



**UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO”
DIN BĂLȚI, REPUBLICA MOLDOVA**

[https://doi.org/10.62413/lc.2018\(2\)](https://doi.org/10.62413/lc.2018(2))

Limbaj și context

**Revistă internațională de lingvistică,
semiotică și știință literară**

2(X)2018



**ALECU RUSSO STATE UNIVERSITY OF BĂLȚI,
REPUBLIC OF MOLDOVA**

Speech and Context

**International Journal of Linguistics,
Semiotics and Literary Science**

2(X)2018

The administration of Basel (Switzerland) is the sponsor of the journal from 2011.

Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science (in Romanian: *Limba și context – revistă internațională de lingvistică, semiotică și știință literară*) is indexed in *ISI, Universal Impact Factor, Index Copernicus, Directory of Research Journals Indexing, Open Academic Journals Index, InfoBaseIndex* and *CiteFactor*. It is listed in *EBSCO, Genamics, MLA International Bibliography, DOAJ, Summon Serials Solutions, ProQuest, La Criée: périodiques en ligne, Vaggi.org Directory, Unified Database for Serial Titles, WorldCat, Open Library, The Linguist List, NewJour, Fabula* and *Jurn Open Directory*.

From July 2014 *Limba și context / Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science* is a Moldovan **B Rank** journal.

JOURNAL EDITORIAL BOARD MEMBERS

Editor-in-chief:

Angela COȘCIUG, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Editors:

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Silvia BOGDAN, Lecturer (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Scientific Board:

Simona ANTOFI, Professor, Ph.D. (Dunărea de Jos University of Galați, Romania);

Sanda-Maria ARDELEANU, Professor, Ph.D. (Ștefan cel Mare University of Suceava, Romania);

Norbert BACHLEITNER, Professor, Ph. D. (University of Vienna, Austria);

Laura BĂDESCU, Professor Researcher, Ph.D. (Academy of Sciences of Bucharest, Romania);

Lace Marie BROGDEN, Professor, Ph.D. (University of Regina, Canada);

Georgeta CÎȘLARU, Professor, Ph.D. (University Paris Nanterre, France);

Ion DUMBRĂVEANU, Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Bernard Mulo FARENKIA, Professor, Ph.D. (Cape Breton University, Canada);

Luminița HOARȚĂ-CĂRĂUȘU, Professor, Ph.D. (Alexandru Ioan Cuza University of Iași, Romania);

Victoriya KARPUKHINA, Professor, Ph.D. (Altai State University, Russia);

Nataliya KHALINA, Professor, Ph.D. (Altai State University, Russia);

Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, Emerita Professor, Ph.D. (Lyon 2 Lumière University, France);

Daniel LEBAUD, Professor, Ph.D. (University of Franche-Comté, France);

Dominique MAINGUENEAU, Emeritus Professor, Ph.D. (University of Paris 12 Val-de-Marne, France);

Gina MĂCIUCĂ, Professor, Ph.D. (Ștefan cel Mare University of Suceava, Romania);

Sophie MOIRAND, Professor, Ph.D. (Paris 3 Sorbonne Nouvelle University, France);

Yuri MOSENKIS, Professor, Ph.D., Corresponding Member of Academy of Sciences of Ukraine (Taras Șevcenko National University of Kiev, Ukraine);

Thomas WILHELMI, Professor, Ph.D. (University of Heidelberg, Germany);

Solomia BUK, Associate Professor, Ph.D. (Ivan Franko National University of Lvov, Ukraine);

Ludmila CABAC, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Viorica CEBOTAROȘ, Associate Professor, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Oxana CHIRA, Associate Professor, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Mioara DRAGOMIR, Senior Scientific Researcher, Ph.D. (A. Philippide Institut of Romanian Philology, Iași, Romania);

Seyed Hossein FAZELI, Associate Professor, Ph.D. (Islamic Azad University, Abadan, Iran; University of Mysore, India);

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Elena GHEORGHITĂ, Associate Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Ion GUȚU, Associate Professor, Ph.D. (Moldova State University);

Irina KOBIAKOVA, Associate Professor, Ph.D. (State Linguistic University of Pjatigorsk, Russia);

Ana POMELNICOVA, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Valentina PRITCAN, Associate Professor, Ph.D. (Alecú Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Valentina RADKINA, Associate Professor, Ph.D. (State Humanities University of Izmail, Ukraine);

Estelle VARIOT, Associate Professor, Ph.D. (University of Provence, Aix Center, France);

Micaela TAULEAN, Associate Professor, Ph.D. (Alecú Russo Balti State University, Republic of Moldova);

M'Feliga YEDIBAHOMA, Ph.D. (University of Lomé, Togo), Researcher (University of Franche-Comte, France);

Irina ZYUBINA, Associate Professor, Ph.D. (Southern Federal University, Russia).

Proofreaders and Translators:

Ecaterina FOGHEL, Ph. D. (Alecú Russo Balti State University, Republic of Moldova);

Ecaterina NICULCEA, Assistant Professor, MA (Alecú Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Technical Editor:

Liliana EVDOCHIMOV, Lecturer (Alecú Russo Balti State University, Republic of Moldova).

Editorial Office:

Room 465, B 4,

Alecú Russo Balti State University,

38, Puşkin Street, 3100, Balti, Republic of Moldova

Telephone: +37323152339

Fax: +37323123039

E-mail: limbaj_context@usarb.md

Publishing House: Centrul editorial universitar

Journal Web Page: https://www.usarb.md/limbaj_context/

Journal Blog: <http://speech-and-context.blogspot.com>

The journal is issued twice a year.

Language of publication: English, French and German.

Materials included in this issue were previously reviewed.

p-ISSN 1857-4149, e-ISSN 2953-6812

Undoubtedly there are all sorts of languages in the world, yet none of them is without meaning. If then I do not grasp the meaning of what someone is saying, I am a foreigner to the speaker, and he is a foreigner to me (1 Corinthians, 14: 10-11).

JOURNAL TOPICS

- **Overview of signs, speech and communication:** overview of sign; overview of speech; speech aspects; overview of communication and speech act; sense and signification in communication; intention in communication; speech intelligibility
- **Types of sign, speech and interactional mechanisms in communication:** icons; indexes; symbols; speech act in everyday communication; mimic and gestures in communication; language for specific purposes; sense and signification in media communication; audio-visual language/pictorial language; language of music/ language of dance; speech in institutional area; verbal language in cultural context; languages and communication within the European community
- **(Literary) language and social conditioning:** ideology and language identity; language influences; morals and literary speech; collective mentality and literary image; (auto)biographic writings, between individual and social; voices, texts, representation
- **Language, context, translation:** role of context in translation; types of translation
- **Languages and literatures teaching and learning**

CONTENTS

TYPES OF SIGNS, SPEECH AND INTERACTIONAL MECHANISMS IN COMMUNICATION

- Maria Lupu, *Metaphor and Portrait – Argumentative Strategies in N. Steinhart's Sermons* 15

(LITERARY) LANGUAGE AND SOCIAL CONDITIONING

- Vladimir Brajuc, *The Artistic Structure of Oblomov's Image* 27

LANGUAGES AND LITERATURES TEACHING AND LEARNING

- Peter Ngwa, Jean de Dieu Gweth Bi Bisso, Erick-Achille Omar Nko'O Bekono, *Politesse linguistique, didactique et approche par les compétences au Cameroun / Linguistic, Didactic Policy and Approach by Skills in Cameroon* 57

- Marlyse Ghoms Ninkam, *Réorienter la motivation en classe de langues étrangères : un atout pour l'Afrique francophone / Reorienting Motivation in Foreign Language Classes: an Asset for French-Speaking Africa* 75

- Mihaela Hristea, *Die Rolle der Phonetikübungen im Fremdsprachenunterricht / The Role of Phonetics Exercises in Foreign Language Teaching* 87

- Mihaela Hristea, *Die Anwendung kontrastiver Linguistik in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts / The Application of Contrastive Linguistics in the Method of Teaching Foreign Languages* 95

**TYPES OF SIGNS, SPEECH AND INTERACTIONAL
MECHANISMS IN COMMUNICATION**

METAPHOR AND PORTRAIT – ARGUMENTATIVE STRATEGIES IN N. STEINHARDT’S SERMONS

Maria LUPU

Postdoctoral Researcher, Ph.D.

(“Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania)

marioaralupu@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0003-4963-9550>

Abstract

The religious discourse being particularly argumentative, the audience's persuasion will be made using certain strategies. Nicolae Steinhardt pleads for an updated, synchronized sermon, so his essays are extremely vivid and charming. The persuasive strategies of Steinhardt's sermon make his essay unique among others of the same kind. The appeal to intertextuality (with arguments of authority taken from literature and art in general), the pronounced dramatization of some texts, metaphor, portrait, paradox, scandal, antithesis, freedom - become just as many ways to attract and convince the audience. In our research we will analyze how the portrait of Christ becomes a persuasive strategy in the researched texts.

Keywords: *portrait, strategy, boiar, incarnation, cross*

Rezumat

Discursul religios fiind deosebit de argumentativ, persuasiunea publicului se va face folosind anumite strategii. Nicolae Steinhardt pledează pentru o predică actualizată, sincronizată, astfel încât eseurile sale sunt extrem de vii și fermecătoare. Strategiile persuasive ale predicii lui Steinhardt fac eseuul său unic printre altele de același fel. Apelul la intertextualitate (cu argumente de autoritate, preluate din literatură și artă în general), dramatizarea pronunțată a unor texte, metafora, portretul, paradoxul, scandalul, antiteza, libertatea devin, la el, modalități de a atrage și de a convinge publicul. În paginile următoare, vom analiza modul în care portretul lui Hristos devine o strategie persuasivă în textele cercetate.

Cuvinte-cheie: *portret, strategie, boier, incarnare, cruce*

N. Steinhardt is an author who fascinates both with his exceptional biographical journey and with his work, impressive in variety and, at the same time, in value. Known especially for the memoir prose “Happiness Diary”, the author is close to the essay, being a distinct voice of postwar discourse.

“Giving You Shall Receive” (Steinhardt, 2000) is a volume of 52 speeches that goes beyond the spectrum of an ordinary Sunday sermon, goes beyond the pulpit and fit into the area of the theological essay. The certain literary vocation, supported by an almost extraordinary erudition and the amazing cultural openness make these texts unique, vivid and charming. Preached between 1980 and 1989 in the church of the Rohia monastery, N. Steinhardt's sermons emancipate themselves from the stereotypical language, the used patterns and the dull rhetoric specific to such a discourse, making an

unusual *aggiornamento* especially through cultural inter and trans-disciplinary trajectories. Thus, his essays become both masterpieces of homiletics and Romanian essays.

The monk from Delarohia has another way of "writing" the sermon, explicitly assumed in one of his essays. Obviously, the author pleads precisely against the stereotype, the sterile pattern, the frozen forms of the church language, against the "stylistic platitude", which, in no case, can be confused with orthodoxy: "Let us not be afraid to find original metaphors, to use a picturesque speech, that everybody understands, to replace the dull gray of so many gloomy sermons with the vividness of the strong hues" (Steinhardt, 2000, p. 287). This is the recipe of his own sermons: the use of pure tones, distributed in large, sometimes violent spots. His speech is marked by the concept of *aggiornamento* - the policy of the (Catholic) Church to readjust traditional doctrine to the requirements of contemporary society. In order to be communication, with someone, in the true sense of the word, information shared with the other, in order to establish an authentic contact, the sermon is completely opposed to the language stereotypes; it must always be updated, synchronized with the reality of the times, free from "falling into monotony and boredom", and priests must be real guides, "useful teachers", and not "robots and clockwork oranges" (*idem*, p. 288).

Given these things, the persuasive strategies of Steinhardt's sermon make his essay unique among others of the same kind. The appeal to intertextuality (with arguments of authority taken from literature and art in general), the clearly expressed dramatization of some texts, metaphor, portrait, paradox, scandal, antithesis, freedom - become just as many ways to attract and convince the audience. By no means a one-sided rhetorical exercise, preaching is a theandric and synergistic act – communicating secretly with God as he speaks to believers, but simultaneously communicating with himself, to which is added the interaction with the biblical (Gordon, 2015, p. 24) text – the preacher aims to the salvation of himself and of the Christians.

In the following pages we will analyze how the portrait is constituted as a persuasive strategy in the researched texts. It is well known that the author read fabulously. From literature to cinema, through painting and music, no art form is foreign to him. It is easy for him to theorize about the author-character relationship, Steinhardt proving to be a master of the portrait (Morar, 2004, p. 174).

A good portraitist also has the qualities of a director. He must be familiar with the model, master the techniques and know all the rules of (photo) composition, and, in addition, be a good psychologist, who will notice the moods of the "model". The Delarohia Monk has all these qualities. His portraits stand out from photography, far beyond photographic technique. Steinhardt does not "nail" the character, but, on the contrary, we notice,

amazed, the fact that he gives him total freedom of movement. Thus, his portraits acquire cinematic features. Reading the words of faith of the confessor monk seems to unfold on the retina of the mind real portrait films. A true stage composer, the monk manages to capture and energetically express reality, managing to transpose both individual external qualities and emotional fluctuations. Thus, we become spectators of real portrait films that go beyond the discursive type as a process limited to literature, and that use, syncretically, all the other arts: word, image, music (Fotescu, 2016).

The researched sermons create particularly vibrant portraits - of Jesus Christ, of the Christian, of the various saints mentioned in the Gospels. Also, by using the thick ink and the antithesis, we also have the antimodel examples, as if there is a column with "not so"!

The image of Jesus Christ is highlighted throughout the volume. The movie-portrait that has Him as the protagonist unfolds during the texts, outlining, with firm features, a true character. The scandal - this is a defining notion in the Christ portrait in the Steinhardtian vision. He himself is a paradoxical spirit, with a life begun under the sign of Judaism and ended under that of Orthodoxy, with a dramatic experience of imprisonment seen in the end as a happiness, with an exceptional monastic existence, the author shows an obvious appetite for scandal. Absurdity, paradox, become key concepts in receiving the divine message. Or, the greatest scandal of the Gospels can be none other, in the author's opinion, than the very act of the incarnation of God. Epiphany becomes a case of communication theory. In order to enter into communication with His creatures, God found it proper to become an Infant, to be born of a woman, and then to ascend to the cross and die as a last sinner. God does not work with half measures, distant; he did not choose mathematical formulas or other means. On the contrary, he chose a seemingly absurd option: he became a man. Thus, the human condition is experienced from within, to the end. Monk Delarohia attributes thoughts, attitudes and remarks. Negation highlights the opposite effect. Love is the mystery of the Christian epiphany: "I do not approach man, I do not listen to him with attention, with solicitude, I do not resemble him, I do not take the appearance of man, but I become man. I'm becoming a slave too. I'm also in chains" (Steinhardt, 2000, p. 159).

In fact, going concentrically from the individual to the general, the whole life of the Savior turns out to be "a huge scandal" (*idem*, p. 172) that astonishes. Again, we have the feeling that the monk is a true stage composer. It seems as if in front of the camera there are fragments of Christ's earthly life: the birth "in an insignificant and defeated country", in an ordinary family, one of the simplest; the fact that he spends his time among people of all kinds (fishermen, small servants, pagans, demonized, debauched etc.); the continual claim to the quality of the Son of God; the story of some shocking

parables - of the workers in the vineyard; the crucifixion and the Eucharist; violation of the law; the fact that he admits of being "a man who eats and drinks wine"; indifference to worldly things etc. Thus, scandalization becomes, for Steinhardt, a fundamental principle of Christianity. Christ is portrayed in a powerful lighting configuration. Christ wanted to cause real scandals "not for perdition, but for building" (*idem*, p. 178). And the scandal is for the Christian a guide on the right path. Christ "came to scare us, to trouble us, to bring us out of worry, out of easy certainties [...]. To wake us up, [...], to take us out of our mates [...], to snatch us from the small things [...]. To wake us up, to shake us, to joggle us, to toss us, to subject us to a series of shocks" (*idem*, p. 177).

Jesus Christ is constantly defined throughout the volume metaphorically, as noble, boyar, knight, aristocrat, and the arguments brought in support are particularly tonic. N. Steinhardt proposes Christ as an existential model, and paradox as a Christian law.

Metaphor is essential for rhetoric and argumentation. A fundamental topos to knowledge and consubstantial to language (Rovența-Frumușani, 2000, p. 117), it becomes a persuasive strategy through finality. Far from being a rhetorical ornament, it functions as a means of education, being used in religious discourse for didactic purposes, in order to create images (Guia, 2014, p. 104). The image thus becomes an important tool of knowledge in this type of writing, because, through its power of representation, the relationship between the phenomenal world and the essential, unseen world is made possible. The metaphor explains, makes the information accessible, being a main tool for understanding and, at the same time, for catching the audience. So imagination plays a key role in decoding the depth meanings. Jesus is often defined, as a boyar, which evokes in our minds both a certain face and, above all, a certain moral portrait. The latter has the author in mind when he creates this plastic image of divinity. The need for clarity and precision sometimes required by the explanatory nature of the sermon makes Steinhardt repeatedly resort to the appearance of the Lord as an aristocrat.

Thus, in the essay "A Drop of Blood", the Delarohia monk starts from the words that Blaise Pascal says that Christ said to him on a night of mystical ecstasy - namely, that from His shed blood on the cross, a drop was shed for him. Along with Cardinal Jean-Marie Lustiger, Archbishop of Paris, who also comments on this situation, Steinhardt is of the opinion that in no case could Pascal have heard well, because Christ would not be parsimonious: "When He gives, He gives like a boyar, like an emperor; to the one worthy of his mercy and love, he does not throw a tip, a string, a well-considered penny, with his trembling fingers out of his bag; he gives staggered and crammed, thickened and softened, disproportionately, to those of the eleventh hour as to those of the first hour, grace upon grace, he does not reward

thoughtfully and calculatedly, at least, but enthusiastically and exalted, with the lust for a royal dinner or with Holy Trinity in the house of mercy" (Steinhardt, 2000, p. 180)!

We note the frequent use of the enumeration, included in the previous quote. This is a very common rhetorical figure because it serves as a semantic intensifier, it becomes a source of emphasis and sometimes even redundancy, but with a precise purpose: convincing the audience. In the description above we are dealing with a wide, cumulative enumeration, which seems to put Jesus in the spotlight; the divine portrait, humanized by metaphor, is made mainly by the verb, which gives a rhythm and dynamism that go far beyond the word-based discourse and creates the sensation of a moving portrait, of a cinematic portrait. The statements are simply juxtaposed, the copulative conjunction is missing, resulting in a very lively rhythm, full of strength, as if the images burst on a screen of the mind. Moreover, the enumeration in question is an antonymic one. The antithesis structures the discourse and has argumentative and pragmatic value, ensuring the moralizing didactic aspect of the religious discourse, revealing extremely plastic and expressive constructions. So, in addition to the image of the boyar, the opposite, that of the chalice, is outlined at the same time. In fact, throughout the volume, the generosity, the nobility of the Lord are contrasted with the image of ... the accountant, another metaphor that fulfills its role - to bring information closer to the parishioner: "Accounting, the other name of demonism, the favourite weapon and steadfast enemy" (*idem*, p. 35)! Or, elsewhere, relying on the same rhetorical figure: "Mercy is the opposite of accounting, which is the business of the devil. He always counts, counts, saves, does not forgive, does not erase, does not forget anything. Merciful Christ - with one word and suddenly cancels the sins of your whole life [...]. Accounting, the true calculating machine, is mechanical, unyielding, frightening: since not a single digit can be changed in an accounting register: everything is frozen forever, its opposite pity, it is always ready to forgive, to absolve, to overlook" (*idem*, p. 200). So, in the universe of Steinhardtian writing, the image of the aristocrat is contrasted with that of the accountant - the first is embodied by Jesus Christ, the second by Satan.

The sermon "The Lord's Goodness" is a fully portrait, a characterization of Christ. In the beginning he briefly expounds the evangelical pericope of the prodigal son, then the essay is a commentary on the features of the Son of God starting from this, based on the antiphorus: "What results from this" (*idem*, p. 184)? The first property of the Lord is enunciated in a synonymous enumeration - "His gentility, His nobility, his appearance as a knight, gentleman (say the English), *gentilom* (say the French) and great aristocrat (in the etymological sense), noble (in the spiritual sense). How else than these of the superior, generous and knightly man, as of the boyar (with heart and mind)

can these certain, striking attributes of Jesus Christ be considered" (*idem*, p. 184)? Coordinated by juxtaposition, the accumulated synonymous nouns amplify the created image; they also involve a special emotional involvement of both the sender and the receiver (*idem*, p. 94). The portrait is by no means a sketch! It is a realistic one, dressed in significant and nuanced details, it is a portrait that captures the person's mood swings, emotions, tensions and disorders.

Another very expressive metaphor, which has a special role in shaping the Christ portrait, is the commensuality. Starting from the concrete and worldly aspect, the Delarohia monk notices that it seems, in the Gospels, that Jesus Christ was always looking to dine with someone. There is always a reason for a feast in the Gospel: "Meals and feasts, references to food and drink, at dinner and weddings they are so common in the Gospels that, without fear of blasphemy, we are entitled to say that they do not miss an opportunity to feast and that the old saying 'lay the table, clear the table' is not - in its non-profane sense - unsuitable to characterize the worldly-community face of the conduct of the Lord and His disciples in relation to their fellows and their need for commendation and human warmth" (Steinhardt, 2000, p. 216). On the other hand, he always proves to be careful with this seemingly materialistic aspect, He takes care that the others eat, He multiplies the amount of fish and bread, He makes the nets thrown into the sea contain a large crowd of fish, He does not consider it a sin that his apostles plucked the ears of wheat on the Sabbath, or that they ate the bread from the altar. The first miracle of the Lord is the multiplication of the wine quantity, being invited at a wedding at Cana of Galilee. What the Delarohia monk wants to prove is that Christ is a Lord of feasts, of abundance, and of good manners – an aristocratic trait, of course. A descriptive enumeration in roughly synonymous terms brings to mind the Christ's conception of life: "to the one who has it is given, to those who bring ten talents instead of the intrusted five gains are given, the good servant is warmed and ruled by the good master, the one who is good not with crumbs or tips will be rewarded, but with an invitation at the royal dinner" (*idem*, p. 215)! Developing the same image of the aristocrat and based on antiphrasis and metaphor, the erudite monk directly characterizes the Son of God: "Oh, no! But to the one who opened the door for him, he said, 'Behold, I stand at the door and knock. If anyone hears my voice and opens the door, I will come in to him and have dinner with him and he with me' " (Steinhardt, 2000, p. 186). So, the one who loves him and obeys his commandments will make him a commissar of the Holy Trinity, the repetition removing any trace of condescension. This commensuality presupposes the idea of fellowship, intimacy and, paradoxically, noble equality. Dinner becomes a metaphor for the kingdom of heaven, often resembling a great supper.

Immediately after this portrait that accentuates this side of the joy and fullness of the Lord, follows, as it were, the column "not so". Marked by antithesis, the enumeration describes, in the same synonymous register, how the Lord is not and how the Christian should not be. Plastically and expressively, through syntactic and compositional symmetry, the antimodel is also presented to us, the negation being this time the core of the communication: "No, of course not, the Lord does not love and preach the wilderness, the wilde, the tundra, the thorns, the prickles, the weeds, the serpent, the stone, the scorpion, the dry land; but grapes, figs, bread, egg, fish, honey, old and good wine" (*idem*, p. 215). Furthermore, Christianity itself is "quite different from a kind of gloomy and sulky Puritanism, amateurish and glorifying of want, poverty, scarcity, intransigence and acidity, extinguished hearths and harsh faces" and the opposite, drawn in thick, expressive ink: "The Lord blesses the multiplication of fruits, the abundance of wine, the joy of his creatures" (*ibidem*)! We notice the presence of rhetorical figures that have an effect on rhythm - alliteration, anadiplosis, paronomase. We always notice a certain rhythmicity in Steinhardt's discursive construction, this being substantial to the individual manifestation in the space of orality, thus constituting into a persuasive strategy.

Commensuality and communion are a fundamental law in the spiritual community of Christians. At a higher level, Christ himself gives himself up for consumption in the sacrament of Holy Communion, not in the ideal and abstract way, but concretely, materially. The supreme mystery of Christianity is established by the Son of God at a supper, consisting of food (bread and wine). Christ gives Himself to be eaten and drunk in order to give the right to enter the royal, heavenly supper.

The spiritual portrait of the "boyar" Christ is always configured and completed as we read the volume of sermons "Giving You Shall Receive". With a force of the word that has its origin in the love of the monk (of God and of people), the Lord is better and better portrayed. An entire arsenal of rhetorical techniques is put into this service. The arguments are always valid. Christ is "a generous nobleman, discreet, modest, courageous, elegant, dignified, spontaneous and generous" (Steinhardt, 2000, p. 188), "a great and fearless strategist, [...] a good and unfailing physician. [...], a man of common sense" (*idem*, p. 192), gentle, calm, polite, kind. All the senior attributes are transferred to Christ through a convincing and firm discourse. Christ restores man, restores him to the old distinction of aristocrat (in the etymological sense) by his own chivalrous example. This "magic" - "the restoration of man to the former paradisiacal state, by the noblest of beings" (Steinhardt, 2000, p. 189) makes the author invoke Cervantes' wandering knight. The transfiguration of reality, the ennobling by the will of spiritual beauty are specific to Don Quixote - nicknamed by the Spaniards "El nuestro Senor Do Quijote,

El Cristo Espanol" - who sees the peasants and merchants of the pub as true seniors gathered in the great hall of their castle (*ibidem*). Moreover, any compassionate, according to Steinhardt (so also Jesus) is, to a certain extent, a Don Quixote, arousing laughter and astonishment. Cervantes' character embodies the naive, pure and lofty part of the human soul. The idealist is a fighter eager to change the world, along with dostoevskyan Prince Mishkin.

But one of the most admired qualities of Christ is courage, the courage with which He ascended the cross: "For Christ, who willingly ascends the cross, is first and foremost a brave man" (Steinhardt, 2000, p. 187). Christ, the second hypostasis of the Trinity, life from the life of the Father, is the Savior of man, the Messenger of the Father for the restoration of human nature (Morar, 2004, p. 216). First, the incarnation of the sure Son is a measure of God's love for his creation. Jesus, belonging to the metaphysical sphere, does not remain an unseen and unknowable reality, like the principle - incommunicable, detached, cold (in the ancients). On the contrary, He incarnates and enters the order of the created world, thus minimizing the distance between the signifier and the signified (*idem*, p. 217) - causing a real scandal. The learned scholar was deeply moved by the depth of the incarnation act. Crucifixion, death, and resurrection are the end of the divine life on earth. Christic theandry, this simultaneity of the two natures, leaves the place of the pure human in the act of crucifixion. Steinhardt was fascinated by the authenticity with which the Lord assumed his human destiny. The human condition has lived and experienced it to the end. The integrity and seriousness of the incarnation are proved by His human despair. Human nature is evident in the act of crucifixion. The naturalistic realism of the crucifixion is captured by the preacher in a masterful cinematic description: "Christ is on the cross, naked; on his head, a crown of thorns; nails piercing his ankles and wrists, clinch him to the wood; the body is full of blood, bruises, secretes only sweat and the dull moan of enslaved flesh. He was slapped, spit on, pushed, beaten, mocked, climbed to ordeal, and once fell under the burden of the tool of torment. Now he awaits agony and shameful, slow, atrocious death, under the double sign of mockery and curse. He is surrounded, on the stinking square on the outskirts of the city, by only hostile people and a certain number of indifferent curious people, accustomed to capital executions and public cruelty. To his right and left were two other crosses, each with its prey, two robbers, two murderers – two common law criminals, to make it even more stinging. It's noon, the sun is burning, the thirst - the essence of this mode of destruction - has begun to fade and everything is nothing but naughtiness, defeat, despair, pain, exhaustion" (Steinhardt, 2000, p. 58).

