing with intercultural dimension, Monica Cure admits that it became challenging to "translate looking up all the different cultures and references, which abound in the *Too Great a Sky* novel". While describing nature, tradition, and language of the Kazakh people, there were plenty of cases that needed to be double-checked for historical proof, words in Kazakh which weren't identifiable in the actual language, as Romanian language in Moldova was written with the Cyrillic alphabet and not with Latin (Asymptote Journal).

Furthermore, Cure highlights the challenges of translating culturally marked elements, metaphors grounded in landscapes, for example: "two skies" represent geopolitical borders and divided historical memory. She also acknowledges that some of the translation decisions were to omit the diacritical signs in Romanian names in an attempt to smooth things out for English readers. Another example of translator's choice is the term "well-rounded" instead of the very awkward "multilateral development", which is a word-for-word translation from Romanian "multilateral dezvoltat". This way, Cure adapts the text for the Anglophone world.

Another challenge in translating *Too Great a Sky*, was to deal with the orthodox aspects of the word "troiță", which is a large wooden or stone cross set up at crossroads or to mark an event. In the novel, *Troiță de Sus* is also the (fictional) name of the village in Moldova where Ana settles, and *de sus* can be translated either simply as "upper" in geographic usage or as "from above" in a metaphorical sense. But finally, the part three entitled "Troiță de Sus" in Romanian, kept the most important meaning "roadside crosses" in English, especially since Ana had just shared the memory of the invisible crosses she saw along the train tracks (Cure, Seven Stories).

All in all, through a balanced foreignization of rituals or sensory details, Monica Cure's translation is inviting the Anglophone readers into a culturally worldview of source culture. The cultural image of crossroads, for instance, and ritualistic belief goes without explanatory paraphrase and it is not substituted with a culturally equivalent superstition familiar to Anglophone

readers. On the other hand, Cure's choice of domestication of some stylistic devices in translation is also present, for example: "frica îi stătea în gât" is translated into English as "fear gripped her", a more familiar expression. Domestication, in this case, is done to preserve the emotional impact and to ensure easy comprehension.

3. The intercultural dimension of translation

Due to Corobca's extensive research on communist censorship, literary censorship during communist Romania, deportations, migration, her literary works place the national phenomenon in a larger context and reveal its depth. Financial Times highlights the fact that "Corobca's novel should not be categorized as Eastern European interest or communist history, but as an object lesson for our increasingly complex information age" (Financial Times).

Magda Carneci adds that "Liliana Corobca's books have vividly reconstituted the recent histories of countries such as Romania and Moldova before and after the fall of the Berlin Wall in 1989. Her novel *The Censor's Notebook* offers a complete fresco of what censorship meant during the terror, fear, and social control of Ceausescu's totalitarian regime in Romania in the 1970s. Its main character, censor Filoftea Moldovean, is a unique voice in Romanian literature. Through her, the Western reader is able to (re)live the complex thoughts and feelings related to institutional censorship and self-censorship not only in Eastern Europe but in any country" (Carneci, 2022).

Anglophone readers get the historical aspects of the country throughout the novel *Too Great a Sky*, in which "a part of historical Moldova is now in Romania, another part of Bucovina is in Ukraine, and the part called Bessarabia is now in Moldova". The author chooses to highlight different epochs and territories through "folk stories and tales" to introduce the historical background to the reader. The main character experiences a childhood in Bucovina, then in Kazakhstan, after that she works in Siberia, and finally she returns to Soviet Moldova, which becomes post-Soviet Republic of Moldova. There is also a difference in translation of some key words that appear in the novel. In English, the word "exile," is an act of being forced to leave one's country, whereas in Romanian there are plenty forms of *deportation*. The translator adds that the word "exile" and "deportation" are different things (Asymptote Journal) and are perceived differently by the Anglophone readers.

Not only historical aspects are present in Corobca's novels, as Maria Rybakova states, but also intercultural reconstruction of life experiences. If it weren't for Monica Cure and Seven Stories Press, people would never experience the belief in "places of trouble" and in the "magical powers of eggs left at midnight on crossroads"; "the peculiar rituals of village children kissing each other on the butt in an abandoned outhouse to profess undying love; the stench of dung, the noise of chickens, the taste of plums; and the myriad games the abandoned children continually invent to survive the waiting and the separation" (Rybakova, 2024). By rich cultural transfer of beliefs, rituals, sounds etc., translation conveys life experiences which leads to intercultural balance. In such a way, the Anglophone readers access a culturally specific world without erasing its alterity. Consequently, translation emerges as a balanced act between fidelity to source-culture and the demand of accessibility in the target language.

Costica Bradatan adds that Monica Cure "shuttles with ease and grace between strikingly different stylistic and lexical registers, from officials and propaganda to the more intimate and even lyrical. Out of this varied material a lucid narrative slowly emerges" (Bradatan, 2022).

Conclusion

The examination of Liliana Corobca's works in English translation reveals the crucial importance of literary translation as an intercultural phenomenon, rather than a linguistic one. Monica Cure's translations of Corobca's works represent a deliberate process of balancing source culture and loyalty and target culture accessibility through a strategic combination of foreignization and domestication. Cultural signs associated with communist censorship, collective trauma, everyday life, and historical memory are not suppressed but rather skillfully mediated in order to enable the target culture audience to access foreign realities without losing their cultural distinctiveness.

The study proves that the translated works of Corobca are a part of the intercultural dialogue process, as they bring Eastern European experiences into the Anglophone literary space, which is dominated by a lack of representation of Eastern European narratives.

References:

1. Asymptote Journal. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.asymptotejournal.com>
2. Bradatan, Costica (2022). Times Literary Supplement. Retrieved December 18, 2025, from <https://www.the-tls.com/authors/costica-bradatan>
3. Broadbuss, Matthew. Pushing Boundaries: Literature in Translation 2022. Retrieved November 25, 2025, from <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/new-titles/adult-announcements/article/89512-pushing-boundaries-literature-in-translation-2022.html>
4. Carneci, Magda (2022). Retrieved October 23, 2025, from https://www.sevenstories.com/books/4364-the-censor-s-notebook?srsId=AfmBOooycYm8X36xds9rVCge7IFJuYSJz_zOnmtcin_ELDOSmbxMuy4u
5. Carturești. A Censor's Notebook. Retrieved November 10, 2025, from <https://carturesti.ro/carte/a-censor-s-notebook-2527840311>
6. Faig, Said. The Discourse of Intercultural Translation. In Intercultural Communication Studies XIII: 3, pp. 38, 2004.
7. Financial Times. Retrieved November 12, 2025, from <https://www.ft.com/content/ca505da3-d0d5-403a-a495-e848ac441a11>
8. Good Reads (2024). Retrieved December 3, 2025, from <https://www.goodreads.com/book/show/205438869-too-great-a-sky>
9. Publishers Weekly. Pushing Boundaries: Literature in Translation. Retrieved December 9, 2025, from <https://www.publishersweekly.com>
10. Rybakova, Maria. Reviews on Liliana Corobca's "Kinderland" (2024). Retrieved November 25, 2025, from <https://lareviewofbooks.org/article/fear-is-a-sickness-on-liliana-corobcas-kinderland/>
11. Scridon, Andreea Iulia (2022). Retrieved November 18, 2025, from https://thelondonmagazine.org/interview-andreea-julia-scridon-talks-to-monica-cure/?fbclid=IwAR2zTyxluKbO-6jOuhgw87i1smLW_l9f_fsWH6vHYbQxVelMkL6zfvRREvs
12. Seven Stories. Retrieved December 2, 2025, from <https://www.sevenstories.com/books/4364-the-censor-s-notebook>
13. Venuti, Lawrence. The Translator's Invisibility. A History of Translation. Second Edition, pp. 15-16, 2008. Retrieved December 3, 2025, from <https://www.scribd.com/document/631734670/Lawrence-Venuti-2008-The-Translator-s-Invisibility-A-History-of-Translation>
14. Zink, Nell. The Seven Stories (2025). Retrieved December 5, 2025, from <https://www.sevenstories.com/books/4650-too-great-a-sky?srsId=AfmBOoqH9sCkfUeXqXGtMSh76NgZhLSANj-GCl3EiyY3iMmbHOWJvoc>

CZU 821.135.1.09-31.03"20/21"(092)Țibuleac T.

Analiza recenziilor și a dificultăților de traducere ale romanului „Vara în care mama a avut ochii verzi” de Tatiana Țibuleac³⁴

Cristina CUCOȘ, doctorandă, Școala Doctorală Filologie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
<https://orcid.org/0009-0004-2625-3425>
cucos.cristina@singerei.edu.md

Abstract: *This paper examines the literary profile of Tatiana Țibuleac, one of the most prominent voices of contemporary Romanian literature, by analysing her professional evolution, narrative*

³⁴Studiul s-a realizat în cadrul proiectului EUROTRAD, finanțat de ANCD, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 25.80013.0807.48ROMD

poetics, and international critical reception. Tracing her trajectory from journalism to literary fiction, with particular focus on the novels *The Summer When My Mother Had Green Eyes* (2016) and *The Glass Garden* (2018), the study explores how her journalistic background has shaped her literary style, both as a resource and as a constraint.

The article investigates the author's vision of literary creation, her relationship with readers, and her positioning within the contexts of migration and linguistic identity, as well as the role of authenticity and emotional intensity in the construction of narrative discourse. Special attention is devoted to the international reception of *The Summer When My Mother Had Green Eyes*, translated into numerous languages and widely acclaimed across the European literary space.

Drawing on critical reviews from the international press (Spain, France, Germany) and readers' responses, the analysis highlights the tension between the "devastating lyricism" emphasized by critics and the profound emotional impact reported by the general public. Furthermore, the paper problematizes the representation of themes such as motherhood, trauma, forgiveness, and memory, thereby consolidating the novel's status as a significant contribution to contemporary European literature.

Keywords: narrative poetics; international reception; translation and circulation; motherhood; emotional authenticity.

Introducere

Tatiana Țîbuleac, singura fiică a unui jurnalist și editor de ziare, s-a făcut remarcată inițial prin rubrica „Povești adevărate”, publicată în ziarul *Flux*. Începând cu anul 1999, devine una dintre cele mai cunoscute reportere ale postului PRO TV Chișinău, activând în domeniul știrilor. Debutul editorial are loc în 2014, odată cu volumul *Fabule moderne*, urmat de primul său roman, *Vara în care mama avea ochi verzi* (2016), care a suscitât un interes major atât din partea publicului, cât și a criticii literare. Opera este frecvent considerată un reper al literaturii contemporane, fiind caracterizată drept o narațiune profundă despre iubire, memorie, traumă și vindecare. Recunoașterea internațională a autoarei este confirmată prin acordarea Premiului Uniunii Europene pentru Literatură (EURL), distincție care, după cum mărturisește autoarea, a fost „pe cât de neașteptată, pe atât de valoroasă”.

1. Scurtă observare despre interviu ca metodă de cercetare calitativă

Interviul reprezintă un act de vorbire bazat pe interogare, având un rol esențial în procesul comunicării. Interogarea poate fi totală, solicitând un răspuns afirmativ sau negativ, sau parțială, determinând interlocutorul să își exprime propria perspectivă într-un mod original. Claude Peyrouet subliniază că interogarea poate funcționa fie ca solicitare directă de informație, fie ca formă în care valoarea interogativă este estompată sau neutralizată (Peyrouet, 1998).

În cadrul cercetării calitative, interviul constituie o metodă fundamentală de colectare a datelor. Potrivit lui Oakley, interviul calitativ nu presupune doar înregistrarea răspunsurilor, ci și construirea, negocierea și consolidarea sensurilor în interacțiunea dintre cercetător și interviuat (Oakley, 1998). De asemenea, King și Horrocks (2010) identifică o serie de caracteristici definitorii ale interviului: modul de interogare, bazat pe construirea unei relații de încredere; dinamica de putere, care poate varia în funcție de statutul participanților; precum și vizibilitatea rezultatelor, interviul fiind destinat, în mod frecvent, publicării.

2. Interviul realizat cu Tatiana Țîbuleac

Eugen Coșeriu definește etnolingvistica drept „studiul varietății și variației limbajului în strânsă legătură cu civilizația și cultura unei comunități” (Coșeriu, 1994). În acest sens, interviul etnolingvistic devine o metodă privilegiată de acces la limbaj ca practică culturală situată. În același timp, Dell Hymes, prin conceptul de „etnografie a comunicării” (Hymes, 1962), consideră interviul nu doar un instrument de cercetare, ci și un eveniment comunicativ complex, structurat de norme sociale, valori culturale și convenții interacționale.

Prin urmare, interviurile realizate cu Tatiana Țîbuleac pot fi analizate ca spații de construcție discursivă, în care identitatea autorului, experiența migrației și raportarea la limbă și literatură se articulează în mod dinamic, reflectând interdependența dintre discurs, cultură și context social.

2.1 Interviu realizat de Cezar Amariei cu Tatiana Țibuleac

În interviul realizat de Cezar Amariei, Tatiana Țibuleac formulează o poziție clară față de rolul premiilor în parcursul unui scriitor: „Un premiu nu despică viața în două (până și după premiere), ..., un premiu nu este o boală” (Amariei, disponibil la: <https://www.observatorcultural.ro/articol/mi-ar-placea-ca-lumea-sa-ma-cunoasca-dupa-o-carte-sau-alta-nu-dupa-premii/>, accesat la 01.12.2025). Această afirmație evidențiază o distanțare deliberată a autoarei față de logica instituțională a recunoașterii literare, accentul fiind plasat asupra valorii intrinseci a operei.

În același context, T. Țibuleac subliniază importanța receptării autorului prin intermediul textelor sale, și nu prin prisma premiilor obținute, sugerând astfel o viziune estetică orientată spre autenticitate și relația directă cu cititorul. Totodată, autoarea delimitează clar actul de creație de dimensiunea editorială, considerând că aspecte precum vânzările, traducerile sau promovarea nu aparțin sferei autorului, ci responsabilității editoriale.

Interviul relevă, de asemenea, poziționarea autoarei în raport cu literatura română contemporană. T. Țibuleac apreciază în mod explicit romanul *Copilăria lui Kaspar Hauser* de Bogdan-Alexandru Stănescu, pe care îl califică drept „una dintre cele mai bune cărți românești pe care am citit-o în ultimii ani” (ibidem). Această apreciere este însoțită de referințe la alți autori contemporani – Augustin Cupșa, Tudor Ganea, Alina Pavelescu –, fapt ce indică integrarea sa într-un câmp literar dinamic, caracterizat prin diversitate și dialog.

În același timp, discursul autoarei conține și o dimensiune critică privind statutul scriitorului în spațiul românesc. T. Țibuleac afirmă că, dacă ar avea posibilitatea, ar îmbunătăți condițiile materiale ale scriitorilor, astfel încât aceștia să poată crea în mod liber, din plăcere, fără constrângeri economice. Această observație reflectă tensiunea existentă între creația literară și condițiile socio-economice ale producției culturale.

E cazul să remarcăm faptul că, interviul conturează imaginea unei autoare care se poziționează în mod conștient în raport cu instituțiile literare, valorizând autenticitatea, diversitatea și vitalitatea literaturii contemporane, pe care o descrie drept „o literatură vie, în care se împletesc voci diferite, ceea ce este fantastic” (ibidem).

2.2 Interviu realizat de Anastasia Condruc cu Tatiana Țibuleac

Rotariu și Iluț definesc interviul ca metodă specifică anchetei sociologice, al cărei scop este investigarea atitudinilor, motivațiilor, imaginii și percepției de sine (Rotariu, Iluț, 2006). Această dimensiune este relevantă și în cazul interviurilor cu Tatiana Țibuleac, care oferă acces nu doar la poziționarea autoarei în câmpul literar, ci și la modul în care aceasta își construiește identitatea discursivă.

În interviul realizat de Anastasia Condruc, autoarea reflectează asupra procesului de creație al romanului *Vara în care mama avea ochi verzi*, subliniind caracterul spontan și profund personal al scrierii. Romanul, recunoscut pentru densitatea detaliilor și autenticitatea emoțională, a fost redactat „în timpul liber, oriunde și oricând”, fără o documentare prealabilă sistematică. În acest sens, Țibuleac afirmă că „literatura vine sau trebuie să vină din altă parte, nu dintr-un orar fix, nu dintr-o obligație” (Condruc, disponibil la: <https://www.moldova.org/interviu-cu-tatiana-tibuleac/>, accesat la 01.12.2025). Această perspectivă evidențiază o concepție asupra literaturii ca act de creație autentic, situat dincolo de constrângeri formale.

Discursul autoarei relevă, de asemenea, o relație selectivă cu publicul. Țibuleac recunoaște importanța opiniei cititorilor, însă nu în mod uniform, acordând prioritate acelor voci pe care le admiră sau de la care are de învățat. În mod simbolic, apelativul „Țiba” este reinterpretat de autoare ca o formă de recunoaștere afectivă, „un premiu în sine”, ceea ce indică o valorizare a relației directe și autentice cu cititorii.

În același timp, autoarea subliniază caracterul profund personal al scrisului, afirmând că scrie, în primul rând, pentru sine, sugerând că, în absența unui public, ar continua să creeze „pe servețele”. Această poziționare evidențiază o viziune asupra literaturii ca necesitate interioară, nu ca produs orientat exclusiv spre consum. Totodată, Țibuleac introduce metafora „lanțului

trofic” pentru a descrie relația dintre autor și cititor, sugerând o interdependență complexă între creație și receptare.

Experiența jurnalistică este evaluată ambivalent: pe de o parte, aceasta a contribuit la formarea stilului său, iar pe de altă parte, a reprezentat o sursă de epuizare creativă, autoarea afirmând că „toată energia se vărsa într-un sac mare și fără fund” (știrea). Procesul de scriere a primului roman este descris ca unul incert și dificil, marcat de blocaje, dar orientat spre un „final fericit”, motivat de importanța pe care o acordă oamenilor și relațiilor din viața sa.

În plan existențial, Țibuleac se autodefineste ca o persoană retrasă și solitară, preferând o anumită previzibilitate, chiar dacă recunoaște natura imprevizibilă a actului de creație. În același timp, ea formulează o concepție estetică provocatoare, susținând că „literatura trebuie să bulverseze, nu neapărat să te facă mai bun, pentru că poți învăța și din alte lucruri” (ibidem). Această afirmație plasează opera sa într-o paradigmă estetică orientată spre impact emoțional și destabilizare a convențiilor, mai degrabă decât spre moralizare.

În ansamblu, interviul conturează profilul unei autoare care valorizează autenticitatea, libertatea creației și relația directă cu cititorul, articulând o viziune asupra literaturii ca spațiu al tensiunii dintre experiență personală, expresie artistică și receptare culturală.

2.3 Interviu realizat de Cezar Gheorghe cu Tatiana Țibuleac

În cadrul unui interviu realizat de Cezar Gheorghe la Festivalul Internațional de Literatură de la Timișoara, romanul *Vara în care mama avea ochi verzi* este interpretat ca „o carte a împăcării”, dar și ca o narațiune despre „nedragoste”, violență și cuvintele rostite în momente-limită. Această interpretare critică este confirmată și nuanțată de autoare, care oferă explicații privind structura și dimensiunea poetică a textului.

Tatiana Țibuleac explică prezența inserturilor poetice din finalul romanului ca fiind fragmente menite să amplifice sensul și intensitatea discursului narativ. Aceste intervenții lirice nu reprezintă simple ornamentări stilistice, ci contribuie la densificarea semnificațiilor și la accentuarea dimensiunii introspective a textului. În același context, autoarea subliniază importanța detaliului în construcția memoriei afective, afirmând că „Ochii sunt cel mai simplu lucru de care să-ți amintești” (Țibuleac, în <https://www.observatorcultural.ro/articol/simtiti-ca-fac-cuiva-dreptate-cu-carte-asta/>, accesat la 30.11.2025).

Dimensiunea autobiografică a romanului este, de asemenea, recunoscută parțial de autoare, care menționează că textul conține elemente inspirate din propria biografie. Totuși, Țibuleac subliniază caracterul ficțional al operei, plasând experiența personală într-un cadru literar transfigurat. Romanul este descris ca o „carte dură”, dar, în același timp, ca un text care nu epuizează potențialul de reprezentare al suferinței, sugerând existența unei durități emoționale omniprezente în realitate.

Discursul autoarei relevă o afinitate pentru registrele dramatice și pentru explorarea emoțiilor intense, marcate de nostalgie și tensiune afectivă. În această perspectivă, romanul poate fi interpretat ca o reflecție asupra posibilității reconcilierii în ultimul moment, asupra capacității individului de a reconfigura relațiile afective înainte de puncte ireversibile.

Din punct de vedere tematic, textul este frecvent încadrat ca roman de post-adolescență, centrat pe relația dintre mamă și fiu. Autoarea sugerează, într-o cheie personală, că romanul poate funcționa și ca un mesaj indirect adresat propriului copil, oferindu-i repere emoționale și existențiale pentru un viitor în absența mamei.

În ceea ce privește alegerea cadrului identitar al personajului principal, Țibuleac explică opțiunea pentru un protagonist non-român prin dorința de a evita o ancorare exclusivă în spațiul basarabean sau românesc. Alegerea unei identități poloneze este motivată simbolic, polonezii fiind percepuți ca o comunitate puternică, reprezentativă pentru o zonă culturală mai largă din Europa de Est. Autoarea sugerează totodată că, în viitoare proiecte literare, ar putea aborda mai direct identități românești sau ucrainene.

În general, interviul evidențiază complexitatea raportului dintre experiența personală, construcția ficțională și opțiunile estetice ale autoarei, conturând o viziune literară centrată pe intensitate emoțională, simbolism și universalizare a experienței individuale.

2.4 Interviu realizat cu Tatiana Țibuleac pentru Voxeurop

Platforma Voxeurop publică contribuția Tatiane Țibuleac în cadrul seriei *Archipelago URSS*, prezentând-o drept „una dintre vocile emergente de marcă ale literaturii moldovenești contemporane”. Această caracterizare plasează autoarea într-un context transnațional, în care literatura este articulată în raport cu teme precum migrația, identitatea lingvistică și transformările geopolitice recente, inclusiv procesul de apropiere a Republicii Moldova de Uniunea Europeană și războiul din Ucraina.

În interviu, Țibuleac reflectează asupra opțiunilor sale narrative, subliniind că a evitat o focalizare exclusivă asupra propriilor compatrioți, conștientă fiind de influența experienței sale de viață în străinătate. Astfel, autoarea optează pentru construcția unor narațiuni „fără loc”, cu potențial de universalizare, în care experiențele personajelor pot fi recunoscute dincolo de un cadru geografic specific. Alegerea unor personaje aparținând clasei de mijloc contribuie la această strategie narativă, permițând reprezentarea unor traume și dificultăți distribuite gradual, nu concentrate într-o singură experiență-limită.

Dimensiunea biografică este, de asemenea, prezentă în discursul autoarei, în special în raport cu experiența migrației. Țibuleac descrie Franța ca un spațiu al stabilității și al împlinirii personale, asociat cu proximitatea familială și cu absența securităților specifice anilor 1990, când migrația era adesea marcată de precaritate și separare familială. În același timp, Franța este percepută ca un centru cultural major, favorabil dezvoltării intelectuale și creative.

Cu toate acestea, autoarea nu își proiectează viitorul într-un cadru urban occidental, evocând mai degrabă dorința unei retrageri într-un spațiu rural, semn al unei tensiuni între mobilitatea transnațională și nevoia de ancorare existențială. În calitate de autoare de limbă română stabilită în Franța și provenind dintr-o „țară terță”, Țibuleac recunoaște că este adesea solicitată să ofere explicații privind contextul și motivațiile scrisului său. Cu toate acestea, ea afirmă că sensurile profunde ale operei sale nu pot fi reduse la explicații exterioare, ci sunt deja înscrise în text.

Relația cu cititorul este conceptualizată într-o manieră relațională și afectivă: „dacă cititorul se identifică cu povestea sau apreciază stilul autorului, se dezvoltă o prietenie între noi” (Țibuleac, disponibil la: <https://voxeurop.eu/it/tatiana-tibuleac-moldova-europa-orientale-traumi/>, accesat la 03.12.2025). Această perspectivă evidențiază rolul empatiei în procesul de receptare literară.

În ansamblu, interviul conturează profilul unei autoare care operează într-un spațiu literar transnațional, articulând teme ale migrației, identității și memoriei într-o cheie universalizantă, dar profund ancorată în experiența personală și istorică.

3. Traducerea romanului „Vara în care mama a avut ochii verzi”

În discursurile sale despre circulația internațională a operei, Tatiana Țibuleac oferă observații relevante privind diferențele de practici culturale ale lecturii. Astfel, autoarea remarcă faptul că, în Franța, lectura este percepută ca o activitate predominant intimă, desfășurată în spațiul privat, în timp ce în Spania există comunități active în jurul librăriilor, autorilor și evenimentelor literare. Această diferență evidențiază variațiile modurilor de receptare și de socializare a literaturii în spațiul european. Totodată, Țibuleac subliniază că publicul francez manifestă o autonomie ridicată în selecția lecturilor, nefiind influențat în mod decisiv de recomandările din presa culturală.

În plan personal și cultural, autoarea își exprimă o afinitate deosebită pentru spațiul italian, pe care îl asociază atât cu experiențe formative din copilărie, cât și cu interesul pentru limba italiană, percepută drept „cea mai frumoasă limbă din lume”. În interviul acordat Anitei Bernaccia, Țibuleac evocă atașamentul său față de cultura italiană, subliniind că se bucură de „acest amestec de veselie, culoare și joie de vivre”, precum și de receptarea favorabilă a operelor sale în Italia. Această deschidere afectivă și culturală este însoțită de recunoștință față de editori și traducători, actori esențiali în procesul de circulație internațională a textului literar.

Romanul *Vara în care mama avea ochi verzi* a beneficiat de o largă difuzare internațională, fiind tradus în numeroase limbi europene și extraeuropene. Printre cele mai relevante versiuni se numără traducerea italiană (*L'estate in cui mia madre ha avuto gli occhi verdi*, 2023, trad. Ileana

M. Pop), traducerea germană (*Der Sommer, als Mutter grüne Augen hatte*, 2021, trad. Ernest Wichner), traducerea catalană (*L'estiu que la mare va tenir els ulls verds*, 2022, trad. Corina Oproae), traducerea franceză (*L'été où maman a eu les yeux verts*, 2018, trad. Philippe Loubière) și traducerea spaniolă (*El verano en que mi madre tuvo los ojos verdes*, 2019, trad. María Ángeles Ochoa de Eribe Urdinguio). De asemenea, romanul a fost publicat și în Brazilia, la Editura Mundaréu, în traducerea lui Fernando Klabin.

Un caz relevant pentru analiza circulației literare îl constituie traducerea în limba spaniolă, apărută la prestigioasa editură Editorial Impedimenta din Madrid. Traducătoarea María Ángeles Ochoa de Eribe, specialistă în literatură comparată și cunoscută pentru traducerea unor autori români importanți, contribuie la integrarea operei în spațiul hispanic. Comparativ cu versiunea originală românească (aproximativ 122 de pagini), ediția spaniolă prezintă o extindere semnificativă (256 de pagini), fapt ce poate fi interpretat în contextul adaptărilor editoriale și al normelor specifice pieței de carte respective.

În ansamblu, procesul de traducere și difuzare internațională a romanului evidențiază rolul esențial al mediatorilor culturali – traducători, editori, instituții literare – în integrarea unei opere provenite dintr-un spațiu periferic în circuitul literar global. Totodată, aceste dinamici confirmă faptul că traducerea nu reprezintă doar un transfer lingvistic, ci și un proces de recontextualizare culturală și de negociere a sensurilor în spații literare diferite.

4. Analiza recenziilor critice ale romanului

Receptarea critică a romanului *Vara în care mama avea ochi verzi* evidențiază, în mod constant, intensitatea emoțională și forța expresivă a discursului narativ. Astfel, în presa culturală spaniolă, romanul este caracterizat drept „un rollercoaster emoțional magistral care lasă cititorul mișcat și zguduit” (Sagrario Fernández-Prieto, *La Razón*). În aceeași direcție, Adrián Cordellat (*El País*) subliniază dimensiunea reflexivă a textului, definindu-l ca „o reflecție crudă și intimă asupra relațiilor mamă-copil, la fel de dură pe cât de emoționantă”. O apreciere similară este formulată și de Andrés Seoane (*El Cultural*), care evidențiază capacitatea romanului de a articula o viziune asupra relației filiale centrată pe tensiunea dintre iubire și iertare.

Un alt aspect recurent în receptarea critică îl constituie dimensiunea lirică a textului. Rosa Martí (*Esquire*) descrie romanul ca fiind „un text impregnat de un lirism copleșitor”, în timp ce Mercedes Monmany (*ABC Cultural*) accentuează caracterul incisiv al scriiturii, considerându-l „o poveste care taie ca un pumnal, susținută de o tensiune narativă dureroasă, aproape insuportabilă” (<https://www.casadellibro.com/libro-el-verano-en-que-mi-madre-tuvo-los-ojos-verdes-tapa-dura/9791387641405/17140835>, accesat la 04.12.2025). Aceste evaluări converg spre ideea unei estetici a intensității, în care lirismul și violența emoțională coexistă.

În paralel cu discursul critic instituțional, receptarea publicului larg, reflectată în recenziile de pe platforma Amazon, oferă o perspectivă complementară asupra impactului romanului. Analiza acestor reacții evidențiază o polarizare a răspunsurilor emoționale. Pe de o parte, unii cititori percep romanul ca fiind excesiv de dur, invocând acumularea de suferință fizică și psihică, precum și reprezentarea unei iubiri tensionate și conflictuale. În acest sens, o cititoare mărturisește că lectura a fost o experiență dureroasă, afirmând că a „suferit cu fiecare rând”, ceea ce nu este perceput ca o valoare estetică (cf. recenzii Amazon).

Pe de altă parte, numeroși cititori apreciază romanul drept o „mică bijuterie”, remarcând originalitatea stilului, densitatea imaginilor și capacitatea textului de a fi parcurs „dintr-o singură respirație”. Caracterul autentic, ritmul alert și forța emoțională sunt frecvent menționate ca elemente definitorii ale operei. Cu toate acestea, anumite observații critice vizează construcția narativă, precum trecerea abruptă de la ură la iertare, considerată insuficient pregătită din punct de vedere psihologic.

Datele cantitative confirmă, în ansamblu, o receptare favorabilă a romanului. Dintr-un total de 3489 de evaluări globale, cartea obține un scor mediu de 4,3 din 5 stele: 57% dintre cititori acordă 5 stele, 27% – 4 stele, 12% – 3 stele, iar câte 2% oferă 2, respectiv 1 stea (<https://www.amazon>).

com/-/es/verano-madre-tuvo-ojos-verdes/dp/8417553037#detailBullets_feature_div, accesat la 03.12.2025). Aceste rezultate indică un nivel ridicat de apreciere, în pofida caracterului provocator al textului.

În ansamblu, analiza comparativă a recenziilor critice și a reacțiilor cititorilor relevă un consens asupra intensității emoționale și a autenticității romanului, dar și o divergență în ceea ce privește receptarea acestei intensități. Dacă discursul critic valorizează complexitatea estetică și lirismul textului, o parte a publicului percepe această densitate emoțională ca fiind dificil de susținut. Această tensiune confirmă statutul romanului ca operă de impact, situată la intersecția dintre literar și experiențial.

Concluzii

Analiza realizată evidențiază faptul că Tatiana Țibuleac s-a impus ca una dintre cele mai relevante și autentice voci ale literaturii române contemporane, capabilă să transforme experiența emoțională extremă într-o formă literară de mare intensitate expresivă. Romanul *Vara în care mama avea ochi verzi* ilustrează exemplar această direcție, printr-un limbaj poetic tensionat, prin complexitatea relațiilor familiale și prin abordarea unor teme universale, precum fragilitatea, trauma, reconcilierea și nevoia de vindecare.

Receptarea critică și publică, analizată în diferite spații culturale, confirmă impactul și valoarea operei, relevând atât convergențe – în aprecierea intensității lirice și a autenticității –, cât și divergențe, generate de caracterul provocator al discursului emoțional. În același timp, circulația internațională a romanului, prin traduceri multiple și mediere culturală, demonstrează capacitatea literaturii române de a depăși limitele unui spațiu periferic și de a se integra într-un circuit literar transnațional.

Discursul autoarei, reflectat în interviuri, contribuie la configurarea unui ethos autorial centrat pe autenticitate, pe libertatea creației și pe relația directă cu cititorul, relativizând importanța instituțională a premiilor în favoarea unei legitimități construite prin text. Prin modul în care articulează experiența biografică în structuri ficționalizate și prin explorarea memoriei și suferinței, Tatiana Țibuleac propune o literatură profund umană, capabilă nu doar să emoționeze, ci și să provoace reflecție și reinterpretare. În acest sens, opera sa se înscrie într-o paradigmă literară contemporană în care intensitatea afectivă, universalizarea experienței individuale și circulația transnațională devin elemente definitorii ale succesului și relevanței estetice.

Surse bibliografice:

1. Coșeriu, E. (1994). *Lingvistica din perspectivă spațială și antropologică: Trei studii* (S. Bejan, Pref.; S. Dumitrăcel, Ed.). Editura Știința.
2. Hymes, D. H. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13–53). Anthropological Society of Washington.
3. Kenderessy, E. (2022). Linguistic identity as trauma in Tatiana Țibuleac's novel *The Glass Garden*. In A. Mikulášová & R. Mikuláš (Eds.), *Analysen zur Interdiskursivität / Analyses of Interdiscursivity* (pp. 23–41). Kirsch-Verlag.
4. King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.
5. Merce, G. E. (2023). Perspective privind receptarea critică a romanelor Tatiane Țibuleac *Vara în care mama avea ochi verzi* și *Grădina de sticlă*. *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*, 24(2), 29–35.
6. Oakley, A. (1998). Gender, methodology and people's ways of knowing: Some problems with feminism and the paradigm debate in social science. *Sociology*, 32(4), 707–731.
7. Peyrouet, C. (1998). *La pratique de l'expression écrite*. Nathan.
8. Rotariu, T., & Iluț, P. (2006). *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*. Polirom.
9. Țibuleac, T. (2016). *El verano en que mi madre tuvo los ojos verdes* (M. Ochoa de Eribe, Trans.). Impedimenta.
10. Țibuleac, T. (2025). *Vara în care mama avea ochi verzi*. Cartier.
11. Vîrban, I.-M. (2023). De la marginal la central: Cartografii ale exportului în proza Tatiane Țibuleac. *Revista Transilvania*, (5–6), 118–124. <https://doi.org/10.51391/trva.2023.05-06.13>

Surse electronice:

12. Amariei, C. (2019, June 13). Mi-ar plăcea ca lumea să mă cunoască după o carte sau alta, nu după premii. *Observator Cultural*. <https://www.observatorcultural.ro/articol/mi-ar-placea-ca-lumea-sa-ma-cunoasca-dupa-o-carte-sau-alta-nu-dupa-premii>
13. Amazon. (n.d.). *El verano en que mi madre tuvo los ojos verdes* [Recenzii utilizatori]. https://www.amazon.com/-/es/verano-madre-tuvo-ojos-verdes/dp/8417553037#detailBullets_feature_div
14. Bernacchia, A. (2024, August 30). Tatiana Țîbuleac: In Europa orientale non siamo molto bravi a fare i conti con i traumi. *Voxeurop*. <https://voxeurop.eu/it/tatiana-tibuleac-moldova-europa-orientale-traumi/>
15. Condruș, A. (n.d.). Interviu cu Tatiana Țîbuleac. *Moldova.org*. <https://www.moldova.org/interviu-cu-tatiana-tibuleac/>
16. *El verano en que mi madre tuvo los ojos verdes*. (n.d.). *Casa del Libro*. <https://www.casadellibro.com/libro-el-verano-en-que-mi-madre-tuvo-los-ojos-verdes-tapa-dura/9791387641405/17140835>
17. Gheorghe, C. (2017, November 9). Am simțit că fac cuiva dreptate cu cartea asta. *Observator Cultural*. <https://www.observatorcultural.ro/articol/simtit-ca-fac-cuiva-dreptate-cu-cartea-asta/>

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

CZU 81`1

Relația dintre limbă și gândire: repere teoretice³⁵

Gheorghe POPA, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
gheorghepopa62@gmail.com

Abstract: *The article discusses several aspects related to the reciprocal relationship between language and thought, attempting to illustrate why this relationship is a “burden” for researchers. Taking the belief in the polymorphic nature of human thought as a point of reference, several types of thinking are “documented” (making use of both linguistic and extralinguistic, non-verbal means). The article concludes that, in general, thought presents itself as a symbiosis of diverse types of thinking.*

Keywords: *thought, language, consciousness, cognitive process, verbal thinking, non-verbal thinking.*

0. Problema complexă a relației dintre limbă și gândire³⁶, fiind una dintre chestiunile cele mai importante ale lingvisticii generale, i-a preocupat constant pe cercetători încă din cele mai vechi timpuri. E și ceva firesc dacă luăm în considerare faptul că „dintre relațiile limbii cu celelalte facultăți umane cea mai relevantă (și, de aceea, cea mai studiată) este relația cu gândirea” (*ibidem*, p. 241). Științe, precum logica, filozofia, fiziologia, neurologia, lingvistica, psihologia, antropologia ș. a., nu au ratat nicio ocazie de a se „neliniști” de intelectul uman, de legăturile și mecanismele de funcționare a gândirii, de legătura ei cu alte fenomene, de rolul limbii sau al altor mijloace extralinguale (avverbale) în procesul de gândire etc. Din aceste considerente, nici nu trebuie să ne surprindă faptul că istoricul problemei în cauză a înregistrat afirmații de diversă natură, de la confundarea sau chiar identificarea acestor două fenomene (generată, de altfel, de faptul că încă la greci cuvântul *logos* era utilizat pentru desemnarea atât a conceptului de *limbă*, cât și a celui de *gândire*), până la negarea totală a unei legături între aceste două concepte: „Categoriile limbii și cele ale logicii, menționează promotorul direcției psihologice în lingvistică H. Steinthal, sunt incompatibile și pot fi comparate între ele tot atât de puțin ca și noțiunile de *cerc* și *roșu*” (*apud* Marian, 1971, p. 21). Putem trece în revistă și alte opinii, dar și aceste consemnări ne permit să îi dăm dreptate naturalistului german E. Tekel care plasa problema limbii și a gândirii pe locul șase printre cele șapte enigme mondiale, de care e preocupată gândirea umană încă din antichitate, sau capului lingvisticii londoneze J. Firth care considera relația limbă-gândire drept „o povară” pentru savanți.

