



Alecu Russo State University of Bălți

Glotodidactica

Biannual Journal of Applied Linguistics

2(V), 2014

Glotodidactica Journal appears in cooperation
with the Association of the Teachers of French
(Republic of Moldova)

ISSN 1857-0763

Editorial Board Members

Editor-in-chief:

Angela COȘCIUG, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Editing Coordinator:

Ecaterina NICULCEA, Lecturer (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Scientific Board:

Alexandr OGUY, Professor, Ph.D. (National University of Chernovtsy, Ukraine); François Boroba N'DOUBA, Associate Professor, Ph.D. (University of Cocody, Abidjan, Republic of Ivory Coast); Seyed Hossein FAZELI, Associate Professor, Ph.D. (University of Mysore, India); Ion GAGIM, Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Lace Marie BROGDEN, Assistant Professor, Ph.D. (University of Regina, Canada); Valentina PRITCAN, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Valentina DASCALU, Lecturer, Ph.D. (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania); Andrea BARGAN, Lecturer, Ph.D. (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania); Valentina RADKINA, Associate Professor, Ph.D. (State Humanities University of Izmail, Ukraine); Irina ZYUBINA, Associate Professor, Ph.D. (Southern Federal University, Russia); Ana POMELNIKOVA, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Mihai RUMLEANSCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Marina TUNIȚCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Elena BELINSCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Silvia BRICEAG, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Micaela ȚAULEAN, Senior Lecturer, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Liliana RĂCIULĂ, Senior Lecturer, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

Proof Readers:

Elena VARZARI, Senior Lecturer (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Lidia ALEXANCHIN, Lecturer (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Tatiana GOREA, Lecturer, Ph.D. Student (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Tatiana KONONOV, Lecturer, Ph.D. Student (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

The journal is issued twice a year.

Languages of publication: English, French, German and Spanish.

Materials included in this volume were previously reviewed.

Editorial Office:

Room 465, B 4,
Alecuro Russo State University,
38, Pușkin Street, 3100, Bălți, Republic of Moldova
E-mail: acosciug@yahoo.com

Publishing House: Bălți University Press.

Journal Web Page: <http://www.usarb.md/glodidactica/>

ISSN 1857-0763

©Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova, 2014

***Glotodidactica* Biannual Journal of Applied Linguistics is indexed in *Universal Impact Factor, OAJ, CiteFactor, DRJI, Index Copernicus* Journals Master List. It is listed in EBSCO, *Summon* Serials Solutions, *DOAJ*, MLA International Bibliography, *La Criée – périodiques en ligne*, *NewJour* Open Access Journals Directory, and *The Linguist List*.**

C O N T E N T S

Lilia Trinca, <i>Psycholinguistic Strategies in Language Teaching</i>	7
Abdullah Sarani, Saieed Moslemi Nezhad Arani, <i>Learners' Motivation and Attitude in Video-Based Listening Comprehension Classes. The case study of Iranian Pre-Intermediate EFL Learners</i>	17
Ecaterina Niculcea, <i>Erzieherische Tendenzen im Schaffen von Karl May. Das Phänomen „Karl May“</i>	25
Daniela Maria Marțole, <i>Les provocations lexicales dans les traductions roumaines du drame «Macbeth»</i>	38
Marina Tunitska, <i>L'approche par compétences dans l'enseignement de la langue ukrainienne en VII^e classe (le thème «L'adverbe»)</i>	47
Notes on Contributors	55

PSYCHOLINGUISTIC STRATEGIES IN LANGUAGE TEACHING

Lilia Trinca

Abstract: *The psycholinguistic approach to language teaching has become a topical issue lately. We have chosen this direction to our cognitive research because many of the methods used previously in language teaching have proved to be inefficient. Our study is based on the ideas which stress the congruence between language and thinking as well as between language and culture. A third necessary component appears, which is of psychic nature – the linguistic identity. The national characteristic of the linguistic identity is reflected in the vocabulary and in the nature of the relationships within the associative-verbal network, which represents the lingual picture of the world. For this reason a reliable way of linguistic identity reconstruction is the associative experiment - a technique that aims to identify the existing associations in a person's memory which have appeared under the influence of his/her previous experience.*

Keywords: *psycholinguistics, primary linguistic identity, secondary linguistic identity, association, associative experiment, lingual picture, word-stimulus, word-reaction.*

1. Although the educational system has been focused primarily on the student's cognitive and intellectual development for a long time, at present it has become an axiom that the success of this system is ensured by the balance between the synchronic development of the cognitive side and of the psycho-emotional one: or, according to the holistic view, the teacher's main goal is to develop the student's personality in all its dimensions. In order to improve the teaching process, we aim to reveal the tools and techniques that would give us the opportunity to involve both student's knowledge of the outside world and his/her knowledge of the inner world in the teaching process. At present, the methods that are based on the data from psycholinguistics are gaining more importance. Traditional methods are content-based, while those of psycholinguistic nature are student-centered and take into account his/her psychological peculiarities. These methods owe their success to the fact that they take into account the student's ethno-linguistic features, his/her cognitive and cultural peculiarities, life style, education, the individuality of the structure of his/her phono-articulator apparatus etc.

1.1. Psycholinguistics studies the fundamental model of human communicative competence. Hence, one of its areas of concern is the methodology of teaching foreign languages. Therefore the psycholinguistic approach to language teaching has become a topical issue. We have chosen this direction to our research, since some of the methods previously used in language teaching, which, as has been claimed, were scientific, have proved to be inefficient. As has already been proved, the success of learning a foreign language does not depend only on the teacher, but also on the student and on his peculiarities¹. Therefore, to optimize the learning process, the teaching methods should focus on using the full potential of students' skills/competences.

2. The teaching methods and strategies should be student-centered and developed individually according to the student's perceptual capacities. A multilingual person's motto should be: "Languages are not taught - they are learnt"! The student, on the other hand, has to learn to use his/her potential, to identify and mobilize his/her own resources, to develop his/her perceptual (visual, auditory) strategies, to develop strategies for internalization of the linguistic material at the phonetic, lexical and grammatical level, to use his/her cognitive and emotional resources in the language learning process etc.

2.1. The idea lying at the basis of our research is the congruence between language and thought, since "the reflexivity of human thinking goes hand in hand with verbalization" [9, p. 49]. In other words, linguistic constructions represent the medium of insertion in the thinking process because "the reflexive operations of thinking are reflected in linguistic operations" [*ibidem*]. Language operations cannot be separated from cognitive operations because they develop in coalescence: "Language represents all the means that thought has systematized and established in it in order to give itself the opportunity to operate a permanent, quick and clear perception [Fr. *saisie*] immediately, if possible, of what develops in itself" [11, p. 122]. What distinguishes man from animal is precisely the capacity and power "to speak the thought, to express it [...], to take the reality in itself, to represent it mentally, with all the consequences of this way of representation" [9, p. 76]. "Language internalization in human thought, says G. Guillaume, is such that, even if humans wanted, no matter how much, to evade at least a little from language, they would not be able to do it" [8, p. 10-11].

2.2. The language teaching method cannot ignore the link between language and culture. According to the linguist E. Coşeriu, "language is governed by two universal principles: creativity and alterity. Language is the place of manifestation of the relationship between you and me, a way of knowing oneself, but also the other". Approaching the language mechanism, Ferdinand de Saussure believes that it "is entirely based on identities and differences, some being just the counterpart of the others" [10, p. 123].

Significance is originally and essentially *forthe other* and also *of the other*: that is why language represents the primary manifestation of a man's *being-with-another*. Alterity is a specific feature of the linguistic act and constitutes the basis of language historicity, *alias* the permanent manifestation of solidarity with a community of speaking subjects who have their traditions and, in addition to that, the manifestation of the social essence of individual's intrinsic historicity.

According to the opinion expressed by psycholinguists, in a communication, especially in an intercultural one, we resort to lingual signs, relying on our cultural knowledge. In other words, for an effective communication the common lingual code is not enough. One also needs common knowledge and conscience.

3. According to the new methods, the relationship between language and culture necessarily involves a third component of psychic nature – *the linguistic identity*. In the last two decades, foreign language teaching methodology makes use of the concepts *linguistic identity* and *secondary linguistic identity*, which are related to the theories of intercultural communication, ethnolinguistics, ethnic psychology, comparative pragmatics etc. However, up to now the process of teaching foreign languages (both theoretically and practically) is characterized by a lack of consistency between training objectives and the methods/procedures used which aim primarily at training the verbal-semantic level of linguistic identity.

In the twenty-first century, the language of interpersonal communication is the language of culture – the culture of social consciousness, the general culture of personality, communication culture, culture of society as a whole. The outcome of the process of learning a language is the formation of linguistic identity², and the result of learning a language should be the formation of secondary linguistic identity – an indication of a person's competence to participate in intercultural communication. Secondary linguistic identity represents all the abilities a person has in order to study a foreign language at intercultural level, involving an appropriate interaction with representatives of other cultures" [13, p. 46].

The cultivation of secondary linguistic identity as an ethnic phenomenon is based on the primary linguistic identity. The purpose of this process is the integration of cultural differences, so that the student can adopt the new culture by feeling part of it. The secondary linguistic identity is a category of language didactics and it represents the goal, and also the result of learning a foreign language.

3.1. The idea referring to the interdependence between the linguistic identity and the ethnic character of the picture of the world is not new. "By virtue of its essence, the language provides the individual with the frame that keeps his "picture of the world", expressing, as specified (in the same context) by Humboldt, "the spirit of the peoples". At the same time, language is always a way "to live" in the world" [5, p. 1]. The specific national character of the linguistic identity manifests itself at all the glottic levels, which makes it possible to reveal the importance of the ethnic component in the structure of linguistic identity (cf. [18] *et alii*).

3.1.1. According to A. Karaulov's model, the specific national character of the linguistic identity is reflected in the vocabulary and in the nature of relations in the associative-verbal network, which represents the lingual picture of the world. This involves not only learning the new verbal code and the ability to use it in communication but also training in the student's conscience the "picture of the world" specific to the speakers of the language which he/she studies. This fact involves familiarizing students with the system of notions characteristic to the foreign lingual society.

3.1.2. In the same vein, I. Haleeva believes that the ability to communicate at intercultural level requires mastering the verbal-semantic code of the target language, i.e. of the lingual picture (developing the secondary lingual consciousness/awareness) and the "(conceptual/notional) global picture of the world", the learning outcome being the fact that the linguistic identity is capable to penetrate the "spirit" of the target language and the "bone" of people's culture with whom one can achieve intercultural communication [22, p. 26]. Therefore, the student should take a new ethnolinguistic vision, which will allow him to understand a different social reality. The linguist Irina Haleeva mentions that in the description of the secondary linguistic identity model one should take into account the changes occurring in the linguistic identity in the process of learning a non-native language. In the opinion of the Russian linguist, the intercultural communication requires the owner of a lingual picture belonging to a cultural society to learn how to understand the owner of the other lingual picture [*idem*, 70].

The notion of secondary linguistic identity does not refer only to the lingual code; it has a more complex and multi-aspectual nature, referring to the national character and mentality. That is why the given concept is the focus of researchers in anthropological linguistics, ethnolinguistics, intercultural communication etc. Therefore, we must abandon the idea that in the process of learning a foreign language, one also learns a "foreign" culture (generated by the term "foreign language"), because, in fact, one adopts a new ethnolinguistic vision of the world.

3.2. Natural language reflects the result of the process of knowing the class system, that is of the way the reality continuum is segmented, with different configurations and proportions, from one language to another. The segmentation of reality appears in the zone of metalinguistic representation in various ways of semantic configuration, through the componential paradigms of semantic and associative fields. The human factor plays a huge role in organizing and in structuring the vocabulary in consciousness. Proceeding from this, the organization of lexical units should be analyzed from the perspective of the psychological processes of memory and thinking (*apud* [15, p. 52])³. "The word, as pointed out by J. Elman, does not carry meaning; it is a means of direct access to mental representations, to the semantic memory" [7, p. 296]. It has been proven experimentally that lexical units are not stored in the mental lexicon in isolation. In order to memorize them, consciousness creates certain semantic, formal and spelling associations, the most common being the semantic ones. Thus, when using any lexical unit, another word, which is "adjacent" to the given one, appears in the speaker's and in the interlocutor's mind. This interconnection between words is determined by the similarity or semantic opposition and also by the realia they name" [21, p. 228]. It is believed that all existing concepts in language are distributed into groups which are more or less closed on the basis of formal and content closeness or opposition. In these groups, each

concept exists only because of its connection with the other terms/concepts in the given group, and any change/disappearance involves restructuring the whole group [*ibidem*].

3.2.1. A safe way to reconstruct linguistic identity is the *associative experiment* - a technique that aims to identify the existing associations in a person's memory which appeared under his/her previous experience. At the moment, this type of experiment is the most effective tool for studying linguistic consciousness: the interdependence of ideas, notions, concepts represents the result of psychological relations, i.e. of associations.

Through the associative experiment it is possible to create associative-verbal networks and to identify the picture of the world of representatives belonging to a particular culture as well as the system of cultural stereotypes. Taken together, they reflect the national character. Or the associative field, resulting from the associative experiment for a given stimulus word, is not only a fragment of human verbal memory, but also a fragment from the picture of the world characteristic to an ethnic group, reflected in the consciousness of an ordinary speaker (representative of the given culture) and therefore a *cultural stereotype*⁴.

N. Ufimtzeva claims that the constant nature of cultural perception as a system of consciousness related to a particular ethnic group is provided by the cultural stereotypes of consciousness, i.e. by the paradigms of consciousness image - perceptive ways accumulated as a repertoire of structured contexts (scheme, frames) [23, p. 99]. Our perception is based on experience, education, language, culture. In certain circumstances (even when it comes to the representatives of various ethnic groups and cultures), the same stimulus can induce different perceptions and different stimuli - identical perceptions.

The Russian linguist A. Leontiev points out that the associative method makes it possible to reveal the cultural specificity of linguistic units and of secondary semantic relations which are often not revealed in everyday communication [20, p. 114-128]. In A. Zalevska's opinion, the associative experiment provides rich material for intercultural and interdisciplinary studies and makes it possible to identify the universal characteristics of associations and also their unique character (*apud* [16, p. 1]).

3.2.2. The associative fields revealed through the associative experiment may serve to solve an important problem which methodologists face - the selection of lexical material indispensable for the linguistic and cultural immersion of an individual willing to learn a language, in the context of perpetual glottis development. The associative standards of the given language have an undeniable value in this respect, since they are based on the "energetic" nature of the language (cf. the famous Humboldtian idea of language as activity (Tätigkeit), called by E. Coseriu "Grundlage aller Sprachtheorie"), and not on its interpretation as a result, as a finished

product and as an object in itself: "Language in all its forms should be regarded as a phenomenon which is essentially *enérgeia*. This means that the language generally should be understood and defined as linguistic production (creation), not simply as a whole of what has already been produced" [6, p. 145].

The associative norms are the most common reactions to a stimulus which represents the associative core. They contain virtually all the relations between the stimulus and the other words stored in the memory of each representative of an ethnic language and culture⁵. We believe that this could constitute the *minimum minimorum* that every language student should learn. It has been demonstrated that the reaction words to various stimuli words refer to phenomena that are well known to all representatives of a lingual-cultural society and, in addition, are present both at the cognitive level and at the emotional level (an extremely important aspect, given the dynamic nature of language evolution).

It has been shown that the more frequently a word appears in speech (text), the more frequently it occurs in response to various stimuli in the associative experiment. It follows that what appears in speech (texts), in one way or another, is reflected and "cemented" in speakers' linguistic consciousness and vice versa - what exists in the speaker's linguistic consciousness, in one way or another, is reflected (or it could appear any time) in speech, texts (and in the associative experiment, too). The associative mechanism is considered the basic functional cognitive mechanism. This mechanism is universal, since speech is a psychic process which reflects a personality's cognitive, emotional and volitional spheres [12, p. 30].