Death-show seems to be screened. Delarohia Monk is a master of editing. The focus is on Jesus Christ, so that later the perspective can grow. The camera is tilted back to capture an ampler space. The movement is in slow mo-

tion, so that every significant detail is captured with the eye. The death on the cross of the divinity is not all cosmeticised. Most likely, N. Steinhardt would have appreciated the film "The Passion of Christ" directed by Mel Gibson. Crucifixion is only pain, suffering, body secretions and ordeal. The deictic "now" brings the scene of Jesus' sacrifice in the present of the audience. It relies on the senses: sight, hearing, smell. The death of the Son of Man is entirely human. In contrast, for example, with that of the philosopher Socrates. The cross on which Jesus dies involves prolonged agony, dehydration, and exposure of the naked body. Crucifixion was also a shameful form of execution, usually for thieves and slaves. The veracity of the torment is beyond any discussion: "vertical and exasperated - the human condition" (*idem*, p. 272). He, God, dies as the last man. Socrates' death is on the opposite side, antagonistic. The antithesis is, again, the one that clearly demarcates the two situations: "Christ dies as an iniquitous and wicked man, Socrates as a demigod. Christ-God dies as a man, as the last of men. Socrates is a senior and a transcendental being. The death of Christ is Kafkaesque and belongs to the black literature; of Socrates [...] as if it were taken from the Lives of the Saints" (Steinhardt, 2000, p. 92). And yet, according to Steinhardt, "Christ is truly human, his human tragedy is ridiculous, filthy, heartbreaking" (*idem*, p. 94). The crucifixion is real. There were no symbols or allegories on the cross, the crucifixion was not a play directed by God. Christ did not cease to be God in spite of torment. But the converse is also perfectly valid: although God, human tortures were real. So real that everything seemed like an end to everyone. The crucifixion, death and defeat of Jesus seemed final and irreversible.

The reality of the resurrection and the doubt of the apostles are two dimensions on which the author insists in his essays. Not only did the apostle Thomas not believe in the possibility of resurrection, as it appears in the Gospel of St. John, but so did the others. All the apostles were skeptical of the resurrection of their Master. And, says the learned monk, "they did not believe because it was unbelievable" (Steinhardt, 2000, p. 96)! So real was the sacrifice. Moreover, Steinhardt considers the crucial proof of the freedom left to man in faith to be Christ's refusal to descend from the cross: "The descent from the cross would have been an act of authority, of coercion, of violation of will and freedom" (*idem*, p. 126). Freedom of the spirit is manifested by the possibility left to the person to believe what is "unbelievable", in what contradicts the evidence (Ciobotaru, 2016, p. 84). Christ gave man the freedom to believe and did not compel him to convert. In the sermon "The Verb to Believe" the author makes, nuanced, the distinction between verbs *to state* and *to believe*. The latter is not part of the synonymous series of *prove*, *demonstrate*. On the contrary, its meaning is justified precisely by the lack of evidence and proof. Paradoxically, "believing means not seeing" (Steinhardt, 2000, p. 125).

To believe because it must actually be replaced with *to believe despite of* the fact. And this is due to the “work style” of the Lord, the respect for man and the total freedom with which he invested his creation: "Lord, what does he ask of us? Let us believe, an absurd, illogical, causal and inexplicable act in concrete language, folly and madness [...]. Sons of freedom, not of slavery, we are treated with deference: nothing is imposed on us, we are not constrained by absolute events" (*idem*, p. 127).

Concluding, in the researched volume, Jesus Christ is outlined in a particularly vivid and energetic way. The portrait is cinematic, filmic, always on the move, with details that create authenticity and highlight aspects that amaze. Everything in the Christ's portrait is movement, light, shape, color, space, time. An extremely dynamic and attractive portrait, proposed as a model for those who listen or read.

References

- Fotescu, I. (2016). Fenomenologia portretului în artă și literatură. *Studiul Artelor și Culturologie: Istorie, Teorie, Practică*, 2(29).
- Gordon, V. (coor.). (2015). *Omiletica*. Basilica.
- Guia, S. (2014). *Discursul religios. Structuri și tipuri*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
- Morar, Nicolae, (2004). *Dimensiunea creștină a operei lui N. Steinhardt*. Editura Paideia.
- Mureșan, A. (2018). *Virstele subversiunii. N. Steinhardt și deconstrucția utopiilor*. OMG.
- Rovența-Frumușani, D. (2000). *Argumentarea. Modele și strategii*. Bic All.
- Sălăvăstru, C. (2010). *Mic tratat de oratorie*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” (ediția a II-a).

- Steinhardt, N. (Monahul Nicolae Delarohia). (2000). *Dăruind vei dobândi* (Ediția a IV-a îngrijită de Ioan Pinteia). Editura Dacia.

(LITERARY) LANGUAGE AND SOCIAL CONDITIONING

THE ARTISTIC STRUCTURE OF OBLOMOV'S IMAGE

Vladimir BRAJUC

Associate Professor, Ph.D.

(Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova)

vladimir.brajuc@usarb.md, <https://orcid.org/0009-0002-6571-228X>

Abstract

The article examines the artistic structure of the image of Oblomov, the protagonist of the novel "Oblomov" by Ivan Gončarov. The dominant artistic method of creating the image in Gončarov's novel – antithesis – is considered.

Keywords: *image, type, character, antithesis*

Rezumat

În articol, supunem cercetării structura artistică a imaginii lui Oblomov, protagonistul romanului lui Ivan Gončarov „Oblomov”. Metoda artistică de bază în crearea imaginii în cauză este antiteza.

Cuvinte-cheie: *imagine, tip, personaj, antiteză*

The unity of "type" and "character" in the structure of Oblomov's image

In our previous article "The Problem of Interpretation of Oblomov's Image" (Brajuc, 2018a) we wrote that the interpretation of Gončarov's novel "Oblomov", especially of the main character, seems controversial. We came to the conclusion that Oblomov is an integral artistic image, the unambiguous interpretation of which leads to a simplification of the meaning of the novel. The main character in the novel "Oblomov" should be studied as an integral artistic image that combines features of type and character in equal measure. In order to show the unity of "type" and "character" in the structure of Oblomov's image, it is necessary to examine the artistic techniques used by the author to create the image. One of the dominant techniques in the novel "Oblomov" is the antithesis. In I.A. Gončarov's work the antithesis is multi-staged: in the novel everything is built on comparisons and oppositions. The peculiarity of the antithesis lies in the fact that it conveys not a total disconnection and nonconformity, but paradoxically expresses synthesis, unity.

From the first pages of the novel, when describing the portrait of Oblomov, the author avoids unambiguous interpretations of his character, using modal words "as if", "seemed", "maybe", the negative particles "not", "nor". He does not insist on any definite features of the hero, but describes Oblomov in detail, unhurriedly, ironically and lyrically. The description of the protagonist of the novel is built on the contrast, on the opposition of external and internal: on the one hand, dark gray eyes, lack of idea in the

facial features, an expression of fatigue and boredom in the gaze, on the other – a thought walking like a free bird on the face, softness – the dominant and basic expression of not only the face, but the whole soul, which shines openly and clearly in the eyes, in a smile, in movements.

The hero does not live in a large house on Gorohovaâ Street, but lies in bed there:

"In Gorohovaâ Street, in one of the big houses ... in the morning Il'ja Il'ič Oblomov *was lying* in bed in his apartment" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 3).

Moreover, lying down is the norm:

"Ilya Ilyich's lying down was neither a necessity, like the sick man or the man who wants to sleep, nor an accident, like the tired man, nor a pleasure, like the lazy man: it was his *normal* state. When he was at home – and he was almost always at home – he was lying down all the time, and all the time in the same room" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 4).

And in this case there is no certainty: he is not sick, he is not tired, he is not lazy, but he lies down, this is the way of his existence. The lexical-semantic repetition (lying down) emphasizes his "normal state". The amplifying and separating repetitive particle "all" (he lay all the time, and all the time in the same room) actualizes the continuity of the action. But if the hero is neither sick nor lazy, why does he lie down? Why is it normal for him to do what others think is unnatural?

On the first page of the novel we find two possible views of the hero, which are expressed through the semantic opposition ("a superficially observant, cold man"/"a deeper and more sympathetic person") – a device of contrast:

"And a *superficially observant, cold man*, having looked at Oblomov in passing-by, would say: "He must be good-natured, a simpleton! A *deeper and more sympathetic person*, gazing into his face for a long time, would step back in pleasant reflection, with a smile" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 3).

Let us pay attention to the definitions of the two people looking at Oblomov. One, a cold person, which indicates his callousness, relying only on facts, observations, but these observations are superficial, that is, he notices what clearly catches his eye. First of all, these are the typical features of the landlord, lazy, unwilling to take care of the affairs of his estate, flabby beyond his years, who lives in the dirt, and dust and resembles the thing itself, like Gogol's landlords: it is not by chance that the noun "folds" is used in the description of the hero's coat and forehead, the coat is soft and supple, like the hero himself. The use of the perfect participle "having looked", expressing the meaning of the briefness and finality of the action with the adverb "passing by" emphasizes the superficiality of the look: *passing-by* means – neglectful, not stopping to understand and get to the bottom of it, in this

way the "cold man" (the reader) draws conclusions. The description of the other person uses the imperfect participle "gazing", which expresses the meaning of incompleteness, duration of action, with the adverb "long", and therefore, attentively, so when defining the second person, the author uses not the dry, close to the scientific term "observant", but the metaphor "the deeper man". In other words, the second person looks long and, accordingly, penetrates deeper into the essence. The "deeper man" also has a second definition, "more sympathetic". What does this mean? To whom is he more sympathetic: to the author, to the narrator, to the reader? And why is he more sympathetic than the first one? In all likelihood, the use of these non-conjugated definitions with emotional-expressive connotations (deeper, more sympathetic) expresses the author's attitude toward the hero. Since he is able to see through the dirt, dust and cobwebs not only the "man-coat" lying on the couch, but also the softness of Oblomov's face, the light of his soul, the "grace of laziness".

The "colder" person expresses his opinion about the hero: "*He must be good-natured, a simpleton!*", where the very word "simpleton" suggests that to the superficially observant person Oblomov is not complicated, not difficult, easily understandable, a silly hero. "The deeper and more sympathetic man" does not define the protagonist; he does not give his opinion, but withdraws in "pleasant reflection, with a smile." The lexeme "reflection" suggests that the hero is far from being simple and one cannot interpret his appearance unambiguously, especially since contemplation is pleasant, bringing joy, or a smile. The first man's expression and the second man's silence convey the peculiarity of the construction of Oblomov's artistic image: everything that is on the surface, that catches the eye, more often refers to the typical features of the landlord, to the social problems of the novel; everything that is hidden in the subtext (in the silence) refers to the complexity of the hero's inner world, to the "metaphysical" side of the novel. "Reproducing the full way of life, the novelist seeks to turn Oblomov not only by his comic side. This side is balanced in Gončarov's portrayal by the tragic fate of the hero, by his inner torment" (Пруцков/Pruckov, 1962, p. 91). The antithesis of the external (type) and internal (character) in the structure of Oblomov's image expresses the unity of the image, since without any of the opposition sides the very image of Oblomov disappears.

The description of the interior of Oblomov's study is also based on the artistic device of contrast. The reader sees the study from different points of view. At first glance: it is a beautifully decorated room. The experienced eye sees some effort of keeping up "unavoidable properties, just to get rid of them". The master of the room himself is indifferent to the decoration. On close inspection one notices neglect and carelessness: everything is covered with dust and cobwebs, the carpets are stained, on the table there is "a plate

with a salt shaker and a nibbled bone from yesterday's dinner... bread crumbs" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 5). If it were not for the plate and the lying host himself, one would think that "no one lives here", no "living traces of human presence" (*idem*, p. 6). Such a way of depicting the hero is characteristic of Gogol's manner ("natural school"). Gogol's reminiscences are evident in the depiction of Manilov's interior: unwrapped books, covered with yellowing and dust on the open page; newspapers of last year's issue lying around; an inkwell with a frightened fly flying out of it. It would seem that in the description of the interior, typical features of the life of a landowner who lives at the expense of others, running his own house, not interested in anything, indifferent to everything, lazy to the extreme are striking first of all. However, attention should be paid to the fact that Oblomov tries to observe decorum in his apartment, "just to get rid of it," so he looks at the room decorations coldly, and does not go into the other three rooms at all, where furniture is covered with slip-overs and curtains are pulled down. This is the difference between Oblomov and Manilov, who does not notice the vulgarity in the interior of his house. Further, when we get acquainted with Oblomov's idyllic dream of patriarchal life in his native Oblomovka, in the vastness of fields and birch groves, it becomes clear why the hero is indifferent to the decoration of his room. As in the description of the portrait, in the interior sketch the critical, condemning nominations of the hero's way of life are softened with humor, the author's irony. Colloquial proverbial words in Oblomov's statement ("Who *dragged* and *set* all this here?") are next to lofty, pathetic words and formal business constructions:

"Oblomov's cold *attitude* towards his *property*, and perhaps even colder *attitude* of his servant Zakhar towards the same subject..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 5).

Besides, Gogol's description of landlords is full of comic background, perhaps even "...direct, harsh, merciless satire, unraveling and defining the negative in Manilov's character, focusing the artist's attention exclusively on this negative, subordinating all other features of the character to it" (Пиксанов/Piksanov, 1952, p. 87). Whereas Gončarov aspires to a multifaceted (and not only ironic) portrayal of Oblomov's character: "In Gončarov, an impartial, strict, thoughtful and humane judge of Oblomov, one sees a deep sympathy, a cordial attitude towards his sadly funny hero, condescension towards him, dictated by a clear understanding of the social evil that has ruined him" (Пруцков/Pruckov, 1962, p. 89).

The author (and the hero himself) seeks to instill to the reader the idea that Oblomov is not only a type of landlord-lazybones, but also an individual character. From the beginning to the end of the novel the hero is opposed to the masses, the crowd, the population, society; he is different, not like everyone else. This implicitly follows from the very first sentence of the novel:

"In Gorohovaja Street, in one of the large houses, the dwellers of which would be enough for an entire district town, Il'ja Il'ič Oblomov was lying in bed in the morning, in his apartment" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 3).

The house is likened to a whole "provincial town". Further we learn that Oblomov is moved out from the house, because the owner, arranging the wedding of his children, wants to make repairs in the house. The wedding and repairs, as well as the place of residence (Gorohovaja Street is one of the central streets in St. Petersburg) are signs that life is boiling in the "provincial town," and only Oblomov alone does not want to move. He alone is not bustling, but on the contrary, he is afraid of the bustle surrounding him, trying to get away from it, to escape into a dream, where everything is quiet and calm.

The antithesis "hero/society" is also expressed explicitly. Thus, the guests visiting Oblomov "breathe life and movement" and "shine with health and merriment", in contrast to the hero lying peacefully on the couch; but it turns out that their movements (life) are an empty, meaningless pastime. Over the course of two and a half hours, Oblomov, having moved from the couch to an armchair, receives guests, and the appearance of each visitor reveals unexpected features of Il'ja Il'ič's nature, character and worldview.

The reader is faced with "all of Petersburg" – mundane, bureaucratic, "cultural" and "mass". Gončarov caricaturedly typifies the guests, endowing each one with a meaningful surname. The twenty-year-old Volkov (*wolf* – B.V.), "glistening in health," expresses the bustle of life (the wolf feeds due to his feet), mundane splendor, a jovial life, following fashion ("one is dazzled by the freshness of his face, underwear, gloves and tailcoat," a glossy hat, patent-leather boots). Volkov describes to Oblomov with gaiety and enthusiasm the balls and formal dinners in the luxurious salons of the aristocratic and officials' houses of St. Petersburg: the Tjumenev house, the Mussinskijs' house, the Savinovs' house, the Vjaznikovs' house, the Maklašins' house. A big number of houses indicates to Volkov's typical lifestyle in mundane St. Petersburg: visits, dinners, dancing, hunting, partying – with spiritual poverty and lack of work:

"Thank God my service is such that I don't have to be in office. Only twice a week I sit and have lunch at the general's, and then go on visits, where I have not been for a long time" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 18).

For the second visitor, the official Sudbinskij (*destiny* – B.V.), with whom Oblomov began to serve together, the main thing in life is a career, instead of destiny determining a person's life:

"Devil's service... One cannot dispose of oneself for a single minute" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 20).

Advancement on the career ladder is not always associated with professional growth and really meaningful affairs:

"It is pleasant to serve with such a man as Foma Fomič: he will not let one remain without rewards; he does not forget even those who do nothing" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 21).

The work becomes "erecting dog kennels near buildings belonging to... the department in order to preserve the state property from plunder" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 23). The ability to live and build a career is determined by the ability to use public funds for personal purposes:

"In the summer I will rest: Foma Fomič promises *to invent a business trip* on purpose for me... here, I will get money for five horses trip, daily allowance of three rubles a day, and then a reward..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 22).

In order to make a career, in marriage it is not love that matters, but the rank of the bride's father:

"Father is a full State Counsellor; he gives ten thousand, the apartment is government property. He gave us a whole half of it, twelve rooms; state furniture, heating and lighting also: one can live..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 23).

Sudbinskij is not alone, his typicality is revealed through a string of officials mentioned in the conversation with Oblomov, who live by the same interests: Foma Fomič (a reminiscence from A. Griboedov's play: "Here is Foma Fomich himself, do you know him?... He was head of a department by three ministers..."), Svinkin, Peresvetov, Murašin, Kuznecov, Vasil'ev, Mahov, Oleškin. N. A. Nikolina pays attention to the "speaking" surnames of officials in the novel, they openly characterize the activity of these characters (Gogol's tradition): the surname Mahov converges with the verb "to sign sth. quickly, without reading", the surname Zatertyj is motivated by the verb "to wipe out" in the meaning "to hush up the case", and the surname Vitjagušin – by the steady combination "to draw out the soul". The surname Muhojarov converges with the word "muhryga" – "a blowhard deceiver and knave", as well as reminding of the fluttering of flies (Петров/Petrov, 1951, p. 198).

Oblomov's third visitor is the literary writer Penkin, an omnivorous journalist, eager to make noise, speaking in the stamps of denunciatory literature of the 1950s. The surname Penkin is associated not only with the word "foam" and "froth", but also with the phraseological phrases "to foam" and "with foam at the mouth" and "actualizes the image of foam with its inherent signs of superficiality and empty fermentation" (Николина/ Nikolina, 2003, p. 198). Oblomov's fourth interlocutor Alekseev is a man without a face and a name, "of indefinite years, with an indefinite face... neither handsome nor unkempt, neither tall nor short, neither blond nor brunette" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 29). Alekseev is a generalizing portrait of an impersonal society:

"Many people called him Ivan Ivanovich, others called him Ivan Vasilievich, others Ivan Mikhailovich. His surname was also called differently: some said he was Ivanov, others called him Vasiliev or Andreev, others thought he was Alekseev... All this Alekseev, Vasiliev, Andreev, or whatever you want, is some incomplete *impersonal hint of the human mass*, a deaf echo, an indistinct reflection of it" (Гончаров/Gončarov, 1981, pp. 29-30).

The guests call Oblomov to the park Ekaterinhof for a walk. The main argument in favor of going is the formula "everyone is there". The lexemes "all" and "everything," the most frequent in this chapter, encapsulate a kind of sign of society with its interests and needs:

"Everyone!... They!... Let's go there...! To them... Everybody thinks so... There they talk about everything... Everybody wears it... We need... There's everything...". "We should go to Ekaterinhof on the first of May! What do you say, Ilya Ilyich!" said Volkov in amazement, "Yes, everyone is there!" – "Do you really think so? No, not everybody! – Oblomov remarked lazily" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 16).

"Where are you from, Oblomov? Don't you know Dashenka! The whole town is crazy about how she dances!" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 17).

"Half the town goes there... It's such a house, where they talk about everything..." – "That's what's boring, that it's about everything," said Oblomov" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 18).

Society is impersonal. Everything that society is interested in is boring and unacceptable to Oblomov.

The visitors represent a stage in Oblomov's life that has already passed, which brought him disappointment and condemnation:

"From the first minute when I became conscious of myself, I felt that I *was* already *going out*! I began *to go out* while writing papers in the office; *I was going out* while reading in books the truths that I did not know what to do with in life; *I was going out* with my friends, listening to speculation, gossip, mockery, evil and cold chatter, emptiness, looking at friendship, supported by meetings without purpose, without sympathy;*I am extinguished* in dull and lazy walking along Nevsky Prospect, among raccoon coats and beaver collars; ...*I am extinguished* and wasting my life and mind on trifles, ...defining ...all life – by a lazy and peaceful slumber, *like others*..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 191).

"Life is burning" is a traditional metaphorical archetype; "life is extinguishing" is an individual-author metaphor. Where Volkov "glitters" and "burns with life", Oblomov "goes out". The recurring lexeme "extinguish" emphasizes the hero's rejection of life, where book truths do not work, where there is no true friendship and love, and where people, dehumanizing themselves, turn into "raccoon coats and beaver collars".

Oblomov repeats the same phrase to each of the guests: "Don't come up, don't come up: you have come from *the cold*", although the time of action is spring (the first of May), and the guests say that the day is good, "there is not a cloud in the sky". The lexeme "cold" symbolizes the outer world, which is in opposition to the inner world of Oblomov's house. Oblomov responded with annoyance to Alekseev's repeated offer to go to Ekaterinhof by saying:

"Do you really need that Ekaterinhof! Can't you sit here? Is it cold in the room or does it smell bad that you just stare outside" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 32).

None of the guests wants to listen to Oblomov when he starts talking about his "two misfortunes"; the outside world is indifferent and cold to the hero's problems. Everyone is primarily interested in himself, the guests drop in at Oblomov's place – and disappear. Here the image of the "superficially observant, *cold* man" who glanced at Oblomov in passing and gave him a characteristic (on the first page of the novel) appears associatively.

Note that the opposition between interior and exterior is reinforced by the description of the clothing. Oblomov's wide robe is contrasted with the guests' tight tails:

"Oblomov always went about home without a tie and without a vest, because he loved space and freedom" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 4).

Volkov's remark that Oblomov's dressing gown has long gone out of fashion does not bother the hero. He only clarifies that it is not a dressing gown, but a robe, "*lovingly* wrapping oneself up in the *broad* flaps of the robe" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 16). The author's remark reveals Oblomov's priorities, his preferences in life: his love for freedom and space, his avoidance of the obligation to obey the social norms and regulations.

Oblomov feels sorry for his guests, unhappy, restless, fidgeting, running around, wasting human dignity on trifles:

"They visit ten places in one day – *miserable!* – thought Oblomov. – *And that is life!* – He shrugged his shoulders vigorously. Where is *the man* here? What is he crumbling and crumbling into... – *miserable!* – he concluded, turning over on his back and rejoicing that he does not have such *empty* desires and thoughts, that he *does not wander*, and lies here, preserving his *human dignity* and his *peace*" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 19).

The guests consider themselves happy people, while Oblomov views their lives as emptiness, "extinguishment". Although at first glance it is Oblomov's life that seems devoid of meaning.

The author reveals the philosophy of Oblomov's peace, which allows for the preservation of man in man only away from the hectic world. It is no coincidence that the word "man" appears so often in Oblomov's monologues and the word "all" in the speeches of his guests. The hero's rejection of

society is due to the fact that society dehumanizes a man, turns him into "everyone":

"We also call it a career! And *how little a man needs here*: his mind, his will, his feelings – what is that for? Luxury" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 24)!

That is why Oblomov gets into an argument with Penkin, who tries to cover "everything" in his literary opuses, forgetting the most important thing – the man. A man is not only a representative of the environment, but also its victim, hence, according to Oblomov, he must be understood and loved already for the mere fact that he is a man, a creature of God, the highest beginning:

"...portray a thief, a fallen woman, a puffed-up fool, and don't forget a *man* here as well. Where's *the humanity*? You want to write with one head! Do you think that no heart is needed for thought? No, it is impregnated with love... A *man*, give me a *man*! (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 27).

Each of the visitors illustrates Oblomov's thesis about the "fractionality" of man, who has lost his "wholeness." But note that the pathos of Oblomov's "denial" of any "vanity" is reduced by the author's irony. Yes, and the very "unhurried" "lying poses" of Il'ja Il'ič to some extent make his pathetic speeches senseless. This again indicates the impossibility of a one-sided interpretation of the hero's character: he is exalted and beautiful and at the same time ridiculous and pathetic. And these characteristics not exclude each other, but complement each other, revealing the unity of type and character in the image of Oblomov.

The answer to the question of how and why Oblomov departs from a life in society and comes to a philosophy of peace is also found in the fifth and sixth chapters of Part One, which tell us about some facts of the hero's biography. He was like everyone else: "...full of different aspirations, he kept hoping for something, expected a lot from fate and from himself, ...thought about his role in society; finally, in the long run, ...family happiness flashed and smiled upon his imagination" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 56), but all this could not come true, because life turned out more prosaic than it had seemed in his youth.

Thus, the co-workers were not one family:

"He believed that the officials of one place formed a *friendly, cloze-knit family* among themselves, indefatigably caring for each other's peace and pleasure" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 56).

And the chief was not a "father" and only instilled fear and terror into his subordinates:

"He had heard at home about the chief, that he was *the father of his subordinates*, and so he made himself the most laughing, most *familial notion of this person*. ...Ilya Ilyich thought that the superior would enter into the position of his subor-

dinate to such an extent that he would question him *anxiously*: how did he sleep at night, why were his eyes cloudy and did he not have a headache? But he was cruelly disappointed on the first day of his service" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 57).

One had to pretend and not be natural, just the way one is:

"And Il'ja Il'ič was suddenly timid, not knowing why, when the chief entered the room, and *his voice* began to disappear and appear *the other, thin and ugly*, as soon as the chief spoke to him" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 58).

Two artistic senses of the word "voice" are realized: voice – sound, voice – individuality, personality. The expected combination "the voice was missing" isn't there, an attribute-pronoun "his" is inserted, and the noun "voice" it explains is not used in its direct meaning, so that not only the sound was missing, but also, and most importantly, the personality was missing; and the attribute-pronoun "the other" reinforces the figurative sense of the statement by a semantic opposition, the negative evaluation increases thanks to qualifying attributes-epithets – "thin and nasty".

Il'ja Il'ič, on the other hand, was waiting for the warmth, understanding, and caring that he had been accustomed to receive since his childhood, living in the idyllic Oblomovka:

"Raised in the depths of the province, among the gentle and warm manners and customs of his native land, passing for twenty years from hug to hug of relatives, friends and acquaintances, he was so imbued *with the family spirit* that future service seemed to him like some *family activity*, such as lazy note-taking of income and expenses, as his father had done" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 56).

Positive, most important feelings in life – warmth, "the customs of the motherland" – are associated with the image of the family. Family, mutual understanding and kinship support were necessary to Oblomov. Gončarov, however, moves away from the unambiguous justification of the hero and from the portrayal of lofty feelings, immediately using the connective conjunction "and", passes to mockery, irony: the family's excessive care for the little Ilyushenka led the adult Oblomov to fear the hardships of life.

As a refrain in Oblomov's mind, the phrase repeats:

"When shall I live? (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 57).

