

“DIMITRIE CANTEMIR” CHRISTIAN UNIVERSITY
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES
ANNALS OF “DIMITRIE CANTEMIR” CHRISTIAN UNIVERSITY
LINGUISTICS, LITERATURE AND METHODOLOGY OF
TEACHING

VOLUME XX
No. 2/2021

This journal is included in
EBSCOhost
IDB SCIPPIO
ICI Journals Master List 2020



<http://analefls.ucdc.ro>
analefls@ucdc.ro

ISSN 2065 – 0868
ISSN-L 2065 – 0868

***Authors** take responsibility for their work and for the content of their publications, and the fact that it has not been previously published.*

**“DIMITRIE CANTEMIR” CHRISTIAN UNIVERSITY
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES**

**ANNALS
OF
“DIMITRIE CANTEMIR”
CHRISTIAN UNIVERSITY**

**LINGUISTICS, LITERATURE AND METHODOLOGY
OF TEACHING**

**VOLUME XX
No. 2/2021**



“DIMITRIE CANTEMIR” CHRISTIAN UNIVERSITY BOARD

Momcilo Luburici	President
Corina Adriana Dumitrescu	President of the Senate
Marja-Liisa Tenhunen	Rector

EDITOR-IN-CHIEF

Onorina Botezat	Dimitrie Cantemir Christian University
------------------------	--

GUEST EDITORS

Olena BIELIAIEVA	Poltava State Medical University
Yuliia LYSANETS	Poltava State Medical University

EDITORIAL BOARD FOR THE ISSUE

Olena Bieliaieva	Poltava State Medical University, Ukraine
Yuliia Lysanets	Poltava State Medical University, Ukraine
Halyna Morokhovets	Poltava State Medical University, Ukraine
Anna Pavelieva	National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic,” Ukraine

SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Florentina Alexandru	Dimitrie Cantemir Christian University
Cristina Athu	Dimitrie Cantemir Christian University
Carmen Beatrice Duțu	Dimitrie Cantemir Christian University
Onorina Botezat	Dimitrie Cantemir Christian University
Ana Cunha	Lusófona University
Mustafa Kirca	Çankaya University
Ertuğrul Koç	Çankaya University
Mary Koutsoudaki	University of Athens
Greg Kucich	Notre Dame University
Dana Lascu	University of Richmond
Mihaela Mateescu	Dimitrie Cantemir Christian University
Aleksandra Matulewska	Adam Mickiewicz University
Ramona Mihăilă	Dimitrie Cantemir Christian University
Emma Morita	Kindai University
Efstratia Oktapoda	Sorbonne, Paris IV University
Julieta Paulesc	Arizona State University
Elena Prus	Free International University of Moldova
Gülden Taner	Çankaya University
Silvia Tita	Michigan State University
Irina Mihai-Vainovski	Dimitrie Cantemir Christian University
Concetta Maria Sigona	University of Burgos
María Simarro Vazquez	University of Burgos
Estelle Variot	Aix en Provence University
Paolo Villani	Universita degli Studi di Catania
Alain Vuillemin	Artois University and Paris-Est University
Iulia Waniek	Dimitrie Cantemir Christian University

CONTENTS

LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL STUDIES

THE ROLE OF LATIN ZOOPAROEMIAS IN THE PHRASEOLOGICAL VOCABULARY OF MODERN EUROPEAN LANGUAGES

Olena BIELIAIEVA 9

THE BENEFITS AND CHALLENGES OF APPLYING THE CONVERSATION ANALYSIS TOOL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A MEDICAL UNIVERSITY

Yuliia LYSANETS 17

THE USE OF EPONYMS IN THE LANGUAGE OF MEDICINE: PRO ET CONTRA

Viacheslav ZHDAN, Valentyn DVORNYK,
Davyd AVETIKOV, Olena BIELIAIEVA 24

BLENDED LEARNING VON ZWEITER FREMDSPRACHE AN DER HOCHSCHULE: PERSÖNLICH ORIENTIERTER DISKURS

Roksolyana KOKHAN 33

APPROACHING INTERCULTURALITY THROUGH LANGUAGE AND EDUCATION

Paula Alice BĂLOIU, Onorina BOTEZAT,
Ramona MIHĂILĂ 44

LITERARY AND CULTURAL STUDIES

THE COGNITIVE CHAIN AS A LABYRINTH OF MEMORY: NARRATIVE SOLUTIONS IN THE PROSE BY JOSTEIN GAARDER

Lidiia MATSEVKO-BEKERSKA 59

ASPECTS DOCUMENTAIRES SUR LA LANGUE ROUMAINE DANS LES ŒUVRES DES MISSIONNAIRES ITALIENS DES XVIIIE - XVIIIIE SIÈCLES

Liliana AGACHE 71

LA GREGUERÍA Y EL PRINCIPIO ANTIMÉTRICO

Ioana CECOVNIUC 80

LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL STUDIES

THE ROLE OF LATIN ZOOPAROEMIAS IN THE PHRASEOLOGICAL VOCABULARY OF MODERN EUROPEAN LANGUAGES

*Olena BIELIAIEVA*¹

Abstract. *The article examines the role of Latin zooparoemias (Latin proverbs, sayings, and other paroemiological units) as a primary source of formation and replenishment of the paroemiological fund of almost all European languages. The study found that most European languages have borrowed Latin zooparoemias in many ways, such as direct borrowing, tracing, etc. The author emphasizes that despite their temporal remoteness, Latin zooparoemias have not lost their relevance today, because they concentrate millennial folk wisdom, which means centuries of practical experience and the result of knowledge of natural phenomena, customs of people, personal and social life, history, and psychology, processed folk imagination and creativity, they vividly illustrate the aphoristic thinking and astuteness inherent in their creators. The conclusions note that the peculiarity of the Latin paroemias is that they serve as a universal metaphor, a kind of cultural code in which typical situations, well-known, so-called eternal rules or principles of behavior, moral laws that were formulated based on the accumulated collective life experience, and a significant part of which has not lost its relevance in the 21st century.*

Keywords: Linguistic world image; Paroemia; Latin; Zooparoemias; Zoolexemes; Metaphor; Connotation.