1. Interesul sporit față de raportul dintre limbă și gândire, precum și curiozitatea sui-generis de a cunoaște mai profund acest raport, i-a pus pe cercetători în situația firească de a „survola” temerar și alte domenii – limitrofe cu domeniul lingvisticii, iar acest fapt nu putea să nu condiționeze apariția unor noi discipline științifice, cum ar fi psiholingvistica, sociolingvistica, etnolingvistica, lingvoculturologia, biolingvistica, ecolingvistica, lingvistica cognitivă ș. a. Era și de

³⁵Studiul s-a realizat în cadrul proiectului *Cercetarea interdependenței limbă-gândire și elaborarea unor instrumente de potențare a gândirii prin limbă*, finanțat de ANCD, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 25.80012.0807.41SE.

³⁶Se impune o remarcă: limba ca atare este o manifestare a limbajului și „normal ar fi, din acest motiv, să se vorbească mai degrabă de relația limbaj-gândire [...], însă, pentru vorbitor, limbajul coincide cu limba, încât, dacă se are în vedere acest aspect, o relație limbă-gândire devine nu numai admisibilă, ci și singura relevantă” (Oprea, 2006, p. 242).

așteptat, în acest sens, ca aceste discipline să vină cu partea lor „de zbor” la elucidarea unor chestiuni legate de procesele de gândire, de acțiunile membrilor societății, de rolul limbii în procesul de cunoaștere ș. a.

2. E aproape unanim recunoscut că gândirea a apărut înaintea limbajului. „Împotriva identificării limbii și gândirii, remarcă B. P. Ardentov, ne vorbește faptul că în decursul filogenezei omului (evoluției lui istorice ca specie anumită de animale) gândirea precede limba; limba apare mai târziu, odată cu conștiința, care este etapa superioară de dezvoltare a gândirii. Omul alai deja poseda toate metodele logicii formale, avea o experiență bogată de viață, și în momentul apariției însăși a gândirii care era mai bogată prin prezența imaginilor, noțiunilor și a legăturilor dintre ele etc. decât limba care, în virtutea primitivității sale, le exprima prin posibilitățile ei. Și această prioritate a gândirii asupra limbii se menține și în continuare, până în zilele noastre” (Ардентов, 1965, p. 30-31)³⁷.

2.1. Despre polimorfismul gândirii umane, precum și despre intercondiționalitatea acestor două realități – a limbii și a gândirii – putem vorbi doar din momentul „în care *conștiința animalică*, prin care lumea «se reflectă» strict cenzorial, iar reacția la stimuli venind din exterior era subiectiv-instinctuală, concretizată, între altele, în emisiuni sonore spontane, trece în *conștiință umană*. Această trecere presupune o primă detașare de natură, care devine astfel obiect de «studiere». Natura nu mai este doar privită, ascultată, temută etc., ea este supusă primelor «interpretări»” (Irimia, p. 91-92). Cu alte cuvinte, reiterează lingvistul ieșean D. Irimia, constituirea raportului dintre limbă și gândire „coincide cu începutul procesului de devenire umană, care înseamnă tocmai afirmarea *conștiinței* și a *limbajului* în procesul activităților în comun care, în mod organic, (1) determină apariția conștiinței apartenenței la aceeași comunitate și (2) impune încercarea de a comunica” (*ibidem*, p. 91).

2.2. Reținem din acest citat și referința la „activitățile în comun” ale oamenilor, referință în baza căreia E. Coșeriu, citându-l pe Hegel, a perseverat convingător să scoată în evidență „două dimensiuni fundamentale ale omului: munca și limbajul. După E. Coșeriu, anume munca „este cea care crează”, iar limbajul este dimensiunea „care nu acceptă lumea așa cum i se dă, ca o serie infinită de impresii totdeauna fugare și provizorii, ci organizează lumea în semnificații” (Coșeriu, 1996, p. 100-101). Mai e de relevat un detaliu semnificativ: limbajul „este creația lumii pentru om ca ființă spirituală, capabilă să gândească. Senzația ca atare nu poate fi gândită, neavând universalitate, cu ea nu putem gândi. Ca să gândim trebuie să avem semnificații, trebuie deci să desprindem cunoașterea de particularul absolut” (Coșeriu, 1994, p. 25).

3. Vorbind de legătura strânsă dintre limbă și gândire, trebuie să menționăm că limba este, într-adevăr, principalul suport al gândirii, dar nu este unicul. De vreme ce „fundamentală naturii umane îi este gândirea lingvistică” (D. Irimia), reiese că trebuie să admitem că, de rând cu gândirea verbală care „este singura universală”, există și alte tipuri de gândire, ce se bazează pe mijloace extralinguale, neverbale: or modalitățile de reflectare a realității înconjurătoare nu se reduc doar la cele verbale. După opinia cunoscutului psiholog și lingvist rus L. S. Vâgotski, „gândirea verbală nu epuizează nici toate formele gândirii, nici toate formele vorbirii. Există un domeniu vast al gândirii, care nu are nemijlocit relație cu gândirea verbală. Aici trebuie raportate, întâi de toate, [...] gândirea instrumentală și tehnică și, în general, tot domeniul al așa-zisului intelect practic care, doar în ultimul timp, constituie obiectul unor investigații intense” (Выготский, 1934, p. 95). Acest punct de vedere nu e unul singular. De exemplu, J. Searle delimitează o latură a gândirii care depinde de limbă și o altă latură care nu cunoaște această dependență. Această a doua latură se referă la posibilitatea de a gândi ceva și în lipsa cuvintelor sau a altor unități lingviale, precum ar fi dorințele (de exemplu, foamea care se manifestă prin dorința de a mânca) sau emoțiile (cum ar fi frica, furia) (Searle, 2000, p. 58-60).

³⁷Putem aminti și de aforismul „Vorbirea i-a fost dată omului pentru a-și ascunde gândurile” (fie vorba chiar și de o minciună: ea, inițial, tot a fost „elaborată” în mintea vorbitorului).

Întru susținerea ipotezei de mai sus, adică a posibilității gândirii în afara limbii, putem invoca și faptul că gândirea, după cum am remarcat deja, a apărut înaintea limbajului uman. Deci afirmația că gândirea este un fenomen „exclusiv omenesc” necesită unele precizări. Suntem pe punctul când acceptarea tezei despre apariția gândirii înainte de apariția limbajului presupune recunoașterea gândirii și la animale – idee susținută de mai mulți savanți. De exemplu, L. S. Vâgotski menționează că „în experimentele lui Keller, avem de a face cu o dovadă evident clară a faptului că embrionii intelectului, adică ale gândirii în sensul direct al cuvântului, au apărut la animale, indiferent de deosebiri în vorbire și nu sunt defel legate de reușitele ei. Intenția maimuțelor ce se materializează prin confecționarea uneltelor și prin aplicarea pe ocolite a mijloacelor privind soluționarea problemelor, constituie indiscutabil faza primară în dezvoltarea gândirii, dar e o fază anterioară vorbirii [...]. De aceea, gândirea și vorbirea au, genetic, rădăcini total diferite” (Выготский, 1934, p. 76-77). Putem concluziona, în unison cu alți cercetători, că și animalele gândesc în anumite limite și că gândirea animalică a precedat-o pe cea umană cu multe milioane de ani înainte. *Volens-nonlens*, concluzia respectivă ne „obligă” să revenim la observațiile coșeriene: „omul nu este un animal, e altceva, e om, fiindcă animalul nu muncește în acest sens, adică să muncească permanent, să schimbe mereu natura. Și animalul nu vorbește, adică acceptă, în realitate, lumea cum este și operează în această lume numai cât îi trebuie ca să se poată alimenta și perpetua specia. Nimic altceva. Pe când omul construiește fără să facă asta numai pentru perpetuarea speciei [...]. Foarte important aici este că cealaltă dimensiune este dimensiunea limbajului, care este condiția creării lumii spirituale a omului, anume ca să poți gândi lumea. Lumea fără limbaj nu poate fi gândită. Ți-o poți reprezenta. Îți poți reprezenta totdeauna o situație particulară” (Coșeriu, 1996, p. 101).

4. Abordarea relației dintre limbă și gândire presupune și luarea în discuție nu numai a primului apariției acestor două realități, dar și a ritmurilor lor de evoluție. Postulatul cu privire la legătura strânsă dintre limbă, realitatea înconjurătoare și procesul de cunoaștere a acestei realități presupune, fără îndoială, mutații de diferită natură în domeniile menționate. Absența paralelismului în evoluția acestor trei domenii pune limba în situația de a „rămâne foarte adesea în urma gândirii, pentru că nu tot ce se întâmplă în lumea înconjurătoare și, drept urmare, în gândire capătă o expresie lingvistică nouă” (Iordan, 1956, p. 39). „Prin condiția ei esențială de instrument de comunicare între membrii unei societăți [...] și intrând în contact cu realitatea doar prin intermediul gândirii (al conștiinței, în sens larg), remarcă și D. Irimia, limba rămâne în urma și a evoluției lumii obiective – și, implicit a societății –, și a dezvoltării gândirii. Ritmul propriu de dezvoltare îi este apoi încetinit de natura ei materială sau, mai exact, de îmbinarea laturii materiale cu cea ideală într-un raport de necesitate chiar dacă nu de condiționare obligatorie” (Irimia, 2011, p. 96). Ne este dificil să intuim ce viza profesorul ieșean prin ritmul „încetinit” de dezvoltare, întrucât activitatea pe post de seismograf a limbii nu poate fi pereclitată de asimetria semnelor lingvare, limbajul, fiind, „prin natura sa, dinamic, deschis, liber și creator” (Coșeriu, 1994, p. 165), dispune de suficiente posibilități. Totul depinde de vorbitori, deoarece ei „sunt oamenii care fac, produc ceva. Ei sunt cauza” (Coșeriu, 1996, p. 69) schimbărilor lingvare. Cu alte cuvinte, „generozitatea” limbii pornește de la colectivul vorbitor, dar nu de la ea însăși³⁸. Aceștia, vorbitorii, fiind conștienți de adevărul că „*infinitatea* realității obiective nu poate fi reflectată decât parțial de formele *finite* ale cunoștințelor omenești” (Wald, 1968, p. 98), nu ezită nici pentru o clipă să verbalizeze schimbările din inventarul, componența și particularitățile realităților identificate, experiența socială a oamenilor, precum și rezultatele procesului de cunoaștere. Anume în virtutea

³⁸Din acest considerent, nu putem fi de acord cu afirmația că planul conținutului se schimbă mai repede decât cel al expresiei doar din motivul că „orice limbă este constituită dintr-un număr limitat de foneme”, iar numărul unităților de expresie alcătuite prin îmbinarea lor (a fonemelor) „nu poate fi totuși nelimitat” (Berejan *et alii*, 1985, p. 170): or compozitorul sau pictorul nu lasă nefinisată lucrarea muzicală sau picturală începută din motiv că pe portativ există numai șapte note muzicale și, respectiv, numai șapte culori ale curcubeului în spectrul continuu al luminii.

acestui fapt, limba tinde permanent să reflecte adecvat extralingvalul (lumea materială și spirituală) în conștiința umană, altfel zis, tinde să devină „oglină a realității”.

5. Legătura indisolubilă dintre limbă și gândire presupune implicit și existența unei influențe reciproce dintre aceste două fenomene. Cităm două pasaje elocvente în acest sens: „Limba este organul formator al gândirii. Integral spirituală, integral interioară, trecând oarecum fără să lase urme, activitatea intelectuală se exteriorizează în vorbire prin intermediul sunetului și devine astfel perceptibilă pentru simțuri. Activitatea intelectuală și limba constituie o unitate și sunt inseparabile. Chiar și privită în sine, activitatea intelectuală este legată de necesitatea de a intra în relație cu sunetele verbale, căci altfel nici gândirea nu ar putea să obțină claritate, nici reprezentarea nu ar putea deveni concept” (Humboldt, 2008, p. 89); „Oamenii primitivi aveau o gândire săracă, folosind mai mult ideile bazate pe elemente concrete, ei nu izbuteau să grupeze unitățile în concepte mai largi și se împedicau de tot felul de amănunte neesențiale, pe care nu reușeau să le elimine din gânduri și din limbă; din această cauză și din cauză că limba era încă rudimentară, întrebunțau un mare inventar material, acolo unde noi ne descurcăm cu câteva trăsături simple” (Graur, 1972, p. 25).

În baza citatelor de mai sus, putem deduce că gândirea „forțează” limba să se adapteze la ofertele ei, dar, în același timp, și limba influențează gândirea. Nu în zadar se susține fără echivoc că „greșelile de limbă sunt greșeli de logică” (M. Avram). În plus, trebuie să mai luăm în calcul și faptul că de o influență reciprocă vorbim nu numai în cazul relației limbă-gândire, dar și în cazul relației limbă-vorbitor, relație care nu poate să nu aibă consecințe asupra relației limbă-gândire. Observațiile lui S. Pușcariu sunt mai mult decât concludente: „Între limbă și cei ce o vorbesc există un raport de influență *reciprocă*. Nu numai omul e stăpân pe limba lui, ci [...] și limba e stăpână pe cei ce o vorbesc, silindu-i să urmeze cu *gândurile* (subl. n. – Gh. P.) lor drumurile bătute de înaintași” (Pușcariu, 1976, p. 156). Putem deduce, așadar, că activitatea creatoare a vorbitorului întâmpină și anumite restricții impuse de sistemul limbii. Cu alte cuvinte, vorbitorul e silit, după expresia lui S. Pușcariu, „la o gospodărire rațională” a posibilităților pe care i le oferă limba (*ibidem*, p. 19).

6. Examinarea relației limbă-gândire nu poate neglija referirea la această relație în cazul limbajului surdomuților. Și gândirea lor, conform observațiilor obiective, se bazează pe anumite forme ale limbii care le sunt accesibile. Cu alte cuvinte, limba surdomuților este un derivat al limbii nesurdomuților în al cărui mediu ei viețuiesc. Acest fapt este deci o iminentă consecință a contactului permanent al surdomuților cu oamenii care utilizează limba sonoră și, corespunzător, trebuie neapărat să se orienteze la acele particularități ale limbii concrete de care face uz comunitatea respectivă. E de reținut și faptul că limba se constituie nu numai din cuvinte „sonore”³⁹, dar și din anumite relații structurale dintre elemente, anumite forme, anumite scheme de construire a vorbirii, anumite tipuri de segmentare a universului noțional. Aceste „părți” componente ale limbii sunt accesibile surdomuților și anume în baza lor ei își construiesc formele limbii lor care nu are caracter „sonor” (despre acestea și alte detalii în acest sens, a se vedea (Звегинцев, 2009, p. 294-296). Pot fi aduse nenumărate exemple ce ar demonstra că limba surdomuților, deși nu se prezintă sub formă verbală, se sprijină, în mare parte, pe structura limbii sonore, dar ne vom limita la unul. În limba ewe (familia nigerico-congoleză) nu există un verb pentru a reda procesul de *mers* (*umplet*) în genere. Verbul *zo* se utilizează numai însoțit de anumite caracteristici suplimentare (peste 30), care redau diverse tipuri ale procesului de mers: repede, indecis, târâind picioarele, cu importanță, cu pași mărunți etc. Surdomuții care „vorbesc” în această limbă nu sunt capabili să exprime procesul de a merge în genere, dar numai un tip concret al acestui proces. Cu alte cuvinte, dacă nu am lua în calcul cantitatea nu tocmai mare a gesturilor „plastice” universale cu ajutorul cărora pot fi comunicate informații doar despre

³⁹Facem aici o precizare: în sfera gândirii noționale trebuie să delimităm legătura ei cu *limba* și cu *cuvintele*.

lucruri elementare⁴⁰, avem motive reale de a susține opinia larg răspândită că limba surdomuților se „clădește” pe baza mijloacelor lingvare.

7. Încă un argument invocat de savanți întru fundamentarea concepției despre existența gândirii extralingvare vizează vorbirea interioară (averală), adică reflecția, raționamentul „în sine”, „în gând”, fără a rosti cuvinte. Vorbirea interioară se desfășoară, de exemplu, în situațiile când se soluționează probleme de importanță majoră (în cazurile respective absența vorbirii sonore facilitează o concentrare mai bună, contribuind, în felul acesta, la rezolvarea problemei). Vorbirea interioară se manifestă și în vis, adică ea e posibilă în timpul somnului, când organismul uman (inclusiv organele vorbirii) se găsesc în stare de liniște. Legătura vorbirii interioare cu limba se manifestă prin faptul că în vorbirea interioară pot fi urmărite deseori „mișcările rudimentare ale organelor vorbirii” (de exemplu, ale nodului gâtului), „aluzii greu perceptibile” la cuvinte redactate prin careva elemente din articulație (de exemplu, mișcările buzelor și ale limbii)⁴¹.

8. Tradițional, în psihologie se disting trei tipuri de gândire: practică (adică gândirea tehnică, intuitiv eficientă), figurativă (adică gândirea senzorial intuitivă) și noțională (adică gândirea logică, abstractă, rațională, teoretică, generalizată). Întrucât aceste tipuri de gândire au fost și sunt amplu discutate în literatura de specialitate (în special, în psihologie, filozofie, lingvistică, logică etc.), ne propunem să examinăm în continuare aspecte ce vizează doar anumite tipuri de gândire, legate, preponderent, de gândirea noțională (adică de relația dintre limbă și gândire), dar care nu e „înveșmântată” în cuvinte sonore⁴². În paranteză fie spus, majoritatea cercetătorilor susțin că gândirea practică și cea figurativă este caracteristică și unor animale superioare (mămutoarelor, delfinilor, câinilor, pisicilor etc.) și doar cea noțională, care operează cu noțiuni derivate în urma proceselor de generalizare ce se desfășoară prin forme verbale, este specifică oamenilor.

8.1. *Tipul averbal de gândire.* În actele de comunicare, vorbitorii deseori recurg la ... neutilizarea mijloacelor lingvare, dar și în aceste situații asistăm nemijlocit și la un act de gândire. Pentru exemplificare: *am susținut examenul la morfologie* → *am susținut morfologia, în curs de tipărire* → *sub tipar, a avea temperatură înaltă* → *a avea temperatură, Bună ziua!* → *Bună!* → *Salut!* → ridicarea pur și simplu a mâinii în sus. Punerea în aplicare a acestui tip de gândire e stimulată, parțial, de „minimum de efort” (A. Martinet), de economisirea consumului fiziologic sau chiar de ... indolență. Ceea ce s-ar cuveni să remarcăm în legătură cu situația descrisă e faptul că, „de îndată ce încercăm să facem legătura conștientă dintre o imagine și alta, ne dăm seama că suntem atrași în mijlocul unui *șuvoi neuzit de cuvinte* (subl. n. – Gh. P.)” (Sapir, 2016, p. 33)⁴³.

8.2. *Gândirea averbală-noțională.* Gândirea lingvocreativă poate favoriza crearea de forme sau cuvinte-noțiuni, al căror conținut nu poate cuprinde în totalitate volumul noțiunilor care există deja în realitate (*ibidem*, p. 195). Avem de a face în asemenea situații cu implicarea așa-zisei gândiri averbală-noțională. Vorba e că în fiecare limbă există noțiuni, de a căror existență vorbitorii sunt conștienți, dar, din anumite motive, aceste noțiuni nu au expresie materială. De exemplu, în limba română (spre deosebire de limbile slave) aspectul nu este considerat o cate-

⁴⁰Caracterul „universal” al gesturilor e relativ, întrucât numeroase gesturi au o semnificație convențională. De exemplu, balansarea capului de sus în jos înseamnă în Bulgaria și China negare, dar nu încuviințare.

⁴¹Despre legătura dintre vorbirea interioară și limba „prin cuvinte” ne vorbește și faptul că, nu de puține ori, meditația concentrată e însoțită de rostirea cuvintelor (putem aminti aici și de rostirea cuvintelor în timpul visului).

⁴²Incitante ni se par în acest sens următoarele observații: „Dacă în gândire totul trebuie neapărat să fie «îmbrăcat» de cuvânt, rezultă că a gândi înseamnă a gândi cu voce tare. Prin urmare, în gândire poate să apară ceea ce în limbă deja există; ceea ce nu e în limbă nu poate să apară în gândire (or ea nu poate exista în conștiință fără cuvinte) [...]. În gândire s-a creat imaginea, dar în limbă nu este cuvântul corespunzător pentru desemnarea ei (încă o dovadă despre posibilitatea de a exista în gândire a ceva ce nu este «îmbrăcat» verbal)” (Ардентов, 1965, p. 29-30).

⁴³Despre acest și următoarele tipuri de gândire, a se vedea (Серебренников, 1988, p. 192-210).

gorie gramaticală autonomă, în schimb vorbitorii își dau prea bine seama de faptul ce înseamnă o acțiune terminată sau neterminată, după cum își dau prea bine seama că există deosebiri între *soacră* (a soțului) – rus. *мѣуа* și *soacră* (a soției) – rus. *свекровь*.

8.3. Gândirea lingvocreativă. Deși e contestată existența acestui tip de gândire, o atare opinie fiind motivată prin șubredul postulat „Gândirea poate să se înfăptuiască numai în baza limbii”, totuși există temeiuri irevocabile ce ne permit să vorbim de funcționarea vizibilă și eficientă a gândirii lingvocreative. Acest tip de gândire oglindește realitatea ce îl înconjoară pe om, utilizând mijloacele lingvare existente. Cu alte cuvinte, în asemenea cazuri, vorbitorii, pentru a desemna noile noțiuni, recurg la crearea unor unități ce au la bază elemente deja existente în limbă. Putem deduce, așadar, că fiecă nouă noțiune creată este legată, într-o anumită măsură, cu altă noțiune. Pentru exemplificare invocăm trei ocazionalisme: *Gică Becali* > *Gică Berbecali* (aluzie la trecutul lui de oier este transparentă); *secerociocanic* (*secera* și *ciocanul* era o emblema de stat a ex-URSS ce simboliza unitatea clasei muncitoare și a țăranimii); *bostaniadă* (concurs organizat anual pentru cultivatorii de bostani).

În legătură cu problematica în discuție, trebuie să menționăm că limbajul, în viziunea lui E. Coșeriu, nu poate fi examinat prin analogie cu obiectele de studiu ale științelor naturale și reale, iar lingvistica nu poate fi „construită” prin analogie cu aceste științe, întrucât „o limbă nu există asemenea unui obiect sau organism natural, deci nu are o continuitate organică independentă de conștiința vorbitorului ei” (Coșeriu, 2009, p. 320). Spre deosebire de gândirea averbală care nu depinde de existența semnelor limbii, gândirea lingvocreativă valorifică semnele existente, iar disponibilitatea vorbitorilor de a-și „etala” posibilitățile creative nu sunt pereclitate de limbă, întrucât ele se prezintă ca „un sistem deschis spre viitor, un sistem de posibilități, în parte realizate și în parte realizabile” (Coșeriu, 1996, p. 139). Totodată, n-ar trebui să se creeze impresia că procesului de creație i se permite „orice și oriunde”. Trebuie să reliefăm deci faptul că „survolarea” de către vorbitori a spațiului creativ al limbii și explorarea posibilităților ei creative nu pot ocoli „periscopul” interlocutorului, întrucât subiectul creator este un „subiect între subiecte”, adică semnele înființate „sunt întotdeauna create pentru altul sau, mai bine zis, ca fiind dinainte și ale altuia, și în aceasta constă *alteritatea* sa (a limbajului – Gh. P.)” (Coșeriu, 2009, p. 10).

9. Sintetizând cele spuse, putem afirma fără echivoc că limba și gândirea formează o unitate și nicidecum o identitate. Studiile existente și experimentele efectuate confirmă cu prisosință această teză. Indiscutabil, această unitate se manifestă sub diverse forme, remarcând, totodată, că gândirea noțională se desfășoară numai de cât prin forme lingvare, dar nu neapărat prin forme verbale (orale). E în afara oricărui dubiu că gândirea verbală sau gândirea prin intermediul limbii reprezintă, sub aspect cronologic, tipul „întârziat” de gândire, el fiind precedat de diverse tipuri averbale de gândire. Deci trebuie să renunțăm la identificarea limbii cu unitățile lexicale „sonore” (existența noțiunilor averbale, limba surdomuților sau vorbirea „în sine” sunt argumente în acest sens).

Firește, gândirea verbală reprezintă cel mai desăvârșit tip de gândire, dar nu trebuie să se creeze impresia că în procesul de gândire vorbitorii fac uz doar de un singur tip de gândire: în viața de toate zilele, ei apelează la diverse tipuri de gândire, cu atât mai mult că ele nu se exclud, dar „colaborează” și se completează reciproc.

Referințe bibliografice:

1. BEREJAN, Silviu, DUMENIC, Ion, MĂTCAȘ, Nicolae, *Lingvistica generală*. Chișinău: Editura Lumina, 1985.
2. COȘERIU, Eugeniu, *Prelegeri și conferințe (1992-1993)*. *Anuar de lingvistică și istorie literară*. T. XXXIII. 1992-1993. Seria A. Lingvistică, Iași, 1994.
3. COȘERIU, Eugeniu, *Lingvistica integrală. Interviu cu Eugeniu Coșeriu realizat de Nicolae Saramandu*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
4. COȘERIU, Eugeniu, *Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*. Antologie, argument și note de Dorel Fînar. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009.

5. GRAUR, Alexandru, *Lingvistica pe înțelesul tuturor*. București: Editura enciclopedică română, 1972.
6. HUMBOLDT, Wilhelm von, *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității*. Versiune românească, introducere, notă asupra traducerii, tabel cronologic, bibliografie și indici de Eugen Munteanu. București: Humanitas, 2008.
7. IORDAN, Iorgu, *Limba română contemporană*. București: Editura Ministerului Învățământului, 1956.
8. IRIMIA, Dumitru, *Curs de lingvistică generală*. Ediția a III-a. Ediție îngrijită, cuvânt înainte, note și mic dicționar de autori citați de Ioan Milică. Postfață de Ilie Moisuc. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2011.
9. MARIAN, Iulia, *Limba și gândirea*. In: *Tratat de lingvistică generală*, București: Editura Academiei, 1971.
10. OPREA, Ioan, *Elemente de filozofia limbii*. Iași: Institutul European, 2006.
11. PUȘCARIU, Sextil, *Limba română. I. Privire generală*. Prefață de G. Istrate. Note, bibliografie de Ilie Dan. București: Editura Minerva, 1976.
12. SAPIR, Edward, *Despre limbă: o introducere în studiul vorbirii*. Ediție îngrijită și traducere de Teodora Ghivirigă. Iași: Casa Editorială Demiurg®, 2016.
13. SEARLE, John R., *Realitatea ca proiect social*. Iași: Polirom, 2000.
14. WALD, Henri, *Realitate și limbaj*, București: Editura Academiei, 1968.
15. АРДЕНТОВ, Б. П. *Мысль и язык*. Кишинев, 1965.
16. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь*. Москва: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
17. ЗВЕГИНЦЕВ, В. А. *Очерки по общему языкознанию*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2009.
18. СЕРЕБРЕННИКОВ, Б. А. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва: «Наука», 1988.

CZU 81`271.12

Prolegomene la un chestionar sociolingvistic⁴⁴

Viorica POPA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
<https://orcid.org/0009-0008-6283-6301>
viorica.popa@usarb.md

Angela BEJAN, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
<https://orcid.org/0000-0001-6992-0188>
angela.bejan@usarb.md

Abstract: *The article synthesizes studies that analyse greeting formulas in the Romanian language and/or greeting as a fundamental component of Romanian speakers' communicative behaviour, highlighting the importance of revisiting this topic within an interdisciplinary framework. The sociolinguistic questionnaire is proposed as the main research instrument for examining greeting formulas, with the aim of identifying attitudes, habits, and perceptions related to everyday greetings, as well as the frequency of various greeting forms. The research extends beyond the field of linguistics into sociology and psychology in order to facilitate the collection of greeting formulas and the observation of regional, social, age-related, and gender-based variations in speech. The study is particularly relevant in the context of new generations of digital natives, who are shaping distinct behaviours and perspectives regarding this verbal and/or nonverbal communicative act: greeting.*

Keywords: *greeting formulas, research instrument, sociolinguistic questionnaire, representative sample.*

⁴⁴Studiul s-a realizat în cadrul proiectului *Cartografierea formulelor de salut în Moldova istorică*, (acronim: GreetMap_Ro-Md), finanțat de ANCD, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 25.80013.0807.42ROMD.

Limba se află în continuă schimbare. Explicarea fenomenelor lingvistice exhaustiv se produce doar în coordonare cu diferite științe. Abordarea interdisciplinară devine astăzi o prioritate, o necesitate a contextului de cercetare.

Studiul formulelor de salut devine tot mai interesant cu cât reia cercetările anterioare și le plasează la nivelul investigațiilor multidisciplinare: lingvistic, sociolingvistic, psihosociolingvistic.

Conceptualizate în contextul regulilor de „etichetă lingvistică”, care provin atât din limba română *in se*, cât și, mai ales, din acele *a se cuvinte*, existent în codul de comportament al civilizației noastre, „formulele de salutare” au constituit subiect de cercetare pentru Gheorghe Caragață, Marica Pietreanu, dar și pentru cei preocupați de științele de graniță – sociolingvistica, psiholingvistica etc., precum Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Tatiana Slama-Cazacu ș.a.

Interesul față de subiectul investigației noastre este determinat și de faptul că, după cum remarcă Gheorghe Caragață „formulele de salutare sunt oglinda cea mai perfectă a tradiției, religiei, felului de viață etc., [...] existența lor este asigurată atâta timp cât ele au un sens pentru întreaga comunitate, care se simte unită prin ele, și cât acest sens corespunde modului de a privi lucrurile al comunității însăși” (Caragață, 1939, p. 62-63).

Studiile au remarcat:

- distincțiile dintre *salut* și *formulele de salut*: salutul „este comportamentul comunicațional, gestual sau verbal (ori și gestual și verbal) cu o semnificație cunoscută unui micro- sau macrogrup social, dar „dă un semn de atenție, de respect, de politețe unei persoane sau unui grup”; formula de salut este „un enunț (sau un grup de enunțuri) uni- sau plurivoc, prin care se exprimă actul de salut” (Pietreanu, 1984, p. 29);
- conceptualizarea *formulelor de salut*: „sunt semne ale contactului social între indivizi și servesc pentru a stabili acest contact între persoane cunoscute sau necunoscute, între prieteni sau neprieteni” (Caragață, 1939, p. 63); s-au fixat prin repetare, s-au tradiționalizat, fiind determinate atât în momentul constituirii, cât și în acela al folosirii, de comportamentul sociocultural al omului în cadrul unor relații stabilite sau care se cer a fi stabilite între indivizii dintr-un micro- ori macrogrup social” (Pietreanu, 1984, p. 29) etc.
- formulele de salut (*bună dimineața, neața, seară bună, drum bun, sănătate bună, doamne ajută, vânzare bună, Dumnezeu să-l (s-o) ierte* etc. (ibidem, p. 105-144), dar și a întrebărilor prin care putem înregistra diversitatea formulelor de salut din literatura de specialitate, inclusiv ALR (a se observa: (harta 1502) *cum se salută oamenii dimineața?*; (harta 1503) *cum se salută peste zi?*; (harta 3573) *când unul pleacă la drum cum i se zice?*; (harta 3574) *cum se salută prietenii?*; (harta 3577) *cum se răspunde când salută un copil?* (harta 1499) *cum se salută când găsești pe cineva la masă?*; (harta 1501) *cum se salută când omul e la lucru?*; (harta 1506) *cum se salută femeile între ele?* etc.);
- tipologiile formulelor de salut: în funcție de criteriul temporal (*formule vechi*, care s-au păstrat în limbă de-a lungul vremii; *formule noi*, apărute într-o epocă create pe teritoriul țării sau împrumutate); în funcție de conversație, relațiile între vorbitori (zilnice, anuale, ocazionale, adresate celor care efectuează o anumită muncă) etc.
- numeroase premise pentru conceperea unui chestionar sociolingvistic în baza căruia s-ar identifica noi dimensiuni ale formulelor de salut.

Într-o epocă a digitalizării, a comunicării fragmentare și/sau determinată de scrollare, taguire, followare, shareuire etc., formulele de salut contribuie la crearea unui climat de respect, empatie, deschidere între interlocutori. Studiul acestora e cu atât mai important cu cât diferite generații au atitudini, comportamente și viziuni diferite față de acest comportament verbal și/sau nonverbal, salutul.

În acest sens, reiterarea unei cercetări a formulelor de salutare, în contextul actual, ni se pare, valoroasă⁴⁵. Consistența demersului, evident, se justifică prin metodele de cercetare propuse.

⁴⁵Corelarea studiului sistematic al limbii cu acela al societății a pus în evidență rolul deosebit al dinamicii sociale în schimbarea comportamentului lingvistic: „Presiunile sociale se exercită continuu

Chestionarul sociolingvistic este un instrument eficient în acest tip de cercetare, întrucât permite colectarea formulelor de salut în contexte sociale diferite. Mai mult decât atât ancheta sociolingvistică presupune „folosirea simultană a unui mare număr de informatori, de vârste și profesii diferite, originari din localitatea considerată sau de curând stabiliți etc., după expresia lui Haugen „un studiu intensiv al unei populații” (*apud* (Ionescu-Ruxăndoiu, 1975, p. 25)).

În demersul de organizare a chestionarului sociolingvistic ținem cont atât de studiile sociologice, care orientează spre alegerea metodelor, tehnicilor, instrumentelor de cercetare⁴⁶ și care trebuie să fie determinate calitativ, cât și cele lingvistice care permit observarea variațiilor regionale, sociale, de vârstă și de gen în vorbire. De asemenea, un chestionar sociolingvistic creează posibilitatea determinării influențelor factorilor culturali, educaționali și mediatici asupra limbajului.

Ioan Mărginean sublinia că în elaborarea instrumentelor de lucru trebuie să reținem indicații de cercetare pentru care urmează să se culegă datele empirice; să se potrivească populației supuse interviului etc. Astfel, extinderea cercetării pe teren sociologic s-a realizat pentru a ne permite analiza rezultatelor, mai mult, pentru ca rezultatele obținute să fie valide și fidele.

Traian Rotariu și Petru Iluț au enumerat următoarele trăsături ale anchetei, care, de cele mai multe ori, are ca instrument chestionarul:

- are un evident caracter standardizat, în sensul că numărul, ordinea și formularea întrebărilor, precum și efectivele de persoane cărora li se adresează aceste întrebări sunt stabilite foarte clar de la bun început și nu sunt permise decât arareori abateri de la schema de realizare a anchetei;
- satisface exigența reprezentativității, în sensul statistic al termenului, a eșantionului în raport cu o populație incomparabil mai mare; altfel-spus, alegerea indivizilor anchetați trebuie să respecte o serie de reguli statistice pentru a putea transfera, cu o manjă de eroare rezonabilă și cu risc acceptabil, constatările obținute pe eșantionul de indivizi la nivelul populației vizate de cercetare etc. (Rotariu et al., 1997, p. 49-51).

Studiul de față și-a propus să realizeze o anchetă preponderent⁴⁷ în scris, în acest caz, comunicarea este indirectă, în sensul că subiectul citește el însuși întrebările din chestionar și răspunde la ele fără a se angaja un proces direct de comunicare cu persoana care-i înmânează instrumentul de cercetare (reacțiile individului uman la același stimul (întrebare) pot fi foarte diferite, fapt de care ne-am convins la testarea chestionarului).

Construcția chestionarului trebuie să urmeze o structură logică⁴⁸: întrebarea – fiecare întrebare din chestionar – reprezintă un indicator, dar un indicator care după testare trebuie să fie valid și funcțional, pentru ca în cercetarea ulterioară să poată fi supus prelucrării, analizei etc. Construcția chestionarului, după cum au remarcat studiile, are la bază o cunoaștere prealabilă a problematicei vizate de anchetă, eficiența instrumentului depinzând, evident de soliditatea cunoștințelor. Cazul nostru e documentat, fundamentat prin *Atlasul lingvistic românesc* și corpusul de referință pentru limba română vorbită CoRoLa, de aceea unele întrebări au fost reluate pentru a servi drept repere pentru studiu de fezabilitate, continuitate în evoluția limbii române. Manualele

asupra comportamentului lingvistic și au efect continuu și permanent prezent asupra evoluției lingvistice” (*apud* (Ionescu-Ruxăndoiu, 1975, p. 28)).