Life in labor is not perceived by the hero as a real and authentic life. After all, the work of officials is shown in the novel as vanity and meaningless running around, and such work imposes on the hero "fear and great boredom":

"Oblomov became even more pensive when he saw packages with the inscription '*necessary and very necessary*,' when he *was forced* to make various references, extracts, *dig through* the files, write notebooks two fingers thick, which, just for fun, were called notes; besides, everything *was required quickly*, everything *was in a hurry* somewhere, nothing was left to chance: no sooner had they got away with one thing than they were already rushing *furiously* into another, as if that

was where all their strength lay, and when they had finished they would forget it and *rush off* to a third – and there was never an end to it!» (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 57).

One can see that the hero does not work of his own free will, but he was "forced", "demanded", "rushed". Everything is in constant motion – "packages flashed", there is no time to get to the heart of the matter, and the officials themselves rather resemble the world of beasts, where the strongest survives: "they grab with fury", "throw themselves". Oblomov's idea of peaceful tranquility is naturally opposed to this kind of labor. "Il'ja Il'ič suffers from fear and longing in the service..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 58), which is why "life in his eyes was divided into two halves: one consisted of labor and boredom, which were synonyms for him; the other consisted of peace and peaceful merriment" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 56). Oblomov quits his service because he sent "some necessary paper to Arkhangelsk instead of Astrakhan". Moreover, the author gives an important clarification for understanding the character: Oblomov leaves not so much out of fear, as because "*his own conscience* was much stricter than a reprimand" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 59). If in the author's descriptions of the bureaucratic life, where Oblomov's non-self-direct speech and condemnation of vanity are presented, we see the hero as different, both lazy and philosophical, then in the author's account of his conscience the reader is clearly presented with an important feature not of type but of character, a feature that the author speaks of already without humor or irony.

And so Oblomov gradually withdraws from public activity into himself, into his "robe," "into his solitude and seclusion". "He was not accustomed to movement, to life, to crowds and bustle. In the cramped crowd he felt stuffy" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 61), it did not suit him to be like everyone else, it was difficult "...to reciprocate, to take part in what interested them; ...everyone understood life in his own way, as Oblomov did not want to understand it, and they drew him into it too: all this displeased him, repulsed him, was not to his liking" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 61). There is no poetry and peace in reality, only turmoil.

In this position, Oblomov is naturally defeated by Stoltz, who tries to bring Oblomov back to life by suggesting that the means of treatment is what he is running away from, i.e. society. Štol'c literally pulls Oblomov from the confined space of the room by force, repeating: "Hurry, hurry!" He has to give up his favorite roomy robe and put on a cramped tailcoat. "Where is he going? What for? – Oblomov said *longingly*. – What have I not seen? I've fallen behind, I don't want to... I don't like this St. Petersburg life of *yours*! Everything, the eternal *running around*, the eternal *game* of trashy passions, especially greed, knocking over each other, *gossip*, rumor, snapping at each other... *Boredom, boredom, boredom!*.. *Where is the man here?*

Where is his integrity? Where has he gone, how has he wasted himself for any trifle?" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 179).

St. Petersburg life (running, games, gossip) is not acceptable to Oblomov. The hero says that this is "your" life, that is, "not mine".

"Beau monde, society! ...All these are *dead men, sleeping men*, worse than me, these members of the beau monde and society!" – "No one has a clear, peaceful look, ... all *are infected* from one another by some painful concern, longing, *painfully* searching for something. And if only for the truth, for the good of themselves and others – no, they pale at the success of a comrade. – "*What kind of life is this? I don't want it. What will I learn there, what will I learn*" (Гончаров/Gončarov, 1981, pp. 180-181)?

Behind the screams of the bored Petersburgers Oblomov sees "a sleepless sleep," the "disease" of the whole society, a sleep even more disgusting than his own: at least Oblomov does not do evil to others. For Oblomov, there is no natural norm, no ideal in St. Petersburg life:

"I do not touch them, I do not seek anything; I just do not see *normal* life in it. No, it is not life, but a *distortion of the norm*, of the ideal of life, which nature has indicated the man's purpose" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 182).

Thus, Oblomov's life around him is "not genuine", "not real", it is a "distortion of the norm": there is no family life, humanity, morality.

Shut up at home, Oblomov does not write, does not read, and does not study. Gončarov ironically reveals the typical features of the lazy bourgeois who is not interested in anything. And here we see not only society's fault, but also the very way of Oblomov's life, the very Oblomovšina (Oblomovizm), when Il'ja is not interested in school, when science has no connection with life in his mind, when his fathers and grandfathers lived by "God's blessing," relying more on God than on himself and his own labor.

It should be noted that Oblomov's lying down was never equal to the vanity of society, for Oblomov's lying down itself is active, which is confirmed by the text. If the figure of the hero is shown in a static state, his inner world, on the contrary, is depicted in dynamics: implicit oppositions of external and internal. Not once in the novel do we encounter the words expressing that Oblomov is simply lying on the couch. Even at the beginning of the novel, the author notes that Oblomov's lying down is neither laziness nor fatigue, but a normal state. All of his "lying down" is accompanied by sometimes ironic, sometimes serious explanations: "thought walked a like free bird on the face, flitted in the eyes, sat on the half-open lips"; "the gaze darkened", "the soul glowed in the eyes", "a cloud of concern came over the face", "the gaze was foggy"; "plunged into thoughtfulness", "I was preoccupied", "thoughts tormented me", "plunged into reflection", "tormented by the tide of restless thoughts", "I was awake – thinking", "I was torturing myself with consciousness"; "deep in my soul I wept", "experienced... suffering and longing", "suddenly

thoughts light up in him, walking and walking around in his head". The frequency of process words that actualize additional evaluative meanings, close to the various semantics of the state category words (light, foggy, sad, longing), gives dynamism to the seemingly static description. "No one knew or perceived this *inner* life of Ilya Ilyich: everyone thought that Oblomov was nothing, just lying around and eating to his heart's content, and that there was nothing more to be expected of him; that he hardly had any thoughts in his head. This is the way they talked about him wherever they knew him. Only Štol'c knew about his abilities, about this *inner volcanic work* of his ardent head and humane heart" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 68). The hero's inner work is defined as "volcanic", i.e. similar to a volcano, where the dreams and inner power are juxtaposed. It is no coincidence that the hero tells Štol'c about himself that there was a light trapped inside him, which sought an exit, but could not break free and died out.

More often than not, Oblomov has debates and dialogues about the good, about happiness, about truth with himself, about himself. Il'ja Il'ič Oblomov is most fully realized in inner speech and in the author's indirect speech. The volume of internal monologues and dialogues in Oblomov's discourse, according to a rough estimate, occupies more than fifty percent, which in itself can qualify this individual as a person leading an intense inner spiritual life, filled with moral experiences and emotional reflection (see Краснов/Krasnov, 2003).

It is impossible to determine exactly who Oblomov is – a sloth or a philosopher? Irony removes seriousness, seriousness limits irony, and we see an artistic image, in which the typical and the characteristic are in complex interaction and complementation, one reveals the other. On the one hand, the author ironically tells us how the hero, "not sparing his strength", works while lying on the sofa, and on the other, we see the beauty and poetry of the hero's inner world and can no longer smile indulgently, but sympathize and experience together with Oblomov, thinking about the fate of the world. Thus, Oblomov combines, on the one hand, a poet and a philosopher (Štol'c gives these nominations in the text) with an honest and kind soul, "with a passionate head and a humane heart", and on the other hand, a landlord and a lazy man, not willing to do anything to get closer to his dream, hoping that everything in his life will somehow happen by itself, by magic.

The peculiarity of the author's narrative lies in the special approach to his hero, a hero unusual for artistic depiction – on the one hand, experiencing suffering and longing from the imperfection of the world, "human sorrows," and on the other – capable of the maximum "feat" to correct human vices – "to rise to half on the bed". It turns out that Oblomov's enthusiasm, his moral impulses are sincere, pure-hearted, but empty: he is only able to "change

poses". The depth of the author's portrayal lies in the fact that the positive and negative evaluation of the thoughts, feelings and actions of the hero flow one into the other, intertwine.

The possibility of viewing the hero from different points of view is also proven by the surname, which embodies all the possible meanings of interpreting Oblomov's artistic image, both social and metaphysical. Let us present several points of view expressed by different researchers regarding the hero's surname. A. F. Rogalëv believes that Gončarov foresaw fundamental changes in Russian life, which would lead to a break in continuity and tradition, to a "break" or "knock down" of traditional Russian society and the whole way of life (Рогалёв/Rogalëv, 2004). V. Mel'nik notes the correlation of the words Oblomov and Oblomok (fragment – B.V.) and refers to the poem by E. Baratynskij "*Prejudice! It is a fragment of ancient truth...*", which raises the question of the loss of established moral values in connection with the onset of the "Iron Age". Oblomov in this interpretation is a fragment of the "ancient truth" left in the past (Мельник/Mel'nik, 1985). According to P. Tirgen, the parallel "man-fragment" characterizes the hero as an "incomplete", "unfulfilled" man, "signals the dominant fragmentation and lack of wholeness", in place of the whole are the decaying remnants of what was once laid down and could have become a whole (Тирген/Tirgen, 1990). T. Ornatskaja sees in the words "Oblomov", "Oblomovka" a folk-poetic metaphor "dream-oblomon". The image of sleep in this metaphor is associated with the "enchanted world" of Russian fairy tales, with its inherent poetry, and with the "Oblomov dream", destructive for the hero, which crushed him with a grave stone (Орнатская/Ornatskaja, 1991). N. Nikolina writes that the hero's surname can be motivated both by the noun "splinter" – a thing broken off round (Vladimir Dal), a chipped or broken off piece of something, a remnant of something that existed before, disappeared, and by the adjective "obly" (round). "In this case the hero's surname is interpreted as a contaminated, hybrid formation, combining the semantics of the words "obly"(round) and "break": the circle, symbolizing the absence of development, static, unchanging order, appears torn, partially "broken"" (Николина/ Nikolina, 2003, p. 200). All the multiple motivations of the surname Oblomov complement and reveal the essence of the artistic image of the hero. One cannot be limited to one interpretation, because the hero is not unilinear. There is a lack of wholeness in him, expressed in the unrealized way of life, in Oblomovščina, and at the same time – the integrity of a man who lives in a circular cycle, the dream of family and home, not squandered on the vanity of society, believing in the moral values of good old times.

At times Oblomov is ridiculous and pathetic. For example, when, offended at Zahar for comparing him to "the other," he pathetically and pompously begins to lecture Zahar, proudly emphasizing his landlord

prerogatives, which do not adorn the hero at all, but, on the contrary, humiliate him. "Wait, look at what you're saying! ...Haven't you been following me since childhood? You know all this, you have seen that *I was brought up gently, that I have never suffered cold or hunger, I have never known want, I have never earned my own bread and in general have never done black work*. So how is it that you got the guts to compare me to others? Am I as healthy as these "others"? Can I do and bear all this (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 95)? The comic situation is created by the discrepancy between Oblomov's hotness, excessive excitement, and the very subject of the conversation: "I don't work, I don't run, I don't rush, I don't even pull a stocking over my legs myself and at the same time I don't starve, I don't know the need – and the earning itself is a "black job" that "the other" does. From the hero's point of view it is impossible to compare him with the "other" "low people" doing the work. The naturalness, the justifiability of the labor of "others" is the humiliation of the "I." The author's portrayal of Oblomov's "anger" reaches the apogee of irony in the content of the last phrase, which at first glance seems insignificant (adjectival construction), but in fact creates the highest degree of ridicule: even "my health" is not the same as "others" – such strains "I" cannot endure. The hero's "righteous" anger turns out to be, against his will, a farce: the comic destroys seriousness.

Oblomov tries to point out to Zahar how he has "bitterly offended the landlord," who toils day and night, taking care of the peasants so that they "do not endure any need," that they "pray and remember the landlord with kindness. When Oblomov describes how in his plan he has set Zakar a special house and a vegetable garden, appointed a salary, made him a steward, a majordom and an attorney, to whom all the peasants bow at the waist, he is so moved by his own kindnesses that his voice trembles and tears come to his eyes. Oblomov and Zahar do not hear each other. Oblomov is intoxicated with his poetic pathos, but Zahar's crying and misunderstanding of his speech removes the pathos of his speech:

"Zahar lost absolutely all ability to understand Oblomov's speech; but his lips were pursed with inner turmoil; the *pathetic scene* was booming, like a cloud, over his head" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 96).

"Father, Il'ja Il'ič!" pleaded Zahar. – Enough of this! What in God's name are you *talking about!* Oh you, Mother Holy, Mother of God! *What misfortune suddenly happened out of the blue...* Both of them *stopped understanding each other*, and finally each of them also stopped understanding himself" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 96).

By the way, Zahar's words are an accurate assessment of the landlord's hotness: "you carry such a load". Oblomov is both ridiculous and pathetic: his lofty pathetic phrases ("Is it humanly possible to bear it all" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 91)?), gestures of an offended and injured man, his attempt to present himself as a martyr – all that combined with the

subject, the theme of the conversation look ridiculous and comic. Yes, and the whole pompous recitation ends with the prosaic and everyday address of the baron to the servant: "Give me some kvass!" We see first of all the type of landlord, proud of the fact that he does not work, and that others do it for him.

But left alone, Oblomov "*thought, thought, thought, worried, worried*" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 98). "He went deep into comparing himself with 'the other'. He began *to think, to think*: and now he was forming an idea quite opposite to the one he had given to Zahar about 'the other'" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 99). The author says that "there came *one of the clear conscious moments in Oblomov's life*" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 99). This minute is worth much, we see Oblomov from a different side, we see once again the inner world of the hero, the special features of his character.

"How *terrible it became* for him when suddenly in his soul a vivid and clear idea of human destiny and purpose arose and when a parallel between this purpose and his own life flashed... He *became sad and pained* for his underdevelopment, a stop in the growth of his moral strength... In his timid soul he developed a *painful consciousness* that many aspects of his nature had not awakened at all, others were just a little touched, and none of them was developed to the end ... Meanwhile, he painfully felt that in him *some good, bright beginning is buried, as in the grave*" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 100).

An important technique of the author: the "deepening" of the hero into himself, that is, reflection, which Oblomov constantly does, allows us to "justify" him by showing his moral suffering.

The hero is frightened, sad, and hurt. An agonizing consciousness reveals to him his wrong, nasty, disgusting landlord's life, which has led to sleep and apathy, although a moment ago Oblomov was proving the opposite to Zahar. In a strange way, Oblomov's speech that he is not "the other" comes down not on Zahar, who does not understand his master anyway (the author does not accidentally constantly emphasize this), but on Oblomov himself. This is expressed lexically and semantically. Thus, the greatest punishment in Oblomov's speech for Zahar are the "pathetic words", those lofty words that Zahar does not understand and which therefore have the power of punishment over him. The author italicizes the repeated construction "*pathetic words*". In addition, Oblomov calls Zahar a "poisonous man" and a "snake":

"That's what kind of *snake* he warmed on his chest" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 96).

"- What a *poisonous* man you are, Zahar! – Oblomov added with feeling. Zahar is offended. – Here," he said, "*I am poisonous!* What kind of *poisonous person* am I? I have not killed anybody. – Why not *poisonous!* – Il'ja Il'ič repeated, "*You're poisoning my life.* ... – What is this, Il'ja Il'ič, this punishment! I am a Christian: why do you call me *poisonous?* No way: *poisonous!*" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 82).

After Oblomov's conversation with Štol'c (in the second part of the novel), when the word "Oblomovšina" is uttered, the metaphorical epithet "poisonous" appears again:

"*Oblomovšina!* "One word," thought Il'ja Il'ič, "and how... poisonous!..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 193).

Pathetic, sting, poison, snake are metaphorically and phonetically transformed in Oblomov's reflections, and it turns out that this "ugly" speech of Oblomov was not poetically sublime, as he imagined it, but *pathetic*. It was not Zahar *who stung the hero*, but himself. It is not Zahar who poisons him, but he himself:

"He became bitter from this secret confession to himself. Fruitless regrets of the past, *bitter reproaches of conscience plagued him like needles*, and he strove with all his might to throw off the burden of these reproaches and find the guilty one outside himself and turn *the sting* of them on that person. But to whom? – It is all ... Zahar! – he whispered. He remembered the details of the scene with Zahar, and his face *burst into a fire of shame*" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 100).

The hyperbolic metaphor "fire of shame" speaks of the power of the hero's suffering. Pity, compassion, sadness, regret replace the mockery and irony of the preceding pages. Even in the gesture of the hero, no longer sitting proudly on the couch and issuing maxims, but hiding under a blanket, one can see the desire to escape from himself, to hide from his unsightly behavior, to get away from the questions that torment and do not allow to live peacefully:

"Why am I like this? – Oblomov almost *tearfully* asked himself and *hid his head under the blanket again*, – why indeed?" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 101).

The hero never finds an answer to his question. But the following ninth chapter of "Oblomov's Sleep" makes it possible to get closer to the answer to this question.

How to distinguish between the typical and the characteristic in Oblomov's image? If the hero did not have the traits of a serf landlord, an *oblomovšina* that believed in a miracle, in a fairy tale, in fate ("It must be fate... What can I do here?" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 101)), in the fact that not he himself, but "someone", "something", "some" had prevented him, ruined and broke his life, there would be no suffering and remorse about his failed life. What would remain would be the metaphysical, philosophical component of the artistic image, where the hero is opposed to society, searching for the truth, revealing its flaws, but not identifying himself with society in any way, and in this form being close to the Romantic hero. The tragedy of the hero is largely due to his social position. Oblomov, on the one hand, is not identical to society, this is shown in the fragments depicting the arrival of guests, walks with Štol'c, when Oblomov does not accept all that concerns

the hustle and bustle of St. Petersburg. But, on the other hand, while telling Štol'c about his extinguished and meaningless life, Oblomov remarks:

"Am I alone? Look: Mihailov, Petrov, Semenov, Alekseev, Stepanov... you can't count: our name is legion!" (Гончаров/Гонčаров, 1981, p. 192).

Oblomov is part of this world and especially of the world of the patriarchal Oblomovka, where he is both a landlord ("Oblomovšina") and a simple man who can easily merge with the world of other people, ordinary relations and feelings.

The Antithesis "Life/Paradise" as the Semantic Dominant of Oblomov's Image

In the complex interweaving of Oblomov's diverse features a special role is played by the way the character is represented, when the antithesis as an artistic device is brought to the forefront. It is primarily the antithesis that reflects the character's philosophy of existence – "life/heaven".

What does Oblomov think and dream about, what does he want and expect, what does he see as the natural norm, the ideal and goal of human life? This is a very important question for understanding the hero's personality, because after a superficial reading of the novel, one is still left with the feeling that Oblomov is like everyone else. It seems that his lying down and their bustling are the same thing in essence. And what does he dream about? Peace, a wife, a samovar, friends with double chins. Why is that better than what his guests, his society, have? But we should not rush to conclusions, for there is a danger of absolutizing outward signs and facts without noticing the inner idea of Oblomov's philosophy.

Let's look more closely at the hero's dream. What details-nominations accompany it? Oblomov dreamed of various things, he saw himself as a brave general, or a famous poet or artist, or just a man mourning the fate of the unfortunate and destitute. But the main dream of his life was the idea of building a new home away from the world of vanity and passions, in an earthly paradise called Oblomovka, in the land of quiet childhood and good fairy tales.

In "Oblomov's Dream" the reader is faced with a wonderful, vivid, imaginative, poetic, fairy-tale and socially concrete world of the landlord estate. The perspective of "double vision", that is the representation from different sides of the hero and his way of life is preserved in the dream style: descriptions of nature, people, customs, manners, order, on the one hand, lyrical and poetic, on the other hand – imbued with the author's irony. The author both poetizes the fairy-tale and idyllic existence of the hero and shows the reasons why Oblomov was not ready for life.

Oblomovka is described as a world alien to Romantic consciousness and close to idyllic consciousness, a point that has been made many times in criticism (see Бахтин/Bahtin, 1975; Ляпушкина/Ljapuškina, 1996; Отра-

дин/Otradin, 1992). The signs of the idyllic chronotope were described by M. M. Bahtin. Let us list them:

"...An organic attachment, an attachment of life and its events to a place – to one's native country with all its corners, to one's native mountains, native dale, native fields, river and forest, one's native home. ...This spatial world is limited and self-sufficient, not essentially connected with other places, with the rest of the world. ...The unity of place brings together and merges the cradle and the grave (the same corner, the same ground), childhood and old age (the same grove, the same river, the same lindens, the same house), the lives of different generations who lived in the same place, in the same conditions, who saw the same things. ...The combination of human life with the life of nature, the unity of their rhythm, the common language for the phenomena of nature and the events of human life. ...Love, birth, death, marriage, labor, eating and drinking, ages are the basic realities of idyllic life. ...Eating and drinking in the idyll are most often familial, generations and ages coming together over food. Typical of the idyll is the proximity of food and children, ...this proximity is imbued with the beginning of growth and renewal of life. ...Death is devoid of tragedy. ...Patriarchal household" (Бахтин/Bahtin, 1975, pp. 374-376).

In the world of Oblomovka all the signs of the idyll, noted by M. M. Bahtin, are realized. The landscape is ideal, man and nature are united, a person is comfortable, it is good to live in such a world, there is no feeling of unsettled and unprotected. "The description of Oblomov's nature is dominated by the anthropomorphic principle: winter – "unapproachable beauty," the moon – "round-faced village beauty," the rain – "the tears of a suddenly overjoyed man." This nature, as it were, is oriented to man, man is a module of this world" (Отрадин/Otradin, 1992, p. 6). The sky, like a domestic roof, "presses against the earth", protecting the Oblomovs and their "blessed", "chosen", "wonderful" land, where the sun always shines, the river runs "merrily" and "sweetly", where the atmosphere of love, harmony and accord reigns. There is no place in this world for romantic individualism of poets and dreamers, no mountains, sea, cliffs, abyss, forest; no passions, shouts, vanity; no "wild" and "grandiose":

"A poet and a dreamer would not be satisfied even with the general appearance of this modest and unpretentious area" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 106).

Everything here is quiet and sleepy, cozy and comfortable:

"...Deep silence and peace also lie in the fields. ...Silence and imperturbable tranquility reign also in the characters of the people in that land. Neither robberies, nor murders, nor any terrible accidents occurred there; neither strong passions nor daring ventures worried them" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 107).

The world for the Oblomovites is mysterious, sacred and logically unexplainable, all of which speaks of the mythical consciousness of the

residents of Oblomovka. Space is closed and has no connection with the outside world, which, like everything unknown, frightens and scares the Oblomovites. Time is cyclic and conventional:

"The annual circle is made there right and unperturbed" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 103).

This is how fathers and grandfathers lived, and how children and grandchildren will live. The independent, integral and complete world of Oblomovka lives according to its age-old traditions, laws and rituals: love, marriage, birth, labor, death – this circle is unchanging;

"And so to the imagination of the sleeping Il'ja Il'ič the three main acts of life, played out both in his family and with his relatives and acquaintances, began to open in turn, like vivid pictures: the birth, the wedding, the funeral. Then a motley procession of merry and sad subdivisions of his life followed: baptisms, namesakes, family celebrations, starting fast, breaking fast, noisy dinners, family gatherings, greetings, congratulations, official tears and smiles" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 127).

The little Oblomov is surrounded by close people (his mother, father, nanny, numerous relatives), who take care of him, caress, nourish, cherish him. His mother is especially close to him:

"Oblomov, having seen his mother who was dead long ago, even in his sleep trembled with joy, with a burning love for her: two warm tears slowly came out from under his eyelashes and became motionless" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 110).

The memories evoke tenderness and an extraordinary spiritual uplift. His mother showered passionate kisses on him, examining him with caring eyes, praying with him, putting her whole soul into the prayer, slowly brushing Ilyusha's soft hair, dreaming of finding a girlfriend (who is also healthy and beautiful) for him when he grows up.

The main concern of the Oblomovs was the kitchen and dinner. Eating together was a motif of family unity. "For the Oblomovites, eating together is a confirmation of feelings unaffected by time, a testimony of kinship that cannot be undone" (Отрадин/Otradin, 1992, p. 7). The sense of family determines one's attitude to the world and to people. "Many oddities in the behavior and consciousness of the adult Oblomov are explained by this unquenchable family origin in him, which is sharply discordant with the norms of St. Petersburg life" (Отрадин/Otradin, 1992, p. 7).

Oblomov's dream helps to reveal the essence of the character's artistic image. The overprotection of the mother, the nanny, the servants leads to the fact that loving and caring people have raised a completely passive, voiceless and helpless man, not ready for an independent life, relying on fairy tales told by the nanny and the Russian "maybe":

"...He is always drawn to a place where they only have to promenade, where there are no worries and sorrows; he forever has the disposition to lie on the stove, walk in a ready-made, unearned dress and eat at the expense of a good sorceress" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 121).

In this case we see the author's reflections, they are serious in contrast to the lyric-comic presentation of the hero's thoughts and feelings. The hero himself in the author's representation comes to the idea that it is easy, pleasant not to earn and eat as if by magic. But on the other hand, "The boy's imagination is inhabited by strange ghosts; dread and longing have settled for a long time, perhaps forever, in his soul. He looks around sadly and sees all the harm in life, misfortune, all dreams of that magic side, where there is no evil, troubles, sorrows, where Militrisa Kirbievna lives, where they feed and clothe so well for free..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 123). Sorrow also appears in the midst of bliss. A new antithesis: there are no sorrows, but the hero is sad.

Studying makes you bored, you have to part with your beloved family, you cannot eat well, you cannot sleep well, you have to work. The ideal of Oblomov's life is peace and inactivity:

"They endured labor as a punishment imposed on our forefathers, but they could not love it, and where there was a chance, they always got rid of it, finding it possible and proper" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 126).

At fourteen, Il'ja is already quite barbaric and can afford to kick Zahar in the nose, and if he wants something, all he has to do is blink and the servants rush to fulfill his wish.

This is how the typical traits of the landlord in Oblomov are formed. But this is only one side of the artistic image. The warmth of family relations, the poetry of ordinary simple life, without worries and fuss, love for the child, fairy tales, mystery – all this developed in the character of Oblomov a broad soul, good nature, softness, refinement, features of dreaminess, imagination, poetic perception of life, the desire for quiet family everyday joys. As M. Bahtin notes, the novel "...shows the exceptional humanity of the idyllic man Oblomov and his 'pigeon-like purity'" (Бахтин/Bahtin, 1975, p. 383).

Chapter IX, "Oblomov's Dream," allows us to get closer to the essence of the protagonist's image and to understand his dream. Let us pay attention to such words-concepts, which occur and recur throughout the novel, as "home, family, peace, paradise". In these words lies the basic meaning of Oblomov's philosophy, which could be formulated as "In Search of Paradise Lost". According to the Bible, life on earth is suffering, and therefore man always seeks peace. To Štol'c's accusations of a wrong life and bourgeois dream, Oblomov replies:

"Yes, the purpose of all your running, passions, wars, trade and politics is not the attainment of rest, not the pursuit of this ideal of a *lost paradise, is it. ... All seek rest and peace*" (Гончаров/Gončarov, 1981, pp. 187-188).

From his nanny's tales "about some unknown land, where there are neither nights nor cold, where all miracles are performed, where rivers of honey and milk flow, where no one does anything all year round", life and fairy tale are mixed in Oblomov's mind, "and he is unconsciously sad at times, why a fairy tale is not life, and life is not a fairy tale" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 121). For Oblomov there is no natural norm, no ideal in St. Petersburg life:

"I do not touch them, I do not seek anything; I just do not see a *normal* life in it. No, it is not life, but a *distortion of the norm*, of the ideal of life, which nature has indicated as the purpose of man" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 182).