1. Introduction

Language is one of the main tools of communication, the strongest social weapon through which the human stream becomes an ethnos, a unique tool that shapes the nation by creating, preserving, transmitting and multiplying culture, traditions, social identity of a particular speech group. W. von Humboldt once wrote that the diversity of languages reveals to us the richness of the world and what we know in it, and human existence becomes much wider for us, because different languages in expressive and effective features offer us different ways of thinking and perceiving (Humboldt, 1985). This understanding of language, among other things, led to the emergence of an extremely capacious term “linguistic world image,” which in different contexts and within different scientific paradigms is used by many generations of scientists (Bieiaieva 2020).

¹ Professor, Ph.D., Poltava State Medical University, Poltava, Ukraine. inlatmetod@ukr.net

Hence, under the linguistic world image, we understand the set of knowledge, experience, and ideas of a certain ethnic group about reality and the surrounding world, recorded in different levels of linguistic units, reflected in the system meanings of linguistic signs (Seriöhina, 2012). We also share the researchers' opinion that the bright representatives of such stereotypical ideas, knowledge and experience are paroemias, which form a paroemiological picture of the world and which are an invariant component of the linguistic world image *ibid* (Koloiz et al, 2014; Naumenko et al, 2013; Petryshyn, 2019; Shirinova, 2016; Tretyakova, 2014).

Our interest in Latin-speaking paroemias is primarily due to the fact that Latin proverbs, sayings, and other paroemiological units not only served as a primary source of formation and replenishment of the paroemiological fund of almost all European languages, which borrowed them in many ways, such as direct borrowing, tracing, etc. Despite their temporal remoteness, Latin zooparoemias have not lost their relevance today, because they concentrate millennial folk wisdom, which means centuries of practical experience and the result of knowledge of natural phenomena, customs of people, personal and social life, history and psychology, processed folk imagination and creativity, they vividly illustrate the aphoristic thinking and astuteness inherent in their creators (Grushchak, 2012).

In the context of our study, K. Krasovska's (2009) statement is important that "the connection between the mental features of the people and linguistic signs of culture can be traced in two directions: starting from mental features, finding their reflection in linguistic signs of culture, and vice versa – by analyzing linguistic signs of culture to identify mental traits characteristic of the native language (Krasovska, 2009), and the opinion of the well-known Ukrainian researcher I. Holubovska, who emphasizes that paroemias, reflecting universal priorities, at the same time record the nationally determined values of the people about the world and their existence in it. This makes paroemiological units axiologically significant linguistic quantities, the study of which is aimed at identifying the hierarchy of values of speakers of a particular culture and language (Holubovska, 2004).

The objectives of the research are to clarify the signs of paroemias, to analyze Latin zooparoemias, to identify semantic and cognitive features of paroemias with zoolexemes. The source base for the study relies on Latin paroemias (a total of 179 units), recorded in the reference literature (Babichev et al, 1986; Bieiaieva et al, 2020; Korzh et al, 1988; Tsymbalyuk, 1990;).

2. Demonstration.

The proposed study examines zooparoemias, which is part of the Latin-language fund that served as the basis for the collective European linguistic and cultural memory. We included proverbs, sayings, aphorisms, proverbs, “business” expressions, beliefs, signs, orders, nonsense, fairy-tale formulas, etc. in the framework of paroemiological units. At the same time, we consider paroemias as texts, which are characterized by autosemantics, that is, they have a self-sufficient meaning and can be used independently *ibid.* The content embedded in the paroemias has a theme (or themes), therefore, the paroemias are situational. The situationality of paroemias is ambiguous: on the one hand, their use is limited to the situation, on the other hand, they themselves model the situation, clarify, outline or name it. This view makes it possible to simultaneously attribute paroemias to units of speech and units of speech. Synthesizing the views of researchers on the essence of the concept of “paroemiology,” we have identified the following main features of paroemias: allegorical, aphoristic, metaphorical, relative conciseness, expressiveness, generalization of meanings that are broadcast, estimative, axiological, canonized, constancy (lexical, grammatical), reproducibility, situationality.

As for zooparoemias, this class of paroemias is of great interest given that they usually function as a universal cultural metaphor, a kind of cultural code in which the essential features of man, the relationship between people are revealed by endowing certain human qualities and characteristics of animals. The paroemiological activity of zoolexemes, which we include ornitholexemes, entomolexemes, as well as the names of living organisms belonging to the classes Amphibia, Delphinidae, Reptilia, due to the fact that the entire history of homo sapiens, the development of human civilization is closely related to the animal world. Animals provided man with food and raw materials, they served as a source of material goods, they were worshiped, they were an element of entertainment (and cruel in particular) of ancient peoples.

