

Wie beeinflussen moderne Medien, Laptops, den heutigen Unterricht ?

Erarbeitet von Simioana-Tincau Delia

Das Erfordernis nach einem Laptop in einer jeden Schultasche fällt zusammen mit einer Debatte über die Erneuerung des Unterrichts. Dabei steht die Förderung von Medien- und Methodenkompetenzen, von Teamfähigkeit und von sinnhaftem Lernen in komplexen und authentischen Zusammenhängen. Laptop Computern wird das Potenzial zugeschrieben, eine Innovation des schulischen Lehrens und Lernens im Allgemeinen an sich gezogen.

Als Teil dieser Reformbewegung wird seit der Entwicklung der Laptops, auch mit deren Einsatz in der Schule experimentiert. In den meisten Projekten erhält jeder Schüler sein eigenes Gerät, das aufgrund seiner Mobilität sehr flexibel eingesetzt werden kann. Laptops stehen den Schülern nicht nur für den Gebrauch in der Schule und zuhause zur Verfügung, sondern können auch in verschiedenen Fachräumen, in der Schulbibliothek oder bei Exkursionen eingesetzt werden. Laptop-Projekte lösen damit zwei Probleme, die sich in der Vergangenheit häufig als Bremse für die Integration von Computern in den Unterricht erwiesen haben: die mangelhafte Computerausstattung einiger Schulen.

Die Medien im Unterricht sind von der pädagogischen Didaktik weitaus intensiver in den Blick genommen worden als von der psychologischen Lehr-Lernforschung, die vorrangig mit der Beurteilung der Lernwirksamkeit von Medien auseinandergesetzt hat. Während jedoch die Bedeutung der traditionellen Medien im Unterricht in den 1960er und 1970er Jahren von pädagogisch-didaktischer Seite ausführlich diskutiert wurde, fällt im Bereich der neuen Medien auf, dass ihre praktische Einbindung in den Unterricht und die damit verbundenen didaktischen Fragen derzeit kaum bearbeitet werden. Die aktuelle pädagogische Forschung wirft Computer und Internet eine Mäßigkeit der Praxis und Didaktik vor. Betrachtungsweisen zeigen, dass derzeit die technischen Aspekte neuer Medien viel mehr gelten, wobei ihre Inserierung im Unterricht wichtiger sein müßte. Ausgehend von pädagogisch-didaktischen Überlegungen und Modellvorstellungen, wird die Funktion der Medien im Unterricht erläutert. Der Blickwinkel wird von Medien im allgemeinen auf die neuen Medien eingeeengt und es wird begründet, wie nützlich die Informationen durch den Internet sein können und wie diese große Veränderungen im Unterricht anstoßen können. Der Fragestellung wie Computer gerade eine konstruktivistische Methodenpraxis unterstützen sollten? Hat eigentlich eine sehr einfache Antwort, die Menschheit, die Wissenschaft, die Technik rückt vorwärts, und die Didaktik muß im Bereich der Computer auch Fuß fassen und nach vorn blicken. Verschiedene computerbasierten Lernprogramme werden dabei in Acht genommen.

Die Funktion, die der Medien in der Unterrichtslehre zugeschrieben wird, beschränkt sich häufig auf die eines Hilfsmittels zur Vermittlung von Lerninhalten. Der Lehrer wählt zunächst aus den im Curriculum vorgegebenen Inhalten ein Thema aus, es sei eine grammatikalische Konstruktion in einer Fremdsprache, legt dann die Lernziele für eine Unterrichtseinheit fest, dann werden die methodischen Schritte zur Vermittlung der Grundregel geplant und erst am Ende wird die Frage nach den benötigten Medien, Arbeitsbücher, Arbeitsblätter gestellt, die als wertneutrale Vermittler von Information gelten. Auf der Grundlage dieses Denkmodells werden Ratschläge gegeben, wie „geeignet“ ein bestimmtes Medium zur Unterstützung einer bestimmten Methode ist. Solche Einschätzungen existieren auf der Ebene der Sozialformen und auf der Ebene der Verlaufsmuster des Unterrichts. Medien und Lerninhalte beeinflussen sich gegenseitig. Unterrichtsmedien und -methoden werden vom Lehrer bewusst zur Vermittlung bestimmter Inhalte zur Erreichung bestimmter Lernziele ausgewählt. Die qualitativen Merkmale von Unterrichtsmedien beeinflussen ihrerseits, wie Lerninhalte an den Schülern herankommen und von ihnen verarbeitet werden. Medien machen also ihrerseits bestimmte Methoden und Formen der Auseinandersetzung mit Lerninhalten erst möglich. So sah der Didaktiker Heimann bereits 1962 den „Anfang vom Ende einer alten Didaktik, da im Zuge der Technisierung überraschend neuartige Medien im Entstehen sind, die imstande sein könnten, unsere didaktischen Konzeptionen von Grund auf zu verändern“.

Ein anderer Aspekt ist, dass den Schülern eine im Hinblick auf neue und alte Medien umfassende Medienkompetenz vermittelt werden soll. Diese umfasst im Sinne der Qualifizierungsfunktion von Schule einerseits die Vermittlung von berufsrelevanten Handhabungskompetenzen in bezug auf Computer und Internet. Die geforderte Medienkompetenz beinhaltet aber auch die Fähigkeit, Medienentwicklungen zu erfassen, kritisch zu reflektieren und zu bewerten, womit die Transfer- und die Aufklärungsfunktion von Schule angesprochen sind. Die Einführung von Computern in den Schulunterricht kennzeichnet sich durch die Erhöhung des sozialen Lernens. Die meisten didaktischen Eindrücke beinhalten in der einen oder anderen Weise die gemeinsame Nutzung des Computers im Projektunterricht. Große Hoffnung für die Stärkung sozialer Lernformen im Unterricht wird auch in

die computer-vermittelte Kommunikation gesetzt, die Schülern erlaubt, über den engen Rahmen ihrer Klasse hinaus mit anderen Personen in Kontakt zu treten.

Letztlich wird von der Einführung des Computers ein erhöhter Grad an Authentizität von Lerninhalten und Arbeitsformen erwartet. So erlaubt die Nutzung des Internet den Schülern, mit Experten oder mit Schülern anderer Nationen und Muttersprachen zu kommunizieren und auf diesem Wege reelle Informationen ins Klassenzimmer zu bringen. Auch die Nutzung von professioneller Anwendungssoftware wird als authentizitätsfördernd gesehen, da es sich hierbei um Programme handelt, die auch im Arbeitsalltag außerhalb der Schule verwendet werden können oder müssen.

Der positive Einfluß der Vielfalt auf einen Menschen

Fachstudium/studiu de specialitate

Erarbeitet von/elaborat de Simioana-Tincau Delia

Neulich habe ich die Gerüchte bezüglich der Eurovision Song Contest Sängerin gehört und mir gedacht ein paar Ideen zum Thema zur Licht zu bringen....

Kontroverse Meinungen zu einem Thema sind immer vorhanden. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern die Berichterstattung zum jeweiligen Thema die Meinungen eines Rezipienten beeinflusst haben oder nicht. Dazu habe ich mir als Beispiel die Meldungen zur Deutschen Sängerin Lena Meyer-Landrut ausgesucht, die in diesem Jahr zur Siegerin des Eurovision Song Contest in Oslo gekürt wurde. Schon bevor die 18-jährige Abiturientin das Lied der ganzen Welt live präsentieren konnte, begannen die Journalisten ihre Meinungen zu dem Song, zu ihrer Person und zu den Siegchancen zu verbreiten. Da es sich bei dem Song um einen englischen Titel handelt, lag es vor allem den britischen Medien am Herzen, den Akzent der Deutschen unter die Lupe zu nehmen und am schlimmsten äußerte sich ein britischer Deutschlandkorrespondent bei der „Times“, der die englische Aussprache der Sängerin wie folgt kritisierte: "Das hat nichts mit Englisch zu tun, das ist eher wie ein australischer Bauer im Outback." Ein anderer britischer Journalist verglich Lena mit einem schwedischen Sprachtherapeuten, der einen englischen Rapper namens Ali G. imitieren soll.

Prompt wurde über den sonderbar englischen Dialekt von Lena in den Medien heftig diskutiert und die Leute begannen selbst ihre Meinungen zu äußern: sie kann nicht tanzen, sie kann nicht singen, sie ist nicht nett und sie wird nicht gewinnen. Während die Fans der Sängerin dem allen sofort widersprachen, hatte ein weiterer britischer Journalist seine Bedenken über die Vorbildfunktion von Lena Meyer-Landrut für Schulkinder geäußert, die nun ihrer englischen Aussprache nachmachen könnten. War diese Kritik berechtigt? Fakt ist, der Song der 18-Jährigen wurde bei Youtube über 10 Millionen Mal bereits angehört und angesehen. Nicht nur dass Lena fast ganz Europa bezauberte und den Sieg beim Eurovision Song Contest einheimste, sie liegt mit ihrer Single "Satellite" und ihrem Album in mehreren europäischen Musikcharts an der Spitze und feiert Erfolge, von denen andere Sänger nur träumen können. Haben sich die britischen Journalisten denn nun geirrt oder hat einfach der Neid, das Vorurteil oder schlicht einfach die alte Rivalität zwischen England und Deutschland die Feder der Medienmacher aus United Kingdom sprechen lassen?

Die Antwort der Sängerin zu den Vorwürfen der Journalisten kam in einer Pressekonferenz, als sie erneut auf ihrem Akzent angesprochen wurde. Da sang sie ein kurzes Lied mit bissigem Text den englischen Journalisten vor. Die Reaktionen der Zuschauer war und ist immer noch geteilt, was man an den Kommentaren der Youtube-User lesen kann. Während sich viele mit Lenas Akzent, ihrer Stimme und dem Song noch nicht anfreunden konnten sind ihre Anhänger über den Ausgang des Eurovision Song Contest froh und zelebrieren es als Triumph über die Kritiker. Inwiefern die britischen Journalisten mit ihrer Kritik die Meinungen der Zuschauer und Internetnutzer beeinflusst haben, lässt sich nur schwer sagen. Wie viele Leute können einen englischen Akzent als scheusslich oder als niedlich einstufen? Sprachwissenschaftler erkennen einen Akzent sofort, aber kann das auch jeder der Englisch spricht oder versteht? Diejenigen, die das nicht können, verlassen sich dann auf die Meinungen von Experten. Sind Journalisten Experten, was Akzente betrifft? Sicherlich kann jeder von uns einen Engländer, der Deutsch spricht am Akzent erkennen und wenn er noch so gut Deutsch spricht, man kann den Akzent immer heraushören. So müssen umgekehrt auch die Engländer - in diesem Fall die Journalisten - in der Lage sein, Lena's zu Akzent beurteilen und darüber zu schreiben. Auch Deutsche Fans finden ihren Akzent seltsam, aber nicht so schlimm, wie es die britische Presse darstellt. Hierzu wäre ein Kommentar eines Youtube-Users angebracht: "Lena ist für Deutschland angetreten. Lena ist Deutsche. Wenn sie nicht über Deutschland hinauskommt, dann ist das vielleicht schade, aber nicht zu ändern. Dafür kenne ich sehr viele aus den USA, die Lenas Musik mögen. Die sind da nicht ganz so verbissen, wie

die Engländer. Nicht umsonst haben die auch ihr eigenes Englisch." Ein anderer Internetnutzer meinte: "Menschen lassen sich leicht blenden, vor allem durch den medialen Hype." Das trifft oftmals zu, dass sich die Leute von den Schlagzeilen der Boulevardpresse beeindrucken lassen und bei der Meinungsbildung zu einem Thema bereits polarisiert sind. Hier verfehlen die Journalisten ihre Funktion objektiv zu berichten und verführen zu einem verzerrten Bild. Jeder intelligente Mensch muss sich selber ausreichend und korrekt informieren, bevor er zu einer Schlussfolgerung kommt. Und das beginnt schon bei der Auswahl der Medien, aus denen wir die Informationen beziehen. Vor 50 Jahren hätten die Journalisten nicht diese Chance gehabt, so viele Vorberichte und Stimmen zu einem Event wie dem Eurovision Song Contest zu schreiben. Die Neuen Medien, allen voran das Internet haben dazu beigetragen, dass Menschen aus aller Welt untereinander kommunizieren und ihre Meinungen austauschen. Dies hat dann zur Folge, dass ein solcher Hype entsteht, dem viele nicht widerstehen können. Die Medien haben auch ihren Teil dazu beigetragen, dass aus Lena ein gefeierter Star wird und das noch bevor der Musikwettbewerb stattgefunden hatte. Sie verhalfen Lena zu einer gewissen Popularität, die über die Grenzen Deutschlands hinauswuchs. Allerdings wie jeder Künstler, Popstar oder Berühmtheit dieser Welt, die Kritik liess nicht lange auf sich warten. Oft neigen die Medien und Journalisten dazu, ein Thema derart häufig zu behandeln, dass die Leser und Zuschauer einfach genug davon haben und eine Aversion zum Thema entwickeln. Dies hat dann negative Folgen auf die Akteure der Berichterstattung, was bei Lena Meyer-Landrut auch der Fall war. Dazu schrieb ein Internetuser folgenden Kommentar nach einem Artikel über die Sängerin bei Web.de: "Zudem wird Lena von Auftritt zu Auftritt schlechter! Zu Anfang dachte ich mir auch - eigentlich recht nett. Nichts Besonderes, aber nett. Mittlerweile schalte ich schon bei der Ankündigung "Lena Meyer-Landrut" um." Diese Omnipräsenz gehörte jedoch zur PR-Kampagne der Sängerin. Man wollte "auf sich aufmerksam" machen und da sind die Medien die perfekte Plattform dafür. Ohne Rücksicht auf Verluste, nahmen die Manager der Sängerin die entnervten Zuschauer in Kauf und hofften auf ein gutes Ende. Was zählt war schließlich das Ergebnis: 12 Points for Germany!

Egal wie die Reaktionen ausfallen, man darf sich nicht von Vorurteilen und Neid leiten lassen. Vielleicht hat Lena mit ihrem Song "Satellite" genau das Publikum angesprochen, das sich den Eurovision Song Contest heute noch ansieht. Seit Jahren schütteln die Zuschauer immer wieder den Kopf, wenn es zur Punktevergabe der Länder kommt und noch mehr überrascht ist man bei der Wahl der Sieger. Ob politische Hintergründe oder schlechter Geschmack den Ton angeben, so genau kann man das nicht sagen. Eine Leserin bei Web.de drückt es so aus: "Ich liebe Lena nicht, aber sie scheint mit ihrer Art einen Song vorzutragen und dem Zeitgeist zu entsprechen." Das ist möglicherweise die Antwort, nach der viele Kritiker noch verzweifelt suchen: Lena entspricht mit ihrer Art und Weise dem heutigen Zeitgeist. Ein junges, kokettes Mädchen, das kein Blatt vor dem Mund nimmt und dennoch auf dem Boden der Tatsachen bleibt.

Sicher hat die deutsche Sängerin einen gewissen Akzent, was auch selbstverständlich ist. Wäre sie in England geboren und aufgewachsen, hätte man den Akzent wahrscheinlich gar nicht erkannt. Für die britischen Journalisten war der Akzent - abgesehen von der Deutsch-Englischen Rivalität, den Vorurteilen und dem Neid - ein optimales Mittel um negativ über Lena Meyer-Landrut zu berichten und zu polarisieren. Am Ende verstummten alle Kritiker, denn Lena siegte mit beachtlichem Abstand gegenüber der zweitplatzierten Türkei und die Reaktionen der Fans sind immer noch weltweit zu spüren, nämlich in den Musik-Charts.

Der Unterricht und die Didaktik

Erarbeitet von Simioana-Tincau Delia

Die Beschreibung methodischer Blickwinkel des Unterrichts ist nur ein kleiner Ausschnitt des didaktischen Beschäftigungsfelds. Die Didaktik beschäftigt sie sich mit dem pädagogischen Grundverhältnis des Menschen zu seiner Kultur und Gesellschaft. Die Unterrichtsdidaktik ist eine Analyse von Phänomenen und Strukturbeziehungen des Unterrichts. Durch die konkrete Anwendung der Didaktik wird schließlich die didaktisch-methodische Umsetzung der Bildungsanforderungen innerhalb der Schule untersucht. Die Beschreibung der Unterrichtsqualität und -methode findet sowohl auf der Ebene der Unterrichtsdidaktik als auch auf der Anwendungsebene statt, wird jedoch auch von der Ebene der Bildungsdidaktik beeinflusst, da hier wesentliche Entscheidungen über Bildungsinhalte getroffen werden. Die Wissenschaft weist auf die enge Verbindung von Didaktik und Methodik hin, die eine entscheidende Trennung dieser beiden Felder zur Geltung kommen lässt. Die Methodik trennt sich von der allgemeinen Didaktik ab, da sie sich auf Entscheidungen der konkreten Handlungen bezieht, meinte Meyer in seinem Traktat "Unterrichtsmethoden I". Die Beziehung zwischen Unterricht und Methodik wird durch ein Dreieck mit den Punkten: Schüler, Lehrer und Stoff verblidlicht. Im Gegensatz zu früheren

Konzeptionen, die unidirectional zwischen Schüler, Lehrer und Stoff wirkten, wird in aktuellen didaktischen Schriften diese Wechselwirkung betont. Diese Korrelation der Strukturmodelle der lehrtheoretischen Didaktik ist nachvollziehbar. Danach erarbeitet sich der Unterricht in mehreren „Strukturmomenten“: seinen anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen (gesellschaftliche und institutionelle Bedingungsfelder), und den unterrichtlichen Entscheidungsfeldern Intentionalität (Lehrer), Thematik (Inhalt), Methodik und Medienwahl. Anders als neuere Modelle ist das Strukturmodell von Heimann und Schulz jedoch in erster Linie auf den Lehrer ausgerichtet. Neulich fällt den Schülern eine aktiv-konstituierende Rolle im Unterricht zu. Die Interaktion zwischen den drei Elementen: Schüler, Lehrer und Stoff und dem Kontext von Schule und Gesellschaft im didaktischen Dreieck wird ausgeführt als: Die *Inhalte* einer konkreten Unterrichtseinheit werden durch den *Lehrer* bestimmt. Der Lehrer wählt das Thema einer Unterrichtseinheit aus den im Curriculum vorgegebenen Inhalten aus und entscheidet aufgrund seines methodischen Handelns, wie es in einer Stunde erarbeitet wird. Die *Schüler* bearbeiten die Themen durch ihre Einstellungen. Inhalte werden also von Lehrern und Schülern in der Unterrichtsarbeit auf der Grundlage gesellschaftlicher und institutioneller Vorgaben gemeinsam erarbeitet. Die Interaktion von *Lehrer* und *Schüler* im Unterricht hat einen sehr genauen Ziel. Somit ist die Interaktion der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten im Hinblick auf bestimmte Lernziele gestellt. Kennzeichnend für diese Beziehung ist die Auseinandersetzung zwischen den Blickrichtungen der Schüler und Lehrer bezüglich zum Thema, den Meinungen müssen nicht übereinstimmen. Verspielungen wie die Macht des Lehrers, Inhalt und Struktur des Unterrichts vorzugeben und die Möglichkeiten der Schüler, auf diese Vorgaben mit Zustimmung, Widerspruch oder Verweigerung zu reagieren und der „pädagogische Takt“ oder das methodische Geschick des Lehrers, die pädagogische Situation trotz dieses Grundwiderspruchs für sich und die Schüler befriedigend zu gestalten und die Bereitschaft der Schüler, sich solidarisch am Unterricht zu beteiligen, sorgen dafür, dass dieser Konflikt produktive Ausmaße hat.

Die Qualität des Unterrichts hinsichtlich des didaktischen Dreiecks, muss immer in Bezug zu den drei Merkmalen: Inhalt, Lehrer und Schüler gesehen werden. Die Wahl einer Unterrichtsmethode ergibt sich aus dem Austausch von Lehrer, Inhalt und Schülern, dass der Lehrer aus seinem Verständnis des Themas, aus seiner Wahrnehmung der Schülergruppe und aus seiner Selbstwahrnehmung heraus eine entscheidende Methode wählt. Die Unterrichtshandlungen und ihre Wirksamkeit in Hinblick auf bestimmte Unterrichtsziele wird durch die Reaktion der Schüler und durch die für beide geltenden Interaktionsregeln in der Schule beeinflusst.

Obwohl die Unterrichtsmethodik integraler Bestandteil der meisten allgemein-didaktischen Modelle ist, herrscht eine verwirrende Vielfalt von Definitionen an. Die Definitionen sind wenig systematisch und entstammen unterschiedlichen Theorien und Praxiszusammenhängen. Bis heute existiert kein in sich geschlossenes und allgemein anerkanntes System zur formalen Beschreibung von Unterricht. Die Forscher unterscheiden drei Dimensionen methodischen Handelns. Die äußere Seite beschreibt die äußerlich beobachtbaren Merkmale des Unterrichts, während die innere Seite die Bedeutung der Unterrichtsmerkmale im Gesamtzusammenhang des Unterrichtsprozesses zu fassen versucht. Die innere Seite stellt einen Zusammenhang zwischen Unterrichtsmethoden, Lernzielen und Inhalten dar, der für die Beschreibung von Unterricht von großer Bedeutung ist. Vereinfacht, bringt die innere Seite der Unterrichtsmethoden die Tatsache auf den Punkt, dass „Methode nicht gleich Methode ist“. Somit kann ein Handlungsmuster wie die Gruppenarbeit mit völlig unterschiedlichen Zielsetzungen eingesetzt werden. Ihre Bedeutung ist daran zu bewerten, wie sinnvoll sie in den Unterrichtsverlauf eingebunden ist, ob sie zielgerichtet und für die Schüler gewinnbringend eingesetzt und ausgewertet wird. In ähnlicher Weise charakterisiert sich die innere Seite auch für die Sozialformen und die Unterrichtsschritte deren qualitative Unterschiede bei gleicher äußerlicher Ausprägung hat. Sodas folgendes Modell für die Beschreibung von Unterricht zugrunde liegt:

Sozialformen: dienen zur Regelung der Beziehungsstrukturen des Unterrichts.

Handlungsmuster (methodische Grundformen): damit werden die konkreten Formen und Verfahren von unterrichtsbezogenen Lehrer- und Schülertätigkeiten gemeint.

Unterrichtsschritte (Verlaufsformen): wird die Dimension, der zeitliche Verlauf des Unterrichts beschrieben.

Rollenverständnis: Hier geschieht die Interaktion des Lehrers mit einzelnen Schülern und stellt nur *eine* Wissensquelle im Unterricht neben Medien und Mitschülern dar.

Unterrichtsziele: hiermit wird die innere Seite der Handlungsmuster zur Geltung gelegt, die den Aufbau von Handlungskompetenzen beschreibt.

Vorher soll jedoch die Perspektive der empirischen Lehr-Lernforschung zu Wort kommen um aufzuzeigen, inwieweit die in diesem Abschnitt entwickelten didaktischen Dimensionen von Unterricht in der empirischen Forschung eine Entsprechung finden.

Die moderne Nationsbildung

Fachstudium/studiu de specialitate

Erarbeitet von/elaborat de Simioana-Tincau Delia

Für folgenden Fachstudium habe ich aus Miroslav Hrochs Buch „**Das Europa der Nationen**“ folgenden Absatz ausgesucht „demgegenüber liegt der vorliegenden Arbeit die These zugrunde, dass die Nation vor allem durch die Beziehungen zwischen ihren Angehörigen (also nicht nur durch abstrakte Merkmale) bestimmt ist und diese Beziehungen gegenseitig austauschbar sind. Es lässt sich empirisch nicht belegen, dass Nationen durch ein festes, „verbindliches“ Bündel von Beziehungen bestimmt würden; nachweisen lässt sich hingegen, dass die Gruppe „Nation“ immer durch eine Kombination einiger Art von Bindungen und Beziehungen (sprachlicher, historischer, territorialer, ökonomischer, religiöser, politischer Art usw.) gekennzeichnet ist. Zur Bestimmung der Nation gehört zwingend, dass ihre Angehörigen untereinander durch Kommunikation und gemeinsames Schicksal in höherem Masse verbunden sind als mit Angehörigen anderer Nation und dass sie eine Gemeinschaft gleichberechtigter Bürger bilden, die sich als Angehörige einer Nation betrachten“ und möchte dabei näher auf die Problematik der Auswanderung bzw. Einwanderung eingehen mit der sich heutzutage viele Länder konfrontieren müssen. Die Frage die sich stellt ist, ob Menschen durch Auswanderung ihre nationale Identität mit dem Herkunftsland verlieren. Nehmen sie eine neue Identität an? Wie ist es mit Leuten, die zwei Staatsbürgerschaften haben? Meiner Meinung nach ist dieses Thema sehr interessant und hoch aktuell, wenn wir an den Millionen Menschen denken, die ihre Heimat aus welchen Gründen auch immer verlassen und ins Ausland ziehen. Ich denke dabei an Rumänen, die in Spanien, Italien oder andere Länder ausgewandert sind um dort zu arbeiten, aber auch an die Türken aus Deutschland zum Beispiel, die schon seit über 60 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland leben. Haben sich diese Menschen in der neuen Gesellschaft wirklich integriert? Übernehmen diese die Werte, Kultur und Tradition der neuen Gesellschaft, können sich die mit der jeweiligen Geschichte des Landes identifizieren? Hat die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel tatsächlich recht mit der Aussage: "Multikulti ist gescheitert!" oder gilt das nur für Deutschland?

Mit Einwanderer oder Auswanderer hat fast jedes Land der Welt zu kämpfen. Während die meisten osteuropäischen Staaten Staatsbürger verlieren, begrüßt der Westen weiterhin immer neue Bürger. Für diese Staaten besteht die Herausforderung darin, die Einwanderer in die Gesellschaft zu integrieren, was zuerst mit dem Erlernen der Landessprache beginnt. Während in der Vergangenheit ein Sprachtest bei der Einwanderung nicht verlangt wurde, gehört er mittlerweile zum Standard. Die Staaten haben die Probleme erkannt, mit denen Einwanderer zu kämpfen haben und das ist in erster Linie die Unfähigkeit in der Landessprache zu kommunizieren. Ohne Kommunikation besteht die Gefahr, dass man keine Arbeit findet und ohne Arbeit erhält man keine Wohnung. Dieser Teufelskreis kann dazu beitragen, dass man zum Sozialfall wird und schließlich zur Ausgrenzung aus der Gesellschaft führen. Damit das nicht geschieht, müssen alle Einwanderer die Landessprache beherrschen, um eine Chance auf eine bessere Zukunft zu haben. Denn das ist ja auch der Hauptgrund, warum viele Menschen ihrer Heimat den Rücken kehren, um ihr Glück im Ausland zu versuchen. Während des Kalten Krieges haben Tausende Menschen auf der Flucht in den Westen ihr Leben dafür gegeben. Um ein aktuelles Beispiel zu nennen, sind die zahlreichen Flüchtlinge aus Nordafrika, die mit Booten nach Italien angekommen sind. Diese Menschen sind nicht in der Lage Italienisch zu sprechen, sie flüchten aus Ländern in denen Kriege und Revolutionen herrschen und das normale Leben verhindern. Sicherlich wären die meisten von ihnen dann auch bereit Italienisch zu lernen, aber das geht nicht von heute auf morgen und bis es dann soweit ist, was soll mit ihnen passieren? Welche Möglichkeiten auf ein normales Leben bestehen, wenn man nicht in der Lage ist mit den Mitmenschen untereinander zu kommunizieren? Das ist der Extremfall, denn die meisten Auswanderer sind sich ihrer Lage bewusst, sie wissen was sie in der Wahlheimat erwartet und können sich dafür vorbereiten. Man geht davon aus, dass sie die Landessprache beherrschen und die Werte und Normen des Landes annehmen und respektieren. Die Realität sieht aber anders aus, denn viele weigern sich dies zu tun und führen dann ein Leben am Rande der Gesellschaft. Das führt zu Konflikten und Vorurteilen, sowie zur Ausgrenzung aus der Landeskultur. Was geschieht aber mit wohlhabenden Menschen, die aus Steuergründen ihre Heimat verlassen und sich z.B. in Monaco oder in der Schweiz niederlassen? Übernehmen diese die Werte und Normen der neuen Heimat? Fühlen sie sich mit der Landeskultur verbunden und beherrschen sie die jeweilige Landessprache? Die Antwort lautet: wohl kaum. Interessen haben hier Vorrang, Werte verschwinden in den Hintergrund. So entbrannte vor einigen Jahren die Diskussion, ob man Steuerflüchtlingen wie dem Formel 1-Rekordweltmeister Michael Schumacher die deutsche Staatsbürgerschaft entziehen sollte, wenn er seine Steuern nicht mehr in Deutschland zahlt. Bundesfinanzminister Peer Steinbrück sagte in einem Interview der

„Süd-deutschen Zeitung“, dass prominente Steuerflüchtlinge verpflichtet sind, „dieser Gesellschaft etwas zurückzugeben“. Dürfen dann Menschen nicht mehr als eine Staatsbürgerschaft besitzen? Welche Bedeutung bekommt dann die Bezeichnung „multikulturell“? Genügt es mehrere Sprachen zu sprechen, um als multikulturell bezeichnet zu werden oder muss man dafür die Werte und Normen verschiedener Kulturen annehmen und respektieren? Die Antworten auf diese Fragen hängen von der Sicht des Betrachters ab, da jeder unterschiedliche Ansichten, je nach Religion, Erziehung und Kultur hat. Ob man konservativ oder weltoffen ist, um eine fremde Kultur zu akzeptieren, um sich mit ihr zu identifizieren, muss man bereit sein den Mantel der eigenen Kultur zunächst abzulegen, das bedeutet nicht die eigene Kultur zu verraten oder zu vergessen, aber man muss die Werte der neuen Kultur akzeptieren. Verschiedene Traditionen, Lebensstile und Werte sind in einer multikulturellen Gesellschaft allgegenwärtig, was sowohl Vorteile aber auch Nachteile mit sich bringen. Nimmt der Einwanderer die neuen Werte, Lebensstile und Traditionen seiner Wahlheimat an, so kann es nur zu einer Bereicherung seines Lebens führen. Sollte ihm die Erfahrung positive Erkenntnisse geben, kann er sich glücklich schätzen. Ist das nicht der Fall und fühlt man sich mit der neuen Kultur nicht verbunden, so besteht dann immer noch die Möglichkeit einer Kulturassimilation und Integration. Dieses Problem der Integration macht sich in Deutschland auch bei den öffentlichen Schulen bemerkbar: an Hauptschulen ist der Ausländeranteil am höchsten, was uns erneut zum bereits erwähnten Problem der Kommunikation führt. Die Kinder und Schüler sprechen Zuhause hauptsächlich in ihrer Heimatsprache mit den Familienmitgliedern und das beeinträchtigt schließlich die Leistungen in der Schule, wenn die Landessprache nicht beherrscht wird.