3.2.3. Selecting the method of working with vocabulary is not an easy task from the methodological point of view, being determined not only by the tastes and preferences of the teacher himself, but, first of all, by the psychological regularities - peculiarities of learning the word, its place in the glottic system, psychological factors of word perception etc. As highlighted by Fr. Nietzsche, the "disclosure" of "truth" occurs only in the reference system of the speaker, but true comprehension depends on the hearer. Thus, in the game between the speaker and the hearer, the word becomes opening and closing at the same time in that it reveals and hides, it acts as message carrier and as mask, as mediator and as brake in the act of communication (*apud* [4]). Therefore, for this stage of the lesson, the associative experiment could be extremely useful. The main objective of the associative experiment is to reveal the association spectrum for a given word, and to motivate this choice. This technique will help students to identify associative relations in different contexts/texts. In addition to this, it will help them interpret the implicit meanings in a text, for "a new word expresses a psychic experience and an image of the world simultaneously" [4, p. 3].

Undoubtedly, the results of the associative experiment cannot be used directly – they require a preliminary interpretation, which consists in determining the types of communicative behavior recorded in the experiment. There are several types of associations: *formal* (for example, phonetic) and *content* (syntagmatic, paradigmatic, thematic, etc.). Some individuals prefer the paradigmatic associations, others - the syntagmatic ones. Depending on the respondents' preferences one can reveal *the individual associative tactics* (cf. [18]) and this will help the teacher choose the appropriate and effective teaching methods.

It should be noted that observations were made on the type of associations that prevail at a certain age in boys and girls, in healthy children, as well as in those with developmental disabilities etc. The importance of such data is undeniable. Moreover, in order to obtain exhaustive information about the respondents it is necessary to identify not only the types of prevailing associations, but also *the individual reaction strategy* [14, p. 226-233]. Reaction strategies are determined by assessing the associative material from the communicative point of view. The results obtained through the associative experiment are a source about the respondents' performance and communicative potential.

3.2.4. In order to make the process of learning foreign vocabulary more efficient one can use the method of *semantic associative clusters*. A cluster represents uniting more homogeneous units in a group; an *associative cluster* represents all the associations grouped under a common topic. The basis of the association may be common semantic features, as well as the common functional value of the given units. For example, the associative experiment could reveal the following associative cluster of the lexical unit *spring*: *flowers, season, green, warm, summer, snowdrop, life, resurrection, beautiful, green, sun, early, flourishing, start, mud, beauty, late, joy, winter, freshness, rebirth, cold, renewal, Easter, birthday, wet, rainy, swallow, in blossom, leaves, a new beginning, pink, trees in blossom, desire comes, ice, colorful, happiness, early, wind, mild, tulips, joy, autumn, fresh, winter, quiet, freshness, holidays, flourish, green, birth, vivacity, mărțișor, pleasant* etc. It should be noted that the associative cluster is not immutable, but vice versa, is valuable due to its dynamic and changing character.

In the process of realia lexicalization, it is also possible to use the procedure *picture - word*: before naming a new reality, we aim to create its verbal image: identify related concepts, reveal specific features of the realia, list a number of details referring to it, creating the associative field of the given concept. For example, the associative field of *winter* may include the following subfields: precipitation (*snow, flakes, snowflake, blizzard*); natural phenomena (*cold, frost, nature*); features (*frosty, cold, hard, warm, mysterious, gentle, long, great, white, frosty, gentle, green, beautiful*); specific actions (*make a fire, it snows*); specific realia (*skiing, light, smoke, sledge, white trees, wilderness,*

exams, mountain); feelings they cause (*happiness, coldness, pain, beauty*); holidays (*Christmas*) etc.⁶.

4. The verbal associations are undoubtedly a reflection of the connections between extralingual phenomena: realia from the world around, history, culture etc. The lexical units which name these realia make associations in the linguistic consciousness, just as the realia associate themselves in the human consciousness. The study of the associative links that actually appear in speakers' linguistic consciousness can help identify and interpret the nature of the relationships between words, of typology and reasons of metasemy, of the steps taken by a free word combination to become a phraseological unit etc., hence their importance for the linguistic and educational disciplines. Using the results of the associative experiment contributes to optimizing the process of learning vocabulary from any lexical-thematic group and to creating a basis for a better lexicographical description of the lexical layer.

The national character of the linguistic consciousness is a topical issue in modern linguistics and involves inevitably erasing certain boundaries between linguistics and psycholinguistics since the aim of language and of speech is to render the state of consciousness, the psychic contents of a person's internal world. It has become axiomatic already that it is impossible to study the language outside the human psyche, which represents the foundation of language learning. The methods based on psycholinguistics data, particularly on the associative experiment, allow a new approach to language teaching problems by providing an intercultural dimension of the learning process, the possibility of teaching a language using the communicative perspective, enhancing student's emotional, creative, social, cognitive and language skills.

Notes

¹If this were the case, all the students of the same teacher would have similar results.

²According to Iu. Karaulov, linguistic identity is "a form of plenary manifestation of personality. It includes a psychic, a social and an ethnic component, refracted by language and speech. The Russian scientist reveals three levels of the structural model of linguistic identity: first - the verbal-semantic level, which reflects the level of knowledge of spoken language. Its elements are the words - units of the associative-verbal networks. The acquisition of the systemic and structural relationships of the studied language occurs at this level. It aims to achieve communicative tasks. The second - the cognitive-glottic level, linked to the lingual picture of the linguistic identity. The third - the motivational (pragmatic) level is represented by the personality's communicative action needs, which includes identification and characterization of motives and goals [17, p. 53].

³It is the human memory that stores information on the structure of our consciousness. Moreover, it does not just store it, it changes it, as well [15, p. 52].

⁴Any reality is perceived by a particular ethnic group not only in terms of its spatial and temporal dimensions, but also in terms of *meaning*: in other words, the cultural

stereotype fixes an invariant of the fragment of the picture of the world characteristic of this ethnic group.

⁵The associative rules contain words settled in the conscience of every representative of a linguistic culture (of course, if his/her psyche corresponds to the norm).

⁶These associative fields were revealed through the associative experiment conducted within the project of developing the Associative Dictionary of the Romanian Language. About three thousand respondents have been involved in the experiment so far. They are all students at various faculties of universities from the Republic of Moldova and Romania. The respondents have been given a list of about 100 stimulus words and have been asked to respond with the first words that came to their minds - reaction words. 500 lexical units have been selected as stimulus words. They all belong to the core vocabulary of the Romanian language.

References

1. Kerbrat-Orecchioni C. La connotation. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1977.
2. Kleiber G. Contexte, interprétation et mémoire: approche standard vs approche cognitive. In: Langue française, nr. 103. Paris: Larousse, 1994.
3. Komlev, N. G. *Slovo v rechi: denotativnye aspekty*. Moscow: MGU, 1992.
4. Baciú Cl. Limbă și gândire. http://cogito.ucdc.ro/nr_2v2/LIMBA%20si%20GaNDIRE.pdf
5. Boboc Al. Limbaj și timp în comportamentul uman și în comunicare. <http://www.google.ro>.
6. Coșeriu E. Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009.
7. Elman J., Connectionism and Language Acquisition. In: Tomasello M., Bates E. *Essential Readings in Developmental Psychology*. Oxford, 2001, p. 295-306.
8. Guillaume G. *Prolégomènes à la linguistique structurale II*. Montréal: Les Presses de l'Université Laval, 2004.
9. Popescu, Iu. Timp și limbaj. Introduce în lingvistica lui Gustave Guillaume. Iași: Institutul european, 2006.
10. Saussure F. de. *Curs de lingvistică generală*. Traducere și cuvînt înainte de Irina Izverna Tarabac. Iași: Editura Polirom, 1998.
11. Yacob A. *Les exigences théoriques de la linguistique selon G. Guillaume*. Paris: Klincksick, 1970.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь. In: *Собрание соч., т. 2*. Москва: Педагогика, 1982, с. 6-361.
13. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя*. Москва: АРКТИ-ГЛОССА, 2000.

14. Гольдин В.Е. Ассоциативный эксперимент как речевая игра. **In:** Жизнь языка. Москва, **2001**, с. **226-233**.
15. Залевская А. А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь, **1992**.
16. Залевская А. А. Слово. Текст: психолингвистические исследования: избранные труды. Москва: Гнозис, **2005**.
17. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, **1987**.
18. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. Москва: Институт русского языка РАН, **1999**.
19. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности. **In:** Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I. Москва: Изд-во «Помовский и партнеры», **2011**.
20. Леонтьев А.А. «Словарь стереотипных ассоциаций русского языка», его теоретические основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев. **In:** Вопросы учебной лексикографии. Москва, **1969**, с. **114-128**.
21. Филин Ф.П. Очерки по теории языкознания. Москва: Наука, **1982**.
22. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: МГЛУ, **2001**.
23. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания. **In:** Этнокультурная специфика языкового сознания. Москва: ИЯ РАН, **1996**, с. **139-161**.

LEARNERS' MOTIVATION AND ATTITUDE IN VIDEO-BASED LISTENING COMPREHENSION CLASSES. THE CASE STUDY OF IRANIAN PRE-INTERMEDIATE EFL LEARNERS

Abdullah Sarani, Saieed Moslemi Nezhad Arani

Abstract: *This paper aims at finding the consequence of video-based listening instruction on learner's motivation and attitude. The selected population for this study considered as Iranian pre-intermediate EFL (English Foreign Language) learners. Twenty "20" participants were nominated for this study. They were directed by a video-based course of listening instruction. An AMTB questionnaire (Attitude and Motivation Test Battery) administered, data was collected and discussed statistically. Results show that teaching listening on the basis of video classes has a noteworthy effect on learners' attitude and motivation. It is also advantageous psycho-linguistically; the AMTB questionnaire results confirmed that learners were highly motivated to participate in and to continue this type of course of instruction.*

Keywords: *video-based class, motivation, attitude.*

1. Motivation and Attitudes Notions

In study of Second Language Teaching and Learning (ESL) motivation has a great importance of all. Understanding learner's motivation and attitudes enables ESL teachers to scheme and to accomplish lessons in a way that promote and exploit motivation of each learner to learn English. The study pursues to conclude what makes students motivated in a video-based listening comprehension class and how do they think about this type of instruction and learning.

What makes individuals do the things they organize and in what way are they undertaking them? These two questions are both simple and stylish because motivation and attitude are two complicated and intellectual conceptions. In study of Second Language Teaching and Learning (ESL) motivation and attitude have been highly concerned. Understanding learner's motivation and attitudes will give this opportunity to modify or make our course of instruction better. In addition, according to Hargis (1989), and Ames (1992), students are the most rational assessors of courses and teacher enactment. It means students, impartially, evaluate the quality, usefulness, and general gratification of the courses. Their opinions can be used to boost educational development.

Hammerly (1982) states, among many factors which have emotional impact on second language learning, a high degree of motivation and positive attitude are the most simplifying and persuasive. Gardner and Lambert (1972) also recommend that "The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language" [8, p. 3]. These thoughts are reinforced by Dulay and Burt (1977), who claim that attitudinal variables may affect the language acquisition

process significantly. In addition, Ellis (2003) emphasizes that Second Language Acquisition (SLA) research mostly "views motivation as a key factor in second language learning" [4, p. 508].

The area of motivation is outsized to study and its literature is enormous. Motivation is steadily demarcated in the literature as the interior knowledge and determination of the individual to act [5]. Oxford and Shearin (1994) stated that motivation is "an incentive, inducement, or motive, especially for an act" [12, p. 18]. Agreeing with Cantor (1992), motivation is the interior ambition that, from birth, causes people to act. Dulay and Burt (1992) also describe motivation as "a concept that explains why people think and behave as they do" [3, p. 45]. Communal to all these descriptions is the orientation to a goal-directed focused performance or act. Applying this understanding of motivation to adult education, Wlodkowski (1999) tests the concept motivation to learn the thin which is labeled as "a person's tendency to find learning activities meaningful and to benefit from them" (p. 4). In field of second language (L2) education, Gardner (1985) defines a motivation to learn an L2 as "the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity" [5, p. 10].

Similar to motivation, attitudes are multifaceted and many descriptions have been used to label them. Attitudes in second and foreign language acquisition have been a point of much interest and debate in the past periods. Gardner's (1959) results indicated that the second language learners' attitudes have an essential role in progression of his or her second language acquisition. Gardner (1985) uses the term *attitude* as referring to the mental and neutral state of readiness organized through experience which applies an impact on individual's comeback to all objects and circumstances to which it is associated. Language attitude denotes to sentimental responses to the language learning circumstances. As such, this notion is measured in the AMTB (Attitude and Motivation Test Battery) by two measures, "(a) Evaluation of the language teacher, and (b) Evaluation of the language course" [5, p. 2]. In other words, attitudes towards the language learning situation may encompass attitudes towards the teacher, the class, and the schoolbooks.

2. Video and motivation

In one of the late research in using video for teaching listening comprehension, David Progosh (1996), in addition to use of video-based materials for test design and construction, believes that not only learners liked video in listening comprehension; they also preferred video-based tests over audio-based ones. It may amplify this point that learners were highly motivated with video-based materials. However, David Progosh (1996) used video as an aid in providing test materials for its design and construction. In

one part of the questionnaire that he used to measure different sub-items it was nearly related to perceiving learners motivation regarding the comparison between video-based and audio-based test features.

As cited in David Progosh (1996), video has been closely associated with listening skill by many scholars such as Mueller, 1980; Ariew, 1987; Secules, Herron, & Tomasello, 1992; Baltova, 1995 [13, p. 34]. It should never be neglected that video effectiveness covered in its ability to motivate learners as Oxford, Park-Oh, Ito, & Sumrall (1993) emphasis to aid in understanding of paralinguistic aspects of communication.

Through one of the recent studies conducted by Kretsai Woottipong (2014), he explored two dimensions of using videos for teaching listening comprehension, and measuring students' attitudes towards the use of video materials in teaching listening comprehension. He tested the effectiveness of video materials on listening comprehension of students who learn English language. Kretsai Woottipong (2014) concludes that through using video for teaching listening skill "students' English listening comprehension ability increased significantly after learning with videos and students had positive attitudes towards using videos in teaching listening skill" [17, p. 200].

In another similar study, Abdullah Sarani (2014) basically tested both the effect of video-based tasks on listening skill and on motivation and attitudes of learners. They believed that not only using video-based task course has a positive effect on students' listening skill, but also it has a significant effect on learners' motivation and attitudes.

Thanajaro (2000) determined a more related study to our present study. He, essentially, based on analysis of the class observations and interviews measured the use of realistic materials in developing listening comprehension classes. He found that the use of authentic materials such as video in ESL classrooms provides an optimistic effect on ESL students' motivation for learning a language.

2. Method

Discovering the quality of video-based task listening instruction in motivation and attitude of Iranian pre-intermediate EFL learners is the main establishment that method and procedure of this study are designed for. The researcher considered questionnaire, video-based class of listening comprehension that was administrated to a group of twenty students from the same level of proficiency.

The conducted plan for this investigation is quasi-experimental. A group of subject (participants) nominated to get on the study. This group involved twenty students. The questionnaire of Attitude and Motivation Test Battery implemented to receive learners' feedbacks to define their level of motivation and attitude towards the type of instruction through the English listening class on the basis of videos. When data prepared, they discussed

statistically and critically. However, the applicable instruments and materials for this research proposed as following; AMBT Questionnaire (Attitude and Motivation Test Battery), video-based listening comprehension class.

Procedure

The arrangement of sequences of actions through this investigation planned as following. At first place, the sample of the study was selected. This sample was included 20 Iranian pre-intermediate EFL students. These students nominated from different universities in Zahedan, Iran. Totally, ten '10' sessions of video-based listening class offered to students. At the end of the course, in the 10th session, students asked to fill the AMBT Questionnaire carefully.

Data Collection

Mean computation was taken to analyze and discuss questionnaire results on learners' motivation and attitude – Gardner's Attitude and Motivation Test Battery (1985a) – as adopted and manipulated from Hồ Vũ Khuê Ngọc (2006) accessible by appendix I.