The study showed that in Latin paroemiology, zoolexemes are most common, which nominate representatives of both domestic and wild animals, the range and natural habitat of which was (is) the Mediterranean, and exotic animals, birds, insects, reptiles, amphibians.: equis / caballus (horse), asinus (donkey), asellus (donkey), canis (dog, dog), cattus (cat), feles, var. felis (cat), catulus (puppy and sometimes kitten), ovis (sheep), agnus (lamb), capra (goat), caper / hircus (goat), leo (lion), lepus (hare), vulpes (fox), mus (mouse), lupus (wolf), ursus (bear), cervus (deer), haedus (goat), bos / taurus (bull), vitulus (calf), mula (mule), sus (pig), aper (boar, wild boar), camē(l)lus (camel), simia (monkey), elephantus

(elephant), aquila (eagle), columba (pigeon, dove), hirundo (swallow), gallus (rooster) / gallina (chicken), noctua (owl), delphinus (dolphin), testudo (turtle), rana (frog), anguis (snake), colubra (small snake), vipera (snake), apis (bee), musca (fly), culex (mosquito), serpens (snake), as well as nouns belonging to the class nomina collectivā – pecus (cattle), grex (herd), thripes (insects), and the hyperonym avis (bird).

In the analyzed paroemias, binary and ternary oppositions are implemented by metaphorical comparison of zoolexemes, in which certain positive or negative qualities or characteristics are recorded:

✓ lion – as a symbol of courage, deer – timidity: **in pace leōnes, in bello (proelio) cervi** – in peacetime lions, in war – deers;

✓ lion – as a symbol of courage, lamb – timidity, fox – cunning: **agnum ubi leōnis pellis deficit, vulpīnam induendam esse** – if a sheep does not have the skin of a lion, it should wear the skin of a fox, that is, he who has no strength must be cunning;

✓ wolf – as a symbol of strength, cruelty, audacity, rage, cunning and lamb – the personification of victimhood, helplessness, weakness, obedience:

(1) **ovem in fronte, lupum in corde gerit** – in the form of a sheep, and inside the wolf;

(2) **pelle sub agnina latitat mens saepe lupina** – wolfish nature often hides under sheep's skin;

(3) **infra quod fluvium turbet, lupus arguit** – the wolf accuses the lamb for muddling the river below him;

✓ horse – the personification of nobility and donkey – simplicity, low origin:

(1) **qui fuit hic asinus, non ibi fiet equus** – who was a donkey, he will not become a horse;

(2) **ab equis ad asinos (ab equo ad asinum)** – from horses to donkeys;

✓ eagle (a bird of prey that represents something brave, powerful, majestic, significant, which is compared to something insignificant, insignificant or weak) – dove / dove (gentleness, peace, peace): **aquila non generat columbam** – eagle does not give birth to a dove;

✓ eagle (a member of the hawk family that flies high) – an owl (a bird hunted by members of the hawk family), in fact, a hunter and a victim: **aquam lam noctuae comparas** – you compare an eagle and an owl.

Of considerable interest are our metaphorical binary oppositions “big” and “small,” “significant” and “insignificant” (elephant and fly, elephant and mosquito, eagle and insect, chicken and bull):

(1) **elephantem e musca facere** – to make an elephant out of a fly;

(2) **culicem non curat elephantus** – an elephant does not pay attention to a mosquito;

- (3) **aquīla non captat muscas** – an eagle does not catch flies;
- (4) **aquīla thripes aspiciēs** – an eagle will watch over insects;
- (5) **excolāre culicem, came(l)lum autem glutīre** – to strain a mosquito, and to swallow a camel;
- (6) **gallīnam dat, ut taurum recipiat** – he gives a chicken to get a bull.

Moreover, according to the tradition, which is widely represented in ancient paroemias and medieval bestiaries, the wolf represents vigilance, caution, intelligence:

- (1) **cautus enim metuit fovēam lupus** – a cautious wolf is afraid of even a pit;
- (2) **agro, qui latitat, lupus agnum prendere vitat** – where the wolf has a lair, there are not enough lambs;
- (3) **lupus vetus non cadet in fovēam** – the old wolf does not fall into the pit.

In the analyzed paroemias, the image of a wolf is allegorically used to denote the immutability of human character, human nature:

- (1) **cum lupus addiscit psalmos, desiderat agnos** – when a wolf studies a psalm, he still wants lambs;
- (2) **lupus pilum mutat, non mentem** – the wolf changes the skin, not the mind (way of thinking);
- (3) **in discendo lupus nimis affirmans ait agnus** – when you teach a wolf the language, he will always say “lamb.”

The fox is the personification of cunning and caution:

- (1) **annōsa vulpes haud capitur laqueo** – it is not easy to lure an old fox into a trap;
- (2) **vulpes pilum mutat, non mores** – fox changes fur, not temperament (way of thinking).

As for the dog, in most Latin paroemias negative traits, cowardice and meanness are recorded, in particular:

- (1) **canis timīdus vehementius latrat quam mordet (pl. canes timīdi vehementius latrant quam mordent)** – a timid dog barks louder than it bites;
- (2) **cave tibi a cane mutō et aquā silente** – beware of a quiet dog and calm water.

The donkey, on the one hand, traditionally symbolizes stupidity, limitation, incompetence, for example:

- (1) **asīnus in unguento** – a donkey among perfumes (a donkey in a perfume shop);
- (2) **quo asīnus de pipere?** – What does a donkey understand in pepper?

- (3) **asīnus ad lyram** – a donkey near a lyre (cfr. from Ukrainian to understand something “like a wolf in the stars”; to understand something “like a blind man in colors”;
- (4) **asīnus inter simias** – a donkey among monkeys, i.e., a limited person who is exhibited as such by other limited people;
- (5) **asīnus asinōrum in secula seculōrum** – donkey of donkeys forever.

On the other hand, the donkey is associated with hard or useless work, as well as stubbornness:

- (1) **asīnum sub fræno currere docere** – to teach a donkey to obey reins;
- (2) **ad res portandas asini vocitantur ad aulam** – donkeys are called to the yard to transport goods.