Problematisch kann es werden, wenn es im Sportbereich zu einem Duell zweier Länder kommt und einige der Sportler nun gegen ihre alte Heimat antreten müssen. Das war z.B. bei der Fußballweltmeisterschaft der Fall, als Deutschland gegen Polen spielte und die beiden Spieler mit polnischem Hintergrund Lukas Podolski und Miroslav Klose jeweils Tore für Deutschland erzielten. Während Klose bis zu diesem Zeitpunkt bei jedem seiner Tore einen Kopfsprung ausführte, war dies beim Spiel gegen seinem Herkunftsland nicht mehr der Fall. Auch der Jubel seines Teamkameraden Podolski fiel entsprechen bescheiden aus. Aus moralischer Hinsicht würde das jeder befürworten, aber die Kritiker blieben nicht stumm. Man kann von einem Bürger mit multikulturellem Hintergrund nicht verlangen, gegen die eigene Nation oder Kultur zu treten. Es ist eine Frage des Respekts und wenn kein Respekt vorhanden ist, dann ist auch keine Toleranz vorhanden. Das Beispiel mit den Fußballspielern ist nur eines von vielen Problemen, mit denen die Bürger einer multikulturellen Gesellschaft konfrontiert sind. Wie fühlt sich wohl ein Sportler, der in Rumänien geboren ist, aber bei den Olympischen Spielen für Deutschland antritt? Was passiert wenn er die Goldmedaille gewinnt und Silber an einem Rivalen aus seiner Heimat geht? Die Frage darauf kann man nicht pauschal beantworten, denn auch hier muss jeder Einzelne mit seinem Gewissen selbst ins Reine sein und die Nationalität anerkennen, mit der seine Werte und Normen übereinstimmen.

Zum vielleicht bisher brisantesten Thema was Integration und Toleranz angeht, war die Planung zum Bau von Minaretten in der Schweiz, als sich die Mehrheit der Bürger in einem Volksentscheid dagegen ausgesprochen hatten. Kritische Stimmen behaupteten es war im Grunde genommen keine Abstimmung gegen den Bau sondern eine Abstimmung gegen den Islam. Der Islam und die Integration ist ein sehr umfangreiches Thema, dennoch sollte die Problematik „Islam in der westlichen Welt“ nicht außer Acht gelassen, denn seit dem 11. September 2001 fühlen sich alle Islamisten mit dem Begriff „Terrorismus“ stigmatisiert und befürchten ebenfalls eine Welle der Intoleranz und Vorurteilen gegen sich. Tatsache ist, dass jeder der in einem fremden Land auswandert sich an dessen Gesetze halten muss, so muss jeder der nach Deutschland kommt das Grundgesetz akzeptieren und die Grundrechte respektieren, wie z.B. die Gleichstellung der Frauen oder die Trennung von Kirche und Staat. Die Religion darf nicht im Vordergrund stehen, das Grundgesetz gilt für alle Bürger der Bundesrepublik, egal welcher Religion sie sind. Einen Weltfrieden wird es nur geben, wenn es einen Frieden zwischen den Weltreligionen gibt. Aber für diesen Frieden muss man auch bereit sein etwas zu tun. Aufklärung spielt in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle. Die Politiker und vor allem die intellektuelle Elite der Länder sind aufgerufen einen Weg zur Integration vorzugeben, damit sich in der Gesellschaft keine Randgruppen bilden können. Bereits seit Jahren klagen viele Städte über eine sogenannte Ghettoisierung. Stadtvierteln in denen sich Minderheiten zu einer geschlossenen Gemeinschaft gebildet haben, mit Familien die sich ausgegrenzt aus der Gesellschaft fühlen und ihrerseits mit Abgrenzung sich der Gesellschaft entziehen. Wie können wir eine solche Ghettoisierung verhindern und zur Integration beitragen? Diesen Randgruppen muss die Politik eine Perspektive geben, damit diese aus diesem Milieu herauskommen, ansonsten gibt es keine Chancen auf Erfolg. Wenn man an bestimmten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens nicht teilnehmen kann, dann ist auch die Integration zum Scheitern verurteilt. Schließlich ist der Stand und die Entwicklung einer erfolgreichen Integration auch immer von der wirtschaftlichen Lage eines Landes abhängig. Eine gut funktionierende Demokratie ist selbstverständlich besser in der Lage, auch sozial schwache Menschen in die

Gesellschaft zu integrieren, wenn man jetzt erneut die Problematik des Ausländeranteils an deutschen Hauptschulen in Betracht zieht. Die Schule ist vielleicht das beste Beispiel für einen Ort an dem Deutsche und Zuwanderer zusammenkommen und wo dann die Spannungen am ehesten anzutreffen sind. Vor einigen Jahren kam es zur Diskussion über das Tragen von Kopftüchern an Schulen oder inwiefern Kruzifixe in Klassenräumen erlaubt sind. Das führt erneut zur Religionsproblematik. Oder wenn türkische Schülerinnen nicht am Schwimm- oder Sportunterricht teilnehmen, Klassenfahrten verweigern, dann kann auch keine Integration als solches stattfinden. Man darf aber nicht vergessen, in Europa spricht man immer von Nationen und nicht von Glaubenszugehörigkeiten. Die Religion ist zwar bindend für die eigene Identität und hilft dabei die eigene Persönlichkeit aufzuwerten. Um mit Menschen anderer Religionen erfolgreich zu kommunizieren und in einer völlig neuen Gesellschaft eingegliedert zu werden, bedarf es mehr als nur interkulturelle Kompetenz. Wir müssen versuchen die verschiedenen Religionen als Bereicherung für unsere Kultur anzusehen, unsere Werte müssen von den Einwanderern als solche akzeptiert und respektiert werden und kein Glaube oder Religion sollte die Oberhand gewinnen. Eine gut integrierte Gesellschaft ist eine Gesellschaft von Menschen, die in der Lage sind ein Zusammengehörigkeitsgefühl, eine Solidarität zu bilden, ohne gegenseitig Angst voneinander zu haben. Fanatismus, Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit sollten in einer gut integrierten Gesellschaft keinen Platz haben. Die Forderung an den Staat sich zu modernisieren bleibt auch weiterhin bestehen, die Voraussetzung einer erfolgreichen Integration ist und eine effektive Sprachförderung verlangt. Man muss dazu bereit sein die Landessprache zu erlernen und die Landeskultur als solches zu akzeptieren. Es geht bei der Frage „wie gut jemand integriert ist“ immer um den Hintergrund dieser Person. Die Gesellschaft ist dazu verpflichtet, eine bereits bestehende Ghettoisierung – die auch im Bildungssystem anzutreffen ist – aufzubrechen. Zu guter Letzt bleibt noch die Frage nach dem verbindenden Element in einer Gesellschaft, in diesem Fall in einer multikulturellen Gesellschaft: ist es vielleicht im Falle Deutschlands das Grundgesetz? Brauchen wir ein verbindendes Element oder sollten wir es als Glücksfall betrachten, dass wir alle anders sind? Ob Christen, Orthodoxe, Juden oder Muslime: es sind alles verschiedene Identitäten, die sich gegenseitig als Bereicherung ansehen sollten. Dennoch brauchen wir eine nationale Identität, etwas hinter dem sich alle versammeln, ein Zusammengehörigkeitsgefühl, Zusammenhalt und eine gemeinsame Verantwortung für unsere Gesellschaft. Die deutsche Leitkultur ist schließlich das Grundgesetz, eine riesige Errungenschaft die von allen anerkannt werden muss und wer sich nicht daran hält, der wird in der Gesellschaft nicht integriert und muss mit den Konsequenzen rechnen. Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass man sich an die Gesetze eines Landes halten muss, dazu sind sowohl die Einheimischen als auch die Einwanderer verpflichtet. Die Einwanderer müssen das Gefühl bekommen, dass sie dazu gehören und nicht den Satz hören: du gehörst zu Deutschland, sondern du bist Deutschland. Akzeptanz, Toleranz und Respekt sollten alle gegenüber einander haben.

Die Kriminalität der jungen Menschen

Erarbeitet von Simioana-Tincau Delia

Das Thema „Jugendkriminalität“ ist heute in unserer Gesellschaft. Fast täglich erscheinen Pressemeldungen zu den verschiedensten Jugendstraftaten: Diebstahl, Raub, Körperverletzung und sogar Mord. Genügend Beispiele zeigen die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung der Schüler mit diesem Thema, sowie einer Konfrontation mit den Straftaten und ihren Folgen. Nämlich ist die Rede über junge Menschen, die das Leben erst erkunden, beginnen und leider viel zu früh schon beenden. Die große Zahl der Jungstraftäter ist alarmierend.

So weist zum Beispiel der Datenreport 2010 des Statistischen Bundesamtes nach, dass Jugendliche und Heranwachsende mehr als doppelt so häufig straffällig wurden wie Erwachsene.

Deutlich wird, dass Tatverdächtige Kinder, Jugendliche oder Heranwachsende waren. Die Zahlen der aufgeklärten Fälle fallen zwar geringer aus, aber allein schon die Tatsache, dass fast ein Drittel der Straftaten den so genannten Jungstraftätern zugeschrieben werden, müßte ein Alarm schlagen. Eine Studie zeigt, dass auch Erklärungsversuche und Präventionsmaßnahmen zum Thema Jugendgewalt vorgestellt wurden, sowie, wie wichtig das Thema „Jugendkriminalität“ im Schulwesen, Unterricht sein kann. Die persönliche Betroffenheit der Schüler bei diesem Thema ist durchaus hoch. Schüler der neunten Klasse, also im Alter von 14-15 Jahren, können sich mit einem jugendlichen Straftäter sehr gut gleichsetzen. Die Schüler sollen einsehen, dass es sich zwar um einen beliebigen

Jugendlichen handelt, aber auch, dass diese Umstände sie selbst anbelangen könnte. Die Fallstudie ist eine geeignete Methode, um dieses zentrale Unterrichtsziel zu erreichen. Daher betrachtet die Wissenschaft die Technik der Fallmethode im Unterricht als optimal. „Die Fallmethode stellt eine Lernstrategie dar, die als besonders

geeignet angesehen wird, die komplexen wirtschaftlichen oder auch sozialen Sach- und Wertzusammenhänge eines konkreten Falles oder einer konkreten Situation geistig zu durchdringen. Das geschieht zumeist in Form einer Gruppendiskussion durch aktive, eigenständige Auseinandersetzung mit dem Problem, die schließlich zu einer Entscheidung führt". Der einzelne Schüler lernt dabei, wie man Informationen sammelt, Fragen stellt, Informationen auswertet und bewertet und Entscheidungen trifft. Die Fallstudie ermöglicht eine Untersuchung des Sachverhaltes am Fall und stützt somit die Zielsetzung eines handlungs- und entscheidungsorientierten Unterrichts mit Orientierung an der Lebensumwelt der Schüler. Die Auswahl der Inhalte und Themen eines Lernbereiches oder Fachgebietes orientiert sich nach lebensbedeutsamen Problem-, Handlungs- und Entscheidungssituationen, mit denen der Jugendliche unmittelbar in Kontakt tritt. Ziel dieser Methode ist folglich nicht die unreflektierte Anhäufung von Fachwissen, sondern das Erlernen der Fähigkeit, immer neue Probleme einer sich immer ändernden Welt zu meistern, das bedeutet, neue Situationen erfordern selbstständiges Denken mit einem eigenen einfallreichen Beitrag. Darüber hinaus muss die Fallstudie den Schülern die Möglichkeit anbieten, ihre eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Deutungsmuster auf Fälle anzuwenden, um sich selbst die Beurteilungen bewerten zu können. Von großer Bedeutung für das Gelingen dieser Methode ist die Entwicklung eines Entscheidungstrainings, das die Schüler systematisch in die Entscheidungsprozesse einführt und Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Entscheidungsfindung vermittelt.

Die Schüler werden mit dem Fall eines jungen Menschen, der Martin genannt wird, konfrontiert. Hierbei handelt es sich um einen straffällig gewordenen Jungen von 18 Jahren. Wie die Schüler im Verlauf der Fallstudie erfahren werden, handelt es sich bei den von Martin begangenen Straftaten, noch um Diebstähle, den wenn keine Korrektur eintritt, kann sich die Lage nur verschlechtern. Diebstahl ist in unseren Tagen das am meisten begangene Delikt, etwa 53% aller Straftaten, . Außerdem sind bei Diebstählen (neben Raub und Sachbeschädigung) mehr als die Hälfte der Tatverdächtigen unter 21 Jahre alt.

Schon anhand dieser Angaben ist zu erkennen, dass der Fall einen hohen Motivationsgrad für die Schüler hat, da die persönliche Betroffenheit hoch sein kann. Die Tatsache, dass es sich hier um eine wahre Begebenheit handelt, wirkt mit Sicherheit sehr motivierend.

Nach einer Auseinandersetzung mit dem Fall äußern sich die Schüler spontan dazu, bilden sich ihre eigene Meinung und entwickeln mögliche Fragen, die für die weitere Bearbeitung von großer Wichtigkeit sind. Die Schüler lernene dabei in Gruppen zu arbeiten und miteinander umzugehen, jede Meinung ist gut, aber man muss sie richtig anwenden.

Hierbei finden schon Entwicklungen von Lösungsmöglichkeiten statt, gefällte Wertungen, die mit dem in der Realität gefällten Wertungen verglichen werden können. Dabei sollen auch Fragen geklärt werden, die über die entsprechende Straftat hinausgehen. Die Fallstudie fördert somit die Erkenntnis des Allgemeinen im Besonderen; die Schüler können erfahren, dass persönlich-emotionales Gerechtigkeitsempfinden als spontaner Vorgang in das Begreifen der formalen rechtsstaatlichen Verfahren zu überführen ist. Diese Fallstudie dient außerdem auch als Lebenshilfe für die Schüler, indem sie zeitig eine Einsicht in für sie bedeutsame Gesetzesregelungen erhalten und sogar mit den möglichen Straffolgen konfrontiert werden. Ziel ist hierbei das Vorbeugen und Belehren bezüglich einer eigenen kriminellen Karriere. In der Konfrontation der Schüler mit dem Fall wird das Interesse an einer bestimmten Problemsituation bewirkt. Die Schüler werden in einem Unterrichtsgespräch die Situation des Straftäters Martin betrachten und die wichtigsten Probleme sowie erste Lösungsvorschläge benennen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, daß dem Schüler bewußt wird, inwieweit er als Mensch sich mit dem entsprechenden Fall identifizieren kann und sogar sein zukünftiges Leben beeinflussen könnte und für ihn deshalb subjektive Bedeutung haben kann. Da es sich bei Martin um einen 18-jährigen Straftäter handelt, gelten für ihn die Gesetze der Jugendstraftaten. Bei diesen Strafmaßnahmen ist zu erkennen, dass das Jugendstrafrecht sich nicht nur auf die Tat, Schuld oder Strafe des Täters einsetzt, sondern auch auf die Person des Täters. Die Aufgabe des Jugendstrafrechtes ist es also, herauszufinden, durch welche Einflüsse oder Lebenssituationen der Jugendliche dazu kam, straffällig zu werden. Durch die Achtsamkeit auf den Straftäter selbst wird das Jugendstrafrecht oft auch als ‚Erziehungsstrafrecht‘ bezeichnet. Denn das *Erziehungsstrafrecht* geht auf den Vergeltungs- und Abschreckungszweck zurück; die als Rechtsfolgen vorgesehenen Maßnahmen verfolgen fast uneingeschränkt auf die zukünftige Straffreiheit gerichtete *Resozialisierungsabsicht*.

Von großer Bedeutung erwies sich die Tatsache, dass es sich um einen Fall aus dem Alltag Leben handelte. Die Schüler erhielten das Gefühl, etwas Wichtiges zu tun, was außerhalb der Schule von Anwälten oder Richtern auch getan wurde. Die Schüler strebten, an einem realitätsnahen Urteil zu gelangen.

Ein Debatte zur Auswertung der Fallstudie mit dem Thema die Kriminalität der jungen Menschen zeigte, dass die Schüler im Nachhinein Spaß an der vorerst fremden Arbeitsweise hatten.

Das Gefühl der persönlichen Betroffenheit war bei den Schülern hoch und wurde intensiv diskutiert, wobei der Einblick in die Gesetzestexte und in die Arbeit eines Jugendstrafgerichtes besonders bedeutend waren.

Die Schüler waren in der Auswertung aber auch in der veränderten Denk- und Urteilsweisen Sehr interessiert. Die Arbeit mit Gesetzestexten war für sie sehr aufregend und vermittelte selbstbewusstes und kompetentes Auftreten der Aufmerksamkeit seitens der Schüler.

Relevanz von Gegenidentitäten zur Bildung einer europäischen Identität Studiu de specialitate/Fachstudium

Erarbeitet von/elaborat de Simioana-Tincau Delia

Im folgenden Fachstudium möchte ich aus Gudrun Quenzel's Buch "Konstruktionen von Europa" auf den Kapitel 3.1.1 "Bedeutende Gegenidentitäten: „der Osten und die USA" eingehen und den ersten Absatz inklusive das Zitat auf Seite 101 analysieren: "Europa benötigt jedoch - so Kocka - nicht nur historische, sondern auch aktuelle externe Referenzpunkte für eine Identitätsbildung. Ein anderes Thema, dass ich fast obsessiv behandle...

Als europäische Gegenidentitäten schlägt er die "islamische Welt" und die USA vor, mit einer Präferenz für letztgenannte: „Zwei Referenzregionen sind heute wie früher zentral: die islamische Welt und das nördliche Amerika. Die ausgeprägte Differenz zwischen Europa und der islamischen Welt ist unübersehbar, erfahrbar und nicht wegzureden. Die Differenz zu Amerika ist subtiler, fragwürdiger und ungesicherter. Zur Befestigung europäischer Identität und gesamteuropäischer Handlungsfähigkeit ist die Abgrenzung gegenüber Amerika jedoch unabdingbar, auch wenn ein Bezug auf grundsätzliche Werte Übereinstimmung besteht. An relevanten amerikanisch-europäischen Unterschieden fehlt es keineswegs. Europa hat auf dem Weg zu seiner Einheit mit erheblich mehr eingeschliffener und institutionalisierter Vielfalt von Nationen und Traditionen zurechtzukommen ". Quenzel unterstreicht in diesem Kapitel die Bedeutung der kultureller Abgrenzung Europas gegenüber anderen Kulturen, insbesondere gegenüber den Vereinigten Staaten von Amerika und dem Islam. Diese Abgrenzung ist unabdingbar im Konstruktionsprozess einer europäischen Identität. Schwierigkeiten sieht die Autorin bei der Eingliederung der Balkanstaaten in die europäische Kultur, da in dieser Region immer noch tiefe Wurzeln des Byzantinischen Reiches verankert sind, weswegen hier von Subkulturen gesprochen wird.

Was bedeutet aber Kultur?

Durch die eigene Kultur lernen wir bestimmte Werte, Denk- und Verhaltensmuster, mit Hilfe deren wir unseren Platz in der Gesellschaft einnehmen. Was geschieht aber wenn wir auf fremde Kulturen treffen, die nicht mit unserer Kultur übereinstimmen oder sogar sehr verschieden sind? Es entsteht ein Gegenbild, das vor allem in den Massenmedien auf fruchtbarem Boden fällt. Leider ist dieses Bild sehr oft von Stereotypen geprägt, was immer wieder zu Konflikten und Auseinandersetzungen führt. Wir müssen lernen, uns gegenseitig zu verstehen. Stereotype ermöglichen zwar ein solches interkulturelles Verstehen, können es aber sowohl behindern als auch verstellen. Jeder von uns hat, bevor er sich einer fremden Kultur nähert, ein bestimmte Bild von dieser anderen Kultur. Durch wichtige politische Ereignisse, können sich solche Bilder aber verändern. Hier nehmen die Medien erneut eine sehr wichtige Rolle ein, da sich viele Menschen ihr Bild von einer anderen Kultur erst durch das Fernsehen oder den Zeitungen erstellen. Als externe Referenzpunkte für eine Identitätsbildung bilden laut Kocka der Islam und die Vereinigten Staaten den nötigen Kontrast zu Europa. Die kulturellen Unterschiede hinsichtlich Religion, Sprache, ethnischer Zugehörigkeit führen nicht nur dazu, dass sich die Völker voneinander abgrenzen, sie helfen auch die eigene Kultur zu verfestigen. Warum behauptet der zitierte Autor, dass die ausgeprägte Differenz zwischen Europa und der islamischen Welt unübersehbar ist? Man muss als Europäer nur die Reise in einem islamischen Land - wie zum Beispiel Saudi-Arabien - antreten und man wird bereits auf der Straße als "unübersehbarer Fremder" erkannt. Das liegt in erster Linie an der Kleidung, die sich von der europäischen Art doch sehr stark unterscheidet.

Wendet man sich weiterhin den islamischen Traditionen, so wird man erneut feststellen, dass die Unterschiede nicht wegzudenken sind: nimmt man - einmal von der Sprache abgesehen - die Schrift als weiteres Beispiel, so erkennt man, dass die Buchstaben des Alphabets, so wie sie in Europa in allen Ländern bekannt sind, vollkommen andersartig sind. Während man als Europäer von links nach rechts lesen und schreiben lernt, wird in den islamischen Ländern die umgekehrte Richtung unterrichtet. Die kulturellen Unterschiede sind nicht nur unüberhörbar, sondern auch unübersehbar: byzantinische Baukunst stammt sich hier gegenüber romanischer und gotischer Architektur, die in Europa vorzufinden ist. All diese Differenzen machen deutlich, wie unterschiedlich die

islamische und europäische Kultur voneinander sind. Dennoch hält das viele Europäer nicht davon ab, in einem islamischen Land zu leben und deren Kultur zu befolgen.

Im Gegensatz zur islamischen Kultur, erkennt man in den Vereinigten Staaten von Amerika mehr Gemeinsamkeiten zur europäischen Kultur, die auf eine gleiche oder ähnliche Tradition beruhen, was natürlich mit der Geschichte der USA zusammenhängt. Amerika ist im Gegensatz zum "Alten Europa" ein relativ junger Staat. Auch heute noch wird das Land auf der ganzen Welt als Modell und Hoffnung der Freiheit betrachtet. Die Frage ist, wieso eine Differenz zu Amerika als fragwürdig und ungesichert im oben genannten Zitat angesehen wird? In den USA genauso wie in Europa sind Grundwerte wie Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit fest in der Verfassung verankert. Jeder Mensch hat das Recht auf eine gleiche Behandlung, ungeachtet seines gesellschaftlichen Standes, materiellen Wohlstandes oder Macht. Doch leider ist das nicht immer der Fall. Während in den USA oder in manchen islamischen Staaten, die Todesstrafe immer noch ausgeführt wird, haben die europäischen Staaten einen Schritt weiter gemacht, sich für die Würde des Menschen eingesetzt und die von vielen als "barbarische" Art und Weise der Bestrafung abgeschafft.

Das ist nur ein Punkt, in dem sich Europa von den Vereinigten Staaten abgrenzt. Debatten und Auseinandersetzungen zu verschiedenen politischen Themen werden immer wieder stattfinden. Wir müssen gemeinsam einen Lösungsweg finden und nicht kontraproduktive Stellungen einnehmen. Jüngstes Beispiel wäre in diesem Fall die Klimakonferenz in Kopenhagen. Hier hat man sich zwar auf ein Minimalkonsens geeignet, doch Umweltschützer sprechen von einer großen Enttäuschung.

Die zahlreichen amerikanischen Flaggen, die von den Häusern, Gärten, Autos und Gebäuden im Wind flattern, verdeutlichen die Treue der Bürger zu ihrem Land, eine Art und Weise ihrem Patriotismus Ausdruck zu verleihen, das seinesgleichen noch sucht. Damit soll jeder zur Kenntnis nehmen, wie stolz die Bürger auf ihre Vereinigten Staaten von Amerika sind. Gemeinsam sind wir stark, gemeinsam sind wir eine Nation, gemeinsam schaffen wir es. Welche Möglichkeit besteht, dass wir ein solches Bild, mit einer EU-Flagge schon bald in Europa sehen? Angesichts der zahlreichen Völkern und der politischen und kulturellen Vielfalt, ist das nur schwer vorstellbar, geschweige denn realisierbar. Die Vision von einem vereinten Europa darf nicht verblasen. Europäische Identität benötigt demnach diese Gegenidentität, die - wie Kocka betont - im Islam und vor allem in den USA zu finden ist. Dass Europa, im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten, auf dem Weg zur Einheit mit erheblich mehr eingeschliffener und institutionalisierter Vielfalt von Nationen und Traditionen zu kämpfen hatte, liegt erneut mit der Geschichte unseres alten Kontinents zusammen. Für viele Menschen ist und bleibt Europa die Wiege der menschlichen Zivilisation. Durch Revolutionen, Diktaturen und blutige Kriege im Laufe der Jahrzehnte, erreichten die Völker ihre angestrebte Souveränität und ihren Platz in Europa. Eine solche Vergangenheit haben die USA nicht vorzuweisen.

Viele Menschen glauben immer noch am "Amerikanischen Traum". Sie sind bereit ihr Land, ihre Kultur und ihre Gesellschaft für ein besseres Leben zu verlassen. Sich für eine Kultur zu öffnen und diese zu akzeptieren, erfordert zuerst den Mantel der eigenen Kultur abzulegen, keine Vorurteile zu haben. Man muss in der Lage sein, die Werte und Normen dieser verschiedener Kulturen zu akzeptieren, zu respektieren und an andere vermitteln. Um das zu erreichen, bedarf es eines hervorragenden interkulturellen Verständnisses.

Eine kulturelle Norm, die von allen akzeptiert wird und die für alle selbstverständlich sein soll, kann und wird es niemals geben. Gemeinsame kulturelle Werte und Normen können eine Basis für eine - in diesem Kontext - europäische Identität stellen. Was man nicht kennt, empfindet man als fremd, wenn nicht sogar als störend und man grenzt sich davon ab. Es ist ein natürlicher Mechanismus im Verhalten der Menschen, die sich nicht bewusst sind, dass Unterschiede im Handeln und Denken keine Gefahr für die eigene Kultur bilden. Eine kosmopolitische Denkweise sollte von allen Seiten unternommen werden.

Nur ein kleiner Teil der Menschen kann sich ein Urteil über fremde Länder aus eigener Anschauung bilden. In den modernen Industriegesellschaften wird die Vorstellung von anderen Kulturen und Staaten in ganz wesentlichem Maße durch die Auslandsberichterstattung in den Medien geprägt. Hier dürfen die Journalisten und Reporter, Radio- und Fernsehleute ihre enorm wichtige Rolle nicht vergessen, die Aufmerksamkeit der Menschen so zu kanalisieren, dass Mißverständnisse aus dem Weg geräumt werden.

Das Streben nach Glück, eine zivilisierte Gesellschaft, technischer Fortschritt, kulturelle Errungenschaften und nicht zuletzt architektonische Meisterwerke zeugen von den Bedürfnissen der Menschen eine bessere Welt zu erschaffen. Es soll ein Ort des Friedens, der Freiheit und der Glückseligkeit sein. Unterschiedliche Kulturen sollen meiner Meinung nach voneinander lernen, sich gemeinsam um das Wohlergehen unserer Erde kümmern und konstruktive Lösungen aus Krisen und Katastrophen einschlagen.

Für die Zukunft bleibt abzuwarten, ob die Kulturen sich international einander nähern oder sogar mehr distanzieren. Trotz intensiver Kontakte zwischen den Völkern, den Bemühungen der Außenpolitikern, werden auch in den nächsten Jahrzehnten, wenn nicht Jahrhunderten die Länder kulturell immer noch sehr verschieden bleiben. Für eine europäische Identität, so wie sie Quenzel in ihrem Buch erörtert, spielen viele Faktoren eine wichtige Rolle: zum einen brauchen wir Gegenidentitäten, zum anderen brauchen wir vereinte Kulturen. Die Europäische Union muss in der Lage sein sowohl die partikulären Interessen der Länder, als auch die der europäischen Gemeinschaft zu vertreten. Die Frage bleibt, ob eine europäische Verfassung diese Rolle erfüllen kann.

Die Weltanschauungen und Lebenserfahrungen der großen Kulturen und Religionen sollen mit Hilfe der Medien an den Menschen vermittelt werden und den Politikern wichtige Impulse zur Handlungen geben. Solange nicht alle Länder bereit sind einen gemeinsamen Weg zu gehen, gemeinsame Werte, Normen und Ziele zu teilen wird es zu einer europäischen Identität im Sinne der EU nicht kommen. Die Erderwärmung, Waldsterben, Weltbevölkerungswachstum, all diese Probleme erfordern eine interkulturelle Zusammenarbeit der Nationen. Die Menschen werden jedoch aufgrund ihrer verschiedenen kulturellen Werte eher unterschiedlicher als gleicher Meinung sein und hier müssen die Politik und die Medien ihrer vermittelnde Rolle nachgehen und auf die Notwendigkeit eines gemeinsamen Handelns bestehen.

Die Fallstudie, als Unterrichtsmethode im Fach Deutsch

Erarbeitet von Simioana-Tincau Delia

Von einer Fallstudie wird in vielfältigen Zusammenhängen gesprochen, so, im Rahmen Sozial- und medizinischer Forschung, handlungs- und entscheidungsorientierten Unterrichts aber auch im Personalauswahlverfahren. (vgl. Wikipedia.org)

Im Jahre 1880 wurde die Fallstudie als Lernmethode am juristischen Lehrstuhl der Bostoner Harvard Universität entwickelt

Sie wurde im Rahmen der Vorlesungen, Seminaren und Projekten durchgeführt
Somit hat sich die Fallstudie auch auf andere Disziplinen verbreitet, wie z.B. Geographie, Geschichte, Soziologie, Informatik, usw.