⁴⁶Instrumentul este un mijloc, ce poate îmbrăca o formă mai mult sau mai puțin materială, cu ajutorul căruia se realizează „captarea” informației științifice, e cel ce se interpune între cercetător și realitatea studiată (Rotariu et al., 1997, p. 45).

⁴⁷Am evidențiat *preponderent*, întrucât pentru a stabili corectitudinea, precum și rigorile de formulare a întrebărilor în chestionar am operat și cu o chestionare orală față în față.

⁴⁸Foarte frecvent – așa cum remarcă Bernard S. Phillip – pentru ordonarea logică a întrebărilor se ia drept criteriu timpul: subiectul este pus în situația de a răspunde mai întâi despre trecut, apoi prezent, și, în fine, la urmă despre viitor. Un alt criteriu: de ordonare este acela dat de gradul de abstractizare: mai întâi, se va răspunde la întrebările concrete și abia apoi la cele mai abstracte. În funcție de temă, de universul anchetei, va prevala ordinea logică sau cea psihologică (*apud* (Chelcea, 1975, p. 141)

de metodologie recomandă utilizarea celor mai simple cuvinte, expresii și a frazelor cât se poate de scurte.

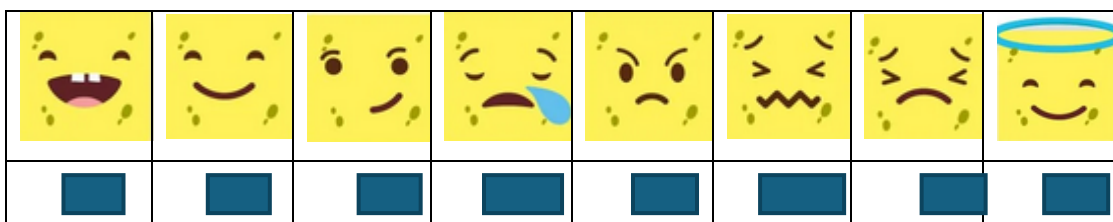
În funcție de conținutul lor, *întrebările utilizate în chestionare* pot fi: închise, deschise, factuale, de opinie, de control⁴⁹.

A se observa:

întrebare închisă – Adaptați formula/formulele de salut în funcție de contextul comunicativ, vârstă, statutul sau relația cu interlocutorul? (niciodată, rareori, uneori, deseori, niciodată);

întrebare mixtă – Când salutați interlocutorul țineți cont de vârstă, gen, statut social, raport ierarhic, context de comunicare, altele (în foarte mare măsură, în mare măsură, în oarecare măsură, în mică măsură, deloc);

întrebare de opinie – Ce emoticon ați alege pentru a demonstra satisfacția de completare a chestionarului



întrebare de control – Ce formulă de salut folosiți când manifestați respect/Formula de salut, în opinia dvs. cea mai politicoasă/respectuoasă este...;

întrebare deschisă (cele mai multe, dacă am avut ca obiectiv să înregistrăm, fidel și complet, formulele de salut specifice comunității noastre) – Ce formulă de salut utilizați dimineața/seara/în timpul zilei?

Structura logică dictează mai multe tipuri de întrebări:

- de informare:
 - la nivel de comunicare orală (Formule de salut utilizate în situații cotidiene; Urări adresate la evenimente personale și religioase etc.;
 - la nivel de comunicare scrisă/digitală (Formule de salut și adresare într-un e-mail, pe rețele sociale;

⁴⁹În cazul întrebărilor *factuale*, informația privește elemente de comportament ale indivizilor anchetați, ale semenilor din jurul lor sau situații ce caracterizează viața subiecților sau a comunităților în cadrul cărora ei trăiesc. De regulă, răspunsul la aceste întrebări poate fi judecat în termeni de adevărat sau fals, întrucât ele se referă la o situație obiectivă și verificabilă prin alte mijloace. Conținutul întrebărilor *de opinie* vizează aspecte ce țin de universul interior al individului, cum ar fi părerile, atitudinile, credințele, așteptările, proiectarea în viitor, evaluările, atașamentul față de valori, explicațiile fenomenelor din jurul său, justificările și motivația acțiunilor. Întrebările *de control* nu sunt adresate pentru a aduce o informație propriu-zisă din partea respondentului, ci pentru a verifica, a controla acuratețea răspunsurilor sale la alte întrebări, printre altele, ele pot fi folosite pentru a testa sinceritatea subiectului. Întrebările *închise* oferă subiectului variante de răspuns prefabricate, respondentul urmând doar să o aleagă pe cea care se potrivește situației sau opiniei sale. Întrebările *deschise* înregistrează, fidel și complet, răspunsurile date de subiecții chestionați. Întrebările *mixte sau semideschise sau semiînchise* desemnează cazurile când variantele de răspuns la o întrebare închisă nu epuizează gama întreagă de posibilități de a răspunde și se încheie seria de variante cu formularea de genul „altceva”, „altă situație”, „alt caz” etc. (Asemenea întrebări semiînchise apar atunci când, în principiu, lista cazurilor posibile este foarte lungă, în plus, „comprimarea” lor într-un număr mai mic de clase e riscantă, în sensul că e posibil să se piardă o mare cantitate de informație. Întrebările semiînchise apar frecvent în cercetările exploratorii sau/și în chestionarele folosite în ancheta pilot, când gradul de cunoaștere asupra amplitudinii câmpului de situații posibile și asupra distribuției acestora este precar (Rotariu et al, 1997, p. 71-90).

- de percepere a formulelor de salut/ de formare a atitudinilor (Opinii personale cu privire la anumite formule de salut însoțite sau nu de gesturi etc.)

De asemenea, un element important în construcția chestionarului este stabilirea numărului de întrebări, care de regulă, evaluează timpul mediu reclamat de completarea efectivă a chestionarului: ancheta clasică poate dura 30 de minute fără probleme, dacă se desfășoară acasă, dar nu se recomandă să depășească 45 de minute, decât în anumite circumstanțe speciale.

Întrucât în completarea chestionarului vor fi implicați persoane de diferite vârste, am stabilit ca rezonabil să fie propus un chestionar sociolingvistic pentru 15-20 de minute.

Pentru a contura exhaustiv problematica cercetării e nevoie de alegerea unui eșantion reprezentativ. Eșantionul⁵⁰ reprezintă sub-populația extrasă din populația de referință, care respectă principiul reprezentativității. Formulele teoretice de determinare a mărimii unui eșantion sunt diferite pentru variabilele cantitative, respectiv, variabilele calitative, după cum remarca Ioan Mărginean. Societatea Europeană pentru Cercetarea Opiniei și Marketing, în *Ghidul* său, recomandă eșantioane de 1500-2000 de persoane, pe considerentul că o eroare standard de 3% ar corespunde unui eșantion de 1000 de persoane la $P = 0,95$ (*ibidem*, p. 151-152). În multe țări, Oficiile de statistică furnizează la cerere asemenea eșantioane probaliste.

În cercetarea noastră operăm cu formula lui William Cochran, care propune estimarea unui eșantion de 384 de respondenți pentru un nivel minim de încredere de 95% cu marja de eroare ± 5 în întreaga populație de vorbitori români nativi din Republica Moldova, conform recensământului din 2024. Distribuția proporțională ar fi câte 10-12 respondenți per raion, luăm însă în considerație că în cele două municipii Chișinău și Bălți se concentrează un număr mai mare de locuitori; mai mult, raioanele Ungheni, Orhei, Hîncești și Cahul au populația mai mare, iar raioanele Basarabeasca, Dondușeni sau Șoldănești au populații mai mici.

Respondenții implicați în chestionare sunt de vârstă, sex, ocupație, medii diferite.

Înainte de aplicarea chestionarului, de regulă, se organizează testarea acestuia pe eșantion mic, de maxim 50 de persoane, în condiții cât mai apropiate de ancheta propriu-zisă, fapt confirmat și de cercetarea noastră. După cum remarca Danuț-Vasile Jemna, testarea, într-adevăr, permite depășirea dificultăților care apar în culegerea datelor, ameliorarea chestionarului, determinarea vocabularului adecvat persoanelor anchetate, modificarea unor întrebări etc. (cf. (Jemna, 2023, p. 49)).

Aplicarea chestionarului sociolingvistic va permite să evidențiem rolul și semnificația salutului în epoca contemporană, să remarcăm atitudinea vorbitorilor în actul de salut, să analizăm formulele de salut utilizate de diferite pături sociale, să stabilim formulele de salut prioritare pentru tinerii digitalizați, să clasificăm formulele de salut în limba română etc.

Resurse bibliografice:

1. *Atlasul lingvistic românesc*, serie nouă, de Emil Petrovici, București, vol. I-II, 1956; III, 1961; IV, 1965; VI, 1969; VII, 1972.
2. Caragață, Gh. (1939). *Formulele de salutare în limba română*, în BPh, VI.
3. Chelcea, S. (1975). *Chestionarul în investigația sociologică*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
4. Ionescu-Ruxăndoiu, L.; Chițoran, D. (1975). *Sociolingvistica*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
5. Jemna, D.-V. (2023). *Sondajul de opinie*, ed. a III-a, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.
6. Mărginean, I. (2000). *Proiectarea cercetării sociologice*, Iași, Editura Polirom.
7. Pietreanu, M. (1984). *Salutul în limba română*, București, Editura științifică și Enciclopedică.
8. Rotariu, T.; Iluț, P. (1997). *Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Teorie și practică*, Iași, Editura Polirom.

⁵⁰Eșantionul este un model la scară mică al universului cercetării. La întrebarea cât de mare trebuie să fie un eșantion, răspunsul este doar orientativ, de tipul: „suficient de mare pentru a putea fi reprezentativ” [Mărginean, 2000, p. 142].

„ANTROPOMORFIZAREA” TIMPULUI ÎN IMAGINARUL ROMÂNESC⁵¹

(în baza elementelor discursului repetat)

Lilia TRINCA, conferențiar universitar, doctor,

Universitatea de Stat „Alecu Russo din Bălți

<https://orcid.org/0000-0002-6472-6682>lilia.trinca@usarb.md

Abstract: *The article examines the way time is humanized in the Romanian imaginary through elements of repeated discourse (proverbs, sayings, and phraseological expressions), which are regarded as privileged archives of collective mentalities. Within a theoretical framework that integrates cognitive linguistics (conceptual metaphor theory) and ethnolinguistics, the study shows that the personification of time is grounded in structural metaphors such as TIME IS SPACE, TIME IS MOTION, TIME IS A RESOURCE, and TIME IS A FORCE, which enable the emergence of the complex metaphor TIME IS A PERSON. An analysis of a corpus of proverbs selected from the Zanne editions of the Dictionary of Romanian Proverbs and Sayings highlights three central avatars of time as an agent: time as healer (the healing and integration of suffering), time as teacher (formation through experience and the sanctioning of delay), and time as judge (the revelation of truth and axiological reordering). The suggested conclusion is that the humanization of time configures a cultural grammar specific to Romanian temporality, thus confirming the thesis of cognitive linguistics regarding the role of metaphors in organizing abstract experience.*

Keywords: *cognitive metaphor, repeated discourse, temporality, linguistic imaginary, paremiological units.*

Timpul ocupă un loc structural în imaginarul românesc nu doar ca noțiune abstractă, ci ca dimensiune constitutivă a felului în care comunitatea își gândește existența, ordinea lumii și raportul cu destinul. În descrierea clasică propusă de Ernest Bernea, timpul tradițional este trăit ca o realitate concretă și calitativă, strâns legată de ritmurile naturii, de ciclul sărbătorilor și de succesiunea momentelor de viață „cu rânduiala lor”, și nu ca un flux fizic omogen, cuantificabil prin măsurători abstracte (Bernea, 2005, pp. 15–17, 170–173). În această perspectivă, timpul nu este doar un fundal neutru al experienței, ci un element configurator, situat la intersecția dintre natură, sacru și biografie.

Discursul repetat, înțeles ca ansamblu de proverbe, zicători și expresii frazeologice, reprezintă un instrument privilegiat pentru investigarea acestui imaginar, deoarece, prin forma sa fixată și transmisă tradițional, concentrează atât experiența istorică, cât și mecanismele de evaluare colectivă. În cercetarea paremiologică românească s-a argumentat că proverbele funcționează ca forme concentrate ale memoriei comunitare și că lectura lor sistematică permite reconstituirea unor tipare de reprezentare a realității și a relației cu sine specifice culturii române. În același registru, studiile recente insistă asupra faptului că proverbele nu sunt simple „ornamente” discursive, ci forme de sedimentare a unor atitudini colective, motiv pentru care ele pot fi considerate vehicule privilegiate ale mentalităților și ale scenariilor culturale. Sintetizând această perspectivă, Valentin Dedu observă că „fiecare popor își are proverbele lui; iar acestea îi descriu valorile, spiritul, practicile, cultura, idealurile, experiența, durerile, fobiile, identitatea, istoria, decăderea sau noblețea” (Dedu, 2014, p. 216).

Articolul de față își propune să investigheze modul în care elementele discursului repetat românesc „umanizează” timpul, transformându-l din noțiune abstractă într-un interlocutor implicit, dotat cu intenționalitate și capacitate de acțiune. Ipoteza de lucru este că această antropomorfizare nu este întâmplătoare, ci rezultatul unei succesiuni logice de operații cognitive: de la structurarea

⁵¹Studiul s-a realizat în cadrul proiectului „Dimensiuni socio-culturale și semiotice ale expresiei timpului în limbile română, germană și franceză” cu cifru 25.80012.0807.51SE conform contractului nr. 217 SE

metaforică a timpului prin spațiu și mișcare, la tratarea lui ca resursă consumabilă și, în cele din urmă, la proiectarea asupra lui a unor roluri umane recurente (medic, profesor, judecător) (Lakoff, 1993; Boroditsky, 2000, pp. 4–7). Prin analiza sistematică a unui corpus de proverbe românești cu tematică temporală și prin interpretarea lor din perspectiva lingvisticii cognitive și a etnolingvisticii, studiul urmărește să arate că umanizarea timpului funcționează ca strategie culturală de gestionare a suferinței, a învățării și a in justiției într-o cultură, precum e cea română, orientată preponderent spre trecut și prezent.

În teoria metaforei conceptuale, timpul este un domeniu prototipic pentru observarea modului în care conceptele abstracte sunt structurate prin raportare la experiențe concrete, corporale și spațiale (cf. Lakoff, 1993). Metaforele nu sunt considerate simple ornamente discursive, ci mecanisme cognitive care permit organizarea domeniilor dificil accesibile – precum timpul, emoțiile sau valorile – în termeni împrumutați din domenii bine ancorate în experiență, cum ar fi spațiul, mișcarea sau materia. În acest cadru, timpul este descris prin serii de mapări sistematice, de tipul TIME PASSING IS MOTION, TIME IS A PATH sau TIME IS A RESOURCE, care stau la baza numeroaselor expresii convenționale din limbile naturale. Studiile experimentale asupra relației dintre timp și spațiu au confirmat că, în raționamentele cotidiene, relațiile temporale sunt conceptualizate prin intermediul relațiilor spațiale. Lera Boroditsky arată că ordonarea evenimentelor, evaluarea duratei și anticiparea viitorului se sprijină pe analogii spațiale, iar prin uz frecvent aceste analogii devin parte a „structurii interne” a domeniului timpului, fără a necesita acces explicit la reprezentări spațiale (Boroditsky, 2000, pp. 4–7). În plus, aceste mapări nu au caracter universal: în unele tradiții, viitorul este „în față”, trecutul „în spate”, în altele trecutul este localizat „în față”, ca domeniu vizibil, iar viitorul „în spate”, ca domeniu necunoscut (Boroditsky, 2000, pp. 8–12). Faptul că aceste diferențe se reflectă în expresii convenționale și în gesturi sugerează că metaforele temporale au o realitate cognitivă și culturală, nu doar una lingvistică.

În limba română, metaforele structurale ale timpului evidențiază cu claritate aceste mapări. Expresii precum „a pierde timp”, „a câștiga timp”, „a investi timp” trimit la schema TIME IS A RESOURCE, în care timpul este tratat ca bun consumabil, cuantificabil și negociabil. Formule de tipul „pe parcursul anilor”, „în decursul vieții”, „de-a lungul timpului” corespund metaforelor TIME IS A PATH sau TIME IS A CONTAINER, în care durata este imaginată ca un traseu sau ca un spațiu în interiorul căruia se desfășoară evenimentele. În fine, enunțuri de tipul „se apropie vremea”, „a sosit timpul”, „vine vremea”, „a sunat ceasul” realizează metafora TIME PASSING IS MOTION, proiectând asupra timpului proprietăți dinamice: el „se deplasează” și „ajunge” la noi (Boroditsky, 2000, p. 5).

Personificarea poate fi înțeleasă, în linie cu teoria lui Lakoff, ca un caz particular de metaforă ontologică: un concept abstract este mai întâi transformat într-un „obiect conceptual”, cu localizare, extensie și limite, iar abia apoi i se pot atribui intenții și comportamente asemănătoare celor umane. În cazul timpului, această reificare se bazează pe metafore structurale de tip TIME IS SPACE, TIME IS MOTION și TIME IS A RESOURCE, care fac posibilă tratarea duratei ca entitate ce „curge”, „se consumă”, „se pierde” sau „se câștigă”. Pe acest fundal, devine plauzibil un pas suplimentar: proiectarea asupra timpului a unor roluri umane bine conturate – medic, profesor, judecător – rezumabilă într-o progresie cognitivă de tipul: TIME IS SPACE → TIME IS MOTION → TIME IS A RESOURCE → TIME IS A FORCE → TIME IS A PERSON.

Proverbele despre timp nu sunt simple observații empirice, ci configurează scenarii culturale cu funcții precise: gestionarea suferinței, transmiterea cunoașterii și recalibrarea așteptărilor morale într-o lume percepută ca instabilă și dificil de controlat. Bunăoară, „Astăzi ești, mâine nu ești” (Zanne, vol. I, p. 10) sau „Zilele omului sunt ca floarea pomului” (Zanne, vol. I, p. 739) exprimă, într-o formă memorabilă, atât precaritatea existenței, cât și nevoia de a accepta limitele temporalității umane. În același registru, formule precum „Vremea vremuiește și omul îmbătrânește” (Zanne, vol. I, p. 57) pun în paralel dinamica impersonală a vremii cu înaintarea în vârstă, sugerând o solidaritate inevitabilă între procesualitatea cosmică și biografia individuală.

Trebuie menționat faptul că dicționarele de specialitate și culegeri paremiologice de tipul Dicționarului de proverbe și zicători românești sau edițiile Zanne consemnează un număr considerabil de enunțuri cu componentă temporală. Dacă, la nivel de corpus, peste trei sute de proverbe trimit explicit la timp, o parte semnificativă dintre ele atribuie timpului roluri agentive sau personificante. Prin urmare, devine legitim să considerăm că antropomorfizarea timpului nu reprezintă o licență stilistică, ci o strategie culturală centrală de a face inteligibilă o dimensiune abstractă și greu controlabilă a experienței.

În acest cadru teoretic – de lingvistică cognitivă și etnolingvistică – analiza care urmează va urmări să conecteze metaforele conceptuale ale timpului la repertoriul paremiologic românesc, arătând cum personificările recurente (timpul-medic, timpul-profesor, timpul-judecător) se sprijină pe schematisme cognitive descrise de Lakoff și Boroditsky, dar capătă o configurație specifică în cultura română prin filtrul discursului repetat.

Metafora TIMPUL ESTE MEDIC presupune nu doar asocierea duratei cu procesul de vindecare, ci atribuirea explicită a unui rol de **agent** timpului: el „lucrează” asupra corpului și asupra sufletului, modifică stări, atenuează dureri și rearanjează experiențele în biografie. Această antropomorfizare devine posibilă abia după ce timpul a fost conceptualizat, prin metafore ontologice, ca entitate cu „comportament”: ceea ce inițial era doar un parametru abstract devine un „cineva” care poate fi invocat, așteptat, creditat cu efecte – la fel cum un medic este creditat cu acțiuni terapeutice (Lakoff, 1993, pp. 205–210, 229–232).

La nivel de schema cognitivă, structura de fundal poate fi sintetizată astfel: *suferința este rană, vindecarea este închiderea rănii, timpul este agentul care închide rănilile*. În această perspectivă, timpul nu este doar „contextul” în care are loc vindecarea, ci instrumentul care produce schimbarea de stare: organismul se reface „pentru că a trecut timp”, iar rănilile sufletești „se închid” tocmai prin acțiunea lentă, repetată, a duratei asupra memoriei și afectivității. Din această cauză, în enunțuri tradiționale, timpul apare ca subiect gramatical al unor verbe de acțiune – „vindecă”, „domolește”, „tămăduiește”, „potolește”, „trece” – ceea ce confirmă la nivel lingvistic calitatea de agent atribuită lui.

Corpusul paremiologic oferă un context favorabil pentru această interpretare. Chiar dacă formulele „Boala se vindecă cu timpul” sau „Rana se vindecă, dar semnul rămâne” sunt mai frecvent atestate în culegeri moderne și dicționare recente, logica lor este pregătită de numeroase proverbe mai vechi, în care timpul este prezentat ca agent al transformării. „Hu! Hai! trei zile / Chiu! Vai! treizeci de ani” (Zanne, vol. I, p. 17) indică faptul că efectele unor evenimente scurte se prelungesc în timp, sugerând că durată „lucrează” asupra corpului și a destinului. „Vremea vremuieste și omul îmbătrânește” (Zanne, vol. I, p. 57) redă clar acțiunea reciprocă: vremea își împlinește „vremuirea” – trecerea ei proprie –, iar rezultatul acestei treceri este îmbătrânirea omului; timpul devine, astfel, cauză a modificării corpului, nu simplu decor al vieții.

Rolul de agent al timpului devine și mai evident în formule în care subiectul uman este invitat să cedeze controlul în favoarea timpului. Enunțuri echivalente lui „lasă, cu timpul se vindecă” operează o redistribuire a responsabilității: în loc să fie obligat să „rezolve” imediat o suferință, individul este îndemnat să o așeze sub tutela timpului-medic. Din punct de vedere pragmatic, aceste proverbe funcționează ca acte de vorbire de consolare și reorientare: ele reprogramază așteptările de la soluții rapide la un orizont procesual, în care agentul principal nu mai este subiectul, ci timpul însuși. Astfel, proverbele despre timp fac parte din scenarii culturale menite să gestioneze suferința, sugerând că anumite tipuri de durere nu pot fi „reparate” prin intervenție tehnică imediată, ci doar temperate prin trecerea timpului.

Din punct de vedere cultural, atribuirea rolului de medic timpului răspunde unui context în care boala, precaritatea și lipsa de control asupra condițiilor de viață sunt percepute ca realități omniprezente, de aceea timpul este personificat ca agent care aduce alinare. Această reprezentare reduce presiunea asupra subiectului și oferă o formă de speranță moderată: nu se promite o vindecare miraculoasă, ci o ameliorare graduală, garantată de funcționarea „normală” a Timpului.

În acest sens, timpul-medec este un dispozitiv simbolic, prin care cultura română face inteligibilă și acceptabilă o zonă a experienței asupra căreia controlul direct este limitat.

Metafora TIMPUL ESTE PROFESOR valorifică dimensiunea formativă a duratei, prezentând timpul ca agent care modelează treptat subiectul prin experiență, corecție și disciplinare. În raport cu schema timpului-medec, accentul se deplasează de la vindecarea suferinței la acumularea de cunoaștere: or, lecțiile nu sunt comunicate explicit, ci rezultă din confruntarea repetată cu consecințele acțiunilor în intervale succesive de timp. În corpusul lui Zanne, statutul formativ al timpului se lasă dedus dintr-o serie de proverbe care leagă sistematic durata de modificarea sau evaluarea comportamentului. „Puterea la om sunt anii” (Zanne, vol. I, p. 700) sugerează că autoritatea nu decurge exclusiv din poziție socială, ci și din acumularea temporală a experienței, în timp ce „De ani e mare și nici minte n-are” (Zanne, vol. I, p. 700) marchează explicit eșecul de a transforma experiența în înțelepciune. În ambele cazuri, timpul apare ca instanță care oferă cadrul formativ, dar nu garantează rezultatul; el „pune la dispoziție” un capital de experiență, însă interiorizarea lecțiilor depinde de subiect. Din această perspectivă, durata funcționează ca profesor universal, iar diferența între „învățat” și „neînvățat” se stabilește prin raportare la modul în care individul răspunde la solicitările timpului.

Un al doilea grup de proverbe relevă dimensiunea didactică a timpului prin structuri *acțiune–consecință*, în care opozițiile *azi/mâine* și *vară/iarnă* sunt folosite pentru a codifica lecții despre previziune și responsabilitate. „Vara cine își câștigă / Iarna nu se încârligă” (Zanne, vol. I, p. 51) și „Cine vara petrece cântând / Iarna rămâne flămând” (Zanne, vol. I, p. 53) descriu un scenariu în care iarna este locul revelării verdictului asupra conduitei din vară. Timpul nu este aici simplu fundal, ci mecanism prin care se face vizibil raportul dintre acțiune și efect: sezonul următor „arată” calitatea deciziilor precedente, transformând succesiunea anotimpurilor într-un dispozitiv de examinare.

Structuri similare se regăsesc în proverbe centrate pe relația dintre prezent și viitor apropiat. „Gândește-te de astăzi și pentru mâine” (Zanne, vol. I, p. 12) și „Treaba de astăzi nu o lăsa pe mâine” (Zanne, vol. I, p. 12) formulează, în registru normativ, o pedagogie a neamânării. Repetiția adversativă *azi/mâine* marchează nu doar diferența temporală, ci și cea axiologică: ceea ce este lăsat „pe mâine” se află sub amenințarea ratării sau a agravării. Timpul-profesor își exercită aici autoritatea prin intermediul sancțiunilor implicite: amânarea atrage consecințe nefavorabile (chiar dacă proverbul nu le explicitează). În spatele acestor enunțuri se conturează o imagine a duratei ca instanță discretă, dar fermă, care penalizează lipsa de rigoare și favorizează planificarea.

Un alt tip de mecanism didactic este ilustrat de proverbele care insistă asupra ireversibilității temporale. „Ce e astăzi nu e mâine” (Zanne, vol. I, p. 12) și „Astăzi ești, mâine nu ești” (Zanne, vol. I, p. 10) condensează, în formule lapidare, o reflecție asupra efemerității situațiilor și a fragilității existenței. Dincolo de constatarea unei schimbări de stare, aceste enunțuri sugerează că una dintre „lecțiile” esențiale ale timpului este imposibilitatea revenirii: valoarea prezentului decurge tocmai din caracterul său ireversibil. Din această perspectivă, timpul-profesor nu transmite doar informații despre lume, ci induce o anumită atitudine existențială, în care vigilența și luciditatea în raport cu „azi” sunt valorizate în detrimentul unei încrederi naive în stabilitatea lui „mâine”.

Dimensiunea socio-cognitivă a acestei metafore devine evidentă, dacă ne raportăm la contextul istoric al comunităților pentru care Zanne a cules materialul. Într-o lume în care accesul la educația formală era adesea limitat, experiența de viață funcționa ca principal vector de formare, iar proverbele cristalizau această situație într-o „doctrină” implicită: timpul este ade-vărata școală, iar viața – curriculumul ei. Observăm că numeroase enunțuri paremiologice românești reabilitează statutul cognitiv al subiectului fără școală instituțională, valorizând „învățătura din vreme” ca formă legitimă de cunoaștere. Această funcție formativă este susținută și de modul imperativ al verbului în multe proverbe, formulând învățături și recomandări de conduită: „Nu lăuda ziua înainte de a se fi făcut seară”, „Rabdă un ceas și vei trăi un an”, „Ce poți face azi nu lăsa pe mâine”, „Cumpără la timp și vei avea la nevoie”. Imperativul transformă observația

asupra timpului într-un set de reguli practice, consolidând rolul proverbului de „manual” popular de gestionare a existenței în timp.

În termenii discursului repetat, timpul-profesor este și un mecanism de responsabilizare: formule precum „Cât trăiești, înveți” implică ideea că a trăi mult fără a învăța este o formă de eșec existențial. Umanizarea timpului ca profesor produce, astfel, o etică implicită a învățării continue și a vigilenței cognitive în fața vieții.

Metafora TIMPUL ESTE JUDECĂTOR exprimă o concepție în care durată nu este simplu cadru al acțiunii, ci instanță care evaluează, sancționează și rearanjează valorile. Proverbele românești atribuie, în mod constant, timpului verbe de acțiune cu încărcătură axiologică – „găsește”, „topește”, „cumpără”, „vinde”, „rostuiește” – ceea ce confirmă rolul său de agent evaluativ, nu doar de fundal temporal.

Elocvente pentru ipostaza timpului-judecător sunt proverbele care fac din durată un agent explicit al selecției și al demascării: „Vremea arată pe cel drept, precum și pe cel nedrept”, „Vremea pe toate le rostuiește” și „Vremea toate le găsește și toate le topește”. În aceste enunțuri, „vremea” are funcția de instanță revelatoare și ordonatoare: ea scoate la iveală ceea ce este ascuns, clarifică situații ambigue și restabilește un anumit echilibru axiologic.

Din aceeași sursă provin proverbe care leagă explicit actul de evaluare de momentul „potrivit”: „Toate lucrurile trebuie să vie la vremea lor”, „Toate-s cu timp și cu soroc”, „Un ceas la vreme face cât o mie la nevreme”. Timpul apare aici ca judecător al oportunității: nu doar conținutul acțiunii, ci și sincronizarea ei este supusă unei instanțe temporale. Faptele realizate „la nevreme” sunt implicit ratate sau lipsite de legitimitate, indiferent de intenția agentului. „Toamna se numără bobocii” întărește aceeași logică: evaluarea nu este arbitrară, ci legată de un moment fixat de ritmul naturii, asupra căruia individul nu are control. Astfel, timpul-judecător fixează atât criterii (*drept/nedrept, potrivit/nepotrivit*), cât și termene de „judecată” (*toamna, vremea strânsului, ceasul bun sau rău*).

Corpusul lui Zanne confirmă și rafinează această ipostază. Proverbul „Toate lucrurile la vremea lor / Și la Paște ouă roșii” concentrează într-o formulă lapidară aceeași exigență a adecvării temporale: acțiunile sunt evaluate prin raportare la momentul în care sunt întreprinse, iar anacronismul este implicit sancționat (Zanne, vol. I, p. 36). „Până nu vine primăvara, nu se face vara” și „Toamna se numără bobocii” (Zanne, vol. I, pp. 40, 50) exprimă, la nivel literal, observații despre succesiunea anotimpurilor, dar, la nivel metaforic, instituie regula că niciun rezultat legitim nu poate fi obținut prin eludarea etapelor. Timpul nu tolerează accelerarea arbitrară: el „judecă” sever tentativele de a scurtcircuita procesul firesc al maturizării, al muncii sau al recunoașterii.

Proverbele românești despre timp configurează scenarii culturale în care durată are funcția de a compensa, simbolic, deficitul de justiție imediată: acolo unde arbitrajul uman este perceput ca insuficient sau coruptibil, se apelează la „timp” ca instanță superioară, care, în cele din urmă, „arată” cine a avut dreptate și „pune fiecare lucru la locul lui”. Proverbe precum „Vremea arată pe cel drept, precum și pe cel nedrept” sau „Vremea toate le găsește și toate le topește” transcriu direct această credință într-o justiție temporală, ce depășește justiția umană.

Din perspectivă semiotică, metafora timpului-judecător implică o dublă mișcare. Pe de o parte, timpul revelează: prin succesiunea lui, aduce la lumină ceea ce era ascuns, face vizibile consecințele pe termen lung, demască aparențele efemere. Pe de altă parte, restructurează câmpul valorilor: reevaluează situații inițial apreciate într-un anume fel, modifică raporturile de forțe prin efecte cumulative (reputație, memorie, rezultate concrete). Proverbele analizate indică faptul că, în imaginarul românesc, timpul este investit cu o autoritate axiologică, care depășește contingența umană: „timpul face și desface”, „vremea pe toate le rostuiește” și „toate-s cu timp și cu soroc”.

În această ipostază, timpul-judecător se articulează firesc cu celelalte două metafore majore – timpul-medic și timpul-profesor –, completând o triadă de funcții antropomorfe, prin care cultura română gestionează simbolic suferința, învățarea și justiția. Dacă timpul-medic promite ameliorarea durerii, iar timpul-profesor organizează acumularea de experiență în lecții, timpul-judecător

garantează că, dincolo de imperfecțiunea instanțelor omenești, există o ordine temporală în virtutea căreia faptele sunt, mai devreme sau mai târziu, evaluate și repuse în perspectivă.

Așadar, din perspectiva etnolingvistică, proverbele și zicătorile funcționează ca „laboratoare ale mentalităților”, în care se condensează reprezentări colective despre raportul cu destinul, cu vulnerabilitatea și cu ordinea morală. Metaforele timpului-medic, timpului-profesor și timpului-judecător configurează trei scenarii culturale complementare: în primul, durerea este plasată sub tutela unei instanțe temporale, care promite vindecare și integrare; în al doilea, cunoașterea și maturizarea sunt rezultatul confruntării îndelungate cu consecințele acțiunilor; în al treilea, echilibrul axiologic este garantat, în ultimă instanță, de o justiție temporală, ce compensează simbolic imperfecțiunea justiției omenești.

În plan intercultural, aceste configurări sugerează un profil al temporalității românești centrat pe prezent și trecut apropiat, cu o încredere relativ redusă în planificarea de lungă durată, dar cu un puternic apel la timp ca instanță de reglare și resemnificare a existenței. Umanizarea timpului devine, astfel, o strategie culturală de domesticire a unei dimensiuni trăite ca imprevizibilă și greu controlabilă: în locul unei forțe impersonale și oarbe, comunitatea își imaginează un „cineva” – medic, dascăl, judecător – cu care poate intra, măcar simbolic, în dialog. Această triadă metaforică confirmă teza centrală a lingvisticii cognitive: metaforele nu sunt doar moduri de a vorbi despre timp, ci moduri de a trăi și de a gestiona experiența temporală într-o cultură specifică.

Referințe bibliografice:

1. Bernea, E. (2005). *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*. București: Humanitas.
2. Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 84(1), 1–20. [Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphors - ScienceDirectpubmed.ncbi.nlm.nih](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11111111/)
3. Botezatu, G., & Hâncu, A. (2001). *Dicționar de proverbe și zicători românești* (A. & D. Vidrașcu, Coord.). București/Chișinău: Litera.
4. Dedu, V. (2014). Profilul paremiologic al românului. În *Qvaestiones Romanicae* (Vol. 3, pp. 216–223). [qr iii 1 valentin dedu.pdf](https://www.researchgate.net/publication/260111111) [diacronia](https://www.researchgate.net/publication/260111111)
5. Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 202–251). Cambridge: Cambridge University Press. [Lakoff.pdfsites.gatech](https://www.pdfdrive.com/lakoff-pdfsites-gatech)
6. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. [George Lakoff and Mark Johnson \(2003\) Metaphors we live bywikipedia](https://www.wikipedia.org/wiki/George_Lakoff_and_Mark_Johnson_(2003)_Metaphors_we_live_by)
7. Zanne, I. A. (2019). *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia. Proverbe, ziceri, povești, cuvinte adevărate, asemănări, idiotisme și cimituri* (Vol. 1–3). Iași: Vasiliana '98.

CZU [821.133.1.09-3+821.521.09-3]:159.9

Un dialog între două epoci: „În căutarea timpului pierdut” și „Povestea lui Ghenji”

Ludmila CABAC, lector universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
luca860@mail.ru

Abstract: Psychological novels have significantly advanced our understanding of human nature and opened new perspectives for literature as a tool for reflecting on and exploring the complexities of human experience. They have contributed to the evolution of literature by enriching character portrayals and offering a deeper, more engaging reading experience. The works of Marcel Proust *In Search of Lost Time* and *The Tale of Genji* by Murasaki Shikibu have opened new avenues for exploring the human psyche, the complexity of emotions, and the motivations of characters.

Keywords: psychological novel, philosophical reflection, psychological analysis, aesthetic considerations.

Marcel Proust și Murasaki Shikibu sunt scriitorii care au creat opere majore ale literaturii universale: *În căutarea timpului pierdut* și *Povestea lui Genji*. Marcel Proust este astăzi unul dintre cei mai studiați, discutați și citați scriitori din lume, remarcându-se prin analiza psihologică, reflecția filosofică și considerațiile estetice. *Povestea lui Genji*, considerat primul roman psihologic din lume, autoare Murasaki Shikibu, o aristocrată care a trăit la curtea imperială din Heian-kyō (actualul Kyoto) în Japonia medievală a secolului al XI-lea, relatează aventurile romantice și politice tumultuoase ale Prințului Genji cel Radiant.

Deși au activat în contexte și culturi foarte diferite – Proust în Franța la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea și Shikibu în Japonia în secolul al XI-lea – observăm cu surprindere unele asemănări tematice și structurale în operele lor. În primul rând, ambele romane investighează complexitatea relațiilor umane, în special a relațiilor romantice și dinamica puterii asociată acestora. Personajele din ambele romane se confruntă adesea cu conflicte interioare și dileme morale, care se manifestă în interacțiunile lor cu ceilalți. Mai mult decât atât, romanele au o structură narativă similară, cu povestiri împletite și narațiuni suprapuse. În *Povestea lui Genji*, Shikibu explorează dragostea, datoria și condiția feminină, diversele capitole concentrându-se pe viața prințului Genji, în timp ce în *În căutarea timpului pierdut*, naratorul analizează amintirile vieții sale și interacțiunile cu diversele personaje care i-au modelat existența.