For the Oblomovites the ideal of life, the norm is peace, inactivity, stability, quiet love, family life, unity with nature, tradition. The Oblomovites avoided fuss and haste, did not wrestle with unsolvable mental or moral questions:

"That is why they always bloomed with health and gaiety, that is why they lived long lives; men at forty were like young men; old men did not fight against the difficult, painful death, but, having lived to the point of impossibility, died as if stealing, quietly settling down and imperceptibly letting out their last breath. That is why they say that previously people were stronger" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 126).

"*The norm of life* was ready and taught to them by their parents, and they accepted it, also ready, from their grandfather, and their grandfather from their great-grandfather, with a will to guard its integrity and inviolability, like the fire of Vesta. As what was done under the grandfathers and fathers, so was done under Il'ja Il'ič's father, so, perhaps, is still done now in Oblomovka" (ibidem).

In his life in St. Petersburg Oblomov does not want to be like everyone else and live like everyone else, he withdraws from the worldly bustle, for it is a violation of the norm in his understanding. However, in Oblomovka, where peace, quiet, true love and understanding reign, Oblomov is part of this world. And here the pronoun "all" no longer realizes its negative semantics, but is evaluated as a natural normal collective life. In Oblomov's dream the world is viewed and seen not from the perspective of an individual, but through the eyes of the collective. In this world, there is not an "I," but a "we":

"*Happy people* lived thinking that it should not and could not be otherwise, certain that *all* others lived the same way and that to live otherwise was a sin" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 108).

Until noon, food was cooked and "*everything* was bustling and caring, *everything* was living such a full, ant-like, such a conspicuous life" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 115). Then everyone eats and goes to bed.

Nature is inseparable from the collective consciousness and lives by the same experiences as humans:

"Neither tree nor water moves; there is an imperturbable silence over the village and the field – *everything is as if it had died out*. ...And *dead silence* reigned in the house. The hour of *universal* afternoon sleep has come" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 115).

"*Everyone* scattered to their corners; ...in the servant's room, *everyone* lay down to sleep. ...It was a kind of *all-consuming, unconquerable sleep, the true likeness of death*. *All was dead*, only from all corners came a variety of snoring in all tones and modes" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 116).

After universal sleep, they gather for tea, and again:

"*All of this* sniffing, groaning, yawning, scratching his/her head and stretching, barely coming to their senses" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 118).

And in the evening all have dinner, and afterwards get back in nature again:

"*Everything* is silent. ...There are moments of *universal*, solemn silence of nature, ...in Oblomovka *all rests so firmly and peacefully*" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 120).

Oblomov dreams of the idyllic life of Oblomovka, despite the fact that this life is monotonous and similar to a "dead dream". He has one desire: to escape the hustle and bustle of Petersburg and return to the world of childhood, warmth, care, and family. To build his own home, where he would live with his beloved wife and children, and where he would meet with friends and have long pleasant conversations with them:

"A heart worn out with worry, or not at all acquainted with it, yearns to hide in that corner, forgotten by all, and live a life of unknown happiness. Everything promises there a peaceful, long life until yellow hair and inconspicuous, sleep-like death" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 103).

When asked by Štol'c what, in his opinion, is the ideal and the norm of life, Oblomov describes in detail his long-held dream. A wife, nature, food, space, freedom. No cares, passions, worries. Nature and man are one, harmony and happiness in everything. In Oblomov's dream there is no place for rain, bad weather, cold, hunger, burning passions, no place for cramped tailcoat and St. Petersburg vanity, no thoughts of toil and work. In his world peace, satiety, sunshine, quiet and tender love reign. Nature, home, family, friends, food are the idyllic constants of the hero's happiness; one cannot exclude, refuse at least one thing. All the components of the dream are

closely intertwined and connected to each other. Without an idyllic landscape there is no family happiness, and family happiness, in turn, according to Oblomov, is possible only in such a landscape, in unity with nature. Without home there is no family, and without family there can be no home; without family there is no joy of food or friends.

Oblomov's world is sincere, honest, there is no need to lie, to deceive, to be a hypocrite, to fit in. Food unites everyone at one table, both family and friends. Everyone gathers at one table not for profit, as in St. Petersburg, when a trip to Ekaterinhof for a common celebration is a necessary ritual of politeness, but because they love each other sincerely and want to share the joy of family happiness at one table, satisfy their desires and enjoy conversation, jokes, silence. Let us recall the talk, the jokes, the laughter, the silence one evening in Oblomovka, when they talk about everything and at the same time about nothing, when they remain silent for a long time, when they laugh long, "like the Olympic gods," about the sledding three years ago. "Such 'coupled with openly trusting human communication,' laughter testified to the 'idyllic potential of life.' Laughter in this life is a joyful sense of one's 'balance' in this world, or a joyful experience of victory over fears" (Отрадин/Otradin, 1992, p. 7). The unity of man, nature, and food reaches its climax by evening:

"Then, as the heat goes down, we would send the cart with the samovar, with dessert to the birch grove, or else in the field, on the mowed grass, we would spread out carpets between the stacks and so we would bliss until the okroshka (cold soup – B.V.) and steak" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 186).

In fact, the hero's dreams depict paradise as it is presented in the Bible: eternal summer, everyone is fed, happy, only joy on their faces, no worries about daily bread. Even the men and women who come from the meadow in Oblomov's dream (hence, someone is still working to create a sweet and peaceful life for Il'ja Il'ič) are happy. Life is patience, labor, and distress, which Oblomov considers "a punishment sent down by heaven for our sins."

Let us build the lexical-semantic fields of the lexemes "life" and "paradise", that is, find in the text semantically and associatively close lexical units, reflecting the conceptual sphere of these lexemes. Here is how Oblomov sees life and paradise (dream):

- *life* – "abyss", "trouble", "gossip", "chitchat", "unhappiness", "vanity", "work", "torment", "lies", "hypocrisy", "boredom", "worries", "running around", "play", "anxiety", "longing", "sleepless nights", "deception", "passion", "battle";
- *paradise* – "childhood", "fairy tales", "dream", "ideal", "goodness", "love", "peace", "tenderness", "understanding", "silence", "happiness", "poetry", "books", "piano", "family", "wife", "children", "friends", "sun",

"fields", "vastness", "food", "sleep", "fullness of satisfied desires", "reflections of pleasure".

Lexical units reflecting the conceptual sphere of the units *life/paradise* enter into an antonymic semantic relationship in the novel (*life* – "trouble", "vanity", "battle"/*paradise* – "good", "peace", "love").

All his conscious life Oblomov has lived in other people's homes. A new home for the hero does not just mean the construction of a building. The dream of a house is a dream of peace, of a family, of a paradise life. But it is impossible to stop time, to return to childhood, to build a family paradise on earth, and therefore it is impossible to find happiness and fulfill Oblomov's dream. In reality, to have a home and a family one must work, earn money, which means, according to Oblomov, a lifetime of hustling, running, searching, adapting. So there is not and cannot be a home for Oblomov here and under such conditions. And only in dreams do visions of a lost paradise arise, and only in dreams is Oblomov truly happy, because there he finds what he lacks in life: warmth, kindness, love, understanding, a home, a wife, children:

"Oblomov's face was suddenly flushed with a blush of happiness: *the dream* was so *bright*, so *vivid*, so *poetic*... He suddenly felt a vague desire *for love*, a *quiet happiness*, suddenly longed for the fields and hills of his homeland, his *home*, *wife and children*... His face *shone with a meek*, touching feeling: *he was happy*... He thought of the little colony *of friends* who would settle in villages and farms, fifteen or twenty versts around his village, how they would alternately come to each other every day to visit, have lunch, dinner, dance; he sees *all clear days*, *clear faces*, without cares or wrinkles, laughing, round, with a bright blush, with a double chin with an unfading appetite; there will be *eternal summer*, *eternal merriment*, *sweet food* and *sweet laziness*... – Good god, Good god! – he uttered from the *fullness of happiness* and woke up. And there came a five-voiced boom from the yard: "Potatoes! Sand, don't you want some sand? Coal! Coal!... Donate, merciful gentlemen, for the building of the temple of the Lord!" And from the neighboring, *newly-built house* came the clattering of axes and the shouting of the workers. – Ah!" sighed Ilya Ilyich sorrowfully aloud. – "*What a life!* What an *outrage* this capital city noise! When will the *paradise*, the desired life, come? When to the fields, to my native groves...?" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 78).

The writer's thoughts, feelings, his inner monologue merge with the author's narrative, which at first is identical in tone to his monologue, but then suddenly turns into irony, even sarcasm: the hero perceives reality once again as evil, an obstacle to his ideal. The passage below particularly vividly demonstrates the contrast between Oblomov's inner dream and the outer space of his daily life. Outside the window, life is boiling and houses are being built, but this is not paradise; it is "ugliness" that disturbs the happiness of sleep and dreams in which, as in a fairy tale, houses are already built and there is no shouting, running around and bustle. It is no coincidence that the

antithesis of paradise – hell arises in the moments when the guests come to Oblomov, when they describe St. Petersburg life. In response to Volkov's tales of fun in the noble houses of St. Petersburg with a large number of invited guests, Oblomov reacts:

"What a bore it must be!" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 17).

Sudbinskij says of his activities: "*diabolical service*", "*hellish work*" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 20).

But the greater the desire to escape to the expanse of his native fields, the more and more the space around Oblomov narrows. Thus, from the large estate in Oblomovka he finds himself in a house in Gorohovaja Street, then a summer cottage, then Pšenicyna's cottage, and finally the coffin, the last house where there is no space but peace.

Štol'c calls Oblomov's dreams "Oblomovšina", seeing in them "the same things that were with his fathers and grandfathers. Oblomov, taking offense, objects:

"...where is that? Would my wife conserve jams and mushrooms? Would she count skeins and sort out country linen? You hear: notes, books, grand piano, fine furniture" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 186).

In dreams of a samovar and a wife one usually sees only the idea of bourgeoisness and does not notice that the main thing for Oblomov is that there is no hypocrisy in paradise, it is not bourgeoisie, but the search for purity in relations between people. In other words, paradise is a place where there is no need to think about daily bread, and therefore, there is no need to lie and cheat to get something to eat, and, therefore, there is an opportunity to be yourself and to be surrounded not by envious and hypocrites, but by those with whom "... Everything is to your liking! What is in one's eyes, in one's words, is in one's heart..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 186). In such a world of Oblomov, culture, art (notes, books, piano) supplant everyday life and become the basis of an idyllic existence. It is not by chance that in Oblomov's dream everyday life and poetry, food and music coexist:

"Damp in the field", Oblomov concludes, "it is dark; the fog, like an overturned sea, hangs over the rye; the horses shudder with their shoulder and beat their hooves: it is time to go home. The house lights are already lit; five knives are banging in the kitchen; a pan of mushrooms, cutlets, berries... there is music... Casta diva... Casta diva! – Oblomov sang. – I cannot indifferently remember Casta diva..." (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 186).

As the researcher M. Otradin notes, "Oblomov's thinking is not analytic, but figurative, poetic; therefore the dream comes so vividly to life in his conversation with Štol'c; associations, comparisons, and figurative approaches come so easily to him" (Отрадин/Otradin, 1994, p. 75-76). It is no coincidence that, listening to Oblomov, Štol'c says: "You are a poet, Il'ja!"

and Oblomov replies: "Yes, a poet in life, because *life is poetry*. People are free to distort it!" (Гончаров/Gončarov, 1981, p. 185). Oblomov's dreams express his position in life, in which the objects of everyday life are poetized as well. After all, in the basis of everything is the hero's good heart, his desire for an ideal.

Based on all of the above, we can draw the following conclusions. The dominant artistic method of comparison and contrast (multi-stage antithesis) is used by Ivan Gončarov to reveal the essence of the main character, his ambiguity, complexity and contradiction. The writer's peculiarity of the antithesis lies in the fact that it conveys not a total disconnection and mismatch, but paradoxically expresses synthesis, the unity of irony and lyricism in the image. The name of the hero, the portrait characterization, the description of clothes, house, interior, high society, the representation of the thoughts, dreams, behavior, actions of the hero – everything is built on the technique of contrast and unity. The antithesis of external (type) and internal (character) in the structure of Oblomov's image expresses the unity of the image, since without any of the sides of the opposition the image of Oblomov itself disappears. The antithesis "life"/"paradise" is the semantic dominant of Oblomov's image. Peace, stability, nature, home, quiet love, family, friends, food, traditions – the idyllic constants of Oblomov's happiness (the dream of paradise) are contrasted in the novel with the life realities of vanity and labor. All components of the dream are closely intertwined and related to each other. Without an idyllic landscape, there is no family happiness, and family happiness, in turn, according to Oblomov, is possible only in unity with nature. Without home there is no family, and without family there can be no home; without family there is no joy of food or friends. But this happiness is elusive. The hero's tragedy is that all aspirations and impulses end not in exploits, but in a dream, which is like death, and also that the harmony of idyllic patriarchal Oblomovka, which the hero dreams of, is not attainable, the world cannot stop and sink into peace. The antithesis "life/paradise" becomes the semantic dominant of Oblomov's image.

References

- Brajuć, V. (2018a). On the Problem of Oblomov's Image Interpreting. *Speech and Context. International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science*, 1(10), 27-44.
- Бахтин, М. М. (1975). *Вопросы литературы и эстетики*. Изд-во «Художественная литература» / Bahtin, M. M. (1975). *Voprosy literatury i èstetiki*. Izd-vo «Hudožestvennaja literatura».
- Бражук, В. (2014). *Образно-символическая система романа И. А. Гончарова «Обломов»*. PIM / Bražuk, V. (2014). *Obrazno-simvoličeskaja sistema romana I. A. Gončarova «Oblomov»*. PIM.
- Гончаров, И. А. (1981). *Обломов*. В: И. А. Гончаров. *Собрание сочинений в 4 томах* (том 2). Правда / Gončarov, I. A. (1981). *Oblomov*. In I. A. Gončarov. *Sobranie sočinenij v 4 tomah* (tom 2). Pravda.

Краснова, Е. В. (2003). *Специфика повествовательной структуры романа И.А. Гончарова «Обломов»*: диссертация кандидата филологических наук. Псков / Krasnova, E. V. (2003). *Specifika povestvoatel'noj struktury romana I.A. Gončarova «Oblomov»*: dissertacija kandidata filologičeskikh nauk. Pskov.

Ляпушкина, Е. И. (1996). *Русская идиллия XIX века и роман И. А. Гончарова «Обломов»*. Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та / Ljapuškina, E. I. (1996). *Russkaja idilija XIX veka i roman I. A. Gončarova «Oblomov»*. Izd-vo S.-Peterb. gos. un-ta.

Мельник, В. И. (1985). *Реализм И. А. Гончарова*. Изд-во Дальневост. ун-та / Mel'nik, V. I. (1985). *Realizm I. A. Gončarova*. Izd-vo Dal'nevost. un-ta.

Николина, Н. А. (2003). *Имя собственное в романе И. А. Гончарова «Обломов»*. В: Н. А. Николина. *Филологический анализ текста*. Академия, 197-207 / Nikolina, N. A. (2003). *Imja sobstvennoe v romane I. A. Gončarova «Oblomov»*. In N. A. Nikolina. *Filologičeskij analiz teksta*. Akademija, 197-207.

Орнатская, Т. И. (1991). «Обломок» ли Илья Ильич Обломов? К истории интерпретации фамилии героя. *Русская литература*, 4, 229-230 / Ornatskaja, T. I. (1991). «Oblomok» li Il'ja Il'ič Oblomov? K istorii interpretacii familii geroja. *Russkaja literatura*, 4, 229-230.

Отрадин, М. В. (1992). «Сон Обломова» как художественное целое (некоторые предварительные замечания). *Русская литература*, 1, 3-17 / Otradin, M. V. (1992). «Son Oblomova» kak hudožestvennoe celoe (nekotorye predvaritel'nye zamečanja). *Russkaja literatura*, 1, 3-17.

Отрадин, М. В. (1994). *Проза И. А. Гончарова в литературном контексте*. Изд-во С.-Петербург. ун-та / Otradin, M. V. (1994). *Proza I. A. Gončarova v literaturnom kontekste*. Izd-vo S.-Peterburg. un-ta.

Петров, С. М. (1951). *И. А. Гончаров*. Знание / Petrov, S. M. (1951). *I. A. Gončarov*. Znanie.

Пиксанов, Н. К. (1952). *Мастер критического реализма И. А. Гончаров* / Piksano, N. K. (1952). *Master kritičeskogo realizma I. A. Gončarov*.

Пруцков, Н. И. (1962). *Мастерство Гончарова-романиста*. Изд-во Акад. Наук / Pruckov, N. I. (1962). *Masterstvo Gončarova-romanista*. Izd-vo Akad. Nauk.

Рассадин, Ст. (1980). Обломов без Обломовки. *Искусство кино*, 5, 40-50 / Rassin, St. (1980). Oblomov bez Oblomovki. *Iskusstvo kino*, 5, 40-50.

Роголёв, А. Ф. (2004). Имена собственные в романах И. А. Гончарова. *Литература в школе*, 3, 19-22 / Rogalëv, A. F. (2004). *Imena sobstvennyye v romanah I. A. Gončarova*. *Literatura v škole*, 3, 19-22.

Тирген, П. (1990). Обломов как человек-обломок. К постановке проблемы «Гончаров и Шиллер». *Русская литература*, 3, 18-33 / Tirgen, P. (1990). Oblomov kak čelovek-oblomok. K postanovke problemy «Gončarov i Šiller». *Russkaja literatura*, 3, 18-33.

**LANGUAGES AND LITERATURES
TEACHING AND LEARNING**

UDC 81`276.16(671.1)(072) | [https://doi.org/10.62413/lc.2018\(2\).03](https://doi.org/10.62413/lc.2018(2).03)
[Research Article Citations](#)

**POLITESSE LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE ET APPROCHE
PAR LES COMPÉTENCES AU CAMEROUN /**

**LINGUISTIC, DIDACTIC POLICY AND APPROACH
BY SKILLS IN CAMEROON**

Peter NGWA

Doctorant

(Université de Maroua, Cameroun)

peterprinceson@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2273-5270>

[Jean de Dieu GWETH BI BISSO](#),

Professeur, Docteur en Sciences du Langage

(Université de Maroua, Cameroun)

jeanpay97@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0007-6982-7582>

Erick-Achille Omar NKO'O BEKONO

Professeur, Docteur en Sciences du Langage

(Université de Maroua, Cameroun)

erickachille@yahoo.fr, <https://orcid.org/0009-0005-3009-1008>

Abstract

This study explores factors that may influence language teachers' understanding and implementation of APC in Cameroon. It focuses on the role of linguistics and didactic reconciliation in the implementation of APC. This work finds its theoretical foundations in socio-constructivism, cognitivism, and situated cognition. The question the study attempts to answer is the extent to which linguistic politeness and didactic reconciliation might influence the understanding and implementation of CPA in the language classroom. We adopted an exploratory and qualitative approach. It is focused essentially on observations, interviews, and audio recordings of French lessons from some secondary schools in Cameroon. This work, whose objective is to revisit teaching-learning practices and to contribute to the improvement of the quality of teachers' intervention, led to results aiming at taking into account the components which found the interactions between learners and teachers on the one hand, and knowledge on the other hand, as well as the mediation process which links them.

Keywords: *linguistic politeness, didactic and competence-based approach, Cameroon*

Rezumat

În articol, sunt supuși cercetării factorii care influențează înțelegerea și implementarea didacticii bazată de formarea de competențe de către profesorii de limbi străine în Camerun. Accentul este pus pe rolul lingvisticii și reconcilierii didactice în implementarea dată. Această lucrare își găsește fundamentul teoretic în socio-constructivism, cognitivism și cogniția situativă. Întrebarea la care se încearcă să se răspundă este următoarea: Care este rolul politeții lingvistice și reconcilierii în înțelegerea și implementarea didacticii bazată de formarea de competențe la orele de limbi străine? Articolul înglobează o abordare exploratorie și calitativă a subiectelor nominalizate, care se concentrează, în principiu, pe observații, interviuri și în-

registrări audio ale lecțiilor de franceză în unele școli secundare din Camerun. Această lucrare, al cărei obiectiv este de a revizui practicile de predare-învățare și de a contribui la îmbunătățirea calității muncii cadrelor didactice, se preconizează să aibă și impact pozitiv asupra sporirii interacțiunii dintre elevi și profesori, pe de o parte, și asupra îmbogățirii cunoștințelor, pe de altă parte, precum și asupra procesului de mediere didactică.

Cuvinte-cheie: politețe verbală, perspectivă didactică, bazată pe formarea de competențe, Cameroun

Introduction

Depuis plusieurs années, on peut lire de la part du gouvernement camerounais le désir de voir évoluer le système éducatif. En effet, de la déclaration mondiale sur l'éducation (Jomtien 1990), à l'élaboration de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 de l'orientation scolaire, passant par les états généraux de l'éducation de 1995 qui donne les recommandations à suivre pour améliorer l'éducation, le rapport d'Etat sur le système éducatif national (RESEN 2003), l'élaboration de la stratégie sectorielle de 2006, ces différents mouvements ont fait avancer l'éducation au Cameroun, les ambitions des politiques éducatives au Cameroun étant d'offrir une éducation de qualité à la société à qui elle est destinée. Ainsi, a-t-on vu sur le plan pédagogique, une mouvance qui a fait passer en revue une technique pédagogique dans le but de reformer et de donner une plus-value au rendement du système éducatif à savoir l'approche par les compétences.

L'introduction de l'approche par les compétences dans les réformes éducatives répondait au besoin d'assurer l'autonomisation et l'épanouissement de l'individu, de mettre la formation en adéquation avec le marché du travail, de permettre l'égalité des chances. L'adoption de l'approche par les compétences dans la révision des curriculums est d'abord une stratégie politique qui doit permettre d'atteindre les objectifs du millénaire pour le développement. Du point de vue didactique, l'APC est un nouveau courant méthodologique qui s'oppose à la pédagogie par objectifs (PPO). Cette dernière est présentée aujourd'hui comme étant restée enfermée dans les limites de la formation classique théorique tandis que la nouvelle approche développerait les apprentissages à partir des compétences identifiées dans le milieu professionnel et privilégierait l'autonomisation. En d'autres termes, l'APC dépasserait les frontières du monde de la formation classique, traditionnelle pour une autre plus pratique répondant aux besoins réels de l'apprenant et de sa société. Si la PPO a longtemps régné sur le monde de l'éducation, le concept de compétence dans les réformes a débouché sur une façon différente de concevoir la formation de l'individu Scallon (2015).

Le Cameroun est un pays reconnu par sa grande diversité culturelle. D'après Rocher, la culture est un *ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes servent d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces*

personnes en une collectivité particulière et distincte (Rocher, 1992, p. 104). A la lumière de cette définition donnée à la culture, nous relevons que quelles que soient les actions menées par un individu, les traits culturels y sont présents. C'est la raison pour laquelle dans la même logique, l'auteur renchérit en disant que *la culture apparaît donc comme l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaître des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tout collectivement, membres d'une même entité qui les dépasse et qu'on appelle un groupe, une association, une collectivité, une société* (idem, p. 107).

Ces définitions nous amènent à nous interroger sur deux éléments culturels : la langue et l'éducation. Pour Essono (1998, p. 43) la langue est un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée. Boucher apporte plus de précision à cette définition en la considérant comme un fait de culture. Pour lui, la langue est *l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives, positives ou négatives, au gré des besoins et intérêts. Ces représentations qui tiennent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance symbolique dictent les jugements et les discours, recommandent les comportements et les actions* (Boucher, 2005, p. 173).

Ainsi, la situation sociolinguistique du Cameroun semble être l'une des plus complexes dans le monde. Elle est caractérisée par un plurilinguisme car, outre la pléthore de langues nationales, s'ajoutent le français et l'anglais, et leurs variantes dialectalisées que sont le pidgin-english et le camfranglais. Toutes ces langues vivent dans une forme de cohabitation que Mendo Ze qualifie d'hétéro-linguistique sans consensus diglossique (Mendo Ze, 2003, p. 7). Ce qui signifie que la langue française se heurte à l'influence de toutes ces langues dites nationales et à l'anglais avec lequel il se partage le statut de langue officielle.

Par ailleurs, les stratégies discursives au Cameroun sont colorées par des rituels communicatifs d'origines diverses. Nous retrouvons à la fois le verbal et le paraverbal dans les échanges communicatifs. À titre illustratif, nous avons certains emprunts issus des langues maternelles tels que *wèèè, ekiée* qui sont des exclamations en certaines langues camerounaises qui marquent l'étonnement ou la surprise. Nous relevons également le fait de se décoiffer ou de fléchir la jambe au moment de saluer en signe de respect. Nous nous limitons à ces deux exemples pour montrer qu'au Cameroun, il existe certaines normes et comportements qui se manifestent dans la communication et que tout interlocuteur doit s'y familiariser pour avoir une communication réussie.

En ce qui concerne l'éducation, nous dirons qu'en plus de celle reçue des parents dès le bas âge, les jeunes en ont d'autres sources telles que les médias, de la technologie de l'information et de la communication (TIC) etc. Ce qui enrichit leur univers cognitif. De nos jours, on retrouve d'autres techni-

ques aussi efficaces relatives à l'univers cognitif à savoir, les correspondances, les cassettes audio et vidéo qui sont autant de sources d'apprentissage ou d'acquisition des connaissances.

En effet, nous avons essayé d'étudier le problème en observant le comportement de l'enseignant en interaction. Nous avons constaté que, la pratique de celui-ci en situation de classe apparaît plus proche du cours magistral. Bien qu'on retrouve quelques activités de groupes, les pratiques n'ont pas assez évoluées, soit faute de la non maîtrise de fondements théoriques de l'approche d'une part, soit de la conduite de l'enseignant dans les échanges d'autre part.

Lors de nos différents stages, nous avons observé plusieurs séances d'enseignement-apprentissage en classe de français. Il résulte de ces observations que l'approche par les compétences (APC) instaurée dans le système éducatif camerounais est peu appliquée dans ces classes. L'enseignement conçu comme transmission des connaissances domine encore. Ce qui traduit ainsi l'inadaptation des enseignants aux nouvelles exigences d'enseignement. Or, pour que les finalités poursuivies par tout système éducatif soient atteintes, il faudrait nécessairement que les principaux acteurs de l'éducation que sont les enseignants soient en mesure de s'adapter aux nouveaux apports en pédagogie, car ces apports sont mis sur pied en fonction des objectifs visés, du type d'homme à former. Les programmes éducatifs actuels parce, qu'ils sont du modèle curriculaire, mettent l'accent sur les apprentissages, le processus d'acquisition et de développement des savoirs. Dans ce nouveau contexte, le rôle de l'enseignant se trouve profondément modifié, puisqu'il passe du statut de dispensateur des savoirs à celui de facilitateur, d'accompagnateur, de guide et de metteur en scène. Par ailleurs, selon les socioconstructivistes, enseigner ne veut plus dire informer ou donner le savoir comme dans les méthodes traditionnelles, où l'apprenant était considéré comme une « tabula rasa » c'est-à-dire un vase vide que l'enseignant devrait remplir. Enseigner c'est essentiellement construire à partir des connaissances déjà existantes de l'apprenant, l'amener à réaliser par lui-même que ses conceptions sont peut-être erronées ou limitées, par des arguments pertinents et convaincants. Les conséquences qui en découlent sont que les apprenants restent passifs, et il revient à l'enseignant de tout faire, même les activités qui sont réservées aux apprenants. D'où la difficulté dans la réalisation de sa tâche.