In unseren Tagen wird die Fallstudie sogar als Prüfungsform in Personalauswahl verschiedener Firmen zur Geltung gestellt.

Als eine allgemeine Definition der Fallstudie, kann die von Franz Josef Kaiser in Betracht gezogen werden.

Die Fallstudie ist die Darstellung einer konkreten Situation aus der betrieblichen Praxis oder aus dem Alltagsleben, die anhand bestimmter Tatsachen, Ansichten und Meinungen dargestellt wird, und auf deren Grundlagen eine Entscheidung getroffen werden muss.

Die Fallstudie als Lernmethode sollte die Schüler dazu bringen, ihre erworbenen theoretischen Kenntnisse auch praktisch einsetzen zu können.

Die Fallstudie heisst: selbständiges Erschliessen der Zusammenhänge, denn selbstständige Arbeit bewirkt die Aneignung des Wissens, aber auch den Impuls zum Nachforschen. Das führt schliesslich zur Findung der Problemlösungen.

Die Elemente, die zum Aufbau einer Fallstudie gehören, sind :

- der Falltext (-beschreibung, -darstellung)
- Zusatzinformationen (Statistik, Tabellen, Forschungsdaten, Internetadressen, usw.)
- Fragen oder Aufgaben

Die Typologien der Falltexte sind: Problemfindungsfall mit einer einzigen möglichen Lösung

Vorfall- oder Ereignismethode (Lückentext mit Informationssuche und Entscheidung

Problemanalysefall (Situation mit Lösungsansätze)

Entscheidungsfall (Auswertung der Fakten und Erarbeitung der optimalen Lösungen). Hiermit soll ein Plan errichtet werden, den je mehr Fragen aufkommen desto früher kommt man zur Problemlösung an.

Die Fallstudie im Deutschunterricht kann wichtige Fertigkeiten den Schülern vermitteln. Dabei werden sprachliche, fertigungsbezogene, wissensbezogene, strategische und landeskundliche Lerninhalte geprägt.

Die Vorteile der Einführung der Fallstudie im Unterricht ist, dass es fachspezifische Fertigkeiten und unternehmerisches Denken anbietet. Damit die Fallstudie garantierten Erfolg hat, muss sie authentisch, aktuell und real sein, aber auch dem sprachlichen Niveau der Schüler angepasst sein. Dabei sollen die Fakten und Aufgaben unmissverständlich formuliert sein. Die Aufgabenstellung sollte mit den Texten abgestimmt sein.

Die Schüler werden damit ihr Verstehensvermögen und Formulierungsfähigkeiten verbessern und werden aufgefordert mündlich oder schriftlich ihre Argumentation darzustellen.

Die Kreativität der Schüler wird ebenso verbessert. Die Schüler werden aufgefordert spezifische sprachliche Mittel als Äußerungen dieses Denkens verwenden. Als weitere Kreativitätstechniken sind die intuitive-lateralen und die diskursiv-logischen sprachlichen Mitteln in Anspruch zu nehmen.

Die Argumentation ist wichtiger als die Suche nach der, so genannten, richtigen Antwort. Die Schüler werden kurze, einfache Sätze verwenden.

Die Schüler werden alle Phasen eines Studienfalls in Betracht ziehen. Sie nehmen Kontakt mit dem Text/Fall. Alle Verstehenslücken werden beseitigt. Sie schlagen ihre Lösungsstrategien vor und schließlich begründen ihre Hypothesen, wobei sie die Vor-, Nachteile eines Zustandes benennen.

Die Fallstudie im Deutschunterricht lehrt die Schüler unter Zeitdruck zu arbeiten, in Gruppen zu arbeiten und alle Vorschläge in Acht nehmen und auch den Ausbau der Graphikkompetenzen zu verbessern.

Europa, eine Saga

Fachstudium/studiu de specialitate

Erarbeitet von/elaborate de Simioana-Tincau Delia

In den letzten Monaten, kann man im Fernsehen nur über Griechenland, wie sie die Europäische Union verlassen und nicht verlassen. Deshalb habe ich das Buch von Beck zur Hand genommen und wiederum ein paar Ideen zur Licht kommen lies.

Im folgenden behandle ich ein Thema von U. Beck. Die Dimensionen und Proportionen von Europa sind nach Becks Meinung unklar. Er meint, dass Europa nicht mit der Europäischen Union oder dem geographischen Raum gleichzusetzen sei, für Beck gibt es Europa als solche nicht, sondern es gibt nur Europaisierung verstanden als institutionalisierter Prozess der Dauerveränderung.

Die Massmedien sind ein fester Bestandteil unseres alltäglichen Lebens geworden. Sie erfüllen grundlegende Funktionen, da sie uns informieren, bilden und rekreieren. Können sie aber zu einer erfolgreichen europäischen Integration beitragen und die notige Öffentlichkeit herstellen? Die Einführung des Euros war ein wichtiger Schritt zur europäischen Einigung und stellt ein Symbol politischer und kultureller Identität dar. Die Berichterstattung zu diesem historischen Event war nicht überall euphorisch, sondern auch kritisch, wenn nicht sogar spöttisch. Die negativen Töne von den Medien waren den positiven zwar nicht überlegen, aber dampften die Euphorie ein und so stellte man sich die Frage: warum brauchen wir ein gemeinsames Europa? Ulrich Beck ist der Meinung Europa gabe es nicht, sondern nur Europaisierung, gekennzeichnet durch einen institutionalisierter Prozess der Dauerveränderung. Diese Veränderungen sind in der Geschichte Europas verankert und verdeutlichen ihre Notwendigkeit. Wenn von der Wiege der „menschlichen Zivilisation“ die Rede ist, so denken die meisten sofort an Europa.

Im Zuge der Medienrevolution entstanden neue Wege der Kommunikation und die traditionelle Formen der Mediennutzung begannen sich zu verändern. Das Leben in der heutigen Informationsgesellschaft und der alltägliche Gebrauch von Massmedien sind entscheidend für unsere Meinungsbildung. Deswegen ist die Forderung nach einer „europäischen Kommunikationsunion“ notwendig, um- als Ergänzung zur europäischen Währungsunion- die unterschiedlichen Werte und Normen der europäischen Staaten zu wahren und weiter zu entwickeln. Am Beispiel des Fernsehesenders 3Sat erkennt man die ersten Schritte eines deutschsprachigen Kulturprogramms für Europa. Es ist das erste deutschsprachige Satellitenprogramm, das von den Rundfunkanstalten dreier Länder – Österreich, Schweiz und Deutschland- koordiniert und bereits für seine Beiträge mehrfach ausgezeichnet wurde. Das Programm mit seinen Schwerpunkten in Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft trägt auch zur Bildung einer gemeinsamen Identität bei, auch wenn hier in erster Linie eher die deutschsprachigen Länder angesprochen werden. Der Sender Euronews spielt auch eine wichtige Rolle im Prozess der Informations- und Meinungsbildung der Europäer, indem dieser Nachrichten aus aller Welt in mehreren Sprachen sendet.

Einen Trend, den man in den letzten Jahren im Fernsehen verfolgen konnte ist, dass eine bestimmte Sendung von verschiedenen Ländern übernommen wurde wie zum Beispiel „wer wird Millionär“ oder auch nicht so kulturelle Sendungen wie „die Supernanny“, „Bauer sucht Frau“. Es ist dasselbe Format dieser Sendungen, blos mit anderen Akteuren und in verschiedenen Sprachen. Ein wichtiger Projekt auf europäischer Ebene meiner Meinung nach ist Eurovision, der Songcontest. An diesem Medienereignis nehmen Sänger aus ganz Europa teil und es wird in vielen europäischen Ländern ausgestrahlt. Dass dies ein Erfolgsprojekt ist zeigen allein schon die hohen

Einschaltquoten. Projekte dieser Art verbinden Menschen aus vielen Lander und tragt zur Schaffung eines Gemeinschaftssinn bei. Ich finde auch sportliche Veranstaltungen tragen ebenfalls zum Integrationsprozess bei. Als Beispiel hierfür sind die europäischen Fussballmeisterschaften zu nennen. Aber auch im sportlichen Bereich ist es fraglich wie man Europa definiert, zum Beispiel durften die Serben an sportlichen Veranstaltungen nach dem Beginn des Krieges in Jugoslawien nicht teilnehmen, wo hingegen die Kroaten schon mitspielen konnten.

Die Medien, vor allem das Fernsehen, können Massen bewegen und die Ferne näher bringen z.B. als Papst Johannes II oder auch vor kurzem als der polnische Präsident strab, versammelten sich Millionen Menschen vor dem TV um dieses Ereignis mitzuverfolgen und dadurch auch daran teilzunehmen.

Was aber an diesem Integrationsprozess zu beanstanden ist, ist die Tatsache, dass dieser einseitig erfolgt, dass heisst nur in einer einzigen Richtung. Die Menschen hier im Osten sind nicht original, haben keine eigenen Ideen um diese in Europa so zu vermarkten, dass diese auch zu gemeinsamen europäischen Werten werden, sondern die Menschen aus dem Osten übernehmen die Werte der Leute aus dem Westen und kopieren deren Lebensstil.

Es kommt auch darauf an aus welcher Perspektive man Europa betrachtet. Aus politischer Sicht versuchen Politiker seit den Anfängen der Europäischen Union durch verschiedene völkerrechtliche Verträge und Rechtsnormen für die Mitgliedstaaten und deren Bürger festzulegen. Aber machen diese Normen alleine das Europa von heute wirklich aus? Meiner Meinung nach spielt die gesellschaftliche Ebene eine bedeutende Rolle in dem Integrationsprozess. Es wäre sinnvoll, wenn die Bürger der EU sich nicht mehr primär als Staatsbürger eines bestimmten Nationalstaates begreifen würden, sondern einen Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft, also Europa, entwickeln würden. Die Bürger westlicher Länder haben meiner Erfahrung nach grossere Schwierigkeiten damit, weil sie der Osterweiterung der EU sehr skeptisch gegenüber stehen und auch gegenüber Bürgern aus dem Osten sehr zurückhaltend sind.

Medien verbinden, nicht nur geographisch entfernte Kulturen, auch Minderheiten einer Gesellschaft oder eines Landes. Jedes Individuum möchte über relevante Ereignisse informiert werden und das nicht nur aus dem lokalen, sondern auch aus dem regionalen bzw. internationalen Geschehen. Die Identifikation mit anderen Kulturen und das Bedürfnis nach Integration und sozialer Interaktion soll von den Massmedien erfüllt werden, da es sich um Sozialisations- und Orientierungsfunktionen handelt. Die Medien bieten die Möglichkeit, möglichst viele Bürger mit den politischen und sozialen Auseinandersetzungen ihrer Gesellschaft oder ihres Landes zu konfrontieren.

In demokratischen Länder sollen Meinungen und Konflikte öffentlich ausgetragen werden. Vor allem das Internet bietet viele Möglichkeiten, die Bürger schnell zu informieren und das eigene Handeln transparenter zu machen. Von dieser Art von Feedback und Einbindung in die politische Willensbildung machen bereits zahlreiche Menschen Gebrauch. Kritisiert wird hier allerdings, dass nicht alle einen Zugang zum Daten-Highway besitzen und somit benachteiligt sind. Durch die Vielfalt der Medien hat das Interesse an der gesellschaftlichen Kommunikation ständig zugenommen.

Nach Beck wird die Europaisierung auch von den Interessen und Institutionen bestimmt, allerdings sieht er den Europaisierungsprozess an seiner kritischen Grenze angelangt, weshalb sich Europa neu definieren muss. Das bedeutet zugleich die Selbstschaffung Europas, weil Europa in der Vergangenheit permanent von aussen gezwungen wurde sich politisch zu definieren und weltpolitisch Position zu beziehen. Die Europaer müssen Differenzen zwischen den Kulturen und Nationen anerkennen und akzeptieren, um den Prozess der Integration zu erleichtern und um zu einem stärkeren europäischen Bewusstsein zu gelangen. Hier tritt die enorm wichtige Rolle der Medien ein, die als Botschafter fungieren, indem sie zum gemeinsamen Diskurs verhelfen und zur politischen Meinungsbildung tragen. Die Massmedien sind und bleiben die wichtigsten Träger der öffentlichen Meinung. Sie dürfen in ihrer Funktion auch nicht eingeschränkt werden und ihre wichtigste Rolle- Menschen zu informieren- nicht vernachlässigen. Sie erfüllen politische und soziale Bedürfnisse und werden von uns allen aus unterschiedlichen Gründen heraus genutzt. Wichtig für die Bildung einer europäischen Identität ist, dass die Jouranlisten als Vermittler agieren und die unterschiedlichen Kulturen und Nationen als Bereicherung ansehen, die gemeinsam zukunftsorientierte Lösungen bereitstellen. Sendungen die unter dem Siegel „Eurovision“ ausgetragen werden, existieren bereits seit Jahren, warum soll dann eine europäische Identität keinen fruchtbaren Boden finden?

Die Zeit der Zigeuner

Erarbeitet von Simioana-Tincau Delia

In unseren Tagen spricht man sehr häufig von Minderheiten. Eine verblindliche Definition, aus dem Duden, "eine Minderheit ist ein numerisch geringer Teil eines Staatvolkes, der sich durch kulturelle oder personale Merkmale von der Bevölkerungsmehrheit unterscheidet".

Die unterschiedlichen Merkmale von Minderheiten sind meistens die Sprache, die Ethnie, die Religion, die morale oder auch sexuelle Identität oder auch die sozialen Funktionen, all diese Merkmale können den Status der Minderheiten ausmachen.

Im Jahre 1988 wurde in Tokyo die IMADR (International Movement Against All Forms of Discrimination and Racism) gegründet. Eine Organisation, die auf die Probleme von Minderheiten aufmerksam macht und sich für die Rechte benachteiligter Gruppen einsetzt.

Die Sozialpsychologie unterscheidet zwei Arten von Minderheiten: eine numerische und eine soziale. Die soziale Minderheit unterscheidet sich vom Rest der Gesellschaft durch kulturelle und psychologische Eigenheiten. Dadurch werden sie von dem Rest der Gesellschaft, die Mehrheit, als minderwertig angesehen und behandelt. Die Soziologen der USA haben in den letzten fünfzig Jahren dem Begriff eine neue Bedeutung verliehen. So dass der Begriff sich auf alle Gruppen, die numerisch weniger als die Hälfte einer größeren Bevölkerung darstellen, bezieht und sich von diesen durch ihre eigene Verhaltensweise abweicht und kleinen oder sogar keinen Einfluss auf die Mehrheit ausübt.

Aber, die Minderheiten repräsentieren eine Heimat, die wir mit uns tragen. Minderheiten stellen große Vorteile für ein Volk, Staat oder Gruppe dar. Dadurch wird die Multikulturalität gefördert, Nächstenliebe geprägt. Die kulturellen Vorteile der Minderheiten für ein Staat sind unschätzbar. Die vielfältige Denkweise kann zu großen Dingen führen.

Die Geschichte der Menschheit hat gezeigt, dass der Mensch ohne Vielfalt nicht existieren kann. Daher müssen die Staaten ihre Minderheiten, ihre Vielfalt in Schutz nehmen und prägen.

Das Thema wurde sowohl in Belletristik als auch in Filme dargestellt. Sehr prägnant wird das Thema vom Emir Kusturica dargestellt. Im Folgenden wird das Film "Die Zeit der Zigeuner" präsentiert.

Der Film des Regisseurs Emir Kusturica erzählt die Geschichte eines jungen Zigeuners namens Perhan, der von seiner Grossmutter erzogen wird. Er verliebt sich in Azra, ebenfalls eine Zigeunerin, und möchte sie heiraten, aber seine finanzielle Lage ist miserabel und die Mutter des Mädchens verweigert die Heirat. Er wird von seiner Grossmutter nach Lubljana geschickt um auf seine kranke Schwester im Spital aufzupassen. Seine Reise geht aber weiter nach Italien, wo er kriminellen Handlungen nachgeht und sogar zum Chef der Bande aufsteigt und sich ein Vermögen aneignet.

Kusturica zeigt uns ein Leben der Zigeuner, die am Rande der Gesellschaft leben. Die meisten leben in armen Verhältnissen, gehen keiner regulären Arbeit nach und haben auch keine Erziehung. Einige von ihnen werden nach Westen verschleppt um dort zu stehlen oder zu beteln. Die jungen Mädchen müssen sich prostituieren um für den Chef der Bande Geld zu verdienen. Wer nicht im Stande ist eine gewisse Summe an Geld pro Tag zu verdienen, wird misshandelt. Es ist eine Gesellschaft, die sich nur auf das eine stützt und zwar Geld. Erwachsene, aber auch Minderjährige werden wider Willen von den Eltern verheiratet, wenn der "Kaufpreis" stimmt. Es ist eine Gesellschaft in der die Jugendlichen fast gar kein Selbstbestimmungsrecht haben, was ihr Privatleben angeht. Da sie von klein auf mit Kriminalität konfrontiert sind und fast nichts anderes kennen, kommen sie aus diesem Teufelskreisen nicht raus. So geschah es auch mit Perhan, der dann zum Schluss selbst getötet wurde.

Dargestellt wird meiner Meinung nach nur eine Seite der Zigeuner, die stehlen, sich in der Gesellschaft nicht integrieren usw.. Ich finde es ist einseitig, obwohl vielleicht ganz viele Zigeuner so leben. Es gibt aber auch solche, die durchaus einen Arbeitsplatz haben, ihre Steuern zahlen, ihre Kinder zur Schule schicken usw. Ich selber kenne einige davon und sie führen ein vorbildhafteres Leben als manch "einer von uns". Es ist sehr einfach ihnen ein Stempel aufzulegen, als versuchen sie kennenzulernen. Nicht zu vergessen ist auch ihre Musik und Kultur, die den meisten von uns noch fremd sind, obgleich die Zigeuner seit sehr langer Zeit unter uns leben. Ich befürworte auch die von unserer Regierung geleiteten Programme, die junge Zigeuner ermutigen sollen einer schulischen Bildung nachzugehen z.B. einen Studiumplatz zu bekommen. Der Dialog zwischen den Kulturen ist auch sehr wichtig, beiderseitiges Kennenlernen und ein freundschaftliches Verhältnis sind Grundvoraussetzung für eine funktionierende multikulturelle Gesellschaft. Missachtung und gegenseitige Abneigung können zu Gewaltausschreitungen führen und in Konflikte enden. Jeder Staat sollte die Minderheiten schützen und

unterstützten, und wir als Teil der Gesellschaft sollten die Vielfalt, die durch die Präsenz der Minderheiten entsteht schätzen, denn wohin einseitiges Denken führen kann, hat uns allen der Zweite Weltkrieg gezeigt.

Analyse des Unterrichts

Erarbeitet von Simioana –Tincu Delia

Unterschiedlich zum Lehren erweist sich Unterricht eine systematische, geplante Lernerfahrung. Systematik und Planung bedeuten auf keinen Fall, dass Unterricht ein einfaches, klar beschreibbares Phänomen darstellt. Unterrichtsforschungen und Unterrichtstheorien beginnen deshalb mit der Feststellung, dass Unterricht sehr komplex ist. Die Qualität des Unterrichts hängt daher von einer Vielzahl von Faktoren ab. Darüber hinaus sagt Schöler, dass sich schulischer Unterricht als „veranstaltetes Lehren und Lernen“ vollzieht.

Die Grundlage vorliegenden Textes richtet sich auf das konkrete Unterrichtsgeschehen und ihrer Veränderungen innerhalb einer Unterrichtsstunde. Die Analyse geht also stets vom realisierten Unterricht aus. Die Beschreibung und Analyse von Unterricht wird primär von zwei unterschiedlichen Fachdisziplinen geleistet: der Didaktik und der Lehr-Lernforschung.

Die Konfrontation der *Didaktik* mit dem Thema Unterricht ist rein theoretisch. Berner bezeichnet die Didaktik als eine auf die vorhandene und gewollte Praxis bezogene Form der wissenschaftlichen Reflexion. Didaktik habe „die Aufgabe des Durchdenkens und Verantwortens von Praxis“. Die didaktische Reflexion findet auf verschiedenen Ebenen statt. Auf der Meta-Ebene steht die Konfrontation mit dem Begriff Bildung als gesellschaftliche Kategorie, auf der konkreten Anwendungs-Ebene die Analyse und Beschreibung des Lehrens und Lernens in Schulen. Innerhalb der Didaktik stellt sie als *Unterrichtsmethodik* einen eigenständigen Bereich dar.

Die *Lehr-Lernforschung* wählt einen pragmatischen Zugang zur Analyse des Unterrichts. Anders als die Didaktik setzt ihre Analyse grundsätzlich auf der Ebene des konkreten Unterrichts an. Die Beschäftigung mit der Unterrichtsmethodik findet in der Lehr-Lernforschung unter Bezug ihrer Wirkung auf die Lernenden statt. In Betracht wurde dabei der Zusammenhang von Unterrichtsmethoden und curricularen Leistungen der Schüler genommen. Die Unterrichtsmethodik der Lehr-Lernforschung im Hinblick auf die Systematisierung und Kategorisierung von Unterrichtsmethoden und Unterrichtskonzepten reflektiert auf die Grundlage eines theoretischen Wissens.

Die Verbindungen der Unterrichtsfaktoren lassen die Lehr-Lernforschung so schwierig erscheinen.

Dabei wird Unterricht und Unterrichtsmethode deutlich, dass Methodik und Lehr-Lernforschung bisher kaum in Verbundenheit geraten sind. Eine Besonderheit in der Konfrontation der Unterrichtsmethoden stellt sich sowohl in der Methodik als auch in der pragmatischen Forschung der Lehre dar. Um die Wichtigkeit des qualitativen Unterrichts hervorzuheben werden der lehrergeleitete Unterricht, der schülerbezogene Unterricht und auch der konstruktivistische Unterricht ineinander fließen und zusammengebunden. Die positiven Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung sind sehr wichtig und müssen pragmatische Wirkungen ausüben.

Relaționarea muzeului cu școala

Prof. Baloș Bianca-Maria

Oferta muzeală poate fi îndreptată și spre alte practici culturale, cum ar fi realizarea unor parteneriate cu instituțiile de învățământ. Premiza acestor parteneriate stă în reformularea obiectivelor generale și specifice ale disciplinelor prin acordarea atenției artelor plastice, fie ele tradiționale sau convenționale.

Nu trebuie să ne formăm ideea eronată că muzeul ar putea să se substituie în vreun fel instituțiilor școlare. Școala este spațiul unde se transmit achizițiile, iar muzeul oferă un cadru de inspirație. Publicul instituției muzeale poate deveni astfel, în urma acestor parteneriate cu școala, unul activ, participativ, contribuind la dezvoltarea dimensiunii formale și informale a educației. Mediul muzeal favorizează învățarea și prin urmare, muzeul devine un cadru al învățării continue.

Putem aprecia că prin solicitarea simțurilor, instituția muzeală este un spațiu multisenzorial. Este destul de dificil de analizat sau de estimat în ce măsură vizita la muzeu este echivalentă cu dobândirea unor noțiuni prin care receptorul devine „învățat”. Învățarea reprezintă o particularitate a comportamentului social. Rolul muzeului este acela

de a favorizare și de a încuraja învățarea. În plus, este încurajat dialogul, iar verbalizarea are ca rezultat învățarea prin imitare și prin modul de a interacționa cu ceilalți.

Raportându-ne la *componentele didactice*, se urmărește dimensiunea practică, aplicativă și experimentală a activităților școlare artistico-plastice, dar și dimensiunea teoretică. În plan teoretic, ambientul muzeal devine un loc propice studiului evoluției stilurilor, curentelor artistice în artele plastice. Fiecare expoziție este o mărturie a unei etape din istoria artei. Să nu uităm că muzeul este și „gazda” unor oferte neglijate de marele public din cauza lipsei de informație sau a unei informări incomplete. Este cazul expozițiilor de arte decorative, ceramică, sticlă, metal, bijuterii, broderie, tapiserie, covoare, os, fildeș, numismatică etc.

Tot în plan teoretic, vizitatorii pot acumula informații despre viața artiștilor sau detalii inedite legate de operele expuse. Muzeul suscită cunoașterea, iar elevii pot dobândi cunoștințe suplimentare despre genurile artistice, materiale, tehnicile de conservare sau de restaurare.

Muzeul devine însă și spațiul activităților practice asigurând în primul rând contactul direct cu operele expuse în scopul descifrării limbajului plastic. Analiza fiecărei opere presupune corelarea cunoștințelor de Istoria Artei cu cele de filosofie și sociologia artei. Activitățile practice pot avea resurse multiple de studiu și cercetare: analiza genurilor artistice, comparația artei tradiționale cu cea modernă, urmărind tendițele figurativ-abstract, orientarea vizitelor spre muzee cu profiluri diferite în scopul asigurării unui caracter interdisciplinar.

Dacă urmărim diversificarea conținuturilor programei de specialitate, în ceea ce privește dimensiunea practică sau aplicativă, muzeul ca instituție publică, atinge un număr impresionat de profiluri: științific și tehnologic, etnografice (în aer liber), artistic, muzee ale științelor naturii, ecologice, oceanografice etc. Prin diversitatea naturii, muzeul intră în relație cu alte științe. De exemplu, structurile plastice, organizările spațiului ambiental, desenul geometric relaționează cu matematica și implicit cu geometria. Transformarea structurilor naturale în structuri plastice mijlocește relația muzeului cu botanica, biologia și chimia. Studiul materialelor și a tehnicilor de conservare – restaurare apelează la noțiuni aparținând fizicii și chimiei.

Din punct de vedere teoretic, muzeul implică noțiuni istorice, ale istoriei artelor prin cunoașterea contextului social, politic, cultural al epocii în discuție, caracteristicilor civilizației. Există muzee istorice, memoriale sau etnografice. Pe lângă istorie, muzeul relaționează și cu literatura, presupunând ca vizionarea să fie dublată de o lectură a imaginii. Astfel, se pot efectua în permanență paralele între mișcările literare și cele artistice.

O altă disciplină școlară care intră în relație cu muzeul este geografia, prin localizarea în spațiu și timp, fie ea a școlii sau a curentelor artistice. Estetica și filosofia intervin la nivelul analizei conceptului de operă de artă și a demersului creației. Religia își găsește de asemenea un spațiu propice de predare, prin raportarea la imagini care pot însoți cu ușurință explicațiile.

Concluzionând, am văzut că toate disciplinele școlare își găsesc o abordare interdisciplinară în cadrul muzeului. Ca mediu de învățare, s-a remarcat că muzeul în spațiul deschis are o situație privilegiată.

Predarea Educației vizuale în spațiul muzeului determină formarea capacităților senzorio-motorii, a priceperilor și a deprinderilor. În plus, elevii devin familiarizați cu diferite profesii, intrând în contact cu diverse domenii de activitate.

Un exemplu al eficienței acestui demers a fost resimțit la Reims, în Franța. Aici, muzeul Saint-Remi și muzeul Beaux-Arts au elaborat servicii de animație pentru a atrage în special publicul școlar. La Amiens, operațiunea denumită sugestiv „Le musée sort de sa réserve” a fost lansată în 1995.

Noile media și impactul lor asupra practicii muzeale

Prof. Baloș Bianca-Maria

S-a pus întrebarea dacă transformarea muzeului într-un fenomen media a fost determinată de evoluția rapidă a mijloacelor de comunicare. Odată cu apariția cinematografului, a televiziunii, imaginea a surclasat textul. Noile tehnologii apărute după anii '80 ar include: computerele personale, teletextul, sistemul de înregistrare video, videotextul, televiziunea prin cablu, sateliții de telecomunicații, faxul, telefonie mobilă, televiziunea interactivă, CD-Rom, DVD, instant messaging, inteligența artificială, grafica tridimensională. De obicei, când menționăm conceptul de „noile media”, ne limităm la tot ce ne poate oferi internetul sau la versiunea online a cotidianelor. Cum s-ar explica o ascensiune a noilor media? Odată cu resimțirea efectelor globalizării, s-a simțit nevoia unei interdependențe dintre economii, în ciuda diversificării regionale accentuate. Pentru a deveni un dispozitiv, fiecare media este nevoită să își dezvolte o tehnologie astfel încât operațiile pe care și le propune să fie susținute. Media devine cu alte cuvinte un spațiu de interacțiune permanentă între receptor și imagine sau obiecte. Înainte de a analiza

care ar fi caracteristicile comune ale factorilor media, trebuie să revenim la afirmația că tehnologia de bază a unui muzeu este reprezentată în primul rând de expoziție.

În timp ce muzeul se vedea automat depășit de evoluția imaginilor în mișcare, s-a observat că lumea virtuală pusă la dispoziție de noile tehnologii poate lansa o apropiere psihică între opera de artă și public. Prin urmare, această lume virtuală avea să fi înglobată de demersul tradițional al serviciului nostru public. Beneficiile propuse de noile tehnologii ar fi următoarele: informatizarea computerizată, multifuncționalitatea, ubicuitatea, bidirecționalitatea, interacțiunea, descentralizarea, asincronicitatea, virtualitatea, cyber-economia.

Înainte de pătrunderii noilor media în spațiul social, muzeul devenise practic un prizonier al propriilor obiecte, un depozit prăfuit care propunea o comunicare fără reprezentare, ideile transmisibile limitându-se la lucruri. La începutul anilor '90 s-a propus începerea unei campanii de valorificare a posibilităților oferite de media, încercându-se transformarea spațiului muzeal într-un ambient permisiv tehnologiilor interactive. Astfel, în constituirea spațiului public a început să fie luată în considerare medierea tehnică. Modul interactiv ca mijloc de apropiere a publicului de exponate a fost propusă în 1997 în cadrul Galeriei Forumului din Centrul Național de Artă și Cultură Georges Pompidou. Arhitecții Richard Rogers și Renzo Piano au surprins publicul cu construcția lor originală. Proiectat ca un complex intercultural, adăpostește muzeul Național de Artă Modernă, dar și un cinematograful, o librărie, magazine și săli de spectacol. Centrul poate fi un adevărat labirint. Centrul șochează prin țevile sale de diferite culori, dispuse pe exteriorul construcției. Cele verzi sunt pentru apă, cele galbene pentru curent electric, iar cele albastre pentru aer condiționat. Galeria urmărește dispunerea în rețea a unui număr cât mai variat de servicii publice. De altfel, iată obiectivul noilor metode ale programului muzeal: crearea unor programe sau suporturi – înglobate în mare parte de conținutul de „expoziție” – având ca rezultat un spectacol viu.