Ambii scriitori tratează temele memoriei și a timpului. Proust observă modul în care memoria poate fi un instrument puternic pentru retrăirea trecutului și găsirea sensului în viață, în timp ce Shikibu abordează tema trecerii timpului și a schimbărilor pe care le aduce.

Cu toate acestea, René Sieffert, care a lucrat la traducerea romanului timp de aproape douăzeci de ani, menționează în introducere „*nicio clipă nu m-am simțit cu adevărat dezorientat, nici în timp, nici în spațiu, ci dimpotrivă, am fost constant bântuit de impresia că sunt angajat într-o aventură mentală surprinzător de modernă. Mi se părea că descopăr situații, analize și dialoguri care ar fi putut fi imaginate ieri, dacă nu chiar mâine.*” Acest „roman complex”, care retracează destinul politic și bogata viață amoroasă a unui prinț, Genji, este la fel de valoros pentru vigoarea narațiunii, cât și pentru evocarea unui climat, a unei atmosfere, a unei stări de spirit.

Portretizare meticuloasă a vieții de curte, *Povestea lui Genji* evocă cu subtilitate și precizie societatea vremii, atât rafinată estetic, cât și deziluzionată, preamărind sensibilitatea ca virtute supremă, semnul unui suflet nobil. Acțiunea romanului se desfășoară pe parcursul a aproximativ cincizeci de ani; ritmul său este dictat de schimbarea anotimpurilor. Atractivitatea acestui roman epic nu constă atât în succesiunea anecdotelor, cât în subtilitatea studiilor sale psihologice despre personaje. Printr-o descriere nuanțată a aproximativ trei sute de personaje, Murasaki dă viață tradițiilor de la curte, pline de intrigi atât triviale, cât și crude. Nu neglijează niciun detaliu, fizic, moral sau social. Portretele sunt pictate cu precizie; femeile, în special, sunt studiate cu detalii meticuloase. Murasaki posedă o sensibilitate delicată pentru natură, evidentă în toate descrierile sale; stilul ei este fluid și, deși folosește limbajul elegant și rafinat al epocii sale, nu cade niciodată în prețiozitate.

Povestea lui Genji a avut un succes atât de mare încât a dat naștere, încă din secolul al XIII-lea, unei întregi categorii de picturi, „imagini Genji”, care constituie o mișcare picturală distinctă, de o bogăție inegalabilă în arta seculară la nivel mondial.

Prin intermediul aventurilor sale amoroase, Genji explorează lumea feminină pentru a înțelege toate tipurile de femei și a aprecia calitățile fiecăreia, atât morale, cât și estetice. Viața sa tumultuoasă îl va conduce la suferința exilului, a solitudinii și apoi a recuceririi puterii. Posedând un rafinament desăvârșit și o cultură de neegalat, Genji însuși modelează femeia ideală, crescând o fată foarte tânără, aproape un copil, cu care formează mai apoi cuplul perfect, legați de o iubire profundă pe care doar moartea o va despărți. Murasaki-shikibu ne oferă o privire asupra continuării acestor căutări sentimentale cu Kaoru, fiul extrem de sensibil al Prințului Genji.

Murasaki Shikibu și-a găsit modele pentru personajele sale printre cei pe care i-a întâlnit în atmosfera curții imperiale Heian și i-a portretizat cu o atenție extraordinară la analiza psihologică. Se distinge prin observarea atentă a sentimentelor și comportamentelor, sensibilitatea în

descrierea anotimpurilor, a impermanenței lucrurilor și ființelor și priceperea sa în construirea unei narațiuni complexe populate de zeci de personaje ale căror destine se împletesc.

Deși aventurile amoroase ale Prințului Genji și intrigile anturajului servesc drept fire narative ale romanului, tot acest cadru i-a permis lui Murasaki Shikibu să ne vorbească despre *mono no aware*, despre „frumusețea emoționantă a lucrurilor fragile”. Muzica, pictura și poezia ocupă un loc central, atrăgând constant atenția cititorului asupra impermanenței tuturor lucrurilor din această lume.

Scriitorii din întreaga lume au salutat traducerea romanului. Arthur Waley, sinolog britanic, a realizat una dintre primele traduceri în limba engleză ale *Povestirii lui Genji* în 1925. Traducerea sa a fost apreciată pentru claritatea și eleganța sa, contribuind la popularizarea operei în Europa, fiind publicată pentru prima dată în 1988 de Publications Orientalistes de France. Este singura traducere franceză a textului complet al *Povestirii lui Genji*, fiind apreciată de specialiști pentru redarea stilului elegant și rafinat folosit de Murasaki Shikibu.

Povestea lui Genji a fost văzută ca o fereastră către cultura și societatea japoneză medievală. Unii critici au subliniat elementele feministe prezente în *Povestea lui Genji*. Murasaki Shikibu a creat personaje feminine puternice și complexe care sfidează așteptările sociale și caută să-și găsească propria fericire. Cititorii europeni au fost captivați de descrierile detaliate ale vieții de curte, ritualurilor, costumelor și codurilor de conduită ale vremii. Lucrarea a fost recunoscută ca o sursă valoroasă pentru studiul psihologiei umane și al relațiilor interpersonale. Personajele complexe și poveștile lor de dragoste au fost analizate, interpretate și apreciate de cercetători și critici europeni.

„*Povestea lui Genji este considerată apogeul literaturii japoneze. În întreaga istorie a literaturii mondiale, nicio cu o altă operă de ficțiune nu se poate compara.*”

Yasunari Kawabata, Premiul Nobel pentru Literatură, 1968.

„*Unul dintre cele mai vechi romane din lume, comparabil cu marii clasici occidentali precum Cervantes sau Balzac.*”

Octavio Paz, Premiul Nobel pentru Literatură, 1990.

„*Nu este vorba că opera monumentală a lui Murasaki este mai bună, mai memorabilă sau chiar mai intensă decât romanul lui Cervantes, dar este mai completă, iar civilizația pe care o descrie este mai nuanțată.*”

Jorge Luis Borges.

„*Nimic mai bun nu s-a scris vreodată.*”

Marguerite Yourcenar

Presa internațională a manifestat un viu interes la apariția romanului.

Iată, mai bine decât o carte, o adevărată simfonie de poezie și culoare unde, pentru prima dată, anul 1000 se desfășoară în fața ochilor noștri ca și cum am fi acolo.

Le Figaro littéraire, Diane de Margerie

Episoade de dragoste, familie și politică mărturisesc o introspecție psihologică rafinată și o sensibilitate extremă la simțuri (văz, auz, gust, atingere), dezvăluind în același timp viața de zi cu zi a nobilimii de la curte.

La Libre Belgique, Jacques Franck

Cum a reușit Murasaki Shikibu, încă o dată, să exploreze cu atâta delicatețe umbrele sufletelor (și trupurilor) când, în același timp, în cea mai întunecată perioadă a Evului Mediu, romanele robuste de cavalerie, fabliaux-urile și chansons de geste încă așteptau să fie scrise în Europa?

Le Nouvel Observateur, Frédéric Vitoux

Romanul lui Marcel Proust *În căutarea timpului pierdut* a fost tradus în japoneză începând cu anii 1920, oferind cititorilor japonezi acces la această operă monumentală a literaturii france-

ze. Romanul a fost remarcat pentru descrierea meticuloasă a memoriei și timpului, teme care rezonează deosebit de puternic în cultura japoneză, unde meditația asupra timpului și a efemerului ocupă un loc important. Cititorii japonezi au fost atrași de bogăția prozei lui Proust, caracterizată prin profunzimea psihologică, descrierile detaliate și sensibilitatea la nuanțele vieții de zi cu zi.

Opera lui Marcel Proust a fost percepută ca o explorare a sufletului uman și a complexității relațiilor sociale, subiecte care au fost studiate și apreciate pe larg în tradiția literară japoneză. Romanele lui Proust au avut o influență semnificativă asupra unor scriitori japonezi contemporani, care s-au inspirat de tehnica sa narativă și de capacitatea sa de a explora nuanțele psihologiei umane.

Operele lui Proust și Shikibu au teme comune precum dragostea, societatea, memoria și timpul, sugerând o legătură tematică între cei doi autori. Tehnicile narrative complexe folosite de Proust și Shikibu contribuie la reprezentarea psihologiei personajelor și la explorarea condiției umane. Strategiile de reprezentare a iubirii și temporalității în operele lui Proust și Shikibu creează o experiență de lectură similară și evidențiază înrudirea lor structurală.

Percepția iubirii în *Povestea lui Genji* oscilează între iubirea galantă și iubirea tragică, prezentând o viziune idealizată a iubirii de la curte, influențată de tradiția literară și cultura perioadei Heian. Relațiile romantice sunt adesea caracterizate de curtoazie, rafinament și schimburi verbale subtile. Personajele își exprimă dragostea prin poezie și proză elegantă, subliniind frumusețea și calitățile iubitului lor. Durerea iubirii neîmpărtășite sau pierdute este adesea descrisă cu o emoție intensă. Murasaki Shikibu explorează diversele dinamici și nuanțe ale relațiilor romantice.

Ea portretizează relații pasionale, dar și legături bazate pe tandrețe, complicitate sau admirație reciprocă. Personajele evoluează într-o rețea complexă de relații, unde sentimentele pot fi împărtășite între mai multe persoane, ducând la rivalități și conflicte.

Marcel Proust prezintă dragostea ca o forță puternică și obsesivă, deseori idealizată. Personajele sale cad pradă unor pasiuni intense și mistuitoare care le înghit și le transformă. Proust examinează relațiile romantice în toată complexitatea lor. El descrie jocurile seducției, rivalitățile, infidelitățile și ambiguitățile care caracterizează adesea relațiile amoroase. Dragostea devine o sursă de obsesie, iar gândurile și sentimentele de iubire domină mințile protagoniștilor, aruncându-i într-o profundă tulburare emoțională.

Romanul japonez a fost admirat pentru proza sa poetică și evocatoare. Finețea și frumusețea scrierii lui Murasaki Shikibu au fost adesea evidențiate, iar stilul său a fost o sursă de inspirație pentru mulți scriitori europeni. Amploarea și arhitectura savantă a frazelor, prezente la ambii scriitori, acele propoziții lungi, sinuoase, șerpuitoare, care oglindesc fidel meandrele unei gândiri infinit nuanțate, sunt confirmate de următoarele exemple:

«Depuis que j'en avais vu dans des aquarelles d'Elstir, je cherchais à retrouver dans la réalité, j'aimais comme quelque chose de poétique, le geste interrompu des couteaux encore de travers, la rondeur bombée d'une serviette défaite où le soleil intercale un morceau de velours jaune, le verre à demi-vidé qui montre mieux ainsi le noble évasement de ses formes et au fond de son vitrage translucide et pareil à une condensation du jour, un reste de vin sombre, mais scintillant de lumières, le déplacement des volumes, la transmutation des liquides par l'éclairage, l'altération des prunes qui passent du vert au bleu et du bleu à l'or dans le compotier déjà à demi dépouillé, la promenade des chaises vieillottes qui deux fois par jour viennent s'installer autour de la nappe dressée sur la table ainsi que sur un autel où sont célébrées les fêtes de la gourmandise et sur laquelle au fond des huîtres quelques gouttes d'eau lustrale restent comme dans de petits bénitiers de pierre, j'essayais de trouver la beauté là où je ne m'étais jamais figuré qu'elle fût, dans les choses les plus usuelles, dans la vie profonde des « natures mortes ».

Marcel Proust, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*

« Il avait cru qu'il faisait encore nuit noire, or déjà l'aube était proche, et si maintenant il tremblait qu'on ne le surprît c'était par égard pour la femme ; que celle-ci parut souffrante, ainsi qu'on le lui avait dit, il en avait compris la cause, et le malaise qu'il avait ressenti en en découvrant le signe indiscutable qui, à la confusion de la dame, marquait sa taille, avait contribué pour une bonne part à son renoncement, tout autant, songea-t-il, que cette irrésolution dont il était coutumier, mais se montrer impitoyable ne pouvait le satisfaire davantage ; à supposer même qu'il eût cédé aux troubles impulsions du moment et se fût laissé aller à quelque geste inconsidéré, jamais il n'eût retrouvé la paix du cœur, et quand bien même il eût, à toute force, voulu entretenir avec elle une secrète intrigue, c'était se préparer à soi-même bien des avanies et jeter la femme dans un complet désarroi, se dit-il encore ; mais en dépit de ces sages réflexions, il ne parvenait à se dominer, à cette heure où il était la proie de sa malencontreuse passion. Qu'il fût persuadé qu'il ne pourrait plus vivre sans la voir relevait d'un état d'esprit décidément bien fâcheux ! »

Murasaki Shikibu, Livre XLIX, *Sarments de vigne vierge*

În ciuda depărțării lor geografice și temporale, aceste două opere au în comun teme, motive și structuri care confirmă natura universală a condiției umane. Proust explorează complexitatea memoriei, examinând modul în care amintirile noastre ne modelează înțelegerea lumii și ne influențează acțiunile prezente. Murasaki prezintă o portretizare meticuloasă a vieții de la curte, evocând cu subtilitate și precizie societatea vremii, atât rafinată estetic, cât și deziluzionată, preamărind iubirea și sensibilitatea ca virtuți supreme, semne ale unui suflet nobil. Ambii autori ne invită la o reflecție profundă asupra naturii identității, a dorințelor și a conflictelor interne.

Bibliografie:

1. BOWRING, Richard John. *Murasaki Shikibu : La plus grande écrivaine japonaise de la littérature*. Global Oriental, 2006.
2. DAVIS, Donald. *Le Conte de Genji : Traduction, canonisation et littérature mondiale*. Columbia University Press, 2013.
3. DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Presses Universitaires de France, 1964.
4. EMMERICH, Michael. 2013. *Le Conte de Genji : Traduction, canonisation et littérature mondiale*. New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/emme16272>
5. HARPER, Thomas J., et HARUO Shirane, *Lire le Conte de Genji : Sources du premier millénaire*. New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/harp16658>.
6. HIROAKI, Sato. *Murasaki Shikibu et la genèse de la narration japonaise*. University of Michigan Press, 1991.
7. KRISTEVA, Julia. *Le désir dans le langage : Une approche sémiotique de la littérature* RUBINSTEIN, Murry. "La poétique du rêve dans les récits de Proust et Murasaki." *Comparative Literature Studies*, vol. 38, no. 4, 2001, pp. 294-316.
8. VASSE, Olivier. *Le Temps retrouvé : Étude sur la mémoire involontaire dans À la recherche du temps perdu de Marcel Proust*. Classiques Garnier, 2011.
9. YAMANAKA, Michiko. "Le Proust japonais : Les femmes dans un miroir d'Endō Shūsaku et sa généalogie." *The Journal of Asian Studies*, vol. 61, no. 1, 2002, pp. 111-134.

Corpus:

10. PROUST, Marcel. *À la recherche du temps perdu*. Collection Quarto, Gallimard, 1999.
11. SHIKIBU, Murasaki. *Le Dit de Genji*. Traduit par René Sieffert, 1988.

Webografie:

12. <https://westportlibrary.libguides.com/TaleofGenji> consultat 22.12.25
13. <https://editionsdianedeselliers.com/boutique/la-collection/le-dit-du-genji-de-murasaki-shikibu/> consultat 20.12.25
14. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/poesie-et-ainsi-de-suite> consultat 20.12.25

**Особливості створення художнього образу в українських перекладах поезії
Міхая Емінеску «Зірка» („La steaua”)**

Діана ІГНАТЕНКО, лектор університар, доктор,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
<https://orcid.org/0000-0003-0151-2641>
diana.ignatenco@usarb.md

Abstract: *The article provides an overview and comparative analysis of Ukrainian translations of M. Eminescu's poem "The Star" ("La steaua") with regard to the peculiarities of creating an artistic image. It has been established that one of Eminescu's most vivid romantic poems has been translated into almost 90 languages, and in Ukrainian translation studies it has attracted the attention of talented translators from the 20th century to the present day. Based on the analysis of eight translations of this poem, the features of the reception of the ideological content of the work through the transmission of the title, the creation of the image of the star, the image of the lyrical hero, and the image of the chronotope are presented.*

Keywords: *Mihai Eminescu, poem "The Star" ("La steaua"), translation, Ukrainian language, image, chronotope.*

Український науковець, літературознавець та перекладач Сергій Лучканин зауважує, що кожен народ має поета, який його уособлює, вбираючи в себе національні почуття, помисли й сподівання. В українців таким поетом-пророком є Тарас Григорович Шевченко, перший український національний поет, що набув світового визнання, слави й пошанування. В англійців – Вільям Шекспір, в італійців – Данте Аліґ'єрі, у поляків – Адам Міцкевич, у німців – Йоганн Вольфганг Гете, у французів – Віктор Гюґо.

А в румунській культурі таким є **Міхай Ємінеску** (15 січня 1850 – 15 червня 1889). Великий румунський національний поет, широко відомий поет румунської класичної літератури, один із найбільших поетів світу, „останній представник європейського романтизму”. В його ліричних творах відображаються народна психологія румунів, їхні предвічні традиції і звичаї, починаючи від античності й „легендарних віків”, менталітет народу в тісному зв'язку з філософськими роздумами про долю людства, національну й світову історію.

Творчий геній цього великого письменника, поетична творчість якого завершилася в 33 роки, залишив майбутнім поколінням справжню скарбницю поезій, що відзначаються надзвичайною музичністю та незрівнянною гармонією, експресією цілої історичної епохи думок і сподівань щодо посилення національного характеру румунської літератури.

До сьогодні критики написали тисячі сторінок про поезію Ємінеску, яка виражає пристрасне кохання та любовні душевні страждання (вірші „Бажання”, „Вечір у полі”, „Озеро”, „Синя квітка”, „Така ти ніжна”, „Чому не йдеш”), мандрує в історичному часі і в просторі, описуючи у філософській манері як міфологічні залишки зниклих цивілізацій („Одін і поет”, „Memento mori”, „Єгипет”), так і реальні історичні події („Послання третє”), соціальні рухи („Імператор і пролетар”), сягає в космічний простір і показує непоеднання між самотнім і безсмертним генієм у часовій і просторовій безкінечності й ефемерністю людства” [Лучканин, 2015, с. 15].

Творчість М. Ємінеску є прикладом тісних зв'язків культури трьох сучасних країн – Молдови, Румунії та України. Поета глибоко шанують в кожній з них. Чернівці зберігають пам'ять про те, що юний Ємінеску саме тут написав свій перший вірш. В Яссах закохані й туристи приходять до старої липи, під якою поет творив вірші про кохання. У Бельцях і Кишиневі кожного 15 січня до його погруддя у Алеях класиків приносять квіти.

Першим дослідником творчості поета на теренах Молдови став академік українського походження **Костянтин Попович** [Попович, 1988]. Відомо, що український переклад романсу Ємінеску «У вирій ластівки знялись», здійснений В. Гуртовенком, став поміж укра-

їнців Румунії народною піснею. А завдяки К. Поповичу вона увійшла до репертуару Народного артиста України Івана Дерди. У модернізованих курикулах та сучасних підручниках РМ з української мови літератури в розділі «Література рідного краю» передбачено вивчення поезій М. Ємінеску в українських перекладах. Сказане визначає актуальність обраної теми.

Популярність Ємінеску величезна не лише в Румунії, Молдові та Україні. Протягом років з'явилися численні переклади поезії Ємінеску різними мовами світу. У XX – на початку XXI ст. побачили світ численні двомовні й багатомовні видання поетичних творів Ємінеску, як поширеними європейськими і світовими мовами, так і мовами меншого розповсюдження.

У 2000 р., коли за рішенням ЮНЕСКО широко відзначалося 150-річчя від дня народження Міхая Ємінеску, побачили світ різноманітні двомовні видання його лірики.

Поезії Ємінеску в перекладах українською мовою з'являлися: у 1952 році (з передмовою класика румунської прози XX ст. Михайла Садовяну), у 1974 р. (передмова Андрія М'ястківського), у 2000 р. (в Україні та Румунії як двомовні видання), його поезії були неодноразово опубліковані в різних журналах, антологіях та альманахах.

Серед усіх поезій Ємінеску вирізняється „маленький ліричний шедевр” – **поезія «Зірка» („La steaua”)**, втілення його романтичного кредо, яка 1 грудня 1886 року вперше з'явилась у часописі „Літературні бесіди” (*Convorbiri literare*, an 20 (1886), nr. 9, p. 789).

MIHAI EMINESCU
LA STEAUA
*La steaua care-a răsărit
E-o cale-atât de lungă,
Că mii de ani i-au trebuit
Luminii să ne-ajungă.
Poate de mult s-a stins în drum
În depărtări albastre.
Iar raza ei abia acum
Luci vederii noastre.
Icoana stelei ce-a murit
Încet pe cer se suie:
Era pe când nu s-a zărit,
Azi o vedem, și nu e.
Tot astfel când al nostru dor
Pieri în noapte-adâncă,
Lumina stinsului amor
Ne urmărește încă.
(1883-1886)*

Чимало дослідників займалося пошуками джерел цієї поезії. Від самого початку відомий румунський критик Тіту Майореску, який зберігав рукописи М. Ємінеску і підготував поезію до друку у літературному часописі, гадав, що на Міхая Ємінеску вплинула конференція від 11 квітня 1882 р., де було сказано, що образ згаслої зірки продовжує линути до нашого зору, хоча сама зірка вже зникла „в голубій безодні”.

Відомо, що під час її написання поет цікавився астрономічними працями, в яких ідеться, що, через свою незрівнянно велику порівняно з розмірами Сонячної системи віддаль зір від Землі, їхні кутові переміщення дуже малі і становлять в середньому кілька сотих часток секунди дуги за рік. Проміння навіть згаслої зорі ще довго осяває землян. І водночас на зоряному небі зрідка видно спалах нової зорі, який у виняткових випадках настільки яскравий, що помітний навіть удень. Такою яскравою вранішньою зорею в румунській і світовій літературі спалахнув і Міхай Ємінеску, світло якої опромінює і нас, людей початку XXI віку. І слід цієї зорі житиме вічно [Лучканин, 2015, с. 15].

Проте румунські літературознавці визначають появу цієї поезії у творчості М. Ємінеску під впливом європейської романтичної поезії, зокрема *Der Stern* німецькою мовою Готфріда Келлера, швейцарського письменника, класика німецькомовної швейцарської літератури [Рор, 1987, р. 46]. Науковці вбачають дуже багато спільного між цими двома поезіями. М. Драгоміреску і пізніше Г. Ібраїляну називають «Зірку» („La steaua”) М. Ємінеску переробкою, перетворенням, перекладом або імітацією, яка на таких джерелах стала шедевром [Рор, 1987, р. 47].

Твори поета перекладено 90 мовами світу. І майже кожною мовою пролунав цей вірш. В Україні до його творчості звертались десятки перекладачів.

Серед перекладачів поезії «Зірка» („La steaua”) мовами народів світу такі славнозвісні поети, як Корнеліу М.Попеску (англійською мовою), Пауль Міклеу та Елізабета Ізanos (французькою мовою), Альфред Маргул-Спербер і Франіо Золтан (німецькою й угорською мовами), Юрій Кожевніков (російською мовою), Раміро Ортіз та Джео Васіле (італійською мовою), Рітас Бумі Папа (новогрецькою мовою), Джон Мілос (шведською мовою) та інші митці. Наявні й два відтворення цієї поезії арумунським діалектом [Лучканин, 2015, с. 15].

На сьогодні відомі вісім інтерпретацій «Зірки» („La steaua”) українською мовою, серед яких є давніші – Василя Швеця (1952 року) та Миколи Ігнатенка (1974 року). Переклад Григорія Кочура уперше було опубліковано у книзі „Друге відлуння” (1991), а потім кілька разів перевидавався як в Україні, так і в Румунії. П’ять перекладів „Зірки” виконані сучасними майстрами поетичного перекладу – Степаном Келаром (2000), Ольгою Страшенком (2007), Володимиром Поятою (2009), Віктором Барановим (2011) і Всеволодом Ткаченком (2011).

Мета нашої роботи: здійснити огляд і порівняльний аналіз україномовних перекладів поезії М. Ємінеску «Зірка» з огляду на особливості створення художнього образу.

Назву твору „**La steaua**” українською мовою перекладено у декількох варіантах – найчастіше з акцентом на звертання ліричного героя – «**До зірки**» (Г. Кочур, С. Келар, О. Страшенко, В. Поята), поетично «**Зоря**» (В. Швець, М. Ігнатенко, В. Баранов), буквально «**Зірка**» (Вс. Ткаченко).

Кожен перекладач передав **образ зірки**, ліричного героя, що порівнює її світло з коханням, відчуття космічних глибин і плину часу. І кожен вніс у образи румунського поета свій відтінок.

Василь Швець побачив у Ємінеску тиху гармонію Космосу (*просторинь і час*), яку не порушує вже мертва зірка (*зоря погасла вже давно*), бо її сяйво продовжує жити (*зоря ллє тихо світло срібне*). Цю гармонію передано барвами: *світло срібне, простори сині*. Час вимірюється *віками*. На тлі вічності Всесвіту навіть світло зірки – всього лиш *привид*, що *проходить небокраєм*. А людські прагнення (*жага*) кануть у *тітьмі*, лише кохання світить *іскрою дорогою*.

В. Швець «ЗОРЕ» (1952)

*Зоря крізь просторинь і час
Ллє тихо світло срібне.
Щоб світло те дійшло до нас,
Були віки потрібні.*

*Зоря погасла вже давно,
Але в простори сині
Проміння йшло, і нам воно
Засяло тільки нині.*

*Це світло привидом з тітьми
Проходить небокраєм.
Жила зоря – й не знали ми
Її, лиш мертву знаєм.*

*Отак, коли душі жага
В тьму канула з літами,
Любові іскра дорога
Сіє перед нами.*

У **Миколи Ігнатенка** космос не тихий, а *німий*, в якому зоря *струмить потоки світла*, а час вимірюється *мільйонами літ*. Перекладач посилив динаміку зорових образів

дієсловами: *струмить, досягли, погас, дістались, пливе, відійшло, лине*. Космос постає беззвучним, але рухливим. Лексеми «погас», «помертне», «домовина», «погаслої любові» посилюють мотив смерті як космічної закономірності.

М. Ігнатенко «ЗОРЯ» (1974)

*Зоря з німої вишини
Струмить потоки срібні, –
Щоб досягли землі вони –
Мільйони літ потрібні.*

*Можливо, вже давно погас
Той світ у далечині,
А лиш тепер дістались нас
Його вогні промінні.*

*Помертне сяйво угорі
Пливе у далі сині –
В житті не бачили зорі,
А бачать в домовині.*

*І хай кохання відійшло
В глибини вечорові –
Все ж лине нам услід тепло
Погаслої любові.*

У **Григорія Кочура** зірка, що вгорі блищить, вимір часу – *тисячоліття*. Замість кольору – *срібло променів* – з'являються дієслова, що передають блиск, світло – «блищить», «освітити». «Синь» замінено притаманним українським романтикам поетичним виразом «голуба безодня». Виникає антитеза «давно-сьогодні». Кохання набуває відтінку трагічності, швидкоплинності, примарності – «сум кохання» *«розтав у пільмі снами»*, його промінь *«женеться ще за нами*. Г. Кочур знайшов вдалий відповідник до румунського слова *dor (Tot astfel cond al nostru dor)*, адже це і „1) палке бажання, прагнення; 2) туга; 3) скорбота, сум; 4) любов; 5) смак, апетит”. У Г. Кочура це «сум кохання» [Лучканин, 2015, с. 15].

Г. Кочур «ДО ЗІРКИ» (1991)

*Та зірка, що вгорі блищить,
Така далека звідси,
Що треба їй тисячоліть,
Щоб освітити світ цей.*

*Давно й погасла вже, мабуть,
У голубій безодні,
Проміння ж до землі свій путь
Пройшло лише сьогодні.*

*Померла й ніби знов зійшла
Для нас в нічному розмаї:
Коли не бачили – була,
А бачимо – немає.*

*Так сум кохання пролетів,
Розтав у пільмі снами,
А промінь згаслих почуттів
Женеться ще за нами.*

У перекладі **Степана Келаря** – *До зірки, вістниці світів* – зірка вводиться у контекст світів, земля відокремлюється від небесних сфер, час скорочено до *ста років*. Мотив кохання набуває ще більшої ілюзорності, воно – лиш мрія, що спалахує і вмирає.

С. Келар «ДО ЗІРКИ» (2000)

*До зірки, вістниці світів,
Що сяєвом розквітла, –
Далеко. Й, може, сто віків
Йде промінь її світла,*

*Щоб досягти землі. Між сфер
Давно, мабуть, погасла,
А нам ще сяє і тепер,
Яскрава і прекрасна.*

*Померла й ніби знов зійшла
Для нас в нічному розмаї:
Коли не бачили – була,
А бачимо – немає.*

*Так сум кохання пролетів,
Розтав у пільмі снами,
А промінь згаслих почуттів
Женеться ще за нами.*

Ольга Страшенко вводить у переклад сучасний модерністський відтінок: *О, зірко, в сяєві химер*. Космос – це сяєво химер, товщі сфер, гомін, світлотінь. Одинокий промінь іде мільйони літ, інші слабенькі промінці згасли. Недовговічність зорі посилюється порівнянням з свічею. Модерністської нелогічності набуває світло зорі й кохання: згасло, але освітлює життєву ціль, кохання немає, але його відблиск зігриває.

О. Страшенко «ДО ЗІРКИ» (2007)

*О зірко, в сяєві химер,
Твій довгий шлях, як гомін,
Мільйони літ крізь товщі сфер
До нас ішов твій промінь.*

*Багато в тебе промінців
Погасло в світлотіні.
Але мою життєву ціль
Освітлюють і нині.*

*Зоря, змигнувши, мов свіча,
На обрії згоріла.
Була – ніхто не помічав,
А згасла – то уздріли.*

*Моя любов без вороття
Розтанула й немає...
А відблиск той моє життя
І досі зігріває.*

У поетичному варіанті **Володимира Пояти** зірка представлена як небесне тіло: *До зірки, що зійшла на небі, Зірка в просторах синіх згасла, І зірки мертвої давно На небі образ сяє.* Висвітлено образ ліричного героя, який завдяки повтору особових займенників не протиставляється людям, а є одним з них: *нам засяє, нам в очі, ми бачимо, до нас.* Хронотоп у сотні, а не мільйони років, згадка про людські очі, недовговічність страждання знижує романтичну ліричність оригіналу, надає поезії більш приземленого звучання.

В. Поята «ДО ЗІРКИ» (2009)

*До зірки, що зійшла на небі,
Довгий шлях сяє,
І світлу сотні років треба
Доки нам засяє.*

*Та зірка може вже давно
В просторах синіх згасла,
А з неба промінь все одно
Нам в очі світить ясно.*

*І зірки мертвої давно
На небі образ сяє,
Тепер ми бачимо його,
Та зірки вже немає.*

*Таке бува, коли страждання,
Як в ніч відносить час,
Та світло згаслого кохання
Доходить ще до нас.*

Віктор Баранов – *Коли зорі з чужих світів* – посилює традиційне романтичне протиставлення «небо – земля» антитезою «наш – чужий», «сяйво – тінь», надає образам динамічності. Зоря мчить з далекого чужого світу, проміння долина і досі, тінь зорі зійшла над краєм, любов зникає, але його проміння «знов і знов» засліплює очі.

В. Баранов «ЗОРЯ» (2011)

*Коли зорі з чужих світів
Пора у путь рушати,
Їй треба тисячу віків
На наше небо мчати.*

*І, може, згасла вже вона,
Померти довелося –
Але проміння долина
І сяє нам ще й досі.*

*Вже не сама зоря зійшла –
Лиш тінь її над краєм.
Зорі не бачили – була,
А бачимо – немає.*

*Ось так бува, коли любов
Зникає в темінні ночі,
Її проміння знов і знов
Засліплює нам очі.*

У **Всеволода Ткаченка** виникає двобічний зв'язок зірки з душею ліричного героя: *довга путь до зірки й її путь до нас.* Є відтінок таємниці, примарності, ілюзорності: можливо, блиск погас, а образ знову сяє: *Наскільки справді довга путь До зірки серед неба! І образ зірки, що розтав, На небі знову сяє:* Ілюзорність світла зірки і благих намірів людини передано дієслівним неологізмом від народного прислівника «катма». Кохання, що світить навіть після згасання, перетворюється на жагу.

Вс. Ткаченко «ЗІРКА» (2011)

*Наскільки справді довга путь
До зірки серед неба!
Щоб нас сягнути, їй, мабуть,
Мільйони років треба.*

*І образ зірки, що розтав,
На небі знову сяє:
Його не бачили – він грав,
А бачимо – катмає.*

Її, можливо, блиск погас
У голубій безодні,
Однаке промені до нас
Дійшли лише сьогодні.

Отак і намір наш благий
Пропав у нітьмі ночі,
А племін нашого жаги
За нами гнатись хоче.

Перекладачі цієї поезії не тільки майстерно й талановито відтворюють засобами української мови романтичний образ зірки, ліричного героя, а й підсилюють його особливостями створення образу часу і простору, образу хронотопу, який постає не менш важливим для розуміння ідеї поезії.

Хронотоп: образ часу і простору

Міхай Ємінеску „La steaua” (1886)	mii de ani	E-o cale-atât de lungă	În depărtări albastre
Василь Швець «Зоря» (1952)	віки	крізь просторинь і час	простори сині
Микола Ігнатенко «Зоря» (1974)	мільйони літ	з німої вишини	у далечині
Григорій Кочур «До зірки» (1991)	тисячоліття	така далека звідси,	у голубій безодні
Степан Келар «До зірки» (2000)	сто віків	далеко	між сфер
Ольга Страшенко «До зірки» (2007)	мільйони літ	твій довгий шлях, як гомін	в світлотіні
Володимир Поята «До зірки» (2009)	сотні років	довгий шлях сягає	в просторах синіх
Віктор Баранов «Зоря» (2011)	тисячу віків	Коли зорі з чужих світів Пора у путь рушати	долина
Всеволод Ткаченко «Зірка» (2011)	мільйони років	Наскільки справді довга путь	у голубій безодні

Здійснивши огляд і порівняльний аналіз україномовних перекладів поезії М. Ємінеску «Зірка» („La steaua”) з огляду на особливості створення художнього образу, з’ясовано, що одна з найбільш яскравих романтичних поезій Ємінеску перекладена майже 90 мовами, а в українському перекладознавстві привертає увагу талановитих перекладачів з ХХ ст. і до сучасності. На прикладі аналізу 8 перекладів цієї поезії представлено особливості рецепції ідейного змісту твору через передачу назви, створення образу зірки, образу ліричного героя, образу хронотопу.

Література:

1. Лучканин С. (2015). «Хай слово мовлене інакше...». Вірш «Зірка» Міхая Ємінеску в українських перекладах // Літературна Україна. – 2015. – 22 січ. (№ 4). – С. 15.
2. Попович К. Ф. (1988). Эминеску: жизнь и творчество. Кишинев, 1988.
3. Pop, Augustin Z.N. (1987), *Caleidoscop Eminescian*, București, Editura Eminescy.

CZU 821.161.2.09-1”18”(092)Бургардт О.

Освальд Бургардт або Юрій Клен – самотній лицар літератури

Людмила ЧОЛАНУ, асистент університету,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
ludmila.ciolanu@usarb.md

Abstract: The article examines the creative path of one of the outstanding, yet silenced during the Soviet era, representatives of Ukrainian literature at the time of its flourishing (1920s). It highlights

the currently known facts of O. Burghardt's biography and cites fragments of his published works. Two periods of his creative activity are distinguished – in Ukraine and in Germany. The role of Burghardt as a poet of the Ukrainian emigration, as well as a Ukrainian and German translator, is revealed.

Keywords: "Red Renaissance," Neoclassicists, German colonists, Kyiv University, first Ukrainian sonnet, emigration, memoirs, translation and poetic activity.

В історії української літератури виділяється особливий період, коли віра митців у революційне оновлення життя і могутній національний імпульс породили розквіт усіх видів українського мистецтва. Це 1920-ті роки, названі «червоним ренесансом». Найяскравіше піднесення проявилось у літературі. Десятки літературних угруповань своїми маніфестами, статутами, програмовими збірками та альманахами засвідчили вільний розвиток мистецтва слова. Але навіть у тому надзвичайному розмаїтті виділялась одна група поетів. Вони не оголошували програми, не мали статуту чи організаційної структури. Навіть назву цій групі – «київські неокласики» – придумали опоненти. У 1920-ті рр. слово «неокласики» звучало саркастично. Революційні часи породили наївне уявлення, що все дореволюційне є «буржуазним», антинародним, тому революційну культуру треба починати з нуля. А п'ятеро поетів доносили до свідомості суспільства, що культура не виникає на порожньому місці, що література соціалізму повинна базуватись на могутньому фундаменті світової літератури. І демонстрували високі сонети й сонетоїди, александрійські дистихи та інші складні форми лірики з античними образами, з історичними асоціаціями, з філософським підтекстом.

Колективний образ неокласиків закріпив один з них, Михайло Драй-Хмара, сонетом «Лебеді» – алегорією творчої співдружності. Вірш з'явився 1928 р., коли «червоний ренесанс» уже згасав під ідеологічним контролем компартії. Образ п'яти лебедів, що на замерзлому озері не дають спинитись течії, закріплено епіграфом «Присвячую своїм товаришам».