Results and discussion

For our group, the researcher conducted a questionnaire of motivation and attitude in order to clarify the degree of learners' motivation and attitudes towards the offered course of instruction. To do so, an adapted version of Gardner's Attitude and Motivation Test Battery (1985a) mentioned in [5] was manipulated and utilized at the end of the video-based course of instruction. The following is providing a clarified vision about the so-called questionnaire statistically.

Motivation

From the results of the questionnaire, it is found that the students have motivated for different reasons to participate in such a video-based English listening course. In our AMTB (Attitude and Motivation Test Battery), motivation was provided based on 8 reasons to be selected by learners.

1	3.85	3	4.1	5	4.3	7	4.25
2	4.15	4	3.85	6	4.25	8	3.85

Table 1: The mean scores of motivation level for each reason

In view of Table 1, it is announced that the sub-item motivation number 3, and number 5 have the highest mean among other ones. For better conception, let us put Table 2.1 into a diagram.

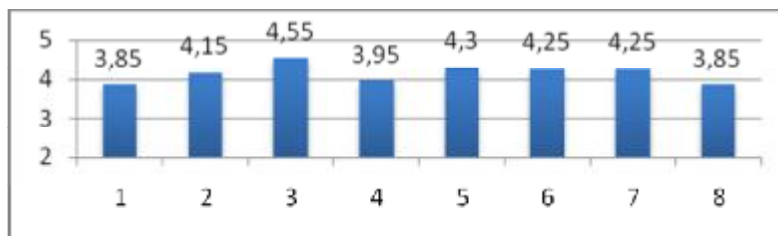


Figure 1: *Motivation for participating learners in video-based course*

Figure 1 shows that learners were mostly motivated to be involved in this video-based type of English class. The above figure conditions that participants were motivated and joined by this reasoning that “I think such video-based listening courses could be helpful for better learning”.

Attitude

In addition to motivation, this paper also measured learners’ attitude at the end of the instructed course. This attitude measurement, consists of ten sub-items, was included in the second part of the questionnaire. The obtained data delivered as following.

Sub-items	M	SD	Sub-items	M	SD
No. 1	3.5	0.51	No. 6	3.3	0.65
No. 2	3.9	0.30	No. 7	3.65	0.81
No. 3	3.35	0.87	No. 8	3.65	0.87
No. 4	3.7	0.71	No. 9	3.55	0.60
No. 5	3.25	0.71	No. 10	3.65	0.48

Table 2: *Means and Standard Deviations of attitude of students towards video-based English listening comprehension class - sub-items 1-10*

Table 2 points out the mean and the standard deviation of attitude sub-items from number 1 to number 10. Looking at the mean scores for all ten sub-items it clearly gives the impression that students, nearly all students, were satisfied by the administrated video-based listening course. This is why nearly all of the sub-items have owned the mean score higher than 3.5.

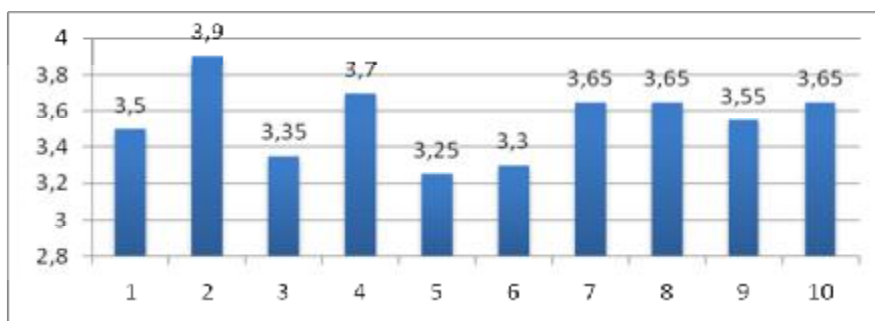


Figure 2: *Mean scores of sub-items 1-10 learners’ attitude towards video-based course*

Through Figure 2, it gives the impression that all learners are quite satisfied. For sub-item number 2 "The classroom activities (method of teaching)", based on the above figure, it is confirmed that our participants had loved their video-based listening comprehension class. However, other sub-items such as number 7 "The teacher's personality", sub-item 8 "The teacher's ability to speak English", and sub-item number 10 "Obviously, you think your listening ability is much more better than the first time you participated in this video-based course" are the other most satisfied sub-items. The point that should not be ignored here is that sub-item number 4 "Video-Based materials you are proposed during the course" has the second priority based on the Figure 2 for learners' attitude.

Discussion

In this sub-section we will provide a discussion and summarization regarding our findings related to the data obtained through giving the AMBT (Attitude and Motivation Battery Test).

The concept of motivation is highly observed by many pioneers of English language teaching methodologists. McDonough (2007) believes "motivation is a property of the learner, but it is also a transitive concept: coaches can motivate their clients, teachers can motivate their students" [p. 369]. The present study participants, learners in video-based listening class, were highly motivated to participate and to continue the course of listening on the basis of video. Since our participants' level of proficiency in English language was defined as pre-intermediate learners for this investigation, they surely have experienced different types of English listening comprehension classes before participating in so called course of instruction. Our data analysis proves this idea by McDonough (2007) that "furthermore, it is dynamic and changes over time, especially in the usually long-drawn out process of language learning" [p. 368]. It means that choice of task according to perceived difficulty, the learner's persistence in tackling a problem, level of participation in class or group activities, attention focus and span; or qualitative data such as verbal reports of self-monitoring and self-regulation all are impacted and affected through the time by different or new methods of English teaching in our classes. Results from the first part of the questionnaire which involves motivation questions, introduced us this fact that learners were in love with the type of listening comprehension class they were participating in.

The second part of the AMBT (Attitude and Motivation Battery Test) for this paper is the attitudes of our participants towards the video-based listening comprehension class. This is what LoCastro (1994) states that "values and beliefs of a learning context influence every aspect of educational practice, including the aims of the learners, the methods, and consequently the strategies used to achieve what that setting perceives to be

a high level of competence in an L2" [p. 413]. Our attitude questionnaire results which was design based on the number 1 (less or no satisfied) to number 4 (highly or quite satisfied) showed this fact that learners' attitudes were completely positive towards the course of instruction they participated in. Cheng (2000) emphasizes students' attitudes and strategies for learning mainly have to do with situation specific factors (e.g. teaching methodologies and language proficiency level). Figure 2 in which hosts learners' attitude towards what we did in our class of listening comprehension positively and completely prove Cheng idea of attitude in our course of instruction.

However, there have been positive and remarkable attitudes and approaches by video-based English class of this study regarding teaching and learning listening comprehension with video-based tasks instruction course. The attitudes results proved that our participants were interested in communicative English teaching and learning, i.e., what TBLT (Task-Based Language Teaching) is introducing based on its task-cycle notion. Based on the above mentioned results and discussion, using task-based instruction on the basis of video for teaching listening comprehension has good effects on students' motivation.

Closing this part, the conducted AMTB (Attitude and Motivation Test Battery) demonstrated learners in video-based class of listening comprehension have had a great deal of motivation for video-based tasks course of instruction. Besides, participants' attitude showed as a positive approach towards their instructed course, since questionnaire results showed students' level of satisfaction has owned the highest level.

Conclusion

Students' motivation and attitude is noticeably improved regarding video-based course of listening comprehension. Video as a worthy listening instrument can improve the listening motivation for EFL students. Rarely does it happen that we provide our students this opportunity that they learn the course objectives through the video activities. We constantly ask our students to work with recorded conversations of people they never see. However, we can add a full innovative dimension to hearing practice in our English classrooms by using video. The setting, action, emotions, gestures, etc., that our students can perceive in a video clip, afford a central visual motivation for language production and practice.

For developing listening skill in a positive way we need to blend our English as a Foreign Language (EFL) classes with effective materials and methods of teaching. Here, the role of technology is high lightened more than before. One of these technologies is video which provides a vast variety of teaching techniques and methods for English or any other language teachers in improving listening comprehension ability.

References

1. Ames C. Classrooms: Goals, Structures, and Students Motivation. In: *Journal of Educational Psychology*, 1992, p. 261-271.
2. Cantor J. *Delivering Instruction to Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson, 1992.
3. Dulay D., Burt G. *Delivering Instruction to Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson, 1992.
4. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
5. Gardner R. C. *Motivation Questionnaire*. Canada: Edward Arnold, 1985.
6. Gardner R. C. *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1985.
7. Gardner R. C., Lambert W. *Motivational Variables in Second Language Learning*. In: *Canadian Journal of Psychology* 13, 1959, p. 266-272.
8. Gardner R. C., Lambert W.E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.
9. Hammerly H. *The Classroom Motivational Climate*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1982.
10. Hargis C. *Teaching Low Achieving and Disadvantaged Students*. Illinois: Thomas Publishers, 1989.
11. Ngoc, H. V. *Motivation and Attitude of Teritary Students Learning EFL in Vietnam: A case Study of Danang University*. Danang: Danang University, 2006.
12. Oxford R, Park-Oh Y., Ito S., Sumrall M. *Learning a Language by Satellite Television: What Influences Student Achievement?* In: *System*, vol. 21, 1993, p. 31-48.
13. Progosh D. *Using Video for Listening Assessment: Opinions of Test-Takers*. In: *TESL CANADA JOURNAULA REVUE TESL DU CANADA*, 1996, p. 34-44.
14. Sarani A., Zare Behtash E., Arani S. M. N. *The Effect of Video-Based Tasks in Listening Comprehension of Iranian Pre-intermediate EFL Learners*. In: *Gist Education and Learning Research Journal*, 2014, p. 26-46.
15. Thanajaro M. *Using Authentic Materials to Develop Listening Comprehension in the English as a Second Language Classroom*. Ph.D. dissertation. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2000.
16. Wlodkowski R. J. *Motivation in Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
17. Woottipong K. *Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students*. In: *International Journal of Linguistics*, 2014, p. 200-212.

ERZIEHERISCHE TENDENZEN IM SCHAFFEN VON KARL MAY. DAS PHÄNOMEN „KARL MAY“

Ecaterina Niculcea

Abstract: *Karl May's Works are determined by the multiple educational tendencies. The basic principals are friendship, peace, equal rights of different nations. These topics make the creation of Karl May very popular till nowadays.*

Keywords: *work, educational tendencies, principal, topic.*

Die Diskrepanz, die der Schriftsteller zwischen seinen idealen Vorstellungen und der Wirklichkeit festgehalten hat, machte Karl May zu einem weltfremden Träumer, der in seinem Schaffen die Welt nach seinen eigenen Gesetzen richten lässt. In dieser von ihm imaginierten Realität prallen mehrere Vorurteile aufeinander. Trotz dessen bilden Pazifismus, Freundschaft, fortwährende Selbstvervollkommnung, die Unterstützung und der Schutz des Guten, die Vorbeugung der Untaten, die Erziehung im Geiste der göttlichen Liebe und Milde den geistigen Kern der von Karl May geschaffenen Welt.

Karl May bleibt bis jetzt „einer der produktivsten Autoren von Abenteuerromanen. Er ist einer der meistgelesenen Schriftsteller deutscher Sprache und laut UNESCO einer der am häufigsten übersetzten deutschen Schriftsteller“ [7] und vieles mehr. Er ist der meistverfilmte deutsche Buchautor [6]. Sein Schicksal stellte an ihn mehrere Herausforderungen, denen er sich stellte. Er wurde sowohl von seinen Zeitgenossen, als auch von seinen Nachkommen unterschiedlich rezipiert. Wahr ist, dass seine Bücher in mehr als 33 Sprachen übersetzt worden sind und eine Gesamtauflage von über 200 Millionen [7] Exemplare erreicht.

Karl May wurde am 25. Februar 1842 in einer kinderreichen Weberfamilie in Ernstthal, Königreich Sachsen, geboren. Bittere Armut soll die Ursache für Mays Blindheit gewesen sein, unter der er bis zu seinem 5. Lebensjahr gelitten haben will. Seit seiner Schulzeit bis 1874 ist er mehrmals wegen Unterschlagung fremden Eigentums (wegen „widerrechtlicher Benutzung fremder Sachen“ nach Art. 330, Abs. 3, verurteilt [20]) und Landstreicherei in Haft genommen. In Waldenburg, Königreich Sachsen, am Lehrerseminar wird May als Proseminarist 1859 wegen Diebstahls von sechs Kerzen ausgeschlossen. 1861 führt die Anzeige eines Zimmergenossen von May wegen Diebstahls einer Taschenuhr zu einer sechswöchigen Haftstrafe [7].

Nach seiner letzten Inhaftierung beginnt sich May literarisch zu betätigen. Seine ersten Erzählungen sind ein Erfolg. Den größten Ruhm bringen ihm seine Romane, deren Handlung vor allem in den Wilden Westen Nordamerikas und in den Orient versetzt ist, in denen Winnetou mit seinem Blutsbruder Old Shatterhand und Kara Ben Nemsi mit seinem Diener und Freund Hadschi Halef Omar Frieden stiften und Gerechtigkeit wiederherstellen.

Nicht nur die exotischen Schauplätze in Nord- und Südamerika, Orient, Sumatra, China, die der Verfasser mit wenigen Ausnahmen nie zu Gesicht

bekommen hat, sondern viel mehr Mays pazifistisches Denken, das der Schriftsteller als eine der wichtigsten Botschaften seiner Werke verstand und in der wilhelminischen Zeit durchzusetzen versucht, machen die Charme seines Schaffens aus. Der Schriftsteller lehnt nicht nur den Krieg, der Millionen von Menschen das Leben kostet, sondern auch eine jegliche Gewaltaktion, die den Militäreinsatz zur Folge hat und somit die Anwendung von Waffen provoziert, ab.

In „Winnetou I“ erzählt der totverwundete Klekih-petra, der Lehrer von Winnetou und seiner Schwester Nscho-tschì, über seine Vergangenheit. Er war ein aktives Mitglied der revolutionären Bewegung, der Tausende von Menschen zu Opfer gefallen sind: „Ich war ein Dieb, denn ich habe viel, viel gestohlen! Und das waren kostbare Güter! Und ich war ein Mörder. Wie viele, viele Seelen habe ich gemordet! Ich war Lehrer an einer höheren Schule; wo ist nicht nötig zu sagen. In mir hatten die Ideen der Aufklärung Wurzel geschlagen. Meine Göttin hieß die Vernunft. Mein größter Stolz bestand darin, Freigeist zu sein, Gott abgesetzt zu haben, bis auf das Tüpfelchen nachweisen zu können, daß der Glaube an Gott ein Unsinn sei. Ich war ein guter Redner und riß meine Hörer mit. Das Unkraut, das ich mit vollen Händen ausstreute, sproß üppig auf, kein Körnchen ging verloren. Da war ich der Massendieb, der Massenräuber, der seinen Mitmenschen den Glauben an Gott und das Vertrauen zu ihm nahm. Dann kam die Zeit der Revolution. Wer keinen Gott anerkennt, dem ist auch kein König, keine Obrigkeit heilig. Ich trat öffentlich als Führer der Unzufriedenen auf. Sie tranken mir die Worte förmlich von den Lippen, das berauschende Gift, das ich freilich für heilsame Arznei hielt. Sie strömten in Scharen zusammen und griffen zu den Waffen. Wie viele kamen im Kampf um! Ich war ihr Mörder, und nicht etwa der Mörder dieser Kämpfer allein. Andere starben hinter Kerkermauern“ [14, S. 87]. Reue über das Begangene und die peinliche Erkenntnis seiner Schuld, die mit der Zeit das Ausmaß einer Sünde annimmt, quälen den alten Mann, der auf Grund seiner Überzeugungen zum Mörder geworden ist.