Schimbările survenite în societate au împins instituția muzeală să se alinieze, în ciuda riscurilor de mai sus, noilor tendințe. Este vorba și de un compromis al serviciului public de a supraviețui lumii tehnologizate. În mod evident, evoluția tehnologică resimțită pe plan social, dar și economic, a ridicat cu mult standardul unui muzeu, intervenind în modificarea conceptualizării serviciului public care devine automat și un prestator de servicii. Introducerea noilor metode de a transmite mesaje au generat o diversificare a ofertei muzeale dar pe alocuri, au determinat și o modificare a ofertei. În condițiile lumii postmoderne, funcția socială a muzeului resimte tot mai puternic presiunea condițiilor macro-economice. În ciuda contestațiilor aduse noului statut al muzeului, finalitatea principală a acestuia rămâne una strict educațională, deoarece moștenirea patrimonială are o importanță estetică, artistică și pedagogică, acestea fiind dublate de veniturile financiare. Putem afirma că muzeul, face parte din economia culturii la fel ca și concertele sau ca și teatrele.

Se vorbește tot mai mult pe plan social de o democratizare a culturii, iar unicul scop al politicilor culturale este de intermediar accesul spre un număr cât mai mare de discipline artistice. S-a polemizat în jurul costurilor prea mari pe care le impune cultura, acestea reprezentând cauzele slabei democratizări culturale. În acest sens, măsurile nu au întârziat să apară. S-au adoptat multiple strategii de marketing menite să încurajeze clientela și de a-și păstra consumatorii fideli. S-a mers până la transformarea reducerilor tarifale la gratuități totale, adoptarea unor carduri de fidelitate etc. Situația sectorului cultural subvenționat este una paradoxală în măsura în care se încearcă atragerea unui număr cât mai mare de vizitatori astfel încât subvențiile să își găsească o legitimitate. În scopul acesta, se optează pentru reducerile tarifelor cu riscul de a-și pierde o parte din audiență. Dovada conform căreia muzeul nu trebuie conceput ca pe o relație reducătoare, focalizând strict spectatorul și opera expusă este confirmată de riscul de a pierde formarea unui public.

Le monde clos du compartiment-un générateur d'une suite spatiale dans

***La Modification* de Michel Butor**

Studiu de specialitate

Prof. Baloș Bianca-Maria

Si on pense à un roman qui “entasse” tout son décor entre les parois mobiles d'un compartiment de train, alors on pourrait le cataloguer comme fade. Mais cet espace réducteur est conçu comme une sorte de scène ambulante, fréquentée par différents voyageurs, qui se déplacent de Paris à Rome. En plus, si on ajoute à ce schéma, les caprices de la mémoire, on obtient un va-et-vient topographique. La mémoire, fonctionne-t-elle comme un train qui parcourt des kilomètres de chemins de fer dans un temps relativement insignifiant ?

Quant à la spatialité de *La Modification*, on apprend qu'à la origine de sa conception, réside une ambition créatrice : « “...en travaillant sur *L'Emploi du temps* dont le principal personnage était la ville, je me suis posé la

question : - Comment faire un roman avec deux villes ? Il ne s'agissait pas encore de Paris et de Rome. Mais, en fouillant un peu plus, ces capitales se sont imposées inéluctablement. Comment les mettre en relation ? Après avoir essayé divers procédés, j'en suis arrivé à ces voyages successifs racontés dans une parodie du roman français classique fondé sur le triangle, et de mettre cette structure romanesque en relation avec les structures historiques beaucoup plus vastes. L' "histoire", c'est ce qui vient en dernier, une solution à un certain nombre de problèmes, une certaine façon de parler d'autre chose. (entretien avec Jean-Louis de Rambures, le Monde, 11-6-71) »

Mais le roman ne se réduit pas à ces deux villes. En fait, les deux villes n'apparaissent "physiquement" nulle part. Elles "surgissent" seulement ça et là grâce aux souvenirs.

L'unique voix narrative du roman - Léon Delmont - entreprend un voyage en troisième classe de Paris à Rome. Représentant une maison italienne qui commercialise des machines à écrire, c'est la première fois que son voyage n'a pas un caractère professionnel. Il a finalement décidé de se séparer de sa femme Henriette et d'installer sa maîtresse Cécile à Paris. L'espace clos subira un nombre infime de *modifications* : "les acteurs" qui se succèdent d'une gare à l'autre, les changements d'éclairage, les remplacements des bagages avec d'autres selon "le stage" des possesseurs ou bien les traces de la salissure sur le plancher et toute "la composition" de celle-ci. Donc, cette unité de lieu consciencieusement respectée rappelle les règles du théâtre classique. Mais, c'est *une fausse unité*, car toute impression de hic et nunc est boycottée. Même le thème du roman – le voyage – ne jouit pas d'une unité. Léon n'entreprend pas *un* voyage, mais plusieurs, "d'époques différentes et faits dans un sens ou dans l'autre, (...) : par fragments surgis indépendamment de leur ordre chronologique, il se remémore (entre autres faits touchant au problème qui l'obsède) d'autres trajets Paris-Rome ou Rome-Paris qu'il a effectués et il pense même à ce que, dans l'avenir proche, seront son voyage de retour et ce qui suivra ce retour. "

Cette "cage" qui emprisonne le voyageur est située hors espace et hors temps. Sa grande qualité serait la mobilité d'une gare à l'autre. Mais l'enregistrement géographique de la mémoire dévoile elle-aussi une mobilité : son quartier parisien de la Place du Panthéon, les monuments et les musées visités de Paris mais aussi de Rome, des galeries de peinture, des restaurants ou des hôtels, des lieux fictifs. Tous ces repères spatiaux se chevauchent, en établissant une discontinuité perpétuelle. Le voyage entier a été organisé comme un besoin d'atteindre une sérénité affective, mais le sujet a la capacité de pressentir la finalité de son but. Malheureusement, comme dans le cas des autres personnages, il est incapable de déchiffrer ses sensations : "Ce voyage devrait être une libération, un rajeunissement, un grand nettoyage de votre corps et de votre tête ; ne devriez-vous pas en ressentir déjà les bienfaits et l'exaltation ? Quelle est cette lassitude qui vous tient, vous diriez presque *malaise* ? "

La sémantique du mot *voyage* s'organise autour de deux axes : "...un voyage consiste dans un mouvement de l'esprit et d'un déplacement du corps du voyageur. "Donc, l'esprit est celui qui échappe à la continuité rigide, en revisitant les lieux fréquentés dans un passé lointain : "De l'autre côté, le tableau s'intitule : galeries de vues de la Rome moderne ; le Moïse de Michel-Ange y trône, et dans les cadres toutes les fontaines du Bernin ; des yeux vous vous promenez de celle des Fleuves, piazza Navona, à celle du Triton, près du palais Barberini, de la place Saint-Pierre aux escaliers de la Trinité des Monts, dans tous ces lieux peuplés pour vous par le visage de Cécile, par l'attention de Cécile à qui vous aviez appris à mieux les aimer, pour qui vous aviez appris à mieux les aimer. "

Même "la pauvreté" du compartiment souffre une amplification. Quand Léon ressent le danger qui menace son cadre visuel devenue très étroit, il commence à "monitoriser" tous les objets qui peuplent cet univers réduit. Il renonce à son voyage intérieur pour "photographier" son espace. Malgré son immobilité et sa passivité, il conserve une remarquable vitesse de parcourir un déplacement fictif. Tout voyage lance un égarement dans la spatialité d'autre fois : "...tout roman qui nous raconte un voyage est donc plus clair, plus explicite que celui qui n'est pas capable d'exprimer métaphoriquement cette distance entre le lieu de la lecture et celui où nous emmène le récit. Mais lorsque le voyageur est loin de chez lui, qu'il est retenu dans ces îles dont il rêvait, c'est de sa patrie qu'il rêve alors, elle lui manque et lui apparaît sous des couleurs toutes renouvelées. A partir du moment où *le lointain* me devient *proche*, c'est ce qui était *proche* qui perd le pouvoir *lointain*." On pourrait conclure que la spatialité univoque appartient seulement à la science, à la rigidité mécanique. L'homme est condamné à rester attaché à "un lambeau" bien déterminé, mais il n'est pas obligé à se réduire à cet "ici". Ce sont l'imagination et le vécu qui permettent l'ubiquité : "L'espace vécu n'est nullement euclidien dont les parties sont exclusives les unes les autres. Tout lieu est le foyer d'un horizon d'autres lieux, le point d'origine d'une série de parcours possibles passant par d'autres régions plus ou moins déterminées. Dans ma ville sont présentes bien d'autres villes, par toutes sortes de *méditations* : les pancartes indicatrices, les manuels de géographie, les objets qui en viennent, les journaux qui en partent, les images, les films qui me les montrent, les souvenirs que j'en ai, les romans qui me les font parcourir."

Jean Ricardou investit l'espace d'une fonction déterminative, dans une relation de *cause-effet*. Ainsi, constate-t-il que toute l'"involution" sentimentale du protagoniste est due à une influence de la topographie. Au début de son

voyage, Delmont est déterminé d'abandonner sa femme Henriette, pour continuer sa vie avec Cécile. S'approchant de la ville de Rome, "la résidence" de Cécile, s'impose le décroisement de la passion, et en même temps l'intérêt pour Henriette qui lui paraissait au début du voyage un "cadavre de femme continuant illusoirement des gestes inutiles, (...) cadavre inquisiteur que vous n'avez si longtemps hésité à quitter que parce qu'il y a les enfants dont chaque jour une vague de plus vous sépare, de telle sorte qu'ils sont là comme des statues de cire ..."

Toute cette "modification" du moi est générée par une relation de symétrie : « Un proverbe retourné, "loin des yeux, près du cœur", peut résumer cette relation inversement proportionnelle qui lie proximité spatiale et proximité sentimentale. Ainsi, selon l'ordre des gares, même si elle doit être à certains niveaux mise en cause, se dispose l'une des organisations les plus voyantes : celle qui s'appuie sur une règle de symétrie ». Quand Léon atteint le point d'arrivée – Rome – non seulement il abandonne la décision de ramener son amante à Paris, mais il ressent un attachement pour Henriette, en se promettant de revenir avec celle-ci dans la capitale italienne. Si la femme se rapportait à l'accompli et l'amante au projet, maintenant il y a un renversement de situation. Les deux femmes changent de rôles : "Et maintenant dans votre tête résonne cet "adieu Cécile", les larmes vous montant aux yeux de déception, vous disant : comment pourrai-je jamais lui faire comprendre et me pardonner le mensonge que fut cet amour, sinon peut-être par ce livre dans lequel elle devrait apparaître dans toute sa beauté, parée de cette gloire romaine qu'elle sait si bien réfléchir."

Le sentiment d'amour s'empreint d'une spatialité doublée d'une finalité. Pourquoi concevoir l'amour comme "un chemin" ayant un trajet établi ? "Elle (Cécile) sentira peu à peu ce qu'elle avait d'ailleurs toujours senti, que notre amour n'est pas un chemin menant quelque part, mais qu'il est destiné à se perdre dans les sables de notre vieillissement à tous deux."

Les deux villes – Paris et Rome – arrivent finalement à se confondre, car Henriette n'est plus la figure de Paris et Cécile n'est plus limitée à l'image de Rome : "...ce dispositif spatial-sentimental est un mécanisme qui lie automatiquement les deux villes : s'approcher de l'une, c'est éprouver le désir de quelqu'un qui vit dans l'autre." Tout ce mécanisme symétrique s'institue aussi dans "la théorie" littéraire qui guidera le protagoniste à organiser son propre livre.

Referințe :

Butor, Michel, *Essais sur le roman*, Gallimard, Paris, 1972

Leiris, Michel, *Le réalisme mythologique de Michel Butor*, Les Editions de Minuit, Paris, 1957

Ricardou, Jean, *Le Nouveau Roman*, Editions du Seuil, Paris, 1978

Spitzer, Leo, *Etudes de style*, Collection Tel, Editions Gallimard, Paris, 1970

Le temps circulaire dans *Les Gommages* de Robbe-Grillet

Studiu de specialitate

Prof. Baloș Bianca-Maria

Le temps se présente comme étant l'expression de notre intériorité, de notre intuition. Il n'entretient aucune relation déterminative avec les phénomènes extérieurs puisqu'il ne trouve aucune application dans le monde concret. On a parlé au début du pouvoir de l'intuition. S'il fallait rapporter le temps à l'intuition, on pourrait déduire que la notion temporelle se manifeste comme étant une condition subjective de notre état intuitif. En plus, dans l'absence d'un sujet quelconque, on ne parlerait plus du temps. Alors, on va s'orienter vers une question tout à fait légitime: est-ce **le temps** réel, c'est-à-dire, existe-t-il vraiment ? Normalement, la réponse serait affirmative: les changements subis par les choses qui nous entourent sont véridiques, mais ils nécessitent une expérience temporelle. Donc, **le temps existe**. Pourtant Kant bouleverse ce raisonnement: le temps n'est pas du tout inhérent aux choses. Comme les opérations mathématiques se rapportent à un temps **a priori**, les opérations géométriques dépendent d'un espace tout aussi apriorique. En d'autres mots, tous ces calculs ne se prêtent à aucune expérience personnelle, mais ils subissent l'impact des lois extérieures.

Chez Robbe-Grillet, le temps ne fait qu'hyperboliser l'action du possible: en vingt-quatre heures, la réalité et la normalité pourraient supporter un renversement brutal. Tout le déroulement de la narration rappelle en fait la composition de la tragédie grecque. Ainsi, assiste-on à une succession des actes humains où une situation donnée est transformée dans son contraire et tout ce renversement de perspective plongera l'actant dans une métamorphose du vécu personnel: le changement d'attitude. En plus, le conflit est si poussé à l'extrême qu'il présentera comme étant insoluble.

Si on se propose une courte "dissection" de la chronologie romanesque, on observe que le roman présente deux cycles de vingt-quatre heures qui alternent et qui renvoient aux vingt-quatre heures "en trop". Chacune de ces deux

séquences chronologiques a l'aspect d' "une tranche" temporelle classique. En s'associant, elles contribuent au bouleversement du lecteur. Le premier cycle s'encadre entre six heures du matin, l'heure du commencement du prologue et respectivement six heures du matin, en imitant presque la scène initiale. L'intrigue proprement-dite est déclenchée par un coup de pistolet tiré à sept heures et demie la veille et elle va s'arrêter à sept heures et demie, le lendemain soir, par un second coup de pistolet qui, à la différence du premier, enregistre une victime: "*L'unité de temps classique elle-même souffre d'un décalage qui se retrouvera et s'accentuera partout dans le roman sous forme de déplacements et de mutations d'objets, de gestes, d'itinéraires ou de parcours, d'événements.*"

Cette structure chronologique se constitue d'après la forme géométrique du cercle, car à la fin du roman, le lecteur et envoyé au point de départ.

Le temps est déclenché dans *Les Gommés* par un coup de pistolet tiré sur Daniel Dupont, professeur d'économie politique. Heureusement, il a été seulement blessé et il a réussi à s'échapper. Il va se réfugier dans une clinique et, pour sauver sa peau, il va véhiculer l'idée de sa mort en détournant les plans de la bande qui a préparé ce complot criminel. Dupont n'échappera pas à cette fatalité: il rentre chez lui pour chercher des documents et il sera tué par le détective Wallas, infiltré pour y retrouver le criminel (il apprend d'une carte postale adressée à celui-ci qu'à sept heures et demie, l'assassin sera là.). L'énigme est "résolu" et le détective accomplira la tâche de l'assassin Garinati.

La phrase mise en exergue représente la chant du chœur, après qu'Oedipe s'est rendu compte du malheur accompli, mais avec une légère modification: "*Le temps, qui veille à tout a donné la solution malgré toi.*" Le romancier y a inséré un mot-clef. Mais contrairement aux rôles nettement distingués par Robbe-Grillet lui-même, Wallas peut accomplir aussi le statut d'**une victime** de cette épouvantable possibilité. Donc, le détective, l'assassin et la victime sont réunis dans un seul être. La phrase de Sophocle est plus impersonnelle par rapport à celle-ci: "*Le temps qui voit tout, malgré toi t'a découvert!*"

En fait, cette phrase peut être, elle aussi, appliquée à la situation, car la montre de Wallas, qui s'était arrêtée depuis vingt-quatre heures, commence à se mettre en marche au moment où il effectue le crime: à sept heures et demie. Le lecteur est attentionné dès le prologue que Wallas incarnera le statut d'une pauvre victime. La description de cet inconnu rappelle le destin du héros tragique Oedipe qui n'a jamais vécu **au hasard**. Dans les deux cas (Wallas et Oedipe), le **fatum** pousse celui qui est prêt à y obéir et va traîner celui qui s'y oppose.

On a soutenu l'idée que le rôle du temps est d'enregistrer des évolutions. Au moment où Wallas tire sur Dupont, il effectue une anomalie pour le trajet de sa vie, mais non pas pour le trame narratif. S'agirait-il d'une involution, puisque le détective rétrograde au statut d'un assassin ? Quand même, il est lucide après, en se rendant compte de la situation – **une grave erreur**. La prédiction va continuer: "*Bientôt, malheureusement le temps ne sera plus le maître. Enveloppés de leur cerne d'erreur et de doute, les événements de cette journée si minimes qu'ils puissent être, vont dans quelques instants commencer leur besogne, entamer progressivement l'ordonnance idéale, introduire ça et là, sournoisement, une inversion, un décalage, une confusion, une courbure pour accomplir peu à peu leur œuvre: un jour, au début de l'hiver, sans plan, sans direction, incompréhensible et monstrueux*"

Toute cette agglomération d'événements déclenche la question suivante: pourquoi a-t-on choisi un jour – intervalle temporel si limité ? La réponse a été donnée par la déesse Athènes à Ulysse: parce qu' "*Un jour suffit pour faire monter ou descendre toutes les infortunes humaines.*"

La dimension temporelle se construit pour Wallas en ellipse, car pour lui la linéarité du passé – présent – avenir, provoque dans chaque unité temporelle un échec de la connaissance, ou une insuffisance émotionnelle. Si on aborde le passé, le héros aboutit à un témoignage hallucinatoire: il a l'impression d'avoir visité la même ville dans la compagnie de sa mère. Cet échec frustrant se manifeste chez lui de manière prépondérante dans son déficit de mémoire. Tout au long de ses quêtes à travers le dédale des rues identiques, il cherche dans sa mémoire à quelle image connue est liée l'apparence de cette ville. Il démontre une certaine confiance dans sa capacité de rétrospection, car il persiste dans cette action de fouiller dans son passé. Tout à coup, le mystère est dénoncé: "*Ce n'est pas une parente qu'ils recherchaient: c'était un parent, un parent qu'il n'a pour ainsi dire pas connu. Il ne l'a pas vu – non plus – ce jour là. C'était son père..Comment avait-il pu l'oublier?*"

Il faut signaler que même la situation lointaine du passé engageait Wallas et se mère dans une recherche, comme il est lui-aussi, de nouveau engagé à trouver la résolution du cas. D'ailleurs, que cherche-t-il ? Le criminel, le cadavre, soi-même...La question rhétorique du fragment cité est déductive: Wallas a oublié ce fait parce qu'il n'a jamais connu son père et toute la quête de sa mère et lui est restée enterrée dans les tréfonds de sa mémoire. La critique a poussé aux extrêmes les interprétations. La situation est ironique: si le roman est passé inaperçu à l'époque de sa parution, voilà qu'après on a interprété l'œuvre à tous les niveaux possibles. D'après certains critiques, Daniel Dupont pourrait très bien être le père inconnu de Wallas, ce Laïos qu'il vient de tuer. Notre sujet développe une

attitude bizarre à l'égard du temps. Par exemple, ahuri par le panorama des rues qui se multiplient d'une façon embêtante, Wallas va déclarer indirectement: "*Il est tout à fait inutile qu'il aille perdre son temps dans cette morne ville de province, endormie sous les brumes de la mer du Nord.*" D'autre part, le temps lui paraît avoir un poids insupportable: "*Wallas, qui trouve le temps long, soulève machinalement le bord de sa manche pour consulter sa montre-bracelet. Il se rappelle à ce moment qu'elle est arrêtée, et en effet il le constate de nouveau: elle marque toujours sept heures et demie. Il est inutile de la remettre à l'heure tant qu'elle ne marche pas.*"

L'adverbe "*machinalement*" relève le fait que l'existence du personnage s'organise autour d'une chronologie fidèle à son esprit. Regarder sa montre est devenu un geste automatique, si mécanique que peut-être, parfois, il l'a regardée sans vouloir rapporter l'évidence du cadran à une situation quelconque. Pourtant (et ici intervient la bizarrerie), quand le tic-tac l'abandonne, il n'essaie point de "ressusciter" l'indispensable objet. Il paraît soulagé, satisfait, car maintenant toute action va devenir autosuffisante.

Chez Robbe-Grillet le temps classique n'intervient que pour annuler les objets. On a remarqué que "*ce livre est l'histoire d'un temps circulaire, qui s'annule en quelque sorte lui-même après avoir entraîné hommes et objets dans un itinéraire au bout duquel il les laisse à peu de choses près dans l'état du début. Tout se passe comme si l'histoire entière se reflétait dans un miroir qui mettait à gauche ce qui est à droite et inversement, en sorte que la mutation de "l'intrigue" n'est rien de plus qu'un reflet de miroir étagé dans un temps de vingt-quatre heures.*" On pourrait donc conclure que ce temps sinistre ne se propose point de dévaster ou de dégrader le circuit normal des choses, mais il s'adonne à opérer un sorte de jeu macabre et alors il se met à médiatiser des mutations entre les phénomènes ou, plus gravement, il les cache. Cette espèce de structure temporelle est une curiosité qui s'éloigne de plus en plus du temps classique. En jouant en permanence avec le degré de compréhension du lecteur, Robbe-Grillet va étaler dans le parcours de son personnage une remarque dite publicitaire (on ne sait pas s'il s'agit d'une réclame au journal ou au roman, ou bien les deux à la fois): "*Ne partez pas sans emporter le Temps.*"

Referințe :

- Barthes, Roland, *Essais critiques*, Editions du Seuil, Paris, 1964
 Morissette, Bruce, *Les romans de Robbe-Grillet*, Les Editions de Minuit, Paris, 1963
 Vernant, Jean Pierre, Vidal-Naquet, Pierre, *Oedipe et ses mythes*, Editions Complexe, Bruxelles, 1988,

Types of Lexical Negation in English and French - STUDIUL DE SPECIALITATE -

Prof. Doina Hebedean

English words, like words in any other language, come into existence in numerous ways. In spite of this variety of ways, a thing is sure: "every new word is created not out of nothing" (Levițchi, 1963:26), but out of elements already existing in some form or other. The main sources for enriching the vocabulary are "borrowings (words, forms, or meanings borrowed from other languages), and word-formation (i.e. the creation of new words by means offered by the language under study.)" (Levițchi, 1963:27).

One of the processes through which words are formed is affixation. Affixation is "the use of affixes - prefixes, infixes, and suffixes - with the roots or stems of different words so as to form with these new words in a language" (Levițchi, 1963:43). An affix added before the root is a prefix (e.g. un-natural, over-weight); an affix added at the end is a suffix (natural-ness).

To their origin, both prefixes and suffixes are most of the times prepositions, conjunctions, adjectives, adverbs, numerals which combined with other parts of speech, especially with verbs and nouns, form new words, with a new lexical value.

A negative affix makes a word negative, but not the whole sentence:

e.g.: *He looked worried and uncertain.*

1. Negation through suffixes

Suffixes are usually used for both changing the grammatical category and forming new words:

e.g. *economy – economic(al) (adjective)*

character – characterize (verb)

event – eventful (adjective)

In spite of our research for negative suffixes, we found only two such affixes in English: -less (of Germanic origin) and -free.

If we add -less to an adjective, we can obtain an adjective with a negative meaning.

e.g. *hope-less =hopeless (with no hope) - The lawyers said it was a hopeless case.*

care-less =careless (without care) - Try not to be so careless next time!

penny-less=penniless (without any penny)- Her parents arrived in the country as penniless immigrants.

The suffix *-less* or *-free* is normally added to nouns to form an adjective describing something as not having or not affected by the thing mentioned. However, they cannot be used interchangeably in all situations. For example, we can say about chewing gum, breakfast cereal or food in general that is sugar-free or sugarless.

Things are not the same with *carefree* and *careless*. Both of these words do exist in the English vocabulary, but they are not synonyms. They are quite different in meaning. A “careless person” is someone who does not take very much care over what he is doing, whereas a “carefree person” is someone who has no worries.

The suffix *-free* is usually hyphenated and is a stressed syllable (unlike *-less*). However, in *carefree* there is normally no hyphen.

e.g. *duty-free, trouble-free*

The whole journey was *trouble-free* and we arrived at our destination on time.

There were so many goods in the airport *duty-free* shop that we just don't know where to begin.

In French there are any negative suffixes, although it should be noted that pejorative suffixes, which indicate an unfavourable opinion of or a derogatory attitude towards the attached word, do exist. Suffixes like *-iau*, *-aillon*, *-atre*, and *-ailler* could take on the meaning “not +the word”.

e.g. *nobliau* and *noblaillon* mean “man of doubtful nobility”, or in a more loose translation, “not a nobleman”.

In such a case we could say that the pejorative suffix may have a negative denotation.

2. Negation through prefixes

Prefixes do not generally alter the word-class of the base. Productive prefixes normally have a light stress on their first syllable, the main stress of the word coming on the base.

According to Bădescu, prefixes may attach to different grammatical categories including nouns, verbs, adjectives, adverbs and prepositions.

A. Adjectives with a negative meaning after prefixation:

There are prefixes of different origin:

- Germanic: **un-**: uncut, unhappy, unintelligent, untrue, unwise, untidy;
- Romance: **dis-**: disagreeable, dishonest, displeased;
in-, ig-, il-, im-, ir-: indefinite, ignoble, illegal, immovable, irrational, etc;
mis-: misapplied, misdated, mislaid, etc;
non-: non-British, nonmoral, nonsense, non-smoking, non-stop, etc.

B. Nouns with a negative meaning after prefixation :

- Germanic: **un-**: unbelief, unemployment, unrest, untruth,
mis-: miscarriage, misconception, misconduct, misgiving, misfortune, mistrust, etc;
- Romance: **dis-**: disability, discontent, dislike, distaste, etc
in-, il-, im-, ir-: inaccuracy, illegibility, imbalance, imprecision, irrelevance, etc;
mis-: misadventure, mischance, mischief, etc;
non-: nonadhesion, nonadvertence, nonarrival, noncombatant, etc.
- Greek: **a-, an-**: abyss, astigmatism, anarchy, analphabetism
dys-: (suffix used for illnesses) dysentery, dyspepsia.

C. Verbs which acquire an antonymic meaning after prefixation:

- Germanic: **un-**: to uncover, to undo, to unbutton
mis-: to miscarry, to mistake, to mistrust, etc
- Romance: **dis-**: to dislike, to disown, etc.

As Levițchi states (1962:138), negative prefixes can be classified in two categories:

1. prefixes which show a negation:

- Germanic: **un-**: unhappy, unsafe, unready, uncertain;
n-: none, never, neither, nor;
- Romance: **ne-, neg-, non-**: neuter, neglect, nonsense;
dis-, di-: discontented, difficult, disagree;
in-: inhuman, irrational, immoral, illegible
ab-: abnormal
- Greek: **a-, an-**: apathy, anarchy

2. prefixes which have a negative meaning, unfavourable:

- Germanic: **mis-** (from miss): misdeed, mistake

- Romance: **male-, mal-**: malignant, maltreat, malefactor
mis- (from minus): miscarry, misuse, misfortune
- Greek: **dys**: dysentery, dyspepsia

Quirk (1976:982-983) classifies prefixes according to the meaning:

Negative prefixes	Meaning	Added to:	Examples	Comments	
UN-	“the opposite of”; “not”	adjectives; -ed or -ing participles	unfair, unwise, unforgettable, unassuming, unexpected	Very common. Often unstressed when preceding a stressed syllable	
NON-	“not”	adjectives, nouns, verbs	non-conformist; non-smoker, non-politician	Can normally be regarded as derivable from clause-negation: non-smoker (one who does not smoke)	
IN- IM-	IL- IR-	“the opposite of”; “not”	adjectives	insane, illogical, improper, irrelevant	Sometimes, IN- is doubled by the Germanic prefix UN- and because of their resemblance there are some words spelled in two ways: infrequent-unfrequent
DIS-	“the opposite of”; “not”	Adjectives, adverbs, abstract nouns	disloyal, disobey, dislike, disfavour	Unstressed before a stressed syllable.	
A-	“lacking in”; “lack of”	Adjectives, nouns	amoral, asexual, asymmetry	Mostly found in borrowed or neo-classical words: atheist, anarchy, amorphous	

In negating words, the French language uses a variety of prefixes, including:

- a-** (amoral/amoral, apatrie/stateless),
- anti-** (antithèse/antithesis),
- dé-** (décourager/to discourage, désagréable/disagreeable),
- ex-** (ex-actrice/former actress),
- extra-** (extra-atmosphérique/outer space),
- in-** (incapable/incapable, irréel/unreal),
- mal-** (maladroit/clumsy, malfaisant/harmful),
- mé-** (mécontent/discontented).

Some prefixes are grouped together: a-/an-, dé-/dés-, il-/im-/in-/ir-, and mé-/més-. They are all examples of allomorphs (i.e. “any form in which a morpheme is actually realized” (the Oxford dictionary of English grammar, 1994:19)). The distribution of most of these allomorphs is easy to explain; one form occurs before a vowel, the other form before a consonant.