На тихім озері, де мріють верболози,
давно приборкані, і влітку й восени
то плюскоталися, то плавали вони,
і шиї гнулися у них, як буйні лози.

Коли ж дзвінки, як скло, находили морози
і плесо шерхнуло, пірнувши в білі сні, —
плавці ламали враз ті крижані лани,
і не страшні були для них зими погрози.

О, гроно п'ятірне нездоланих співців!
Крізь бурю й сніг гримить твій переможний спів,
що розбиває лід одчаю і зневіри.

Держайте, лебеді: з неволі, з небуття
веде вас у світі ясне сузір'я Ліри,
де пінить океан кипучого життя.

(М. Драй-Хмара «Лебеді»)

У наші часи стало очевидним, що в 1920 рр. в українську літературу справді прийшли класики світового масштабу. До «неокласиків» спробували приєднати ще когось із їхніх сучасників. Але апеляція професора М. Наєнка до сонету М. Драй-Хмари остаточно закріпила найменування «неокласики» за п'ятьма поетами.

З усіх неокласиків у радянські часи було відомо лиш ім'я Максима Рильського. Ще чотири імені повернулись із забуття у наші дні: Микола Зеров, Павло Филипович, Михайло Драй-Хмара та Освальд Бургардт.

Творчість Бургардта, наймолодшого з неокласиків, сьогодні досліджено недостатньо, що і спричинило дану розвідку.

Мета: висвітлити творчу долю О. Бургардта, одного з неокласиків.

Про родину поета відомо мало. Підтверджено, що Бургардти належали до німецьких колоністів, які переселились у Російську імперію у XIX ст. Август Бургардт з пруського міста Зельден збудував у Волинській губернії суконну фабрику. Старший з його п'яти синів Фрідріх Адам став купцем, одружився з донькою німецьких колоністів Сідонією Амалією Тіль. У них народилось троє дітей. Меншого хрестили як Освальда Екарта (нім. Oswald-Eckard Burghardt). Вірогідно, торгівля була не дуже успішною, бо сім'я Бургардтів переїздила з містечка в містечко по Волині та Поділлі. Це обернулось благом для української літератури. По-перше, крім домашньої німецької та шкільної російської, Освальд з дитинства опанував українську та польську мови. По-друге, доля занесла його у Київську першу гімназію, а золота медаль дала можливість у 1911 році вступити до Імператорського університету Св. Володимира (нині Київський національний університет ім. Т. Шевченка). Навчання в ньому в цей час завершували М. Зеров та П. Филипович, але тоді Освальд з ними не був особисто знайомим.

Київський університет був значним науковим центром з величезною бібліотекою та архівом, з обсерваторіями, медичними клініками, лабораторіями, власним журналом і рядом наукових товариств. У 1907 р. тут було засновано й Українське наукове товариство, а професорами Андрієм Лободою та Володимиром Перетцем започатковано вивчення історії української літератури [Сірик, 2004, с.442-443]. У 1908 р. відродились українські студентські громади. Та Освальд Бургардт був далеким від громадського життя. Він поринув у філологічні дослідження і переклади поезій Рільке. Його перша наукова праця «Новые горизонты в области исследования поэтического стиля» вийшла у 1915 р. з передмовою самого В. Перетца.

З початком I Світової війни в Російській імперії почались висилки етнічних німців у глибину країни. У 1914 р. Бургардта було депортовано до Архангельської губернії. Він зміг повернутись до Києва лиш у 1918 р.

За цей час відбулись кардинальні переміни. Після розпаду Російської імперії Київ став столицею Української Народної республіки (УНР), пережив багатократну зміну політичних режимів, окупацію України німецько-австрійськими військами і відновлення української влади. Місто, за спогадами Освальда, було голодним, «у стані розвалу» [1, с.1]. На вулиці його зустрів Борис Якубовський, привів до себе, розказав, як збирались у його домі поети і «гутенбержили»: від руки писали збірки власних поезій, самі ілюстрували й дарували один одному. Він почув про поетичну творчість Зерова і Филиповича. Але як вижити в розореному Києві, Освальд не знав.

Ночами стій в черзі по хліб.
У місті не тече вода по трубах,
не мився ти вже десять діб,
і не тріщать дрова в холодних грубах.
...Попробуй вірша настрочить
чорнилом, що в чорнильниці замерзло, –
напише він пізніше в поемі «Попіл імперій» [1, с. 2].

На його щастя, директор економічного технікуму в м. Баришівка за 70 км від Києва шукав учителів, які погодяться працювати за борошно, сало та пшоно. Дрова треба було самим рубати в лісі, зате вистачало гасу для ламп. Освальду ці умови здались казковими, і він погодився стати вчителем іноземних мов. Невдовзі до Баришівки учителем історії прибув Микола Зеров. Освальд згадував, як їх попросили прочитати курс просвітницьких лекцій у місцевому клубі. Зеров був дуже талановитим оратором, і вже на другій лекції клуб було переповнено, а вдячні слухачі ділились харчами. Не вистачало книг, і Зеров пішки пішов у Київ. В дорозі мусив заночувати, а прокинувся без взуття – його вночі забрали попутники. Але назад прийшов з книжками. Часом до них якимось добрався Филипович, тоді весь вечір точились літературні дискусії. Тут, у Баришівці, Зеров

написав вірші до свого першого друкованого збірника «Камена», де відобразив культурну ситуацію того часу образом «болотяної Лукрози» (від лат. *lucrum* – бариш, прибуток):

Під кровом сільських муз, в болотяній Лукрозі,
де розум і життя – все спить в анабіозі,
живем ми, кинувши далекий Баальбек,
оподаль від людей, гуртків, бібліотек,
ми зерно сіємо на непочате лоно [1, с. 2].

Баришівське життя зненацька закінчилось арештом учителів і місячним перебуванням Освальда у Полтавській в'язниці. Вечорами у камері співали пісні, а потім когось виводили на розстріл. Вижити він не сподівався, та за поета вступився уславлений письменник полтавчанин Володимир Короленко. Бургардта випустили. Той день він згадав у поемі «Прокляті роки»:

Який чудовий перший день на волі,
коли, черкнувшись грана небуття,
ти знову чуєш спів женця у полі,
мов він твоє вславляє вороття!
Десь у садках п'янкіше пахнуть квіти,
і самі хиляться до тебе віти.
Стрункіші стали постаті дівчат,
і по-новому світяться їм очі. [1, с. 2]

Життя потроху стало приходити в норму, і Освальд зміг завершити навчання в Київському університеті.

Українська мова в УНР стала державною, мовою діловодства, освіти, культури. Відкривали школи з українською мовою навчання, розроблювали і видавали українські підручники. Видавництва друкували українську літературну класику. В Українському народному університеті Києва було засновано кілька українських кафедр. Започаткована УНР Всеукраїнська академія наук (ВУАН) зібрала еліту тодішньої наукової інтелігенції: філологи Дмитро Багалій, Агатангел Кримський, Микола Петров, Степан Смаль-Стоцький, фізики Володимир Вернадський, Степан Тимошенко, Микола Кащенко, Павло Тутковський, соціологи Михайло Туган-Барановський, Володимир Косинський, Орест Левицький [Сірик, 2004].

Освальд вступив до аспірантури при ВУАН, став активним учасником «червоного ренесансу», який тривав і після зникнення УНР (1920 р.) та утворення Радянського Союзу (1922 р.). Працював у київській гімназії, в Інституті народної освіти, створив кафедру прикладного мистецтва, читав лекції перед робітниками, писав статті про необхідність вивчення культурної спадщини людства, перекладав українською мовою твори Гете, Шеллі, Рільке, Кляйста, Шиллера, Байрона, Еліота. До «баришівських учителів» Зерова, Бургардта та їхнього друга Филиповича приєдналися Драй-Хмара і Рильський. Так утворилась група друзів, яких назвали неокласиками.

Під впливом товаришів Освальд став писати поезії українською мовою, але довго не наважувався показувати. Якось один вірш побачив Микола Зеров. Це був сонет «Сковорода», навіяний враженням від Києво-Печерської лаври, де бував український філософ. М. Зеров опублікував цей сонет у збірці «Сяйво» (1929) разом з перекладами Бургардта. Таким чином, 1929 р. вважається роком народження Освальда Бургардта як українського поета. З відстані часу можна стверджувати, що цей сонет є квінтесенцією його творчості.

Піти, піти без цілі і мети...
Вбирати в себе вітер і простори,
І ліс, і лан, і небо неозоре.
Душі лише співать: "Цвіти, цвіти!"

Аж власний світ у ній почне рости,
В якому будуть теж сонця, і зорі,
І тихі води, чисті і прозорі.
Прекрасний шлях ясної самоти.

Іти у сніг і вітер, в дощ і хугу,
Бо, може, це нам вічний заповіт,
Оці мандрівки дальні і безкраї,
І, може, іншого шляху немає,
Щоб з хаосу душі створити світ.

(Ю. Клен «Сковорода»)

Під час літературної дискусії 1925-28 рр. неокласики нещадно висміювали примітивні «пролетарські» вірші на зразок «Безмежне поле, довге як екватор, подзвонюючи рис культиватор» [1, с. 3]. Давали в перекладах високі зразки світової поезії.

Та час «червоного ренесансу» минав. У 1927-28 рр. Комуністична партія проголосила свою «керівну роль» у всіх сферах життя країни, в т. ч. і в культурі. Літературні твори підлягали ідеологічній цензурі на відповідність ідеям марксизму-ленінізму. Почались звинувачення в «аполітизмі», у «відриві від революційної дійсності», у «буржуазному націоналізмі» тощо. Перші удари було направлено на неокласиків. Підготовлену ними «Антологію французької поезії» у 1930 р. до друку не пропустила цензура, а представники т. зв. партійної літературної критики стали називати творчість неокласиків «ідеологічно шкідливою» [1, с. 3-4]. Павло Филипович відгукнувся на цю ситуацію поезією «Епітафія неокласиків»:

...Кінець. Мечем Дамокловим нависла
сувора резолюція ЦК.

Дарма, що він, у піджаку старому,
пив скромний чай, приходячи додому,
і жив працівником з юнацьких літ, —
он муза аж здригнулась, як почула,
що ті переклади з Гомера і Катулла
відродять капіталістичний світ. [1, с. 4]

19 березня 1931 р. було заарештовано Максима Рильського. 5 місяців у Лук'янівській тюрмі Києва від поета добивались зізнання у контрреволюційній діяльності. Небезпека нависла і над його друзями. «Я відчув, що коло звужується, що готується новий похід проти інтелігенції і грозова хмара не проміне на цей раз неокласиків» — написав потім Освальд у мемуарах [1, с. 4]. Він скористався своїм етнічним походженням, щоб отримати громадянство утвореної у 1918 р. Німецької республіки або Німецької народної держави, відомої також під назвою Веймарська республіка. У 1931 р. Бургардт виїхав у Німеччину.

А в січні 1933 р. посаду рейхсканцлера Німецької республіки посів Адольф Гітлер. Почалась нова доба — нацистський Третій рейх. Якось Освальд пішов у кіно. Перед художнім фільмом демонстрували досягнення в озброєнні Німеччини. У залі раз у раз вибухали оплески, чулись захоплені крики. Поетові стало страшно: він ясно уявляв жах війни, розруху, голод, жорстокість, через які країни Європи вже пройшли у 1914-1920 рр., і бачив наближення нової великої біди.

В еміграції Бургардт об'єднався зі своєю сім'єю, яка теж емігрувала. Він викладав українську, польську і російську мову в Мюнстерському університеті. Захистив докторську дисертацію, яка, за ствердженням Дмитра Чижевського, є прикладом наукової об'єктивності і громадянської сміливості. Він не прикривався «ніякими нацистськими формулами, як не викреслив із списку використаної літератури «небажаних» тоді марксистських або єврейських авторів» [Чижевський, 1994, с. 621]. Перекладав забороненого за єврейське коріння великого німецького поета Генріха Гейне.

За редакцією Освальда Бургардта німецькою мовою вийшло 26 томів творів Джека Лондона, вісім томів Бернарда Шоу, твори Чарльза Діккенса, Кнута Гамсуна. Українською мовою він написав ряд літературознавчих праць, переклав «Залізні сонети» Фрідріха Рюккерта, новели Георга Гайма, драматичні твори Вільяма Шекспіра «Гамлет» і «Буря», уривки з німецького народного епосу «Пісня про Нібелунгів», поезії Дж. Байрона, П. Шеллі, Р. Рільке, С. Георге, а також вокальні твори Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, лібрето до опери Р. Штрауса «Саломея» тощо. Його переклад «Гамлета» було видано і в радянській Україні, але без імені перекладача, бо в СРСР згадки про неокласиків підлягали забороні.

В Германії він обрав поетичний псевдонім Юрій Клен. Його україномовні переклади та українські поезії друкувались у тодішній Польщі, у львівському журналі «Вісник» (1933-39). Літературний критик Дмитро Донцов стверджував, що Юрій Клен разом з Олександром Олесем, Оленою Телігою та Леонідом Мосензем утворили «квадригу національного духу еміграції». За свідченням брата М. Зерова, Михайла Ореста, представника третьої хвилі еміграції, Клен був втіленням високої культури слова, «живою пам'яттю про блискуче багатонадійне літературне життя 20-х років в Україні» [Орест, 1994, с. 597].

Свої роздуми про трагічну долю людства, про жажливі потрясіння двох світових війн поет вилив у поемі «Прокляті роки» (видані у Львові в 1937 р., у Кракові в 1943 р.), у збірках «Каравели» (Прага, 1943 р.) та «Spätlese» (вірші, написані у період 1932-1945 років німецькою мовою). В його поезіях провідними образами стають «важкий, залізний плуг», «жорстока пісня», а ліричним героєм став самотній «жебрак, мандрівник, лицар і поет».

Він не знав, що Зерова і Филиповича у 1937 р. розстріляно на Соловках, що Драй-Хмара помер у 1939 р. у колимському концтаборі, що з неокласиків уцілів лиш Рильський, який заплатив за свою свободу втратою здоров'я. В часи, які зараз прийнято називати «розстріляним відродженням», Юрій Клен один за всіх неокласиків продовжував полицарськи відстоювати культурні ідеали.

Коли почалась Друга світова війна, його в числі інших філологів-слов'яністів мобілізували до німецького війська перекладачем при штабі 17-ї армії, що вела бойові дії на Полтавщині. Як перекладач він був свідком допитів і розстрілів, знав, що українські землі по завершенні війни плануються перетворити на німецькі латифундії, а місцеве населення зменшити у кілька разів. Командування висловлювало перекладачу своє незадоволення за його спілкування з солдатами українською мовою, за стосунки з населенням. Можливо, від «уваги» гестапо його врятувала тяжка застуда. У січні 1942 р. Бургардта було вивезено в Германію для лікування тяжкого запалення легенів, а після госпіталю комісовано. Фронтowa застуда підірвала здоров'я. До війни він ставився до рубання дров як до фізичної розминки, а в 1944 р. втратив свідомість, коли переносив з Чижевським неважкий диван [Чижевський, 1994, с. 622].

Останні роки свого життя Юрій Клен віддав поезії і відновленню пам'яті про друзів юності – неокласиків. Підготував до друку антологію українських неокласиків німецькою мовою «Gelb und Blau: Moderne ukrainische Dichtung in Auswahl». Написав поему «Попіл імперій»; новели «Акація», «Яблука», «Пригоди архангела Рафаїла», «Медальйон»; нариси «Черга», «Крізь Великодні минулі...», «Чудо Воскресіння», «Мідь звенящая», есе «Спогади про неокласиків». Ці мемуари на сьогодні лишаються головним джерелом інформації про геніїв української літератури, знищених тоталітарною системою.

Помер Юрій Клен 30 жовтня 1947 року в баварському місті Аусбург.

Висвітлення за кордоном спадщини київських неокласиків та інших представників українського «розстріляного відродження» продовжує його син, Вольфрам Бургардт (р. 1935), канадський літературознавець і перекладач.

Література:

1. Клен, Юрій. Спогади про неокласиків. – Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=13982>

2. Орест, Михайло. Заповіти Ю. Клена. // Українське слово. Хрестоматія української літератури та літературної критики XX ст. (у трьох книгах). Книга перша. – Київ: Рось, 1994, с. 597-605.
3. Сарапин В. Маловідомий Юрій Клен // Українська мова та література, 2000, № 7, с. 3-4.
4. Сірик Л. Юрій Клен – поет і перекладач. // Творчість Юрія Клена в контексті українського неокласицизму та вісниківського неоромантизму. Збірник наукових праць. – Дрогобич: Відродження, 2004, с. 310-325.
5. Сірополко, Степан. Історія освіти в Україні. – Київ: Наукова думка, 2001.
6. Чижевський, Дмитро. Юрій Клен, вчений та людина. Із спогадів. // Українське слово. Хрестоматія української літератури та літературної критики XX ст. (у трьох книгах). Книга перша. – Київ: Рось, 1994, с. 613-622.

CZU [811.112.2+811.135.1]’276.6:37

Similitudini și diferențe în terminologia pedagogică în limbile română și germană

Oxana CHIRA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

oxana.chira@usarb.md

<https://orcid.org/0000-0002-5296-4931>

Andreea APETRI, doctorandă, Școala doctorală Filologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

apetriandreea781@gmail.com

Abstract: *This article proposes a comparative analysis of pedagogical and academic terminology used in the Republic of Moldova and Germany, with a focus on structural, functional and semantic similarities as well as differences generated by distinct educational traditions. Based on national and European regulatory framework, including the implementation of the Bologna Process, the study highlights how the terminology reflects the organization of educational systems, institutional practices and dominant pedagogical concepts. Particular attention is given to terminology related to pre-university and higher education, including assessment methods and grading systems, presented in comparative tables. The results demonstrate that, although there is a conceptual convergence at the European level, terminological differences do not represent simple lexical variations, but signal distinct perspectives on the educational process, academic responsibility and performance assessment. The study emphasizes the importance of a correct translation and a precise understanding of pedagogical terminology in the context of academic mobility, recognition of studies and international institutional cooperation.*

Keywords: *pedagogical terminology, evaluation systems, grading systems, Republic of Moldova, Germany, pre-university education, higher education.*

Terminologia educațională reprezintă un element esențial în asigurarea mobilității elevilor și cadrelor didactice, în procesul de traducere a documentelor școlare, în echivalarea certificatelor de studii și în interpretarea standardelor de evaluare, raportate la cadre normative și la standarde dezvoltate și publicate de organisme internaționale de standardizare (ISO).

În Republica Moldova, cadrul normativ și terminologic al sistemului educațional este reglementat prin Codul Educației (adoptat în 2014 și modificat în 2025), document care urmărește asigurarea clarității normei didactice, uniformizarea activităților educaționale și integrarea evaluării continue într-un cadru pedagogic coerent (Codul Educației al Republicii Moldova. (2014, modificat în 2025 și intră în vigoare în 2026, p. 1). În Germania, tradiția academică și pedagogică se reflectă într-o terminologie orientată spre autonomie instituțională, diferențiere structurală și standardizare riguroasă a formelor de evaluare (Duda, 2023).

Totodată, Strategia „Educația-2030” a Republicii Moldova subliniază rolul educației ca prioritate națională și promovează standardizarea terminologiei pedagogice în vederea integrării europene (Conceptul „Educația – 2030”, pp. 1–2). În acest context, articolul de față își propune să analizeze, din perspectivă comparativă, terminologia utilizată în învățământul preuniversitar și universitar din Republica Moldova și Germania, cu accent pe similitudini, diferențe și implicații practice.

Terminologia școlară constituie un indicator relevant al modului în care un sistem educațional își structurează procesele de predare, învățare și evaluare. Atât în Republica Moldova, cât și în Germania, organizarea învățământului preuniversitar este influențată de tradiții istorice, politici educaționale, modele pedagogice și contexte socio-culturale distincte. Deși ambele sisteme fac parte din spațiul educațional european, diferențele terminologice sunt adesea semnificative și reflectă abordări diferite asupra educației timpurii și medii.

În Republica Moldova, terminologia pedagogică este, în general, uniformizată la nivel național și strâns legată de tradiția est-europeană a organizării școlare. Termeni precum *gimnaziu*, *liceu*, *catalog*, *teza semestrială* sau *diriginte* sunt profund ancorați în practica educațională. În Germania, caracterul federal al sistemului educațional generează o diversitate terminologică pronunțată, întrucât fiecare land dispune de propriile reglementări și denumiri instituționale.

Este necesar de menționat că, dacă analizăm comparativ principalele structuri școlare din Germania, observăm că *Grundschule* (clasele I–IV) constituie baza educației, prin transmiterea cunoștințelor fundamentale și a competențelor de bază. După finalizarea acestei etape, elevii intră într-o fază de orientare sau sunt repartizați într-o formă de învățământ secundar. Deși, în unele landuri, școala primară durează șase ani, clasele V și VI sunt incluse în statisticile naționale ca fază de orientare, independent de tipul ulterior de școală.

Diferența esențială dintre *Hauptschule* și *Realschule* constă în orientarea educațională și durata parcursului școlar. *Hauptschule* oferă un traseu educațional mai scurt, cu accent pe formarea profesională de bază, în timp ce *Realschule* pregătește elevii pentru calificări mai avansate și pentru accesul la o gamă mai largă de opțiuni profesionale sau pentru continuarea studiilor. *Hauptschule* începe, de regulă, între clasele V–VII și se încheie la clasele IX–X, având un curriculum centrat pe obținerea primului certificat de absolvire (*Hauptschulabschluss*). Acest nivel asigură o educație generală cu accent practic și pregătește elevii pentru continuarea studiilor într-o școală profesională sau pentru integrarea rapidă pe piața muncii.

Contrastiv poate fi analizat următorul termen: *Gymnasium* – echivalentul liceului în sistemul românesc – este forma de învățământ care pregătește elevii pentru examenul de bacalaureat și le oferă dreptul de acces la studiile universitare. Acesta începe după școala primară și are o durată de 8 ani (G8) sau 9 ani (G9), în funcție de landul federal (Destatis, p. 10).

Totodată, trebuie subliniat faptul că un elev care frecventează *Hauptschule* nu poate fi admis direct la *Gymnasium*, chiar dacă obține rezultate școlare foarte bune. În schimb, într-o instituție de tip *Gesamtschule*, elevii pot schimba traseul educațional în funcție de performanțele și preferințele lor. Astfel, la finalul clasei a X-a, elevii pot obține calificativul *Hauptschulabschluss* sau pot continua încă trei ani pentru a susține examenul de bacalaureat și a dobândi dreptul de acces la învățământul superior (CBS, 2024).

Bacalaureatul (*Abitur* în Germania și *Reifeprüfung* în Austria) este un examen final al învățământului liceal (*Gymnasium*), conceput pentru a evalua și certifica oficial rezultatele învățării elevilor printr-o procedură de evaluare definitivă și care permite accesul la studii superioare (Terminology of European education and training policy, p. 159).

Diferențe semnificative pot fi identificate și în structura orarului și în organizarea evaluării. În Republica Moldova, ora didactică de 45 de minute, lecția, teza și lucrarea de control reprezintă elemente standardizate ale procesului educațional. În Germania, durata lecțiilor poate varia (deși standardul este de 45–50 de minute), iar formele de evaluare sunt mai flexibile și adaptate ritmului pedagogic al fiecărei școli.

În acest sens, pot fi aduse exemple relevante de termeni dificil de echivalat direct. *Klassenarbeit* (Cambridge Dictionary GE-EN) desemnează o lucrare scrisă sau un examen formal, anunțat din timp, cu o pondere fixă în nota finală, fiind aproximativ echivalent cu „lucrarea de control”. *Schulaufgabe* (Langenscheidt Dictionary GE-EN) este utilizat mai frecvent în landul Bavaria și se referă la lucrări scrise obligatorii, accentul fiind pus pe verificarea periodică a cunoștințelor. *Leistungsüberprüfung* (Lingue Dictionary GE-RO) reprezintă un termen generic

pentru evaluarea performanței, incluzând teste, examene, verificări orale sau scrise, precum și feedback-ul și progresul elevului.

Aceste diferențe terminologice au implicații nu doar pentru compararea sistemelor educaționale, ci și pentru mobilitățile elevilor și profesorilor, traducerea documentelor școlare, echivalarea certificatelor și interpretarea standardelor de evaluare.

Tabel 1. Terminologia școlară în Germania și Republica Moldova

Domeniu	Germania	Republica Moldova	Observații
Învățământ primar	Grundschule	Școala primară	Echivalență funcțională
Clase gimnaziale	<i>Hauptschule, Realschule, Gymnasium</i>	Gimnaziu (cl. V–IX)	Germania are ramificații multiple
Liceu	Gymnasium (nivel înalt)	Liceu (cl. X–XII)	Termenul Gymnasium ≠ gimnaziu din Republica Moldova
Școală integrată	Gesamtschule	(nu există echivalent direct)	Format integrat specific Germaniei
Grădiniță	1. Kindergarten 2. Kita	Grădiniță	1. doar pentru copii de 3–6 ani, cu accent pe educația preșcolară. 2. termen general care cuprinde Kindergarten și Krippe (creșă pentru 0–3 ani) Lazarescu (2021).

Sistemul de notare în învățământul preuniversitar reflectă particularitățile structurale și pedagogice ale fiecărui sistem educațional, constituind un instrument esențial de evaluare a performanțelor elevilor. Atât în Germania, cât și în Republica Moldova, evaluarea rezultatelor școlare este reglementată prin cadre normative distincte, care stabilesc criterii, scale de notare și calificative specifice.

În Germania, sistemul de evaluare aplicat în învățământul școlar – *Grundschule, Hauptschule, Realschule* și *Gymnasium* – este caracterizat printr-o scală numerică inversată, în care nota 1 reprezintă performanța maximă, iar nota 6 corespunde nivelului minim de realizare. Această structură permite o diferențiere fină a performanțelor elevilor și este utilizată, cu variații minore, la nivelul landurilor federale.

În comparație cu Republica Moldova, evaluarea în învățământul preuniversitar este organizată în baza unui sistem unitar, care combină descriptori calitativi în clasele primare cu note numerice introduse progresiv începând cu clasa a IV-a. Scala de notare este directă, nota 10 reprezentând nivelul maxim de performanță, iar notele sub pragul de promovare indicând neîndeplinirea cerințelor curriculare.

Tabelul de mai jos prezintă o comparație sintetică a sistemelor de notare utilizate în învățământul preuniversitar din Germania și Republica Moldova, evidențiind atât corespondențele, cât și diferențele structurale dintre cele două modele educaționale.

Tabel 2. Comparație sintetică a sistemelor de notare utilizate în învățământul preuniversitar din Germania și Republica Moldova (Metodologia privind evaluarea rezultatelor învățării în clasele primare, p. 7; Codul Educației al Republicii Moldova, pp. 14–15)

În Germania:		
Notă	Calificativ	Descriere
1	Sehr gut	Performanțe foarte ridicate
2	Gut	Performanțe bune
3	Befriedigend	Performanțe satisfăcătoare
4	Ausreichend	Performanțe suficiente
5	Mangelhaft	Performanțe insuficiente
6	Ungenügend	Performanțe foarte slabe / nepromovat

În Republica Moldova:	
Notă	Calificativ
10	Excelent
9	Foarte bine
8	Bine
7	Satisfăcător
6	Nesatisfăcător
5	Admis
1-4	Respins

Terminologia universitară utilizată în spațiul academic constituie o componentă esențială a culturii universitare și un indicator relevant al normelor didactice, al tradițiilor academice și al organizării instituționale. Germania, cu o tradiție universitară multiseclară, și Republica Moldova, parte a spațiului educațional european prin implementarea Procesului Bologna, operează cu un repertoriu terminologic aparent similar, dar marcat de diferențe semantice, pragmatice și funcționale. Analiza comparativă a acestor concepte nu are doar valoare lingvistică, ci contribuie la înțelegerea modului în care instituțiile academice formulează așteptări, structurează parcursuri educaționale și formează competențe.

În mod special, termeni precum *Vorlesung* / *prelegere*, *Seminar* / *seminar*, *Übung* / *lecție practică*, *Wintersemester* / *semestrul de iarnă*, *Klausur* sau *colocviu* capătă nuanțe distincte în funcție de tradiția universitară căreia îi aparțin. În contextul mobilităților academice, traducerea și interpretarea corectă a acestor termeni devin esențiale, întrucât ambiguitățile terminologice pot genera neconcordanțe în recunoașterea creditelor ECTS, a tipurilor de evaluare sau a statutului unor activități didactice.

În universitățile germane, structura instituțională este mai diversificată decât în Republica Moldova, diferență care se reflectă și în terminologia utilizată. Termenul *Universität* / *universitate* desemnează instituții orientate predominant spre predarea academică riguroasă și cercetare, oferind o gamă largă de domenii de studiu. Multe dintre aceste universități se specializează într-un anumit profil, principalele tipuri fiind colegiile tehnice (*Technische Hochschulen* / *Technische Universitäten*) și colegiile pedagogice (*Pädagogische Hochschulen*) (CBS, 2024). Aceste instituții permit parcurgerea tuturor celor trei cicluri de studii: licență, masterat și doctorat.

Totodată, *Fachhochschule* (Universitatea de Științe Aplicate) și *Berufsakademie* (instituția de învățământ dual) sunt orientate explicit spre integrarea teoriei cu practica. Programele oferite includ, de regulă, stagii de practică obligatorii, iar domeniile frecvent întâlnite sunt tehnologia, economia, asistența socială, ospitalitatea și turismul. Deși absolvenții *Fachhochschule* pot obține titlul de doctor, accesul la acest nivel este mai limitat comparativ cu universitățile clasice. În cazul *Berufsakademie*, studiile sunt combinate direct cu un contract de muncă sau de ucenicie într-o companie, iar diplomele obținute nu sunt întotdeauna echivalente cu gradele universitare clasice (CBS, 2024).

În ceea ce privește formele de organizare a activității didactice, *Vorlesung* este considerată forma clasică de transmitere a cunoștințelor teoretice în universitățile germane, caracterizată prin expunerea magistrală, desfășurată de regulă în amfiteatre mari și susținută de materiale auxiliare, adesea digitale. În Republica Moldova, termenul *prelegere* desemnează o structură didactică similară la nivel conceptual, însă implementarea diferă: accentul cade mai mult pe ghidajul profesorului, pe controlul prezenței și pe menținerea unui ritm academic constant. Astfel, deși semantic termenii par echivalenți, din perspectivă pragmatică *Vorlesung* promovează autonomia studenților într-o măsură mai mare decât *prelegerea* din sistemul moldovenesc.

Seminarul, prezent în ambele spații academice, este de asemenea conceptualizat diferit. În Germania, acesta reprezintă un format avansat și profund interactiv, diferențiat tipologic în *Proseminar*, *Hauptseminar* și *Oberseminar*, în funcție de nivelul de studii și de complexitatea analitică. *Proseminar*-ele sunt incluse în modulele de bază și de aprofundare ale studiilor de licență, *Hauptseminar*-ele sunt frecventate în modulele de aprofundare, iar *Oberseminar*-ele sunt

parcurse, de regulă, în cadrul studiilor de master (Proseminar und Hauptseminar – Allgemeine Fragen FAQ). În Republica Moldova, seminarul desemnează preponderent o activitate aplicativă, centrată pe consolidarea noțiunilor prezentate la curs și pe evaluarea continuă prin exerciții, întrebări, prezentări sau discuții.

Activitățile practice sunt, la rândul lor, denumite și organizate diferit. În Germania este utilizat termenul *Übung*, care desemnează un format orientat spre aplicarea conținuturilor teoretice în contexte tehnice, lingvistice sau metodologice, uneori distinct de seminar. În Republica Moldova, această dimensiune este acoperită terminologic prin *lecția practică* sau *laboratorul didactic*, fără o diferențiere strictă între niveluri sau tipuri de activități.

Structura anului universitar constituie un alt element terminologic fundamental. În Germania, anul academic este împărțit în două semestre: *Wintersemester* (octombrie–martie) și *Sommersemester* (aprilie–septembrie), între care există perioada *vorlesungsfrei*, destinată examenelor, elaborării proiectelor și activităților de cercetare. În Republica Moldova, semestrul I (septembrie–ianuarie) și semestrul II (februarie–iunie) sunt organizate într-un mod mai uniform, neexistând o pauză academică extinsă comparabilă cu cea din sistemul german.

La nivelul organizării orarului, se constată diferențe atât funcționale, cât și terminologice. Germania utilizează *Stundenplan* (orar) (<https://www.uni-due.de/erstsemester/stundenplan.shtml>, accesat 10.12.2025) și *SWS* (*Semesterwochenstunden*) (<https://www.fernuni-hagen.de/studium/studienorganisation/sws.shtml>, accesat 10.12.2025), un indicator esențial al încărcăturii didactice. În Republica Moldova, orarul este structurat în sesiuni de 90 de minute (<https://orar.usarb.md>), fără utilizarea unui indicator echivalent SWS, fiind luat în considerare doar numărul de ore săptămânale stabilit în planul de învățământ superior.

Evaluarea reprezintă domeniul cu cele mai vizibile diferențe terminologice. Conceptul german de *Klausur* nu are un echivalent direct în Republica Moldova. *Klausur* desemnează un examen scris standardizat, desfășurat într-un cadru strict reglementat, cu itemi obiectivi sau semi-obiectivi, specific universităților germane. Termenul generic *Prüfung* acoperă atât examinările scrise, cât și pe cele orale, iar *Mündliche Prüfung* desemnează evaluarea orală formalizată. În Republica Moldova, examenul poate fi scris, oral sau mixt, iar *colocviul* reprezintă o formă intermediară de verificare, de regulă mai puțin formalizată decât o *Prüfung* germană.

La nivelul evaluării continue, universitățile germane utilizează frecvent *Hausarbeit* (lucrare scrisă de seminar), *Referat* (prezentare orală) și *Portfolio* (mapă care cuprinde lucrările realizate pe parcursul semestrului). În Republica Moldova, evaluarea pe parcurs include teste, lucrări de control, proiecte și prezentări, integrate într-un sistem de notare continuă.

Tabel 3. Terminologia universitară în Germania și Republica Moldova

Domeniu didactic	Germania	Republica Moldova	Observații comparative
Curs teoretic	Vorlesung	Prelegere / Curs	Echivalență semantică; diferențe în autonomia studentului
Seminar	Proseminar / Hauptseminar / Oberseminar	Seminar	Proseminarele – în cadrul modulelor de bază și de aprofundare ale studiilor de licență, Seminarele principale – frecventează doar în modulele de aprofundare Seminarele superioare – se desfășoară în cadrul studiilor de master
Exercițiu aplicat	Übung	Lecție practică	Termen mai flexibil în RM
Activități concentrate	Blockseminar	(nu există echivalent direct)	Format specific Germaniei
Tutorat	Tutorium	Consultații	Roluri diferite; tutorii sunt studenți avansați în DE
Ore acad.	SWS (Semesterwochenstunden)	Ore academice (45 min)	Sistemul SWS este caracteristic Germaniei

Totodată, sistemele de notare din Germania și Republica Moldova prezintă diferențe semnificative, determinate de tradiții academice distincte și de cadre normative diferite. În Germania, evaluarea în învățământul universitar se realizează printr-o scală numerică inversată în raport cu cea utilizată în Republica Moldova, notele fiind acordate de la 1 (nota maximă) la 5 (nota minimă de promovare). Acest sistem este aplicat, cu variații minore, în cadrul instituțiilor de învățământ superior de tip *Universität*, *Technische Universität* și *Fachhochschule*.

În Republica Moldova, evaluarea rezultatelor academice este organizată în baza unui sistem unitar, în care nota 10 reprezintă calificativul maxim, iar nota 5 constituie pragul minim de promovare a se vedea Tabelul 2. Acest sistem de notare este la fel aplicat ca și la nivelul preuniversitar (*Codul Educației al Republicii Moldova*, pp. 14–15). Diferențele dintre cele două sisteme de notare au implicații directe asupra proceselor de recunoaștere academică, în special în contextul mobilităților internaționale și al conversiei notelor.

Tabelul de mai jos prezintă o comparație sintetică a sistemului de notare în Germania care diferă de cel la nivel preuniversitar.

Tabel 4. Sistemul de notare la nivel universitar în Germania

În Germania:

Notă	Calificativ	Descriere
1.0 – 1.4	Sehr gut (foarte bine / excelent)	Performanțele corespund cerințelor într-o măsură deosebită
1.5 – 2.4	Gut (bine)	Performanțele corespund pe deplin cerințelor
2.5 – 3.4	Befriedigend (satisfăcător)	Performanțele corespund, în general, cerințelor
3.5 – 4.0	Ausreichend (suficient)	Performanțele prezintă deficiențe, dar îndeplinesc cerințele
4.1 – 5.0	Nicht bestanden (insuficient / nepromovat)	Performanțele nu corespund cerințelor

În urma prezentării tabelelor comparative (Tabel 2 și Tabel 4) privind sistemele de notare, se poate observa existența unei diferențe clare între învățământul școlar și cel universitar din Germania. În cazul învățământului universitar german, scala de evaluare se încheie la nota 5.0, care indică nepromovarea, în timp ce nota 6.0 este specifică exclusiv învățământului preuniversitar. Prin urmare, utilizarea intervalului 4.1–6.0 pentru calificativul insuficient / nepromovat nu este corectă în context universitar. Analiza comparativă a tabelelor aferente Germaniei și Republicii Moldova conduce la concluzia că sistemul de notare universitar din Germania diferă de cel aplicat în învățământul școlar german, în timp ce, în Republica Moldova, sistemul de evaluare utilizează o scală unitară de la 1 la 10, aplicabilă atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel universitar.