The image of the snake in Latin paroemias has a negative connotation, the snake is associated with insidiousness and ingratitude:

- (1) **etiam parvulae serpentes nocent** – even small snakes are harmful;
- (2) **viperam sub ala nutricare** – to feed a viper in the bosom;
- (3) **(latet) anguis in herbā** – (hiding) a snake in the grass (about hidden danger).

The lamb symbolizes meekness and serenity: **aede tua magnus, aliēna sis velut agnus** – be the master in your own house, and in another’s, like a lamb.

Interesting are the oppositions of the philosophical plan, for example, old age, death, loss of power:

- (1) **mortuo leōni et lepores insultant** – even hares mock over a dead lion;
- (2) **annoso leōni vel lepores insultant** – even hares laugh over the old lion;
- (3) **leōnem mortuum etiam et catuli mordent** – a dead lion is even bitten by puppies.

3. Conclusions.

Thus, the study of paroemias with zoolexemes contributes to a more in-depth study of many issues, such as: the relationship of language and thinking, language and cognition, language and culture, interlingual borrowings in diachrony. The conducted research showed that the paroemiological potential of zoolexemes is due to the fact that the observations of ancient and later medieval man on the representatives of the animal world, their habits and behavior served as a valuable source of metaphorization and anthropomorphism. Zoolexemes, which serve as the core of the analyzed paroemiological units, are characterized by the strong

potential of estimation and axiology, they can have explicitly or implicitly expressed negative, positive or neutral connotation. The peculiarity of Latin paroemias is that they serve as a universal metaphor, a kind of cultural code, which presents the “engraved” typical situations, well-known, so-called eternal rules or principles of conduct, moral laws formulated on the basis of accumulated collective life experience, and significant some of which have not lost their relevance in the 21st century.

The performed research does not assume the exhaustive coverage of the issue of Latin zooparoemias as an embodiment of a fragment of the linguistic world image. The author sees prospects for further scientific research in expanding the source base and supplementing the body of the studied units, focusing on the syntactic structure of zooparoemias, conducting a comparative analysis of zooparoemias on the material of languages belonging to different groups.

References

1. Babichev, N. T. & Borovsky, Ya. M. 1986. *Dictionary of Latin proverbial expressions: 2500 units*; under ed. Ya. M. Borovsky. 2nd ed., Stereotype. Moscow: Rus. Language.
2. Bieiaieva, O. M., Zhdan V. M., Tsisyk A.Z. 2020. *Latin-Ukrainian medical encyclopedic dictionary* in 2 vols. Vol. 2 N. Appendix 12. Kyiv: VSV “Medicine.”
3. Bieiaieva, O. M. 2020. The linguistic world image through the prism of paremiology (on the material of Latin zooparemiias). *Current issues of linguistics, professional language didactics, psychology and pedagogy of high school: collection of articles of the Vth International Scientific and Practical Conference*. Poltava, November 19–20, 2020. Poltava, 30–36.
4. Holubovska, I.O. 2004. *Ethnospecific constants of linguistic consciousness*: author’s ref. dis Dr. Philol. Science. Kyiv: Kyiv National University named after Taras Shevchenko.
5. Grushchak, O. 2012. The concept of “work” in Latin and Ukrainian paremiias. *Youth and the market*. 12: 131–115.
6. von Humboldt, W. 1985. *Language and philosophy of culture*. Moscow: Progress.
7. Koloiz, J.V. Malyuga, N.M., Sharmanova, N.M. 2014. *Ukrainian paremiology: a textbook for students of philological specialties of higher educational institutions*. Kryvyi Rih: KPI SHEI “KNU.”
8. Korzh, N.G., Lutska, F.Y. 1988. *From the treasury of ancient wisdom*. Kyiv: Higher School.
9. Krasovska, K.V. 2009. The connection of conceptual and linguistic pictures of the world with ethnic mentality. *Culture of the peoples of*

- the Black Sea region*. 154: 120-123.
10. Naumenko, N.P., Shibaeva, I.V. 2013. Structural and semantic analysis of Latin paremias (based on French, Spanish, Russian texts). *Culture of the peoples of the Black Sea region*. 255: 104–108.
 11. Petryshyn, M.Y. 2015. Zoomorphic metaphor in Latin proverbs and sayings. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Ser. "Philological"*. 51: 285-287.
 12. Petryshyn, M.Y. 2019. The concept of life through the prism of Latin paremias. *Transcarpathian philological studies*. 11(2): 37-41.
 13. Seregina, M.A. 2012. *Cognitive aspects of Russian and German paremiology. Cognitive structure of the paremiological picture of the world of Russians and Germans*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
 14. Tretyakova, K.V. 2014. Fauna names in Latin paremias. *Studia Linguistica*. 8: 63-67.
 15. Tsymbalyuk, Y.V. 1990. Latin proverbs and sayings. Latin proverbs and sayings. *Proverbia et dicta Latina*. Kyiv: Higher School.
 16. Shirinova, S.A. 2016. Zoonyms in the Lezgin and English paremiological picture of the world (on the example of a wolf and a dog). *Historical and socio-educational thought*. 8(2-2): 201-204.

THE BENEFITS AND CHALLENGES OF APPLYING THE CONVERSATION ANALYSIS TOOL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A MEDICAL UNIVERSITY

*Yuliia LYSANETS*¹

Abstract. *The present paper provides the results of classroom research and major takeaways from the online course “Constructive Classroom Conversations: Mastering Language for College and Career Readiness” (Stanford University). The aim of this research is to demonstrate the benefits and challenges of applying the Conversation Analysis methodology in the context of teaching the University course of English for Specific Purposes (Medicine and Dentistry) for developing certain communication skills (negotiating, clarifying, and fortifying ideas) in medical ESL students. The authors analyze the transcribed classroom conversations between students in terms of different communicative dimensions (Dimension 1 – the ability to “build on” and “build up” ideas based on partner’s turns; Dimension 2 – the extent of students’ understanding of the lesson’s learning objective). Thus, the Conversation Analysis Tool represents students’ general communicative competence, their achievements in the studied topics, as well as relevant gaps in mastering the material.*

Keywords: Conversation Analysis Tool; Constructive conversation; Communication skills; Formative assessment; English for Specific Purposes.