- E.g. :*
- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| <i>légal – illégal;</i> | <i>legal – illegal</i> |
| <i>possible – impossible;</i> | <i>possible-impossible</i> |
| <i>acceptable – inacceptable;</i> | <i>acceptable-unacceptable</i> |
| <i>respect – irrespect;</i> | <i>respect-disrespect</i> |

In some cases a given stem can take any of several negative prefixes. Let's take the example of *légal/legal* and *intelligence/intelligence*. Both of them have at least two options of negative prefix.

French Word	Loose Translation	Stricter Translation
extra-légal	"not of the law"	outside the law
illégal	"not of the law"	against the law
inintelligence	"lack of intelligence"	lack of understanding
mésintelligence	"lack of intelligence"	misunderstanding

Just like in English, the prefix gives a negative meaning only to the word, not to the whole clause:

- e.g.:* *Il paraissait fatigué et mécontent.*
He looked tired and unhappy.

3. Negation through antonyms

An antonym is „a word whose meaning is opposed to that of another word – as sad is the antonym of happy” (The Oxford Dictionary of English Grammar, 1994:28).

In the vocabulary there are pairs of words which are morphologically related: married-unmarried, friendly-unfriendly, formal-informal, and legitimate-illegitimate. In each case the base-form of one member of the pair is derived from the base-form of the other by the addition of the negative prefixes un- or in-. Because of this morphological correspondence, words like “unfriendly” or “informal” may be described as morphological negative with respect to the corresponding morphologically positive words “friendly”, “formal”.

Grammarians speak about gradable and non-gradable antonym pairs. Non-gradable antonyms are “words which establish a relation of exclusion between them” (Niklas-Salminen, 1997:114).

e.g. *present/absent* *dead/alive*
 man/woman *single/married*

The main characteristic of such type of pair of words is that the negation of one word involves the assertion of the other and vice versa.

e.g. *Paul is absent involves Paul is not present.*
 Paul est absent implique Paul n'est pas présent.

We may thus say that non-gradable antonym pairs are contradictory in the logical sense, as they cannot both be true, and they cannot both be false.

A negative sentence like “This monkey is **not friendly** with people” may be rephrased by the help of an antonym and it still retains its negative meaning: „This monkey is **unfriendly** with people.”

Gradable antonyms are different because such pairs “permit gradation of meaning” (Niklas-Salminen, 1997:115).

e.g. *to improve – to stagnate – to aggravate*
 s'améliorer – stagner – s'aggraver

This gradation relies on comparison. Contrary to the non-gradable antonyms, an adjective belonging to this class may be used in comparative or superlative:

e.g.: *Charles is taller than Patrick.*
 Charles est plus grand que Patrick.

If we take the pair of antonyms full/empty, plein/vide, a sentence like My glass is not full. / Mon verre n'est pas plein does not mean the same thing with My glass is empty. / Mon verre est vide. The glass may be not full, but this does not mean that it is empty.

Antonymy is essential from a logical point of view and plays a very important role in all languages. For example, both in English and in French negation can be sometimes realized with the help of antonyms. Antonymy reflects what it seems a general trend for man: to categorize everything in terms of dichotomy. However, this does not mean that every word has its opposite.

People do not really need to know some complicated grammar rules in order to communicate. In our daily face-to-face dealings with colleagues at work, friends and family at home, we are never really aware of grammar. But with words things are different: we know that we have to use words if we want to obtain something, we know that sometimes we do not know some words and then we have to ask for them; we are aware of the fact that words can hurt, excite or decide a life. We are conscious of words, of their power, of their need for our survival.

Bibliography

1. Bădescu, A. 1984. Gramatica limbii engleze. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
2. Chalker, S., E. Weiner. 1994. The Oxford Dictionary of English Grammar. Oxford: Clarendon Press.
3. Dubois, J., R. Lagane. 1973. La Nouvelle Grammaire du Français. Paris : Larousse.
4. Levițchi, L. 1963. A Course in English Lexicology. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. Levițchi, L. (coord). 1962. Gramatica limbii engleze. (vol. 1 + 2) București: EDP
6. Niklas-Salminen, A. 1997. La Lexicologie. Paris : Armand Colin
7. Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. 1976. A Grammar of Contemporary English. London: Longman.
8. Saraș, M., M. Ștefănescu. 1976. Gramatica practică a limbii franceze. București : Editura Științifică și Enciclopedică.

Negative Pronouns in English and French – a contrastive analysis

- STUDIU DE SPECIALITATE-

Prof. Doina Hebedean

The negative pronouns are used to replace a noun or a noun phrase and make it negative. In English, the negative pronouns are: NOBODY, NO ONE, NONE, NEITHER and NOTHING. They have a definite negative content and give a negative meaning to the whole construction, excluding the use of other negations. However, according to A. Bantaș (1993:106-107), „it is more convenient to treat them as negative counterparts of a number of indefinite pronouns, with which they form a system of oppositions and equivalences”. Thus:

	is equivalent to	is opposed to
NOBODY	not+anybody	everybody ; anybody
NO ONE	not+anyone	everyone ; anyone
NOTHING	not+anything	everything ; anything
NONE	not+anyone not+any not one (of)	all
NEITHER	not+either	both

NOBODY, NO ONE (no person)

They replace nouns referring to persons and they are used:

1) with an unrestricted generic sense:

e.g. *Nobody/No one* believes that the earth is flat.
There is nobody who is perfect in everything.

2) with a restricted generic sense:

e.g. *Nobody/No one* understands me.
She had nobody to talk to.

These pronouns have singular association:

e.g. *Nobody/No one* likes him.

OBSERVATION!!!: NOBODY can be used as a noun, too.

e.g. *She married a nobody.* (=un unimportant person.)

There is no significant difference between *nobody* and *no one*. However, there is a tendency to use compounds with *-one* where there is a concept of a limited group, and with *-body* where there is no concept of limitation:

e.g.: *Nobody* has time for everything.
Since no one had an answer to this question, silence fell over the room.

In subject position only the negative forms proper can be used:

e.g. *No one* believed him.
Nobody

We cannot say: **Not anybody* saw him,

but: *Nobody* saw him.

He wasn't seen by anybody.

No one can be followed by an *any*-word:

e.g.: *No one* saw *anyone* leave the building after the murder.

NOTHING

It is a „negative pronoun which applies to things or to anything that is not a person” (Leech, 1991:293).

e.g. *There is nothing* in this room: it is completely empty.

The pronouns *no one*, *nobody*, *nothing* may be followed by the adverb *else* which is related in meaning to *other*:

e.g.: *No one else* wanted the job. (=no other person)
There is nothing else for me to do here. (=no other thing)

OBSERVATION: *Nothing* may also be a noun.

e.g.: *These little daily thunderstorms were a mere nothing.*

NONE

This pronoun may refer to countable nouns (not one) or to uncountable nouns (not any), but in each case the verb agreement is in the singular.

It can be: - followed by an *of*-phrase:

e.g. **None** of us speaks Italian. One of us speaks French, and the others all speak English.

- followed by *at all*: e.g.: “Have you got any money?” - “No, **none at all**. Sorry!”

- at the end of a phrase or sentence: e.g.: “How many fish did you catch?” “**None.**”

However, in informal English, when *none* means “not one of them” a plural form of the verb may be used (but it is not considered very correct): e.g.: **None** (of these apples) **are** ripe.

NEITHER (not one and not the other):

It is used to refer to plural countable nouns and it is usually followed by the preposition *of* and a plural noun phrase. The verb agreement is in the singular:

e.g.: **Neither** of the girls **speaks** German.

Neither is a negative pronoun used of two where *none* is used of three or more. It means “not one nor the other of the two”:

e.g.: “Which of the two would you rather have?” - “**Neither!**”

French negative pronouns, called indefinite negative pronouns, are made up of two parts which surround the verb. Negative pronouns negate, refuse or cast doubt on the existence of the noun that they replace. The French negative pronouns are:

NE...AUCUN (E) (de) / none (of), not any (of),

NE...NUL(LE) / no one,

NE...PAS UN(E) (de) / not one (of),

NE... PERSONNE / no one,

NE...RIEN / nothing.

Negative pronouns can be the subject, direct object, or indirect object of a sentence:

e.g.: **Personne ne** m'a vu. – **No one** saw me.

Je ne vois **personne**. – **I don't** see **anyone**.

Je ne pense **à personne**. – **I'm not** thinking **about anyone**.

The pronouns AUCUN (de) et PAS UN(E) (de) must always have an antecedent. In addition, because they express a quantity, the pronoun *en* must be used when these pronouns are the direct object of the sentence:

e.g.: **Aucun de** mes amis **n'est** venu. – **None of** my friends **came**.

Mes amis? **Aucun** **n'est** venu. – My friends? **None** **came**.

Mes amis? – Je **n'en** ai vu **aucun**. – My friends? **I didn't** see **any of them**.

AUCUN, AUCUNE (de) / NONE (of), NOT ANY (of)

Together with the negation *ne*, this pronoun is usually used for both persons and things:

e.g.: **Aucune des** élèves **ne** savait la réponse de cette question.

None of these students **knew** the answer to this question.

De toutes ces cravates, **aucune n'est** à mon goût.

Among all these ties, **none is** on my taste.

OBSERVATION: The presence of *aucun/e* in the sentences determines the absence of the negation *pas*:

e.g.: Les élèves étaient là; **aucun n'y** manquait.

All the students were there; **none of them** was missing.

This pronoun may also appear without the negation *ne*:

- in elliptic sentences, in answers:

e.g.: « Ont-ils accepté l'une de vos propositions? »

« **Aucune.** »

“Did they accept any of your propositions?”

“**None.**”

- after the preposition *sans* / without:

e.g.: L'autobus était arrivé **sans aucun** de nos invités.

The bus had arrived **without any** of our guests.

NUL, NULLE / NO ONE

It is usually used in the literary language. When it does not refer to a noun, it is used only for persons and only in singular; it is always accompanied by the negation *ne* and its function is always that of subject:

e.g.: **Nul ne** l'écouterait jamais.

No one will ever listen to him.

When it refers to a plural noun or to an expressed pronoun, it is used for both persons and things.

- e.g.: *Tous les élèves sont dans la salle de classe. **Nul ne** manque.*
*All the students are in the classroom. **No one** is missing.*
*On m'a montré bien des chemises: **nulle n'**était en soie naturelle.*
*They showed me many shirts: **none of them** was made of natural silk.*

PAS UN, PAS UNE / NOT ONE (of)

It is always used in singular and it is always accompanied by the negation *ne*:

- e.g. *Ils avaient tous dit la vérité; **pas un n'**avait menti.*
*They all have said the truth, **none of them** lied.*

*Chaque automne, les hirondelles quittent notre pays; **pas une ne** reste chez nous pendant l'hiver.*
*Every autumn, the swallows leave our country; **not even one** stays during winter.*

What differentiates all these French pronouns from the English ones is the fact that they have different forms for masculine and feminine:

	French	English
	Masc.	Fem.
	<i>aucun</i>	<i>aucune</i>
	<i>pas un</i>	<i>pas une</i>
	<i>nul</i>	<i>nulle</i>
		<i>none, not any</i>
		<i>not one (of)</i>
		<i>no one, nobody</i>
e.g.:	<i>Aucune des ces femmes n'est venue.</i>	
	<i>Aucun de ces hommes n'est venu.</i>	
	<i>None of these women came.</i>	
	<i>None of these men came.</i>	

PERSONNE / NOBODY, NO ONE

It is accompanied by the negation *ne*, it is used only for persons and it has different functions in the sentence:

- e.g. subject : ***Personne ne** peut t'aider.*
***Nobody** can help you.*
 object: *Je ne peux haïr **personne**.*
*I can't hate **anyone**.*

It may also appear without the negation *ne* in elliptic sentences and in answers.

- e.g.: ***Personne** dans toute la maison.*
***Nobody** in the whole house.*
«Qui reste à la traîne? »
*«**Personne**. »*
“Who is left behind?”
*“**No one**.”*

RIEN / NOTHING

It is accompanied by the negation *ne*, it is used only for things and it may have different functions in the sentence:

- e.g.: subject : ***Rien n'est plus important que cela.***
***Nothing** is more important than that.*
 object: *Ce n'est pas ta faute, parce que tu ne sais **rien**.*
*It is not your fault because you did not know **anything**.*

It may also appear without the negation *ne* in elliptic sentences or in answers:

- e.g.: *«Qu'est-ce que tu veux?» - «**Rien**.»*
*“What do you want?” - “**Nothing**.”*

The presence of *rien* in a sentence determines the absence of the negation *pas*:

- e.g.: *Je **ne** veux **rien** dire.*
*I don't want to say **anything**.*

In compound tenses, *rien* takes the place of *pas* between the auxiliary and the past participle:

- e.g.: *Je **ne** t'ai **rien** dit.*
*I did **not** say **anything** to you.*

Another difference between English and French as far as the way negation is concerned is the fact that English does not accept two negative words in a sentence, while French does. In English, if we have a negative verb in a sentence, a negative pronoun cannot occur. The pronoun will have the corresponding positive form.

Bibliography

1. Bantaș, A., R. Albu, M. Popa, C. Ciobanu, A. Trofin. 1993. *English for Advanced Students*. Iași : Institutul European.
2. Leech, G. 1989. *An A-Z of English Grammar & Usage*. London: Nelson
3. Cornilescu, A. 1982. *English Syntax, vol. 2*. București: Catedra de Limba și Literatura Engleză.
4. Cristea, T. 1979. *Grammaire structurale du français contemporain*. București : Editura Didactică și Pedagogică.
5. Dubois, J., R. Lagane. 1973. *La Nouvelle Grammaire du Français*. Paris : Larousse.
6. Riegel, M., J.C. Pellat, R. Rioul. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Negative adjectives and adverbs in English and French – a contrastive analysis -STUDIUL DE SPECIALITATE-

prof. Doina Hebedean

1. Negative adjectives

The negative adjectives show the absence of the object or of its qualities.

e.g.: *There was **no** living creature on the island.*

In English, the negative adjectives are NO and NEITHER. According to Păunescu (1999:137), they have some characteristics:

they do not have the grammatical categories of gender, number and case;

they do not have degree of comparison;

they have mainly the same role as negative *not+determiner* (a/an);

syntactically, they are used only attributively, with a verb in the affirmative form.

Negative adjectives are used as determiners; they replace the article and do not admit other determiners in front of the noun.

NO

It is used with countable and uncountable nouns in singular and with countable nouns in plural.

e.g.: ***No plane** is 100% safe.*

*There is **no time** to talk about it now.*

*We've got **no plans** for the summer.*

No can be used instead of *not a*, or *not any* when we want to emphasize the negative idea:

e.g.: *"Would you believe it?"*

*"There is **no wardrobe** in this bedroom"*

This is more emphatic than: *"There **isn't a wardrobe** in this bedroom."*

NEITHER

It is used before a singular noun to mean "not one and not the other (of two)".

e.g.: *"Can you come on Monday or Tuesday?"*

*"I am afraid **neither** day is possible."*

Unlike English, in French there are more negative adjectives:

NE...AUCUN (E) / no, not any

NE...NUL (LE) / no, not any

NE...PAS UN (E) / no, not one

NE...PAS UN (E) SEUL(E) / not a single one

Like the negative pronouns, the negative adjectives are made up of two parts which surround the verb. They agree in gender and number with the nouns they modify. When a negative adjective modifies the subject of the sentence, the verb must be conjugated in the third person singular.

e.g.: ***Aucune** femme ne le veut. – **No** woman wants it.*

These adjectives mean more or less the same thing. However, there is a slight difference concerning the type of noun they modify.

NE...AUCUN (masc), NE...AUCUNE (fem.) / NO, NOT ANY

They are used for both countable and collective nouns. The presence of *aucun(e)* in the sentence determines the absence of the negation *pas*.

e.g.: ***Aucun** élève n'était dans la salle de classe.*

No student was in the classroom.

Aucun troupeau n'a été retrouvé.

No herd was found.

This adjective may be accompanied by the preposition *sans* / *without*.

e.g.: *Elle l'a fait sans aucune hésitation.*

She did it without any hesitation.

NE...NUL (masc.), NE...NULLE (fem.) / NO, NOT ANY

It may be used for both abstract and concrete nouns. It may appear:

- accompanied by the negation *ne*: e.g.: *Son attitude ne montrait nulle mauvaise intention.*

His attitude did not show any bad intention.

- accompanied by the preposition *sans* / *without*: e.g.: *Je viendrai vous voir sans nul doute.*

I will come and see you with no doubt.

- in elliptic sentences: e.g.: *Dans sa réponse, nulle hésitation, nulle confusion.*

In his answer, no hesitation, no confusion.

If NULLE is situated after a noun, it becomes a qualifying adjective meaning "without any value".

e.g.: *Son testament avait été déclaré nul.*

His testament had been declared invalid.

NE...PAS UN (masc.), NE...PAS UNE (fem.) / NO, NOT ONE

They are used only in singular and only for countable nouns.

e.g.: *Pas une idée ne me passait par la tête.*

Not even an idea crossed my mind.

In French, if there is an indefinite article in a negative construction, it changes to *de*, meaning *any*. In this case, *pas un* may be used, but with a slight difference in nuance:

e.g.: *Je n'ai pas de pomme. – I don't have any apples. (general statement)*

Je n'ai pas une pomme. – I have no apples. / I do not have a single apple. (stresses the negative)

2. Negative adverbs

A negative adverb is a specific type of adverb that creates a negative meaning without the use of various other external parts of speech. These kinds of words help speakers of a given language to describe negative outcomes quickly and efficiently. They often replace longer or more complicated phrases that describe the same kinds of ideas as the single adverb.

In English, *not* is an adverb of negation and it is used to build the negative form of the verbs. It is placed:

- after the auxiliary, the modal verb, or after the verb *to be* or *to have*:

e.g.: *He didn't (did not) seem surprised at all.*

We are not staying long.

I had not seen them.

This is not his umbrella.

I can not remember the word.

I haven't (have not) the slightest idea. (rarely)

- after the present or the past tense of such verbs like: *to believe, to think, to suppose, to expect, to hope, to fear* in negative answers. e.g.: *"Do you think it will continue to rain?"*

"No, I think not."

"Do you think he had an accident on his way here?"

"I hope not."

In the case of *to believe* and *to think*, these sentences may be considered negative because the following transformation is possible: *No, I don't think so.*

In the other cases, this transformation is not possible. In a sentence like *I hope not*, the negation does not refer to the verb, but it replaces a whole clause: *I hope he hadn't had an accident on his way here.*

Not may also make a sentence negative when it is placed beside another part of the sentence than the predicate: e.g.: *Not a whisper was heard in that room.*

Negative adverbs include adverbs with an explicit negative meaning, such as NEVER, NO, NONE, NOWHERE and NOTHING.

e.g.: *I never go to the seaside without a sun lotion.*

"We went no farther than Piccadilly Circus."

“I am **none** the better for it.”
 “I have got **nowhere** else to go.”
 “It is **nothing** like what it was.”

(Levitichi, 1967:214)

A very important aspect of English negation is the syntactic synonymy of the negative sentences based on the morphological synonymy of negative pronouns, adjectives and adverbs: *no, nobody, none, nothing, nowhere, never*. Each of them has an affirmative correspondent: *any, anybody, anyone, anything, anywhere, ever*. Due to this fact, the same negative sentence which contains such a pronoun, adjective or adverb may be built in two ways:

- the negative form of the verb + the positive form of the pron., adj. or adv.

e.g.: *I **didn't** know **anything** about it.*
*There **isn't** any other way of getting there.*

- the positive form of the verb + the negative form of the pron., adj. or adv.

e.g.: *I **knew** **nothing** about it.*
*There **is** **no** other way of getting there.*

Such transformations are not possible when the negative word is subject or part of the subject of the sentence:

e.g.: ***Nobody** was there.*
 ****Anybody** wasn't there.*

In negative-interrogative sentences such alternative constructions are possible:

e.g.: ***Has** **nobody** seen my glasses?*
***Hasn't** **anybody** seen my glasses?*

In French, there are two negative adverbs: NON and NE.

NON / NO

It is used:

- as an answer to negative questions: e.g.: « *Viens-tu?* » « **Non.** »
 « *Are you coming?* » « **No.** »

- to stress a negation: e.g.: « ***Non**, je **ne** viens **pas**.* » « ***No**, I'm **not** coming.* »

Sometimes NON may replace a whole sentence. e.g.: *Je pense que **non**.* / *I think **not**.*

NE...PAS / NOT

It serves to build the negative form of the verb. NE precedes the verb and PAS follows the verb:

e.g.: *Je **ne** vois **pas** la voiture dont tu parles.*
*I **don't** see the car you are talking about.*

In informal spoken French language, *non* and *non pas* are replaced by *point* and *pas*.

e.g.: *Il n'a **pas** d'argent.* – *He has **no** money.*
*Il n'a **point** d'amis.* – *He has **no** friends.*

There are related negative adverbs which have the same placement as *ne...pas*:

<i>ne...pas encore</i> - not yet	<i>Il n'est pas encore arrivé.</i> - <i>He has not arrived yet.</i>
<i>ne...pas toujours</i> - still not	<i>Je ne lui ai pas toujours parlé.</i> - <i>I still haven't talked to him.</i>
<i>ne...pas du tout</i> - not at all	<i>Je n'aime pas du tout les épinards.</i> - <i>I don't like spinach at all.</i>
<i>ne...nullement</i> - not at all	<i>Il ne veut nullement venir.</i> - <i>He doesn't want to come at all.</i>
<i>ne...aucunement</i> - not at all	<i>Je ne te manque aucunement ?</i> - <i>You don't miss me at all?</i>
<i>ne...plus</i> - no more, not anymore	<i>Vous n'y travaillez plus.</i> - <i>You don't work there anymore.</i>
<i>ne...jamais</i> – never	<i>Nous ne voyageons jamais.</i> - <i>We never travel.</i>
<i>ne...guère</i> - hardly, barely, scarcely	<i>Il n'y a guère de monde.</i> - <i>There's hardly anyone there.</i>
<i>ne...que</i> – only	<i>Il n'y a que deux chiens.</i> - <i>There are only two dogs.</i>

In English we cannot have more than one negative in a sentence. In French, we can have two negatives, but we cannot have three. Thus, the negative *pas* is eliminated when in the sentence there are words which by themselves represent a negation: *jamais* (never), *rien* (nothing), *personne* (nobody), *nullement* (not at all), *nulle part* (nowhere), *guère* (hardly). e.g. *Ce garçon **ne** crie **jamais**.*

*This boy **never** screams*

Bibliography

Dubois, J., R. Lagane. 1973. *La Nouvelle Grammaire du Français*. Paris : Larousse.
 Levitichi, L., I. Preda. 1967. *Gramatica limbii engleze*. București: Editura Științifică.

- Maingueneau, D. 1991. *Précis de grammaire pour les concours*. Paris : Bordas.
 Păunescu, E. 1999. *Gramatica limbii engleze – Morfologia*. București: Univers.
 Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. 1976. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
 Riegel, M., J.C. Pellat, R. Rioul. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Different patterns of negation in Truman Capote's novel *Breakfast at Tiffany's* and its translation, *Petit déjeuner chez Tiffany* - a contrastive analysis.

- STUDIUL DE SPECIALITATE -

Prof. Doina Hebedean

At the level of communication, negation expresses a resistance, a refusal, or an opposition. In language this is expressed with the help of some negative words which belong to different grammatical categories. In a former study, we analysed the main ways of realizing negation in two languages, English and French, taken into account the existing differences or gaps between the two.

In the present study, we will make a contrastive analysis between the English and the French negation with examples taken from Truman Capote's novel, *Breakfast at Tiffany's* (*Petit déjeuner chez Tiffany*, translated by Germaine Beaumont). The aim of this chapter is to present the various ways in which lexical negation, phrasal negation and sentence negation are realized in both English and French.

1. "I **don't credit** that part", Joe Bell said squeamishly. "I know she had her ways, but I **don't think** she'd be up to **anything** as much as that". (pp. 13)

- Je **ne crois pas** ce détail-là, dit pudiquement Joe Bell. Je sais bien qu'elle avait ses idées. Mais je **ne crois pas** qu'elle les aurait poussées jusque-là. (pag.11)

"I **don't credit** that part" ... - it is a simple declarative negative sentence in direct speech and it is realised by adding the negation *not* to the auxiliary *do*. The negative contraction rule has been applied in order to obtain the form *don't*.

- Je **ne crois pas** ce détail-là... - in French too, this is a declarative negative sentence. The negative constituents are attached to the verb phrase. The negative particles *ne...pas* are placed around the simple form of the verb.

...but I **don't think** she'd be up to anything as much as that... - here the negation is realised by adding the particle *n't* to the auxiliary *do*. There is no negative in the embedded clause.

Mais je **ne crois pas** qu'elle les aurait poussées jusque-là. - we can notice that only the main verb is negated by placing the negative particles around it.

2. "Hey, baby, let me in, baby. You like me baby. I'm a liked guy. **Didn't I** pick up the check, five people, your friends, I **never** seen them before? **Don't that** give me the right you should like me? You like me, baby." (pp. 18)

"Hé là, baby! Laissez-moi entrer, baby. Vous m'aimez bien, baby. Je suis un type qu'on aime bien. **Est-ce que je n'ai pas payé** la note pour cinq personnes ? Vos amis. Je le voyais pour la première fois. **Est-ce que ça ne me donne pas** le droit d'être aimé un petit peu ? Vous m'aimez, dites, baby ?" (pag. 17)

Didn't I pick up the check... -this is an interrogative negative sentence. The negation is realised by adding the negative *n't* to the auxiliary *did* and after that, the inversion subject-auxiliary occurs.

Est-ce que je n'ai pas payé la note... - it is an interrogative negative sentence produced with the help of the specific French structure *est-ce que*. This structure is placed in initial position and no inversion is required.

...I **never** seen them before... - the negation is realised with the help of the negative adverb *never* placed between the subject and the verb.

Je le voyais pour la première fois. - here we have modulation : the point of view changed. The English negative sentence, has changed into an affirmative sentence. (*That was the first time I saw them*) Negation occurs at the level of meaning. If *That was the first time I saw them*, then we can deduce that *I never seen them before*.

Don't that give me the right... - again a negative interrogative sentence, but with a grammatical mistake. The auxiliary for the 3rd person sg. is *does*, not *do*. This type of mistake can occur in spoken language.

Est-ce que ça ne me donne pas le droit... - in French, the same negative interrogative sentence is translated by the correct grammatical form : *est-ce que* + no inversion.

3. She was **never without** dark glasses, she was always well groomed, there was a consequential good taste in the plainness of her clothes, the blues and greys and **lack of** lustre that made her, herself, shine so. (pp. 19)

Elle portait toujours ses lunettes noires, elle était toujours impeccable, il y avait une sorte de bon goût concerté dans la simplicité de ses vêtements, les bleus, les gris, l'absence d'éclat qui la faisaient, elle, briller tellement. (pag. 19)

She was never without dark glasses... - the negation is realised with the help of the negative adverb *never* and the preposition *without* which suggests a *lack of*. In this case however, in spite of the fact that the sentence contains words with explicit negative meaning, the real meaning of the sentence is affirmative.

Elle portait toujours ses lunettes noires... - the negative English sentence is translated in French by an affirmative one (*She was always wearing dark glasses*).

...and lack of lustre that made her... - here negation is realised with the help of *lack of* whose meaning is that of *absence of*.

...les bleus, les gris, l'absence d'éclat qui la faisaient... - in the French sentence the negative meaning is rendered by the noun *l'absence* (*absence*).

4. *But if Miss Golightly remained unconscious of my existence, except as a doorbell convenience, I became, through the summer, rather an authority on hers.*(pp. 20)

Mais si Miss Golightly demeurait étrangère à mon existence, sauf en tant qu'utilité pour lui ouvrir la porte, j'acquis au cours de l'été une manière d'autorité sur la sienne. (pag. 19)

...unconscious of my existence... - this is an example of lexical negation realized by the negative prefix *un-*, the meaning of the word being *not conscious*.

...elle demeurait étrangère à mon existence – in French, no negation occurs. The English word is translated by another word with a related meaning, but with an affirmative form.

5. *"I think he thinks I'm in the bathroom, not that I give a damn what he thinks, the hell with him, he'll get tired, he'll go to sleep, my God he should, eight martinis before dinner and enough wine to wash an elephant."*(pp.21)

« Il doit croire que je suis dans la sale de bain. Non pas que je me soucie de ce qu'il pense, que le diable l'emporte ! Il va seulement se fatiguer et s'endormir. Bon sang, il le devrait. Huit martinis avant le dîner et ensuite assez de vin pour laver un éléphant ».(pag. 21)

not that I give a damn what he thinks... - negation is realized through the negative adverb *not* accompanied by the lexical negative polarity item *give a damn*.

The fragment is made up of a string of clauses (divided by commas) which are declarative in form, but exclamatory in meaning.

Non pas que je me soucie de ce qu'il pense... - negation is realized by the negative particles *non pas* placed before the verb in the subjunctive mood. In French, the translated fragment is divided into more sentences marked by punctuation signs: dots and an exclamatory sign.

6. *"Oh, you get used to anything", I said, annoyed with myself, for actually I was proud of the place.*

"I don't. I'll never get used to anything. Anybody that does, they might as well be dead."(pp. 22)

« - On s'habitue à tout, répliquai-je, mécontent de moi-même, car pour tout dire j'étais assez fier de mon installation.

- Pas moi. Je ne m'habitue jamais à rien. Ceux qui s'habituent pourraient aussi bien mourir. »(pag. 22)

I don't. – here we have the particle *n't* attached to the auxiliary which replaces a whole clause. So negation occurs in the verb phrase.

Pas moi. – this is an elliptical sentence whose negation is realised with the negative particle *pas* placed in front of a pronoun (*moi*). Unlike English, no verb occurs here.

I'll never get used to anything. – the negation is realized with the negative adverb *never* and with a negative polarity item who functions as an indefinite pronoun. (*anything*).

Je ne m'habitue jamais à rien. - unlike English, in this sentence we have three negatives : the negative particle *ne*, an adverb of time (*jamais*) and a negative pronoun (*rien*). We can notice that the negative particle *pas* was deleted.