En outre, nous avons relevé que les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition des connaissances ne sont pas pris en considération par les enseignants qui sont pourtant supposés transmettre les règles du savoir, savoir-faire et du savoir-être aux apprenants. Les enjeux de face qui occupent en dépit de la priorité accordée à l'apprentissage une place non négligeable ne sont pas respectés. Les enseignants manifestent régulièrement envers les apprenants des attitudes irrespectueuses et intransigeantes géné-

rées par le magistro-centrisme et les violences verbales en contexte d'enseignement/apprentissage. Or, l'un des primats de l'action éducative est que l'apprenant participe à sa formation, qu'il se pose comme acteur principal et bénéficiaire privilégié de l'apprentissage. C'est à travers son engagement que l'apprenant fait face aux obstacles, découvre ses limites et s'améliore. Ainsi, il nous semble nécessaire de nous demander comment faire pour rendre l'APC plus compréhensif à l'égard des enseignants.

Cadre théorique de l'étude

Le behaviorisme

Introduit durant la première moitié du XX^e siècle par le psychologue américain John Watson, le behaviorisme est une théorie de l'apprentissage dont l'approche repose sur les travaux d'Aristote, Skinner et Pavlov. D'après ces promoteurs, les structures mentales sont comme une « boîte noire » (Good et Brophy, 1990) qui doit être remplie par l'enseignant à travers la stimulation, la création et le renforcement des comportements observables. Par comportement observable on entend l'ensemble des réactions d'un sujet face à un stimulus. Pour les behavioristes, les comportements des individus sont déterminés par des conditions de l'environnement. Ces conditions façonnent les comportements, ce qui sera déterminant dans le choix des choix des stratégies pédagogiques.

Cette approche de l'apprentissage est à la croisée des chemins de la psychologie animale et de la psychologie expérimentale. En s'appuyant sur les comportements observables de l'élève, on provoque un apprentissage en modifiant ces comportements et en renforçant les réponses positives : c'est ce qui a été à la base de la pédagogie par objectifs. La pédagogie par objectifs a pris son essor grâce aux travaux de Bloom réalisés sur la taxonomie. En 1956, Bloom établit la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, psychomoteur et affectif qui sera largement utilisée en enseignement programmé puis en technologie de l'éducation. Mager (1962) va à son tour marquer le courant de la pédagogie par objectifs en proposant une formulation très précise des objectifs pédagogiques. Pour ce dernier, un objectif pédagogique doit contenir un verbe d'action qui décrit la performance attendue de l'apprenant, une description des conditions de réalisation et les critères de performance. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de construire les outils d'apprentissage à travers les objectifs d'apprentissage, de structurer les activités d'apprentissage en tenant compte des degrés de difficultés, tout en apportant de l'aide aux apprenants dans la résolution des problèmes.

Selon la pédagogie issue de cette théorie, l'enseignant reste le seul détenteur du savoir et son rôle est de transmettre les connaissances aux apprenants. Les échanges verbaux consistent donc pour l'enseignant à exposer l'apprenant aux réponses attendues de lui, ensuite à donner les instructions et à poser des questions. L'élève réagit aux commandes de l'enseignant, son

activité se résume à résoudre une suite de données assignées par l'enseignant car, c'est l'enseignant qui construit et organise les objectifs de l'apprentissage.

Toutefois, avec le temps, de nombreux chercheurs ont constaté que l'apprenant ne produisait pas forcément le comportement qu'on attendait de lui, puisqu'il développe d'autres comportements pour lesquels il n'a pas été conditionné alors, ils ont préféré tenir compte des comportements mentaux qui se mettent en place lors de l'apprentissage. C'est de là que naît le constructivisme.

Développé par Piaget (1970), le constructivisme est une théorie qui prône l'idée selon laquelle l'apprentissage est un processus actif de construction des connaissances. Pour Piaget, l'apprenant est un être proactif qui construit ses propres connaissances et qui interagit avec son environnement. Contrairement à ce que les behavioristes ont longtemps considéré, l'apprenant n'est pas un vase vide qu'il faut remplir par l'enseignant. Il apprend en s'adaptant à un milieu car, c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. A cet effet, il construit ses connaissances au moyen d'interactions incessantes avec les objets ou les phénomènes liés à son environnement. C'est-à-dire qu'il s'appuie sur les connaissances dont il dispose déjà pour construire de nouvelles connaissances. Ceci implique que le savoir n'est pas inné ou transmis par l'environnement. Il résulte d'une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître l'adaptation intellectuelle qui est un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Piaget (1968). Face à un problème nouveau, un sujet tentera de résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : c'est l'assimilation. Si le sujet n'arrive pas à le résoudre par cette stratégie, il modifiera son activité intellectuelle : c'est l'accommodation. Ceci revient à dire que dans la logique constructiviste, lorsqu'un sujet est confronté à une difficulté, il construit des structures mieux adaptées et construit son propre progrès cognitif. Selon Piaget (op cit), l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

Pour ce qui est de l'application pédagogique, l'apprenant est maître de son apprentissage ; Il construit son propre savoir au contact de l'environnement et en interaction avec les autres. A cet effet, le rôle de l'enseignant change radicalement puisqu'il n'est plus le seul détenteur de connaissances comme il l'était dans l'enseignement traditionnel. Les apprenants à ce niveau sont plus préoccupés aux savoirs et l'enseignant intervient surtout lorsqu'il veut amener l'apprenant à mettre en pratique ce qu'il a appris. Il s'agit de l'évaluation de la compréhension de l'apprenant. Piaget place ainsi l'apprenant au coeur du processus d'apprentissage faisant de lui l'acteur principal.

Certains auteurs à l'instar de Honebein, Duffy et Fishman (1993), mais encore Wilson (1996) considèrent le constructivisme comme un cadre conceptuel pour construire des environnements d'apprentissage en s'inspirant de cer-

tains principes du constructivisme tels que : l'interaction objet-sujet pour la construction des connaissances, l'importance des interactions sociales dans cette construction, le déroulement des activités dans un contexte authentique et l'acceptation des représentations multiples. Pour les constructivistes, les stratégies pédagogiques ont pour but d'amener l'apprenant à maîtriser, à gérer et à autoréguler sa démarche d'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant se préoccupe davantage de l'apprentissage des apprenants. Il conçoit des environnements d'apprentissage propices au développement intégral de l'apprenant.

Le cognitivisme

Contrairement à l'approche behavioriste, l'approche cognitive de l'apprentissage est motivée par le souci d'étudier les processus mentaux de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse particulièrement aux opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution de problèmes et le transfert des connaissances. En effet, pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif, son cerveau fonctionne un peu comme un ordinateur, il est capable de procéder à un traitement de l'information reçue : il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa manière lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes. Ainsi, si le savoir présenté à l'apprenant est bien structuré en tenant compte de ce qu'il sait déjà, il y a de fortes chances que ce dernier puisse apprendre de façon significative. Les cognitivistes mettent aussi en évidence les activités cognitives et métacognitives comme stratégies d'apprentissage. Rappelons de manière très simplifiée que, les chercheurs en psychologie cognitive attribuent les grandes composantes suivantes au système humain de traitement de l'information :

- le système d'enregistrement sensoriel. À ce niveau, l'élève reçoit des stimuli visuels, auditifs, tactiles, olfactifs provenant de l'environnement. Des processus complexes de reconnaissance de formes et de filtration de l'information sont mis en oeuvre ;
- a mémoire à court terme : ici, l'information perçue est transférée dans une mémoire à court terme qui a une durée et une capacité très limitée;
- la mémoire à long terme : l'information est ensuite emmagasinée dans cette mémoire permanente et de capacité illimitée. Des processus de récupération de l'information qui lui permettront par la suite de retrouver des informations dans cette « base de connaissances ».

Pour les cognitivistes comme pour les behavioristes, il existe une réalité objective externe, mais ici l'élève doit intégrer cette réalité à ses propres schémas mentaux (plutôt qu'à acquérir des comportements observables). C'est donc un changement dans les structures mentales de l'élève qui caractérise l'apprentissage. Pour certains auteurs tels que Basque (1999) et Brien

(1997), la vision de l'éducation qui découle de ce paradigme met l'accent sur l'enseignement actif des apprenants durant l'apprentissage afin qu'ils puissent traiter les informations en profondeur. Dans cette perspective, pour créer des situations favorables et motivantes à l'apprentissage, il faut :

- tenir compte des particularités individuelles étant donné que chaque individu traite l'information selon sa propre représentation ;
- favoriser des activités faisant appel à la mémoire à long terme ;
- mettre en place des stratégies qui font appel à la résolution des problèmes et qui développent le processus métacognitif des apprenants.

En ce qui concerne la méthode d'enseignement ou des stratégies pédagogiques, les cognitivistes expliquent le processus d'apprentissage selon trois phases : la phase d'acquisition ayant pour but la compréhension de l'objet d'apprentissage grâce à la construction d'une représentation dans la mémoire de travail ; la phase de rétention qui vise la création d'une trace mnésique de cet apprentissage dans la mémoire à long terme par l'objectivation, la consolidation et le réinvestissement des connaissances ; enfin, la phase de transfert des connaissances. Toutes ces stratégies qui émergent en cours d'apprentissage visent à amener l'apprenant dans un processus de traitement d'information.

Le socio-constructivisme

Exploré par Vygotsky (1930), le socioconstructivisme est issu du constructivisme qui peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage dans laquelle on décrit le processus de connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant de façon active. Pour mieux explorer cette théorie, nous allons nous attarder sur le rôle et la place qu'elle accorde implicitement à la langue, à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant. Nous allons enfin rendre compte de la sous-théorie de la zone proximale de développement qui en est au centre.

Le socioconstructivisme naît dans les années 1930 avec les travaux de Lev Vygotsky. Cet auteur dont les oeuvres sont longtemps restées méconnues est pourtant considéré comme le père du socioconstructivisme. En effet, ses oeuvres restent dans l'ombre parce que blâmées et critiquées par l'union soviétique sous prétexte qu'elles ne s'accordent pas avec la théorie marxiste qui légiférait sous le gouvernement russe. Vygotsky est alors connu pour ses recherches en psychologie de développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Après sa mort en 1934, ses adeptes, Leontiev et Luria se sont donné pour tâche de continuer ses travaux pour ne pas laisser mourir un courant si pertinent.

Dans ses travaux, Vygotsky amène un autre aspect qui sera même essentiel de sa thèse à savoir : le contexte historico-culturel et le rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage ; pour cet auteur, la conscience et la pensée

ne constituent pas des caractéristiques purement internes, étant donné que ces dernières s'élaborent à partir d'activités externes réalisées dans un environnement social déterminé. Il insiste sur l'importance des interactions avec autrui afin de prendre conscience de ses propres actions et de son processus de pensée ainsi que le rôle de la culture qui est déterminant dans la formation de la pensée. Legendre (2008) pense à cet effet que c'est précisément cette prise de conscience qui détermine notre façon d'agir c'est-à-dire notre capacité à prendre des initiatives et à mener à bien certaines activités.

En effet, le socioconstructivisme part de l'idée selon laquelle l'homme est un être social qui apprend en interagissant avec son semblable. Meyerson (1985, p. 107) affirme à ce propos : *l'homme est le seul animal qui ne soit pas en prise directe du réel physique ou humain ; il n'agit que par le moyen d'intermédiaires, de médiateurs, d'instruments matériels ou d'instruments mentaux (...) les signes*. Vygotsky s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage telle que préconisée par Piaget ; il considère que l'apprentissage est la résultante des activités sociocognitives et des interactions didactiques entre élèves-enseignant et élèves-élèves. Pour cet auteur, les interactions sociales sont primordiales dans l'apprentissage et la langue sert à cet effet d'outil qui permet l'appropriation tant du point de vue du développement des fonctions psychiques supérieures que de la perception du sens par l'apprenant.

Partant de ce fait, l'apprentissage est un fait social, les activités réalisées en collaboration et par imitation des pairs ou de l'enseignant favorisent le développement cognitif. Il pense aussi que l'apprentissage est un fait socio-culturel et historique dans la mesure où grâce à son expérience, l'enseignant ou l'adulte possède des connaissances générales et partage avec l'enfant qui à son tour les partage avec ses pairs par le biais de l'inter-échange. Dès lors, en échangeant avec l'enseignant, l'apprenant apprend plus que s'il avait été seul. Cet échange se caractérise par la confrontation d'idées que Doise et al (1998) appellent « socio-cognitif conflit ». La résolution de ce conflit socio-cognitif va amener l'apprenant à pousser sa réflexion plus loin, afin de modifier sa réflexion de départ. En d'autres termes, le conflit socio-cognitif permet à l'apprenant de prendre des réponses des autres et de comparer la diversité des points de vue. C'est pourquoi Vygotsky (1978, p. 90) notera contrairement à Piaget que c'est l'apprentissage qui précède le développement et non l'inverse.

La notion de la politesse linguistique

Goffman (1973) dans son livre *La mise en scène de la vie quotidienne*, montre que la communication est conçue comme un espace pavé de dangers et de difficultés interactionnelles. Elle ne peut se maintenir que grâce aux nombreux rituels verbaux et non verbaux auxquels se livrent les participants pour contourner les actes menaçants la face. Pour lui, c'est dans le cadre coopératif que l'on produit aussi, comme le propose Kerbrat-Orecchioni, des

actes flatteurs. L'auteur pense qu'il y a une véritable quête de reconnaissance, un besoin de valorisation chez chaque acteur, qui va l'amener à mettre en avant les aspects de son identité les plus aptes à attirer la sympathie, l'admiration, l'estime et à cacher les aspects qui peuvent être interprétés comme des défauts ou des faiblesses. Le sujet a donc intérêt à tout faire pour préserver sa face quand elle sera menacée, et à ne pas la perdre. Pour ce faire, le locuteur doit faire « bonne figure » pour ne pas perdre la face dans l'interaction. Ce sont des procédés qui visent à sauvegarder les images de chacun dans l'interaction encore appelé « contraintes rituelles. »

Dans le même sillage, Avodo (2012) dans son travail sur *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe de langue* nous parle des mécanismes de mise en scène des faces dans la relation éducative institutionnelle. Il s'agit dans ce travail de décrire, en partant des rôles des participants, les mécanismes interactionnelles qui sous-tendent la gestion des faces. Il ressort de ce travail qu'il existe un souci permanent d'ajustement de la relation à l'autre, une attitude qui ne trouve pas toujours son bien-fondé dans l'altruisme, mais souvent dans un égocentrisme implicite. Les enseignants évitent toutes confrontations susceptibles de leur faire perdre la face, ou encore en situation de conflit avec l'apprenant, la perte de sa propre face par l'enseignant l'emporte sur celle de l'apprenant. Les enseignants se contentent généralement de simples blâmes et des rappels à l'ordre, des attitudes qui, bien que traduisant le désaccord, renforcent leur position d'autorité. Ainsi, le désir de rehausser son image, de préserver sa face occupe une place importante en milieu scolaire et institutionnel.

Grice (1979) dans son étude formule l'hypothèse selon laquelle dans une conversation, les participants adoptent des comportements verbaux coopératifs, qu'il appelle le principe de coopération. Ce principe se compose de quatre maximes conversationnelles : la maxime de quantité, de qualité, de relation et de la modalité. Après cette énumération, il ajoute *qu'il y a toutes sortes d'autres règles (esthétiques, sociales ou morales) du genre : soyez poli, que les participants observent normalement dans les échanges parlés, et qui peuvent donner des implications non conversationnelles* (Grice, 1979, p. 62). Pour lui, ces règles sont dénuées de toute validité générale et le but principal cherché dans la conversation est une *efficacité maximale de l'échange d'information*. La politesse pour cet auteur est un phénomène périphérique dans la mesure où elle n'est pas orientée vers l'efficacité du discours, mais vers la gestion des relations.

Tran Lua (2005) quant à lui, dans son travail intitulé *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langage des étudiants de français* analyse le rôle que joue la notion de face dans l'apprentissage d'une langue. L'auteur montre comment la question de face n'est pas tout à fait comme les règles du « savoir-vivre » qui risquent d'embrasser quelqu'un ou de mettre en état d'infériorité, mais qu'elle est considérée comme un obstacle dans un proces-

sus d'apprentissage des élèves. Cet obstacle empêcherait la maîtrise de la langue et la communication. Cela revient donc à dire que, les difficultés que rencontrent les élèves ne sont pas toujours d'ordre sociolinguistique, ils sont parfois dus au désir de « sauver la face ».

Dans leur travail sur *L'approche pragmatique de la relation enseignant-apprenant*, Dragan, Ganea (2013) se proposent d'analyser les actes de langage susceptible de se retrouver fréquemment dans l'interaction didactique en vue de relever leur impact sur la relation enseignant-apprenant et sur le processus d'enseignement-apprentissage. Ils mettent ainsi en exergue quelques actes de langage rencontrés dans la relation enseignant-apprenant à savoir : les salutations, les appréciations, les injonctions, les encouragements, etc. Il ressort de cette analyse que l'actualisation de certains actes de langage dans le discours didactique et en dehors de celui-ci peut influencer l'équilibre relationnel et la motivation d'apprendre. Bien gérer leur emploi, c'est répondre aux attentes des apprenants et se préoccuper de la valorisation de sa face et de celle des apprenants. Ceci revient à dire que, loin d'accorder une priorité aux actes de langage, en contexte interactionnel ou en situation de classe, leur emploi convenable est l'une des conditions de réussite de l'apprentissage chez l'apprenant. Les auteurs ci-dessus évoqués s'accordent pour placer la notion de face au cœur de toute communication interactionnelle. Cependant, gérer cette notion de face en contexte d'apprentissage n'est pas toujours chose aisée. Il serait donc nécessaire de trouver les mécanismes pour l'affiner.

Mulo Farenkia (2008) dans une étude sur la politesse, décrit le fonctionnement de celle-ci au moyen des actes de langage. En se focalisant sur les salutations, les appréciations et les honneurs en contexte fonctionnel et institutionnel, il considère que le principe de communication au Cameroun est comme une communication à sens unique. Pour lui, dans ces milieux, le participant en position haute ne se préoccupe pas de préserver sa face et celle de son collègue tandis que le participant en position basse le fait. Or, en tant que stratégie discursive et facteur du lien interpersonnel, cette attitude que présente le participant en position basse devrait se faire mutuellement afin de rendre harmonieux les échanges. C'est à ce sujet que Farenkia affirme : *Les milieux institutionnels offrent de multiples exemples de manifestations de la politesse excessive et forcée. Puisqu'il n'existe pas d'obligations de politesse réciproques, les interlocuteurs de rang élevé ne se préoccupent pas des besoins de préserver le « territoire » ou la « face » de leurs collègues en position basse. Ainsi, les supérieurs n'évitent pas ou n'adoucissent pas systématiquement les actes menaçants pour la face de leur vis-à-vis, lesquels se doivent par contre d'être ostensiblement polis* (Farenkia, 2008, p. 15).

Mba (2008) travaille sur les termes d'adresse et de parenté dans le « ghomala », une langue véhiculaire de l'Ouest Cameroun. Il ressort de cette étude que ; la so-

ciété Bamiléké est hiérarchisée, et cette hiérarchie veille au rôle de tout un chacun lorsqu'une conversation est engagée.

Parlant des termes d'adresse et de routine chez les étudiants francophones, Ewane (2008) analyse la conversation de ces étudiants en se fondant sur la psychomécanique de Guillaume. Son résultat débouche sur deux éléments relationnels récurrents : la considération à travers les termes tels que *le pater*, *la mater*, *teacher*, etc. et la complicité à travers (mon copo, mon voisin, etc.) Pour elle, ces termes employés par les étudiants visent à manifester de la sympathie envers l'interlocuteur, afin que celui-ci ne soit pas frustré, qu'il reconnaisse qu'à ses côtés, il y a quelqu'un avec qui il peut échanger.

Filisetti (2009) dans une étude sur *l'impact de la politesse sur les représentations sociales de l'école* montrent que les représentations que les élèves ont de leurs enseignants déterminent en grande partie leurs rapports à ce dernier et partant, leur motivation à apprendre la discipline qu'il dispense voire de leur rapport à l'institution éducative. Selon cet auteur, si les apprenants sentent que l'enseignant les respecte, qu'il se soucie d'eux, les encourage, leur accorde une attention, les traite avec égard ou leur fait confiance, il est possible qu'ils s'attachent à lui et à sa discipline. S'il les méprise et marque aucune considération à leur égard, ils se rétractent et développent des stratégies de protection et de contre-pouvoir. A défaut de se révolter, ils peuvent développer un sentiment de victimisation et de résignation pouvant conduire au décrochage.

Ces travaux mentionnés renseignent plus sur les manifestations de la politesse en interaction. Ces écrits revêtent un caractère limité au regard de la mise en œuvre de la politesse en relation avec l'APC. En vue de combler cette faille, la présente étude se propose d'apporter sa connaissance à la liaison entre la politesse linguistique et la négociation didactique dans un contexte d'apprentissage selon l'APC.

Démarche méthodologique

Toute activité humaine qui engage l'objectivité et qui est conduite par la raison fait nécessairement appel à la méthode car, c'est elle qui encadre les idées et donne du crédit au travail mené par l'homme.

Nous avons opté dans le cadre de ce travail pour un échantillonnage par trie. C'est-à-dire que parmi les enseignants de langue française au sous-cycle d'observation et d'orientation dans les lycées, nous avons sélectionné ceux qui ont déjà au moins trois années d'ancienneté de pratique de l'APC, et qui ont une expérience professionnelle d'au moins quatre ans. Ces critères indiqués visent à obtenir un ensemble des répondants outillés sur la question portée à notre analyse. Notons ici qu'en recherche qualitative, le nombre de participant est rarement déterminé à l'avance. Ainsi, notre échantillon s'est arrêté à 6 participants.

Pour la présente étude, la collecte des données a donc été réalisée à partir des entretiens individuels et semi-dirigés. Le choix de l'entretien semi-dirigé, les observations et les enregistrements comme instruments de collecte des données témoignent d'une volonté de saisie maximale des opinions des interviewés et d'une compréhension de la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques.

Question de recherche

En effet, nous avons construit notre problématique autour de la question suivante : dans quelle mesure la politesse linguistique et didactique peuvent-elles influencer l'application de l'APC au Cameroun ? De cette question principale, nous avons dégagé une question secondaire : en quoi l'usage de la politesse en interaction pourrait-il favoriser l'application de l'APC dans les classes de langue ?

Résultats

En ce qui concerne ce travail, nous avons choisi d'entretenir les enseignants parce qu'ils sont la cible, c'est-à-dire que ce sont eux qui manipulent l'approche. En effet, les entretiens menés visaient trois objectifs ; recueillir des informations sur la conduite de l'enseignant envers les apprenants, recueillir des informations sur les mécanismes de négociation du savoir entre l'enseignant et l'apprenant, relever des informations concernant la perception de l'APC par les enseignants.

Mise en forme des entretiens

Monsieur « A », âgé de 42 ans est professeur des lycées des enseignements secondaires. Il a une expérience professionnelle de 13 ans. « A » lors de son discours affirme qu'il donne la parole uniquement aux apprenants actifs et à ceux qui ont souvent de bonnes notes. Pour les motiver, il félicite ceux qui énoncent de bonnes réponses ou il demande des applaudissements pour eux.

Pour les amener à construire leur savoir, il met à leur disposition des outils qui vont les orienter dans ce sens. En ce qui concerne sa connaissance sur l'APC, il affirme ne pas connaître grand-chose à ce sujet, d'autant plus qu'il n'a suivi aucune formation y afférente. D'ailleurs, il affirme à ce propos : « la formation est très superficielle car nous la recevons uniquement lors des séminaires avec des inspecteurs et en très peu de temps ». Ce manque de formation fait en sorte qu'il ne puisse pas maîtriser les fondamentaux et est ainsi exposé à de nombreuses difficultés surtout au niveau de la formulation des compétences.

Enseignante des lycées d'enseignement secondaire, madame «B » est âgée de 30 ans et a une expérience professionnelle de 5 ans. Il ressort de ce tableau que l'enseignante pour amener l'apprenant à adhérer à l'interaction, elle désigne chacun par le nom. Cependant, s'il arrive qu'elle ne puisse le

faire à cause des effectifs pléthoriques, elle peut pointer du doigt l'apprenant qu'elle désire interroger, en le désignant par le pronom personnel *toi*. Bien plus, pour les amener à construire leur savoir, l'enseignante établit une relation de proximité qui va lui permettre de gagner la confiance de ceux-ci afin de mieux les impliquer dans les notions. Par la suite, à travers des questions, elle les oriente vers la tâche.

Pour ce qui est de la connaissance de l'APC, nous dirons que cette enseignante a une idée de l'approche. Toutefois, elle n'a pas la moindre information sur ses caractéristiques ni même sur ses fondements théoriques car, elle n'a reçu aucune formation réelle de cette approche, d'où la difficulté de comprendre ou alors de l'appliquer concrètement en situation de classe.

Madame « C » est âgée de 36 ans. Elle a déjà exercé pendant 5 années. Le recadrage du discours de l'enseignante « C » montre que malgré le fait qu'elle n'ait pas suivi une formation adéquate en APC, elle se bat pour se mettre à jour. Elle a d'ailleurs affirmé dans son intervention: « je me forme à partir des réseaux sociaux et lors des séminaires ».

En effet, son attitude, sa pratique et sa posture envers l'apprenant lorsqu'elle veut l'amener à s'investir dans la réalisation de son apprentissage le témoigne. Elle tient compte des représentations et leur laisse le temps de s'exprimer. En établissant une relation de proximité avec les apprenants, elle essaye ainsi d'identifier leurs difficultés afin de leur apporter du soutien à cet effet. Toutefois, cette enseignante ne saurait faire ce travail sans heurt. C'est pourquoi elle estime éprouver d'énormes difficultés au niveau de la complexité de l'approche, de son application, elle nécessite aussi trop d'efforts.

L'enseignante « D » est consciente du fait que l'apprenant qu'elle a sous la main vient apprendre. Par conséquent, elle doit lui laisser du temps afin qu'il puisse exprimer ce qu'il connaît. Dans son discours elle affirme : « je me sers des représentations pour qu'ensemble nous construisions le savoir à acquérir. » Par ailleurs, pour engager l'apprenant dans l'interaction, elle laisse la liberté à qui veut prendre la parole. Elle n'impose rien mais donne la possibilité à tout un chacun de s'exprimer.

En ce qui concerne l'APC, elle la reconnaît comme l'approche méthodologique actuelle pour les enseignements. Cependant, elle ne peut concrètement dire en quoi elle consiste d'autant plus que c'est lors des journées pédagogiques qu'elle reçoit une tentative de formation et en un temps très réduit. C'est la raison pour laquelle son application dans les salles de classe reste une énorme difficulté tant sur le plan théorique que pratique.

L'enseignante « F » pour engager l'apprenant à l'interaction, lui pose des questions et le désigne par son nom. Pour ce qui est de la répartition de la parole, il s'appuie sur la motivation de l'apprenant c'est-à-dire que lorsqu'un apprenant éprouve l'envie de s'exprimer, il lui donne la parole. Il in-

terroge également ceux qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer lors de l'interaction.