1. Introduction

Conversation analysis (CA) is a modern research methodology, which reveals the structure and composition of human communication. CA involves such concepts as “turn-taking,” “turn organization,” “sequencing,” “word/usage selection,” “overall organization of the occasion of interaction” (Schegloff, Koshik, Jacoby, & Olsher, 2002), and it is based on the detailed qualitative analysis of tape recordings and transcripts (Drew, Chatwin, & Collins, 2001; Maynard & Heritage, 2005). Currently, it has become “widely accepted as a research methodology into L2 use and acquisition” (Barraja-Rohan, 2011). As a matter of fact, in the context of ESOL teaching CA has proven to be a valuable technique that “enables researchers, teachers, and their educators to see the minutia of classroom practices and how they are done in situ at all points of instruction” (Fagan, 2012). However, although the effectiveness of this methodology in second language teaching is

¹ Associate Professor Ph.D. Poltava State Medical University, Poltava, Ukraine, yuliia.lysanets@gmail.com

generally recognized (Kokhan et al, 2020; McCarthy, 1991; Seedhouse, 2005; Fagan, 2012; Koole, 2013; Wu, 2013), its application to medical education has not been within the focus of research so far. It is necessary to bear in mind that a doctor’s profession is linguistically active. Medical students should not only learn how to express their thoughts – but they also should be able to persuade their patients, elicit information from them, and learn how to participate in such forms of interaction as consultation, interviewing, concilium, discussion, and if needed, dispute or debate. Hence, developing conversation skills is essential for future medical professionals, and thereby this research is relevant.

2. Demonstration

The first activity was organizing and recording students’ conversations in the classroom. We worked with 2nd-year medical students; the topic was “Allergy.” Students read several texts on allergy and were asked to discuss its causes, symptoms, and prevalence. Students were supposed to elicit information from the corpus of medical texts as suggested by the curriculum and based on this information develop an understanding of allergy as one of the most urgent and relevant healthcare problems of the modern world. One of the pieces from the required reading was an excerpt from “A European Declaration on Immunotherapy” designed by the European Academy of Allergy and Clinical Immunology (EAACI). The learning objective of the lesson was for students to understand the broader scope of allergy. In other words, students were expected to be able to provide evidence that allergy is detrimental not only for individual patients but for society in general.

To trigger the act of communication, our prompt was: “Why is allergy a serious public health problem?” The participants were 2nd-year medical students with an advanced level of English language proficiency; primary language – Ukrainian. Below is the transcript of the recorded conversation excerpt:

(1) Student A: I think allergy is a serious public problem because it can have a lot of unpleasant symptoms, like rash, hives and itching.

(2) Student B: And also, the symptoms of the respiratory tract such as runny nose, cough, and sneezes. Lots of discomfort.

(3) Student A: I think so many different symptoms are due to numerous sources of allergens. I mean, allergy-causing agents can be present anywhere – in medications, foods, plants, insect venom, animal dander, in molds and even in house dust.

(4) Student B: Maybe that’s why allergy is so common.

(5) Student A: For this class I’ve read a paper where it’s said that after the next few decades more than half of Europeans will experience some type of allergy at some point of their lives.

(6) Student B: This is terrible. I mean, just imagine how allergy affects the patient's life quality.

(7) Student A: Right. It actually limits patient's lifestyle, it interferes with studies, career and everything.

(8) Student B: Sort of. I mean, allergic patients are sick during all their lives, and they must take more sick leaves, and I think this leads to lower work results... and I think it's bad for economics.

(9) Student A: And think only! Families also suffer from allergy manifestations, for example, when patient's symptoms become worse at night, all family members can have disturbed sleep.

(10) Student B: And sleeping problems... they may lead to patient's mood swings which also impair their family life and personal relations.

(11) Student A: Well, I think allergy is a far more serious problem than it may seem at first.

This conversation demonstrates how students gradually develop their understanding of the problem discussed.

Instructional changes. The discourse given above still needs several improvements in terms of constructive conversation. In particular, we would change turns 6 and 9. Below is given the "revised" transcript of the conversation, with possible improvements in bold:

(1) Student A: I think allergy is a serious public problem because it can have a lot of unpleasant symptoms, like rash, hives and itching.

(2) Student B: And also the symptoms of the respiratory tract such as runny nose, cough, and sneezes. Lots of discomfort.

(3) Student A: I think so many different symptoms are due to numerous sources of allergens. I mean, allergy-causing agents can be present anywhere – in medications, foods, plants, insect venom, animal dander, in molds and even in house dust.

(4) Student B: Maybe that's why allergy is so common.

(5) Student A: For this class I've read a paper where it's said that after the next few decades more than half of Europeans will experience some type of allergy at some point of their lives.

(6) Student B: **This is terrible. Just imagine how many people will live with allergy. I mean, this disease will have a huge impact on the society in general.** (The bold font, used here and in the following phrases, denotes the "revised" transcript of the conversation, i.e., possible improvements of students' spoken discourse, which a teacher should aspire to achieve in the process of delivering the topic).

(7) Student A: Right. It actually limits patient's lifestyle, it interferes with studies, career and everything.

(8) Student B: Sort of. I mean, allergic patients are sick during all their lives, and they must take more sick leaves, and I think this leads to lower work results... and I think it's bad for economics.