In diesem Sinne erzieht Klekih-petra den zukünftigen Häuptling der Apachen, der das Blutvergießen mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln zu vermeiden versucht. Der Wunsch, den kriegerischen Auseinandersetzungen zu entgehen, bedeutet für Winnetou, später auch für Old Shatterhand nicht, dass die Verbrecher von ihrer gerechten Strafe verschont bleiben. Die Gerechtigkeit muss auf dem friedlichen Weg wiederhergestellt werden, der wenn möglich mit Versöhnung endet: „Winnetou kennt weder Furcht noch Angst, aber es fröstelt ihn, wenn er daran denkt, daß er das Zeichen der Vernichtung geben soll. Ich brauche nur die flache Hand zu heben, so krachen alle Schüsse. Noch ein Letztes will ich versuchen und mich ihnen selber zeigen, und mit ihnen reden“ [15, S. 217]. Das gilt auch für Old Shatterhand: „Er zählt die Feinde nicht und braucht sie

nicht zu zählen, denn er hat eine Zauberflinte, mit der er unaufhörlich schießen kann. Und weiß mein alter Bruder nicht, daß er trotzdem gern den Kampf vermeidet, nicht aus Furcht, sondern weil er nicht gern das Blut eines Menschen vergießt? Dann greift er zur List, und seine Verschlagenheit ist fast noch mehr zu fürchten, als sein Zaubergewehr. Er wird kommen, nicht um mit uns zu kämpfen, sondern um uns den Gefangenen mit List zu entreißen“ [12, S. 82]. Zu dieser idealen Möglichkeit, die Vernichtung der Menschen zu verhindern, greift Karl May in Gestalt von Old Shatterhand sowie sein Freund Winnetou mehrmals auf.

Dennoch wird die Gleichberechtigung der Europäer, „der Bleichgesichter“, mit der autochthonen Bevölkerung Amerikas, den Indianern, „den Rothäuten“, und Orients, den Arabern, zum roten Faden Mays Reiseerzählungen. Die Freundschaft zwischen dem deutschen Jäger Old Shatterhand und dem Indianerhäuptling Winnetou, die den Tod Winnetous überdauert, hat von ihrer Faszination auch heute nichts eingebüßt. Mit tiefer Innigkeit und steter Opferbereitschaft sprechen die beiden Freunde miteinander und voneinander. Ihr schweigsames Einvernehmen mit allem, was der andere macht, erweckt Bewunderung. Old Shatterhand und Winnetou sind ein Herz und eine Seele, sie handeln wie eine Person. Auch wenn sie nicht beieinander sind, handelt der eine im Geiste des anderen.

Die Einstimmigkeit kann der Leser beim ersten Treffen der beiden Jäger erkennen: „Er stand, wie ich jetzt erriet und später erfuhr, mit mir ungefähr im gleichen Alter und machte gleich heute, da ich ihn zum erstenmal erblickte, einen tiefen Eindruck auf mich. Ich fühlte, daß er ein guter Mensch sei und außerordentliche Begabung besitzen müsse. Wir betrachteten einander mit einem langen, forschenden Blicke, und dann glaubte ich zu bemerken, daß in seinem ernsten, dunklen Auge, das einen samtartigen Glanz hatte, für einen kurzen Augenblick ein freundliches Licht aufleuchtete, wie ein Gruß, den die Sonne durch eine Wolkenöffnung auf die Erde sendet“ [14, S. 75].

Mit der Zeit passt sich Old Shatterhand an die die Verhaltensnormen seines Blutsbruders an. Er kleidet sich wie die Indianer, spricht ihre Dialekte, benutzt ihre bildhaften Ausdrücke, verhält sich wie ein Krieger bzw. Häuptling, wodurch er sich von seinen Freunden Respekt verschafft, von seinen Feinden aber gehasst wird. Das Einlebensvermögen des weißen Jägers in die vorher fremde Kultur beweist das Streben des Schriftstellers nach der Gleichberechtigung von Indianern und Europäern und dem Willen, seine Leser in diesem Sinne zu erziehen.

Allmählich lebt sich Karl May in die Figur des deutschen Jägers immer mehr ein. Old Shatterhand („Die Schmetterhand“), wie sein Kriegsname lautet, bekommt mit der Zeit einen Vornamen „Karl“, den Winnetou auf englische Weise als „Scharlih“ (abgeleitet von Charly) ausspricht. Dazu kommt noch der gleiche Geburtsort: Königreich Sachsen. Somit ist die

vollständige Identifikation Karl Mays mit dem deutschen Jäger vollzogen: „Habe ich doch die Roten kennengelernt während einer Reihe von Jahren, und unter ihnen einen, der hell, hoch und herrlich in meinem Herzen, in meinen Gedanken wohnt. Er, der beste, treueste und opferwilligste aller meiner Freunde, war ein echter Vertreter der Rasse, der er entstammte, und ganz so, wie sie untergeht, ist auch er untergegangen, ausgelöscht aus dem Leben durch die mörderische Kugel eines Feindes. Ich habe ihn geliebt wie keinen zweiten Menschen und liebe noch heute das sterbende Volk, dessen edelster Sohn er war. Mein Leben hätte ich hingegeben, um ihm das seinige zu erhalten, so wie er hundertmal für mich das gleiche wagte. Das war mir nicht vergönnt. Er ist dahingegangen, indem er, wie immer, ein Retter seiner Freunde war. Aber er soll nur körperlich gestorben sein und hier in diesen Blättern fortleben, wie er in meiner Seele lebt, er, *Winnetou, der große Häuptling der Apachen*“ [idem, S. 7-8].

Darauf reagierten die Kritiker mit feurigen Anschuldigungen: „Der Autor Karl May konnte bald nicht mehr zwischen Wirklichkeit und Fiktion unterscheiden und verstieg sich zunehmend in die ‚Old-Shatterhand-Legende‘.

Er beharrte [...] darauf, dass er das, was er schrieb, als ‚Old Shatterhand‘ selbst erlebt habe [...] Seinen Kritikern hielt May entgegen: ‚Ich bin wirklich Old Shatterhand‘“ [5]. „Er schlüpfte nicht nur in die Rolle des ‚Old Shatterhand‘, sondern auch in die seines Romanhelden ‚Kara Ben Nemsi‘. Der türkische Name bedeutet so viel wie ‚Sohn der Deutschen‘“ [5]. Im Juli 1897 behauptet der Schriftsteller: „Ich spreche und schreibe: Französisch, englisch, italienisch, spanisch, griechisch, lateinisch, hebräisch, rumänisch, arabisch 6 Dialekte, persisch, kurdisch 2 Dialekte, chinesisches 2 Dialekte, malayisch, Namaqua, einige Sunda-Idiome, Suaheli, Hindostanisch, türkisch und die Indianersprachen der Sioux, Apachen, Komantschen, Snakes, Utahs, Kiowas nebst dem Ketschumany 3 südamerikanische Dialekte. Lappländisch will ich nicht mitzählen“ [18].

Karl May inszeniert sich selbst als Old Shatterhand und Kara Ben Nemsi und lässt sich in deren Kostümen fotografieren. Außerdem werden in seinem Auftrag die berühmten Gewehre seiner Romanhelden für ihn angefertigt: zunächst der „Bärentöter“ von Old Shatterhand und die „Silberbüchse“ von Winnetou, später auch der „Henrystutzen“, das zweite Gewehr von Old Shatterhand [7]. Sogar das von dem Schriftsteller erworbene Haus bekommt den Namen in Anlehnung auf die in den Winnetou-Romanen beschriebenen Ereignisse „Villa Shatterhand“.

Das Ineinanderfließen von der bedrohlichen Wirklichkeit und der fiktiven zugleich auch heilbringenden Welt versetzt Karl May in die Lage, seine Weltanschauung in parallelen Welten gleichzeitig durchzusetzen und seine Vorstellungen zu leben.

Karl Mays Kosmos beruht auf einem bipolaren System, in dem sich vor allem gegensätzliche Charaktere einander stellen. Die Übeltäter, die ihre Gräueltaten aufrichtig bereuen, verwandeln sich in die positiven Helden,

denen ab diesem Augenblick Vertrauen geschenkt wird: „Diese drei Bleichgesichter haben Sünden und Fehler, aber keine Verbrechen begangen. Ihre Strafe soll sein, daß sie hier an dieser Stätte wohnen bleiben, bis wir von hier fortgehen und sie mitnehmen. Sie dürfen unsere Wohnung nicht betreten, aber uns unbewaffnet besuchen und das Fest der Christen mit uns feiern. Da werden sie einsehen, daß sie wohlgesinnte Männer beleidigt haben, die es gut mit ihnen meinten“ [13]. Eine besonders relevante Aussage von Karl Mays Reiseerzählungen setzt voraus, dass die Menschen umerzogen werden können. Sein ganzes Tun und Streben richtet der Schriftsteller nach diesem grundsätzlichen Lebensprinzip. Nur in Ausnahmefällen behalten die negativen Figuren ihre verwerflichen Eigenschaften. Santer, der Mörder Winnetous Vaters und Schwester, tritt dem Tod entgegen, ohne seinen seelischen Frieden durch Buße zu erlangen.

Bei der Darstellung der Charaktere weist Karl May immer wieder darauf hin, wie gut sie ausgebildet sind. Winnetou und seine Schwester genossen gute Ausbildung, die sie ihrem Lehrer, dem buckligen Klekih-petra verdankten. Später bemühte sich Old Shatterhand seinem Freund und Blutsbruder die Kenntnisse über die Naturerscheinungen zu vermitteln: „als diese Urväter lebten, gab es noch keine Bleichgesichter bei den roten Männern. Ich habe das von einem gehört, der es ganz genau weiß, von meinem weißen Bruder Old Shatterhand. Als ich mit ihm zum erstenmal am Flusse des Feuerloches war, hat er mir erklärt, wie die Löcher entstanden sind, aus denen die kalten und heißen Wasserstrahlen steigen. Er hat mir gesagt, wie die Berge und Thäler, die Cannons und Abgründe entstanden sind“ [10, S. 130]. Auf diese Weise verkörpert Winnetou die Einheit von alten Indianerglauben, -sitten und -bräuchen einerseits und von modernen Erkenntnissen über die von den Wissenschaftlern der Alten Welt entdeckten Gesetzmäßigkeiten der Natur andererseits. Die Freundschaft mit dem Alter Ego von Karl May erweitert Winnetous Wissenshorizont und er entwickelt sich zu einem durch Wissen aufgeklärten Indianerhäuptling.

Die Bedeutung, die den Kenntnissen beigemessen wird, nimmt auch ironische Züge an. Die Monologe von Tante Droll sind eine humorvoll inszenierte Anhäufung von seltsamsten sprachlichen Einmalbildungen und durcheinandergebrachten Fakten, die einen attraktiv possierlichen Charakterzug des treuen Begleiters Old Shatterhands darstellt: „Ich Sorge nich für später. Wenn ich müde bin und mich in Orpheuseus Arme werfen kann, bin ich vorderhand vollständig zufriedengestellt“.

„Morpheus heißt es,“ verbesserte Jemmy.

„Schweigste gleich stille! Du wirscht mir doch nich etwa e M vor meinen Orpheus machen wollen. Den kenn' ich ganz genau. In dem Dorf Klotzsche bei Moritzburg gab es eenen Gesangverein, der ‚Orpheus in der Oberwelt‘ hieß. Die Mitglieder dieses Vereins sangen so lieblich, daß die Zuhörer stets in den angenehmsten Schlummer sanken. Von dort her, also von Klotzsche,

stammt das Sprichwort von dem Orpheus in die Arme sinken. Streite also nicht mit mir, sondern verzehre deinen Präriehund mit schweigsamer Bedächtigkeit. Dann wird er dir besser bekommen, als wenn du dich mit einem Manne von meinen Erfahrungen herumstreitest!“ [9, S. 238-239].

Eine belustigende Wirkung ruft die Befragung Old Shatterhands durch die Besitzerin der Gaststätte in San Francisco hervor. Die Dame gilt als höchst gebildet, was mit ihrer Tätigkeit kaum vereinbar ist: „Plötzlich aber warf sie den Kopf mit einem schnellen Ruck herum und fragte mich auf englisch: „Wie weit ist der Mond von der Erde entfernt?“

Diese Frage überraschte mich nicht. Ich hatte eine solche Absonderlichkeit erwartet. Aber – kommst du mir so, komme ich dir so!

„Vierundfünfzigtausend Meilen, nämlich Montags“, antwortete ich. „Sonabends in der Erdnähe nur etwa fünfzigtausend“. – „Richtig!“

Sie studierte den betreffenden Punkt von neuem. Dann erfolgte der gleiche plötzliche Ruck zu mir herum, und sie fragte:

„Woraus werden die Rosinen gemacht?“ – „Aus Weintrauben“.

„Sehr richtig!“

Der unglückliche Punkt mußte zum dritten Mal herhalten, dann schleuderte sie mir die Frage entgegen: „Was ist *Poil de chèvre*?!“

„Ein Kleiderstoff, fünfzehn Ellen für den Escudo de oro, wird aber jetzt nicht mehr viel getragen.“

„Richtig! Und nun seid mir willkommen, Señor! [...] Ihr Deutschen seid wegen Eurer Gelehrsamkeit bekannt, darum habe ich Euch aus verschiedenen Gebieten des menschlichen Wissens die schwierigsten Fragen herausgesucht, und Ihr habt trefflich bestanden, [...] Señor!“ [16, S. 154]. Wissen wird von ihr als Zeichen für den Anstand und die Vertrauenswürdigkeit verstanden.

Als eines der häufigsten Motive im Schaffen von Karl May kommt der christliche Glaube vor. Das Verhältnis des Schriftstellers zu dieser Frage weist mehrere Besonderheiten auf:

- 1) Nicht die Menschen, sondern Gott allein bestimmt das Schicksal der Verbrecher, die Menschen werden zu den Vollstreckern seines Willens: „Der Prayer-man war auch tot. Gott wollte ihn nicht hier bereuen, sondern im Jenseits büßen lassen. Wer mit dem Heiligsten, was der Mensch besitzt, in der Weise, wie er es gethan hatte, Lästerung treibt, begeht eine Sünde, die ihm hier nicht vergeben werden kann“ [13, S. 598];
- 2) Das Kreuz symbolisiert den Glauben: „Uff! Das ist die Blumenkapelle, in der Tatellah-Satah zu beten pflegt!“
 „Zu wem betet er da?“ fragte ich.
 „Zum großen, guten Manitou. Zu wem sonst?“
 „Aber da ist doch das Kreuz, das Sinnbild des Christentums“.
 „Das stammt von Winnetou. Er hat es gepflanzt. Er sagte, das sei das Zeichen seines Bruders Old Shatterhand. Er verstehe es noch nicht, aber er werde es verstehen lernen, je höher es hier wachse. Er hatte dich so lieb, so unendlich lieb“ [17, S. 242-243];

3) Es gibt nur einen Gott, der mächtiger als alle heidnischen Götter ist: „Unser guter Manitou ist größer, millionenmal größer, als die roten Männer bisher glaubten. Sie nahmen an, er sei nur ihr Gott, aber nicht auch der Gott aller anderen, die da leben. Falls dies auf Wahrheit beruhte, wie klein wäre er da, wie klein! Der Gott einiger armer Indianerscharen, die von den Bleichgesichtern zermalmt, zerquetscht und zertreten werden! Wie groß und wie mächtig müßte dagegen der Gott der Weißen sein! Und wie sehr müßten wir da wünschen, daß dieser Gott der Weißen an Stelle des ohnmächtigen Manitou der Indianer trete! Doch dieser Wunsch wurde uns erfüllt, noch ehe wir ihn empfanden. Schaut hin auf das Kreuz! Es blüht, um uns zu Erlösen. Es nimmt uns Manitou, um Manitou uns zu geben. Es sagt uns, daß es nur einen einzigen gibt, den Allmächtigen, den Allweisen, den Allstarken, den Allgütigen, und daß wir ihn seiner Allstärke und seiner Alliebe berauben, indem wir ihn nur für uns haben wollen, für uns allein, die wir die unglücklichste aller Nationen sind und die schwächste aller Rassen. Das Kreuz ruht in der Erde und ragt zu Gott empor. Das ist das eine, was es bedeutet. Aber es breitet seine beiden Arme aus, um jedermann und alle Welt zu umfassen. Das ist das andere, was es bedeutet“ [17, S. 244-245];

4) Der Glaube an den allmächtigen Gott bedeutet die Rettung der Seele aus der Dunkelheit der heidnischen religiösen Kulte, auch wenn die Taufe nicht stattgefunden hat: „Das Licht fiel von beiden Seiten auf das Bild. Das Kreuz, dem Winnetou entgegenschwebt, begann zu leuchten [...].