Concernant la construction du savoir, il pose à l'apprenant des questions qui vont lui permettre de restituer ce qu'il a retenu lors des séances précédentes. Il peut également lui demander de faire une recherche sur un sujet précis à la maison tout en sachant qu'en exerçant cette activité, il va découvrir des choses qui vont enrichir sa réflexion. Tout cela se fait en tenant compte des représentations de ces apprenants. À ce propos il affirme : « lorsqu'on enseigne, on laisse d'abord l'opportunité à ses apprenants de s'exprimer afin de voir de quoi ils sont capables, avant de venir ajuster ce que nous avons prévu ». Pour cet enseignant, l'APC est une nouvelle approche pédagogique qui met l'apprenant au centre de son apprentissage et l'enseignant n'est que son guide. Selon ce dernier, cette approche tire ses fondements théoriques du socioconstructivisme et même du constructivisme.

Ayant reçu une formation approximative de cette approche, il améliore ses connaissances sur le sujet lors des apprentissages continus et lors de certains colloques. Toutefois, il n'est pas à l'abri des difficultés que présente cette approche à savoir : le manque de matériel, le problème des effectifs pléthoriques et du temps alloué à chaque enseignement.

Discussion

Après cette interprétation de nos analyses, nous allons à présent élaborer une discussion des faits observés en rapport avec la théorie socioconstructiviste qui sous-tend cette étude et avec les orientations actuelles de l'éducation telles que préconisées par les textes fondamentaux.

En jetant un regard sur les faits observés et les orientations actuelles de l'éducation telles que définies dans les textes fondateurs, il semblerait qu'il y ait une faille entre les pratiques de terrain et les recommandations éditées par les textes concernant l'APC. En effet, nous avons constaté que les mécanismes entrepris par les enseignants pour conduire l'apprenant à son autonomie ne sont pas toujours ceux décrits dans l'APC. Il s'agit précisément de la prédominance du modèle transmissif. De même, nous avons relevé que les enseignants semblent ne pas accorder une place de choix à l'apprenant qui est considéré dans ce cas comme le moteur de l'apprentissage. Ce dernier subit des menaces de toutes sortes qui pourraient le conduire au repli sur soi plutôt qu'à l'apprentissage qui nécessite l'ouverture à la communication. Ces constats ainsi évoqués nous invitent à nous interroger sur l'efficacité du système à satisfaire les objectifs éducatifs. Étant donné que l'école est considérée comme le lieu de socialisation de l'enfant, elle joue un rôle important dans l'atteinte des objectifs éducationnels. C'est sur ce point de vue que Legal pense que *c'est à partir de la vie de la classe que l'enfant découvre les règles de la vie en société, le devoir de responsabilité, le respect de la personne, de soi, des autres et construit son autonomie* (Legal, 2008, p. 6).

Bien plus, nous avons également constaté que le véritable obstacle de la démarche socioconstructiviste qui met en exergue le principe de négociation est celui du temps. L'enseignant doit de prime abord s'imprégner des représentations des apprenants face à un problème donné afin de trouver les techniques de médiation pouvant les guider dans la compréhension et dans l'acquisition des nouveaux savoirs. Ainsi, dans les classes à grand effectifs, il peut arriver qu'il y ait des compréhensions différentes car chaque apprenant à sa façon de penser. À cet effet, l'enseignant se trouve contraint d'appliquer ce que Ngamassu (2005, p. 5), cité par Tamelo (2015, p. 199), appelle la « thérapie de groupe » c'est-à-dire appliquer la même approche pédagogique à tous.

Ce manque de temps que réclame l'enseignant pour mettre en place les savoirs à acquérir le pousse à la logique transmissive, et du coup, l'apprenant pour la plupart du temps se contente d'assimiler ce que lui présente celui-ci. La situation didactique se confond dès lors à une sorte de mimétisme dans lequel l'enseignant transmet et l'apprenant mémorise. De même, certains inspecteurs recommandent aux enseignants la démarche socioconstructiviste sans toutefois tenir compte des contraintes externes telles que les effectifs à grand groupe, le contexte socioculturel que nous avons observé sur le terrain. Cette situation va à l'encontre de la loi 98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun qui stipule que *l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral, de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels politiques et moraux.*

Ce constat suscite une interrogation : comment satisfaire les besoins attendus par les politiques éducatives si déjà l'apprenant n'a même pas l'occasion d'exercer sa compétence dans le cadre scolaire ? Nous pensons qu'il serait nécessaire de penser d'abord à résoudre cet épineux problème des effectifs pléthoriques qui semble être le noeud gordien de la réussite de telles politiques éducatives.

Conclusion

Le présent travail porte sur la politesse linguistique, didactique et l'approche par les compétences. En nous fondant sur la théorie socioconstructiviste qui sous-tend ce travail, nous avons montré qu'il y a un lien significatif entre la politesse linguistique, didactique et l'approche par les compétences. Sur la base de ces questions de recherche, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle la politesse linguistique et didactique seraient d'une importance fondamentale dans la réalisation de l'APC.

Enseigner donc selon la logique du socioconstructivisme qui est l'une des théories phare de l'APC requiert non seulement qu'on se penche sur quelques méthodes que ce soit, mais aussi et surtout sur un rapport social en situation. Ceci revient à dire qu'un rapport social d'objectivation doit s'établir entre l'enseignant et ses apprenants à propos des objectifs d'apprentissage prévus quels qu'ils soient, ainsi que sur l'ensemble des gestes et des paroles

qui instaurent les interactions. L'enseignant doit prendre en compte les composantes qui fondent l'interaction entre enseignants-apprenants ainsi que les savoirs et les processus de médiation qui les lient.

Références

Avodo, J. A. (2012). *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe: des enjeux de faces aux enjeux opératoires. Une analyse pragmatique-discursive des interactions en classe de langue.*

Basque, J. (1999). *L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique.*

Boucher, N. (2005). *La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuiatsh: les savoir-faire et les savoir-être au coeur des relations entre les Pekuakamiulnuatsh.*

Confemen (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun. Investigations et diagnostic pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Étude réalisée dans le cadre du programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs, rapport PASSEC, Yaoundé.*

Doise, W., Mugny, G., Pérez, J. A., & Duveen, G. T. (1998). *The social construction of knowledge: Social marking and socio-cognitive conflict.* Cambridge University Press.

Drăgan, A., Ganea, A. (2013). Approche pragmatique de la relation enseignant-apprenant. Les actes de langage dans le contexte didactique. *Synergies Roumanie*, 8.

Essono, J. M. (1998). Précis de linguistique générale. *Précis de linguistique générale*, 1-164.

Ewane, C. (2008). Approche psychomécanique des formules de politesse: le cas du milieu universitaire francophone camerounais. In Mulo Farenkia, B. (éd). *De la politesse linguistique au Cameroun* (pp. 47-62). Peter Lang.

Good, T. L., Brophy, J. E. (1990). *Educational Psychology: A Realistic Approach.* Longman/Addison Wesley Longman.

Goffman, E. (1973). *The Staging of Everyday Life. The Presentation of Oneself.* Editions De Minuit.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72.

Farenkia, B. M. (2008). *De la Politesse Linguistique au Cameroun.* Peter Lang Verlag.

Filisetti, L. (2009). *La politesse à l'école: une compétence sociale pour réussir?* Presses universitaires de Grenoble.

Honebein, P. C., Duffy, T. M., Fishman, B. J. (1993). Constructivism and the Design of Learning Environments: Context and Authentic Activities for Learning. In *Designing environments for constructive learning* (pp. 87-108). Springer.

Legendre, M. F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.

- Mager, R. F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*.
- Mba, G. (2008). Politeness Strategies in Ghómala Culture and Language. *Linguistic Politeness in Cameroon*, 137-151.
- Mendo Ze, G. (2003). Quelle langue française enseigner en Afrique noire francophone? *Langues et Communication. Revue scientifique internationale de recherche multidisciplinaire*, 19-36.
- MINEDUC, Lois d'orientation de l'éducation au Cameroun, N° 98/004 du 14 avril 1998.
- Myerson, R. B. (1985). Bayesian Equilibrium and Incentive-Compatibility: An Introduction. *Social goals and social organization: Essays in memory of Elisha Pazner*, 229-260.
- Piaget, J. (1968). Quantification, Conservation, and Nativism: Quantitative Evaluations of Children Aged Two to Three Years Are Examined. *Science*, 162(3857), 976-979.
- Rocher, G. (1992). *Culture, civilisation et idéologie* (pp. 101-127). J.-M. Tremblay.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences: exploration en évaluation des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Tran Van, L. (2005). *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langage des étudiants de français à l'université Cantho* (thèse de doctorat, Rouen).
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Educational Technology.

**RÉORIENTER LA MOTIVATION EN CLASSE DE LANGUES
ÉTRANGÈRES : UN ATOUT POUR L'AFRIQUE FRANCOPHONE /
REORIENTING MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES:
AN ASSET FOR FRENCH-SPEAKING AFRICA**

Marlyse GHOMSI NINKAM

Ph.D., Chercheuse

(Université Catholique d'Afrique Centrale, Cameroun)

(Université Laval, Québec, Canada)

marlyse.ghomsi-ninkam.1@ulaval.ca, <https://orcid.org/0009-0009-0434-9801>

Abstract

The teaching of foreign languages in Africa, as an inheritance from colonization, was initially a way for Westerners to subjugate the Africans who were meant to serve them. The Western desire to subjugate Africans was materialized by well-developed teaching contents and methods for this purpose. The great focus on the civilization of these countries helped to create a strong integrative motivation among African populations: they too aspired to the wellbeing that they were made to dream of. The status of foreign languages, especially the German language, as well as the teaching methods has thus evolved over time. However, the failure of these imported methods has given rise to reflections within the research community. These researchers later on highlighted the necessary contribution of the social context to the success of the teaching/learning process and the possible improvement of the living conditions. An analysis of a German textbook has in fact, revealed the continuity of the preponderance of foreign ideologies, despite the various reforms, that took place in the field of education. This led us to reflect on how to teach this language according to our priorities. This contribution aims to analyze the status of foreign languages, as well as the multilingual context in which learners from French-speaking Africa live, and then to examine the benefits they can derive from them, for themselves and for their different nations, if contextualization in the teaching process becomes a reality. This form of resilience seems to be one of the opportunities, if properly implemented, for Africa to access development and the kind of modernity that suits Africans, as pointed out by Jean Marc Ela. The theoretical framework is based on sociodidactics and the methodology is the qualitative analysis of the content of a German textbook. However, even if resilience is necessary, the need for integration remains, hence the need for a balance between integrative and instrumental motivation.

Keywords: foreign languages, sociodidactic, motivation, competences

Rezumat

Predarea limbilor străine în Africa, ca moștenire de la colonizare, a fost inițial o modalitate pentru occidentali de a-i subjugă pe africanii care trebuiau să-i slujească. Dorința occidentală de a subjugă africanii s-a concretizat prin conținuturi și metode de predare bine dezvoltate în acest scop. Concentrarea deosebită asupra civilizației acestor țări a contribuit la crearea unei puternice motivații integratoare în rândul populațiilor africane: și ele aspirau la bunăstarea la care au fost făcuți să viseze. Statutul limbilor străine, în special al limbii germane, precum și al metodelor de predare a evoluat, astfel, de-a lungul timpului. Cu toate acestea, eșecul acestor metode importate a dat naștere unor reflecții în cadrul comunității de cer-

cetare. Cercetătorii au evidențiat ulterior contribuția necesară a contextului social la succesul procesului de predare/învățare și posibila îmbunătățire a condițiilor de viață. Analiza manualelor a scos la iveală, de fapt, continuitatea ideologiilor străine, în ciuda diverselor reforme, care au avut loc în domeniul educației. Acest lucru ne-a determinat să reflectăm asupra modului de a preda această limbă în funcție de prioritățile noastre. În articol, ne propunem să analizăm statutul limbilor străine, precum și contextul poliglot în care trăiesc elevii din Africa francofonă și apoi să examinăm beneficiile pe care le pot obține din aceste condiții, pentru ei înșiși și pentru diferitele lor națiuni, dacă contextualizarea, în procesul de predare, devine realitate. Această formă de reziliență pare să fie una dintre oportunități, dacă este pusă în aplicare în mod corespunzător, pentru ca Africa să aibă acces la dezvoltare și tipul de modernitate care se potrivește africanilor, așa cum a subliniat Jean Marc Ela. Cadrul teoretic se bazează pe socio-didactică, iar metodologia este analiza calitativă a conținutului unui manual de germană. Cu toate acestea, chiar dacă reziliența este necesară, nevoia de integrare rămâne, de unde și nevoia unui echilibru între motivația integrativă și cea instrumentală.

Cuvinte-cheie: limbi străine, sociodidactic, motivație, competențe

Introduction

Jusqu'ici l'enseignement des langues étrangères s'effectue en Afrique comme faisant partie du curriculum français, on parle de langue vivante II. Mais le contexte multilingue fait de la langue étrangère au moins la langue tierce, avec les langues que l'apprenant connaît déjà. Au regard de ce contexte multilingue, on peut déjà imaginer l'anxiété de l'apprenant. Cependant les méthodes d'enseignement et les finalités sont peu questionnées. On assiste à une transposition simple des méthodes d'enseignement occidentales. La question que nous posons est la suivante : L'enseignement décontextualisé des langues étrangères en Afrique n'est-il pas une source d'échec? L'apprenant, sa communauté et son pays en tirent-ils pleinement profit ? Une contextualisation de l'enseignement des langues étrangères pourrait renforcer une motivation instrumentale chez les apprenants, développer leurs compétences en faisant d'eux de véritables acteurs sociaux, bien outillés pour transformer la société. Dans une approche sociohistorique, nous allons présenter le contexte historique de l'enseignement des langues étrangères, examiner les méthodes d'enseignement ainsi que le type de motivation qui en découle. Nous allons, par la suite ouvrir la boîte noire de la sociodidactique qui constitue notre cadre théorique et analyser ses implications dans l'enseignement, en termes de motivation instrumentale, approche par les compétences et élément d'intégration nationale.

Historique des langues étrangères en Afrique francophone

Plusieurs pays d'Afrique francophone à l'instar du Gabon, de la Côte d'Ivoire, du Mali, du Sénégal, du Cameroun etc. disposent dans leurs programmes d'enseignement des cours de langues étrangères, vestiges pour la plupart d'entre eux, de la colonisation. Nous allons faire mention ici principalement de l'allemand et de l'espagnol, qui ont été adoptés par les pays francophones comme faisant partie du programme d'enseignement français,

dont ils ont hérité. C'est vrai qu'aujourd'hui d'autres langues comme l'Italien, le Chinois et l'Arabe s'y sont ajoutées. Au Cameroun par exemple, les Allemands ont régné de 1884 à 1916. Pour les besoins de service ils ont enseigné quelques bribes de la langue aux indigènes qu'ils avaient choisis et mis à leur service. C'était un enseignement très élémentaire et limité au stricte minimum nécessaire. Cet enseignement, fait entièrement dans la langue allemande, était assuré principalement par des missionnaires catholiques. Ensuite arrivent les protestants qui, eux, ont choisi de contribuer, à leur manière, à l'enseignement, mais en utilisant la langue douala, cet état de chose a créé une cacophonie dans l'enseignement et l'urgence d'une harmonisation était donc signalée (Messina, 2007). Dans cette situation, l'Allemagne reprend le contrôle et organise le processus d'enseignement en trois points essentiels : la suppression de la langue douala dans l'enseignement ; la délimitation de l'enseignement à cinq ans dans le primaire ; la définition des contenus (grammaire, vocabulaire, arithmétique, géographie, histoire de l'Allemagne, science naturelle, chant, dessin, travail manuel). (Messina, 2007, p. 4). Dans ce programme il apparaissait une forte impression de domination, rien de l'environnement de l'apprenant n'était pris en compte. Au contraire tout était fait pour que ce dernier oublie ses origines. Pendant près de trente années, l'allemand va demeurer la « Amts-Verkehrs- und Bildungssprache » (Mbia, 2002, p. 43). Ce qui signifie langue officielle et d'enseignement. Ceci a le mérite, selon Mbia, d'avoir maintenu le Cameroun uni et a fait de la langue allemande, à cette époque-là, le ciment de la paix et de l'unité du peuple camerounais. L'échec de l'Allemagne après la première guerre mondiale lui fait perdre ses territoires d'influence en Afrique au profit des autres puissances occidentales, mais l'Allemand revient cette fois-ci comme partie intégrante du curriculum français, que les colonies avaient adopté (Agnimel, 1994), (Gomsu, 1985), (Mbia, 2002), (Soumaho, 1987). Mais le statut de la langue au Cameroun devait changer, elle est devenue langue vivante II et est enseignée aux côtés de l'Espagnol, uniquement dans le secondaire. Mais une fois de plus les idiomes et les aspects culturels de l'Afrique étaient proscrits dans le processus d'enseignement. La langue allemande est enseignée par les Français avec leurs objectifs et leurs manuels, dans tous les pays africains sous tutelle française, l'inspection étant assumée par un Allemand dans plusieurs pays à la fois. Comme si tous ces pays en constituaient un seul avec un même peuple et les mêmes besoins. Monsieur Schroeder, à titre d'illustration, est resté longtemps conseiller pédagogique dans plusieurs pays africains jusqu'en 1989. Cet enseignement a produit des échecs pendant longtemps. Les européens ont créé un centre de formation des enseignants africains à Abidjan en Côte d'Ivoire, pour pallier ces échecs. Les insatisfactions croissantes vont finalement déboucher sur une décentralisation et chaque pays aura donc l'opportunité d'accueillir un département d'Allemand pour former ses enseignants. Les Allemands vont dorénavant se limiter à l'assistance techni-

que aux Africains et à la promotion de la langue allemande. Mais les objectifs restent vagues. La finalité est d'autant plus vague que les manuels inscrits au programme du secondaire sont utilisés dans plusieurs pays africains. Ce sont des manuels qui s'adressent indifféremment à des publics de nationalité et d'appartenances culturelles différentes (Agnimel, 1994), comme si on avait un élève africain universel. La conséquence en est l'échec massif aux examens certificatifs outre le fait que l'apprentissage de la langue ne résout aucun problème social (Mbia, 2002).

Les méthodes d'enseignement privilégiées

Différentes méthodes d'enseignement se sont succédé dans l'enseignement de la langue allemande en Afrique, en fonction des évolutions dans la société occidentale. La succession des différents manuels d'enseignement privilégiés à chaque époque en est une preuve. Tout d'abord on avait la méthode grammaire-traduction ou classique qui consistait en l'étude de la grammaire et de la mémorisation du vocabulaire en vue de la traduction. La langue était alors perçue comme une collection de règles. L'objet d'enseignement n'était pas précisé. Puis arrive la méthode directe qui a évolué en Europe au 19^e siècle et aux États Unis au XX^e siècle et qui reposait sur l'utilisation exclusive de la langue cible sans référence aucune à la langue maternelle. La méthode audio-orale (MAO) arrive après, développée dans les années 20-60, où l'accent était mis sur les conduites observables, on note ici un fort ancrage behaviouriste. Les Allemands et les Français ont à cet effet élaboré en 1975 un manuel dit « africain », « YAO LERNT DEUTSCH ». Ce support d'enseignement suscite de vives critiques. Une seconde tentative est faite en 1991 avec « IHR UND WIR », conçu cette fois-ci par 16 auteurs allemands et africains, mais toujours pas d'amélioration. On a finalement abouti au manuel « IHR UND WIR plus » à partir de 2008, conçu par huit auteurs africains et allemands. L'analyse du tome II dudit manuel, inscrit au programme de la classe de troisième dans les établissements africains, fait état d'une méthode éclectique. « La méthodologie utilisée est assez complexe. On a un mélange de méthode directe avec les mots que l'on apprend directement à partir des objets que les apprenants observent et nomment, de méthode audio-orale avec la partie consacrée à la phonétique et les CDs audio qui font partie du matériel complémentaire du manuel. Des 189 exercices que compte le livret d'activité, plus de 50 promeuvent la production orale et surtout écrite » (Ghomsi, 2014, p. 38). Malgré ces améliorations l'enseignement de l'allemand reste « euro centré » (Le Gal, 2011) et rend peu service à l'Afrique. Quel type de motivation est alors perceptible dans ce type d'enseignement.

La motivation

La motivation est, selon Reeve, (1994) ce qui donne énergie et direction au comportement. Cette motivation peut être selon Gardner, intégrative ou instrumentale. La motivation intégrative est alors tributaire du désir de mieux

connaître l'autre, de s'intégrer dans sa communauté, de lui ressembler, voire s'identifier à celui-ci, selon le concept d'identification de Mowrer. L'Allemagne, par le passé, octroyait beaucoup de bourses, des voyages en Allemagne, des documents, bref multipliait des actions pour favoriser l'intégration des Africains en Allemagne. Les enseignants en formation bénéficiaient automatiquement d'un voyage d'immersion et de perfectionnement en Allemagne. Les bénéficiaires revenaient avec un certain confort matériel et parlaient parfaitement la langue, ce qui favorisait une forte motivation intégrative. La langue étrangère ici avait le statut d' « un objet qu'on manipule pour avoir de bonnes notes » (Bourguignon, 2006, p. 66), et obtenir, par conséquent un prix. De nos jours il y a une réduction drastique des bourses. Le programme d'immersion des enseignants a été arrêté, la pandémie Covid 19 a aggravé la situation, avec la suspension de différents programmes des prix voyage pour les apprenants et les enseignants. C'est vrai que des opportunités de bourses existent encore, mais le bénéficiaire (enseignant ou apprenant) devrait au préalable se démarquer par un dynamisme et un travail exceptionnel dans l'enseignement ou l'apprentissage de la langue allemande ou les activités mises en œuvre dans la vulgarisation de ladite langue. Ce n'est plus automatique. Devons-nous alors continuer d'éduquer « du cou vers le haut » en attendant que ces offrent reprennent ? Allons-nous continuer de former un type d'homme générique, abstrait, qui n'est ni fille ni garçon, ni noir ni blanc (Demba, 2010)? Quelles sont nos priorités ?

Pour une contextualisation didactique

La contextualisation didactique est devenue aujourd'hui, une nécessité pour l'Afrique qui recherche son autonomie et son développement. Dans l'approche d'enseignement proposée jusqu'ici il n'y a pas véritablement des éléments de la culture africaine. C'est vrai que dans le manuel actuel, il y a quelques évocations des aspects interculturels, où l'apprenant a des proverbes allemands dont il doit rechercher des équivalents dans sa langue maternelle (« IHR UND WIR plus », tome II, p. 31), mais ceci reste très superficiel. Plusieurs études, ont montré la nécessité de la contextualisation didactique dans l'enseignement des langues étrangères. Dans son modèle socio éducationnel Gardner, fait ressortir quatre aspects qui favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère : le milieu social et culturel, les différences individuelles, le lieu de déroulement de l'action et les résultats. Lave et Wenger (1991) renchérissent cette idée en nous disant que la cognition est située et distribuée, car empreinte des aspects sociaux et des savoirs endogènes et doit également être construite par les différents membres d'une société, car nul n'en détient la totalité. Il y a également des artefacts culturels, porteurs de sens et inhérents à chaque société. La prise en compte du contexte facilite l'apprentissage, ouvre l'apprenant à l'action. Sullivan (2000) avec le cas des apprenants vietnamiens ainsi que Damien Le Gal (2011), démontrent par

leurs analyses l'échec du transfert de pédagogie d'un pays vers un autre, car les réalités sont différentes. Par conséquent la pratique enseignante doit avoir des répercussions sur la vie sociale. Le contexte doit même être la base et la finalité du processus enseignement/apprentissage, car en fait « l'avenir de la didactique réside dans la définition de concepts et de méthodes fondés sur la spécificité complexe des terrains multiples et variés sur lesquels elle opère (Cortès, 2003, p. 38). Le contexte renvoie à l'ensemble des conditions physiques, sociales, psychologiques, discursives, linguistiques et cognitives dans lesquelles l'apprentissage se déroule (lieu, rôle des participants, attitudes, etc. (Houssen, 2002). On n'est pas obligé de produire tout un autre manuel vu les coûts exorbitants que cela pourrait entraîner, mais tout au moins les inspecteurs peuvent produire une forme adaptée au contexte à l'exemple de « Reflets Brésil » qui est la forme adaptée du manuel de français « Reflets » au Brésil (Le Gal, 2011). Nous mettons l'accent sur les manuels, car ce sont eux qui dictent les finalités et les méthodes d'enseignement. Ce serait un moyen d'affranchir l'Afrique car la didactique des langues fait perdurer « l'universalisme européen qui, sous couvert à la fois d'universalisme scientifique et d'exportation des valeurs « civilisatrices », continu à imposer la domination de son modèle (Castellotti & Moore, 2008, p. 209). Quel modèle adopter ?

La socio-didactique, une notion interdisciplinaire

Définition

Née des travaux de Louise et Michel Dabène, la sociodidactique est un nouveau paradigme dans le champ de la didactique. L'inspiration est venue du linguiste anglais John Rupert Firth, qui a effectué une étude du son et de sa signification en contexte. La fécondité de ses travaux a offert une base solide aux sociolinguistes. Ces derniers ont poursuivi les recherches et les réflexions en ce sens. La sociodidactique est au départ un croisement entre didactique et sociolinguistique, c'est une « didactique articulée au contexte ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques » (Cortier, 2009, p. 10). Les sociologues de l'éducation ont, à la suite des sociolinguistes, défini une sociodidactique, qui puisse tenir compte de la relation entre le sujet, (apprenant), l'objet, (formation) et la société. Ceux-ci prônent donc une collaboration entre la sociologie et la didactique, qui ne tient pas souvent compte de la spécificité de chaque apprenant. Elle favorise « la construction d'un élève générique, abstrait, universel, qui n'est ni fille, ni garçon, ni blanc, ni noir, etc », (Johsua & Lahire, 1999), (Joignaux & Rochex, 2008), cités par Demba (Demba, 2010, p. 62). Pour eux il y aurait un intérêt certain, non seulement à « sociologiser » la didactique mais aussi à « didactiser » la sociologie. Ce dialogue s'effectue par une intercession, un aller et retour entre la didactique et le social via les concepts tels que la transposition didactique et le contrat di-

dactique, l'interactionnisme et de la problématique du rapport au savoir, pour construire un savoir adéquat, opératoire et efficace. Le cours de langue étrangère devient donc « le produit d'une construction sociale engageant les acteurs et actrices sociaux comme les enseignants et enseignantes, les décideurs administratifs et politiques » (*idem*, p. 50). Cette approche est très souvent associée à la perspective actionnelle dans la didactique des langues étrangères. L'apprenant est vu comme un acteur social et est formé à partir des situations réelles de la vie. L'histoire de la communauté, ses pratiques, ses valeurs et croyances d'une part, l'identité personnelle, les traits individuels de la culture d'autre part, sont déterminants. Par conséquent la transposition didactique, en plus de transformer le « savoir savant » en « savoir à enseigner » vise aussi à adapter ou transformer tout type de contenu (disciplinaire ou non disciplinaire) en un contenu d'enseignement. Dans la même veine Blanchet, Moore, Asselah (2008), Cortier (2009), DAVISSE et ROCHEX (1995), Krumm (2003), Rispaïl (1998, 2003), Sullivan (2000) attribuent au contexte un rôle déterminant pour la réussite du processus enseignement/apprentissage et surtout pour le vivre ensemble apaisé et le développement social. L'Allemand Krumm (2003) s'intéresse surtout au multilinguisme dans les pays d'Afrique qui serait, selon son discours, une source intéressante pour l'acquisition aisée et rapide des langues à travers ce qu'il nomme « Lernökonomie ». Selon lui l'interaction entre les langues dans notre cerveau favorise l'économie des efforts dans l'apprentissage des langues, car il n'existe pas de cloisonnement dans le cerveau entre les langues.