(9) Student A: **And more sick leaves affect patients' families as well! Besides, for example, when patient's symptoms become worse at night, all family members can have sleep disturbances.**

(10) Student B: And sleeping problems... they may lead to patient's mood swings which also impair their family life and personal relations.

(11) Student A: Well, I think allergy is a far more serious problem than it may seem at first.

Major takeaways. In terms of instructional strategies, we might have chosen a more specific prompt. Perhaps it would have helped to elicit the intended information easier, and the above-mentioned revisions would not have been needed.

In the next task, we focused on developing the skill of “clarifying” ideas in 2nd-year medical students who studied the topic “Sensory Organs.” This topic is very extensive, covering all five channels of perception within only 3 classes allocated for it. Students have to master the structure, functions, and basic mechanisms of vision, gustation, olfaction, auditory and tactile perception. Therefore, it will be crucial for students to understand all the material, and for teachers to make sure that they comprehend it. The participants were 2nd-year medical students with an advanced level of English language proficiency; primary language – Ukrainian. Below is given the transcribed excerpt of the conversation:

(1) Student A: If I had to invent a cure for some sensory organ, I would try with gustation.

(2) Student B: Why is it so?

(3) Student A: Well, because this is a very complex mechanism to allow us to live normal life. The tongue is covered with thousands of lingual papillae, which are responsible for feeling different tastes.

(4) Student B: So, how does it work?

(5) Student A: I've read for this class that fungiform papillae found on the anterior portion of the tongue, they are responsible for sweetness, while circumvallate papillae and foliate papillae located on the posterior portion, and they react on bitterness.

(6) Student B: But why exactly is this location important?

(7) Student A: Because this enables us to identify harmful and beneficial things. I mean, the taste of sweetness helps to identify energy-rich foods which are essential for life – therefore, these papillae are at the tip of the tongue, in such a way a man can eat this food immediately and get some energy for life. At the same time, bitterness is serving as a warning sign for poisons – therefore, the papillae are on the root of the tongue – to trigger the vomiting reflex and save the man from poisoning.

(8) Student B: I see... this is very interesting.

(9) Student A: Anyway, which one would you choose?

(10) Student B: I would concentrate on tactile perception, because skin performs an important function in giving us information about dangers in the outside.

(11) Student A: What do you mean?

(12) Student B: Pain is a key signal for person that something is wrong with the body. If you are not feeling pain, this can be very dangerous for life.

(13) Student A: How can it be dangerous?

(14) Student B: Well, imagine if a person does not feel if something is very hot – he will not even notice if he touched a red-hot frying pan, for example, until there is severe burns on the skin.

(15) Student A: This can be really bad.

This pair of students demonstrated a sufficient extent of mastering the skill in question. This particular excerpt seemed quite appropriate in terms of class curriculum: it contains a considerable amount of information that students should learn (e.g., the names of lingual papillae). Both students effectively used the Conversation Skills Poster with conversation starters, adequately explained and clarified their point based on suggested starters. Below is given the “revised” transcript, with possible improvements in bold:

(1) Student A: If I had to invent a cure for some sensory organ, I would try with gustation.

(2) Student B: Why is it so?

(3) Student A: Well, because this is a very complex mechanism to allow us to live normal life. The tongue is covered with thousands of lingual papillae, which are responsible for feeling different tastes.

(4) Student B: So, how does it work?

(5) Student A: I’ve read for this class that fungiform papillae found on the anterior portion of the tongue, they are responsible for sweetness, while circumvallate papillae and foliate papillae located on the posterior portion, and they react on bitterness.

(6) Student B: But why exactly is this location important?

(7) Student A: Because this enables us to identify harmful and beneficial things. I mean, the taste of sweetness helps to identify energy-rich foods which are essential for life – therefore, these papillae are at the tip of the tongue, in such a way a man can eat this food immediately and get some energy for life. At the same time, bitterness is serving as a warning sign for poisons – therefore, the papillae are on the root of the tongue – to trigger the vomiting reflex and save the man from poisoning.

(8) Student B: I see... this is very interesting.

(9) Student A: Anyway, which one would you choose?

(10) Student B: I would concentrate on tactile perception, because skin performs an important function in giving us information about dangers in the outside.

(11) Student A: What do you mean?

(12) Student B: Pain is a key signal for person that something is wrong with the body. If you are not feeling pain, this can be very dangerous for life.

(13) Student A: How can it be dangerous?

(14) Student B: Well, imagine if a person does not feel if something is very hot – he will not even notice if he touched a red-hot frying pan, for example, until there is severe burns on the skin.

(15) Student A: This can be really bad. **How common is this disorder?**

(16) Student B: **Tactile impairment can be a consequence of such widespread systemic diseases as diabetes. What about gustation? Why is your cure for taste disorders important?**

(17) Student A: **Well, three main taste disorders – ageusia, hypogeusia and dysgeusia – are commonly caused by head trauma, some surgical procedures, such as middle ear surgery or extraction of the third molar; radiation therapy; viral infections.**

(18) Student B: **Do you mean that both these senses can be impaired due to many reasons?**

(19) Student A: **Yes, exactly. Both gustation and tactile perception can be easily damaged due to a lot of widespread pathologies. And that's why it is important for doctors to develop treatment methods for these disorders.**

Instructional changes and major takeaways. We might have provided a slightly more detailed prompt for conversation. In particular, we will consider close-ended questions as more feasible prompts in future activities. The recorded conversation revealed several minor grammar errors which should be eliminated in the future. Our further aim will also be to develop students' academic language.