„Das ist Winnetou? Der wirkliche Winnetou? [...] nicht sein Körper, sondern seine Seele!“ fuhr er fort. „Sie schwebt zum Himmel! Über ihm das Kreuz! Ähnlich dem Passiflorenkreuz, das er in meinem Hause und in meinem Herzen pflanzte! Seinem Haar entfällt die Häuptlingsfeder! Das letzte Irdische, was noch an ihm haftete! Nun ist er erlöst! Nun ist er frei! Wie schön, wie schön“ [*idem*, S. 254]!

Diese Gedanken finden ihre Widerspiegelung nicht nur in den Texten von Karl May, sondern auch in den Deckelbildern der Reiseerzählungen und Abenteuerromane (Abb. 1), die von Sascha Schneider, dem Grafiker, Maler und Bildhauer gestaltet wurden. Die literarischen Werke bekamen eine neue symbolistische Bedeutung: Die Charaktere wurden vertieft und die Atmosphäre erlangte einen tragischen Anstrich. Der Künstler, ein guter Freund des Schriftstellers, konnte den Nerv der Winnetou-Figur auf seiner Himmelfahrt treffen, so dass eine kurze Beschreibung des Bildes stellvertretend für den Häuptling der Apatschen in *Winnetous Erben* geworden ist.

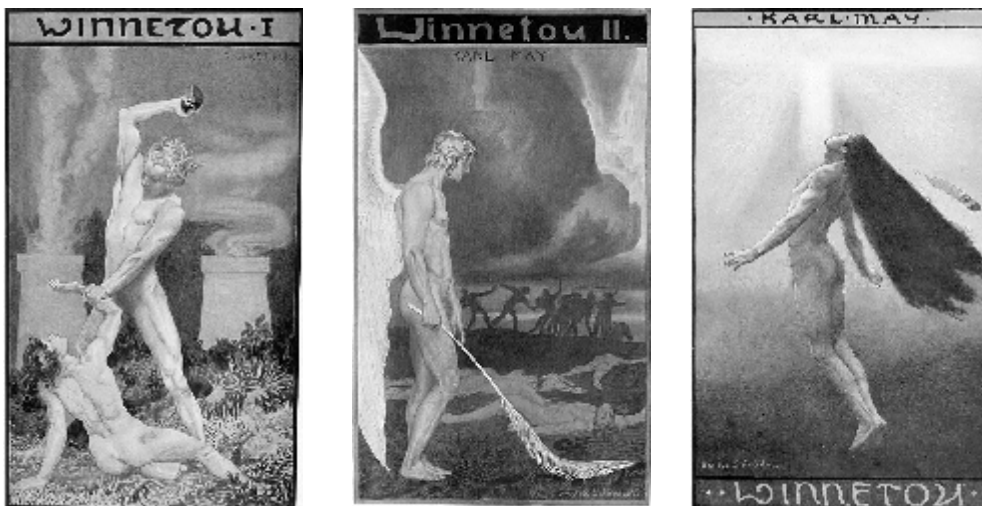


Abb. 1: Deckelbilder von Sascha Schneider zu der Winnetou-Trilogie

Sein Leben lang hat Karl May seine Überzeugungen verteidigt. Die friedensstiftenden Handlungen seiner Figuren werden als Musterlösungen für schwelende und bewaffnete Konflikte konzipiert. Diese Meinung vertritt Karl May in seiner letzten öffentlichen Rede. Am 22. März 1912 hält Karl May auf Einladung des „Akademischen Verbands für Literatur und Musik“ in Wien einen Vortrag über das Thema „Empor ins Reich der Edelmenschen“. Eine 2000 köpfige Zuhörerschaft feierte ihn enthusiastisch [20]. Die Begründerin der Friedensforschung und Friedensnobelpreisträgerin Bertha von Suttner (1843–1914), die unter den Zuhörern war, charakterisierte seine Rede folgender Weise: „Er sprach viel vom Sterben und vom Jenseits, von göttlichen und ewigen Dingen, und es lag etwas Seherhaftes, Unendlichkeitssehndes in seiner ganzen Art. [...] Der Jubel, mit dem ihn die dreitausend Zuhörer umtosten, war ja nicht nur der Ausdruck von dem Schriftsteller gewidmetem Beifall gewesen, sondern vielmehr eine Demonstration von persönlicher Verehrung, ein Protest gegen die Bosheits- und Verleumdungskampagne, die gegen ihn geführt worden und aus der er voll rehabilitiert hervorgegangen war, die ihm aber durch zehn lange Jahre das Leben verbittert hatte.

Wer den schönen alten Mann an jenem 22. März (am 30. März, seinem Hochzeitstag, traf ihn ein Herzschlag) sprechen gehört, durch ganze zwei Stunden, weihevoll, begeisterungsvoll, in die höchsten Regionen des Gedankens strebend — der musste das Gefühl gehabt haben: In dieser Seele lodert das Feuer der Güte“ [20].

Die erhaltenen Fragmente dieser Rede stehen im engen Zusammenhang mit Mays in den Romanen und Erzählungen erörtertem Gedankengut:

- „Ich stehe auf dem mittleren Weg, auf dem Weg der Kunst, und spreche zu Ihnen nur als Schriftsteller, als unbefangener Laie, der

nichts erstrebt als nur das eine große irdische Ziel: ‚Und Friede auf Erden!‘“

- „Da kann es nicht drei oder gar fünf Menschenrassen und fünf Erdteile geben, sondern nur zwei Erdteile mit einer einzigen Rasse, die aber nach gut und böse, nach hoch und niedrig Denkenden, nach auf- oder abwärts Strebenden geschieden ist. Körperbau, Hautfarbe usw. sind da gleichgültig, bestimmen nicht im geringsten den Wert oder Unwert des betreffenden Menschen“.
- „Heute wollen wir den eisernen Entschluß fassen, alles zu tun, was dem Frieden dient, und alles zu lassen, was zum Kriege führt! Es ist höchste Zeit! Schon lauert der Krieg wie ein hungriger Tiger vor den Toren Europas! Morgen schon kann er bei uns einbrechen und uns vernichten! Und das zu ändern, das liegt nur bei uns selber, bei uns ganz allein!“
- „Die, die den Krieg wollen, die sind nur ein paar armselige Hände voll. Ehrgeizige, Habgierige, Fanatiker. Entweder wollen sie fremdes Gut oder Macht“.
- „Der Krieg beginnt immer mit großen und guten Redensarten, ja, seine liebste Art ist es, ein großes Geschrei für den Frieden zu erheben! Dann klingt es in allen Reden und schreit es in allen Zeitungen vom Frieden, Frieden und wieder Frieden!! - Es ist das Lächerlichste und das Gemeinste, daß die meisten Kriege entfesselt wurden, angeblich um den Frieden herbeizuzaubern! Oder um ihn zu erhalten und zu stärken! Ist es nicht der gräßlichste Betrug: die Hölle zu entfesseln, um der Menschheit den Himmel zu schenken“ [11]?

Acht Tage nach der Rede am 30. März 1912 stirbt Karl May in Radebeul, Königreich Sachsen. Seine vereinfachten Maßnahmenmodelle bleiben leider nur als naive wenn auch gut gemeinte Versuche, die Welt zu verbessern. Der Tod Winnetous, eines der beliebtesten Heroen im May'schen Kosmos, wirkt im globalen Kontext als nicht abwendbar: Die grauenvolle Realität siegt über der idealisierten Fiktion.

Der Einklang aller von Karl May behandelten Themen und Motiven erweisen sich bei einer eingehenden Untersuchung als eine Illusion. Die Weltanschauung des Schriftstellers wird von starken Gegensätzen zerrissen. Anschaulich werden sie von dem May-Forscher Helmut Schmiedt abgehandelt: Es fehlt „nicht an der rhetorisch und mit Hilfe entsprechender Figuren betriebenen Reproduktion zeittypischer Klischees, vom ‚Neger‘, der nett, aber dumm ist, über den faulen Mexikaner, den feigen Hottentotten, den hinterlistigen Chinesen und den profitgierigen Juden bis zum heuchelnden Griechen und zum Armenier mit der Habichtsnase; sogar eine mehrstufige Rangordnung wird aufgestellt: ‚Ein Jude überlistet zehn Christen; ein Yankee betrügt fünfzig Juden; ein Armenier aber ist hundert Yankees über‘. Andere Autoren der Zeit haben zu diesem Thema noch erheblich Schlimmeres als May formuliert; aber dass es in seinem Werk eine

sehr dunkle Gegenseite zu der von ihm auch proklamierten kosmopolitischen Haltung gibt, steht außer Zweifel“ [19, S. 177].

Trotz der expliziten Äußerungen über seine Zugehörigkeit zu Deutschland und der christlichen Religion kennzeichnet sich die Einstellung von Karl May zu ihnen durch eine ausgeprägte Zwiespältigkeit. Helmut Schmiedt macht auf folgende Besonderheiten aufmerksam: „Wenn May sich eine Gegenwelt zu den preußisch-wilhelminischen Verhältnissen seiner Realität herbeischreibt – mit dem Ideal schier unbegrenzter individueller Freiheit, vorurteilsfrei nach dem Lessing’schen Ideal, fernab aller kolonialistischen Hybris –, dann macht sich der Außenseiter bemerkbar, der Unangepasste, einer, der nie wirklich seinen Frieden mit der Gesellschaft geschlossen hat und sie in der Old- Shatterhand-Legende derb veralbert. Und wenn er dann doch Deutschland über alles preist, die soziale Ordnung der Heimat in der Organisationsform seiner Abenteurergruppen spiegelt, gängige Klischeevorstellungen bedenkenlos reproduziert, Marienkalender-Lesern das gibt, was sie und die Herausgeber erwarten, und gegen jede ‚subtile Hyperkritik‘ im religiösen Bereich an einem ‚warmen, stillen Gottvertrauen‘ festhält, dann zeigt sich darin die beharrliche Orientierung auf Gott, König und Vaterland, die May sich seit seiner Jugend zuschreibt und die seine – mit der Old-Shatterhand-Legende entscheidend forcierten – Bemühungen prägt, in der real existierenden Gesellschaft einen glanzvollen Platz einzunehmen. Mays Abenteuergeschichten, die sich an der Oberfläche weit von der aktuellen Hochliteratur der Zeit entfernt halten, sind insofern von beträchtlicher Aktualität, als sie untergründig das gesamte Spektrum der möglichen Reaktionen auf die zeitgenössischen Verhältnisse festhalten“ [*idem*, S. 177-178].

Nach seinem Tod gerieten Karl Mays Werke nicht in die Vergessenheit, sie haben sich behauptet und wirken fortwährend weiter. Der deutsche Nobelpreisträger Hermann Hesse äußert sich zu seinen Büchern: „Kürzlich las ich zum ersten Mal zwei Bücher eines Autors, der seit Jahrzehnten der gelesenste in Deutschland ist und den ich noch nicht kannte. Es ist Karl May. Von Leuten, die etwas verstehen, war mir immer gesagt worden, er sei ein ganz übler Macher und Schmierer. Es gab einmal eine Art Kampf um ihn. Nun, ich kenne ihn jetzt und empfehle seine Bücher. Sie sind phantastisch, unentwegt und hanebüchen, von einer gesunden, prächtigen Struktur, etwas völlig Frisches und Naives, trotz aller flotten Technik. Wie muss er auf die Jugend gewirkt haben! Hätte er doch den Krieg noch erlebt und wäre Pazifist gewesen! Kein Sechzehnjähriger wäre mehr eingerückt“ [20].

Dem Geheimnis der Beliebtheit von Karl Mays Werken in der Zeit der Veröffentlichung bis in die Zeit des Facebooks hinein versucht Helmut Schmiedt auf der Spur zu bleiben. In seinem Interview der *Welt Online* geht er dem Phänomen „Karl May“ nach und erklärt, warum die Bücher des Schriftstellers über eine nicht überwundene Anziehungskraft verfügen: „Meine These ist, dass sein Abenteuerheld, den er unter dem Namen Old Shatterhand oder Kara Ben Nemsis in Serie gehen lässt, an die Person des Autors rückgebunden ist. Die Durchsetzungsphantasie, mit der seine

Helden schier ausweglose Situationen meistern, kann man auch bei Karl May erkennen“ [1]. In seinem Buch *Karl May oder Die Macht der Phantasie* drückt er seine Meinung ausführlicher aus: „Der einzigartige und lang anhaltende Erfolg dieser Bücher dürfte sich nicht zuletzt dem Umstand verdanken, dass May sie als extreme Durchsetzungsphantasien anlegt: Seine Geschichten und viele seiner Szenen zeigen, wie sich die Protagonisten gegen alle Widerstände und oft in schier aussichtsloser Lage zu behaupten wissen, wie sie stets ihre Integrität wahren und letztlich triumphieren. Ein solches Konzept, das eher Utopien als dem Realitätsprinzip verpflichtet ist, kann nicht mit differenziert gezeichneten Charakteren umgesetzt werden, und es ließe sich wohl auch nicht verwirklichen, wenn sein Urheber die gewählten Schauplätze vorher persönlich kennen gelernt hätte“ [19, S. 178].

Jahre später beauftragte der deutsche Filmproduzent Horst Wendlandt, den einer Legende nach sein Sohn Matthias auf die Karl-May-Stoffe aufmerksam gemacht hat [3], den österreichischen Regisseur Harald Reinl mit den Dreharbeiten „des populärsten Romans der grünen Karl-May-Bände“ [8] „Des Schatzes im Silbersee“. „Die Filmmusik des deutschen Komponisten Martin Böttcher für diesen Film wurde prägend für die weiteren Karl-May-Verfilmungen“ [*ibidem*]. Harald Reinl, der „in seiner Jugend selbst begeisterter Karl-May-Leser“ [2] war, ist bekannt dafür, dass er es meisterhaft versteht, „die Großartigkeit der Natur als Filmkulisse in seine Streifen einzubinden“ [*ibidem*]. Dem Regisseur gelingt es, die Schauspieler wie Pierre Brice als Winnetou, Lex Barker als Old Shatterhand, Ralf Wolter als Sam Hawkens, Götz George als Fred Engel, Karin Dor als Ellen Patterson, für den Film zu gewinnen. Im Nu werden sie zu den beliebtesten Stars Deutschlands. „Dem Schatz im Silbersee“ folgten 10 andere (Abb. 2). 1968 schließt „Winnetou und Shatterhand im Tal der Toten“ die Rialto-Film-Reihe ab.



Abb. 2. Die DVD-Deckelbilder zu der Winnetou-Trilogie mit Pierre Brice und Lex Barker als Hauptdarsteller

Trotz der Widersprüchlichkeit, die zum Teil durch seinen schweren und nicht eindeutig einzuschätzenden Lebensweg, zum anderen aber durch die sich verändernden Ansichten bestimmt wird, bleiben Karl Mays Werke ein

wichtiger Bestandteil der Reise- und Abenteuerliteratur bis in die Gegenwart hinein. Karl Mays Sinn für Gerechtigkeit, Edelmut, Hingabe, die die Freundschaftsbande stärken, machen seine Bücher besonders beliebt. Große Wertschätzung der Kenntnisse, die Gleichberechtigung der Urbevölkerung Nordamerikas und europäischer Einwanderer, friedliche Lösung aller Militärkonflikte heben den ernststen Ideengehalt der Texte hervor und decken das Phänomen „Karl May“ auf.