În concluzie, compararea terminologiei universitare din Germania și Republica Moldova relevă atât o convergență conceptuală, generată de implementarea Procesului Bologna, cât și diferențe structurale profund ancorate în practicile instituționale și în tradițiile academice specifice fiecărui sistem. În Germania, terminologia universitară este marcată de o tradiție academică orientată spre autonomie, diferențiere instituțională și un grad ridicat de standardizare a formelor de evaluare. Conceptul german *Bildung* are o dimensiune filosofică și culturală mai amplă decât termenul *formare*, evidențiind diferențe de tradiție și de cultură educațională.

În Republica Moldova, terminologia universitară se concentrează asupra clarității normei didactice, organizării uniforme a activităților academice și integrării evaluării continue într-un cadru pedagogic mai normativ. Terminologia pedagogică utilizată este influențată în mod semnificativ de politicile educaționale naționale și de documentele normative, în timp ce, în Germania, utilizarea termenilor poate varia de la un land la altul, reflectând caracterul federal al sistemului educațional, întrucât fiecare land dispune de propriul minister al educației și de politici educaționale interne (<https://www.bildungsserver.de/schule/kultusministerien-580-de.html>, accesat 10.12.2025).

Aceste diferențe nu reprezintă simple variații lexicale, ci semnaleză perspective distincte asupra procesului educațional: în Germania, accentul cade pe responsabilitatea individuală a studentului și pe diversitatea formatelor academice, în timp ce în Republica Moldova, centrarea

pe coerența parcursului educațional și pe monitorizarea progresului favorizează un model educațional mai directiv.

Totodată, există numeroși termeni cu echivalență directă, precum *Universität – universitate*, *pädagogisch – pedagogic* și *didaktisch – didactic*, care facilitează traducerea și cooperarea academică. De asemenea, sistemul de credite ECTS este utilizat în mod similar în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova și Germania, atât la elaborarea documentelor academice, cât și la eliberarea diplomelor și a suplimentelor la diplomă. Termeni precum *e-learning* sau *digitale Kompetenz / competența digitală* dispun, de asemenea, de corespondențe terminologice directe.

Prin urmare, traducerea corectă și utilizarea precisă a terminologiei universitare sunt esențiale, întrucât erorile terminologice pot genera neconcordanțe în recunoașterea creditelor ECTS, în interpretarea tipurilor de evaluare sau în stabilirea statutului unor activități didactice, cu impact direct asupra mobilității academice și a cooperării instituționale internaționale.

Bibliografie:

1. Bauhaus-Universität Weimar. (n.d.). *Deutsches Notensystem* [online], Accesat [11.12.2025], Disponibil: URL: <https://www.uni-weimar.de/de/universitaet/international/fuer-unsere-partneruniversitaeten/deutsches-notensystem/>
2. CBS University of Applied Science. (2025). *A Guide to the German School & Education System* [online], Accesat [11.12.2025], Disponibil: URL: <https://www.cbs.de/en/blog/school-education-system-in-germany>
3. Codul Educației al Republicii Moldova. (2014, modificat în 2025, întră în vigoare în 2026) [online], Accesat [12.12.2025], Disponibil: URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=151198&lang=ro#
4. Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021–2030 „Educația-2030” și al Programului de implementare. [online], Accesat [03.12.2025], Disponibil: URL: https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf
5. DUDA, A. (2023, May 31). *Cum funcționează sistemul școlar german?* [online], Accesat [11.12.2025], Disponibil: URL: <https://blog.europa.jobs/ro/art-cum-functioneaza-sistemul-scolar-german/>
6. Freie Universität Berlin. (n.d.). *Proseminar und Hauptseminar – Allgemeine Fragen (FAQ)*. Accesat [12.12.2025], Disponibil: URL: https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we05/studium/faq/allgemeinefragen/proseminar_hauptseminar.html
7. „Klassenarbeit” in Cambridge Dictionary. [online], Accesat [11.12.2025], Disponibil: URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/german-english/klassenarbeit>
8. LAZARESCU, Roxana (2021, ianuarie 26). *Sistemul educațional german. 1. Grădinița (KiTa-Kindertagsstätte)*. În: Revista Timpul, [online], Accesat [12.12.2025], Disponibil: URL: <https://portal.revistatimpul.ro/timpul-germania/sistemul-educational-german-1-gradinita-kita-kindertagsstate/>
9. „Leistungsüberprüfung” in Linguee Dictionary. [online], Accesat [11.12.2025], Disponibil: URL: <https://www.linguee.de/deutsch-rum%C3%A4nisch/uebersetzung/leistungs%C3%BCberpr%C3%BCfung.html>
10. Metodologia privind evaluarea rezultatelor învățării în clasele primare. (2025, August 7). În: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova [online], Accesat [12.12.2025], Disponibil: URL: https://mec.gov.md/sites/default/files/met_ev_site_28.08.2025.pdf
11. „Schulaufgabe” Langenscheidt Dictionary. [online], Accesat [11.12.2025], Disponibil: URL: <https://en.langenscheidt.com/german-english/schulaufgabe>
12. Statistisches Bundesamt (Destatis). (2025, September 30). *Qualitätsbericht, Statistik der allgemeinbildenden Schulen* [online], Accesat [27.11.2025], Disponibil: URL: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bildung/allgemeinbildende-schulen.pdf?__blob=publicationFile
13. Terminology of European education and training policy (2008). *A selection of 100 key terms*. European Centre for the Development of Vocational Training [online], Accesat [27.11.2025], Disponibil: URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf ISBN 92-896-0472-7

Aspecte lexicale și culturale ale frazeologismelor somatice din limba română cu referire la părțile piciorului

Angela MURZAC, doctorandă, Școala doctorală Filologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,
profesoară de limba și literatura română, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir”, mun. Bălți
<https://orcid.org/0009-0004-8549-2792>
angela.murzac73@gmail.com

Abstract: *The present study investigates somatic phraseological units in the Romanian language that include lexical elements denoting parts of the lower limb, with particular focus on the lexemes șold (hip), coapsă (thigh), and pulpă (calf). The research is grounded in the assumption that somatic components constitute a central conceptual source in the formation of figurative meanings, reflecting embodied experience and cultural patterns of interpretation.*

The main objective is to identify and analyze the phraseological potential of these lexemes, with emphasis on their semantic, expressive, and cultural functions. The analysis combines descriptive and interpretative methods, based on data extracted from phraseological dictionaries and literary texts.

The findings reveal that, unlike other somatic elements such as „picior” (foot/leg), which display high phraseological productivity, the lexemes „șold”, „coapsă”, and „pulpă” participate only marginally in the formation of stable idiomatic structures. Their semantic development remains predominantly anchored in the concrete, physical domain, with limited extension into abstract, moral, or psychological meanings.

This disparity highlights the selective and culturally conditioned nature of linguistic metaphORIZATION, demonstrating that not all body parts contribute equally to the construction of figurative language. Despite their reduced frequency, the analyzed units retain specific semantic and cultural values, reflecting traditional mentalities and modes of conceptualizing human experience.

The study contributes to a better understanding of the relationship between language, body, and culture, offering relevant insights for phraseological research, Romanian linguistics, and foreign language didactics.

Keywords: *somatic phraseological units, Romanian language, metaphORIZATION, lower limb, semantics, linguistic expressiveness.*

Frazeologia constituie un domeniu complex în care converg multiple dimensiuni ale comunicării umane: structura internă a limbii, mecanismele cognitive ale conceptualizării realității, interferențele culturale și simbolice, precum și experiența colectivă sedimentată în formule idiomatice. În acest context, studiul frazeologismelor nu se limitează la analiza unor unități lexicale fixe, ci se configurează ca o explorare a imaginarului cultural și a modului în care comunitatea vorbitorilor construiește și transmite sensuri complexe prin intermediul expresiilor aparent cotidiene.

Un segment distinct al acestor structuri îl constituie frazeologismele somatice, definite ca expresii care includ denumiri ale părților corpului uman și care reflectă modul în care corpul devine o sursă fundamentală pentru generarea metaforelor, metonimiilor și simbolurilor lingvistice. Din această perspectivă, corpul uman nu este doar un reper biologic, ci și un instrument cognitiv prin care experiența este conceptualizată și codificată lingvistic.

Expresiile frazeologice somatice construite pe baza părților piciorului – picior, talpă, șold, pulpă, coapsă și altele asociate acestui segment corporal – oferă un material deosebit de relevant pentru cercetare. Piciorul reprezintă nu doar un element esențial al anatomiei umane, ci și un concept cultural profund polisemic, asociat mobilității, libertății, stabilității, rezistenței, dar și vulnerabilității. În tradiția culturală românească, aceste valori simbolice sunt reflectate în expresii precum „a lua picioarele la spinare”, „a se ține pe picioarele lui”, „a i se tăia picioarele”, „a fi cu un picior în groapă” sau „călcâiul lui Ahile”, expresie de origine mitologică integrată în mentalul colectiv. Astfel, aceste exemple demonstrează că frazeologismele somatice depășesc dimensiunea strict lingvistică, integrând o componentă axiologică și culturală esențială.

Analiza acestor expresii necesită o abordare pluriperspectivală. Pe de o parte, perspectiva lexicală permite identificarea mecanismelor de formare și stabilizare a structurilor frazeologice, a modelelor de construcție, a particularităților semantice, precum și a proceselor de metaforizare și metonimizare. Pe de altă parte, perspectiva culturală evidențiază substratul simbolic al acestor expresii, raportarea lor la tradițiile populare, la mentalitățile colective și la reprezentările despre corp în cultura românească. În plus, înțelegerea adecvată a frazeologismelor implică și luarea în considerare a dimensiunii intertextuale – literare, folclorice și religioase – care contribuie la perpetuarea și consolidarea sensurilor acestora în timp.

Actualitatea unei asemenea cercetări este justificată nu doar de interesul crescând acordat frazeologiei în lingvistica europeană contemporană, ci și de necesitatea reevaluării relației dintre corp și limbaj în contextul evoluțiilor culturale recente. Corpul, în calitate de matrice a experienței senzoriale, devine o sursă privilegiată pentru înțelegerea modului în care limba română conceptualizează experiența umană. În același timp, frazeologismele somatice pot fi considerate structuri relativ stabile, dar dinamice, care reflectă atât tradiția lingvistică, cât și transformările socio-culturale ce influențează repertoriul expresiilor figurative.

Lucrarea de față își propune să ofere o analiză amplă și documentată a frazeologismelor somatice din limba română care includ denumiri ale părților piciorului (*coapsă*, *șold*, *pulpă*), urmărind atât structurile lor lexicale, cât și semnificațiile culturale asociate. Prin îmbinarea metodelor descriptive, semasiologice și onomasiologice cu perspectiva antropologică și cognitivă, cercetarea urmărește: identificarea evoluției terminologiei referitoare la părțile piciorului; evidențierea particularităților culturale care conferă coerență și specificitate acestor forme de expresie; analiza mecanismelor lexicale ale frazeologismelor somatice; precum și exemplificarea structurilor relevante din limba română.

Punctul de plecare al investigației îl constituie observația formulată de E. Gamillscheg privind evoluția termenului latinesc *coxa* în limba română. Pe baza materialului oferit de *Atlasul lingvistic român* (ALR I, harta 56 – *coapsă*), autorul notează: „Motivul pentru care «coapsă» a dispărut într-o asemenea măsură în dialectul dacoromân trebuie încă stabilit” (Gamillscheg, apud Arvinte, 1963, p. 440). Pentru clarificarea acestei problematice, este necesară examinarea termenilor corelați *șold* și *pulpă*, împreună cu alte sinonime populare, aflați în raporturi semantice și funcționale cu continuatorul latinesc *coxa*.

De altfel, încă de la A. Zauner, în lucrarea *Die romanischen Namen der Körperteile*, evoluția termenului *coxa* în limbile romanice a fost analizată în corelație cu termenul apropiat *femur* și cu echivalentele germanice corespunzătoare (Zauner, 1902). Ulterior, în tradiția lingvisticii structurale, K. Baldinger (*L'étymologie, hier et aujourd'hui*) a reinterpretat aceste relații dintr-o perspectivă sistemică, subliniind necesitatea analizei etimologice în cadrul câmpurilor lexicale și al relațiilor dintre unitățile terminologice (Baldinger, 1959, p. 240).

În afară de necesitatea includerii în analiză a terminologiei animale corespunzătoare, pentru înțelegerea adecvată a evoluției acestui „microsistem” onomasiologic trebuie avut în vedere și faptul că, în limba română, ca și în alte limbi romanice sau de altă origine, denumirile referitoare la *șold* și *coapsă* se suprapun frecvent, fiind utilizate uneori interschimbabil. Această tendință reflectă atât lipsa unei delimitări semantice stricte la nivelul referentului corporal, cât și influența contextelor de utilizare, inclusiv a celor provenite din terminologia animală.

Ca și în alte limbi romanice, în limba română lat. *coxa* („Hüfte”) s-a păstrat cu sensul de „Oberschenkel”, respectiv „coapsă” sau „partea superioară a coapsei”. Această schimbare semantică s-a produs încă din latina populară și, după cum au arătat A. Zauner și ulterior W. von Wartburg, ea poate fi explicată prin evitarea unei omonimii rezultate din evoluția fonetică. Astfel, termenul latinesc *femur* („Oberschenkel”) risca să se confunde cu *fimus* („Mist, Dünge”), ceea ce a determinat extinderea semantică a lui *coxa*, inițial cu sensul de „Hüfte”, pentru a desemna întreaga regiune cuprinsă între *șold* și *genunchi*, iar ulterior, restrângerea acestuia la sensul de „Oberschenkel” (Wartburg, *FEW*, II, p. 1264). Sensul originar „Hüfte” nu s-a mai păstrat în limbile romanice, cu excepția dialectului macedoromân (cf. Wartburg, *FEW*, II, p. 64).

În consecință, se poate admite că, în limba română, termenul *coapsă* a funcționat o perioadă îndelungată cu două sensuri: „sold” (în curs de dispariție) și „coapsă” („Oberschenkel”), devenit ulterior predominant. Până în acest punct, evoluția semantică urmează un paralelism cu celelalte limbi romanice, cu particularitatea că sensul originar al lui *coxa* s-a menținut mai mult timp în română.

Se ridică însă problema modului în care limba română a restabilit echilibrul în sistemul denumirilor pentru aceste părți ale corpului, în condițiile în care termenul *coapsă* prezenta o ambiguitate semantică. Soluția a constat, din nou, în recurgerea la un împrumut lexical. De această dată, influența provine dintr-o limbă germanică, mai precis din graiul populației germane stabilite pe teritoriul României (sașii transilvăneni), de unde a fost preluat termenul corespunzător noțiunii de „sold” (cf. Arvinte, 1963).

Revenind la rom. *şold*, observăm că acesta ocupă în limba română o poziție similară cu cea a termenilor germanici (precum *Hanke*) în limbile romanice occidentale. Cuvântul *şold* este utilizat atât în terminologia referitoare la corpul uman, cât și în cea animală, ceea ce explică largă sa răspândire în graiurile dacoromânești. Se poate concluziona că frecvența și stabilitatea acestui termen se datorează, în mare măsură, utilizării sale intense în contextul desemnării animalelor domestice.

Dacă, în cazul lui *şold*, utilizarea paralelă în domeniul animal și în cel uman a favorizat extinderea și consolidarea sa în uzul lingvistic, în cazul termenului *coapsă*, interferența dintre sistemul terminologic uman și cel animal a avut efectul invers, conducând la diminuarea și chiar la eliminarea sa din numeroase graiuri populare. Astfel, în ambele situații se poate observa influența decisivă a terminologiei animale asupra organizării sistemului onomasiologic, însă cu rezultate diferite: favorabile în cazul lui *şold* și nefavorabile în cazul lui *coapsă*.

Pe întregul teritoriu dacoromân, termenul *şold* („Hüfte”) a dobândit, pe lângă sensul său originar, și semnificația de „Oberschenkel”, analog evoluției semantice a lui *coxa* în latina populară. Astfel, *şold* și-a extins aria semantică, desemnând, în anumite regiuni, atât „soldul”, cât și „coapsă”. Această extindere poate fi explicată printr-o confuzie la nivel referențial, determinată de lipsa unei delimitări precise între aceste două segmente ale corpului uman. În acest context, trebuie avută în vedere și terminologia animală, în care termenul *şold* este utilizat pentru a desemna întreaga parte superioară a piciorului, de la genunchi în sus. În consecință, în numeroase graiuri, *coapsă* a fost înlocuit de *şold*, în pofida impreciziei semantice rezultate.

Totuși, cel mai puternic concurent al termenului *coapsă* a fost *pulpă*. Acesta este atestat în aproape toate graiurile dacoromânești, cu excepția celui din Oltenia, unde termenul *arus* (sau *ure*) formează o arie relativ compactă. *Pulpă* este răspândit în special în Moldova (în mod deosebit în partea de sud), în Muntenia și Dobrogea, precum și în centrul, sudul și sud-vestul Transilvaniei, în Banatul românesc și în cel sârbesc, în jumătatea sudică a Crișanei și în unele puncte din Maramureș. De asemenea, sensul de „Oberschenkel” este atestat și în dialectul macedoromân.

Conform dicționarelor limbii române, termenul *pulpă* denumește în primul rând „partea musculară a piciorului dintre genunchi și gleznă” („Unterschenkel”). Cu toate acestea, datele oferite de *Atlasul lingvistic român*, considerat o reflectare fidelă a realității lingvistice vii, demonstrează că, în graiurile populare, *pulpă* este utilizat și cu sensul de „coapsă” („Oberschenkel”).

Această dublă utilizare semantică poate fi explicată prin sensul originar al lat. *pulpa*, care desemna, în mod generic, „partea cărnosă, musculară a corpului”. Datorită acestui caracter general, termenul a putut fi aplicat atât segmentului inferior al piciorului (între genunchi și gleznă), cât și celui superior (între sold și genunchi). Mai mult, în unele graiuri, extensia semantică a permis utilizarea lui *pulpă* și pentru desemnarea unor structuri musculare ale brațului (de exemplu, bicepsul).

Se poate presupune că, în faza inițială, în terminologia corpului uman, *pulpă* era utilizat exclusiv cu sensul de „Unterschenkel”. Această ipoteză este susținută de aria mai largă și mai compactă a acestui sens pe teritoriul dacoromân, comparativ cu aria mai restrânsă a sensului de „Oberschenkel”. Extinderea ulterioară a sensului se explică prin faptul că, pentru noțiunea de „coapsă”, exista deja un termen specializat, *coapsă*, care însă își pierduse sensul originar de „Hüfte”, înlocuit între timp de termenul *şold*.

În consecință, se poate admite că, într-o anumită etapă a evoluției limbii române, s-a realizat un echilibru în sistemul denumirilor pentru aceste părți ale corpului, structurat astfel: *şold* – „Hüfte”; *coapsă* – „Oberschenkel”; *pulpă* – „Unterschenkel”.

Acest sistem onomasiologic al corpului uman (*şold-coapsă-pulpă*) coexista cu un sistem paralel, specific terminologiei animale (*şold-pulpă*), exercitând o influență directă asupra organizării lexicale. În urma acestei interferențe, în cea mai mare parte a teritoriului dacoromân, termenul *coapsă* („Oberschenkel”), intrat în concurență cu *pulpă* („Oberschenkel” în terminologia animală), a pierdut teren în favoarea acestuia din urmă.

Astfel, s-au configurat mai multe sisteme onomasiologice regionale. După cum se poate observa, termenul *şold* prezintă o distribuție generalizată, fiind atestat pe întreg teritoriul dacoromân. În schimb, termenul *pulpă*, cu sensul de „Oberschenkel”, apare în graiul muntenesc de sud exclusiv cu această semnificație, în timp ce pentru noțiunea de „Unterschenkel” este utilizat termenul *ieră*, de origine bulgară. În celelalte sisteme regionale, *pulpă* și-a păstrat sensul de bază, acela de „Unterschenkel”, iar pentru desemnarea „coapsei” („Oberschenkel”) au fost adoptate alte denumiri, precum *arm (ure)*, *împ* sau *carne*, primele două provenind din terminologia animală.

În ceea ce privește termenii *carne* și *muşchi*, aceștia au fost mai puțin analizați în literatura de specialitate, întrucât situația lor este comparabilă cu cea a lat. *pulpa*, care desemna în mod generic „partea cărnosă a corpului animalelor” și care a fost utilizat ulterior în română atât pentru „Oberschenkel”, cât și pentru „Unterschenkel”. Se poate observa că, în graiurile populare care au recurs la astfel de denumiri, procesul de restabilire a echilibrului terminologic s-a confruntat cu dificultăți similare celor generate anterior de introducerea termenului *pulpă* în acest sistem onomasiologic.

Dispariția termenului *coapsă* din majoritatea graiurilor populare românești poate fi explicată prin concurența exercitată de sistemul onomasiologic paralel provenit din terminologia animală. În conștiința vorbitorilor, denumirile corespunzătoare părților corpului animalelor s-au dovedit mai stabile și mai bine ancorate decât echivalentele lor din terminologia corpului uman. Această situație reflectă, de altfel, realități socio-culturale specifice, întrucât păstoritul și creșterea animalelor au avut un rol esențial în viața tradițională a comunităților românești.

Rezultatele analizei confirmă validitatea perspectivei structurale în studierea vocabularului, prin abordarea unităților lexicale în cadrul câmpurilor onomasiologice din care fac parte, fără a neglija însă autonomia relativă a fiecărui termen și relația sa cu realitatea extralingvistică.

În ceea ce privește frazeologia, aspectele lexicale ale frazeologismelor somatice care includ denumiri ale părților superioare ale piciorului (*şold*, *coapsă*, *pulpă*) prezintă o dinamică distinctă în raport cu cele bazate pe părțile inferioare (*picior*, *talpă*, *genunchi*). Specificitatea acestui grup constă în frecvența relativ redusă a acestor unități, în conotațiile culturale mai puțin generalizate și în apartenența lor frecventă la registre stilistice populare sau regionale.

Spre deosebire de lexemul *picior*, care generează un număr considerabil de frazeologisme de uz general, termenii *şold*, *coapsă* și *pulpă* sunt mai rar integrați în structuri idiomatice. Această discrepanță poate fi explicată prin diferențele funcționale și simbolice dintre aceste segmente corporale: ele sunt asociate, mai degrabă, cu stabilitatea statică și cu trăsături fizice concrete (precum masa corporală sau forma), decât cu ideea de mișcare sau acțiune, care domină frazeologia limbii române.

Fiecare dintre lexemele analizate introduce o nuanță semantică distinctă în cadrul structurilor frazeologice, chiar dacă frecvența acestora este relativ redusă. Specificitatea acestor unități rezidă în gradul lor limitat de abstractizare și în ancorarea lor predominantă în planul concret al experienței corporale.

Lexemul *şold* este asociat, în plan semantic și cultural, cu ideea de postură corporală, mișcare și, uneori, cu o atitudine dezinvoltă sau chiar ușor arogantă. Din punct de vedere frazeologic, productivitatea acestui termen este relativ redusă în limba română standard, însă unitățile existente grăvesc în jurul reprezentării corporale și a gestualității. Astfel, expresii precum *a*

sta într-un șold (cu sensul „aplecă într-o parte”, sinonim cu *strâmb* sau *șoldit*) sau *a sta cu mâinile în șolduri* („a nu face nimic, a pierde vremea”) reflectă atât dimensiunea fizică, cât și cea comportamentală a lexemului. De asemenea, construcția *cu mâinile în șold* poate sugera fie o stare de relaxare și lipsă de griji, fie, în registru familiar, o atitudine conflictuală (*a-și pune mâinile în șolduri* – „a se certa, a face scandal”). În plan descriptiv, locuțiunea *la șold* indică modul de purtare a unor obiecte, acestea fiind suspendate de la umăr sau de la brâu. „Șold” în *DEX online*. Disponibil la: <https://dexonline.ro/definitie/%C8%99old> (accesat la 4 decembrie 2025).

Aceste structuri confirmă statutul lexemului *șold* ca element de codificare culturală a corporalității, însă cu o extensie metaforică limitată, comparativ cu alte părți ale corpului mai productive frazeologic.

Lexemul *coapsă* prezintă, în limba română, o funcționare predominant denotativă, fiind utilizat în principal pentru desemnarea unei realități anatomice: „partea piciorului cuprinsă între șold și genunchi” (Macrea et al., 1955–1957). Exemplele din literatura clasică confirmă această utilizare descriptivă, cu valoare concretă: „Gheorghită purta aninat în laț, în dosul coapsei drepte, baltagul” (Sadoveanu) sau „Trase paloșul și-și tăie o bucată de carne moale din coapsa piciorului” (Ispirescu).

În plan figurat, termenul poate dobândi o valoare simbolică, fiind asociat cu ideea de fertilitate și putere generativă, așa cum se observă în utilizări poetice: „Din mine, din coapsele-mi largi au purces / Dezrobitori, prometeii” (Banuș). Cu toate acestea, din perspectivă frazeologică, *coapsă* are o productivitate redusă, nefiind frecvent integrată în structuri idiomatice stabile. Exemplele existente sunt relativ limitate și au, în general, un caracter marginal sau contextual, precum *a da peste coapsă* („a lovi, a pedepsi”), *a se întinde până la coapse* („a fi foarte lung”) sau *a-și pune coapsa peste ceva* („a stăpâni, a controla”).

Un caz aparte îl constituie expresia de argou *a-și da în coapse*, cu sensul de „a avea contact sexual”, care aparține registrului colocvial și nu este integrată în fondul frazeologic standard al limbii (Volceanov, 2007). Această utilizare confirmă tendința lexemului de a rămâne periferic în frazeologia românească, fiind mai degrabă activ în limbajul literar sau în registrele marcate stilistic.

Prin urmare, *coapsă* se caracterizează printr-o funcționalitate semantică stabilă, cu extensii metaforice limitate și cu o prezență redusă în sistemul frazeologic al limbii române.

Lexemul *pulpă* se caracterizează printr-o polisemie dezvoltată, dar orientată preponderent spre domeniul concret, material. În sens de bază, acesta desemnează „partea musculoasă posterioară a piciorului, situată între genunchi și gleznă” (MDA2, 2010), extinzându-se ulterior, prin derivare semantică, la diverse realități anatomice, alimentare sau vegetale (de ex. „pulpă de animal”, „parte cărnosă a fructelor”). Această diversificare semantică confirmă caracterul său descriptiv și funcțional, fără a implica însă o dezvoltare semnificativă în plan frazeologic abstract.

În uzul curent, *pulpă* apare frecvent în limbajul culinar (*pulpă de pui*, *pulpă de porc*) sau în descrieri fizice directe, menținându-și ancorarea în concret. Unele utilizări populare sau colocviale, precum *a face pulpe* (cu sensul de „a mânca mult, a se îndestula”) sau expresia metaforică *pulpe de pui* (folosită pentru a desemna persoane tinere, robuste sau atrăgătoare), indică o ușoară tendință de extindere figurată, însă aceste construcții rămân izolate și nu constituie unități frazeologice stabile în limba standard.

Din perspectivă istorică și semantică, inventarul sensurilor este amplu, incluzând atât referințe anatomice, cât și extensii către domenii precum botanica („parte moale și cărnosă a unor fructe”), tehnologia alimentară sau chiar utilizări figurate arhaice („virtute”) (MDA2, 2010). Cu toate acestea, aceste sensuri nu generează o rețea frazeologică productivă, ci confirmă mai degrabă caracterul descriptiv al lexemului.

Analizate comparativ, lexemele *șold*, *coapsă* și *pulpă* evidențiază o trăsătură comună esențială: rezistența la procesul de metaforizare abstractă, care stă la baza formării frazeologismelor în limba română. Spre deosebire de lexemul *picior*, care permite dezvoltări simbolice complexe

(*a sta pe propriile picioare, frecție la picior de lemn*), termenii analizați rămân ancorați în realitatea fizică, corporală. Sensurile lor se transferă într-o măsură limitată a limbii, ceea ce explică productivitatea lor frazeologică redusă și statutul lor marginal în cadrul expresivității idiomatice.

În măsura în care se atestă utilizări frazeologice pentru acești termeni, acestea sunt, de regulă, limitate la nivel regional sau arhaic și nu sunt integrate în fondul central al frazeologiei limbii române standard. Ele apar cu precădere în contexte folclorice sau în texte literare cu specific dialectal, fără a dobândi statutul de unități frazeologice stabile, recunoscute la nivel general.

Frazeologismele analizate evidențiază modul în care limba română valorifică părțile piciorului ca veritabile „coduri culturale”, prin intermediul cărora sunt exprimate stări, acțiuni și atitudini. Din această perspectivă, ele evidențiază mecanismele conceptuale prin care experiența corporală este transpusă în structuri semantice figurate, în care vorbitorii conceptualizează experiența umană prin recurs la corporalitate. Totodată, aspectele lexicale ale frazeologismelor care conțin lexemele *șold*, *coapsă* și *pulpă* sunt marcate de o anumită marginalitate în sistemul limbii, caracterizată printr-o productivitate semantică redusă și un potențial metaforic limitat.

Cu toate acestea, frazeologismele somatice care includ aceste elemente ocupă un loc distinct în sistemul expresiv al limbii române, întrucât reflectă atât experiența corporală directă, cât și transformarea acesteia în structuri simbolice cu valoare culturală. Deși mai puțin frecvente decât alte categorii de frazeologisme somatice, ele păstrează o relevanță semantică și culturală, fiind asociate unor concepte precum forța, vitalitatea, stabilitatea, echilibrul sau vulnerabilitatea.

Din perspectiva interacțiunii dintre lexic și cultură, aceste structuri frazeologice constituie un domeniu de interferență între planul lingvistic și cel antropologic. Analiza lor permite evidențierea modului în care observația asupra corpului uman este transpusă în sensuri figurate și integrată în sistemul semantic al limbii. Astfel, *coapsa* și *pulpă* sunt frecvent corelate cu idei precum *energia*, *forța* sau *mișcarea*, în timp ce *șoldul* poate sugera *echilibrul*, *mobilitatea* sau dimensiuni estetice ale corporalității.

Prin urmare, analiza acestor lexeme confirmă faptul că nu toate componentele somatice participă în mod egal la construcția frazeologică a limbii, evidențiind astfel caracterul selectiv și cultural determinat al metaforizării lingvistice. Deși numărul acestor expresii este relativ redus, fiecare unitate frazeologică păstrează o încărcătură semantică specifică și contribuie la diversitatea și expresivitatea limbii române. Totodată, aceste structuri conservă urme ale mentalităților tradiționale, reflectând moduri de viață și sisteme de valori caracteristice comunității vorbitorilor. Studiul frazeologismelor somatice relevă relația profundă dintre limbaj și corporalitate, demonstrând că simbolurile somatice nu constituie simple reflectări ale realității fizice, ci mecanisme fundamentale de structurare a sensului și de exprimare a experienței umane.

Bibliografie:

1. Arvinte, V. (1963). Din terminologia corpului omenesc: *șold*, *coapsă*, *pulpă*. *Studii și cercetări lingvistice*, (4), 439–455.
2. Baldinger, K. (1959). *L'étymologie: Hier et aujourd'hui*. Cahiers de l'Association internationale des études françaises, (11), 233–264.
3. Macrea, D., Petrovici, E. (coord.), Rosetti, Al., et al. (1955–1957). *Dicționarul limbii române literare contemporane*. București: Editura Academiei Republicii Populare Române.
4. *Micul dicționar academic* (ed. a II-a). (2010). București: Editura Academiei Române.
5. Volceanov, G. (2007). *Dicționar de argou al limbii române*. București: Editura Niculescu.
6. Wartburg, W. von. (1922–2002). *Französisches etymologisches Wörterbuch: Eine Darstellung des galloromanischen Sprachschatzes* (Vols. 1–25). Bonn: Klopp. <https://lecteur-few.atilf.fr>
7. Zauner, A. (1902). *Die romanischen Namen der Körperteile: Eine onomasiologische Studie*. K. B. Hof- und Universitäts-Buchdruckerei von F. Junge. <https://archive.org/details/dieromanischenn00zaungoog/page/n137/mode/2up>

**Secvența textuală descriptivă de tip portret în romanul „În preajma revoluției”
de Constantin Stere**

Eugenia SUHALITCA, doctorandă, Școala Doctorală de Filologie,
Universitatea „Alecu Russo” din Bălți
<https://orcid.org/0009-0004-9908-8280>
jana.suhalitca@gmail.com

Abstract: *The descriptive textual sequence of portrait type in the novel În preajma revoluției is integrated into the narrative structure as a coherent and hierarchically organized discursive component, fulfilling both characterizing and ideological functions. From the perspective of text linguistics, this sequence corresponds to the subtype of descriptive text embedded within narrative discourse, following the structural model [Narrative sequence [Descriptive sequence]] (Adam, 2005).*

The analysis reveals the presence of specific discourse markers—enumerative, analogical, and reformulative—that support the internal cohesion of the descriptive segment. Functionally, the portrait operates primarily as an introductory and symbolic device, establishing an initial image of the character and attributing to them an ideological or cultural status (J.-M. Adam, 1990).

Referential processes are achieved through the interaction between naming, distinctive features, and shared knowledge, highlighting the ideological and aesthetic dimensions of Stere's discourse.

Keywords: *Descriptive textual sequence, portrait, discourse markers, mathetic function, mimetic function, semiotic function, Interwar Romanian novel.*

Preliminarii

Studiul textului ca unitate complexă de comunicare s-a impus în lingvistică în a doua jumătate a secolului al XX-lea, odată cu definirea conceptelor fundamentale și delimitarea domeniului de cercetare. Un reper major în acest sens îl constituie lucrările lui Jean-Michel Adam, care propune tipologii și instrumente metodologice pentru analiza textului, între care se disting *Textele: tipuri și prototipuri* și *Textul descriptiv*. În spațiul românesc, contribuții valoroase aduce Mihaela Mancaș prin studiul *Tablou și acțiune. Descrierea în proza narativă românească*, care îmbină perspectiva diacronică cu analize aplicate asupra rolului descriptiv în structura narativă.

În literatura română interbelică, romanul fluviu *În preajma revoluției* de Constantin Stere se evidențiază atât prin dimensiunea sa istorică și ideologică, cât și prin complexitatea portretului literar. Personajul central, Vania Răutu, evoluează într-un cadru social și politic marcat de opoziția dintre „*Răsăritul în vecinică stagnațiune*” și „*Apusul continuum progresiv*”, opoziție care structurează întreaga construcție narativă. În jurul acestuia, autorul configurează o vastă galerie de personaje individuale și colective, prin intermediul cărora se reflectă realitățile societății basarabene de la începutul secolului al XX-lea.

Obiectivul acestui studiu este de a analiza *portretul* ca tip de secvență textuală în romanul lui Constantin Stere, urmărind atât *portretele individuale* – Vania Răutu, Iorgu Răutu și Smaragda Theodorovna – cât și *funcția portretului colectiv* în construirea imaginii societății. Analiza va urmări mecanismele lingvistice și stilistice ale descrierii, precum și rolul acestora în arhitectura narativă a romanului.

Aspecte teoretice

Secvența descriptivă de tip portret are o structură ierarhică, tema – titlu, situată în vârful acestei ierarhii, corespunde numelui personajului. Conform modelului structurii secvenței descriptive, prezentat de către autorii *Textului descriptiv*, dezvoltarea acesteia se realizează prin procedeele de aspectualizare sau punere în relație. Pentru descrierile de tip reproductiv, specifice romanului obiectiv este caracteristică aspectualizarea prin dezvoltarea propozițiilor descriptive ce prezintă calități sau părți ale portretului cu o delimitare a prosopografiei și etopeei. Procedura de aspectualizare stă la baza dezvoltării sistemului descriptiv prin detalierea obiectului descris atât printr-un simplu cuvânt sau propoziție, cât și printr-o secvență sau text. Fiecare dintre aceste

părți poate fi dezvoltată prin atribuirea de predicate calificative sau funcționale, care la rândul lor le atribuie proprietăți sau calități. Fiecare din aceste aspecte poate deveni o temă-titlu și dezvoltă structura ierarhică mai departe. Prin procedura de punere în relație se înserează propozițiile descriptive de asimilare prin comparație, metaforă, reformulare sau se realizează o punere în situație prin relații de metonimie, categoriile de spațiu și de timp.(J.-M. Adam, 2005, p. 135)

Portretul unui personaj nu este realizat doar prin intermediul secvenței descriptive. Unele trăsături de comportament, calități ale acestuia pot fi deduse de către cititor din acțiunile sau cuvintele pe care le rostește. În lucrarea *Portretul literar*, Silviu Angelescu observă că elementele componente ale portretului „*nu se aglomerează anarhic, ci se adună într-un spectru subtil, ale cărui câmpuri pot fi izolate dintr-o perspectivă semantică*”. Primul câmp este cel al formelor fizice, al doilea – al caracterului, câmpul al treilea vizează deprinderile și asigură trecerea din planul valorilor naturale spre cel al valorilor culturale iar ultimul câmp asigură expresia generală, aura personajului. După cum observă autorul, „*un asemenea model antropologic este activat însă numai parțial prin portret*”.(Angelescu, 1985, pp. 38-39) Problema delimitării portretului este abordată și de Silviu Angelescu, care consideră ca fiind false portrete cele realizate cu ajutorul narativului. (Angelescu, 1985, p. 13)

În prezentul studiu vom numi „portret literar” în corespundere cu noțiunea oferită de Silviu Angelescu, ca fiind „*descrierea aspectului fizic, a vestimentației, a sistemului trăsăturilor dinamice etc, prin care personajul este înscris într-o civilizație și într-un moment istoric, este ca și personajul, o modalitate de concentrare a realului într-o formă ce devine, prin chiar acest fapt simbolică*” (Angelescu, 1985, p. 17)

În cadrul operei literare portretul poate fi inclus în poziții diferite: inițială, mediană sau finală, alegerea cărora depinde de intenția autorului față de rolul și funcția personajului. În multe cazuri portretul poate apărea în toate pozițiile, în special al personajelor principale, ceea ce permite de a crea iluzia evoluției, a trecerii timpului.