3. Conclusions

Organizing students' constructive conversations is a complex process that needs to be carefully planned. The Conversation Analysis Tool, developed by the Stanford Online teaching team, renders a feasible basis for teaching English at Medical University, and its potential requires further research in terms of English for Specific Purposes. In the context of applying CA methodology to the medical curriculum, the skill of "negotiating" ideas is indispensable for the development of critical

thinking in future doctors. The skill of “clarifying” ideas is effective in terms of developing general linguistic competence (e.g., the ability to form interrogative sentences correctly, as well as to paraphrase one’s thoughts and communicate the same idea in other words). Furthermore, the skill of “fortifying” ideas is crucial for developing the young specialists’ professional worldview and outlook, since it fosters the ability to persist in their statements. We used such scaffolding means as the Conversation Skills Poster with starter-finisher phrases, sentence frames, strategic pairings, and visuals (graphic organizers, charts). Along with several prompts, we tried the fishbowl model, modeling situations and different moves, depending on the situation and the material discussed. Modeling the constructive classroom conversation is quite effective as the key means of formative assessment: it is a “litmus paper” which represents students’ progress and gives the teacher the idea about students’ level of knowledge and understanding of the subject. We believe that the information which students ultimately elicit through their constructive classroom conversations with peers will have a profound influence on their professional lives, since the strongest knowledge is obtained independently, through one’s efforts.

References

1. Barraja-Rohan, A. M. 2011. Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*. 15: 479-507.
2. Drew, P., Chatwin, J., Collins, S. 2001. Conversation analysis: A method for research into interactions between patients and health-care professionals. *Health Expect.* 4: 58-70.
3. Fagan, D. S. 2012. On language teachers’ classroom practices: Bridging conversation analysis with language teacher education research. *The Forum*. 12: 35-37.
4. Hakuta, K., Zwiers, J., Rutherford-Quach, S. 2016. Constructive classroom conversations: Mastering language for college and career readiness [Lecture notes]. Retrieved from <http://online.stanford.edu/course/constructive-classroom-conversations-mastering-language-college-and-career-readiness-spring>
5. Kokhan, R. Matsevko-Bekerska, L., Lysanets, Yu. 2020. Conversation Analysis Tool as an Effective Means for Teaching the University Courses of English and World Literature. *Arab World English Journal*. 11(4): 307-318.
6. Maynard, D. & Heritage, I. 2005. Conversation analysis, doctor-patient interaction and medical communication. *Medical Education*. 39: 428-435.
7. Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., Olsher, D. 2002. Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 22: 3-31.
8. Seedhouse, P. 2005. Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*. 38: 165-187.
9. Wu, Y. 2013. Conversation analysis – a discourse approach to teaching oral English skills. *International Education Studies*. 6: 87-91.

THE USE OF EPONYMS IN THE LANGUAGE OF MEDICINE: PRO ET CONTRA

*Viacheslav ZHDAN, Valentyn DVORNYK,
Davyd AVETIKOV, Olena BIELIAIEVA¹*

Abstract. *The study is of interdisciplinary nature, performed at the intersection of terminology, history of ancient Rome, history of medicine and medical ethics. The article considers the pros and cons of using eponyms in the language of medicine. The authors draw attention to a range of controversial issues related to this linguistic phenomenon: the presence of misdirected acronyms; the ethical expediency of using eponymous terms; possible communication difficulties associated with the use of national variants of eponymous terms. The conclusions state that medical eponymous terms are an integral part of the language of medicine, which reflects the various stages of knowledge of reality, historical conditions and information about those people who contributed to the development of medical science.*

Keywords: Language of Medicine; Acronyms; Eponymous Terms; Medical Experiments; Synonymous Series.

1. Introduction

Eponymous terms are one of the important representatives of cognitive activity in medical terminology (Zhdan et al. 2021). An analysis of the literature on the topic under consideration demonstrates that the functioning of eponyms in medicine is of great interest to researchers worldwide (Bytsko et al. 2017; Cuerda et al. 2011; Toarnă et al. 2019; Vercueil et al. 2000). The authors of this article also have made a certain contribution to the study of the functioning of eponyms in medicine (Bieliaieva et al. 2018). In our previous study, we found that there are several debatable issues related to the use of eponyms in the language of medicine, such as: the presence of misleading acronyms; the ethical expediency of using terms with the names of scientists who collaborated with the Nazis, as well as members of the scientific community who shared and promoted eugenic ideas; possible communication difficulties associated with the use of national variants of eponymous terms (Zhdan et al. 2021). The aim of the present study is to consider the pros and cons of using eponyms in the language of medicine through the prism of these

¹ Poltava State Medical University, Poltava, Ukraine, v.zhdan@pdmu.edu.ua

specific debatable issues related to this linguistic phenomenon. The research material has been selected from publicly available sources: scientific publications, reference books, educational literature.

2. Demonstration

First of all, it is necessary to draw attention to a group of erroneously oriented acronyms common in English-language medical discourse, which graphically resemble eponymous terms, although they are not, for example: ELISA – enzyme-linked immunosorbent assay (enzyme immunosorbent test), ADAM – androgen deficiency aging male (age-related androgen deficiency in men), PERLA – pupils equal and reactive to light (and pupils of the same size and responsive to light [and accommodation]).

The acronym APGAR (APGAR's test) should be mentioned separately, because in the name of the famous American doctor Virginia Apgar one can observe the “encrypted” components of the system, which she officially presented in 1952 at the XXVII Annual Congress of Anesthesiologists and the United States. This system allows to determine the condition of the newborn during the first minutes of life according to the total analysis of scores expressed in points (maximum number 10) of five clinical signs (Bieliaieva et al. 2020): A = appearance_{engl} / aspect_{fr} (skin color), P = puls_{engl} / pouls_{fr} (pulse), G = grimace_{engl} / grimace_{fr} (grimace, reflex excitability), A = activity_{engl} / activité_{fr} (motor activity, muscle tone), R = respiration_{engl} / respiration_{fr} (respiratory movements, respiration).