¹Die genannte Zahl der anwesenden Zuhörer unterscheidet sich von der, die Bertha von Suttner in dem von ihr auf Karl May verfassten Nachruf angab. Vgl. May K. *Der Schatz im Silbersee*. Bamberg: Karl-May-Verlag, 1962. S. 405.

Quellenverzeichnis:

1. Fasel A. Ein Lügner im Dienst einer höheren Wahrheit. <http://www.welt.de/regionales/duesseldorf/article13926655/Ein-Luegner-im-Dienst-einer-hoeheren-Wahrheit.html> [eingesehen am 10.12.2014].
2. Harald Reinl. http://de.wikipedia.org/wiki/Harald_Reinl [eingesehen am 29.11.2012].
3. Horst Wendlandt. http://de.wikipedia.org/wiki/Horst_Wendlandt [eingesehen am 1.12.2012].
4. Karl May zum 100. Todestag – „Ich bin wirklich Old Shatterhand“. <http://www.sueddeutsche.de/kultur/karl-may-zum-todestag-ich-bin-wirklich-old-shatterhand-1.1321641> [eingesehen am 29.11.2012].
5. Karl May zum 100. Todestag – „Ich bin wirklich Old Shatterhand“. <http://www.sueddeutsche.de/kultur/karl-may-zum-todestag-ich-bin-wirklich-old-shatterhand-1.1321641-5> [eingesehen am 29.11.2012].
6. Karl May. Mexiko Box. <http://www.dhd24.com/archiv/2010/45/84496/1/Filme--DVDs/84964/Western/73310022/Karl-May-Edition-2-Mexiko-Box.html> [eingesehen am 27.12.2014].
7. Karl May. http://de.wikipedia.org/wiki/Karl_May [eingesehen am 29.11.2012].
8. Karl-May-Verfilmungen. <http://de.wikipedia.org/wiki/Karl-May-Verfilmungen> [eingesehen am 1.12.2012].
9. May K. *Der Schatz im Silbersee*. Bamberg: Karl-May-Verlag, 1962.
10. May K. *Der Sohn des Bärenjägers – Der Geist des Llano estakata*. Reprintdruck d. Ausgabe Hamburg: Karl-May-Gesellschaft, 1983. http://www.karl-may-gesellschaft.de/kmg/primlit/jugend/baerenj/reprint/sohn_geist.pdf [eingesehen am 12.12.2014].
11. May K. *Empor ins Reich der Edelmenschen – Das heilige Feuer*. <http://www.etika.com/022/22may34e.htm> [eingesehen am 1.12.2012].
12. May K. *Old Surehand I*. Bamberg: Karl-May-Verlag, 1962.

13. May K. Weihnacht! Reprintdruck d. Ausgabe Freiburg i. Br.: Friedrich Ernst Fehsenfeld, 1897. <http://www.karl-may-gesellschaft.de/kmg/primlit/reise/gr/gr24/gr24.pdf> [eingesehen am 12.12.2014].
14. May K. Winnetou I. Wien: Tosa Verlag, 1962.
15. May K. Winnetou II. Wien: Tosa Verlag, 1962.
16. May K. Winnetou III. Wien-Heidelberg: Carl Ueberreuter, 1951.
17. May K. Winnetous Erben. Wien-Heidelberg: Carl Ueberreuter, 1960.
18. Old Shatterhand. http://de.wikipedia.org/wiki/Old_Shatterhand [eingesehen am 1.12.2012].
19. Schmiedt H. Karl May oder Die Macht der Phantasie. Eine Biographie. C.H. Beck, München, 1. Auflage, 2011.
20. Unser Karl May. http://www.karl-may-grundschule.de/karl_may.html [eingesehen am 29.11.2012].

LES PROVOCATIONS LEXICALES DANS LES TRADUCTIONS ROUMAINES DU DRAME «MACBETH»

Daniela Maria Marțole

Abstract: *Our paper deals with several lexical English elements in the play Macbeth, by William Shakespeare, and their translation in Romanian. Our approach is mainly a descriptive one, the main purpose of our research being the recording and analysis of linguistic data offered by the English play and its Romanian versions. We focus on some proper nouns, the noun equivocator and the verb incarnadine, in our attempt to show the disponibility of the Romanian language to convey meanings that might prove problematic in the translation process.*

Keywords: *Macbeth, Romanian translations, hyponyms, proper nouns, abstract nouns.*

Ce travail focalise sur certains éléments lexicaux anglais de la pièce *Macbeth* de William Shakespeare et sur les modalités dont ils ont été traduits en roumain. Cette démarche est motivée par les huit traductions de cette pièce, publiées le long du temps. Pour le texte original de la pièce, nous utiliserons l'édition «Penguin Popular Classics, Penguin Books, 1994». Les éditions des traductions roumaines qui forment le corpus de notre investigation sont les suivantes, dans l'ordre chronologique de leur parution: *Macbeth: dramă în quinqui acte*, traduse din frantodeste par St. Băjescu, București, Tipografia de jos, Copainig, 1850; *Macbeth, tragedie în cinci acturi*, traduse d'in enlisesce par P.P. Carp, publication de la Société Junimea, Iași, Imprimerie Adolf Bermann, 1864; *Macbeth: tragedie în cinci acte*, traducere din englezește de Const. Al. Ștefănescu, București, tipografia Horia Carp & Marinescu, 1912; *Macbeth*, în românește de Adolphe Stern, editat și tipărit de Cultura Națională, București, 1922; *Macbeth, tragedie în cinci acte*, traduction en forme originale par Mihail Dragomirescu, București, Editura Literară a Casei Școalelor, 1925; *Macbeth, tragedie în cinci acte*, traducere de V. Demetrius, Editura librăriei „Universala”, Alcalay & Co., București, 1936; *Macbeth*, în românește de Ion Vinea, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București, 1957; *Macbeth*, traducere din limba engleză, introduction et notes par Dan Amedeu Lăzărescu, édition bilingue, Editura Pandora, Târgoviște, 2002.

Pour faciliter la lecture, nous utiliserons pour chaque référence aux versions les initiales des noms des traducteurs, ainsi que la page où se trouve l'élément lexical visé: «nepitosul Magdonel» (ȘB, 7) – version Ștefan Băjescu, page 7. Toutes les définitions roumaines sont tirées du *Noul dicționar universal al limbii române*, ediția a treia/Ioan Oprea, Carmen Gabriela Pamfil, Rodica Radu, Victoria Zăstroiu. București-Chișinău: Litera Internațional, 2008, à l'exception des cas signalés dans le texte.

Notre approche est essentiellement d'ordre *descriptif*, l'enregistrement et l'analyse des faits de langue étant le but principal de ce travail. Cependant, une approche critique des traductions d'un texte littéraire devrait conclure

sur certains jugements de valeur, comme l'affirme Vigo Hjørnager Pedersen dans son article „Accuracy in Translation”: „the study of a literary text as literature must conclude in a value judgement unless we are willing to leave the description of translations to the computers” [16, p. 48]. Selon Pedersen, une traduction ne doit pas être évaluée selon un idéal général et abstrait, mais par comparaison à l'original et aux autres traductions de la langue cible, le critique ayant l'obligation de considérer le résultat particulier et concret de l'acte de traduction.

L'un des problèmes qui pourraient surgir dans la tentative d'analyser les traductions du drame *Macbeth* relève des nouvelles tendances à regarder le texte dramatique en tant que partie composante et indissoluble d'un système bipartite: *texte littéraire* – *représentation théâtrale*. Susan Basnett condamne la séparation artificielle du *texte* et du *spectacle*, séparation dont la conséquence immédiate est de situer la représentation à un niveau inférieur par rapport au texte littéraire, la mise en scène étant considérée comme une «traduction» du texte littéraire. Pourtant, le texte dramatique ne peut pas être traduit comme n'importe quel autre texte en prose, d'abord parce qu'il se lit différemment, comme quelque chose d'incomplet, puisque le vrai potentiel d'une pièce de théâtre ne ressort que lors de sa mise en scène [5, p. 124]. Sans contredire les opinions exposées par Susan Basnett, dans notre démarche nous examinerons la pièce *Macbeth* d'une perspective beaucoup plus générale, en tant que texte littéraire. La fonction déclarée de la traduction de cette pièce a été, dans certains cas, de populariser l'œuvre de Shakespeare en Roumanie [6, p. 34]. Les traducteurs de la pièce ont pris en charge l'effort herméneutique d'interprétation et recodage du texte, dans leur tentative d'arriver à un certain type d'équivalence. Nos jugements de valeur seront formulés sur la base des performances linguistiques des traducteurs et en fonction de la manière dont ils se sont pris pour mettre les pièces de Shakespeare à la disposition des récepteurs de la Roumanie.

La démarche critique peut se heurter à certains facteurs liés aux versions roumaines de la pièce, comme: l'écriture avec des caractères cyrilliques dans la traduction de Băjescu, le fait de ne pas avoir eu accès à la variante-source utilisée par le traducteur dans les sept sur huit cas ou bien, la décision du traducteur de dévier du nombre original de lignes. Mais ce qui plus est, la plus grande difficulté est constituée par l'original même de la pièce.

Dans *Studii shakespeareane* [«Études shakespeareiennes»], Leon Levițki affirme: «L'art de Shakespeare a été parfaitement accessible seulement à *ses contemporains*» [10, p. 18]. L'affirmation n'est vraie qu'en partie et elle peut être facilement contredite, même dans une étude de dimensions réduites, comme celle-ci; les exemples analysés le prouveront. Dans son livre *Think on my Words: Exploring Shakespeare's Language*, Cambridge University Press, 2008, David Crystal ironise la tendance actuelle de surévaluer les capacités

linguistiques de Shakespeare, en défaveur des écrivains contemporains et au détriment des lecteurs modernes qui semblent considérer la compréhension du texte shakespearien comme impossible, même après sa traduction en anglais moderne. De même, le linguiste condamne le fait que de nombreux critiques de la langue de Shakespeare s'intéressent plutôt à la quantité de mots qu'à la créativité de leur usage. Comme argument à l'appui de l'affirmation que ce n'est pas la quantité qui compte, est le fait que, même si Shakespeare a utilisé 20 000 mots, tandis que maintenant nous en disposons du double de ce nombre, aucun des contemporains n'a réussi à atteindre les performances linguistiques du dramaturge. Donc, ce qui compte, c'est l'efficacité du choix de nos mots et la manière dont nous les combinons [8, p. 3].

Mona Baker considère que l'analyse d'un texte du bas en haut, du niveau lexical à celui textuel, est une démarche naïve en quelque sorte, à l'encontre des tendances actuelles dans la linguistique et dans la traductologie où l'on procède du haut en bas, l'analyse du type de texte et du contexte étant la phase initiale dans la discussion des problèmes et des stratégies de traduction. Néanmoins, elle est d'accord pour dire que même si cette approche est parfaitement valable au niveau théorique, dans la pratique on ne peut pas interpréter le sens d'un texte comme un tout sans comprendre les sens des formes individuelles [3, p. 6]. Dans ce sens, Peter Newmark affirme: « La théorie de la traduction est stérile et inutile si elle ne dérive pas de la problématique de la pratique de la traduction, du besoin de réfléchir, d'analyser tous les facteurs, à l'intérieur du texte et hors texte, avant de prendre une décision » [13, p. 9].

Selon Newmark [12, p. 57], les noms communs trouvent leur équivalent on ne peut plus facilement, pour peu que les objets aient les mêmes fonctions, qu'ils soient de formes et couleurs similaires et que le nom ne soit pas employé au sens figuré. Dans la pièce *Macbeth*, la série d'hyponymes du mot *dog* représente un bon exemple:

«Macbeth: Ay, in the catalogue you go for men, As hounds and greyhounds, mongrels, spaniels, curs, / Sloughs, water-rugs, and demi-wolves are clept / All by the name of dogs: ...» (III.1, 60).

Voici les sens des éléments de la série, tels qu'ils apparaissent chez Shakespeare: *hounds* «chiens de chasse», *greyhounds* «limiers», *mongrels* «métis», *spaniels* «épagneul», *curs* «clébards», *sloughs* «chiens à longs poils», *water-rugs* «chiens de chasse», *demi-wolves* – littéralement «mi-loups», « métis entre chien et loup ». Nous rendons ci-dessous les éléments traduits, dans l'ordre de leur apparition chez chaque traducteur.

Bien que les variantes choisies par les traducteurs ne soient pas toujours équivalentes aux termes de la série du texte anglais, la traduction n'est en rien altérée, comme on le voit, par exemple, chez Vineau:

«Da, oameni sunteți scriși, în cartea lumii,/Precum copoii și prepelicarii,/Lățoșii, lupii, javrele, zăvozii,/Și-ogarii, poartă numele de câini» (IV, 76).

Dans la version de Dragomirescu, le mot *brabeți* est plutôt un *faux-ami*. La confusion a dû être provoquée par l'une des versions françaises de la pièce. *Brabete*, en tant que variante de *vrăbete*, a la définition suivante dans le dictionnaire: (rég.) *vrabie* [moineau]; *bărbătușul vrabiei* [le moineau mâle]. Dans la traduction française de Victor Hugo, par exemple, *les barbets* apparaît comme hyponyme de *chiens*:

«Oui, vous passez pour hommes dans le catalogue; de même que les limiers, les lévriers, les métis, les épagneuls, les mâtins, les barbets, les caniches, les chiens-loups sont désignés tous sous le nom de chiens» [19, p. 27].

Le *barbet* désigne une race française de chien de chasse dont le nom a été utilisé par le traducteur français comme l'équivalent du *water-rug*. Vu que les référents de *barbet* et *brabete* appartiennent à des espèces complètement différentes, une telle confusion ne peut s'expliquer que par une faute d'impression, la métathèse s'étant facilement glissée grâce à l'existence, en roumain, d'un mot similaire avec lequel un possible calque, *brabeți*, a été confondu.

Mona Baker attire l'attention sur le fait que dans la plupart des langues dans le processus de traduction on retrouve plus facilement les versions équivalentes pour les termes généraux, tandis que les termes spécifiques posent problème [3, p. 18]. C'est ce qui arrive aussi aux hyponymes, par comparaison avec le terme sur-ordonné. La traduction du nom *demi-wolf* est exemplaire en ce sens. En roumain et en d'autres langues romanes, le composé équivalent est formé du terme générique et le nom *loup: câine-lup, chien-loup, perro lobo* (en espagnol), *cane lupo* (en italien), parce que ces langues n'ont pas de forme parfaitement équivalente au «semi-loup». En revanche, en allemand le nom *Halbwolf* est équivalent autant au niveau du sens unitaire que du point de vue des constituants, le préfixe *demi-* ayant un équivalent parfait dans le nom *Halb*:

«Ja, im Verzeichnis lauft ihr mit als Männer,/Wie Jagd- und Windhund, Blendling, Wachtelhund./Spitz, Pudel, Schäferhund und Halbwolf, alle/ der Name Hund bennent;...» [18, p. 40].

Les noms abstraits peuvent trouver leur équivalent tout aussi facilement dans la traduction de l'anglais en roumain, comme le démontre les traductions du fragment ci-dessous:

«Malcolm: But I have none. The king becoming graces ,/As justice, verity, temperance, stableness,/ Bounty, perseverance, mercy, lowliness,/ Devotion, petience, courage, fortitude/ I have no relish of them,...» (IV, 87). / «Toate acelea care, ca niște grații, sunt ornamentul unui rege, precum dreptatea, curățenia

inimii, temperanța, seriozitatea, bunătatea, clemența, modestia, pietatea, răbdarea, curajul, bravura, nu-mi fac nici o impresie mie » (ȘB, 105).

Les omissions sont peu nombreuses et insignifiantes, elles n'altèrent ni le message, ni la compréhension du texte et sont dues, en général, aux contraintes de la prosodie dans les traductions des vers. La traduction des noms abstraits pose, dans ce cas, peu de problèmes aux traducteurs, qu'ils aient choisi la variante en vers ou en prose.