Din perspectiva descriptorului identificăm portretul direct, indirect – realizat prin intermediul unei imagini de ordin secund și reflectat – văzut prin prisma unui alt personaj. Acesta, poate oferi o descriere din perspective diferite marcate de sintagmele introductive „A VEDEA”, „A SPUNE” și „A FACE”. (Hamon, 1981) Descrierile de tipul „A FACE” permit conturarea unui portret dinamic.

Coeziunea secvenței textuale descriptive de tip portret este asigurată de marcatorii relaționali, relațiile anaforice și cataforice, figurile de stil precum comparația, epitetul, metafora, etc.

Portretul masculin. Iorgu Răutu

Imaginea bărbaților în roman se axează pe prezentarea portretului fizic, în multe cazuri exagerat și negativ. Alte aspecte relevante sunt hainele, ocupațiile cotidiene, pasiunile, limba vorbită.

Tema – titlu, Iorgu Răutu este ancorată în secvența narativă și creează o premisă pentru prezentarea cadrului natural. Astfel, se stabilesc relații de metonimie între personaj și mediul în care se află, după modelul textului balzacian. Conacul din Năpădeni devine o extensie a personalității lui Răutu, relația de putere se reflectă în arhitectură: „*conacul dominând împrejurimile*”, „*stăpânul Năpădenilor*”. Valea Nistrului, cu meandrele sale simbolizează destinul sinuos al personajului și prin extensie a întregii lumi din această regiune.

Portretul lui Iorgu Răutu este construit prin tehnici stilistice variate, care amplifică caracterul grotesc, contrastant al personajului:

- Trăsăturile hiperbolizate (nas *monumental*, „*corp masiv și rău încheiat*”)subliniază fizicul disproporționat, transformând personajul într-un tip arhaic, aproape mitic;
- Comparațiile „*parcă tăiat cu toporul*” „*Se înălța în fața lor ca un Gulliver între liliputani*” (I, p. 42) evidențiază stângăcia și inadaptarea socială prin analogii vizuale;
- Metaforele depreciative: „*cap de bou*” (I, p.48), „*dulău moldovenesc*” (I, p. 50) exprimate prin prisma baronului „*balt, mândru de misiunea lui de patriot rus într-o provincie moldovenească*” (I, p. 50) au o funcție de devalorizare simbolică, reduc personajul la o ființă primitivă, rudimentară;

- Metaforele „leu”, „zmău” (II, p. 252) prin care se autocaracterizează personajul sugerează temperamentul violent și lipsa de rafinament social;
- Oximoronul „copil blajin și nedumerit” (I, p. 3) în corp de uriaș creează ambivalența psihologică, evidențiind conflictele interioare iar „ochii albaștri – senini” (blânzi) vs. „favoriți agresivi” (I, p. 3) – contrastul între inocență și violență;
- Epitetele creează particularități fizice emblematice „vocea răsunătoare” (ca o trompetă) (I, p. 38), „zbârciturile încrustate de vârstă” etc.;
- Ironia demaschează iluziile personajului și a mediului său: „croitorul parizian” (I, p. 14) Janchel Grinșpun evidențiază pretențiile de modernitate, fracul care „pârâie ca rogojina” – contrastul între eleganța pretinsă și realitatea stângace.

Portretul moral prezintă o constelație de trăsături morale paradoxale marcate de dualități: brutalitate vs. blândete, („temperament violent, care se aprinde la rezistențe sau contrazicere – se poate face orice cu două-trei suspine și cu o privire melancolică și două – trei lacrimi reținute” (I, pp.98-99) instincte primitive/ aspirații către rafinament, autoritarism exterior/ vulnerabilitate emoțională. („el, stângaci și lipsit de resurse ca întotdeauna, nu știa cum să-i vie în ajutor; și suferea pentru prima oară din lipsa de contact sufletesc cu aceea, care își legase viața ei tânără de un bărbat mai mult decât matur” (I, p. 69).

În conturarea portretului se disting mai multe faze de dezvoltare: perioada rebelă „Am fost ca un zmeu, ca un leu”, perioada de adaptare socială (încercări eșuate de integrare în societatea mondenă, călătoria la Viena ca simbol al eșecului), perioada de resemnare, după căsătorie, subordonarea față de Smaragda Theodorovna, acceptarea de schimbare a numelui în Egor Stepanovici, „care a rămas ferm convins că în casa lui cântă cucoșul”, (I, p. 180) „Se închidea în coaja lui de nucă” (I, p. 14) și, în final moartea ca o eliberare „Pe masa lungă, întinsă în mijlocul marelui salon, ca din spumă albă a perinelor și a păturilor se înălța numai profilul, acum auster și grav[...]” (VI, p. 374)

Autorul prezintă și factorii determinanți ai inadapării și caracterului introvert: „rămas din fragedă copilărie orfan de ambii părinți” (I, p. 57), educația deficitară asigurată doar de „dascălul bătrân” (I, p.16) și izolarea geografică.

În plan social, Iorgu Răutu, „ultimul stăpân al Năpădenilor” (VI, p. 374) este plasat în cadrul conflictului creat de statutul său ereditar „neam de răzeși înnobilați” (I, p. 12) și realitatea socială, prin lipsa adaptării la modernitate: „nici în sânul celor nouăsprezece familii boierești nu găsea legături”. (I, p. 13) Însă, contrar acestor discrepanțe avea o pasiune pentru pământ „munca de agricultor energic și priceput, deși rutinar” și pentru vânătoare, în care investea mai mult decât în tehnologii agricole: „puști noi, după „ultimul model” din Franța; dobânda, Dumnezeu știe pe ce cale, ogari din rusia, copoi din Ungaria, prepelicari din Anglia, îmbogățind astfel aparatul vânătoresc din Năpădeni” (I, p. 139). Un alt aspect ce se menționează este participarea ritualică la viața bisericească „nelipsit de la slujbe, ținând isonul” (I, p. 13) și respectarea tradițiilor – botezul lui Vania.

Concluzii:

- Tema – titlu este ancorată în secvența narativă prin relații de metonimie între personaj și mediul său, după modelul balzacian. Conacul din Năpădeni și meandrele Nistrului devin extensii ale personalității sale, reflectând atât puterea, cât și destinul sinuos al personajului și al întregii lumi basarabene;
- Autorul conturează portretul cu o combinație de ironie și compasiune, evidențiind contradicțiile unui om puternic fizic, dar fragil psihic, prins între dorința de control și nevoia de iubire. În construcția grotescului se utilizează diverse figuri de stil care amplifică contrastul dintre aparență brută și vulnerabilitatea interioară;
- Se folosește o strategie descriptivă concentrică: pornind de la mediul exterior, trece la fizionomia personajului, apoi la psihologia lui, și în final la relațiile sale, toate legate prin markeri de coeziune. Aceștia structurează descrierea (timp, spațiu, cauzalitate), mențin atenția

asupra personajului prin repetiții și pronume, subliniază contrastele (fizice, psihologice, sociale), creează un flux narativ natural;

- Portretul simbolizează criza unei clase în declin, incapabilă să se adapteze la modernitate. Izolarea sa, educația deficitară și atașamentul de valori arhaice ilustrează conflictul dintre tradiție și progres. Prin grotesc și ironie, autorul subliniază inutilitatea iluziilor de superioritate într-o lume în schimbare;
- În calitate de „ultim stăpân al Năpădenilor”, Iorgu Răutu devine metafora unei epoci care se încheie. Moartea lui marchează nu doar sfârșitul unui individ, ci al unui sistem social întreg, lăsând loc unei realități noi, dar nesigure;
- Constantin Stere utilizează portretul pentru a explora atât psihologia individuală, cât și transformările socio-culturale ale Basarabiei;

Portretul feminin, Smaragda Theodorovna

Portretul feminin are un rol aparte în construcția romanului. Prezente în portretul de grup, alături de soții lor sau individual, în cazul personalităților feminine puternice, precum coana Ana Mesnicu din Corbeni, Natalia Chirilovna Voronin, mama Irina, Tania, Undina, alte femei revoluționare. În mare parte portretul feminin este realizat în comparație cu cel al bărbatului din viața lor. Un alt aspect pe care-l ia în considerare autorul în conturarea imaginii feminine este descrierea interiorului, a hainelor sau a unor obiecte care le aparțin pentru a sublinia anumite trăsături de caracter, statut social sau trăiri interioare.

Portretul Smaragdei Theodorovna, mama lui Vania Răutu, este construit în antiteză cu cel al soțului, Egor Stepanovici (Iorgu Răutu). Diferențele și contrastul dintre soți se manifestă chiar de la început și este reflectat în secvența narativă în care apare tema – titlu: „*duduia Smaranda, sau cum își zicea ea „Smaragda” [...] „Smaragda Theodorovna” (numaidecât Smaragda și numaidecât Theodorovna – cu „thita”)*” (I, p. 5). Această schimbare onomastică nu este numai un simplu capriciu, ci un act de emancipare și autoafirmare. Respingerea variantei țărănești a numelui, Smaranda și schimbarea acestuia reprezintă o nouă identitate socială și culturală, una modernă mai rafinată. Deși „*Lupta pentru această titulatură nu a fost, de altfel, așa de ușor încoronată cu succes*” (I, p. 18), această reușită definește opoziția în raport cu lumea pe care o reprezintă Iorgu, sau cum a fost numit de către ea – Egor Stepanovici.

De numele eroinei este legat un alt aspect important în portretistica din roman – limbile vorbite, aspect care se va reflecta în descrierea mai multor personaje. Smărăndița, la cei cincisprezece ani ai săi: „*vorbea rusește[...] însă cu un accent moldovenesc, pe care contele îl găsea delicios; [...] îi dă cu franțuzeasca întocmai ca franțujii*” (I, p. 5) în timp ce „*deșisortit era bogat, el nu numai că nu știa să mănuiască spada, sârmanul om, dar, fără să i se mai poată pretinde o conversație de salon împănată cu vorbe franceze sau măcar curat rusească, chiar și în moldoveneasca lui țărănească nu găsea alte teme de conversație decât banalitățile și nimicurile vieții de toate zilele.*” (I, pp. 17-18) Aici, antiteza este lingvistică și culturală. Ea posedă capitalul cultural (limbi, maniere, referințe literare), în timp ce el posedă doar capitalul economic (bogația). Acest decalaj este esența conflictului inițial dintre ei. Limba devine un simbol al apartenenței sociale: franceza și rusa de salon o plasează în lumea boemă și aristocrată (reprezentată de contele Przewicki), în timp ce „*moldovenească țărănească*” a lui Iorgu îl ancorează într-un univers provincial și banal. Portretul lui Iorgu este astfel completat prin comparație negativă cu idealurile romantice ale Smaragdei, care îl vede ca pe „*un vârvâr*” (I, p. 181) bogat, incapabil să-i satisfacă nevoile spirituale.

Pentru a da credibilitate educației alese primită de Smărăndița „*la pensionul cel mai vestit*” este folosită secvență descriptivă introdusă prin sintagma „A ZICE” (Adam, 2005, p. 94) intercalată în cea dialogală, creând o secvență eterogenă de tipul [Secvență dialogală dominantă (Secvență descriptivă)]:

„*Și madame Carotte îmi spunea că n-are altă ucenică mai bună ca dânsa. Mă rog, îi dă cu franțuzeasca întocmai ca franțujii, cântă din pian, coase, face horbote subțiri, în sfârșit, crește.*”

Trebuie să fac rost ca să isprăvească școala. Poate are să aibă fata noroc. Are prietene în lumea bună.” (I, p. 5)

După cum observăm, personajul slab informat (I) este Iorgu Răutu, personajul informat (II) este tatăl Smărăndiței, verbul (III) – „îmi spunea”, obiectul descrierii (IV) – în cazul dat în persoana ucenicei Smărăndița, ale cărei calități sunt enumerate.

Romanul prezintă evoluția statutului social al eroinei, frecvent portretul social apare structurat prin intermediul secvențelor descriptive eterogene de tipul: [Secvență explicativă dominantă (Secvență descriptivă dominată):

*„Absorbit de grijile gospodăriei, simțindu-se întotdeauna de prisos și stânjenit în saloane, Iorgu Răutu, în afară de participarea la vânători, evita alte petreceri mondene. Dar Smărăndița, recunoscută după balul din Vântura ca o stea a elitei sociale locale, era solicitată de toate saloanele boierești din județul S***, și chiar de peste hotarele lui.”* (I, p. 96)

Secvența explică motivele discrepanței sociale dintre cei doi soți prin intermediul unui lanț causal: *Absorbit de grijile gospodăriei, simțindu-se întotdeauna de prisos și stânjenit [...] evita[...]*. Prin intermediul conectorului de opoziție „dar” se introduce explicația contrastantă, care completează analiza cuplului: *recunoscută după balul din Vântura [...]*. Elementele descriptive „de prisos și stânjenit”, metafora „o stea a elitei sociale locale” oferă o explicație argumentată a comportamentului lor social.

Secvența explicativă dominantă are și o funcție prospectivă, anticipând consecințele finale ale comportamentului social al Smaragdei Theodorovna.

[Secv. explicativă *Cu timpul ea își asuma tot mai mult rolul de implacabil cenzor de moravuri – rol, care mai târziu, la bătrânețe, trebuia să facă din ea (Secv. descriptivă spaima întregii societăți feminine din județ.)* (II, 226)

Aspectul fizic în reprezentarea imaginii eroinei are un rol secundar, accentul fiind pus pe planul social. Primul portret fizic al protagonistei primului volum este schițat prin intermediul secvenței descriptive. Tema – titlu (*Smaragda Theodorovna*) este dezvoltată atât prin procedura de aspectualizare prin intermediul propozițiilor descriptive ce prezintă calități (*mărunțică, slăbuță, foarte brună, albă și rumenă*) și părți (*ochii, vârsta*), cât și prin procedura de punere în relație prin comparație cu soțul său, conul Iorgu.

„A apărut, în sfârșit, în salonul cel mare și Smaragda Theodorovna care, mărunțică, slăbuță, foarte brună, cu ochii negri vii, albă și rumenă în strălucirea vârstei de douăzeci de ani, înfățișa un contrast impresionant față de conul Iorgu, încă foarte voinic, dar trecut de mult peste pragul tinereții” (I, p. 6)

O altă modalitate de a prezenta portretul este prin alternanța secvențelor narativă și descriptivă, ca în cazul portretului Smărăndiței, văzut pentru prima dată de către Iorgu Răutu:

„Și prin ușa din „salonul” părăduit, dată cu violență de părete, țâșni în odaie ca un uragan, o fetiță de statură minuscule, slăbuță, brună, cu un păr negru ondulat, cu luciri roșietice-aurii, despletit, care o învăluia ca într-un nor de scânteii.

Văzând pe un străin, fata se oprește și, cu ochii mari, parcă speriată, stă o clipă pe loc, apoi, pufnind de râs, se întoarce și, cu brațele strânse la piept, fuge din nou ca o vijelie, se repe- de prin ușă, pe unde se întrezăreau mai multe siluete de băieți tineri și fete, care o primesc pe Smărăndița într-un cor de exclamații și râs, pornind cu toții în procesiune nebunatică.” (I, p. 16)

Prin intermediul secvenței descriptive se prezintă spațiul (*ușa din „salonul” părăduit*) modul de deplasare „ca un uragan”, „ca o vijelie”, fapt ce este specific unei persoane tinere, de abia cincisprezece ani; aspectele portretului: statura, constituția, culoarea pielii, părul, ochii; reacția avută la vederea străinului – „*parcă speriată*”, „*cu brațele strânse la piept*” (reticență).

Secvența narativă este marcată de verbul „a țâșni”, la perfectul simplu, aspect specific narativului, urmat de verbe la gerunziu și prezent. Conectorii logici: „apoi”, „din nou” descriu etape ale acțiunii, marcând simetria secvenței textuale descriptive. Această structură este conformă logicii narativului, expusă de către J.- M. Adam în lucrarea *Textul narativ: „o plecare presupune o*

reîntoarcere” (Adam 2005, p. 161). În exemplul dat este prezentă această structură logică: Intrare (țâșni în odaie) – situație inițială (*Văzând pe un străin, fata se oprește și*) – acțiune (*pufnind de râs, se întoarce*) – ieșire (*fuge din nou, se repede prin ușă*) urmează reîntoarcerea la grupul de tineri și morala „*Dar apariția vijelioasă a Smărăndiței – i-a hotărât soarta*” (I, p. 16)

Descriere fizică este reprezentată în toate etapele importante ale vieții și are rolul de a consolida portretul moral al eroinei. La nuntă, apare că o „*albă arătare de silfidă*”, „*atât de gingașă ca un vis nematerializat*”, cu un „*chip delicat de camee antică*” (I, p.55). Metaforele și comparațiile subliniază frumusețea ei, una neobișnuită, artistică, elegantă și plină de demnitate, accentuând și mai mult decalajul dintre ea și „*enormul, stângaciul*” (I, p. 55) Iorgu.

„Tema – titlu *Smaragda Theodorovna*, propoziție descriptivă situațională de timp *apropiindu-se de pragul celor treizeci de ani*, propoziție descriptivă negativă proprietate (înfățișare) *nu mai avea înfățișarea figurinei de porțelan de altădată*; Propoziție descriptivă parte 1 (talie) *talie îi începuse să se rotunjească*, Pd parte 2 (trăsături) *trăsăturile i se înăspriseră și* Pd parte 3 (privire) *privirea ochilor negri, umbriți, pierdea cu timpul expresiunea de nostalgie și de romantism.*” (II, p. 226) Transformarea fizică este direct corelată cu cea psihologică. Epitetele („trăsături înăsprite”, „privire umbrită”) marchează trecerea de la vis la realitate, de la fragilitate la austeritate. Portretul este conturat prin accentuarea înfățișării, caracterizată negativ și dezvoltată prin enumerarea propozițiilor descriptive ce descriu părțile înfățișării: talia, trăsăturile, privirea.

Portretul moral și psihologic este conturat prin raporturile cu celelalte personaje, în special cu membrii familiei. Structura secvențială a acestor descrieri este de tipul [Secvență descriptivă (secvență explicativă)], fapt ce se explică prin prezența naratorului omniscient, care simte necesitatea să explice comportamentul personajelor sale: „*Vocea auctorială, în acest roman doric (după tipologia lui Nicolae Manolescu), adică tradițional, e tot timpul prezentă. Despre el narează, atotcunoscător, autorul (naratorul). Nu e nici obiectiv, nici impersonal, ci prezent în toată alcătuirea cărții, caracterizându-și eroul (eroii), relevă trăsăturile sale etice.*” (Burlacu, 2015, p. 33)

”[Secv. descriptivă Tema – titlu reformulată *Mignonetta pensionului Carotte*, propoziție descriptivă proprietate 1 „*cu tot rolul de copil zburdalnic și răsfățat pe care-l avea în mijlocul colegelor ei*”, propoziție descriptivă proprietate 2 „*cu tot romantismul inspirat de povestirile lui Marlinsky*”, pd parte 1 (mintă) „*avea minte trează și*” pd parte 2 (temperament) *temperament dominator*, (Secv. explicativă „*care au ajutat-o să nu fie strivită sub povara căzută asupra ei, chiar la pragul căsniciei.*” (I, p. 61)

În unele cazuri secvența explicativă poate fi dominantă și se creează structuri secvențiale eterogene de tipul: [Secvență explicativă dominantă (Secvență descriptivă dominată):

„[Secv. explicativă *Dar dacă pentru Iorgu Răutu Smărăndița* (Secv. descriptivă *apărea ca un mister de nepătruns*), și *dacă el nu-i putea înțelege stările sufletești, — în schimb tânăra lui soție, căreia după vârstă dânsul îi putea fi tată*, (Secv. descriptivă *citea în sufletul lui ca într-o carte deschisă.*)” (I, p. 62) Funcția principală a secvenței este explicativă – incapacitatea de a o înțelege și deficiențele în comunicare care apar. Secvența descriptivă sintetizează prin intermediul comparațiilor și a metaforei imaginea pe care o au unul în ochii altuia: „*un mister de nepătruns*” și „*o carte deschisă*”.

Concluzii:

- Portretul feminin este definit prin antiteză și simbolism. Personajele sunt conturate în opoziție cu cele masculine. Prin relații de metonimie se descrie interiorul locuințelor, a veșmintelor și a obiectelor aflate în posesie;
- Portretul are funcția de a prezenta evoluția narativă și psihologică, caracterizându-se prin dinamicitate;
- Structurile secvențiale utilizate frecvent în descrierile de tip portret sunt cele descriptive pentru portretul fizic, dialogale și explicative – pentru cel moral. Fiind structuri textuale eterogene, cel mai frecvent secvențele narativă sau dialogată apar ca dominante în timp ce descriptiva este în raport de secvență dominată;

- În esență, portretul Smaragdei Theodorovna funcționează ca o lentilă prin care sunt focalizate și analizate tensiunile majore ale romanului: conflictul dintre tradiție și modernitate, într-un cadru social basarabean profund divizat. Prin ea, Stere explorează cu finețe condiția femeii ambițioase într-o lume dominată de valori masculine arhaice.

Vania Răutu – portretul protagonistului romanului - fluviu

Portretul lui Vania Răutu nu este static distingem mai multe etape și tipuri de portrete: copilăria, perioada școlară, tinerețea, perioada de aflare în temniță și exil, reîntoarcerea, perioada maturității.

Descriere fizică a lui Vania este dominantă și plină de semnificație. Ea evoluează de la copil la bărbat, arătând suferință și transformarea personajului. În descrierea staturii și a hainelor se utilizează epitete precum: „*mic de statură*”, „*omuleț*”, „*pipernicit*”, ce creează o imagine a unui personaj neînsemnat fizic. „*Mic de statură, Vania Răutu fusese așezat pe o bancă din rândul întâi...*” (II, p. 227) „*Sunt pipernicit, negricios, cu un enorm nas încârligat...*” (III, p. 23)

Veșmintele sunt întotdeauna prea mari, dezordonate, nepotrivite, simbolizând un dezechilibru între personaj și lumea exterioară, o anumită stângăcie, dar și o neglijare a formelor exterioare în favoarea vieții interioare: „*Spre seară, în amurg, mergea de-a lungul aleii mărginașe a Bulevardului un omuleț, ciudat împopoțonat într-un palton prea lung, cu poalele târâte prin noroiul străzilor, cu mânecile largi și lungi, din care mâinile nu puteau răzbate, și cu o pălărie mare, așezată pe gulerul paltonului ca un cort, astfel încât cu greu se putea vedea fața trecătorului*” (II, p. 259). Hainele au un rol important în determinarea statutului social al personajului, la diferite etape importante din viață sunt descrise hainele pe care le purta.

Față și expresia sunt indicatori ai stării interioare. Paloarea, obrajii supti și ochii febrili sau înflăcărați sunt indici nonverbal ai unei vieți interioare intense, a unei arderi interne, a suferinței sau a exaltării ideologice: „*Palid, cu obrajii supti, cu ochii febrile, cu hainele în dezordine, Vania tot timpul își răsucea gâtul, în mișcări sacadate, fără să poată spune ceva.*” (II, p. 250)

Barba devine un atribut emblematic, sugerând înălțime morală, înțelepciune tragică și suferință: „*Serghei Alexandrovici Jaba nu-și putea stăpâni, respectul pe care i-l inspira entuziasmul acestui tânăr, abia de douăzeci și doi de ani, cu toată barba lui, de „patriarch” și cu tot aspectul lui de prooroc și martir, cu trăsături supte, luminate de ochi negri, înflăcărați*” (IV, p. 400)

Portretul moral se conturează prin evidențierea contrastului și a transformării. La început îl vedem ca pe un „*vagabond incorigibil*”, iar imediat ce revine de la școală îl găsim „*înfundat în cărți*”. Acest contrast brusc marcat lexical prin „*de altădată*” vs. „*de astă dată*” este esențial pentru a înțelege personajul ca fiind capabil de o transformare radicală sub impulsul ideilor. „*Smaragda Theodorovna a fost intrigată de faptul că acest copil, vagabondul incorigibil de altădată, care era în stare de dimineată până seara să cutureiere împrejurimile Năpădenilor, de astă data sta înfundat în cărți și chiar la plimbare de cele mai multe ori lua cu sine câte un volum.*” (II, p. 244)

Alte fragmente descriptive îl prezintă că fiind pasionat și intens, neîncrezător și fragil, însetat de conexiune umană. „*Vania trecea printr-un vițor de simțiri contradictorii. Fiecare celulă din trupul lui vibra de fericire. Parcă era pătruns de seva vieții – aceeași care străbătea prin pădure și prin toată firea. În sufletul lui parcă răsuna o melodie armonioasă și solemnă.*” (II, p. 325). „*Răutu, scârbit și rușinat, nu se putu opri totuși de a dietalia pe toate femeile și fetele pe lângă care trecea; le spiona fiecare fluturare de fustă, fiecare cută sau ruptură de cămașă. Fiecare petec de nud descoperit îi tăia respirația.*” (V, 114)

Aceste stări contradictorii sunt reunite într-o imagine de ansamblu coerentă a unui intelectual sensibil, pasional, torturat de idei și emoții.

Portretul este completat de voci interne care relevă gândirea profundă a personajului. „*Sunt un biet atom aruncat în spațiu, și-mi descriu orbita cu iluziunea liberei voinți și a scopurilor urmărite.*” (III, p. 95) – o metaforă științifico-filosofică care denotă o percepție a minimalizării și a absurdității existenței. Sau din contra, în alte cazuri afirmă cu vehemență identitatea, rădăcinile

și umanitatea sa. Această paralelă contradictorie a vocilor interne (atom vs. fiu al neamului) vine să accentueze conflictul interior. „Eu, Ion Răutu din Năpădeni, nu sunt o combinație oarecare de laborator. M-am născut la Năpădeni, unde s-au născut și părinții și bunicii și o serie nesfârșită de strămoși, împreună cu generațiile din care au izvorât și toți moldovenii noștri de la Nistru” (III, p. 98)

Pentru a contura portretul personajului se folosește și focalizarea externă, Vania este văzut:

- Prin ochii iubirii (mama Irina): „pruncul pe care îl ținuse la sân”, „Pimperlic dragă”. Lexicul diminutival („puiul”; „Vaniușa”, „mititelul”, „sărmașelule”) contrastează dramatic cu „bărbosul siberian”, creând un efect emotiv puternic și subliniind decalajul dintre percepția maternă și realitate - *Puiul mamei! Vaniușa! Pimperlic dragă! A! ce păros ești! Barba și chică de popă. Ptiu! - să nu fie de deochi ! Și slab, slab! ... Mititelul mamei, câte-i fi păfit, sărmașelule! vai de mine și de mine ! în bărbosul siberian „martir și erou” ea vedea tot pe pruncul pe care îl ținuse la sân - pe micul și sfirijitul Pimperlic.*” (V, p. 200)
- Prin ochii admirației (Serghei Jaba, Maria): „aspectul lui de prooroc și martir”, „moș Egorici” îi atribuie o autoritate morală și o înțelepciune dincolo de vârsta lui. „Atât firea acestuia, ce părea cumpănită, cât și câteva trăsături din viața lui, aflate de la prieteni, îi inspirară Mariei multă considerație pentru „moș Egorici”, care – deși mai tânăr decât ea – purta de mult, de la vârsta de douăzeci și trei de ani, această titlatură după numele tatălui, cu care țărani din Rusia cinstesc pe bătrânii respectați” (V, p. 34)
- Prin ochii societății: „fiul rătăcit al Năpădenilor” – o etichetă socială care îi definește poziția marginală în raport cu ceilalți membri ai familiei.

Concluzii:

1. Secvențele textuale descriptive de tip portret nu sunt izolate, ele formează un portret dinamic. Textul construiește coerent personalitatea lui Vania prin acumulare de trăsături fizice și psihologice care se completează, se contrazic uneori și se transformă de-a lungul vieții sale.
2. Portretul nu are doar o funcție decorativă, ci și una esențială în caracterizare personajului. Uneori are o funcție simbolică: statura mică și hainele mari simbolizează lupta cu un destin mai mare decât el.
3. Coeziune textuală este asigurată printr-o rețea densă de reiterări lexicale sau tematice și contraste. Rolul acestora este de a menține în prim plan trăsăturile definitorii ale personajului.
4. Perspectiva multiplă oferă atât o viziune externă (narator, alte personaje: Smaragda Theodorovna, Iorgu, Tania, mama Irina etc.) cât și una internă (gândurile exprimate și jurnalul său). Această tehnică oferă cititorului o vedere panoramică și profundă asupra complexității personajului, făcând din portretul lui Vania Răutu unul dintre cele mai elaborate și reușite din romanul românesc interbelic.

Referințe bibliografice:

Corpus:

1. STERE, Constantin. *În preajma revoluției*. Chișinău: Editura Hyperion, 1990 ISBN 5-368-00729-9
2. ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992
3. ADAM, Jean-Michel, PETITJEAN, André. *Le texte descriptif*. Paris: Armand Colin, 2005
4. ANGELESCU, Silviu. *Portretul literar*. București: Editura Univers, 1985
5. MANCAȘ, Mihaela. *Tablou și acțiune. Descrierea în proza narativă românească*. București: Editura Universității din București, 2005

Surse Web:

6. CĂLINESCU, George. Cinci fețe ale modernității: modernism avangardă, decadență, kitsch, postmodernism. București: Editura Univers, 1995. apud Burlacu Alexandru [Romanul lui Stere între paradigma modernista și postmodernista.pdf](#) (17.07.2015)
7. Ornea Z. *Viața lui C. Stere*. Vol. 2. București: Cartea Românească, 1991 apud Burlacu Alexandru [Romanul lui Stere între paradigma modernista și postmodernista.pdf](#) (17.07.2015)

Терминологические и концептуальные проблемы в определении аналитических эквивалентов

Олеся ДРЕГЛЯ, докторантка,

Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

olesiadreglea@gmail.com

Abstract: *The article addresses the problem of terminological heterogeneity and conceptual ambiguity in the description of fixed word combinations in Romanian linguistics, with particular emphasis on the notion of the analytical equivalent of the word. The methodological premise of the study is the understanding of a term not as a conventional label, but as a form of existence and a means of shaping a scientific concept. From this perspective, the need for a rigorous, motivated, and systematic approach to terminological choice is substantiated. The paper offers a critical analysis of a wide range of terms used to denote fixed linguistic units (locuțiune, expresie, frazeologism, echivalent analitic, etc.), revealing semantic overlap, inconsistency of usage, and the mixing of different levels of linguistic analysis. It is shown that the term “analytical equivalent of the word” is often employed in an overly broad sense, encompassing heterogeneous phenomena—from phraseological units and periphrases to proverbs and fixed predicative constructions—thus leading to the blurring of conceptual boundaries. Particular attention is paid to the uncritical borrowing of terms from the works of classical scholars and to the tendency to avoid precise terminological qualification of the units under investigation. In conclusion, the article argues for the necessity of systematizing the terminological apparatus and reconsidering the relationship between analytical equivalents of lexemes and phraseological units on the basis of linguistic data and a typological approach.*

Keywords: *terminology; analytical equivalent of the word; fixed word combinations; phraseological unit; phraseologism; lexicalization.*

Выбор термина для обозначения того или иного языкового явления требует особого внимания как с точки зрения научной строгости, так и с позиций системности в рамках терминологического аппарата лингвистики. Термин, будь то уже устоявшийся в научной традиции или предложенный вновь, не должен порождать двусмысленность или нарушать внутреннюю логику и структурную целостность существующей системы понятий. В то же время он обязан в максимальной степени отражать сущностные признаки обозначаемого явления, обеспечивая его адекватное и точное представление в научной парадигме.

Именно в этом ключе представляется целесообразным обратиться к анализу терминов, используемых для обозначения устойчивых словосочетаний, которые являются предметом настоящего исследования. Подобная оценка должна быть проведена в неразрывной связи с функцией термина как обозначающего элемента, соотносящегося с определённым понятием. Терминологическая система, как подчёркивает О. С. Ахманова и её соавторы, не представляет собой произвольный набор условных знаков, служащих для наименования уже сформированных понятий. Напротив, «терминология в лингвистике является не просто системой условных обозначений, в которые произвольно «облекаются» научные понятия, а средством формирования и формой существования самих этих понятий. Поэтому систематизация и регламентация лингвистической терминологии есть одновременно систематизация и регламентация самих понятий, самих научных категорий» (Ахманова и др., 1958, с. 8).

Аналогичную мысль, но уже применительно к нашей тематике, высказывала ещё в середине XX века Флорика Димитреску. В работе 1958 года она подчёркивает, что «проблема разграничения этого понятия (имеется в виду “locuțiune” – аналитический эквивалент слова. – Г.Попа.) не является простой дискуссией о номенклатуре <...>, а прежде всего – вопросом содержания» (Dimitrescu, 1958, с. 28–29).

Таким образом, оба подхода, несмотря на временную и концептуальную разницу, сходятся в одном: термин не может и не должен быть случайным, его существование и

употребление должно быть мотивировано объективной языковой реальностью. Более того, грамотно подобранный термин способствует уточнению, интерпретации и очерчиванию самого исследуемого феномена.

В этой связи следует особо подчеркнуть один ключевой аспект: проблема термина – это, прежде всего, проблема сущности. Термин не должен служить средством введения в заблуждение, сокрытия незнания, демонстрации мнимой эрудиции, дезориентации исследователей или оправдания научной недобросовестности. Его задача – способствовать понятийной точности, аналитической прозрачности и содержательной глубине научного исследования.

Необходимость обращения к терминологическому аспекту в данном случае обусловлена крайней неоднородностью и, подчас, произвольностью в употреблении целого ряда наименований для обозначения языковых реалий типа *a lua parte*. В научной литературе фиксируется широкий спектр терминов, зачастую используемых с пересекающимся или не вполне совпадающим значением, что порождает определённую концептуальную неясность и требует уточнения.

Так, наиболее распространённым обозначением подобных структур остаётся „**locuțiune**” (аналитический эквивалент слова), закреплённое в работах большинства исследователей. Однако наряду с ним активно функционируют и иные термины, среди которых:

- „**expresie**” / „**expresiune**” (выражение) (Săineanu, с. 106; Andriescu, 1958, с. 76; Ciobanu, 1961, 196, с. 71; Zugun, 2005, с. 27–33),
- „**expresie idiomatică**” (идиоматическое выражение) (Evseev, 1974, с. 89),
- „**expresie fixă**” (фиксированное выражение) (DGLR, 1997, с. 281),
- „**expresie perifrastică**” (перифрастическое выражение) (Dragomirescu, 1961, с. 67),
- „**idiotism**” (Philippide, 1894, с. 88–120),
- „**izolare**” (изоляция) (Philippide, 1897, с. 176–194),
- „**construcție perifrastică**” (перифрастическая конструкция) (Poalelungi, 1963, с. 135),
- „**construcție morfologică perifrastică**” (морфолого-перифрастическая конструкция) (Dragomirescu, 1963, с. 619),
- „**unitate frazeologică**” (фразеологическая единица) (Stahii, 1970, с. 57),
- „**locuțiune frazeologică**” (фразеологическое словосочетание) (DGLR, 1997, с. 209),
- „**zicere tipică**” (типичное высказывание) (Andriescu, 1958, с. 56),
- „**frazeologism**” (Hristea, 1984b, с. 140),
- „**formulă**” (формула) (Andriescu, 1958, с. 58),
- „**formulă tradițională**” (традиционная формула) (Iordan et alii, 1978, с. 321),
- „**formulă lexicală**” (лексическая формула) (Ciobanu, 1961, с. 71),
- „**grup sintactic stabil**” (устойчивая синтаксическая группа) (FCLR, 19970, с. 8),
- „**construcție**” (конструкция) (Andriescu, 1958, с. 58),
- „**complex frazeologic**” (фразеологический комплекс) (Dimitrescu, 1956, с. 37),
- „**unitate frazeologică**” (Cernea, 2001, с. 13),
- „**perifrază**” (перифраза) (Poalelungi, 1963, с. 133),
- „**clișeu**” (клише) (Capotă, 1979, с. 7–8),
- „**echivalent analitic**” (аналитический эквивалент) (Pora, 1992, с. 11),
- „**frazem**” (Boș, 2003, с. 15) и др.

Этот разнообразный терминологический массив, охватывающий как традиционные, так и более современные обозначения, свидетельствует не столько о богатстве понятий, сколько о наличии расхождений в теоретическом осмыслении одного и того же языкового явления. Таким образом, задача систематизации и уточнения терминов, применяемых для описания устойчивых сочетаний, остаётся как никогда актуальной.

Терминологическая неоднородность и попытки классификации

В целом следует отметить, что особенно до 1930-х годов ряд терминов (включая те, что продолжают использоваться и сегодня в научной литературе) не имел чёткого и одно-

значного терминологического значения. Часто два-три термина применялись для обозначения одной и той же языковой реальности. При этом многие из указанных терминов продолжают функционировать и в настоящее время, обозначая явления, которые, на наш взгляд, требуют чёткого разграничения.