7. *Very few authors, especially the unpublished, can resist an invitation to read aloud.*(pp. 24)

Très peu d'écrivains, surtout ceux qui ne sont pas publiés, peuvent résister à une demande de lecture à haute voix.(pag. 25)

...especially the unpublished... - this a lexical negation realised by the attachment of the negative prefix *un-* to the adjective *published*. Its meaning is that of "*not published*".

...surtout ceux qui ne sont pas publiés... - in French, the lexical negated word is translated with the help of a negative relative clause. The negation bears upon the verb of the relative sentence.

8. *I was tired enough not to be curious.* – the negation of an infinitive occurs here with the negative particle *not* placed in front of the particle *to*. (pp. 26)

J'étais trop fatigué pour me montrer curieux. – this is not a negative sentence. However, due to the adverb *trop* that modifies the verb, its meaning might be negative (I was not curious because of the fatigue). (pag. 27)

9. *She chewed her hair silently.* “*They never told me not to tell anyone. In so many words. And it is funny. Maybe you could put it in a story with different names and what not.*” (pp. 27)

Elle mâchait en silence sa mèche de cheveux. “*Ils ne m’ont jamais dit de ne le dire à personne. Du moins pas aussi clairement. Et c’est si drôle. Après tout, vous pourriez le mettre dans une histoire, en changeant les noms et le toutim.*” (pag. 29)

They never told me not to tell anyone. – in these sentence appear two negatives with explicit meaning (*never, not*) and one negative polarity item expressed by an indefinite pronoun. Usually, English does not accept two negations in the same sentence. In this case, however, due to these two negatives, the negative meaning of the sentence is cancelled. Its meaning is *I can tell anyone.*

Ils ne m’ont jamais dit de ne le dire à personne. – here we have four words with explicit negative meaning: the two *ne* particles, an adverb of time (*jamais*) and a negative pronoun (*personne*). Like in English, the negative meaning of the sentence is cancelled.

10. “*Do you mind? I only want to rest a moment. So let’s don’t say another word. Go to sleep.*” (pp. 29)

“*Ca ne vous ennuie pas? Je voudrais seulement me reposer un moment. Aussi pas un mot de plus. Dormez.*” (pag. 32)

Do you mind? – this is an interrogative sentence used in English when we want to ask for permission.

“*Ca ne vous ennuie pas?*” – in French, the same sentence is translated by a negative interrogative sentence. Its use is also for asking permission. We may notice that even if the sentence is interrogative, no inversion occurred. So, the Interrogative constituent is marked only by intonation.

...*let’s don’t say...* - this is a negative imperative sentence whose negative constituent belongs to the verb phrase.

Aussi pas un mot de plus. – this is an elliptical sentence and the negative constituent is attached to the noun phrase. The negative particle is placed in front of the noun. Its English equivalent could be: *no more words.*

11. *A disquieting loneliness came into my life, but it induced no hunger for friends of longer acquaintance: they seemed now like a salt-free, sugarless diet.* (pp. 30)

Un malaise de solitude pénétra dans ma vie, mais sans me faire languir pour des amitiés plus anciennes, qui désormais me semblaient insipides. (pag. 33)

...*it induced no hunger for...* - the negative adjective *no* shows the absence of *hunger*. The negation does not refer to the whole clause; it is a phrasal negation.

...*mais sans me faire languir pour...* - in this case, the negation is realized with the help of a negative preposition (*sans*) and it applies to the verb.

...*a salt-free, sugarless diet.* – this is another type of lexical negation realized with the help of the negative suffixes *-free* and *-less*.

...*insipides.* – the two English lexical negations are rendered in French by an adjective with a positive form, but a negative meaning (*insipid = not enjoyable*)

12. *Except for a lack of youth, the guests had no common theme, they seemed strangers among strangers.* (pp. 36)

A part leur absence de jeunesse, les invités n’avaient rien en commun. C’étaient des étrangers parmi des étrangers. (pag. 41)

Except for a lack of youth... - in this case the negation of the word is realized by the word *lack of* which has a negative meaning: *absence of*

A part leur absence de jeunesse... - French also uses a noun which semantically may be considered negative: *absence*

...*the guests had no common theme...* - in this case the negative constituent belongs to the object noun phrase. Negation is realized by the negative adjective *no*.

...*les invités n’avaient rien en commun...* in the French translation, the negation applies to the verb, and it is rendered with the help of the negative particles placed around the verb.

13. *But it was not appearance that singled him out: preserved infants aren’t all that rare. It was, rather, his conduct; for he was behaving as though the party were his.* (pp. 37)

Mais ce n’était pas cet aspect physique qui attirait l’attention. Les enfants attardés ne sont pas si rares. C’était plutôt sa manière d’être, car il se conduisait comme s’il s’agissait d’une réception donnée par lui. (pag. 42)

But it was not appearance that singled him out... - in this case we deal with an emphatic negative sentence which puts the emphasis on the subject of the sentence. The negative emphasis is realised by using a cleft sentence and negating the verb.

Mais ce n'était pas cet aspect physique qui... - in French, too, the negative emphatic sentence is preserved and the negation applies to the verb.

...preserved infants aren't all that rare. – negation is realised by negating the verb and by using a lexical negative polarity item (*not all that*)

Les enfants attardés ne sont pas si rares. – in French, negation applies to the verb. The negative particles are placed around the verb.

The aim of the examples above was to illustrate different patterns of negation in both English and French and to show the similarities and the differences between the two languages. In short, the conclusion of this study would be:

NEGATION in ENGLISH	NEGATION in FRENCH
I don't think	Je ne crois pas
Didn't I pick up the check?	Est-ce que je n'ai pas payé?
I never seen them before	Je les voyais pour la première fois
Don't that give me... ?	Est-ce que ça ne me donne pas...
She was never without...	Elle portait toujours....
unconscious	étrangère
Not that I give a damn	Non pas que je me soucie
I don't	Pas moi
I'll never get used to anything	Je ne m'habitue jamais à rien
unpublished	qui ne sont pas publiés
not to be curious	Pour me montrer curieux
They never told me not to tell anyone	Ils ne m'ont jamais dit de ne le dire à personne
Do you mind ?	Ca ne vous ennuie pas ?
Let's don't say another word	Aussi pas un mot de plus
...she'd meant what she said...	...elle ne m'avait pas menti
no hunger	sans me faire languir
salt-free, sugarless	insipides
a lack of	absence de
they had no common theme	Ils n'avaient rien en commun
it was not appearance that	Ce n'était pas cet aspect qui
they aren't all that...	Ils ne sont pas si...

All these are instances of different patterns of negation in English and French and their analysis could make us realize how rich and interesting is each of these two languages in its way of expressing this aspect of grammar. Thus, we can have a clearer image of how the same idea is put into words using different means. That is, an illustration of how we think alike, but we speak differently!

Bibliography

1. Capote, T. 1993. *Breakfast at Tiffany's*. New York: Vintage.
2. Capote, T. 1962. *Petit déjeuner chez Tiffany*. Paris : Gallimard. Translation by Germaine Beaumont.
3. Cornilescu, A. 1982. *English Syntax*, vol. 2. București: Catedra de Limba și Literatura Engleză.
4. Cristea, T. 1979. *Grammaire structurale du français contemporain*. București : Editura Didactică și Pedagogică.
5. Dubois, J., F. Dubois-Charlier. 1970. *Eléments de linguistique française*. Paris : Larousse.
6. Levițchi, L. 1963. *A Course in English Lexicology*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
7. Long, R.B. 1961. *The Sentence and its parts – A Grammar of contemporary English*. London: The University of Chicago Press.
8. Pârlog, H. 1995. *The English Noun Phrase*. Timișoara: Hestia.
9. Pinchon, J. 1986. *Morphosyntaxe du Français*. Paris : Hachette
10. Quirk, R., S. Greenbaum. 1973. *A University Grammar of English*. London: Longman.

Temps et espace dans la pièce *En attendant Godot*

prof. Doina Hebedean

Avec « *En attendant Godot* » on a à faire avec une pièce qui a quelque chose... *d'inattendue*. Très différente d'une pièce traditionnelle, après l'avoir lue ou vue on se pose beaucoup de questions. Ecrite par Samuel Beckett en 1953 et jouée, depuis, sur les principales scènes du monde (applaudie ou, par contre, dénigrée), la pièce a apporté la gloire à son auteur. *En attendant Godot* est un défi aux lois de la technique dramatique traditionnelle. Elle ne comporte pratiquement ni sujet précis, ni action, ni des personnages typiques. Donc, chacun a la liberté de comprendre ce qu'il veut et ce qu'il peut, sans obéir aux aucunes règles.

En attendant Godot fait partie du Théâtre de l'Absurde. Cela signifie qu'on arrive sur le territoire de l'irrationnel. Le Théâtre de l'Absurde renonce aux concepts comme drame, ordre chronologique, langage logique, cadres qui peuvent être facilement reconnus et pour cela il est écarté par beaucoup de lecteurs. Néanmoins, ce genre de théâtre, accusé de non-sens et d'une tendance de mystification, a prouvé qu'il a quelque chose à dire et qu'il peut être compris.

Rien ne se passe dans la pièce de Beckett. « *Rien ne se passe, personne ne vient, personne ne s'en va, c'est terrible* ». Sur une route de campagne, sous un arbre dépouillé de feuilles, deux vagabonds, Vladimir et Estragon, attendent la venue d'un personnage énigmatique, Godot. Ils ne l'ont jamais vu. Ils ne savent même pas pourquoi ils l'attendent. Mais Godot a promis de venir et cela suffit pour les deux : ils vont l'attendre. Tout comme nous, qui d'un bout à l'autre de notre vie, nous attendons toujours quelque chose : un évènement, une chose, une personne. Godot représente justement l'objet de l'attente. C'est le problème du temps qui intervient. Pendant leur attente ils doivent trouver des moyens pour passer le temps. Ils ne font que parler. Certains dialogues paraissent n'avoir d'autre sens que *d'affirmer, de maintenir ou simplement de demander le contact*. (Ubersfeld, p. 202) Les deux reconnaissent qu'ils seraient plus heureux s'ils étaient séparés. Mais ils ne peuvent pas se séparer parce qu'ils ont besoin l'un de l'autre pour passer le temps.

Un autre couple qui les aide à passer le temps surgit sur la scène : Pozzo et Lucky, un maître et son esclave. Pozzo, armé d'un fouet tient Lucky en laisse au moyen d'une corde. Même si brutal avec Lucky, Pozzo est aimable avec Vladimir et Estragon, car il ne peut « *se passer longtemps de la société de ses semblables, même quand ils ne lui ressemblent qu'imparfaitement* ».

Malheureusement, à la fin du premier acte un garçon vient et leur dit que Monsieur Godot est empêché de venir aujourd'hui, mais qu'il viendra certainement demain. Et comme ça, leur attente se prolonge. Pendant que nous attendons, nous oublions le fait que la fuite de temps nous change. C'est à cause de cela que « *nous ne sommes jamais à aucun moment de notre vie identiques à nous-mêmes* » (Esslin, p. 47.) Pozzo et Lucky reviennent (en deuxième acte), mais ils reviennent changés : Pozzo est aveugle et il est à la merci de Lucky. Pozzo représente le temps : « *Un beau jour je me suis réveillé aveugle comme le destin* ». Vladimir veut le faire reconnaître qu'il avait été là le jour précédente, mais Pozzo lui répond : « *Ne me questionnez pas. Les aveugles n'ont pas la notion du temps* ». ; « *Je ne me rappelle avoir rencontré personne hier. Mais demain je ne me rappellerai avoir rencontré personne aujourd'hui* ».

La difficulté de Beckett de faire le dialogue continuer si longtemps est surmontée parce qu'il fait ses personnages oublier tout. Estragon ne se rappelle rien de ce qu'il avait dit et Vladimir, quoique plus lucide, n'est pas absolument sûr de ce qu'ils ont demandé à Godot de faire pour eux. Ce n'était « *rien de bien précis... Une sorte de prière... Une vague supplique* ». Le garçon qui apparaît dans le deuxième acte aussi prétend de n'avoir jamais vu auparavant les deux vagabonds et de venir pour la première fois comme messenger de Godot.

On a à faire avec un paradoxe dans le deuxième acte. L'espace et le temps sont les mêmes. Rien n'a changé d'un jour à l'autre dans le lieu de l'attente, à l'exception de l'arbre qui tout d'un coup s'est couvert des feuilles, indiquant à la fois ce qui passe et ce qui subsiste comme éternel retour. Dans ce cadre qui n'a pas subi des grosses modifications, les personnages ont changé. Ils ne se souviennent rien, ils ne reconnaissent rien. Donc ils reprennent leur attente. Jamais rien ne finit, tout recommence. C'est comme on vivait toujours au présent. « *Ces quatre personnages se tournent et se retournent dans cet espace-prison, ils vont et viennent dans la cage du temps, parlent pour oublier, parlent pour durer, font des gestes pour se sentir vivre, et ils savent, ils éprouvent que tout cela est vain* » (Janvier, p. 103).

En effet, les créatures de Beckett crient la souffrance, la misère et l'absurdité de la condition humaine. Beckett n'utilise pas des images complexes habillées de grands mots. Tout au contraire, par des scènes concrètes et par des mots employés avec une certaine naïveté dans une conversation courante, le dramaturge illustre l'absurdité de l'existence, absurdité qui vient de la routine et de l'habitude.

En attendant Godot a été interprété par beaucoup de critiques dans plusieurs perspectives : sociale, politique, religieuse, philosophique. Ca serait une folie d'essayer arriver à une interprétation sûre et claire. Le charme de cette pièce est donné justement par l'incertitude dans laquelle nous sommes laissés.

Références

Beckett, Samuel, *En attendant Godot*, Les éditions de Minuit, Paris, 2002

Esslin, Martin, *Théâtre de l'absurde*, Buchet/Chastel, Paris, 1977

Janvier, Ludovic, *Pour Samuel Beckett*, Les éditions de Minuit, Paris, 1966

Popovici, Vasile, *Le théâtre français au XX siècle*, Ed. UVT, Timisoara, 1998

Ubersfeld, Anne, *Lire le théâtre I*, Éditions sociales, Paris, 1977

De la Dimitrie Țichindeal la profesorul secolului XXI.

prof. Doina Hebedean

*Semeni fapte și culegi deprinderi,
Semeni deprinderi și culegi un caracter,
Semeni un caracter și culegi un destin.
(proverb chinezesc)*

Școala este un întreg univers în miniatură, o mini-versiune a lumii ce ne înconjoară. Aceasta ar putea fi definiția abstractă a acestui sistem al vieții sociale. În sens concret, școala este instituția în care se pregătesc generațiile care vor constitui societatea de mâine. Școlii îi revine misiunea de a asigura însușirea de către tinerele generații a cunoștințelor științifice și tehnice, a deprinderilor necesare exercitării unor profesii utile societății precum și a măririi puterii de adaptare la condițiile impuse de o societate europeană.

Activitatea școlară se desfășoară potrivit unor legi, regulamente, programe, metode. Unul dintre aspectele instituționale ale activității școlare este integrarea elevilor în viața școlară în funcție de criteriul vârstei. Copiii de aceeași vârstă, cu o dezvoltare psiho-fizică normală, sunt încadrați în același timp în procesul de învățământ și o dată intrați pe porțile școlii, aceștia dobândesc statutul de elev. Un grup de elevi, coordonat de un profesor-diriginte se structurează și dobândește un loc formal în ierarhia școlară devenind astfel, clasă de elevi.

Ansamblul de elevi care compune o clasă este un grup social specific în cadrul căruia există o varietate de relații educative. Aceste relații au ca suport raporturile interpersonale care apar la nivelul clasei și relația pedagogică profesor-elev. Interacțiunile care au loc în cadrul clasei îl modelează pe elev, contribuie la formarea personalității sale, atât prin achizițiile intelectuale rezultate din interacțiunea educativă, cât și prin modelele de comportament asimilate.

Rolul hotărâtor în buna desfășurare a procesului de predare-învățare din școli, în asigurarea pregătirii pentru viață a tuturor tinerilor îi revine profesorului. Prin competența profesională, prin întreaga comportare în școală și în viața socială, profesorul trebuie să constituie un model pentru elevii săi. Degeaba avem o școală nouă, modernă, degeaba există material didactic și mijloace moderne de predare dacă profesorul este încorsetat de rutină și indiferență. La fel, și reciproca este valabilă: un profesor bun, pasionat de munca sa, reușește cu mijloace simple, dar ingenioase, să se facă înțeles și să dezvolte interes pentru studiu. În consecință, profesorul poate face diferența!

Munca didactică cere multe și continue eforturi, o permanentă activitate de perfecționare și auto-perfecționare. De asemenea, se spune că un profesor trebuie să aibă și talent, har pentru această profesie. Dar, ca în orice artă, talentul nu e suficient. Reușita se datorează și capacității de muncă, virtuților personale precum inteligența, conștiința îndeplinirii datoriei, competența și, mai ales, pasiunea care ține de inima omului. De altfel, proverbul care ar putea rezuma cel mai bine menirea profesorului ar fi: „DĂRUIND, VEI DOBÂNDI!”. Un bun profesor va dăruia o parte din cunoștințele, din caracterul și din sufletul său și va dobândi satisfacția de a fi contribuit la formarea personalității tinerilor, la pregătirea lor pentru viață; aceștia din urmă, la rândul lor, îi vor dăruia profesorului un buchet format din respect, recunoștință și neuitare.

În conștiința națională a școlii românești, de un astfel de buchet se bucură și dascălul Dimitrie Țichindeal, un model didactic, un autentic spirit de intelectualitate ce a luptat din răzputeri ca școala românească să dănuie și să fie valorificată. În toate timpurile, învățământul românesc a cunoscut și vremuri de restriște. Dar, norocul face ca,

datorită unor oameni precum dascălul Țichindeal, școala și valorile ei să nu moară niciodată. El s-a preocupat intens de promovarea educației și a emancipării maselor românești, chiar dacă acțiunile lui întreprinse în vederea realizării acestor obiective i-au adus, pentru o perioadă, chiar și pierderea catedrei. Ocupația străină (Imperiul Austro-Ungar), lipsa interesului autorităților străine pentru promovarea învățământului românesc în detrimentul celui sârbesc, lipsa banilor, confruntarea cu ideile unor oameni de rând neîncrezători în utilitatea reală a școlarizării au fost tot atâtea piedici care i-au îngreunat demersurile lui Țichindeal. Însă pasiunea și mai ales credința vie în învățământul românesc și în valorile pe care le poate crea el, l-au făcut pe Dimitrie Țichindeal să nu renunțe și, în final să își ducă la capăt convingerile. Toate acestea fac din el un dascăl-model, un exemplu de umanitate, pasiune pentru carte și comportament, o adevărată valoare înscrisă pe veci în muzeul școlii românești.

Orice societate civilizată are nevoie de valori adevărate și modele demne de urmat. Din păcate însă, adolescenții din zilele noastre își iau drept modele persoanele și „personajele” care apar în mass-media. De cele mai multe ori, modelele impuse de aceasta sunt lipsite de valoare, sunt doar figuri care dau bine pe sticlă, dar care au în spate proveniențe neortodoxe. În consecință, necesitatea unor modele adevărate este tot mai pregnantă pentru tinerele generații. Și cine ar putea asigura un mai bun discernământ, o mai bună educație în sensul alegerii modelelor, a exemplificării acestora, decât școala, prin intermediul profesorilor?!

În procesul educativ, profesorul este pentru elevi figura centrală și ca urmare, atenția lor se îndreaptă către el. De aceea, dascălul trebuie să fie foarte atent la cum vorbește, ce vorbește, cum apare în fața elevilor, cum se comportă în diferite situații, într-un cuvânt, ținuta profesorului (morală, vestimentară, gestuală) este deosebit de importantă.

Relația profesor-elev este una de colaborare, de încredere și de respect reciproc. Elevul nu trebuie să se simtă "controlat", ci sprijinit. Profesorul trebuie să fie mai mult un organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate, care mediază și facilitează accesul la informație. Implicarea în egală măsură a elevilor și profesorilor în procesul didactic înseamnă responsabilități împărțite.

În urma unui sondaj efectuat în rândurile elevilor din Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I” din Timișoara, am aflat cam cum ar arăta, în opinia elevilor, un profesor modern, iubit și apreciat de elevi:

- „profesorul care este apropiat de elevi, care are simțul umorului; ale cărui ore sunt destinate; elevii sunt stimulați; subiectele sunt prezentate într-un mod captivant;
- profesorul care predă partea utilă a materiei și pune accentul pe dezvoltarea gândirii și a vocabularului;
- profesorul căruia poți să îi ceri sfatul și care poate ține clasa sub control fără a face abuz de strigăte și jigniri;
- profesoriul care este receptiv la ideile elevilor;
- profesorul care încearcă să dezvolte și individul, nu doar elevul-robot;
- profesorul în a cărui ore obiectivul principal este îmbogățirea cunoștințelor, nu notele.”

Deși s-au scris multe cărți de psihopedagogie cu privire la relația profesor-elev, un lucru este sigur: nu există o rețetă magică pe care să o aplici și care să îți garanteze succesul în relația cu elevii. Asta datorită faptului că fiecare elev e unic, fiecare situație e diferită. În consecință, totul depinde de experiența dascălului, de disponibilitatea lui de a găsi soluții creative și originale pentru rezolvarea diverselor probleme apărute. De altfel, nu degeaba se spune că profesor te naști, nu devii!

Profesorul poate să ceară foarte multe de la un elev dacă știe **cum** să ceară. Lucrul de care are cea mai mare nevoie un copil / adolescent este să se simtă socotit o persoană, o persoană cu toate atributele ei, adică vrednică de încredere și respect, cu păreri și gânduri, speranțe și visuri. Tratănd elevul ca atare îi trezim și întărim încrederea în propriile-i posibilități, încrederea și stima față de profesor, încrederea în propriul său destin... un destin ce poate fi cel al unui profesor care, precum Dimitrie Țichindeal, va deschide noi orizonturi și va rămâne pe veci în conștiința națională a școlii românești.

De l'érudition à l'échec : la note du traducteur

prof. Doina Hebedean

L'article suivant se propose d'être une brève présentation d'un travail scientifique du Jacqueline Henry paru dans la revue Méta, vol. 45, numéro 2 (2000). Le professeur Henry se propose de traiter les caractéristiques générales de la note de traducteur, en s'appuyant sur quelques types d'œuvres dans lesquelles on rencontre des notes de traducteur (N.d.T.)

L'article est divisé en deux parties : dans la première on présente quelques considérations générales sur la note et dans la deuxième on parle de la note du traducteur proprement dite, en abordant plusieurs problèmes : la N.d.T. et son texte ; le problème traductionnel de l'explicitation ; le lecteur du texte traduit.

Tout d'abord, on essaie de donner une définition de la note du traducteur et pour cela on cite Gérard Genette : « c'est un énoncé de longueur variable (un mot suffit) relatif à un segment plus ou moins déterminé du texte, et toujours disposé soit en regard soit en référence à ce segment. Le caractère toujours partiel du texte de référence, et par conséquent le caractère toujours local de l'énoncé porté en note me semble le trait formel le plus distinctif de cet élément du para-texte ».

On passe puis à un court rappel historique concernant les différentes positions que la note peut occuper dans un texte : on fait référence au Moyen Age quand les notes étaient placées dans le cadre même du texte (signalées par des caractères plus petites), au XVI^e siècle quand les notes marginales sont apparues (situées en marge du texte), au XVII^e siècle quand les notes infrapaginales sont apparues. De nos jours, on trouve aussi les notes regroupées en fin d'article ou de chapitre.

Les paragraphes suivantes traitent d'une classification des notes à partir de la réponse à la question : « par qui-a-t-elle été écrite ? » : De ce point de vue, les deux principales catégories de notes sont :

- la note *auctoriale*, note de l'auteur qui vient ajouter une ou des données dans un espace décroché
- la note *allographe*, c'est-à-dire rédigée par un tiers, éditeur, traducteur, glossateur ou critique

En ce qui concerne la fonction de la note du traducteur, on peut la considérer un *ajout métalinguistique*, comme une définition, l'explication d'un terme, ou la traduction d'une citation produite en langue étrangère dans le texte. Elle peut remplir aussi la fonction d'un *commentaire* d'éclaircissement encyclopédique et linguistique ou d'information sur la genèse du texte, sur les sources de l'auteur, sa vie, etc.

La deuxième partie présente une manière plus spécifique d'aborder la note du traducteur. L'auteur de l'article propose comme exemple la traduction française de *Small World* de David Lodge (*Un tout petit monde* dans la traduction de Maurice et Yvonne Couturier, 1991). A travers les 415 pages de traduction française on trouve 23 notes du traducteur ce qui est énorme par rapport aux deux grands romans où il n'y a aucune note du traducteur : *Cien Anos de Soledad* de Gabriel Garcia Marquez et *Il Nome della rosa* d'Umberto Eco.

Ces 23 notes de traducteur sont subdivisées en 4 catégories : 1 note de type conventionnel ; 11 notes liées au problème de la langue d'un personnage ou d'un énoncé dans l'original ; 5 notes liées à la citation d'un titre d'œuvre ; 6 notes relatives à un jeu de mots. Chacune de ces notes sont illustrées avec des exemples qui soutiennent les idées énoncées.

En ce qui concerne les textes spécialisés, on peut utiliser les notes du traducteur pour expliciter des termes, des abréviations et acronymes parce qu'on connaît, en général, le type du public auquel ce texte s'adresse.

Quant à la littérature, les choses sont moins aisées, parce que la figure du lecteur n'est pas clairement définie. Premièrement c'est l'auteur du texte original qui écrit pour un certain public qui parle la même langue et qui partage avec lui à peu près le même savoir encyclopédique. Puis, le traducteur lit pour lui-même et essaie de ré-écrire le texte original en l'adaptant à l'univers culturel de ses lecteurs. Professeur Henry illustre cette idée avec des exemples pris du roman *Alice in Wonderland*. Les poèmes et les comptines anglais ne signifient rien pour un lecteur français, donc le rôle du traducteur est de les adapter en fonction d'un univers culturel français. L'auteur de l'article propose quelques suggestions.

A la fin de cette article la question qui se pose est « la note du traducteur est-elle admissible ? », en tenant compte du fait que l'une des règles de la traduction est la transparence. Or si le traducteur introduit une note, il devient « visible ».

Pour certaines, la note « *jeu de mots intraduisable* » peut être considérée un aveu d'échec. Il ne s'agit pas d'une impossibilité de traduction à cause de la langue, mais à cause du fait qu'il n'a pas su comment le traduire. C'est lui qui a atteint sa limite, et non la traduisibilité.

Pour conclure, on revient au titre de l'article. L'érudition signifie ne pas être un « pur » traducteur, mais un « traducteur à casquettes multiples également chargé de préfacier, de commenter ». Pour ce qui est de l'échec, l'article fini avec une citation de Dominique Aury : « quand on aura traduit le *scone* écossais et le *muffin* anglais par petit pain, on n'aura rien traduit du tout. Alors que faire ? Mettre une note en bas de page, avec description, recette de fabrication et mode d'emploi ? La note en bas du page est la honte du traducteur ».

CURRICULUM TRANSDISCIPLINAR

Prof. Doina Hebedean

Transdisciplinaritatea se caracterizează prin întrepătrunderea mai multor discipline și coordonarea cercetărilor în vederea constituirii unor noi discipline sau a unui nou domeniu al cunoașterii. Conceptul de transdisciplinaritate desemnează o nouă abordare a învățării școlare, centrată nu pe materii, teme sau subiecte, ci „dincolo” (trans) de acestea. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele sale fiind unitatea cunoașterii.

În cadrul curriculumului transdisciplinar, forma de organizare a conținuturilor este axată pe demersurile educabilului. El învață să comunice, să reacționeze la mediul înconjurător, să se adapteze, să prevadă, să decidă, să aleagă, să creeze, să transforme, să dovedească, să explice etc.

Situarea educabilului în centrul organizării procesului de predare – învățare, constituie o schimbare fundamentală care a atras după sine necesitatea găsirii unor soluții didactice care să stimuleze performanța educabilului cel puțin la nivelul descris de potențialul său.

Un proiect transdisciplinar:

- reprezintă un demers didactic în grup, într-o interacțiune continuă între grupuri, prin care se urmărește integrarea noilor informații în structuri cognitive proprii și transferarea lor în conținuturi noi, care să fie aplicabile în practică, o acțiune de cercetare care să contribuie atât la propria învățare, cât și la procesul de învățare colectiv.
- permite dobândirea de către educabil a unor deprinderi și abilități prin care se poate realiza înțelegerea și producerea unor raționamente autentice, devenind astfel participant activ în viața comunității.
- oferă educabililor posibilitatea de a exploata în profunzime domenii noi, de a acumula cunoștințe în mod independent și de a dezvolta competențe precum creativitatea, spiritul de inițiativă, capacitatea de a comunica și de a lucra în echipă, realizându-se astfel trecerea de la modelele tradiționale, care limitează uneori realizarea cunoașterii, la cunoașterea în cadrul unei cercetări practice.

Transcenderea disciplinelor nu înseamnă ignorarea conținutului lor informațional, diferența apărând în faptul că ele nu mai sunt valorificate ca scop în sine, ci ca furnizoare de situații și de experiențe de învățare / formare.

Un exemplu de știință transdisciplinară ar fi sociolingvistica, sociolingvistul nefiind nici pur sociolog, nici pur lingvist. El are nevoie de specializare în ambele științe în vederea interpretării și explicării modului cum funcționează limba în cadrul societății și care este influența societății asupra limbii. Finalitatea studiului său este deci unul de natură practică, de încercare de a da răspunsuri unor întrebări legate de comunicarea între oameni în viața reală.

Transdisciplinaritatea fundamentează învățarea pe realitate, favorizează viziunea globală, transferul cunoștințelor în contexte diverse. Totuși, introdusă excesiv în procesul de învățare / formare, ea prezintă pericolul acumulării de lacune, al lipsei de rigoare și de profunzime în cunoaștere.