Une analyse de la perspective étymologique des deux séries de noms dévoile des résultats intéressants. Si dans le premier cas des huit termes de la série d'hyponymes, seul le *spaniel* est d'origine romane, tous les autres étant d'origine germanique, dans le cas des noms abstraits, un sur douze, *lowliness*, est d'origine germanique, les autres étant d'origine latine. On connaît le fait que «le fond lexical actif de l'œuvre de Shakespeare renferme le plus grand taux de mots «indigènes», à savoir 90 %, par rapport à celui des autres écrivains anglais (...). Le reste de 10 % est représenté par les mots d'origine romane» [10, p. 27]. Cependant, dans les traductions roumaines, les termes couvrent une aire étymologique plus variée: hongroise (*copoi, ogari, hotărâre*), allemande (*mopșii*), slave ancienne (*milă, smerenie, umilință, vitejie, milostenie*), bulgare (*prepelicari, stăruință*), ukrainienne (*corcitură, javră*), polonaise (*dulău*), néogrecque (*evlavie*), latine (*cumpătare, temperanță, sinceritate, bunătate, clemență, modestie, curaj*) ou inconnue (*zăvod, răbdare*).

Si l'on analyse la traduction de la série des noms abstraits, on observe chez Băjescu une liste de mots d'origine exclusivement latine, ce qui trahit probablement la tendance puriste de l'époque à éliminer de la langue les mots d'origine slave. Dans son livre *Shakespeare în cultura română modernă* [Shakespeare dans la culture roumaine moderne], Dan Grigorescu affirme: «Les conceptions latinisantes de Băjescu se reflètent d'une manière préjudiciable dans le texte de sa traduction» [9, p. 71]. Néanmoins, on ne peut pas nier l'effort fourni par les écrivains et les traducteurs du XIX^e siècle pour cultiver la langue et, implicitement le lecteur. Presque tous les noms de Băjescu se retrouvent dans *Dicționarul de neologisme* [Dictionnaire de néologismes] de Florin Marcu et de Constant Manea, Editura Academiei, 1978. «Le choix de l'équivalent approprié», affirme Mona Baker, «dépendra toujours autant du système ou des systèmes linguistiques à la portée du traducteur, que de la manière dont l'auteur du texte-source ainsi que le producteur du texte-cible, c'est à dire le traducteur, choisissent de manipuler les systèmes linguistiques respectifs» [3, p. 18]. Au XIX^e siècle, les traductions représentaient la porte d'accès vers la grande littérature occidentale et en même temps elles étaient des modèles de langue littéraire, véhicules d'une grande culture. Au XX^e siècle, on constate une intention évidente de populariser en masse la grande littérature par l'abondance des termes populaires et régionaux.

Au cas où les mots sont culturellement marqués, la traduction devient difficile. E. Nida suggère la solution des notes en bas de page, mais cela ne fonctionne que pour les versions destinées uniquement à la lecture: «... the translation of drama for personal reading may always employ footnotes to explain particular meanings and stage directions, but a text to be used in a dramatic performance has no place for such notes» [14, p. 82].

Un cas particulier est constitué par la traduction du nom *equivocator* dans la scène du concierge, qui abonde en allusions et en jeux de mots dont la charge culturelle les transforme dans de vrais défis pour les traducteurs:

«Faith here's an *equivocator*, that could swear in both the scales against either scale, who committed treason enough for God's sake, yet could not *equivocate* to Heaven: o, come in, *equivocator*» (II.3, 49).

E. Nida considère que le traducteur doit toujours prendre en compte le contexte qui a généré le texte source, connaître le style et les particularités de la langue de l'auteur, car tous ces éléments peuvent influencer la traduction [*idem*, p. 80]. En 1559, la reine Élisabeth I^{re} a interdit toutes les pièces ayant comme sujet les problématiques religieuses et politiques du temps. Cela explique le fait que l'action de la plupart des pièces de Shakespeare se situe dans le passé ou dans un autre pays. Cette loi est responsable des nombreuses allusions et subtilités auxquelles a dû recourir l'auteur pour éviter la censure et, implicitement, de l'effort immense que les générations suivantes ont dû fournir pour décoder les textes.

Le nom *equivocator* se réfère à Henry Garnet, un jésuite anglais qui a été exécuté pour son implication dans le complot de la poudre (The Gunpowder Plot) de 1605, et qui, pendant le procès a essayé, par des réponses évasives, de cacher des renseignements sur le complot. C'est l'un des détails que les historiens ont pris en compte lorsqu'ils se sont mis d'accord que la pièce avait été écrite en 1606, et pas avant. Le nom *equivocator* apparaît dans la réplique à côté du verbe *equivocate*, ce qui rend la traduction encore plus difficile.

Vinea traduit le nom par *iezuît* [jésuite], en gardant la référence culturelle, bien qu'elle n'ait plus d'importance pour le lecteur d'aujourd'hui:

«O fi vreun iezuit care putea să jure pe amîndouă talgerele balanței unul împotriva celuilalt... dar care n-a ajuns în rai cu toate viclesugurile lui. Hai, intră, iezuitule» (IV, 54).

D'autres traducteurs s'ingénient à rendre le sens du verbe *equivocate* («parler d'une manière équivoque» [4]), mais leur choix est une paraphrase lourde: *fîuritor de cuvinte în doi peri* (CȘ) [conteur de sornettes]; *un nelegiuit din aceia care vorbește în doi peri* [un de ces infâmes qui conte des sornettes] (VD); *unul dintre aceia învățați din școală să spună verzi și uscate* [un de ceux qui ont appris à l'école à conter des sornettes] (DAL). A. Stern adapte la référence

culturelle à l'espace roumain et traduit remarquablement le substantif *equivocator* par *Păcală*, profitant de la présence du verbe *a păcăli* [duper] de la même aire sémantique. Dans le dictionnaire, *Păcală* apparaît comme un nom commun, défini comme «un plaisantin, un espiègle, quelqu'un qui fait des farces»:

«Zău e vreun *Păcală* care poate să se jure pe amândouă tereziile cumpenei, una împotriva alteia (...) dar n'a putut *păcăli* cerul. O, intră, *Păcală*» (AS, 43).

En même temps, Stern offre des renseignements sur toutes les allusions de la scène du concierge dans des notes en bas de page comme celle pour le nom de notre analyse: «Equivocator = jesuit. Aluziune la jezuitul Garner, care 'și zicea Farmer (arendaș) și în procesul din 1606 a mărturisit că a păcăli e un drept divin» (AS, 43) [Equivocator = jésuite. Allusion au jésuite Garner qui se disait Farmer (fermier) et qui a avoué au procès du 1606 que duper est un droit divin]. Peter Newmark affirmait qu'une pièce importante peut être traduite dans la même mesure pour la lecture, l'étude et la scène. La version pour la scène devrait être sur le premier plan, parce que les besoins du lecteur et du critique peuvent être satisfaits par des notes: «Whilst a great play may be translated for the reading public's enjoyment, and for scholarly study, as well as for performance on stage, the translator should always assume the latter as his main purpose – there should be no difference between an acting and a reading version – and he should look after readers and scholars only in his notes» [13, p. 173]. Le choix de Stern comble les deux types de récepteurs. Les traductions roumaines du drame *Macbeth* sont un espace des contrastes. Parfois profondément marquées par les orientations linguistiques de l'époque, elles contribuent en même temps à la propagation de la culture occidentale chez nous et au renouvellement et à l'enrichissement de la langue. Soit que le traducteur innove avec art et créativité, soit qu'il se limite à exploiter les ressources de la langue roumaine, la conclusion naturelle de ce bref processus d'analyse est la capacité indiscutable de notre langue d'accueillir des textes d'une grande valeur, tel le drame *Macbeth*.

Références

1. Anderman G., Rogers M. ed. Words, Words, Words: the Translator and the Language Learner, Multilingual Matters, Ltd., Clevedon, 1996.
2. Anderman G., Rogers M. ed. Word, Text, Translation: Liber Amicorum for Peter Newmark. Clevedon: WBC Book manufacturers Ltd., 1999.
3. Baker M. In Other Words. Routledge, New York, 2006.
4. Bantaș A. Dicționar englez-român. București: Teora, 1998.
5. Bassnett S. Translation Studies. London, Routledge, 2002.

6. Brînzeu P. Recycling Old Texts: Petre P. Carp's Translation of *Macbeth* (1864). In: Shakespeare in Nineteenth-Century Romania, Monica Matei Chesnoiu (ed.). București: Humanitas, 2006, p. 28-49.
7. Collins English Dictionary - Complete & Unabridged 10th Edition. <http://dictionary.reference.com/browse/grimalkin>. Retrieved August 17, 2011.
8. Crystal D. Think on my Words: Exploring Shakespeare's Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
9. Grigorescu D. Shakespeare în cultura română modernă. București: Editura Minerva, 1971.
10. Levițchi L. Studii shakespeareiene. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1976.
11. Matei Chesnoiu M. (ed.) Shakespeare in Nineteenth-Century Romania. București: Humanitas, 2006.
12. Newmark P. Looking at English Words in Translation. In: Words, Words, Words: the Translator and the Language Learner, Gunila Anderman, Margaret Rogers, ed., 1996, p. 56-69.
13. Newmark P. A Textbook of Translation. Longman, 1988.
14. Nida E. The Role of context in translating. In: Word, Text, Translation: liber amicorum for Peter Newmark. Gunilla Anderman, Margaret Rogers, ed., Clevedon: WBC Book manufacturers Ltd., 1999, p. 79-98.
15. Noul dicționar universal al limbii române, ediția a treia/Ioan Oprea, Carmen Gabriela Pamfil, Rodica Radu, Victoria Zăstroiu. București-Chișinău: Litera Internațional, 2008.
16. Pedersen, V. H. Accuracy in Translation. In: Word, Text, Translation: liber amicorum for Peter Newmark, Grunila M. Anderman, Margaret Rogers eds. Clevedon: WBC Book Manufacturers, 1999, p. 47-66.
17. Shakespeare W. Antologie bilingvă, volum alcătuit de Dan Duțescu și Leon Levițchi. București: Editura Științifică, 1964.
18. Shakespeare W. Macbeth, aus dem Englischen Übersetzung von Dorothea Tieck. Leipzig: Verlag Philipp Reclam, jun., 1971.
19. Shakespeare W. Othello, Le roi Lear, Macbeth, traduction de Francois-Victor Hugo. Paris: Garnier-Flammarion, 1964.
20. Shakespeare W. Macbeth, traducere din limba engleză, introducere și note de Dan Amedeu Lăzărescu, ediția a II-a, bilingvă. Târgoviște: Editura Pandora-M, 2006 (=DAL).
21. Shakespeare W. Macbeth: dramă în cinci acte, traducere de Ștefan Băjescu. București: Tipografia de jos, Copainig, 1850 (=ȘB).
22. Shakespeare W. Macbeth: tragedie în cinci acte. București: Tipografia Horia Carp & Marinescu, 1912 (CAȘ).

23. Shakespeare W. Macbeth: tragedie în cinci acte. București: Editura Casei Școalelor, 1925 (=MD).
24. Shakespeare W. Macbeth: tragedie în cinci acte. București: Alcalay, 1936 (=VD).
25. Shakespeare W. Macbeth: tragedie în cinci acturi, traducere de P.P. Carp. Iași: Imprimeria Adolf Bermann, 1864 (=PPC).
26. Shakespeare W. Opere alese, traducere de Adolphe Stern. București: Cultura Națională, 1922 (=AS).
27. Vianu T. Probleme de stil și artă literară. București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1955.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA LANGUE UKRAINIENNE EN VII^E CLASSE
(LE THÈME «L'ADVERBE»)

Marina Tunitska

Abstract: *In the article we propose a study which focuses on the development of socio-cultural, linguistic and communicative competences in Ukrainian as a Foreign Language classes. A great attention is payed to the adverb and the methodology of its learning and teaching in the gymnases of Republic of Moldova.*

Keywords: *teaching, competences, subject, method.*

Le système d'instruction de la République de Moldova est conçu aujourd'hui à stimuler la réalisation des objectifs instructifs des développements socio-économique et culturel de la société dans toute sa complexité, tout ça car l'école moldave contemporaine se propose de préparer tout jeune citoyen pour des activités complexes dans de différentes sphères de la vie sociale. Cette stratégie est mise en évidence dans toute une série de documents d'état d'une importance à part qui visent l'instruction des apprenants de toutes les nationalités qui habitent, à l'heure actuelle, la République de Moldova. Par rapport à la population ukrainienne de ce pays, citons «Les standards d'état d'instruction en langue et littérature ukrainiennes» et «Le curriculum de la langue et la littérature ukrainiennes».

Selon les deux documents mentionnés ci-dessus, l'importante instructive et éducative de la langue ukrainienne dans la République de Moldova naît des fonctions sociales de cette langue qui, dans ce pays, se présente comme l'instrument de base: (1) de communication à l'intérieur de la diaspora la plus nombreuse; (2) de la connaissance de la réalité et du trésor culturel ukrainien; (3) d'auto-formation et d'auto-enrichissement culturel [...] [4, p. 4].

Dans «Le curriculum de la langue et la littérature ukrainiennes», on met l'accent sur la nécessité de développer chez les apprenants du gymnase la capacité de s'exprimer et de résoudre les problèmes d'une façon créative, c'est-à-dire de développer chez eux, en premier lieu, des **compétences communicatives** à travers la parole cohérente. Ce type de parole peut être développé à travers les textes cohérents soumis à l'étude et la possibilité des apprenants de composer et sonoriser dans des situations distinctes des énoncés personnels.

Il en résulte que la grammaire de l'ukrainien enseigné et appris doit être complètement de nature «communicative», car, «il est absurde de réduire l'apprentissage de la langue maternelle à l'étude de sa grammaire, tout ça parce que l'apprenant comprend les nuances sémantiques les plus fines de sa langue beaucoup avant le moment où il apprend que la grammaire existe en général...»¹ [7, p. 340]. Ainsi, dans la didactique de toute langue

maternelle, le savant V. Sukhomlinsky met l'accent pas sur la grammaire, mais sur le travail des mots, de leurs sens, l'enrichissement du vocabulaire, l'interprétation des images créées par les mots et les groupements de mots.

L'enseignement et l'apprentissage de l'ukrainien en accord avec «Le curriculum...» doit se faire compte tenu du fait qu'il est, en même temps, une discipline sur les compétences linguistiques à former, le moyen communicatif de base à l'intérieur de la diaspora ukrainienne de la République de Moldova, le moyen de base du développement, de l'auto-développement et l'expression individuelle de l'apprenant.

A travers la conceptualisation du thésaurus maternel, tout apprenant conçoit la réalité et sa place dans cette réalité. Il transpose dans sa parole la langue de sa nation et les systèmes de cette langue [1].

L'élève en VII^e, parleur natif de l'ukrainien, qui constitue l'objet de base de l'investigation que nous proposons dans cet article, étudiant au gymnase sa langue qu'il n'entend quotidiennement qu'au sein de sa famille, chez ses proches et, peut-être, chez ses voisins, qu'il parle comme dialecte, apprend non seulement ses unités, ses particularités expressives, mais il commence à se sentir un des porteurs de cette langue, grâce à laquelle il développe son intellect et son univers intérieur.

Le «Manuel de langue et littérature ukrainiennes pour la VII^e classe» (ayant pour auteurs K. Kojukhar et M. Tunitska) est axé sur la didactique cognitive et communicative de cette langue et littérature. Cela signifie que ce manuel renferme des textes et des exercices sur ces textes qui contribuent à l'apprentissage des unités verbales comme moyens d'extériorisation de la cognition et de formation du thésaurus conceptuel de l'apprenant (à voir, par exemple, l'ex. 1, p. 83-84: *Про яке народне свято йдеться в тексті? Які ще легенди та повір'я, пов'язані з цим святом, ви знаєте? Зверніть увагу на виділені слова. На які питання вони відповідають? З якими словами у тексті зв'язані? Якою частиною мови є?*).