Mise en œuvre

- au niveau du vocabulaire

En plus de l'exercice sur la construction du champ lexical, qui est déjà de mise, on pourrait ajouter des noms venant des différents groupes ethniques et nommer certaines situations culturelles. À côté des exercices de synonymie d'antonymie, des rapports hiérarchiques et de la polysémie qui sont déjà un fait dans le cours de langues on peut faire intervenir le contexte en ayant références aux autres langues présentes sur le territoire national, pour évoquer et résoudre au moins le problème de « faux amis » :

Deutsch	Französisch	Englisch
bekommen	recevoir	to receive
werden	devenir	to become
das Mädchen	la fille	the girl
die Tochter	la fille de...	the daughter

Tableau 1 : Tableau illustratif avec l'allemand, le français et l'anglais

La maîtrise des articles et des pronoms relatifs qui pose souvent des problèmes dans l'apprentissage peut progressivement être mise en place. Les apprenants qui souvent transposent tout simplement les articles d'une lan-

gue à l'autre et commettent des fautes pourront les éviter progressivement. Ils feront une analyse des trois langues et se serviront de l'une pour apprendre l'autre ou pour s'en souvenir, au sens de Krumm. Il en est de même pour les synonymes et les antonymes. L'enseignant peut également recourir à ce que Nisubire (2002) nomme « culturèmes » c'est-à-dire des mots et expressions vibrants existants dans la culture ou les cultures du pays. Chaque apprenant peut être appelé à dire comment chaque mot appris est dit dans sa langue maternelle, afin que l'on mette en lumière les différentes variations dudit mot. Cette méthode peut s'avérer efficace pour confronter l'apprenant aux cultures existantes dans son pays afin qu'il y soit « enraciné ». Il y a par exemple le mot « tafi » ou encore « taafré » qui signifie ardoise respectivement dans la langue des peuples « Bamouns » et dans celle de la communauté « Bagam », tous situés dans la région de l'ouest au Cameroun et qui est proche du mot allemand « die Tafel », qui signifie le tableau noir. Un autre type d'exercice pourrait consister à remplacer les articles des noms d'une langue à l'autre, de façon concrète, pour voir les changements qui en résultent. La contextualisation peut donc se faire de façon plus réelle et pragmatique en bonifiant les parties du cours. C'est le lieu ici de louer l'action du gouvernement du Cameroun, qui a créé une filière des langues et cultures nationales dans la formation des enseignants à l'École Normale Supérieure de Yaoundé et l'enseignement de ces langues dans certains lycées du pays est déjà une réalité. Mais seulement l'approche gagnerait à être revue pour que toutes les langues, sinon leur majorité soient prises en compte afin d'atténuer le phénomène des langues minoritaires pouvant générer l'orgueil chez les uns ou la frustration chez les autres, selon leur appartenance linguistique.

- au niveau de la grammaire

82

Speech and Context, 2(X)2018

Les structures mises en exergue et inscrites au programme sont traitées comme toujours, mais par la suite on encourage les apprenants, après les exercices d'application, à construire de nouveaux exercices. Des phrases peuvent donc se construire dans les autres langues avec la même structure afin de relever les similitudes et les divergences. Par exemple le pronom relatif dans les trois langues. Ici on va au-delà des travaux existants qui ont analysé les interférences entre les langues et les structures grammaticales pour concrétiser un véritable travail intellectuel chez les apprenants en distinguant par exemple le pronom sujet du pronom complément d'objet direct ou indirect.

- au niveau de la phonétique

En plus des techniques déjà utilisées on pourrait introduire les éléments sociaux et culturels. Certains mots dans nos dialectes font partie de l'héritage culturel, ils ont gardé la même prononciation et pourraient être d'une gran-

de utilité pour les apprenants tels que les internationalismes qui facilitent la compréhension. Ceci va aiguïser la curiosité des apprenants qui vont s'informer auprès de leurs parents sur l'existence de ces mots. En outre Chaque apprenant identifie dans le texte des mots existants dans sa langue maternelle et à la demande de l'enseignant, les prononce bien pour aider ses camarades. Lorsqu'il est demandé aux enfants d'identifier dans les textes étudiés des mots qu'ils ont dans leurs langues maternelles, ils le font avec beaucoup de joie, comme nous l'observons souvent dans les salles de classe. Ainsi plusieurs langues du pays sont évoquées en classe et ils apprennent chacun quelques mots d'autres langues et même de leur propre langue, car il y en a qui ne savent rien de leur propre langue maternelle. Nous relevons à ce niveau, et ceci pour le déplorer, l'attitude des élèves qui, non inquiets d'ignorer leurs langues maternelles trouvent l'occasion de rire quand les autres se livrent à cet exercice. Nous avons par exemple le mot « Pfarrer » qui est allemand et qui existe dans la langue Béti (même prononciation), ainsi que le mot « Schwein » qui est une injure très répandue au Cameroun (légère différence dans la prononciation car « w » = [v] en Allemand. Pour ne citer que ceux-là.

Les implications de la sociodidactique

- une approche par compétences

Née aux Etats-Unis dans l'esprit du « learning by doing » de John Dewey, l'approche par les compétences (APC) est très prégnante de nos jours et semble même orienter toute intervention éducative. La compétence est la capacité pour l'apprenant de mobiliser les ressources internes et externes pour faire face à de familles de situations (Le Boterf, 2008 ; Perrenoud, 2011). Elle est perçue sous deux aspects principaux: le premier renvoie à une vision étroite, relative au savoir -faire et le second à une vision plus large relative au savoir- agir. L'APC paraît ainsi comme un concept complexe et contextualisé. A ce titre il ne saurait en exister un modèle unique et transparent, transférable d'une société à l'autre. Chaque société bâtit son propre modèle d'intervention en fonction de son histoire, de sa culture et de ses besoins. L'apprenant, acteur social apprend à partir des situations inédites et développe les moyens nécessaires pour y parvenir. L'APC prend en compte la formation holistique. Ainsi dans sa formation l'apprenant réalise des travaux individuels, des travaux en binôme ou en trinôme, des travaux en tant que membre d'un groupe, il en est de même pour la mesure et l'évaluation de ses apprentissages. Il apprend donc à prendre des décisions, à négocier avec les autres qui n'ont pas la même opinion que lui et à assumer la responsabilité collective qu'elle soit bonne ou mauvaise. Il peut étudier des textes allemands, non plus pour les mémoriser, mais pour les analyser dans une relation à l'altérité et pour en donner son point de vue. D'où l'importance de la culture étrangère dans les manuels à condition qu'elle soit bien dosée

pour ne pas paraître comme dominante. En ce sens elle aiguisé le savoir-faire interprétatif des apprenants bref, « les élèves peuvent apprendre à analyser de manière critique les stéréotypes et préjugés contenus dans les textes ou les illustrations proposées. Ils doivent savoir que leurs propres préjugés et idées toutes faites ont un fondement émotionnel plutôt que rationnel et doivent être remis en cause » (Byram *et alii*, 2002, p. 31).

- *une approche qui renforce l'éducation à la citoyenneté et l'intégration nationale*

La salle de classe est constituée des apprenants venant d'horizons divers. Ils sont donc en interaction permanente. Cette expérience peut s'avérer très enrichissante dans notre contexte africain, qui est pluriethnique. Par les cours de phonétique, comme nous l'avons vu plus haut, tous apprennent des mots des dialectes les uns des autres et le phénomène des langues minoritaires disparaît progressivement. Aucune langue n'est supérieure aux autres. Les apprenants s'acceptent et l'esprit de solidarité, qui caractérise les Africains, reprend ses lettres de noblesse.

- *la motivation instrumentale*

La motivation instrumentale, à la base de ce type d'apprentissage, sera plus bénéfique à l'Afrique. Elle a une valeur utilitariste et sociale et est liée à la compétence. Elle vise la satisfaction des besoins personnels de l'apprenant en termes de reconnaissance sociale, d'insertion socioprofessionnelle, de traduction de ses travaux de recherche etc., selon Gardner. Un apprenant qui cherche à obtenir un emploi de guide touristique se donne les moyens de connaître son pays, il apprend à élaborer un programme et il s'approprie les caractéristiques des différents types d'hôtels ainsi que des conditions et procédures d'hébergement. Des apprenants en politique, en éducation ou en économie peuvent se servir des informations et du fonctionnement dans ces secteurs en Allemagne pour améliorer leurs performances dans leurs différents domaines et apporter une plus-value à la gouvernance dans leurs différents pays et impulser le développement, surtout que l'Allemagne jouit d'une certaine stabilité économique et politique en Europe. Certes, la motivation intégrative est toujours présente car les deux types ne s'excluent pas, et cette dernière permet de mieux maîtriser la langue. Mais la motivation instrumentale aiderait mieux à se rattraper au cas où l'intégration ne marche pas. Il s'agit de développer chez l'apprenant l'aptitude à saisir des opportunités et s'adapter à toute situation par l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci fait partie des techniques de la « débrouille » qui, selon Jean Marc Ela, serait à la base d'une modernité propre à l'Afrique. Pour lui la sociologie du développement africain qu'il nomme « sociologie du monde d'en bas », se désolidarise de l'universalité d'un modèle de développement unique, véhiculée par l'occident (Akam, 2001).

Conclusion

L'enseignement des langues a longtemps servi comme méthode de domination et d'assujettissement des Africains. Certains parmi ces derniers en ont

tout de même tiré des avantages certains, en termes de connaissances et de biens matériels. Toutefois il serait souhaitable que la majorité sinon tous les africains puissent en profiter. Par une approche sociodidactique dans une perspective actionnelle, les Africains pourraient développer des mécanismes, pour tourner à leur avantage cet outil de domination et s'affranchir. La sociodidactique lie l'enseignement aux questions socialement vives et prépare mieux les apprenants à devenir acteurs d'une société en vue de son développement. Il est certes vrai qu'il ne saurait exister une homogénéité dans la façon d'opérationnaliser les savoirs acquis, qui plus est, les apprenants ne trouveront pas sur le terrain les mêmes situations qu'en classe, ou encore n'exerceront pas le même métier. L'école ne peut prétendre à elle seule développer toutes les compétences (Perrenoud, 2011). Mais tout au moins la sociodidactique pose les jalons des actions futures. Il faudrait, toutefois, faire attention à une grande focalisation sur le contexte pour éviter de faire entorse aux savoirs premiers. Bref il ne faut ni décontextualiser ni surcontextualiser en oubliant les savoirs savants. L'important serait éventuellement un savant dosage entre savoirs locaux et savoirs livresques pour une modernité africaine réussie, pouvant servir à construire des modèles locaux afin de faire face aux modèles internationaux. Il s'avèrerait plus enrichissant et fructueux de mener une étude comparative avec deux groupes d'apprenants pour comparer l'applicabilité et le succès de ces méthodes d'approche (didactique et sociodidactique) des langues.

Références

Agnimel, A. (1994). *L'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte D'ivoire. Etude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992)*, Thèse de doctorat. Université de Metz.

Akam, M. (2011). *La sociologie de Jean-Marc Ela. Les voies du social*. L'Harmattan.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures. *Synergie Europe*, 58-73.

Byram, M. & al. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Language Policy Division. In *Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Council of Europe*.

Cortès, J. (2003). *Méthodologie, éthique et didactologie des langues-cultures (DLC)*. In J. Cortès, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (p. 384). De Boeck Supérieur.

Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité: éducation bi/plurilingue et projets intralinguistiques. *Synergie*, 5, 109-118.

Demba, J. J. (2010). Vers un regard sociodidactique. In Demba, *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire* (pp. 56-81). Thèse de doctorat en sociodidactique.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*.
- Ghoms, N. M. (2014). *Opérationnaliser la réflexion/action chez les apprenants des langues étrangères par une approche sociodidactique : analyse d'un manuel d'allemand dans l'enseignement secondaire au Cameroun IHR UND WIR plus Tome 2*. Essai de maîtrise. Université Laval.
- Gomsu, J. (1985). Finalité de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique noire. Le cas du Cameroun. In *Peuples Noirs Peuples Africains*, 45, 94-116.
- Houssen, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. A. Encrages (Ed.). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-16.
- Krumm, H-J. (2003). Deutsch- die Funktion einer europäischen Sprache in Afrika. *Rundbrief, internationaler Deutschlehrerverband*, 69, 10-40.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Gal, D. (2011, Mars 14). *Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l'enseignement du français langue étrangère au Brésil*. Thèse de doctorat. Université Européenne de Bretagne.
- Mbia, C. M. (2002). *Daf - Unterricht in Afrika. Chancen, Grenzen, Möglichkeiten am Beispiel Kameruns*. Thèse de doctorat. Pädagogische Hochschule.
- Messina, J. P. (2007). *Contexte historique général de l'enseignement catholique 1890-1960*. http://mahusier.ifrance.com/mahusier/cam_hist.htm, www.peuplessawa.com/downloads/32.doc.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2008). La compétence plurilingue. In *Regards francophones* (vol. 23). Peter Lang.
- Nisubire, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde: stratégies et activités didactiques*. Éditions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* ESF.
- Puren, C. (2006g). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347, 37-40.
- Reeve, J. M. (1994), *Motivación y emoción*. Ed.
- Soumaho, M.-N. (1987), Le rôle de l'école et de l'Etat dans le processus de développement capitaliste au Gabon. In M.-N. Soumaho, *Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels de lecture. Contribution à une étude sociologique du curriculum au Gabon* (pp. 122-125). Presses universitaires du septentrion.
- Sullivan, P. (2000). Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 115-132).

**DIE ROLLE DER PHONETIKÜBUNGEN
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT /
THE ROLE OF PHONETICS EXERCISES
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Mihaela HRISTEA

Lektor, Doktor in Philologie

(Christliche Universität *Dimitrie Cantemir*, Bukarest, Rumänien)

mihaela.hristea@ucdc.ro, <https://orcid.org/0009-0009-9861-621X>

Abstract

Audio recordings are an important support for the language teacher, being a special contribution to the process of learning the correct pronunciation of the foreign language. As the practice of teaching with audio materials shows, one should not expect much from a self-correction of learners. Research has confirmed that errors in the intonation and articulation of learners are corrected only to a very small extent with the help of magnetic tapes, audio cassettes or CDs. The active contribution of the teacher, the constant correction of the students' mistakes, the active contact with the class are basic conditions for achieving the teaching objective. Although it can be concluded that the form of error control in pronunciation exercises is best done by the teacher, he should not give up on audio recordings, since the student must be offered authentic speech patterns.

Keywords: *audio recordings, intonation, foreign language, patterns, teacher, pronunciation*

Rezumat

Înregistrările audio sunt un suport important pentru profesorul de limbi străine, putând aduce o contribuție deosebită în procesul de învățare a pronunției corecte a limbii străine. După cum arată practica de predare cu materiale audio, nu ar trebui să se aștepte prea mult de la o auto-corecție a cursanților. Cercetarea a confirmat că erorile în intonația și articularea cursanților sunt corectate doar într-o foarte mică măsură cu ajutorul benzilor magnetice, casetelor audio sau CD-urilor. Contribuția activă a profesorului, corectarea constantă a greșelilor elevilor, contactul activ cu clasa sunt condiții de bază pentru atingerea obiectivului didactic. Deși se poate trage concluzia că forma de control al erorilor în exercițiile de pronunție este realizată cel mai bine de către profesor, acesta nu ar trebui să renunțe la înregistrările audio, deoarece elevului trebuie să i se ofere modele autentice de vorbire.

Cuvinte-cheie: *înregistrările audio, intonația, limbă străină, modele, profesorul, pronunția*

Die audiolinguale Methode basiert auf einer Reihe von Neuansätzen in der linguistischen und lernpsychologischen Forschung der 30er bis 50er Jahre, vor allem in den USA. In der Bundesrepublik wurde sie in den 50er Jahren im Zusammenhang mit der Vermittelnden Methode rezipiert und in den 60er Jahren insbesondere als Grundlage des "hauptschulgemäßen" Englisch-

unterrichts popularisiert, fand aber seit Beginn der 70er Jahre im Zusammenhang mit der im Zuge der Bildungsexpansion erfolgten Reform des Gymnasiums auch dort breite Beachtung, insbesondere in der Gestaltung der Lehrmaterialien.

Die audiolinguale Methode entstand unter dem Einfluss des Strukturalismus und der behavioristischen Lernpsychologie.

Der bedeutendste Vertreter des amerikanischen Strukturalismus war Leonard Bloomfield, der in seinen Büchern "Introduction to the Study of Language" und "Language" zwei grundlegende Anliegen hat:

- a) Die Linguistik soll sich nur mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache beschäftigen.
- b) Die Linguistik soll eine erfahrungsorientierte (empirische), beschriebene (deskriptive) Wissenschaft sein.

Bloomfields Hauptverdienst sind seine Verfahren zur Sprachanalyse. Mit ihrer Hilfe lässt sich jede Sprache vom Laut bis hin zum Satz zergliedern. Dabei wird jeder Ebene der Sprachanalyse gleiches Gewicht beigemessen. Eine ganze Reihe der Verfahren der strukturalistischen Sprachanalyse finden sich als Übungsformen der audiolingualen Methode wieder.

Die strukturalistische Sprachbeschreibung nimmt nicht mehr das Regelsystem einer zugrundeliegenden Bezugssprache (z.B. Latein) zum Ausgangspunkt der Sprachanalyse, sondern sucht, jede Sprache nach den ihr eigentümlichen strukturellen Gegebenheiten zu erfassen (Bloomfield 1933).

Fries (1945) war an der Entwicklung des Strukturalismus und seiner Didaktisierungen maßgeblich beteiligt, nachdem Ansätze einer Hör-Sprech-Methode bei der Ausbildung von US- Armeedolmetschern erprobt worden waren. Nach Fries wurde dann eine Fremdsprache gelernt, wenn innerhalb eines begrenzten Vokabulars das Lautsystem beherrscht wurde und man über die wichtigsten Satzmuster automatisch, d.h. wie ein Mutterspracher verfügt ("speaking habits").

Merkmale des Strukturalismus sind die folgenden: jede Sprache wird nach den in ihrem spezifischen System vorfindbaren Gegebenheiten beschrieben; Grundlage ist die Analyse gesprochener Sprache; das Untersuchungsverfahren ist deskriptiv und rein synchronisch (induktives Verfahren); die Redeteile werden einheitlich nach formalen Prinzipien klassifiziert; der Satz wird auf die in ihm vorfindbaren syntagmatischen bzw. paradigmatischen Beziehungen hin untersucht (Verfahren: Substitution und Segmentierung).

Bloomfield behauptet, dass man eine Sprache nur von einem Muttersprachler lernen kann, der genau beobachtet und nachgeahmt wird. Sprachenlernen heißt für ihn bewusstes Aufnehmen und Nachahmen, geduldiges Üben und Auswendiglernen sowie das Analysieren dessen, was der Lehrer sagt und tut.

Ein anderer Vertreter der audiolingualen Methode ist Robert Lado. Er ging bei seinen Untersuchungen von den Schwierigkeiten beim Fremdsprachenerwerb aus und schloss von da auf die Struktur der jeweiligen Fremdsprache. Dabei bediente er sich der Methoden des Sprachvergleichs und zwar der Kontrastiven Linguistik. Die Kontrastive Linguistik vergleicht die Strukturen zweier Sprachen mit dem Ziel, Erscheinungsformen festzustellen, in denen sie voneinander abweichen. Mit der Bestimmung dieser Unterschiede werden die Hauptschwierigkeiten beim Erlernen einer Zweitsprache erhellt, und darum ist die kontrastive Linguistik für den Sprachlehrer besonders wichtig.

Der Spracherwerb wird im Anschluss an den Behaviourismus (Watson 1924 und Skinner 1957) als Verhaltenskonditionierung gesehen. In seinem "Verbal Behavior" beschreibt Skinner die Sprache als eine Form des Verhaltens und legt ihr die entsprechenden Gesetze zugrunde: vor allem das Gesetz von Reiz und Reaktion (stimulus und response) und die Verhaltensprogrammierung. Das Ziel ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit durch Nachahmung und kontinuierliches Einüben von Satzmustern ("pattern drill").

Aus den lernpsychologischen Theorien ergeben sich folgende Grundannahmen für die audiolinguale Methode:

- die Gewohnheiten werden durch Verstärkung gefestigt;
- die Verstärkung dieser Gewohnheiten beim Fremdsprachenlernen geschieht am wirkungsvollsten durch die Bestätigung richtiger Antworten, nicht durch die Korrektur von Fehlern;
- die Sprache ist Verhalten und das Verhalten kann nur gelernt werden, indem es beim Studenten ausgelöst und durch beständiges Üben eingeschliffen wird.

Das Ziel der audiolingualen Methode ist also das Sprachkönnen, nicht das Sprachwissen, wie bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Dabei haben die primären Fertigkeiten (Hören/vor allem: Sprechen) Vorrang vor den sekundären (Lesen/Schreiben).

Die wichtigen methodischen Prinzipien der audiolingualen Methode sind:

- der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen (des Hörens/Sprechens vor dem Lesen/Schreiben);
- die didaktische Folge der Fertigkeiten: Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben;
- die Situativität des Unterrichts (Einbettung der "speech patterns" in Alltagssituationen);
- die Authentizität der Sprachvorbilder (Nachahmung der Sprachgewohnheiten des "native speaker");
- die Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen;
- rundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts;

- die Progression des Lernprogramms durch systematische Steigerung der Komplexität der "patterns" (Grammatikprogression);
- die charakteristischen Übungstypen: "pattern drills" in vielen Variationen, Substitutionsübungen, Ergänzungsübungen (Lückentexte), Dialogreproduktion und Satzbildung aus Einzelelementen.

Innerhalb der audiolingualen nehmen technische Hilfsmittel einen bedeutenden Platz ein (Wienold, 1973, S. 18). An erster Stelle steht dabei das Sprachlabor. Es dient vor allem der Schulung von Aussprache und Hörverstehen und es ist besonders nützlich, wenn der Professor kein Muttersprachler der von ihm unterrichteten Fremdsprache ist und dieser will dem Studenten die Möglichkeit bieten, viele unterschiedliche Sprecher zu hören. Im Sprachlabor hat der Professor die Möglichkeit, die Arbeit des Studenten objektiv und im Detail zu beurteilen und individuell mit ihm zu arbeiten.

Wie die Unterrichtspraxis mit phonetischen Audiodaten zeigt, darf nicht allzuviel von einer Selbstkorrektur der Lernenden erwartet werden. Die Untersuchungen haben bestätigt dass Fehler in der Intonation und Artikulation von Lernenden nur in sehr geringem Maße korrigiert werden.

Die eigene Fehlerkorrektur beträgt hier im Durchschnitt 7-8 Prozent (Dessemann, 1977, S. 23). Wenn man auch daraus schließen kann, dass die Form der Fehlerkontrolle bei Ausspracheübungen zweckmäßiger ist, sollte der Professor doch nicht auf Audiodaten verzichten, da dem Lernenden authentische Sprachbilder geboten werden müssen. Außer der beliebigen Wiederholung des Stimulus, kann der Lehrer bei auftretenden Aussprache Fehlern das einzelnen Lernenden sofort helfend und korrigierend eingreifen.

Die Audiodaten Übungen (Kast, 1994, S. 42-56) müssen in gewisse Studententypen eingegliedert werden (z.B. Festigung und Aktivierung lexikalischer Kenntnisse; Entwicklung und Fähigkeiten und Fertigkeiten im verstehenden Hören und Sprechen, usw.).

Als pädagogischer Grundsatz gilt, dass die Lehrbücher in den Anfangsstunden nur als Stütze und als Übung zu dem in der Klasse Erlernten dienen soll. Um die Motivation und das Interesse der Studenten zu steigern, ihre Aufmerksamkeit zu wecken, kann der Professor sich der Arbeitsblätter und Lernspiele bedienen. Zu dem CDs sollten weiterhin Dia-Vorträge, Bilder, Zeichnungen usw. herangezogen werden, um die Studenten in die Situation einzuführen.

Noch wichtiger als die Phonetikübungen, sind die Intonationsübungen. In erster Linie hat das seinen Grund, da die intonatorisch und dem richtigen Sprechtempo angepaßten Sätze, immer in gleicher Weise wiederholt werden und die Studenten dadurch zu richtigen Tempo, Sprechrhythmus und Intonation erzogen werden können.

Die Übungen können noch weiter ausgebaut werden, so stellt z.B. die CD die Fragen und die Antworten um den Abfall in Aussagen zu üben (Klemmt *et alii*, 1969, S. 36).

Wir haben also gesehen, dass die Audiodateien eine wichtige Unterstützung für den Fremdsprachenlehrer ist und einen großen Beitrag zu einer richtigen Aussprache leisten kann. Es ist jedoch zu beachten, dass ein einfaches Auflegen eines Programms und ein Knopfdruck noch nicht genügen, die Schüler zu lehren und sie zum Lernen zu bringen. Der Aktive Beitrag des Lehrers, dass ständige Verbessern der Schülerfehler, der aktive Kontakt zur Klasse sind grundlegende Bedingungen, das Lehrziel zu erreichen.

Es ist augenscheinlich, dass zwischen den phonologischen System der deutschen Sprache und jenem der rumänischen Sprache wesentliche Unterschiede bestehen in Bezug auf Phoneminventar als auch Verteilung, Akzent und Intonation.

(Aus) Sprechen ist viel mehr als die Bildung und Kombination von Lauten, es ist verbunden mit Atmung, Bewegung, und Emotion. Beispiele aus der Schauspielerarbeit zeigen, wie man über das Fühlen und Spielen zum richtigen Sprechausdruck findet.

Die deutsche Schauspielerin Eva Hanke beschreibt die Körpersprache, indem sie davon ausgeht, dass jeder Gedanke, jedes Gefühl ihren Blutdruck verändert, ihre Muskelspannung beeinflusst und ebenso die Atmung, die stockt auf alle Fälle, sie kann gar nicht außerhalb bleiben, denn Atmung ist Leben. So sehr ein Tänzer, ein Schauspieler, ein Musiker, ja ein Maler seine Atmung zum Umsetzen der schöpferischen Idee und Kraft braucht, so sehr braucht ein Sprecher, jeder, der etwas zu sagen hat oder einfach etwas sagen will, seine Atmung, um den anderen überzeugend ansprechen zu können. Daher die Idee, mit der Schauspielerarbeit an den Deutschunterricht heranzugehen. Wir pflücken Kirschen, schieben Autos, werfen uns imaginäre Schneebälle gegenseitig an den Kopf, werden ganz klein und ganz groß, werden zur Statue, beobachten unsere Atmung, unsere Körpermitte, die Intensität und Gefühlslage unserer Gedanken.

Die Schauspielerin ist der Meinung, dass die Sprache als sinnlicher Genuss gesehen werden soll, indem man Worte in den Mund nimmt, man sich doch wie ein Feinschmecker, nicht wie ein Vielfraß fühlt, und dabei man die Lautfarben der deutschen Sprache voll auskosten kann. Sie meint ebenso, man soll sich vor einen Spiegel stellen und "Feinschmecker" flüstern, wobei man die Laute mit den Lippen deutlich nachvollzieht und den Sinn des Wortes im Mund schmeckt.

Atmung, Aussage, Mitteilungsbedürfnis und Lautformung durch die Muskulatur haben einen direkten Zusammenhang. So arbeitet man zunächst an der Verstärkung der Aussage durch Intonation, Blick und Körperhaltung.