Curriculum integrat

prof. Doina Hebedean

„Cel mai puternic argument pentru integrarea disciplinelor este însuși faptul că viața nu este împărțită pe discipline.”(James Moffet, 1992)

În această lume aflată în permanentă mișcare și schimbare, și domeniul educațional este confruntat cu noi provocări. Se încearcă transformarea și adaptarea curriculumului la nevoile și cerințele societății actuale. Astfel, au apărut noțiuni precum monodisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, toate cele patru stând sub egida noțiunii de curriculum integrat.

Din punct de vedere curricular, integrarea înseamnă organizarea și punerea în relație a disciplinelor școlare cu scopul de a evita izolarea lor tradițională.

Curriculumul integrat presupune crearea de conexiuni între teme sau competențe care, în mod tradițional, sunt formate prin discipline școlare separate. Prin aceste teme se „leagă” școala de viață, permițând astfel,

educabililor să interpreteze informațiile transmise pornind de la experiențele lor de viață și de la cunoștințele pe care și le-au însușit deja.

Școala trebuie să asigure o educație pentru viața reală. Ea nu trebuie doar să transmită niște informații din diverse domenii disparate, ci să creeze educabilului competența de a putea crea conexiuni între discipline, de a aplica în mod practic noțiunile învățate, de a-și explica și înțelege unele fenomene din viața cotidiană.

Viața reală nu este împărțită pe discipline și tocmai de aceea educabilul trebuie să aibă competența de a se descurca în orice situație l-ar pune viața, aplicând măcar acel minim de cunoștințe pe care se presupune că le-a dobândit în școală.

Tocmai de aceea, eu nu sunt de acord cu acele „concepții” potrivit cărora în liceu înveți numai la materiile care îți trebuie pentru facultate sau doar la cele la care trebuie să promovezi examenul de bacalaureat. După părerea mea, în liceu trebuie fundamentată cultura generală pentru viață; în facultate se dobândește cultura de specialitate.

Și un elev care e la profilul de chimie-biologie trebuie să aibă câteva noțiuni de literatură română și universală. Ar fi de-a dreptul rușinos să te consideri absolvent de liceu și să nu știi cine a fost Ion Creangă sau să spui că Nichita Stănescu a fost femeie, cum din păcate, există cazuri în rândul elevilor din ziua de azi. La fel cum un elev de la profilul de limbi străine, ar trebui să aibă minime cunoștințe de chimie, de exemplu. Asta în eventualitatea în care atunci când s-ar întâmpla să aibă aciditate la stomac, să știe să ia bicarbonat de sodiu (pentru neutralizare), și nu oțet!

Indiferent de profilul la care este înscris, indiferent de disciplina „favorizată”, fiecare elev se va confrunta cu viața reală, va deveni adult, la un moment dat părinte și om al societății.

Pe parcursul unei vieți întregi, nu te confrunți doar cu calcule matematice, doar cu scrieri beletristice, doar cu reacții chimice, doar cu fenomene fizice, doar cu cântece și picturi, doar cu alergări de viteză, doar cu idei filozofice, doar cu echipe în care trebuie să joci un rol activ....ci te confrunți cu toate acestea la un loc! Și de aceea, un om cu adevărat pregătit / educat pentru viața reală trebuie să cunoască puțin din toate și să găsească rezolvări problemelor de orice natură, dovedind astfel că este capabil să facă legături și să înțeleagă viața în ansamblul ei.

Comunicarea estetică – de la dascăl la elev

prof. Doina Hebedean

Prezentul articol constituie un punct de plecare pentru o oră de consiliere și orientare în privința valorilor estetice și care are drept temă *Moda și adolescenții de azi*. Primul cuvânt care îți vine în minte atunci când te gândești la estetică este « frumos ». Dar, dacă ne gândim mai bine nu putem raporta totul la « frumos ». De aceea există anumite categorii estetice în care, pe lângă Frumos, mai sunt incluse și Urâtul, Grotescul și Sublimul. Astfel, putem defini tot ce ne înconjoară și tot ce lasă o impresie asupra noastră în funcție de aceste categorii estetice. Parafrazându-l pe Baudelaire, am putea considera omul un trecător prin pădurea de simboluri și semne. Toate lucrurile din jurul nostru ne comunică ceva, fie prin felul lor de a fi, fie prin aspectul lor. Tot ceea ce trebuie să facem este să fim receptivi la ce ni se deschide în fața ochilor.

Regăsim aceste categorii estetice în modă, știință, arhitectură, pictură, muzică, literatură și în multe alte domenii de activitate.

Să luăm drept exemplu, moda. Îmbrăcămintea a apărut mai întâi ca o necesitate. Mai târziu i s-a adăugat decența și grija pentru gustul celui din jur, transformându-se în bun-simț și politețe, pentru ca în final să tindă spre rafinament, distincție, eleganță ; mai întâi siguranță, apoi confort, apoi bun-simț (decență), etichetă și peste toate, ținuta. Felul în care te îmbraci poate să comunice foarte mult despre tine celor din jur. Totul ține de alegerea fiecăruia. *Moda înseamnă ce se poartă, eleganța cum se poartă*. Un vechi dicton spune « *Cu bunul-simț te naști, buna-cuviință ți-o dau părinții, ținuta și eleganța ți-o cultivi* ». Dacă moda e capricioasă și frumusețea e trecătoare, eleganța poate fi statornică și poate să ne însoțească toată viața.

În ziua de azi, moda se adaptează, se corelează cu personalitatea fiecăruia, cu capacitatea lui de alegere autonomă. A te îmbrăca bine rămâne în continuare o problemă de gust, dar... de « bun-gust ». Niciodată adevărata eleganță nu a însemnat imitație pentru că, în limitele posibilităților, ne îmbrăcăm după gustul nostru și ne afișăm, prin ținută, însăși personalitatea. Este foarte bine să se știe că fiecare are dreptul de a alege. Alegerea potrivită rămâne însă... la latitudinea fiecăruia. Oricine are dreptul să aleagă până unde poate să meargă în exprimarea originalității și... a frumosului!!!

Moda este și ea o artă la fel ca pictura, muzica, literatura. Luând exemplul picturii am putea demonstra mai bine cum funcționează aceste categorii estetice. Există tablouri despre care poți să spui că îți plac fiindcă “sunt

frumoase”. Altele, însă te impresionează, nu prin frumusețea lor, ci dimpotrivă, prin Urâtenia lor. Și totuși, îți creează o impresie, îți comunică ceva. Îți alungă indiferența și îți lasă propria imaginație să zboare pe căi nebănuite.

Cu toate că se spune că Frumosul e plăcut de toți, în modernitate, nu prea se mai emit păreri de genul : « Acesta/aceasta e frumos/frumoasă », ci doar « Aceasta/acesta îmi place sau nu ». Fiecare are dreptul să-și aleagă Frumosul sau Urâtul lui, în funcție de cum interpretează, din punct de vedere estetic, ceea ce vede. Uniformizarea părerilor ar trebui să țină de domeniul trecutului și fiecare ar trebui să aibă dreptul la... libera apreciere. !!!

Ars poetica în Antichitate *Studiu de specialitate*

Profesor Adina Crăciunescu

Jorge Luis Borges lansa în a sa *Artă poetică* ideea că poezia începe odată cu receptarea ei de către cititor sau auditor, fiind mereu alta, renăscând ori de câte ori altcineva descoperă sau redescoperă poezia: „O carte – ce este o carte în sine? O carte este un obiect fizic, într-o lume de obiecte fizice. Este o suită de simboluri moarte. Și deodată vine cititorul potrivit și cuvintele – sau, mai degrabă, poezia din spatele cuvintelor, pentru că ele în sine, cuvintele, sunt niște simboluri și-atât – cuvintele se trezesc la viață și avem parte de renașterea cuvântului.”¹ Pentru a ajunge la această viziune, Borges preia la rândul lui idei de la Emerson sau episcopul Berkeley: „Cred că Emerson a scris pe undeva că biblioteca este un soi de peșteră magică plină de morți. Iar morții aceia pot renaște, pot fi readuși la viață atunci când le deschizi paginile.

Apropo de episcopul Berkeley (...) țin minte că el a scris că gustul mărului nu rezidă nici în mărul însuși, fiindcă mărul nu-și poate simți gustul, nici în gura celui care-l mănâncă. Este nevoie de contactul între cele două.”² Așadar, o primă observație pe care o putem face la adresa Poeziei e aceea că aceasta are nevoie de cititor, tot așa cum cititorul are nevoie de Poezie, că Poezia naște cititorul, dar și cititorul naște pentru a doua oară Poezia.

O primă viziune memorabilă despre artă și, implicit, despre Poezie ne-o dă Platon în a sa *Republică*, în care, pornind de la Ideea de Pat, afirmă că arta este o *copie a copiei*: „Așadar, iată: sunt trei paturi: unul, patul din firea lucrurilor, despre care am putea spune – cred – că un zeu l-a făcut. (...) Al doilea este cel pe care l-a confecționat dulgherul. (...) Ultimul pe care l-a confecționat pictorul, nu? (...) Deci pictor, meșter de paturi, zeu – aceștia sunt cei trei «diriguitori» ai celor trei tipuri de pat.”³

Raportându-se în permanență la ideile lui Platon, mai rar pentru a le adopta, mai des pentru a le combate, discipolul acestuia, Aristotel, va da prima *Poetică*, lucrare programatică neterminată, care a constituit modelul tuturor lucrărilor ulterioare de acest fel, influențând mai ales concepția clasică despre literatură.⁴

Pentru a prezenta o viziune cât mai completă a celui care avea să influențeze întreaga cultură europeană, în primul rând, trebuie să raportăm în permanență afirmațiile lui Aristotel la punctul lor de pornire, magistrul Platon. *Poetica* lui Aristotel nu poate fi înțeleasă pe deplin decât dacă ne referim constant la *Republica* lui Platon.

Ideea comună de la care pornesc atât magistrul cât și discipolul este aceea că arta, în ultima ei esență, se înfățișează ca fiind „imitație”: *μίμησις*. Pentru Platon însă această imitație nu-i decât o îndeletnicire mincinoasă și amăgitoare, mulțumită căreia artistul urmărește să reproducă mecanic realitatea exterioară – fapte și întâmplări omenești – în timp ce Aristotel depășește simțitor această concepție, arătând ca obiect al activității mimetice nu realitatea superficială, actualmente existentă ori întâmplată în trecut, ci o realitate esențială, o realitate *posibilă* în limitele verosimilului și ale necesarului.⁵

Platon aduce trei capete de acuzare Poeziei, pe care Aristotel le va combate, lăsând astfel posterității idei nemuritoare care vor înrâuri toate scrierile ulterioare. La acuzația adusă de Platon Poeziei de a nu exprima lumea „ideală”, accesibilă numai filozofiei, ci umbra palidă a acesteia, care e realitatea înconjurătoare, Aristotel găsește o modalitate neașteptată de a afirma semnificația filozofică a artei, scoțând în evidență caracterul universal al Poeziei – cea atât de aspru judecată de Platon – printr-o faimoasă comparație cu istoria: aceasta din urmă făcută să exprime întâmplări petrecute (cazuri particulare), cealaltă, întâmplări posibile, înzestrate cu caracter de generalitate.⁶ La a doua acuzație adusă de Platon Poeziei, anume că păcătuiește împotriva religiei și a moralei, înfățișând pe zei într-o lumină defavorabilă și pe unii muritori fericiți împotriva dreptății și a evlaviei, Aristotel răspunde cu o argumentare mult mai abilă, încercând să soluționeze cu argumente estetice o problemă formulată de Platon în termeni morali (de altfel, la Platon, preocuparea morală covârșește orice altă preocupare). Părăsind o clipă rolul teoreticianului pentru cel al sfătuitorului, Aristotel face următoarea afirmație: „Tragedia să nu înfățișeze oameni de ispravă trecând de la o stare de fericire la una de nefericire, căci așa ceva n-are darul să stârnească frica, nici mila (*ἔλεος καὶ φόβος*), ci repulsia (*μιαρόν*). Așijderi, nici pe nemernici trecând de la o stare de nefericire la una de fericire; din toate situațiile

cu puțină aceasta e cea mai potrivnică emoției tragice, neavând darul să provoace nici unul din sentimentele cuvenite: nici pe cel de omenie (*τὸ φιλόανθρωπον*), nici mila, nici frica.”⁷ Aristotel dă o definiție atât de generală tragediei, încât ea s-ar potrivi nu numai tragediei clasice grecești, ci și producției tragice a oricărei țări, fără a exclude drama romantică: tragedia e simpla „imitație a unei acțiuni alese” (*μίμησις πράξεως σπουδαίας*).⁸ Ultimei acuzații pe care Platon o aduce Poeziei, vina de a se bizui pe partea cea mai puțin rațională a sufletului și de a stârni pasiunile josnice legate de plăcere și durere, care tulbură liniștea și calmul spre care tinde Înțeleptul, Aristotel îi opune faimoasa „purificare a pasiunilor” (*κάθαρσις τῶν παθημάτων*).⁹ Aristotel singur nu era departe de a vedea în pasiuni elemente de tulburare a sufletului, piedici în calea echilibrului lăuntric care trebuie să rămână, în orice împrejurare, idealul înțeleptului. Ceea ce-l desparte totuși de Platon e considerarea dificultății dintr-un punct de vedere științific: presupunerea că – așa cum se întâmplă în viața trupului, unde substanțe toxice sunt de multe ori întrebuițate în scop terapeutic – în cazul poeziei pasiunile pe care aceasta le suscită ar putea contribui la pacificarea finală a sufletului: „Pentru cine știe să se slujească de ele – zice el, într-un citat păstrat de Seneca – sunt patimi ce slujesc ca niște arme în sprijinul virtuții.” Singura condiție e să fie bine alese, bine întrebuițate, bine stăpânite. Cu alte cuvinte, să fie „curățite”, „purificate” de ceea ce e excesiv în ele.¹⁰ După aspra condamnare platonice, intervenția lui Aristotel avea să dobândească poeziei prețuirea tăgăduită de intransigența înaintașului.

Oriunde s-a înfiripat, în Europa, în cursul veacurilor XVI – XVIII, o literatură națională de tendință clasicistă, la obârșia ei se poate descoperi, sub o formă sau alta, contactul cu gândirea autorului *Poetice*.¹¹

Înrăurirea lui Aristotel poate fi observată într-o altă *Ars poetica* renumită a Antichității, *Epistula ad Pisones. De arte poetica (Epistola către Pisoni. Arta poetică)*.

Demnă de reținut la Horațiu este ideea potrivit căreia poetul și pictorul, îndeplinind rolul de Demiurg, au libertatea de a plăsmui orice în operele lor: *...La poeți și la pictori / Dreaptă putere e dată orice să-ndrăznească de-a pururi*.¹²

De asemenea, Horațiu evidențiază chemarea poetului de a fi un inovator la nivelul limbajului, fie aducând în actualitate cuvinte vechi, fie „brevetând” altele noi, idee pe care o regăsim și în literatura noastră, ilustrată prin poeți ca Tudor Arghezi sau Nichita Stănescu, cei mai mari inovatori de limbă după Mihai Eminescu, de la care ambii se revendică: *Prin înșirarea prudentă și-aleasă-a cuvintelor capeți / Mare distincție-n scris dacă printr-ombinare măiastră, / Faci dintr-un termen uzat unul nou. Dacă este nevoie / Să exprimăm cu noi semne idei până-atuncea ascunse, / Să făurim chiar cuvinte de care Cethegii-n tunică / n-au auzit, și licența-i admisă când e cu măsură...*¹³

Horațiu, ca și urmașul său, Nicolas Boileau, vede în poezie triumful rațiunii: *Dar rațiunea e-n scrisul corect și izvor și principiu. / Școala socratică fie-vă sprijin în fondul lucrării / Și, pe idei tu stăpân, va veni de la sine cuvântul*.¹⁴

NOTE

1. Jorge Luis Borges, *Arta poetică*, p. 7;
2. Idem, pp. 6-7;
3. Platon, *Republica*, Cartea a X – a, p. 317;
4. Mircea Angheliescu, *Dicționar de termeni literari*, apud Poetică;
5. Aristotel, *Poetica*, p. 11;
6. Idem, p. 15;
7. Idem, p. 16;
8. Idem, p. 15;
9. Idem, p. 17;
10. Idem pp. 16-17;
11. Idem, p. 19;
12. Horațiu, *Opera omnia*, p. 309;
13. Idem, p. 311;
14. Idem, p. 325;

Bibliografie

1. Aristotel – *Poetica*, Editura Academiei Române, București, 1965, Studiu introductiv, traducere și comentarii de D. M. Pippidi;
2. Borges Jorge Luis – *Arta poetică*, Editura Curtea Veche, București, 2002, Ediție îngrijită de Călin – Andrei Mihăilescu, Traducere de Mihnea Gafița;
3. Horatius – *Opera Omnia (Satire. Epistole. Arta poetică)*, vol. II, Editura Univers, București, 1980, Ediție îngrijită, studiu introductiv, note și indici: Mihai Nichita;

Ars poetica
- de la Nicolas Boileau la Nichita Stănescu -
 Studiu de specialitate

Profesor Adina Crăciunescu

O a treia *Ars poetica* care continuă calea deschisă de Aristotel și urmată de Horațiu și care va deveni un canon estetic al clasicismului european modern¹ este *Arta poetică* a lui Nicolas Boileau. Așa cum odinioară Dante îl lua drept călăuză pe Vergiliu, Nicolas Boileau se revendică urmaș al lui Horațiu, ceea ce ne face să afirmăm despre el că, înainte de a fi european, Boileau este clasic, căci idealul clasic al omului este și idealul european.²

Arta poetică a lui Boileau transpune concepția aristotelică în termenii epocii. Poezia înseamnă cunoaștere prin imitație. Ea imită natura. Pentru Boileau – pentru clasicism – arta este imitație, cu sensul consacrat al anticului *mimesis*, valabil pentru Platon ca și pentru Aristotel. Clasicismul francez nu agreea ideologia platoniciană și era, prin definiție și prin tradiție, aristotelician. Pentru Platon, imitația artistică nu era decât o copie mijlocită și palidă a unui original etern. În mod nemijlocit nu era decât o copie a lumii concrete, ea însăși considerată doar o umbră minoră a lumii transcendente, a lumii ideilor, singură existentă în absolut. Boileau și colegii săi nu contemplau și nu se simțeau atrași să contemple zadarnic realitatea absolută de dincolo de puterea simțurilor noastre.

Boileau – clasicismul – merge cu Aristotel în definirea razei de cunoaștere obținute prin activitatea imitativă a artei. În linii sumare, aceasta înseamnă că obiectul imitației nu e realitatea concret-istorică, imediată sau trecută; e însăși realitatea esențială, eternă și egală cu sine însăși, care se descoperă prin eliminarea din obiectul artei a tot ce a fost accidental, local, temporal, individual. Rostul artei e să dezvăluie universalul, adică realitatea permanent posibilă, verosimilă și necesară.³

Continuator al lui Aristotel și Horațiu, ceea ce se reține din *Arta poetică* a lui Nicolas Boileau sunt idei precum controlarea imitației de către *raison*, sau păstrarea în toate a unei măsuri salutare. În viziunea lui Boileau, poezia este produsul inspirației divine: *Zadarnic vrea, prin versuri, semețul autor / S-ajungă sus, pe culmea Parnasului, ușor: / Al muzei suflu tainic din cer când n-a simțit, / Iar steaua din născare poet nu l-a menit, / În strâmta lui gândire rămâne pururi sclav; / E surd pentru el Febus, iar Pegaz cu nărav.*⁴

Totodată, poezia trebuie să își aibă obârșia în rațiune: *Iubiți deci rațiunea și pentru a voastre lire / Din ea luați frumosul, și-a artei strălucire.*⁵

Poezia trebuie să fie orientată și de bunul simț, ce caracterizează viziunea lui Boileau: *Luați bunul simț drept lege deși până la el / Alunecos e drumul și-i greu de mers spre țel; / Puțin de se abate, se și îneacă-n dată. / Un singur drum urmează cinstita judecată.*⁶

Poeziei i se cere claritate, iar lumina poeziei este rațiunea: *Nainte de a scrie, învață-te-a gândi. / De-i limpede ideea sau nu-i destul de clară, / Așa va fi și versul ce-n urmă-i va să apară.*⁷

Tot la Boileau apare și ideea, întâlnită și în poezia *Testament* a lui Tudor Arghezi, potrivit căreia poezia nu este numai inspirație, ci și meșteșug: *Grăbește-te cu-ncetul curajul să nu-l pierzi, / De zeci de ori poemul mereu să-l cizelezi; / Dă-i lustru, șlefuieste-l, îndreaptă-l de nu merge; / Arareori s-adaugi, dar mai adesea, șterge!*⁸

O altă idee prezentă la Boileau și preluată de același Tudor Arghezi, de data aceasta în poezia *Flori de mucigai*, o constituie aceea că urâtul e transformat în frumos prin intermediul artei: *Pe lume nu-i nici șarpe, nici monstru odios, / Ce, imitat de artă, să nu pară frumos: / O mână de maestru penelul când își pune, / Dintr-o pocită formă își face o minune.*⁹

Boileau recomandă și adaptarea expresiei la subiectul operei literare, idee care va ajunge și în literatura română prin intermediul lui Titu Maiorescu și a sa teorie a *formelor fără fond*: *Oricare-ar fi subiectul, glumeț, – sublim chiar fie, – / Să puneți sensul frazei cu rima-n armonie; / Zadarnic se tot ceartă că nu pot sta-mpreună: / E doar o sclavă rima și-i drept să se supună.*¹⁰

O serie de idei apar atât în *Ars poetica* a lui Horațiu cât și în cea a lui Boileau, precum: unitatea subiectului, coeziunea între începutul și sfârșitul operei literare, corespondența dintre subiectul operei de artă și tonul adoptat de poet, alegerea subiectului pe măsura puterilor autorului, îmbinarea utilului cu plăcutul.

Poetica lui Aristotel, *Epistola ad Pisones. De arte poetica* a lui Horațiu și *Arta poetică* a lui Nicolas Boileau sunt cele trei arte poetice care își vor pune amprenta pe estetica modernă. Dacă în poezia clasică arta poetică

se constituia într-un canon demn de a fi urmat de către toți poeții, în poezia modernă conceptul de artă poetică suferă o mutație, ea ajungând a fi înțeleasă ca *apologia pro arte sua*.¹¹

În continuare vom ilustra felul în care această modificare este reținută de literatura română, luând ca reper trei mari poeți de o neîndoieală însemnată pentru literatura română: Lucian Blaga, Tudor Arghezi și Nichita Stănescu.

Ceea ce au în comun toți acești poeți este adăparea la literatura clasică, care se dovedește a fi un izvor nesecat, mereu deschis reinterpretărilor. Însă fiecare se individualizează prin felul în care surprinde în cuvinte, sau mai bine zis în asocieri de cuvinte, un conținut etern.

O bine cunoscută *Ars poetica* a lui Lucian Blaga o constituie poezia *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*, în care pot fi surprinse două idei majore: actul poetic este tocmai o alternare a tăcerii și limbajului, a renunțării și afirmării¹², iar lumea poate fi cunoscută prin iubire, suprema modalitate de cunoaștere absolută, care apare ca atare și la Apostolul neamurilor, în *Epistola întâi către Corinteni*: ”Și acum rămân: credința, nădejdea, iubirea, acestea trei; dar cea mai mare dintre ele este iubirea.”¹³

Primul mare spirit tulburat de alternanța cuvânt – tăcere pare să fie Aurelius Augustinus – Sfântul Augustin. Paradoxul augustinian este paradoxul poeziei moderne, pe care-l vom regăsi cel mai pregnant în poezia română modernă la Lucian Blaga.

Există la Augustin o analogie deloc întâmplătoare: după cum acest *nunquam otiosus* a simțit în peregrinările sale suflați că există în noi ceva mai adânc decât noi înșine, tot astfel a simțit și că dincolo de cuvânt există ceva esențial – tăcerea. Marele paradox augustinian îl constituie tocmai chemarea și căutarea tăcerii prin cuvinte; o anticipare a marii problematice din poezia lui Blaga.¹⁴

Tăcerea poate fi însă rodnică și nu negație absolută; omul tinde mereu către cele necunoscute, iar a le încuvânta înseamnă poate a le răstălmăci. Astfel, din cunoaștere rodnică, tăcerea devine o cinstire asemenea celei amintite cu atâta smerenie de Sfântul Dionisie Areopagitul în finalul *Ierarhiei cerești*: „Pe cele ascunse ce înving înțelegerea noastră, le-am cinstit cu tăcerea.” Și cu aceasta ne aflăm în imediata apropiere a lui Lucian Blaga.¹⁵

Hegel arată că poetul este situat între ideea transcendentă pe care o simte și ipostaza sa obiectivă pe care o generează chiar el. Neputând comunica ideea direct ci doar prin limbaj, practic poetul se înstrăinează pe sine și înstrăinează ideea pentru a doua oară (căci prima înstrăinare a ideii are loc în poet). Ideea înstrăinată prima oară în ființă, este înstrăinată a doua oară în poezie – aici poezia fiind o formă și un conținut – și implicit în poet. Deci poetul va regăsi transcendența dar nu în sine, ci prin forma înstrăinată care este poezia. Poetul se află deci permanent între renunțare și afirmare: afirmare, care înseamnă renunțarea la sine, și renunțare, care înseamnă afirmare în transcendent – adică renunțarea la limbaj și pătrunderea în transcendent. Această pătrundere fiind însă imposibilă în lipsa verigii constituite de actul creației, ființa este constrânsă să se obiectiveze, formând în acest caz poetul.

Pentru Lucian Blaga poetul apare ca un inițiat care în mod fatal înstrăinează transcendența pe care o simte; am spune că ucide tainele ce le-ntâlnește în calea sa, dar nu cu mintea, ci cu limbajul, pentru că, atrăgea atenția Augustin, „vorbirea este dureros de neasemuită gândului.” Blaga însuși definește cuvântul astfel: „ce este cuvântul, orice cuvânt. – Nimic decât o rană a tăcerii.” Poetul se află în situația trădătorului involuntar, deoarece tocmai condiția sa de poet este legată de „trădare”¹⁶: *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii / și nuucid / cu mintea tainele, ce le-ntâlnesc / în calea mea / în flori, în ochi, pe buze ori morminte*.¹⁷

Tot la Lucian Blaga poetul apare și în ipostaza de arheolog; Blaga își mărturisește iubirea și pentru morminte, văzute nu numai ca poartă către lumea de care ne desparte negura, ci și în accepțiunea etimologică a cuvântului, aceea de *monumentum*, adică aducător aminte de ceva, ceva care ne avertizează în legătură cu o existență trecută.¹⁸

Tudor Arghezi se remarcă mai ales prin două arte poetice ce poartă titluri sugestive: *Testament și Flori de mucigai*.

Prima artă poetică este împodobită cu ideea cărții ca moștenire spirituală îmbogățită de fiecare generație, ideea de treaptă sugerând ideea de ascensiune, de evoluție a omenirii, în rândul căreia se individualizează poetul ca intermediar între Divinitate și semeni. În el se varsă atât graiul neuzit al Divinității, cât și suferințele înăbușite ale țăranilor, iar poezia sa este expresia contopirii celor două porniri. După cum am văzut, la Boileau apare abia întrezărită ideea transformării urâtului în frumos prin actul creator, idee pe care o regăsim și în această poezie: *Din graiul lor cu-ndemnuri pentru vite / Eu am ivit cuvinte potrivite / Și leagăne urmașilor stăpâni. / Și, frământate mii de săptămâni / Le-am prefăcut în versuri și-n icoane, / Făcui din zdrențe muguri și coroane. / Veninul strâns*

*l-am preschimbât în miere, / Lăsând întreagă dulcea lui putere / Am luat ocară, și torcând ușure / Am pus-o când să-mbie, când să-njure. / Am luat cenușa morților din vatră / Și am făcut-o Dumnezeu de piatră, / Hotar înalt, cu două lumi pe poale, / Păzind în piscul datoriei tale.*¹⁹

Tudor Arghezi trebuie raportat la poetica clasică fie și numai prin cunoscutele „slova de foc și slova făurită” care „împărechiate-n carte se mărită”. Prima slovă nu este altceva decât clasicul *ingenium*, iar a doua *talentum*. Horatius în *Arta poetică* spune că poezia bună se naște atunci când cele două sunt în părți egale.²⁰

Încă din titlu, în cazul celei de a doua poezii, *Flori de mucigai*, ne dăm seama că avem de-a face cu estetica urâtului anticipată de Nicolas Boileau. De asemenea, titlul amintește *Les fleurs du mal* ale lui Baudelaire. Poetul ilustrează magistral ideea că experiența negativă, oricât de urâtă ar fi, poate fi sublimată prin artă. În această poezie, Tudor Arghezi se desprinde totuși, întrucâtva, de viziunea clasică asupra artei poetice, care, după cum am putut observa la Platon, Aristotel, Horațiu sau Boileau, este înrăurită de inspirația divină. La Arghezi apare ideea că, fiind un Demiurg, poetul are menirea de a crea, dar și libertatea de alege sursa de inspirație, care nu mai este neapărat cea divină: *Când mi s-a tocit unghia îngerească / Am lăsat-o să crească / Și nu mi-a crescut - / Sau nu o mai am cunoscut. // Era întuneric. Ploaia bătea departe, afară. / Și mă durea mâna ca o ghiară / Neputincioasă să se strângă / Și m-am silit să scriu cu unghiile de la mâna stângă.*

Este surprinzător câte trimiteri la Antichitatea clasică ne oferă Nichita Stănescu.

Unul dintre primele volume, *Sensul iubirii*, prin chiar titlu sugerează atitudinea clasică ce reclamă atribuirea unui sens clar sentimentelor; romanii erau adepții unei direcționări a sentimentelor, chiar și a manifestării lor. Volumul *II elegii* cuprinde o specie prin excelență clasică, abordată conform cerințelor antice.

Oul și sfera pune față în față spiritualitatea clasică, perfectă prin sfericitatea ei, cu cea modernă, deformată în comparație cu prima, precum oul față de sferă; deformare și dezechilibru în același timp. Posibilitatea revigorării „zeilor” în același volum, în poezia *Chiron, părintele centaurilor*.