L'organisation de la cognition de l'apprenant à la base des textes où figurent des unités langagières de différente complexité aide à la formation graduelle chez celui-ci des compétences cognitives, socio-culturelles, mais encore linguistiques, langagières et actionnelles. Ici s'inscrivent, par exemple, les textes qui portent sur la fête d'Ivan Kupala (p. 83), les temps d'antan de la Moldova après la mort de son prince Stéphane le Grand (p. 92), l'exploit d'un adolescent (p. 84) etc. Tous ces textes développent par étapes la cognition générale et surtout celle intellectuelle de l'élève. Conçus chacun premièrement comme source d'information sur le monde, ces textes sont vus plus tard comme moyen d'enseignement et d'apprentissage de l'ukrainien, surtout de ses parties de discours, l'adverbe y compris.

Pour chaque texte qui figure dans le manuel on propose des activités d'introduction et de post-lecture. Le but principal des activités

d'introduction à chaque texte est d'aider l'apprenant à intuire son contenu, sa structure, à comprendre sa ligne thématique, son idée-force lors de la lecture. Les activités de post-lecture s'axent sur la formation des compétences d'emploi oral et écrit des unités qui constituent les textes en question.

Le compartiment «L'adverbe» débute par un texte cohérent que l'apprenant doit lire à haute voix en classe sur les règles prosodiques de base de l'ukrainien, après quoi il doit répondre aux questions proposées sur ce texte qui portent premièrement sur son histoire, son sujet, l'idée-force exprimée; deuxièmement sur son contour stylistique et les unités peu connues si de telles y existent. Puis l'apprenant doit trouver des adverbes dans le texte; les sémantiser; décrire leurs relations avec les autres unités du texte et surtout avec les verbes auxquels ils se rapportent le plus souvent; donner leur étymologie; déterminer leurs fonctions syntaxiques dans le texte analysé etc.

Le parcours sur les adverbes sert à développer seulement des compétences verbales partielles, nommées encore lexicales. La formation des compétences communicatives est possible à travers les activités proposées dans le manuel qui ont pour consignes les phrases suivantes: *remplacez les syntagmes ci-dessus/ci-dessous par un adverbe; faites apparaître tel ou tel adverbe dans des phrases qui forment un énoncé bien cohérent; décrivez oralement telle ou telle image en employant les adverbes de la liste qui suit* (p. 86); *préparez un discours sur la formation des degrés de comparaison des adverbes par analogie à ceux des adjectifs* (p. 87); *citez des exemples qui viennent confirmer les assertions théoriques sur les propriétés des adverbes ukrainiens* (ibidem); *décrivez une situation concrète de votre vie faisant appel aux adverbes* (p. 89); *faites la rédaction détaillée du texte lu* (p. 90); *faites la description d'une image* (p. 91); *faites le portrait de votre ami(e) ou d'un des membres de votre famille en employant des adverbes* (p. 101); *faites par écrit la description d'un travail quelconque en soulignant les adverbes y employés* (p. 108) etc.

Les textes proposés dans le manuel, si différents quant à leurs sens et fonctions (narrations, descriptions, réflexions etc.), genres (récits, poèmes, proverbes, dictons etc.) et styles (belles-lettres, publicité, textes scientifiques, officiels, d'affaires etc.) ont pour but de faciliter la compréhension et l'acquisition par l'apprenant des fonctions de chaque unité de langue dans la chaîne parlée.

Le manuel analysé renferme également des activités axées sur la comparaison, l'analyse, la synthèse, tout ça pour développer la pensée logique des apprenants: *trouvez dans le texte des adjectifs et des adverbes au comparatif et au superlatif; dites quelles parties de discours sont déterminées dans le texte par un adjectif ou un adverbe* (p. 88); *dites comment on distingue les adjectifs neutres au superlatif des adverbes au superlatif* (p. 88); *composez par écrit des phrases qui renferment les adverbes et les mots monophoniques proposés en faisant*

attention à leur orthographe (p. 94); *faites l'analyse en constituants immédiats et la comparaison structurale des adjectifs et participes proposés, ainsi que des adverbes formés de ces adjectifs et participes* (p. 95); *préparez un discours scientifique cohérent sur la formation des adverbes en ukrainien* (p. 92) etc.

On trouve dans le manuel des tableaux et des schémas généralisant le matériel à enseigner et à apprendre (surtout celui portant sur l'adverbe), à la base desquels on propose des activités du type: *analysez le tableau qui suit pour mettre en relief les traits des adverbes* (p. 83); *analysez le tableau «Formation des degrés de comparaison des adverbes»* (p. 87); *analysez comme parties de discours les adverbes en italique en employant le schéma de la page 89; analysez le schéma «Modalités de formation des adverbes ukrainiens»* (p. 91) etc.

A ce que l'on peut comprendre du contenu du manuel en question, il ne se base pas sur l'apprentissage automatique et inconscient des prescriptions théoriques sur le fonctionnement des unités de la langue, mais sur leur emploi afin de construire un énoncé.

Il faut mentionner que l'apprenant pour qui est composé le manuel analysé a déjà une formation élémentaire portant sur l'adverbe en ukrainien. Cela s'explique par le fait que les positions de base de ce sujet sont présentées dans le «Manuel de langue ukrainienne pour la IV^e classe». En VII^e l'apprenant n'a qu'à:

- (1) perfectionner ses connaissances et ses aptitudes d'emploi adéquat de ces unités à l'oral et à l'écrit;
- (2) comprendre que la caractéristique grammaticale de base de ces unités est leur invariabilité;
- (3) apprendre à distinguer ces unités des autres parties de discours;
- (4) apprendre à employer de différents registres où figurent des adverbes;
- (5) apprendre à décrire les situations où l'on peut employer des adverbes.

Mais l'objectif de base de l'enseignement et l'apprentissage de ce sujet en VII^e est la compréhension par l'apprenant (a) du rôle à part de ces unités dans la production cohérente des discours et textes narratifs, narrativo-descriptifs ou ceux portant sur la présentation des processus de travail; (b) de la fonction stylistique de ces unités dans les belles-lettres.

Plus loin nous présentons le parcours d'une classe intégrée portant sur l'adverbe, faite à la base du compartiment au même titre du manuel analysé dans un gymnase du Nord de la République de Moldova.

La classe a commencé par l'audition d'un fragment de l'oeuvre musicale «Ave Maria» de F. Schubert (les apprenants connaissaient d'avance le nom de ce grand compositeur et ses oeuvres). Ce fragment avait pour objectifs l'assurance de la concentration des apprenants et le renforcement émotif de la réception de l'information d'ordre cognitif.

Après l'écoute le professeur a posé les questions suivantes à ses élèves: *Чи знайома вам музика? Хто її автор? У чиєму виконанні ми її почули?* Comme les élèves connaissaient bien les oeuvres de ce compositeur, ils ont répondu sans difficultés aux questions de leur professeur qui leur a posé encore une question: *Як звучав цей славнозвісний твір Франца Шуберта? Il y avait des élèves qui ont répondu à cette nouvelle question sans se lever, mais il y avait également des apprenants qui sont allés écrire leurs réponses au tableau: ніжно, м'яко, плавно, ласкаво, високо, бадьоро, протяжно, мажорно, мелодійно, співуче, захоплено, велично, по-справжньому, майстерно, світло, повільно, радісно, негучно, незвичайно, натхненно, божественно, гармонійно, дивовижно, життєрадісно.*

Le professeur a posé une nouvelle question à ses élèves: *Якими частинами мови є записані слова? Ceux-ci ont répondu de la façon suivante: Прислівники. Le professeur leur a adressé d'autres questions auxquelles les élèves ont répondu plus ou moins vite étant souvent aidés de leur professeur: А це на які питання відповідають прислівники? Чи можемо ми дібрати інші слова – прислівники щодо прослуханого уривка? Коли звучала ця музика? (щойно, сьогодні, нещодавно, нині, тепер). Де її знають люди? (скрізь, повсюди, всюди). Наскільки (якою мірою) вона вам сподобалась? (дуже, занадто, вельми). Звідки вона прийшла до нас? (здалеку, з далекої Австрії XIX ст.).*

Les apprenants se sont rappelé ce que le professeur leur disait en IV^e sur l'adverbe, et notamment que c'est une partie de discours invariable. Ils l'ont prouvé encore une fois en composant des phrases telles que: *Музика звучить красиво. Музика звучить дуже красиво. Музика звучить занадто красиво.*

Puis ils ont comparé l'adjectif à l'adverbe. Pour le faire le professeur leur a proposé d'analyser les caractéristiques lexico-grammaticales des unités *тихесенький* et *тихесенько*, employées dans les exemples suivants:

- (1) *Тихесенький* вечір на землю спадає (В. Самійленко).
- (2) *Тихесенько* звучить музика.

Si les élèves ont vite compris que l'unité *тихесенький* est adjectif en ukrainien, l'identification de la nature morpho-lexicale de l'unité *тихесенько* s'est faite avec difficultés. Cela signifie que l'identification en question crée un **problème** aux apprenants. Pour le résoudre, on s'est servi de la discussion euristique suivante:

- У чому схожість і відмінність слів *тихесенький* і *тихесенько*? (Обидва слова називають ознаку, але відповідають на різні питання: який? – *тихесенький*, як? – *тихесенько*).
- З якими словами пов'язані ці слова у виписаних словосполученнях? (Вечір, звучить.)
- Які ознаки показують ці слова? (Ознаку предмета і ознаку дії.)

— Що станеться із словом тихесенький, коли змінити слово вечір? А із словом тихесенько, якщо змінити слово звучить? (Слово тихесенький змінюється, а тихесенько – ні.)

De cette discussion les élèves ont définitivement compris que les unités de la langue qui désignent les caractéristiques de l'action restent toujours invariables et qu'elles s'appellent **adverbes**.

Les activités proposées plus loin aux élèves par le professeur avaient pour objectif de base l'approfondissement de leurs connaissances de cette partie de discours. Il s'agissait de la mise en relief des adverbes dans des phrases courtes, puis de petits textes. Pour le faire ils ont posé des questions telles quelles: *de? куди.? коли?* Ils sont arrivés à comprendre que l'adverbe caractérise le verbe et il est un terme auxiliaire de proposition.

Plus loin on a proposé aux apprenants une petite dictée d'adverbes renforcée par l'analyse en constituants immédiats de l'unité *здалеку*. Cette analyse a été introduite par quelques questions formulées par le professeur et adressées aux apprenants:

Le professeur: Чи можна дібрати інші прислівники з коренем *далек* чи *дал*? Який правильний корінь?

Les apprenants: Поодаль, вдалині, неподалік, далеко, далеко-далеко.

Le professeur: Позначте їх будову, згадаймо, як слід писати ці прислівники.

Puis on a proposé aux élèves un texte sur des fiches que nous donnons plus loin. Comme on le voit facilement, ce texte transpose la musique de la nature, le chant du rossignol. Il permet de revenir au motif de l'art, présent au début de la classe et faire de celle-ci un tout entier:

Раптом, несподівано ,звідкись зверху над головами кілька разів тьохнув соловей й замовк, чекаючи, чи не покарає його хто за зухвалість. Чекаючи зовсім недовго, він розсипав у темряву голосисто, соковито, ясно освіжену дощем трель. Потім голос ніжно покликав ще раз, швидко-швидко. Він був по-новому задержуватий, збивався й заливався. Голос звучав все вище й вище (В. Піскунов).

Après avoir lu attentivement ce texte et répondu aux questions sur son contenu formulées par leurs professeurs, les apprenants ont dû y trouver des adverbes, les analyser, mettre en place leurs liaisons syntaxiques avec les verbes etc., c'est-à-dire effectuer un travail en chaîne:

Le professeur: Який заголовок можна дібрати до тексту? Яка його головна думка? (1. Соловей – співець природи. 2. Життя – це чудо). Впишіть прислівники з тими словами, до яких вони належать.

Як? – раптом, несподівано тьохнув

Звідки? – звідкись зверху тьохнув

Чекаючи як довго? – зовсім недовго чекаючи

Як? – голосисто, соковито розсипав

Освіжену як? – ясно освіжену

Як? – ніжно покликав, швидко-швидко

Якою мірою? – по-новому задержуватий

Як звучав? – вище і вище звучав.

Le professeur: Зробить висновок, від яких частин мови залежить прислівник. Що він позначає? (Ознаку дії, стану, ознаку іншої ознаки). Зробіть синтаксичний аналіз речення Він був по-новому задержуватий.

La justesse de toutes les conclusions auxquelles sont arrivés les apprenants faisant les activités énumérées ci-dessus ont été contrôlées à l'aide du manuel analysé.

Plus loin on a proposé aux élèves de faire l'ex. 7 du manuel (p. 85). Il renferme un texte cohérent par lequel on décrit la nature.

En guise de conclusion

Le parcours qu'on a mis en classe a donné la possibilité aux apprenants de comprendre le rôle des adverbes dans un discours/texte cohérent. Par lui, on a instauré une atmosphère de création et de collaboration, étant donné le fait qu'il a mobilisé tous les élèves à participer aux activités proposées par le professeur, contribuant à la formation des compétences de différents types. Le fragment musical écouté a enrichi le côté émotif de chaque personnalité présente dans la salle d'études, les textes ont fourni un modèle général de production verbale, actualisé à travers chaque énoncé individuel fait par l'apprenant. Quant à ceux renfermant des adverbes, ils ont mis en valeur le grand rôle de ces unités dans la parole.

Le parcours proposé qui est loin d'être seulement de nature grammaticale augmente l'efficacité de la didactisation de l'adverbe ukrainien.

Notes

¹«Безнравственно, бессмысленно сводить, как мы это делаем, обучение родному языку к изучению его грамматики. Ведь ребёнок понимает тончайшие оттенки родного языка задолго до того, как узнаёт, что в мире существует грамматика...».

Références

1. Донченко Т., Луценко В. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови. In: Українська мова і література в США, ліцеях, гімназіях, колегіумах, 2005, № 3, с. 38-40.
2. Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения. V–VII классы. Москва: Просвещение, 1991.
3. Кожухар К. С., Туницька М. В. та ін. Українська мова і література. Підручник для VII класу. Кишинів: Ştiinţa, 2012.
4. *Курикулум з української мови і літератури (V-IX класи)*. Кишинів, 2010.

5. Методика вивчення української мови в школі. О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. Посібник для вчителя. **Kiev**: Рад. школа, **1987**.
6. Практическая методика обучения русскому языку в средних и старших классах. Под ред. Е. А. Быстровой. Ленинград: Просвещение, **1989**.
7. Сухомлинський, В. О. Сто порад учителям. **In**: Вибрані педагогічні твори: В 5-ти т. **Kiev**, **1976**, t. 2, с. **419-656**.
8. Шкільник, М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови: Посібник. **Kiev**, Рад. школа, **1986**.

NOTES ON CONTRIBUTORS

Lilia Trinca:

- Senior Lecturer, Ph.D., Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova;
- participant in national and international scientific conferences;
- author of scientific and didactic works.

Abdullah Sarani:

- Ph.D. Associate Professor, University of Sistan&Baluchestan, Iran.

Saeed Moslemi Nezhad Arani:

- TEFL Student at University of Sistan&Baluchestan. Iran

Ecaterina Niculcea:

- Senior Lecturer, Ph.D., Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova;
- participant in national and international scientific conferences;
- author of scientific and didactic works.

Daniela Maria Marțole:

- Lecturer, Ștefan cel Mare University of Suceava, Romania;
- Ph.D. Student;
- author of scientific and didactic works;
- participant in national and international scientific conferences;
- member of national and international associations: ESSE (European Society for the Study of English), SRSAA (Romanian Society for British and American Studies), ATR (Romanian Association of Translators), CEACS (Central European Association for Canadian Studies);
- research areas: English literature.

Marina Tunitska:

- Ph.D., Associate Professor, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova;
- author of scientific and didactic works;
- participant in national and international scientific conferences;
- research areas: applied linguistics.

Bun de tipar 05.10.2014. Garnitura Book Antigua. Comanda nr. 160. Tiraj 50.
Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, str. Pușkin, 38.