Die Anwendungsphase ist das Spielen selbsterfundener Szenen. Viel Text ist dazu nicht nötig. Mit "Danke schön" kann die Schauspielerin von der hellen Freude, über pure Höflichkeit bis zur tiefsten Ablehnung schon jede Menge ausdrücken. Man stellt sich einen Hund vor. Ob der Hund, dem man begegnet, groß und angsteinflößen, oder klein und niedlich und bissig ist, kann man auch ohne zusätzlichen Text mit ein wenig Fantasie und Körperspiel (oder -energie) deutlich machen.

Die Kommunikation ist umfangreich. Sie umfasst nicht nur Sprechen sondern auch die Pausen im Sprechen, oder gar das bewusste Schweigen z.B. als Verweigern einer Antwort.

Ein weiterer und wesentlicher Aspekt der Kommunikation findet sich in der Körpersprache, deren Bedeutung für die Kommunikation sehr wichtig wird. Ein Student, der nichts sagt, ist nicht automatisch "ohne Mitteilung". Sein Körper signalisiert immer Informationen wie Gefühle, Interesse oder Desinteresse.

Mimik, Gestik und die übrige Körpersprache werden ganz bewusst eingesetzt, um phonetische Merkmale der deutschen Sprache herauszuarbeiten. Sie ergeben sich völlig natürlich aus dem semantischen Gehalt des Gesprochenen. Der Lehrende denkt an die authentische Vokallänge, den Melodieverlauf und den Wortakzent, wenn er mit der Lernergruppe in offener Sitzordnung oder im Stehen kleine Sprechstücke choreographiert. Den Lernern wird das nicht bewusst. Gleitende Handbewegungen, geballte Fäuste, fließende, offene Hände, ein Fußstampfen, wiegende Hüften gehören zu dem, was wir gerade sagen.

So wird die Bewegung als "Brücke" benutzt, das unbekannte Ufer, den fremden Satzrhythmus, zu erreichen. Ein Professor, der sehr überzeugend wirkt und der in der Lage ist, die Lernenden mitzureißen, beschränkt sich nicht auf die Geste. Er verbindet Sprechrhythmus mit Körperbewegung. Kinder und Jugendliche sprechen diese Methode besonders an. Ihnen sind solche Übungen willkommene Abwechslung, sie nehmen die Angebote gerne an und setzen bestimmte Texte in Körperbewegungen um, wobei sie selbst kreativ reagieren. Ein- bis zweistimmige rhythmische Begleitmuster helfen, das Sprechtempo in Fluss zu halten. Sie repräsentieren gleichsam das Floß, auf dem die Sprechergruppe davongetragen wird, auf den Wellen der Intonation. Das Begleitmuster soll dem Sprechrhythmus dienen, statt ihn zu stören. Jede Stimme für sich soll möglichst leicht und klar sein.

Neben den bekannten Perkussionsinstrumenten eignet sich alles dazu, was klappert, rappelt, rasselt, klingelt und klingt: Bleistifte, Ess-Stäbchen, Kokoschalen, Filmdöschen mit Reiskörnern, Topfdeckel und andere.

Sprechstücke kann man selber schreiben. Aus jedem Lehrbuchmaterial, aus jeder literarischen Volage lassen sich – je nach Unterrichtssituation – kleine inhaltliche Einheiten auswählen, mit kreativen Einfällen mischen, mit

einer Pointe versehen: durch Abschreiben, Kürzen, Umstellen, Austauschen, Abwandeln – bis es klingt, bis es schwingt (rhythmische Prosa).

Einige Kriterien für die Textbeschaffenheit von Sprechstücke sind: der Text muss möglichst kurz und einfach strukturiert sein, einen klaren, nachvollziehbaren Handlungsverlauf bieten, authentisch sein, d.h. der Lebenswirklichkeit entsprechen, affektive Elemente enthalten, z. B. Interjektionen, die der Sprache Leben verleihen, Gliederungssignale enthalten, z. B. Pausen und Variationen der Sprechmelodie.

Die Signale werden für die Aufnahme, die Aufrechterhaltung und die Beendigung des Dialogs verwendet. Es sind vor allem die unterschiedliche Intonation, Akzent, Rhythmus, Melodie (suprasegmentale Ebene) und die unterschiedliche Artikulation der einzelnen Laute (die segmentale Ebene), die den Charakter der Aussprache bestimmen.

In der Muttersprache werden sie mit dem Körper unbewusst empfunden. Besonders bei emotional gefärbten Äußerungen ist mit einer Reaktion des ganzen Körpers zu rechnen. Die Vorteile und Möglichkeiten des Einsatzes des Körpers in der Muttersprache sollten auch im Fremdsprachenunterricht nicht außer Acht gelassen werden. So kann man den betonten Wort- oder Satzaccent ganz einfach durch bestimmte Körperbewegungen (Klatschen, Klopfen, Stampfen, verschiedene Handbewegungen) unterstreichen.

Es handelt sich hier nicht um Gesten, die die Emotionen widerspiegeln, sondern um Gesten, die die Energie eines Wortes oder Satzes zeigen und hervorheben. Es sind Gesten, die den Wortaccent, die Länge oder Kürze eines Vokals, einen Vokalneueinsatz, die Artikulation eines Lautes usw. körperlich spürbar und plausibel machen.

Die Pantomime ist eine Theaterform, die beim Thema Körpersprache nicht fehlen darf. Die "Sprachlosigkeit" der Pantomime bietet dem Studenten im Fremdsprachenunterricht viele Möglichkeiten, mit seinem Körper etwas sagen zu können, wozu ihm die Wörter fehlen. Es können viele spielerische Übungsformen entstehen, die den Schülern sicher Spaß machen. Außerdem besteht dann die Möglichkeit, die Pantomime zu versprachlichen.

In Kulturkreisen, wo alte Menschen Autoritätspersonen sind, die ihr Wissen an Kinder weitergeben oder wo Geschichtenerzählen ein kommunales Ereignis ist, bringt ein Kind andere Vorerfahrungen mit als dort, wo ab dem Kleinkindalter das gemeinsame Bücher Anschauen zur Sozialisationsroutine gehört.

Bei der Textauswahl sind folgende Schwerpunkte zu empfehlen:

- im Anfangsunterricht wird man auf Gedichte zurückgreifen, die sprachlich einfach aufgebaut sind, von der Begrifflichkeit wie von der Sinnstruktur her.
- Texte, die zum Handeln, zum aktiven Umgehen einladen, erleichtern den Einstieg in diese Arbeitsweise. Erfahrungsgemäß reicht es aus,

den Studentenn die Art des Arbeitens zu veranschaulichen, Ideen und Vorschläge werden sie spontan entwickeln. Ein Zuviel anVorgabe unterbindet das individuelle Zugehen auf den Text.

- Bei wachsender Sprachkompetenz sind Versuche mit sprachlich anspruchsvolleren Texten erfolgreich, vorerst aber soll die Freude am Umgang mit Sprache vorrangig sein.

Neben dem Umgehen mit der zu erobernden Sprache bietet sich die Chance, sprachübergreifend individuelle Zugänge zu lyrischen Texten zu ermöglichen.

Das Gedicht kann als Rollenspiel aufgeführt und/oder als Kartontheater mit aus Pappe gebastelten Figuren in einem Schuhkarton als Bühne gezeigt werden.

Für den Sprachunterricht ergibt sich daraus die Konsequenz, dass er über Inhalte zur Sprache führen muss. Die Interessen an Sachen, am Spiel und an Geschichten führen zur Sprache. Die Praxis des Sprachunterrichts geht meist den umgekehrten Weg. Er ließe sich aber nur rechtfertigen, wenn er über Inhalte zum Lernende zurück führen würde.

Die Studenten brauchen Geschichten, weil diese die Welt erklären, sie bestätigen, neue Welten für sie schaffen. Sie benutzen dabei das ganze Kontinuum zwischen prodesse und delectare, zwischen Nützlichsein und Erfreuen, sie sind auch merkwürdig oder merk-würdig.

Literatur

Desselmann, G. (1977). *Übungsgestaltung im Sprachlabor*. VEB Verlag.

Kast, B. (1994). Die vier Fertigkeiten. In *Zur Analyse, Bedeutung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt (S. 42-56).

King, P., Mathieu, G., Holton, J. (1965). *Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors*. Bielefeld Cornelsen Verlag.

Klemmt, R., Worgt, M., Albus, G. (1969). *Übungen zur Deutschen Intonation*. Helsingissä Kustannusosakeyhtiö.

Ortmann, W. D. (1972). *Expose zu einer Materialsammlung für deutsche Aussprache und Rechtschreibunterricht*. Paedagogica Europae.

Stock, E., Zacharias, C. (1967). *Deutsche Satzintonation*. VEB Verlag Bibliografisches Institut.

Stötzer, U. *Deutsche Aussprache, eine Schallplatte mit Beiheft*. VEB Verlag Enzyklopedie.

Wandruszka, M. (1971). *Interlinguistik*. Serie Piper.

Wienold, G. (1973). *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweisprachenerwerbs*. Kösel.

**DIE ANWENDUNG KONTRASTIVER LINGUISTIK
IN DER METHODIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS /
THE APPLICATION OF CONTRASTIVE LINGUISTICS
IN THE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

Mihaela HRISTEA

Lektor, Doktor in Philologie

(Christliche Universität Dimitrie Cantemir, Bukarest, Rumänien)

mihaela.hristea@ucdc.ro, <https://orcid.org/0009-0009-9861-621X>

Abstract

In recent years, works have been carried out at international level on the fundamentals of a new comparative linguistics which, unlike the comparative-historical method of young grammarians, do not only study genetically related languages. The new contrastive grammar also aims to describe languages that are not genetically related. It bases its research on the sum of the differences between the main language (mother tongue) and the target language (foreign language). Contrastive linguistics finds only its indirect applicability in the methodology of language teaching, making its theoretical studies available to textbook authors, language teachers, translators, etc.

Keywords: *contrastive, linguistics, language, methodology, teaching*

Rezumat

În ultimii ani s-au desfășurat lucrări la nivel internațional cu privire la fundamentele unei noi lingvistici comparative care, spre deosebire de metoda comparativ-istorică a tinerilor gramaticieni, nu studiază doar limbile înrudite genetic. Noua gramatică contrastivă își propune, de asemenea, să descrie limbile care nu au legătură genetică. Acesta își bazează cercetările pe suma diferențelor dintre limba principală (limba maternă) și limba țintă (limba străină). Lingvistica contrastivă nu își găsește decât aplicabilitatea indirectă în metodologia predării limbilor străine, punându-și studiile teoretice la dispoziția autorilor de manuale, profesorilor de limbi străine, traducătorilor etc.

Cuvinte cheie: *contrastiv, lingvistica, limba, metodologia, predarea.*

Die Methode spielt eine wichtige Rolle im Unterricht, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Im Lernprozess wirken folgende Faktoren: Alter, Interesse am Lernstoff (Motivation), die Struktur des Lernstoffes, Veranlagung, Vorwissen und Lerntraditionen unterschiedlicher Kulturen. Diese Faktoren heben die Tatsache hervor, dass jeder Mensch anders lernt und deswegen sollen die Lehrmethoden und Lehrbücher unterschiedlich gedacht werden, dem Bedürfnis jeder Zielunterrichtsgruppe gemäß. Darum gibt es unterschiedliche Methoden des Fremdsprachenunterrichts und es werden immer wieder neue Methoden entwickelt.

Diese Faktoren sind miteinander auf ganz bestimmte Weise verbunden und beeinflussen sich, indem sie ein Netz der Didaktik und Methodik des Unterrichtsfaches Deutsch als Fremdsprache bilden. Wenn die einzelnen Faktoren sich stark verändern, muss das didaktisch - methodische Netz neu verknüpft werden, dann entstehen neue Methoden. Die Entwicklung neuer Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts vollzieht sich nicht nach dem "Schubladenprinzip" in zeitlich klar abgrenzbaren Epochen. Für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis ist eher ein Nebeneinander unterschiedlicher Lehrweisen (zB. für bestimmte Lerngruppen) und die vielfältige Vermischung der methodischen Prinzipien der einzelnen Konzepte im Klassenzimmer charakteristisch, man kann aber feststellen, dass in bestimmten Epochen ganz bestimmte Leitvorstellungen zur Frage, wie ein guter Unterricht gestaltet werden sollte, vorherrschen.

In den letzten fünfundzwanzig Jahren arbeitet man auf internationaler Ebene an den Grundlagen einer neuen, vergleichenden Linguistik, die zum Unterschiede der komparativ-historischen Methode der Junggrammatiker nicht nur genetisch verwandte Sprachen studiert.

Die neue kontrastive Grammatik setzt sich zum Ziel auch die Beschreibung genetisch nicht verwandter Sprachen. Sie stützt ihre Untersuchungen auf die Summe der Differenzen, der Unterschiede zwischen der Hauptsprache (Muttersprache) und der Zielsprache (Fremdsprache).

Die kontrastive Arbeitsweise wurde schon früher mit dem Lehr- und Lernprozess im Fremdsprachenunterricht in Verbindung gebracht und ist also nicht neu; in der traditionellen Grammatik jedoch wurden solche Vergleiche nur sporadisch und unsystematisch vorgenommen.

Der Begriff „kontrastiv“ wurde im Laufe der Jahre in Abrede gestellt. Dabei handelte es sich jedoch immer, von welcher Seite dieser Begriff von den Wissenschaftlern betrachtet wurde.

Der polnische Professor L. Zabrocki bezeichnet sie als „konfrontativ“, ein Ausdruck der nicht nur die Kontraste im Auge behält, sondern auch die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. Wir wollen jedoch bei dem Ausdruck „kontrastiv“ bleiben, mit der Anmerkung, dass nicht nur von einer Analyse purer Kontraste die Rede ist.

In engem Zusammenhang mit der kontrastiven Linguistik steht die Fehleranalyse. Die Fehleranalyse stellt eine der praktischen Quellen dar, auf deren Grundlage sich viele theoretische Schlussfolgerungen der kontrastiven Linguistik stützen. Wir dürfen darauf jedoch nicht schlussfolgern, dass diese beiden sich überdecken, denn die kontrastive Linguistik behandelt auch Probleme, die nicht in engem Zusammenhang mit der Fehleranalyse stehen und weiter, treten Fehler auf, die nicht immer durch kontrastive Methoden erklärt werden können. Wenn das jedoch der Fall wäre, so müssten wir den Begriff „kontrastive Linguistik“ so weit ausdehnen, dass alle Probleme, die

im Zusammenhang mit dem Lehr- und Lernprozess einer Fremdsprache stehen, umfasst werden, man weiß jedoch, dass die kontrastive Linguistik nur indirekte Anwendung in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts findet, indem sie ihre theoretischen Studien den Lehrbuchautoren, Fremdsprachenlehrer, Übersetzer usw. zur Verfügung stellt. Wir können uns also die kontrastive Linguistik auch ohne die Fehleranalyse vorstellen, jedoch nicht umgekehrt.

Heute ist man sich darüber einig, dass sowohl aus sprachwissenschaftlichen, als auch aus psychologischen und pädagogischen Gründen im Fremdsprachenunterricht zuerst die gesprochene und dann die geschriebene Sprache herangezogen werden sollte. Diese Grundsätze haben sich übrigens in der Praxis schon bewährt. Damit wurde die Vorherrschaft der traditionellen Lehrmethoden, die an der lateinischen „Grammatik“ orientiert waren, gebrochen. Die geschriebene Sprache wird jedoch nicht einseitig zurückgedrängt. Sie muss durch Lektüre und schriftliche Übungen gepflegt werden.

In der Anfangsstufe des Fremdsprachenunterrichts hat es keinen Sinn, die Schüler mit theoretischen Betrachtungen über die Grammatik der Fremdsprache zu quälen. Die Schüler müssen zuerst lernen, sich mündlich auszudrücken und nachher können sie mit der geschriebenen Sprache vertraut gemacht werden. Die Schüler müssen so sprechen lernen, dass sie sich in jeder Situation mit den meisten Menschen des betreffenden Landes verständigen können.

Zwischen dem Erlernen der Muttersprache und der Fremdsprache gibt es wesentliche Unterschiede, die vom Lehrer unbedingt beachtet werden müssen.

Das Kind erlernt seine Muttersprache im selben Maße, wie es in seine engere, dann immer weitere Umwelt hineinwächst. Es wird mit der Sprache konfrontiert, in einem Alter, wo es sich ihrer noch nicht richtig Bewußt wird. „Das Kind erobert sich mit dem Erlernen seiner Muttersprache seine Welt.“

Beim Erwerben der Fremdsprache liegt die Sache anders. Die psychischen und die äußeren Bedingungen sind jeweils verschieden. Ein Kind aus Berlin oder Frankfurt lernt das Deutsche in der familiären Umgebung und beim Spiel. Das sind völlig andere Umstände als jene, unter denen ein rumänischer Schüler aus Bukarest oder Temeschwar das Deutsche lernt.

Die Erlernung des Deutschen als Fremdsprache geht demnach nicht in einem vertrauten Rahmen vor sich, sondern von außen. Die Schüler empfinden die Zielsprache als ein fremdes System.

Andererseits wird das Deutsche als Fremdsprache stets später erlernt als die Muttersprache, daher werden die neuen sprachlichen Eindrücke bewusster aufgenommen.

Daraus muss abgeleitet werden, dass die Fremdsprachen nicht nach Methoden des muttersprachlichen Unterrichts gelehrt werden können.

Im Gegensatz zu früheren traditionellen Methoden, wo das Hauptgewicht auf den Grammatikunterricht gelegt wurde, steht in unseren Schulen heute die Erlernung der lebenden, gesprochenen Sprache im Mittelpunkt. Deshalb hat das Studium der deutschen Sprache einen ausgesprochenen praktischen Charakter. Entsprechend der geistigen Entwicklung der Schüler wird ein intensiver Unterricht betrieben. Dieses wird erzielt besonders durch Konversation, durch das Aneignen eines Grundwortschatzes und durch morphologisch-syntaktische Strukturen, in welchen die gelernten Wörter, gemäß den verschiedenen Situationen des Alltags, kombiniert werden können.

Folgende Fertigkeiten müssen entwickelt sein:

- die Schüler müssen gesprochenes Deutsch in Alltagssituationen verstehen können;
- sie müssen korrekt und in normalem Rhythmus auf Fragen deutsch antworten können;
- sie müssen in deutscher Sprache eine einfache Konversation über verschiedene Themen führen und Fragen in deutscher Sprache stellen können;
- sie müssen korrekt deutsch lesen und schreiben können;
- sie müssen mündlich und schriftlich den Inhalt eines Textes wiedergeben können, eine Situation erklären, eine Person charakterisieren und eine persönliche Meinung im Zusammenhang mit einem diskutierten Thema ausdrücken können;
- sie müssen in deutscher Sprache politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Gegebenheiten unseres Landes vorstellen können;
- sie müssen die Grundzüge der Kultur und Zivilisation des deutschen Volkes kennen und verstehen.

Das Ziel der Erlernung des Deutschen als Fremdsprache ist die Ausbildung von Fertigkeiten, um die Sprache zu Dokumentations- und Informationszwecken benützen zu können. Am Ende des Lehrgangs müssen die Schüler folgende Fertigkeiten besitzen:

- in der Fremdsprache korrekt lesen und schreiben können;
- eine einfache Konversation führen können;
- schriftliche und mündliche Fragen und Antworten formulieren können, ausgehend von einem bekannten Text und dessen Inhalt auch wiedergeben können;
- sie müssen geschriebene Texte zwecks Information lesen und verstehen können, unter Benutzung des Wörterbuchs.

Wie die Linguistik – auf dem Hintergrund einer langen philosophischen Tradition, in der Analyse von Sprachen vor allem seit Ferdinand de Saussure, Franz Boas, Edward Sapir u.a. – ein Format der Beschreibung von Sprachen entwickelt, in dem sich allgemein von sprachlichen Eigenschaften

sprechen lässt, so wird eine Theorie der Erlernbarkeit der Sprachen ein Format benötigen, das sprachliche Eigenschaften in Spracherwerbsprozessen behandeln kann. Die Linguisten sprechen nicht nur von syntaktischen, phonetischen oder pragmatischen Eigenschaften verschiedener Sprachen, sondern auch von syntaktischen, phonetischen oder pragmatischen Eigenschaften der Sprache: Alle Sprachen erlauben die Aussage, dass lexikalische Einheiten – wie unterschiedlich das Verhalten von “Wort” und “Satz” im Einzelnen auch sei – nach Regeln miteinander verkettet werden und auch diese Regeln Gemeinsamkeiten zeigen.

Um die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache zu messen, hat man ein System von Referenzrahmen festgelegt. Mit interkulturellen Maßstäben soll jeder Lerner einer Fremdsprache seine sprachlichen Fertigkeiten schätzen und messen und in einen persönlichen Ausweis eintragen. Dieses Referenzsystem ist eine einfache globale Darstellung des Sprachkönnens in verschiedenen Staaten, die das Gemeinsame Referenzniveau der Sprache in Betracht zieht

Man betrachtet dazu sechs Niveaus und bemerkt, dass die klassische Aufteilung des Lernbereichs in Grund-, Mittel- und Oberstufe noch einmal in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe aufgefächert wird. Das System der Referenzrahmen schlägt eine Unterteilung in drei große Referenzniveaus A, B und C vor:

- A: bedeutet elementare Sprachverwendung und hat zwei Verzweigungen: A1 – Breakthrough; A2 – Waystage;
- B: bedeutet selbstständige Sprachverwendung und hat zwei Verzweigungen: B1 – Threshold; B2 – Vantage;
- C: bedeutet kompetente Sprachverwendung und hat zwei Verzweigungen: C1 – Effective Operational Proficiency; C2 – Mastery.

Die Einrichtung eines Systems gemeinsamer Referenzpunkte dient zur Selbstbeurteilung der Sprachfertigkeiten. Die gemeinsamen Referenzpunkte werden auf unterschiedliche Weise präsentiert. Für einige Zwecke wird es genügen, das System der gemeinsamen Referenzniveaus in einfachen holistischen Abschnitten zusammenzufassen wie in einer Tabelle.

Die Methodologie des Fremdsprachenunterrichts beruht auf einer Reihe von grundlegenden Prinzipien. Zu einem System zusammengefaßt, übernehmen sie die fortschrittlichen Erfahrungen des Fremdsprachenunterrichts.

Es sind folgende Prinzipien:

Die Sprache ist ein System das von einer menschlichen Gemeinschaft als Verständigungsmittel gebraucht wird. Die Sprache als System ist also ein soziales Faktum, ein Bindeglied der Gemeinschaft. Bei der konkreten Realisierung der Sprache unterscheidet man einige Modelle, Strukturen, bezüglich bezüglich des Lautes und Formensystems, als auch der Syntax. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit diese Strukturen und nicht einzelne

Wörter oder Begriffe zu unterrichten. „Der Stoff muss nach der ganzheitlichen (strukturo-globalen) Methode dargeboten werden, wobei die Einheit im Unterricht der Satz ist“.

Man muss bei den Schülern spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten herausbilden, damit sie die Sprache als Kommunikationsmittel verwenden können. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die durch viele systematische Übungen entwickelt werden können. Der Gebrauch der Sprache setzt voraus, dass die Kommunikation vier Formen durchläuft: gehörte Sprache, gesprochene Sprache, gelesene Sprache und geschriebene Sprache.

In der ersten Phase hat der mündliche Ausdruck den Vorrang, wobei das Hören dem Sprechen notwendigerweise vorausgeht. Der Vorrang der gesprochenen Sprache wird durch den Platz bestimmt, den sie im Rahmen der anderen Prozesse (Hören, Lesen, Schreiben) einnimmt.

Die ganzheitliche, von kompletten kurzen Sätzen ausgehende Methode, erleichtert zweifellos das Sprachenlernen. Man muss jedoch berücksichtigen, dass die anscheinend „einfachen“ Sätze für den Anfänger meist kompliziert sind, denn es handelt sich ja dabei, um Segmente eines anderen, dem Studenten noch unbekanntes Sprachsystem. Man kann nicht von Anfang an, vom Lernenden fordern, diese Kurzsätze korrekt wiederzugeben, wobei nicht nur auf die Aussprache, sondern auch auf Intonation, Pausen und Rythmus geachtet wird, denn das bedeutet, dass der Lernende seine Sprechorgane ohne Vorbereitung, auf die Erfordernisse eines anderen Systems umstellen soll. Während man über die Sprachfehler der kleinen Kinder beim Erlernen der Muttersprache gütig lächelt, wird der Schüler oft von Lehrer und Eltern streng getadelt, wenn ihm „Schnitzer“ beim Erarbeiten fremdsprachlicher Kenntnisse vorkommen. Unter solchen Umständen kann keine positive, emotionelle Motivation zustande kommen. Fr. Itu und J. Zirenner weisen darauf hin, dass es nicht darauf ankommt, dass der Lernende von Anfang richtig spricht, sondern wichtig ist vor allem, dass er überhaupt spricht.

In der ersten Phase des Deutschunterrichts hat der mündliche Ausdruck den Vorrang, wobei das Hören dem Sprechen notwendigerweise vorausgeht. Der Vorrang der gesprochenen Sprache wird durch den Platz bestimmt, den sie im Rahmen der anderen Prozesse (Hören, Lesen, Schreiben) einnimmt.

Die Erlernung und der Gebrauch der deutschen Sprache von den Ausländern verlangt große Aufmerksamkeit auf die Aussprache, die höhere, hörbare Form der Sprache, nach Regeln und Richtlinien, die als Grundlage für die Lehr- und Lerntätigkeit unerlässlich sind.

Die Phonetik ist sehr wichtig für das Erlernen des Deutschen. Der Lehrer muss auf Intonation, Pausen und Rhythmus von der Aussprache der Schüler achten und die Fehler verbessern, damit diese korrekt Deutsch lernen.

Um dieses zu erlernen, muss in dem Studenten ein Interesse geweckt werden. Er muss im Lehrer ein gutes Vorbild haben. Um seine Sprachgewohnheiten immer mehr zu verbessern, muss der Schüler von Seiten des Lehrers stets eine untadelige, gepflegte Aussprache hören. Zur Unterstützung können auch Schallplatten und Tonbandaufnahmen verwendet werden. Durch oftmaliges Hören und Üben, wird der Student zum guten Sprechen konditioniert.

Literatur

Agricola, E. Fleischer-Protze W. H. (1970). *Die Deutsche Sprache*. Bibliographisches Institut.

Braescu, I. (1976). *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine*. Editura Didactică și Pedagogică.

Desselmann, G. (1977). *Übungsgestaltung im Sprachlabor*. VEB Verlag Enzyklopedie.

Der Große Duden (Band 2, 4). (1976). Bibliografisches Institut.

Iordan, I., Robu. V. (1978). *Limba Română Contemporană*. Editura didactică și pedagogică.

Itu, Fr., Zirenner, J. (1976). *Fragen der Methodik des Deutschunterrichts*. Institutul Central de Perfecționare a Personalului Didactic.

Jung, W. (1970). *Grammatik der Deutschen Sprache*. VEB Bibliografisches Institut.

King, P., Mathieu, G., Holton, J. (1965). *Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors*. Bielefeld Cornelsen Verlag.

Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat.

Viorel, E. (1972). *Gramatica contrastivă și analiza greșelilor în predarea limbii germane, în limbile moderne în școală* (vol. 2). Societatea de Științe Filologice din R. S. R.

Zabrocki, L. (1970). *Grundfragen der konfrontativen Grammatik, in Probleme der kontrastiven Grammatik*. Pädagogischer Verlag Schwann.