Cel mai clasicizant titlu rămâne fără îndoială *Laus Ptolemaei*. Reflectă adeziunea poetului la concepția antropocentrică antică. Titlul este unul de tip clasic (Caesar a scris un poem *Laus Herculis* – Laudă lui Hercule). Teoria geocentrică a lui Ptolemeu s-a dovedit eronată, dar Nichita Stănescu îi intuiește valoarea totuși: așezând Pământul în centrul Universului, Ptolemeu a așezat implicit omul în mijlocul Universului, fapt ce trebuie elogiât.

Lesne de înțeles titlul *În dulcele stil clasic*. Este o artă poetică creația care dă titlu volumului: cadența clasică („pasul tău de domnișoară”) este rodul unei lungi sinteze pornite din inform („dintr-un bolovan coboară”). Pentru poetul care simte apartenența la spiritualitatea clasică („timpanul meu blestemat și semizeu”) echilibrul dulcelui stil clasic e o necesitate („mai rămâi cu mersul tău”).

În sfârșit *Operele imperfecte* este un titlu care denotă înțelegerea cuvântului „celui mai puțin abstract” cum ar zice Maioreescu. Termenul îl întoarcem la valoarea sa primară, adică latină: lucrul perfect (*perficere* „a face până la capăt, a termina”, dar și *perficere scelus* „a omori”) este lucrul mort căruia nu îi mai poți adăuga nimic; poezia perfectă e poezia moartă; opera imperfectă devine deci cea deschisă, vie, proprie interpretării.²¹

NOTE:

1. Mircea Angheliescu, *Dicționar de termeni literari*, apud Poetică;
2. Dan Negrescu, *Invariante clasice în literatura română*, p. 12;
3. Nicolas Boileau, *Arta poetică*, pp. 19-20;
4. Idem, p. 27;
5. Idem, p. 29;
6. Idem, p. 30;
7. Idem, p. 35;
8. Idem, p. 36;
9. Idem, p. 52;
10. Idem, p. 29;
11. Mircea Angheliescu, *Dicționar de termeni literari*, apud Poetică;
12. Dan Negrescu, *op. cit.*, p. 72;
13. *** , *Biblia sau Sfânta Scriptură*, p. 1651;
14. Dan Negrescu, *op. cit.*, p. 66;
15. Idem, p. 70;
16. Idem, pp. 71-73;
17. *** , *Arta poetică, Antologie de lirică românească*, p. 130;
18. Dan Negrescu, *op. cit.*, p. 56;
19. *** , *Arta poetică, Antologie de lirică românească*, pp. 92-93;
20. Dan Negrescu, *op. cit.*, p. 122;
21. Dan Negrescu, *op. cit.*, pp. 123-124.

BIBLIOGRAFIE

1. *** - *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Ediție jubiliară a Sfântului Sinod, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2001, Tipărită cu binecuvântarea și prefața Prea Fericitului Părinte Teoctist, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române;
2. *** - *Arta poetică, Antologie de lirică românească*, Editura Minerva, București, 1983, Ediție și note de Florin Șindrilaru, Prefață de Dumitru Micu;
3. Angheliescu Mircea – *Dicționar de termeni literari*, Editura Academiei Române, București, 1976;

4. Aristotel – *Poetica*, Editura Academiei Române, București, 1965, Studiu introductiv, traducere și comentarii de D. M. Pippidi;
5. Boileau Nicolas – *Arta poetică*, E.S.P.L.A., Biblioteca pentru toți, București, 1957;
6. Borges Jorge Luis – *Arta poetică*, Editura Curtea Veche, București, 2002, Ediție îngrijită de Călin – Andrei Mihăilescu, Traducere de Mihnea Gafița;
7. Horatius – *Opera Omnia (Satire. Epistole. Arta poetică)*, vol. II, Editura Univers, București, 1980, Ediție îngrijită, studiu introductiv, note și indici: Mihai Nichita;
8. Negrescu Dan - *Invariante clasice în literatura română*, Editura Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, 2008;
9. Platon – *Republica*, Editura Teora, București, 1998, Traducere, comentarii, note de Andrei Cornea.

Întâlnirea a două lumi

– sursa exotismului romanului Maitreyi de Mircea Eliade –

Profesor Adina Crăciunescu

Studiu de specialitate

Criticii literari conchid asupra unui lucru: romanul *Maitreyi* este cel mai reușit roman al lui Mircea Eliade.

George Călinescu afirmă că: „*Mai norocos este romanul Maitreyi, care văzut de departe apare ca o singură țâsnire epică deși e făcut în fond din sfărâmături analitice. Autorul scoate în același chip plictisitor pasajii din caietele sale pe care le comentează cu o cinică nepăsare, fără teamă de contradicție. (...) Idila între două ființe de rase deosebite, despărțite prin moravuri, unite în universalitatea dragostei, e o veche temă romantică, culminantă în Atala de Chateaubriand, dusă până la pitorescul exotic de Pierre Loti în Azyadé, Madame Chrysanthème, Le roman d'un Spahi. Maitreyi studiază o astfel de situație și ce e mai valabil aci e desvăluirea candoarei erotice, ascunse în complexitatea unei civilizații inedite. E turburător nu numai amestecul (foarte superficial) de confort occidental și tradiție locală. (...) Întâlnirea a doi indivizi de rase felurite într-un decor sugerat, nu atât plastic cât prin siguranța amănunțelilor sociale, e memorabilă. Mircea Eliade a îmbogățit literatura română cu o viziune nouă scriind întâiul roman exotic în adevăratul înțeles al cuvântului.*”¹

Pompiliu Constantinescu a fost criticul literar care a întrezărit înrâurirea pe care o va avea romanul *Maitreyi* de Mircea Eliade asupra literaturii ulterioare: „*Maitreyi este una din acele cărți cu destin de miracol în cariera unui scriitor și chiar a unei generații. Se va cita romanul d-lui Eliade, în istoria noastră literară, ca un moment de grație al autorului, viitorul rezervând operii o situație analoagă cu Manon Lescaut, cu Paul et Virginie sau cu acea încântătoare poveste de iubire a evului mediu, Le roman de Tristan et Iseut. Tragicul episod din Maitreyi participă la ardența pasională și la aureola de mit a romanticilor, care au evocat profunda deznădejde și iluminata poezie a celui mai devastator sentiment uman.*”²

Nicolae Manolescu susține și el că: „*Singurul roman al lui Mircea Eliade, care dă, în chip indubitabil, recitit astăzi, impresia de capodoperă, este Maitreyi. Romanul ocupă în multe privințe o poziție singulară. (...) Momentul de grație nu s-a mai repetat în, altfel, prodigioasa carieră a scriitorului, devenit mare specialist în istoria religiilor: dar ce importanță mai poate avea faptul pentru romanul însuși?*”³

O lungă dezbateră a frământat critica literară de-a lungul timpului, disputele având loc în jurul exotismului romanului *Maitreyi* de Mircea Eliade. La prima vedere, părerea criticului Pompiliu Constantinescu contrazice afirmația criticului George Călinescu, potrivit căruia romanul *Maitreyi* este „*întâiul roman exotic în adevăratul înțeles al cuvântului.*”⁴:

„*D. Eliade n-a scris un așa-zis roman exotic: lipsa de culoare descriptivă (peisagiile sunt toate interiorizate), reducerea atmosferei locale la câteva duzini de expresii strict necesare pentru a aminti că faptele se petrec în India îl prezervă de toată facilitatea genului atât de cultivat, dintr-un decorativ romantism european pentru Orient și farmecul lui standardizat în rețete literare. Dacă și-a adaptat sensibilitatea la mediu, aceasta a făcut-o numai în măsura în care Maitreyi, eroina, trăiește pe etica dragostei specific indiene. Există un pitoresc moral, în alcătuirea de magnifică pornire a turburătoarei iubite a lui Allan, european lucid, chiar în tensiunea supremă a patimei ce-l consumă, fascinat de vraja fizică și de superstiția poetică a exoticeii cu destin damnat.*”⁵

Criticul Pompiliu Constantinescu descoperă exotismul romanului *Maitreyi* tocmai „*în specificul intrinsec al pasiunii de brahmană a Maitreyiei care-și înconjoară dragostea cu toate superstițiile atavice ale misticismului de rasă.*”⁶

În ceea ce ne privește, *Maitreyi* este un roman exotic, pentru că recrează atmosfera indiană atât de bine cunoscută lui Mircea Eliade.

În casa familiei Sen stăpânește o atmosferă de respectare cu strictețe a canoanelor tradiționale, vizibile mai ales în timpul primei vizite a lui Allan însoțit de Lucien Metz în căminul inginerului Narendra Sen: femeile nu au voie să vorbească în prezența bărbaților decât dacă le este îngăduit, principalele lor ocupații sunt casnice, expresia cea mai înaltă constituind-o mama Maitreyiei, fetele nu au voie să privească străinii și privirile insistente ale străinilor le înspăimântă și le provoacă oroare (așa cum examenul vestimentar al lui Lucien Metz o îngrozește pe Maitreyi).

Reunită este și castitatea femeii în lumile tradiționale, cea indiană neabătându-se de la această regulă. Dăruirea Maitreyiei în acele pagini de mare finețe artistică nu constituie un păcat sau o abatere de la preceptele tradiționale, întrucât ea are loc după un incantatoriu ritual de logodnă:

„ – Mă leg pe tine, pământule, că eu voi fi a lui Allan, și a nimeni altuia. Voi crește din el ca iarba din tine. Și cum aștepti tu ploaia, așa îi voi aștepta eu venirea, și cum îți sunt ție razele, așa va fi trupul lui mie. Mă leg în fața ta că unirea noastră va rodi, căci mi-e drag cu voia mea, și tot răul, dacă va fi, să nu cadă asupra lui, ci asupra-mi, căci eu l-am ales. Tu mă auzi, mamă pământ; tu nu mă minți, maica mea. Dacă mă simți aproape, cum te simt eu acum, și cu mâna, și cu inelul, întărește-mă să-l iubesc totdeauna, bucurie necunoscută lui să-i aduc, viață de rod și de joc să-i dau. Să fie viața noastră ca bucuria ierburilor ce cresc din tine. Să fie îmbrățișarea noastră ca cea dintâi zi a **monsoon-ului**. Ploaie să fie sărutul nostru. Și cum tu niciodată nu obosești, maica mea, tot astfel să nu obosească inima mea în dragostea pentru Allan, pe care cerul l-a născut departe, și tu, maică, mi l-ai adus aproape.”⁷

Nepotrivită și înjositoare pentru o femeie indiană este găselnița autorului de la sfârșitul romanului, prin care Maitreyi se dăruiește unui vânzător de fructe pentru a fi repudiată de familie, însă reprimă în brațele iubitelui său.

Sufletul Maitreyiei este cel al indienei capabile de sentimente profunde, caste și nobile de iubire spirituală, care culminează în expresia trupească. Pentru Maitreyi, împreunarea carnală îi permite să-și exprime avalanșa de sentimente, puternic interiorizate din cauza blestemului rasei, și constituie o binecuvântare cu atât mai mult cu cât în cele din urmă ar rodi. Felul, tulburător pentru Allan, în care se dăruiește Maitreyi constituie, așadar, doar o exteriorizare a unor sentimente îndelung reprimite datorită ororii pe care o reprezenta abaterea de la rigoarea tradițională.

În paginile de dăruire fizică a Maitreyiei, Mircea Eliade introduce europeanul profan în lumea magică a tantrismului indian. Astfel, Mircea Eliade realizează o sinteză sublimată a diverselor religii care divid sufletul indian, opunând tantrismul brahmanismului tradițional (să nu uităm că Maitreyi era fiică de brahman):

„A venit spre miezul nopții; de astă dată, fără să tremure. Eram fericit că păcatul n-o deprimă, că nu vine în ceasurile de dragoste cu teama că face un rău. N-am recunoscut-o, într-atât erau de sincere îmbrățișările ei, atât de însetate chemările ei, atât de măiestre mângâierile. Când am surprins-o mângâindu-mă, nu-mi venea să cred că fusese fecioară cu o noapte înainte. Aveam impresia că nu o mai stingherește nimic, deși nu avusese un singur gest impudic sau de inconștient exhibiționism. Se regăsise pe sine în îmbrățișarea noastră, regăsise jocul și-l împlinea dăruindu-mi-se toată, fără nicio restricție, fără nicio teamă. Fata aceasta, care nu cunoscuse nimic din dragoste, nu se temea de ea. Nu o obosea nicio mângâiere, nu o surprindea niciun gest bărbătesc. Curajul tuturor îmbrățișărilor îl accepta aproape fără pudoare, găsind o maximă voluptate oriunde, nedezgustând-o nimic, neobosind-o nimic. Dacă nu s-ar fi temut să fie auzită, ar fi cântat după fiecare îmbrățișare, ar fi strigat de durere și de bucurie în clipa unirii, ar fi dansat prin odaie, cu pașii ei moi și neumani. Descoperise gesturi de amantă care mă umileau. Eu, care credeam că experiența mea anterioară îmi va da oarecare superioritate, cel puțin tehnică, în nopțile noastre de dragoste, fusesem de mult depășit în închipuirea mângâierilor. Siguranța cu care săruta, perfecțiunea îmbrățișării ei, ritmul uluitor al trupului ei, pe fiecare ceas altul, pe fiecare ceas mai curajos, mai nou, mai spontan, toate acestea aproape că mă umileau. Ghicea orice sugestie și desăvârșea orice început cu un instinct pe care i-l invidiam. Descifra dorul trupului meu cu o precizie care la început mă stingherise.”⁸

Așa cum bine observa criticul literar Pompiliu Cosntantinescu, Maitreyi este o îmbinare pe cât de armonioasă pe atât de paradoxală între trupesc și metafizic:

„În centrul romanului este, fără îndoială, figura imaterială și totuși de o prezență carnală atât de vie a Maitreyiei. Ființă umană și aspirație metafizică, naivitate animală și trecere lunară, printre nori diafani, ingenuitate și rafinement, pudicitate și îndrăzneală impetuoasă, pachet de senzații forte și prelungiri de vis magic, consumare de simțuri și ecou de adorație mistică – în această armonie de antinomii trăiește, ca într-o transă, nefericita Maitreyi, despărțită brutal de habotnicia hindusă a familiei, când Chabu, sora ei mică, dezvăluie taina dintre ea și albul intrus, care le-a adus în casă o dramatică și nepermisă pasiune. Maitreyi este o femeie și un mit;

este mai ales un simbol al sacrificiului în iubire, trăind cu o intensitate și un farmec de substanță tare, aromitoare ca înseși parfumurile orientale.”⁹

Nicolae Manolescu face și el observații care continuă și întregesc ideea lansată de Pompiliu Constantinescu: „*Implicând sexualitatea, dragostea dintre Allan și Maitreyi este deopotrivă de esență mistică: fizică și metafizică. Dar orice pasiune este în definitiv mistică, în măsura în care produce extaze asemănătoare cu fericirea paradisiacă și dă eroilor impresia de a participa la un mister cosmic. Mircea Eliade a insistat, în câteva rânduri, pe suprasexualitatea care ar caracteriza dragostea indiană, în care omul are conștiința că participă la marele tot iar egocentrismul este învins de nevoia dăruirii.*”¹⁰

Exotismul romanului **Maitreyi** rezidă și din atracția irezistibilă pe care o exercită asupra lui Allan cultura indiană, în general, și Maitreyi, exponenta ei, în particular. Fascinația Orientului cu o cultură și cutume diferite îl fac pe Allan să se simtă atras fără posibilitatea întoarcerii într-o lume magică. Miezul acestei lumi îl regăsește în Maitreyi, de care mărturisește că nu este îndrăgostit, ci mai degrabă vrăjît. Ruperea din sânul acestei lumi este brutală și de avea asupra sufletului europeanului urmări majore. Fiind un personaj lucid, Allan este capabil să-și dea seama de pericolul pe care îl reprezintă Maitreyi. El găsește drept singura cale de evadare retragerea în pustietatea munților Himalayiei: „*Retras într-o singurătate de pustnic indian, departe de oameni, de civilizație și de prezența fascinatoare și primejdioasă a Maitreyiei, Allan se exercitează să-și recapete luciditatea. Aci apare contrastul între două mentalități: între europeanul stăpân pe voința care-i scăpase din mână și asiaticul cufundat în fericirea propriei suferinți (n.n. din care va renaște asemenea păsării Phoenix, dacă acest lucru este posibil, așa cum observa Mihai Eminescu sub forma interogației: „Pot să mai re-nviu luminos din el ca / Pasărea Phoenix?”). Două civilizații și două moduri specifice de reacțiune morală se definesc în final. Maitreyi își ia asupra-și toată vina păcatului; noțiunea de ispășire îi este atât de organică, încât suportă umilinți, claustrare, dar nu-și reneagă și nu regretă o pasiune funestă. Vrea să-și reîntâlnească iubitul și să se cufunde, nelimitat, cu un simț al eternului indic în pasiunea care a sanctificat-o prin suferință. Dacă nu-l va putea regăsi își dă întâlnire în viața de dincolo. Metafizica iubirii este o trăire autentică în această brahmană, o mitologie palpabilă, ca și panteismul ei atavic. Allan însă refuză îndărătnic să reîntre în magia unei pasiuni devastatoare. Individualismul lui de intelectual egotist, luciditatea lui europeană nu dorește decât eliberarea. Clătinat în temelile personalității, Allan dorește o refacere și o purificare. Și-o regăsește în retragerea în sine. Egotismul este însăși etica lui.*”¹¹

Punctul de vedere al lui Pompiliu Constantinescu are nevoie de o corectare. Drama lui Allan nu este aceea a europeanului care încearcă să se elibereze de pasiune, ci este aceea a omului universal care s-a integrat în absolut, a absorbit sentimentele altui suflet și s-a contopit cu ele: ființial, Allan s-a vărsat în Maitreyi urmând modelul ei, care i s-a dăruit fără restricții și în întregime. Contopirea lor sufletească și trupească este atât de profundă, încât cei doi îndrăgostiți ajung să refacă unitatea primordială, care nu ține cont de legile scrise ale oamenilor, de prejudecăți de rasă sau religie. Maitreyi nu se mai poate imagina fără Allan, tot așa cum lui Allan Maitreyi îi devine absolut necesară. Unitatea fiind ruptă, Maitreyi fiindu-i smulsă brutal prin mărturisirea inocentă a surorii ei, Chabu, Allan nu se mai poate recunoaște pe sine: fără Maitreyi nu mai știe să spună cine este.

Concluzia este cât se poate de simplă: „*Nimeni n-a ieșit nevătămat din jocurile Maitreyiei.*”¹² Prima victimă, total nevinovată, a fost însăși Chabu, sora Maitreyiei¹³, care se sinucide. Allan este lucidul care nu s-a putut sustrage inevitabilului pasiunii, lucidul care cunoaște, prin Maitreyi, absolutul iubirii¹⁴ și care, la sfârșit, devine bolnav de iubire, așa cum observă doamna Ribeiro, când Allan revine în pensiunea ei, după ce a fost alungat de Narendra Sen: „*Dar dumneata ești bolnav, Allan*”¹⁵. Însă cea mai însemnată victimă a pasiunii este însăși eroina, Maitreyi. Ea se consumă în focul pasiunii până la capăt. Despărțită cu sila se Allan, „înnebunește”, ca și Chabu.¹⁶ Maitreyi este cea care a stârnit întreaga putere a iraționalului, cea care a fost în stare să se sacrifice în numele iubirii, luând asupra ei toate consecințele acestei iubiri neîngăduite, cea care bea până la capăt „*voluptatea morții / Nendurătoare*”, după cum spune Poetul.

BIBLIOGRAFIE

1. Călinescu George – *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Semne, București, 2003;
2. Constantinescu Pompiliu – *Romanul românesc interbelic*, Editura Minerva, București, 1977, Antologie, postfață și bibliografie de G. Gheorghiu;
3. Eliade Mircea – *Maitreyi*, Editura Humanitas, București, 2007;
4. Eliade Mircea – *Istoria credințelor și ideilor religioase*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981-1988;
5. Manolescu Nicolae – *Arca lui Noe (eseu despre romanul românesc)*, Editura Gramar, București, 2006.

METODE MODERNE ȘI TRADIȚIONALE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

Profesor ADINA CRĂCIUNESCU

În învățământul actual, învățarea a devenit o provocare atât pentru profesor, care trebuie constant să fie informat și să-și adapteze mereu strategiile didactice atât la exigențele programei cât și la cele ale elevului, cât și pentru elev, care se vede pus în situația de a realiza un echilibru între cerințele societății contemporane și scopurile pe care și le-a propus, precum și motivațiile și efortul volitiv pe care este dispus să-l depună în vederea atingerii obiectivelor. Într-o epocă în care informația este extrem de perisabilă, iar nevoia de informare este acută, profesorul trebuie să găsească soluția pentru a sintetiza un volum foarte mare de informație, în așa fel încât elevul să nu se simtă suprasolicitat, ba chiar depășit, atât de volumul informațional, cât și de conținut. O altă exigență a sistemului de învățământ contemporan este aceea ca învățarea să fie, pe cât posibil, simultană cu predarea, pentru ca informațiile să fie procesate și aplicate într-un ritm alert. Așadar, procesul de învățare se dovedește a fi unul stimulativ pentru ambele părți implicate: pe de o parte, profesorul trebuie să îmbine mereu strategiile didactice, deopotrivă clasice sau moderne, adaptate mereu la conținuturile destinate învățării și la nivelul intelectual al elevului, astfel încât să atingă obiectivele propuse, pe de altă parte elevul trebuie să dea dovadă de receptivitate și să se lase sedus de jocul învățării propus de fiecare dată de profesor. Însă, efortul depus de profesor este de departe cel mai solicitant, deoarece acesta trebuie să se reinventeze de fiecare dată când predă noi cunoștințe.

Situația de învățare (experiența) cuprinde ansamblul condițiilor interne și a condițiilor externe oferite elevului pentru a realiza un obiectiv prefigurat. **Condițiile interne** cuprind nevoile, scopurile, atitudinile, valorile, motivația, interesele, aptitudinile pentru obiectul de studiu, structura cognitivă a elevului, voința de a învăța etc. și constituie categoria fundamentală care asigură eficiența învățării. Chiar dacă asigurăm condiții externe optime, nu avem garanția obținerii rezultatului scontat și a realizării obiectivului de către elev, dacă acesta nu are motivația și voința de a învăța sau nu dispune de structura cognitivă necesară învățării prefigurate. În general, profesorii sunt preocupați de constituirea unui mediu educațional care asigură condițiile externe ale învățării și ignoră total asigurarea condițiilor interne. Instruirea eficientă implică dirijarea mecanismelor interne ale învățării în direcția obiectivelor concrete stabilite. Nu este posibilă instruirea eficientă dacă se ignoră faptul că ea se produce pe baza unor mecanisme naturale de învățare. **Condițiile externe** cuprind combinația de obiective, strategii de predare – învățare – evaluare (metode, procedee) și mijloace de învățământ (materiale, instrumente, aparate), timp, spațiu, stil personal, asigurate de profesor pentru a declanșa mecanismele de învățare adecvate realizării sarcinii date. În conceperea situației de învățare se ia în considerare nivelul performanței standard minimale pe care trebuie să-l realizeze fiecare elev. Obiectivul prioritar al creării unui complex de condiții externe necesare instruirii îl constituie declanșarea și producerea eficientă a mecanismelor învățării.

Concluzia care se desprinde este aceea că în proiectarea și desfășurarea procesului de învățare profesorul trebuie să țină cont de tot arsenalul pe care metoda i-l pune la dispoziție, dar, în același timp, trebuie să motiveze elevul, să-l facă să fie conștient de utilitatea procesului de învățare. În caz contrar, profesorul va risipi mult timp și energie pentru susținerea procesului de predare – învățare – evaluare, însă rezultatele nu vor fi cele scontate.

În continuare, vom propune spre analiză diverse metode, fie tradiționale sau clasice, fie moderne sau recente, încercând să atragem atenția asupra utilității fiecăreia, dar și asupra minusurilor întâmpinate în utilizarea lor în procesul de predare – învățare.

Printre metodele tradiționale sau clasice, poate cele mai des uzitate sunt **expunerea, povestirea, lecturarea unui text necunoscut**.

Expunerea este o prezentare verbală monologată, neîntreruptă a unui volum mare de cunoștințe cu caracter unitar, înlănțuite logic în cadrul unei teme și susținute prin argumente și exemple detaliate. Avantajul acestei strategii didactice o constituie maxima implicare a celui care susține expunerea, concentrarea acestuia în redarea într-o ordine cât mai logică și mai limpede a informațiilor, însă datorită formei monologate de redare a conținuturilor se observă că atenția audiențelor nu poate fi captată mult timp. Consecința este ineficiența învățării, deoarece conținuturile au fost asimilate într-o proporție nesatisfăcătoare.

Povestirea este o metodă expozitivă care constă în prezentarea verbală, descriptivă sau narativă, cu caracter plastic, intuitiv, concret, evocator și emoțional, respectând ordonarea în timp și spațiu a obiectelor, faptelor, evenimentelor, întâmplărilor autentice sau imaginate. Avantajele utilizării acestei metode sunt multiple. În primul rând, o povestire a unui fapt autentic are impact puternic asupra audiențelor. Ei urmăresc cu emoție intensă o povestire atractivă, redată cu talent. În al doilea rând, povestirea unei experiențe trăită de o persoană este valorizată de audienți ca veritabilă situație de învățare. Nu în ultimul rând, activitatea nu se încheie cu ultima frază povestită, ci abia după ce le oferim elevilor posibilitatea de a-și expune părerile, de a extrage ideile din această experiență. Povestirea este valoroasă prin concluziile la care ajung elevii, constituind un model de urmat sau determinându-i să nu repete greșelile făcute de alții.

Lecturarea este o activitate de descifrare, de înțelegere, de evaluare și apreciere a unui text. Lecturarea formează o anumită manieră de a recepta, gândi, rezolva, opera și evalua mesajul unui text. Lecturarea unui text necunoscut prezintă nenumărate dezavantaje. În primul rând, prin lecturare sunt memorate doar sub 10% din informații. În al doilea rând, acestea sunt uitate repede, în special dacă volumul de informații este mare. În acest sens, pentru evitarea acestei activități sterile, profesorii îi învață pe elevi să învețe, adică să proceseze informația care va fi stocată în mod operațional în memoria de lungă durată. De asemenea, la acestea se mai adaugă și dezinteresul elevilor față de tipurile de text lecturate, ficționale sau non-ficționale, dar și incapacitatea receptării mesajului sau a mesajelor din cauza numărului mare de cuvinte necunoscute.

Printre metodele moderne sau recente, poate cele mai des uzitate sunt: **studiul de caz și dezbaterea**.

Studiul de caz devine o metodă de învățământ în momentul în care un caz este oferit elevilor pentru analiză, identificarea elementelor implicate, determinarea cauzelor și efectelor actuale, formularea unui diagnostic și a unei prognoze, propunerea unor soluții de rezolvare și deciderea soluției optime de rezolvare.

În aplicarea acestei strategii didactice, am întâlnit atât avantaje cât și dezavantaje. Avantajul major al acestei metode îl constituie documentarea meticuloasă, aprofundată, riguroasă, atât asupra istoricului perioadei respective, cât și asupra ideaticii specifice unei anumite perioade. Această strategie didactică îmbogățește enorm orizonturile culturale ale elevului. Pe de altă parte însă, lumea contemporană nu mai pare a fi interesată de amănunte și detalii, preferând mai degrabă o tratare superficială a unei probleme. În aceste condiții, o astfel de metodă solicitantă și riguroasă ca studiul de caz găsește cu greu răsunet printre liceeni, care nu mai sunt tentați să lectureze o bibliografie selectată atent, ci preferă colajele, adesea fără noimă, ale unor materiale mediocre găsite pe internet.

Dezbaterea este o metodă didactică bazată pe dialog prin care se analizează deschis și aprofundat o problemă științifică sau practică, adesea controversată.

În dezbateri elevii analizează și comentează tema propusă, propun sau resping soluții și idei, formulează ipoteze, concluzii, iau decizii, argumentează și contraargumentează, își formează atitudini și decizii.

Dezbaterea este, de departe, una din strategiile didactice care se bucură de un mare succes printre elevi, care o preferă în detrimentul altor metode. Aceasta se datorează mai ales spiritului combativ al acestei metode și faptului că rolul profesorului este redus, elevului oferindu-i-se șansa de a se afirma și de a-și susține propriile opinii. Această strategie didactică îi permite elevului să folosească întregul său arsenal de cunoștințe, fie teoretice, dând dovadă de însușirea cunoștințelor predate anterior dezbaterii, fie practice, dând dovadă de maturitate în interpretarea experiențelor personale. Totodată, pasivitatea elevilor audienți este exclusă, deoarece am observat că atunci când subiectul este incitant și reflectă o problemă care-i preocupă direct pe elevi, chiar și elevii aflați în bănci se abțin cu greu să nu-și spună părerea vis-à-vis de subiectul propus spre dezbateri.

De asemenea, prin dezbateri este stimulată inițiativa, spiritul critic, obiectivitatea, franchețea, modestia, clamul, concizia, respectul reciproc. Elevii învață să asculte și să respecte opinia celorlalți. Profesorul este moderatorul care încurajează elevii timizi, precauți, care intervin numai când sunt siguri asupra afirmațiilor sau îi frânează pe cei care manifestă tendința de dominare sau deviere de la subiect. În dezbateri profesorul intervine rar cu opinii proprii, ci impulsionează eforturile de căutare și descoperire a ideilor de către elevi. Pentru a nu bloca emisia de idei, moderatorul nu face judecăți de valoare și aprecieri asupra afirmațiilor participanților, ci îi determină să argumenteze sau să contraargumenteze.

În concluzie, în procesul de învățare se dovedesc a fi utile atât metodele clasice cât și cele moderne, cu condiția ca acestea să fie aplicate astfel încât obiectivele propuse să fie atinse la un nivel maximal, care variază în funcție de elev. Nu există strategie didactică perfectă, dar în îmbinarea lor profesorul trebuie să țină cont de o combinație cât mai armonioasă, care să estompeze minusurile fiecărei metode și să valorifice calitățile.

BIBLIOGRAFIE:

Maria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2000