Так, термин „*аналитический эквивалент слова*” используется для обозначения достаточно широкого круга языковых единиц, включая:

- пословицы;
- фразеологизмы типа *a-și lua inima în dinți* («взять себя в руки» (Zugun, с. 28), *capul lui Motoc vrem* (Savin-Zgardan, 2001, с. 34), *E ceva putred în Danemarca* («Что-то тут нечисто» (Andriescu, 1958, с. 30);
- идиомы типа *a face zăpț* («захватить что-либо силой» (Giuglea-Duma, 1989, с. 431));
- сложносоставные слова, например, *calul-dracului* (DELLR, 1985, с. 154);
- устойчивые сочетания с предикативной связью, как *să-ți pui la rău* (Iordan et alii, 1978, с. 397).

Несмотря на терминологическую путаницу, ситуацию осложняет и то, что исследователи, оперируя более-менее закрепившимися понятиями, из стремления к «упорядочению» выделяют различные «подклассы», «подкатегории» и «варианты» внутри базовой категории *аналитических эквивалентов слов*.

Так, признавая существование *аналитических эквивалентов слов* и не проводя чёткой грани с близкими к ним языковыми явлениями (даже при наличии сходств), в литературе выделяют устойчивые словосочетания, пословицы, словосочетания-предложения, фразеологические единицы, исключительные *аналитические эквиваленты слов* (Dragomirescu, 1961, с. 65–66; Dragomirescu, 1964, с. 409), усилительные выражения, фигуральные *аналитические эквиваленты слов*, нефигуральные *аналитические эквиваленты слов* (Boroianu, 1974b, с. 245), идиоматические *аналитические эквиваленты слов* (Savin-Zgardan, 2001, с. 13), непредикативные словосочетания-предложения (Rusu, 1975, с. 93–99) и др.

Такое разнообразие терминов и попыток классификации свидетельствует о сложности и неоднозначности данного феномена, подчёркивая необходимость дальнейшей систематизации и уточнения терминологической базы.

Некоторые исследователи, абстрагируясь – сознательно или бессознательно – от существующего в данной области терминологического разнобоя, высказывают сожаление относительно отсутствия соответствующего традиционного термина, который бы позволил избежать ряда недоразумений. Так, например, М. Стахий отмечает, что «традиция лишила нас возможности использовать здесь (речь идёт о глагольных словосочетаниях типа *a face cinste*) термин «пословица» вместо «глагол» (Stahii, 1970, с. 56). По её мнению, употребление термина *proverb* в значении «глагольное устойчивое словосочетание» позволило бы таким лингвистам, как Ш. Балли и Ш. А. Сешае, избежать ошибочного включения составных времён глаголов в категорию глагольных словосочетаний.

Мы, в свою очередь, разделяем это сожаление, но всё же не можем с уверенностью утверждать, что наличие такого термина действительно повлияло бы на выводы упомянутых лингвистов и стало бы достаточным основанием для отказа от их трактовки составных глагольных форм как разновидности глагольных словосочетаний.

В современной и особенно в более ранней лингвистической литературе нередко встречаются случаи, когда исследователи, приступая к анализу той или иной устойчивой языковой единицы (сложного слова, фразеологизма, перифразы, пословицы и др.), предваряют свои замечания указанием на то, что соответствующее сочетание «подводится под обобщающее понятие *аналитический эквивалент слова*. В ряде случаев наблюдается и другая стратегия: авторы сознательно избегают конкретизации термина, заменяя его расплывчатыми конструкциями вроде „*construcții de tipul...*”, „*formule cu valoare de...*”, „*structuri de tipul...*” (ibidem, 55; Ciobanu, 1961). Эти эвфемистические формулы, как пра-

вило, свидетельствуют либо о неуверенности исследователя, либо о желании заранее обезвредить возможную терминологическую критику.

Показательно и то, что некоторые авторы допускают терминологическую вариативность в рамках одного и того же исследования, применяя для обозначения одного и того же феномена сразу несколько наименований: *locuțiune, expresie, izolare, construcție, zicere tipică, formulă* (Andriescu, 1958, с. 87); *locuțiune adverbială, expresie adverbială, construcție morfologică, formă perifrastică* (Dragomirescu, 1961, с. 54). Такая неоднородность в употреблении понятий, с одной стороны, свидетельствует о многоаспектности самого феномена, а с другой – указывает на необходимость строгой терминологической дисциплины, особенно в условиях интенсивного развития фразеологической теории.

Особого внимания заслуживает и другая стратегия, практикуемая некоторыми исследователями, – апелляция к авторитетным именам, которые якобы употребляли термин *аналитический эквивалент слова*, не осознавая при этом отсутствие у него чётко определённого термино-лингвистического содержания. В этих случаях само присутствие слова в тексте воспринимается как аргумент в пользу его легитимности, без уточнения контекста и значения, которое вкладывал в него автор.

В качестве показательного примера можно привести рассуждения М. Эминеску о *аналитических эквивалентах слов*, которые, по его словам, составляют «настоящее богатство» языка. Действительно, Эминеску использует данный термин, однако, как ясно следует из контекста, он имеет в виду те «неизменные образцы, формирующиеся в течение тысячелетий и придающие каждому языку его собственное лицо». Таким образом, речь идёт о фразеологизмах – термине, который в то время ещё не обладал устоявшейся терминологической нагрузкой.

В этом же ключе он различает «нетрадиционную часть языка» (*partea netraductibilă a unei limbi*), то есть, по сути, фразеологизмы, которые формируют «подлинное наследие, доставшееся от предков», и *аналитические эквиваленты слов* (если интерпретировать этот термин в его современном значении) как «переводимую часть», общую для человеческого мышления в целом (Eminescu, 1980, с. 487).

Такое различие между «переводимой» и «непереводимой» частью лексической системы, предложенное Эминеску в неметафорической форме, может рассматриваться как ранняя попытка разграничения фразеологизмов и свободных словосочетаний — несмотря на отсутствие у поэта доступа к современной терминологической системе.

Библиография:

1. Ахманова, О. С.; Микаэлян, Г. Б. (1958). *К вопросу об упорядочении синтаксической терминологии, употребляемой в школе* // Иностр. яз. в шк. № 2.
2. Andriescu, A. (1958). *Funcția stilistică a izolarilor livești în limba vorbită* // *Omagiu lui Iorgu Iordan cu prilejul împlinirii a 70 de ani*. București: Ed. Academiei.
3. Boroianu, I. (1974). *Conceptul de unitate frazeologică; tipuri de unități frazeologice* (II) // LL, nr. 2.
4. Bors, A. (2003). *Conceptualizarea unui dicționar ideografic de cuvinte, locuțiuni și frazeme* // *Buletinul Inst. de Lingvistică*, Chișinău, an. I
5. Breban, V.; Bulgăr, G.; Grecu, D.; Neiescu, I.; Rusu, G.; Stan, A. (1969). *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*. București: Ed. Științifică.
6. Capota, T. (1979). *Stereotipia lingvistică* // LLR, nr. 2.
7. Cernea, M. (2001). *Aspecte ale îmbogățirii frazeologiei: derivarea; izolarea (compunerea), conversiunea* // LLR, nr. 3.
8. Ciobanu, F. (1961). *Unele aspecte ale corespondenței dintre elementele prepoziționale și cele conjuncționale, cu referire specială la locuțiuni* // *Studii de gramatică*. Vol. 3. București: Ed. Academiei.
9. Dimitrescu, F. (1958). *Locuțiunile verbale în limba română*. București: Ed. Academiei.

10. Dragomirescu, G. (1961) *Locuțiunile adverbiale* // LL, vol. 5.
11. Duda, G.; Gugiu, A.; Wojcicki, M. (1985). *Dicționar de expresii și locuțiuni ale limbii române*. București: Ed. Albatros.
12. Eminescu, M. (1980). *Opere*. Vol. IX. București: Ed. Minerva.
13. Evseev, I. (1974). *Semantica verbului (Categoriile de acțiune, devenire și stare)*. Timișoara: Ed. Facla.
14. *Formarea cuvintelor în limba română*. (1970) Vol. I. București: Ed. Academiei.
15. Giuglea-Duma, E. (1989). *Locuțiuni verbale românești calchiate după limba turcă* // LR, nr. 5.
16. Hristea, Th. (1984). *Sinteze de limba română*. Coord. Ed. a 3-a rev. și îmbogățită. București: Ed. Albatros.
17. Iordan, I.; Robu, V. (1978). *Limba română contemporană*. București: Ed. Didactică și Pedagogică.
18. Philippide, A. (1894). *Istoria limbii române*. Vol. I: *Principii de istoria limbii*. Iași: Tipogr. Nat.
19. Philippide, A. (1897). *Gramatica elementară a limbii române*. Iași: Ed. Librăriei ISR. Kuppermann.
20. Poalelungi, A. (1963). *Locuțiunile adjectivale*, // LR, nr. 2.
21. Popa, G. (1992). *Considerații la studiul echivalentelor analitice ale cuvintelor*. Chișinău: Ed. Știința.
22. Savin-Zgardan, A. (2001). *Valori lexico-gramaticale ale locuțiunilor verbale românești în plan sincron și diacronic. Categoriile Aktionsart și Terminativitate: Aterminativitate*. Chișinău: Ed. Bons Offices.
23. Stahii, D. (1970). *Locuțiunile verbale în limbile moldovenească și franceză* // LLM, nr. 2.
24. Saineanu, L. (1999). *Încercare asupra semasiologiei limbei române: St. istorice despre tranzițiunea sensurilor*. Pref. de B. P. Hasdeu. Ed. îngrijită, st. introd. L. Vasilută. Timișoara: Ed. de Vest. 468 p.
25. Zugun, P. (2000). *Lexicologia limbii române: prelegeri*. I Iași: Ed. Tehnopress.

CZU 811.133.1'22

Dimension sémiotique et culturelle de l'anatomie du temps en langue française⁵²

Lucia BALANICI, Chargée de cours, doctorante à l'École doctorale de Philologie,
Université d'État „Alecu Russo” de Balti
<https://orcid.org/0000-0003-0949-3828>
lucia.balanici@usarb.md

Abstract: Time is part of our everyday life, yet it remains a difficult reality to grasp directly. We cannot see or touch it, but we understand and organize it through language. This article explores how the French language gives shape to time through images drawn from the human body — such as the heart of winter, the breath of an era, or the traces of time. These expressions suggest that time is often perceived as a living organism, with its own rhythm, trajectory, and memory.

Drawing on insights from linguistics, semiotics, and philosophy, the study shows that temporality is not merely a chronological measure, but a deeply human experience connected to culture, communication, and collective memory. Time takes form in discourse, in social interactions, and in the values that structure everyday life.

In this sense, the “anatomy of time” can be understood as a symbolic way of making an invisible reality meaningful. Language does not simply describe time; it helps shape our experience of it and gives coherence to the way we understand change, continuity, and human existence.

Keywords: anatomy of time, temporality, language and culture, metaphor, memory, trace, human experience, semiotics.

⁵²Studiul s-a realizat în cadrul proiectului „Dimensiuni socio-culturale și semiotice ale expresiei timpului în limbile română, germană și franceză” cu cifru 25.80012.0807.51SE conform contractului nr. 217 SE

Le temps constitue l'une des réalités les plus paradoxales de l'expérience humaine: omniprésent dans la vie quotidienne, indispensable à l'organisation sociale et à la mémoire collective, il demeure pourtant invisible et insaisissable. On ne peut ni le percevoir directement ni en faire l'expérience en dehors des transformations qu'il produit. Pourtant, dans le langage, le temps acquiert une forme. Il devient mesurable, orienté, parfois même tangible. Cette transformation, loin d'être purement linguistique, engage des mécanismes cognitifs et culturels qui témoignent de la manière dont une communauté humaine comprend et organise son rapport au monde. Comme le souligne Paul Ricœur, « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative » (Ricœur, 1983 : 17). Cette affirmation suggère l'idée que la temporalité n'est pas seulement une donnée physique ou cosmique, mais une construction symbolique médiatisée par le discours et par l'expérience humaine.

Dans cette perspective, l'étude de la temporalité linguistique ne peut se limiter à l'analyse des formes grammaticales ou des marqueurs chronologiques. Elle suppose une approche sémiotique et culturelle, capable de mettre en évidence les mécanismes symboliques qui permettent au langage de rendre intelligible une réalité abstraite. C'est dans ce cadre que s'inscrit la notion d'*anatomie du temps*, entendue comme la tendance du langage à projeter des schémas corporels sur le domaine temporel afin de le structurer et de le rendre perceptible.

Dans la langue française, la temporalité est fréquemment représentée à travers des images anatomiques qui lui confèrent une structure interne comparable à celle d'un organisme vivant. Des expressions telles que *le cœur de l'hiver*, *le cœur de la nuit*, *le cœur de l'été*, *la tête de l'année*, *la tête de semaine*, *le corps du mois*, *le début de la journée*, *la fin du siècle*, *le ventre du temps* ou encore *les entrailles de l'histoire* révèlent une organisation hiérarchisée du temps, fondée sur des oppositions structurantes telles que centre et périphérie, origine et terme, intérieur et extérieur. Cette configuration lexicale témoigne d'une véritable spatialisation anatomique de la durée, où le temps se présente comme un espace organisé et orienté.

Ainsi, la langue met en évidence l'existence d'un centre – *le cœur de la crise*, *le cœur de la bataille*, *le cœur de la tempête* – qui concentre l'intensité maximale de l'événement, tandis que les extrémités – *au bout de la nuit*, *au bout du jour*, *au bout de la semaine* – marquent les limites d'un processus temporel. Entre ces pôles se situent des points de transition ou d'articulation, exprimés par des syntagmes tels que : *une période charnière*, *un moment clé* ou *un point de bascule*, qui signalent des phases décisives dans l'évolution d'une situation. Cette organisation interne suggère que le temps n'est pas perçu comme une simple succession linéaire d'instant, mais comme une structure dynamique composée de segments hiérarchisés et interconnectés.

La représentation anatomique du temps se manifeste également dans la manière dont la langue décrit les transformations historiques ou sociales à travers des métaphores vitales. On évoque ainsi *l'enfance d'une civilisation*, *la jeunesse d'un mouvement*, *la maturité d'une institution*, *la vieillesse d'un régime* ou encore *l'agonie d'un monde*. Ces expressions traduisent une conception cyclique de la temporalité, inspirée du modèle biologique de la vie humaine, dans lequel chaque période est associée à une phase de développement, de stabilisation ou de déclin. Le temps apparaît dès lors comme une réalité vivante, soumise à des processus de naissance, de croissance, de transformation et de disparition.

Cette dynamique se manifeste de manière particulièrement explicite dans les expressions qui désignent les moments de passage ou de mutation. Des formulations telles que *franchir un cap*, *changer de peau*, *prendre un nouveau souffle*, *passer un seuil*, *être à la croisée des chemins* ou *entrer dans une nouvelle phase* traduisent l'idée que le temps est constitué d'étapes successives, séparées par des moments critiques de transition. Ces images suggèrent une temporalité en mouvement, caractérisée par une succession de transformations qualitatives plutôt que par une simple progression quantitative.

Il convient de souligner que ces constructions linguistiques ne doivent pas être interprétées comme de simples procédés stylistiques ou comme des expressions rhétoriques. Elles reflètent

une manière spécifique de conceptualiser la temporalité, en lui attribuant une organisation analogue à celle d'un corps vivant, doté d'un centre, d'extrémités, d'articulations et de cycles. Ainsi, le début d'une période peut être évoqué par des expressions telles que *la naissance d'une ère*, *l'aube d'une époque* ou *les premiers pas d'une réforme*, tandis que sa fin peut être exprimée par *le crépuscule d'une civilisation*, *la mort d'un système* ou *les derniers souffles d'une époque*.

Dans ce cadre, le temps apparaît comme une entité dynamique et structurée, comparable à un organisme soumis à des rythmes internes et à des phases successives. L'« anatomie du temps » en langue française ne correspond donc pas à une simple série d'images métaphoriques, mais à un à un ensemble organisé de représentations qui reflète comment le temps est pensé à travers l'expérience humaine et la culture.

Cette représentation corporelle du temps trouve un fondement théorique dans la linguistique cognitive, qui a profondément renouvelé la compréhension du rôle de la métaphore dans la pensée humaine. Les travaux de George Lakoff et Mark Johnson ont montré que la métaphore ne constitue pas un simple procédé stylistique, mais un mécanisme fondamental de la cognition. Selon ces auteurs, « notre système conceptuel ordinaire, à partir duquel nous pensons et agissons, est fondamentalement métaphorique » (Lakoff, Johnson, 1980 : 3). Cette thèse implique que les concepts abstraits, tels que le temps, ne sont pas appréhendés directement, mais à travers des schémas issus de l'expérience corporelle.

Dans cette logique, le temps est fréquemment conceptualisé à partir de l'expérience du mouvement, de la respiration et du rythme. La langue française associe ainsi la temporalité à des fonctions physiologiques à travers des expressions telles que *reprendre son souffle*, *perdre le souffle*, *garder le rythme*, *perdre le rythme*, *ralentir le rythme*, *accélérer le rythme*, *vivre au rythme des saisons*, *le pouls du temps*, *le battement des heures* ou *le tempo de la vie*. Ces formulations traduisent une perception organique de la durée, dans laquelle le temps apparaît comme une énergie vitale, susceptible de s'accélérer (*le temps file*), de se ralentir (*le temps s'étire*), de s'interrompre (*le temps s'arrête*) ou de se précipiter (*le temps presse*).

La temporalité est également décrite à travers des métaphores de fatigue ou d'usure – *le temps s'essouffle*, *le temps s'épuise*, *le temps s'use*, *le temps se consume* – qui suggèrent que le temps est vécu comme une force dynamique, comparable à un organisme vivant capable de se mouvoir, de se transformer et de s'épuiser. Une telle représentation correspond à ce que Lakoff et Johnson ont désigné sous le terme de *cognition incarnée*, c'est-à-dire l'idée que la pensée humaine se construit à partir de l'expérience du corps et que les structures conceptuelles reposent sur des schémas issus de l'expérience corporelle.

Toutefois, les prolongements interculturels proposés par Zoltán Kövecses, notamment dans son ouvrage *Metaphor in Culture: Universality and Variation*, montrent que ces métaphores conceptuelles ne sont pas universelles dans leurs réalisations concrètes, mais culturellement modulées (Kövecses, 2006). Si les langues partagent souvent des schémas conceptuels similaires pour représenter des notions abstraites telles que le temps – en particulier ceux issus de l'expérience corporelle ou du cycle vital – leur concrétisation linguistique dépend des traditions culturelles, des pratiques sociales et des systèmes de valeurs propres à chaque communauté. Kövecses souligne ainsi que les métaphores reposent sur des expériences humaines communes, mais qu'elles se développent différemment selon les contextes socioculturels (Ibidem).

Dans ce contexte interculturel, la représentation anatomique du temps en langue française – à travers des expressions telles que *le cœur de l'hiver*, *le corps du texte*, *les premiers pas d'une réforme*, *le souffle d'une époque* ou *les derniers jours d'un règne* – reflète une manière spécifique d'organiser l'expérience temporelle, marquée par une tendance à structurer la durée selon des modèles issus du corps humain et de la vie biologique. Cette configuration linguistique traduit une conception du temps comme réalité organisée et hiérarchisée, dans laquelle certains moments sont perçus comme centraux (*le cœur de la crise*), décisifs (*un moment charnière*) ou critiques (*la dernière heure d'un système*).

L'approche développée par Kövecses permet ainsi de comprendre que l'« anatomie du temps » ne constitue pas une structure universelle identique dans toutes les langues, mais une forme particulière de conceptualisation façonnée par la culture. Comme le montre l'auteur dans ses travaux ultérieurs, notamment *Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor*, le contexte socioculturel joue un rôle déterminant dans la sélection et l'interprétation des métaphores (Kövecses, 2015). Les représentations du temps varient donc selon les sociétés : certaines privilégient des images spatiales (*le cours du temps*, *le flux des événements*), d'autres des images de trajectoire (*le chemin de la vie*, *la marche de l'histoire*), tandis que la langue française accorde une place notable aux métaphores anatomiques et physiologiques, qui permettent de représenter la temporalité comme une réalité vivante, structurée et évolutive.

Cependant, la dimension corporelle ne suffit pas à expliquer la complexité de la temporalité linguistique. Pour comprendre pleinement la manière dont le temps se construit dans le langage, il est nécessaire de prendre en compte le rôle de l'énonciation. Émile Benveniste a montré que le temps linguistique ne correspond pas directement au temps physique, mais qu'il se définit à partir de la situation de parole. Selon le linguiste, le présent constitue le point de référence fondamental à partir duquel se construisent le passé et le futur. Dans sa vision, « le temps linguistique est celui de l'énonciation ; il est centré sur le présent de l'acte de parole » (Benveniste, 1966 : 262). Cette conception implique que la temporalité linguistique ne peut exister indépendamment du sujet qui parle. Elle se forme dans l'acte même de communication et dépend de la manière dont les individus vivent et interprètent la durée. Le temps apparaît ainsi comme une réalité relative à une perspective humaine, structurée par l'expérience et par le contexte discursif.

Dans ce contexte, les expressions temporelles doivent être comprises comme des instruments d'organisation de l'expérience vécue. Elles permettent non seulement de situer les événements dans une succession chronologique, mais aussi de les évaluer, de les interpréter et de leur attribuer une valeur symbolique. Ainsi, dire qu'un moment constitue *le cœur d'une période* ou qu'une situation représente *un tournant décisif* revient à hiérarchiser le temps, à distinguer ce qui est central de ce qui est périphérique, ce qui est stable de ce qui est transitoire. Cette hiérarchisation traduit une vision culturelle du temps, fondée sur l'idée que certains moments possèdent une densité symbolique particulière.

La dimension subjective de la temporalité se manifeste également dans les expressions qui présentent le temps comme une ressource personnelle. Des formulations telles que : *avoir le temps*, *prendre son temps*, *donner de son temps*, *perdre son temps*, *être à court de temps*, *être débordé par le temps*, *manquer de temps* ou *tuer le temps* témoignent d'une relation individualisée à la durée, dans laquelle le temps apparaît comme un bien que l'on peut utiliser, préserver ou gaspiller.

Dans les sociétés modernes, cette relation subjective au temps s'accompagne d'une dimension normative et sociale. Le temps devient une ressource collective, soumise à des règles d'organisation et de coordination. Les expressions telles que *respecter les délais*, *tenir les délais*, *être dans les temps*, *arriver à l'heure*, *optimiser son temps*, *gérer son temps*, *ne pas perdre de temps*, *tenir le rythme* traduisent cette conception culturelle du temps comme capital, comme valeur sociale et comme instrument de régulation des activités humaines.

La sémiotique structurale, développée par Algirdas Julien Greimas, offre un cadre théorique particulièrement pertinent pour analyser cette organisation symbolique. Dans cette perspective, le sens ne résulte pas de propriétés intrinsèques des mots, mais des relations qu'ils entretiennent entre eux. Comme l'affirme Greimas, « le sens naît des relations, non des substances » (Greimas, 1966 : 11). Cette conception permet de comprendre pourquoi la temporalité linguistique repose sur des oppositions fondamentales telles que début et fin, continuité et rupture, stabilité et transition. Ces oppositions structurent le temps comme un espace dynamique, traversé par des seuils et des transformations.

L'analyse des expressions temporelles françaises montre ainsi que le temps est fréquemment représenté comme un parcours. Les formulations *au seuil d'une nouvelle étape*, *à la*

croisée des chemins ou au terme d'un processus suggèrent que la temporalité se déploie selon une trajectoire orientée. Cette représentation correspond à une expérience universelle : celle du déplacement dans l'espace. En transposant cette expérience au domaine temporel, le langage permet de donner une direction au temps et d'en rendre la progression intelligible.

Toutefois, la dimension la plus révélatrice de l'anatomie du temps réside sans doute dans l'association entre temporalité et vitalité. De nombreuses expressions françaises évoquent le rythme, la respiration ou l'énergie, comme dans *reprendre son souffle*, *trouver son rythme* ou *un temps mort*. Ces formulations suggèrent que le temps n'est pas seulement une succession d'instants, mais une force qui anime l'existence humaine. Cette perception rejoint la conception de la durée développée par Henri Bergson, pour qui le temps vécu ne se réduit pas à une mesure quantitative, mais constitue une expérience qualitative, marquée par la continuité et la transformation. Dans son *Essai sur les données immédiates de la conscience*, le savant décrit la durée comme « le progrès continu du passé qui ronge l'avenir » (Bergson, 1889 : 4), soulignant ainsi la dimension dynamique et irréversible de l'expérience temporelle.

La dimension culturelle de la temporalité apparaît également dans les normes sociales qui régissent l'usage du temps. Dans les sociétés modernes, le temps est devenu une ressource précieuse, soumise à des règles d'organisation et de contrôle. Les expressions telles que *respecter les délais*, *gagner du temps* ou *être dans les temps* traduisent cette conception normative. Elles témoignent de ce que Norbert Elias a décrit comme la discipline du temps, c'est-à-dire l'apprentissage collectif de la coordination des activités humaines à partir de repères temporels communs. Dans son ouvrage *Du temps*, il observe que la mesure du temps constitue une condition essentielle de la vie sociale, car elle permet d'harmoniser les actions individuelles au sein d'un cadre collectif (Elias, 1984).

Ainsi, l'anatomie du temps ne peut être comprise indépendamment du contexte culturel dans lequel elle se développe. Les expressions temporelles reflètent les valeurs d'une société, notamment l'importance accordée à la régularité, à l'efficacité et à la responsabilité. Elles révèlent également une conception particulière de l'existence humaine, fondée sur l'idée que la vie se déroule selon une succession d'étapes, de transitions et de transformations.

Cependant, pour saisir pleinement la complexité de cette organisation symbolique, il est nécessaire de prendre en compte la dimension mémorielle de la temporalité. Dans une perspective sémiotique, le temps se manifeste à travers les traces qu'il laisse dans la mémoire individuelle et collective. L'ouvrage du philosophe belge Herman Parret *Sutures sémiotiques* permet d'éclaircir ce point en définissant la mémoire comme un processus de signification. L'auteur affirme ainsi que « par « sémiotisation », rien de profondément épistémologique n'est suggéré : nous pensons tout simplement à une « interdiscipline », voire une « transdiscipline » qui systématise les perspectives naturaliste et phénoménologique, psychologique et philosophique, en traitant le souvenir comme une valeur-signe et la mémoire comme un acte signitif » (Parret, 2006 : 106). Selon le chercheur, « cette sémiotisation ne peut se construire qu'à partir de la notion de *trace*, métaphore inévitable puisqu'explicative » (Ibidem). De ce point de vue, le souvenir n'est pas une reproduction passive du passé, mais une trace qui doit être interprétée. H. Parret précise en effet que « le souvenir est une trace, son emmagasinage - une mise en place de traces et la mémoire comme rappel, remémoration, reconnaissance, une relecture de traces » (Ibidem).

Cette conception permet de comprendre pourquoi le temps est souvent représenté dans la langue française comme une force capable de laisser des marques. Les expressions telles que *les traces du temps*, *les cicatrices du passé*, *les marques d'une époque* ou *les rides du temps* traduisent une vision du temps comme mémoire incarnée.

La trace possède une nature intrinsèquement temporelle, puisqu'elle conserve la mémoire des événements passés. Comme le souligne Parret, elle « n'est pas purement spatiale – marque immobile et inamovible – mais spatio-temporelle » (Parret, 2006 : 107). De plus, ces traces « ex-

priment des valeurs historiques et culturelles » (Ibidem). Cette observation confirme que la temporalité linguistique s'inscrit toujours dans une tradition culturelle et historique.

La relation entre corps et temporalité peut être éclairée par les analyses de Paola Pacifici, dans son article *Le corps : anatomie d'un symbole*, qui considère le corps comme une construction sémiotique et culturelle. Selon l'auteure, « est alors, en général, « signe », en ce qu'il participe de la semiosis illimitée qui permet au sens de se donner et de se traduire, et, en particulier, « symbole », en ce qu'il se base sur l'articulation entre un référent et une signification de nature sociale et conventionnelle » (Pacifici, 2008 : 30). La chercheuse souligne aussi que par ce type de fonctionnement on peut comprendre « comment le corps s'affirme, à la fois en tant que réalité matérielle et réseau symbolique; sa polysémie trouve ainsi sa justification dans la dimension sociale et conventionnelle où le corps anatomique existe et *fait sens* » (Ibidem).

Cette perspective permet de comprendre pourquoi le corps peut servir de modèle pour représenter le temps. Les métaphores anatomiques ne constituent pas de simples images poétiques, mais des instruments cognitifs qui organisent la perception de la durée. Ainsi, l'anatomie du temps apparaît comme une opération symbolique dans laquelle le corps fonctionne comme une matrice de sens.

La réflexion herméneutique sur la temporalité confirme par ailleurs le rôle central du langage dans la construction du sens temporel. Les analyses de Paul Ricoeur, inspirées de la phénoménologie heideggerienne, montrent que le langage ordinaire constitue un révélateur privilégié des manières humaines d'habiter le temps. Comme le souligne l'auteur, « le langage ordinaire est un bon guide ; il dit nos multiples manières de compter avec le temps : avoir le temps, prendre son temps, donner son temps » (Ricoeur, 2000 : 499). Ces expressions témoignent d'une temporalité vécue, fondée sur l'expérience du présent, qui organise l'ensemble de la perception temporelle. En ce sens, Ricoeur observe que « le discours de la préoccupation est d'abord un discours centré sur le présent vif. Au cœur du dispositif langagier préside le “maintenant que...” à partir duquel tous les événements se laissent dater » (Ricoeur, 2000 : 500). Cette centralité du présent confirme que la temporalité linguistique ne relève pas d'une abstraction pure, mais d'une expérience vécue et socialement partagée.

Enfin, la temporalité possède une dimension qualitative qui dépasse toute représentation visible. Herman Parret montre aussi que l'expérience esthétique implique une conscience particulière de la durée. L'auteur souligne ainsi que « qu'il y ait mémoire figurale signifie que l'expérience esthétique devant une œuvre d'art plastique contient comme une composante essentielle une mémoire, une certaine conscience de profondeur temporelle » (Parret, 2006 : 109). Cette profondeur temporelle correspond à une temporalité vécue, inscrite dans la perception et dans l'expérience sensible. Elle se manifeste également dans l'expérience corporelle du toucher, puisque « le toucher n'est pas une touche ponctuelle mais une caresse impliquant un sentiment de temporalité combinant rétension et protension : le temps de la caresse est un présent qui retient le passé par rétension et projette le futur par protension » (Ibidem, p. 112).

Dans une perspective sémiotique, l'« anatomie du temps » ne renvoie pas uniquement à des images visibles du temps – telles que *le cœur de l'hiver*, *le souffle d'une époque* ou *les derniers jours d'un règne* – mais à une organisation plus profonde et implicite de la durée. Le temps agit comme une structure interne qui donne forme à l'expérience, à la manière d'un rythme ou d'une pulsation invisible qui ordonne les événements et les discours.

Cette conception rejoint l'analyse esthétique d'Étienne Souriau, pour qui la temporalité constitue une dimension essentielle, bien que non perceptible directement. Les réflexions d'Étienne Souriau conduisent à un point central pour la compréhension de l'« anatomie du temps » : la distinction entre le temps mesurable et le temps intrinsèque, c'est-à-dire entre le temps chronologique et le temps qualitatif qui structure l'expérience. Souriau différencie ainsi le temps psychologique – lié au processus de perception ou d'interprétation – du temps propre à l'œuvre elle-même, qu'il qualifie de temps intrinsèque, « stellaire » et diffus (Souriau, apud,

Parret, 2006 : 113). Ce temps ne correspond ni à la durée de l'événement représenté, ni au temps de la réception de l'œuvre, mais à une temporalité interne, organisée autour d'un centre structurant à partir duquel l'esprit se projette vers le passé et vers le futur : « The time of the work radiates, so to speak, around the prerogative moment represented. The latter makes a structural center from which the mind moves backward to the past and forward to the future in a more and more vague fashion » (Souriau, apud, Parret, 2006: 114).

Dans cet ordre d'idées, le temps apparaît comme une question de *rythme et de tempo*, c'est-à-dire comme une dynamique qualitative qui organise l'expérience. Souriau insiste sur le fait que la temporalité ne peut être réduite à une simple succession d'instant, mais qu'elle constitue une dimension expressive fondamentale. Il affirme ainsi que « l'analyse positive d'une œuvre d'art ne peut être achevée sans que l'on tienne en compte les facteurs temporels de rythme et de tempo » (Ibidem, p. 114). Cette idée permet d'élargir la compréhension du temps au-delà de la mesure quantitative, en le considérant comme une structure interne qui confère cohérence, intensité et orientation aux phénomènes culturels.

Appliquée à l'étude du langage, cette conception éclaire directement la notion d'*anatomie du temps*. Les expressions temporelles telles que *le cœur d'une époque*, *un moment charnière*, *le dernier souffle d'un siècle* ou *le rythme de la vie* ne désignent pas uniquement des repères chronologiques, mais traduisent une organisation interne de la durée, comparable à un rythme ou à une pulsation. Le temps y apparaît comme une réalité structurée, dotée d'une dynamique propre, dans laquelle chaque moment possède une valeur qualitative et symbolique.

Cependant, l'un des apports les plus profonds de cette réflexion réside dans la reconnaissance du caractère fondamentalement *invisible* de la temporalité. Le temps ne se donne pas directement à la perception, car il n'est pas une réalité spatiale ; il constitue une dimension implicite qui soutient l'organisation du sens. Cette idée est formulée de manière explicite dans la conclusion de l'analyse esthétique, où l'on affirme que « la temporalité d'une œuvre plastique n'est pas visible puisque non spatialisable » (Souriau, apud, Parret, 2006 : 115). La temporalité doit donc être comprise comme une profondeur symbolique qui structure l'expérience sans se manifester directement dans l'espace.

Dans cette approche, l'« anatomie du temps » peut être envisagée comme une tentative de rendre perceptible cette temporalité invisible. Les métaphores anatomiques du temps – *le cœur de l'hiver*, *sous les yeux de l'histoire*, *dans le ventre de la nuit*, *ouvrir les yeux sur une nouvelle époque*, *changer de peau* – ne décrivent pas seulement des formes visibles, mais révèlent l'existence d'une structure interne et latente, comparable à ce que la sémiotique désigne sous le nom de *mémoire figurale*. Cette mémoire ne se manifeste pas par des images immédiatement perceptibles, mais par des structures profondes qui orientent la perception et l'interprétation de l'expérience temporelle (Ibidem, p. 116).

L'anatomie du temps ne renvoie pas uniquement à une série d'images corporelles appliquées au temps, mais à une organisation symbolique plus profonde, dans laquelle le rythme, le tempo et la mémoire constituent les principes structurants de la temporalité. Le temps apparaît dès lors comme une architecture invisible du sens, une matrice dynamique qui relie les moments entre eux et qui confère cohérence à l'expérience culturelle de la durée.

À ce niveau d'analyse, l'anatomie du temps en langue française se révèle comme une configuration sémiotique et culturelle d'une grande richesse. Le temps y est construit simultanément comme organisme, parcours, rythme, trace et profondeur symbolique. Il peut être décrit à travers des images corporelles, mais aussi à travers des structures invisibles qui organisent l'expérience, telles que la mémoire, l'attente, la transition ou la transformation.

Ainsi, le langage ne se contente pas de nommer le temps : il le met en forme, l'interprète et le symbolise. La temporalité apparaît alors comme une expérience profondément humaine, inscrite à la fois dans le corps, dans la culture et dans la mémoire, et organisée par une dynamique invisible qui donne sens à la succession des moments.

Références bibliographiques :

1. Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
2. Bergson, H. (1889) *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris: Alcan.
3. <https://archive.org/details/essaisurlesdonn00berguoft>
4. Elias, N. (1996). *Du temps*. Paris: Fayard.
5. Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
6. Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford University Press.
8. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190224868.001.0001>
9. Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
10. Nowotna, M. (2013). Les figures temporelles, une diachronie subjectivée. In: *Sémiotique et Diachronie*. Université de Liège, Belgique.
11. Nowotna, M. (2002). *Le sujet, son lieu, son temps. Sémiotique et traduction littéraire*. Paris-Louvain, Éditions Peeters.
12. Pacifici, P. (2008). Le corps: anatomie d'un symbole. *Protée*, 36(1), p. 29–38. <https://doi.org/10.7202/018803ar> <https://www.erudit.org/en/journals/pr/2008-v36-n1-pr2404/018803ar.pdf>
13. Parret, H. (2006). *Sutures sémiotiques*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
14. Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Tome I. Paris : Seuil.
15. Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

**PROBLEME DE FILOLOGIE: ASPECTE TEORETICE
ȘI PRACTICE**

*Culegere de articole științifice ale Conferinței științifice internaționale, ediția a XII-a
4 decembrie 2025*

PROBLEMS OF PHILOLOGY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

*Conference Proceedings of the 12th International Scientific Conference
December 4, 2025*

PHILOLOGISCHE PROBLEME: THEORETISCHE UND PRAKTISCHE ASPEKTE

*Tagungsband zur 12. Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz
4. Dezember 2025*

Bun de tipar 31.03.2026. Garnitura Times New Roman. Comanda nr. 398. Tiraj 50.
Centrul editorial universitar. Municipiul Bălți, str. Pușkin, 38