This group also includes the adjectival component of the term “caesarean section” (“Caesarean section_{engl}” = “C-section_{engl}”) in Latin and English, as well as formed by substantiation the French term la césarienne_{fr}, which is preferred in modern French-language medical discourse, and the adjective component of the synonymous term opération césarienne_{fr}, which occurs less frequently. The history of the origin of this term is quite confusing and shrouded in myths and legends, ut infra. There is no doubt that the Latin adjective “Caesareus, a, um,” given in capital letters, is formed from the Latin noun *Caesar, aris m* – a cognomen of the genus Julius, but, as noted by the researchers (van Dongen 2009), it is not about the birth of Gaius Julius Caesar, but about the “Roman law” or “Caesar’s law” (“Lex Caesarea”), according to which the fetus of a woman who died in childbirth should have been excised (ex utero). As for this law, it also has a very long history and became a continuation of ancient rituals and religious customs, because the progenitor of “Lex Caesarea” was the “Royal Law” (“Lex Regia”), issued by the second Roman emperor – Numa Pompilius (715 – 673 gg. BC), who forbade burying a pregnant woman before her fetus was cut from the abdomen (van Dongen 2009). In fact, it is worth agreeing with P. van

Dongen that this was the first description of a cesarean section performed postmortem (van Dongen 2009), and many centuries later a law was created to save the life of the child as a future citizen. The etymology of the cognomen “Caesar” also deserves attention. Translated from the Punic language (Punic is now a dead language that, along with Phoenician, Aramaic, and Hebrew, belonged to the western branch of the Central Semitic languages), “Caesar” means “elephant”. The South African Scholar R. van Dongen (van Dongen 2009) notes that the Julius family was awarded this honorary nickname after the Roman general Publius Cornelius Scipio Africanus the Elder (c. 235 - 183 BC) forced a staunch enemy of Rome – the brilliant Carthaginian general Hannibal Barca to sign a humiliating peace treaty for Carthage in 201 BC after his defeat in the Battle of Zama (last stage of the Second Punic War).

According to another, more common, legendary version, Gaius Julius Caesar (100 BC - 44 BC), a prominent ancient Roman general, orator, writer, and politician, was born by caesarean section. Gaul and left to his descendants “*Commentarii de bello Gallico*” (“Notes on the Gallic War”). According to van Dongen P. W. J., which seems to us quite correct, this legend embodies the idea of “superman” or “demigod,” so the birth of such an extraordinary person per vias naturāles seemed to the ancient Romans too trivial (van Dongen 2009). We agree with this statement, because the creation of a “legend” about a prominent historical figure was a common phenomenon in the history of ancient Rome, Caesar and Scipio Africanus were prominent Roman figures, whose birth and life required legends. Let us return to the birth of Gaius Julius Caesar: he was the first child of Aurelius Cott, who gave birth to seven children and died in old age in 54 BC. Due to the assumption of 100% maternal mortality after partus abdominalis at that time, the probability of the birth of Caesar per sectionem caesaream is almost zero (van Dongen 2009). It is highly probable that the legend of the birth of Caesar by caesarean section arose later, as evidenced by the work of P. van Dongen, which we have repeatedly quoted, in which the author cites common interpretations since the Early Middle Ages given in compilations of “Etymologies” of the medieval encyclopedist and church figure Isidore of Seville (San Isidoro de Sevilla, seu Isidorus Hispalensis, between 570-636): “his name was Caesar because he was cut from the belly of his dead mother, had thick hair and blue eyes “caesius” (van Dongen 2009). P. van Dongen logically concludes that this text perpetuated the idea of the birth of Caesar by caesarean section *ibid.*

The second controversial issue concerns the ideological, ethical and moral considerations of the use of eponyms in clinical medicine, which bear the names of doctors and scientists who were directly or indirectly

involved in war crimes against humanity – primarily criminal activity during the Third Reich, collaboration with Nazis during World War II, as well as supporters of eugenics. This issue has been repeatedly touched upon in their publications by domestic and foreign scientists (Cuerda, 2011; Martin, 2016; Shevell, 1992; Strous, 2007; Zeldman, 2011). For example, R. D. Strous (2007) singled out two groups of eponymous terms, the ethics and expediency of which is highly questionable: to the first group – “eponyms of aggressors” includes 16 terms in which nine names of doctors and scientists who actively cooperated with the Nazi regime were recorded.

We will provide an example that illustrates this thesis: Hallervorden-Spatz disease (HSD). It is a hereditary disease of the extrapyramidal system, characterized by degeneration of the pale sphere (globus pallidus), red nucleus (nucleus ruber) and substantia nigra of the brain and which was first described by German scientists such as J. Hallervorden and H. Spatz in 1922. Despite the presence of non-eponymous names - pantothenate kinase-associated neurodegeneration (PKAN), neurodegeneration with brain iron accumulation type 1 - eponymic term is not only widespread in the professional medical discourse, but also in the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Tenth revision (ICD-10) under code G23.0. It should also be noted that the proposed synonym with the eponymous component “Martha-Alma disease,” which records the names of nurses in whom this pathology was first detected after autopsy, did not become widespread in medical speech and could not displace medical use polemical eponym, discussed above (Vercueil et al, 2000).

Meanwhile, Julius Hallervorden (1882 - 1965), a well-known neurologist, tarnished his scientific reputation with his close ties to the Third Reich. He is also known for his cynical statement: “Of course, I was receiving brain preparations. And where they come from and how they get to me is not my business” (Strous, 2007). After the end of World War II, part of the collection of J. Hallervorden was removed from the Eidinger Institute. This is a collection that contained 697 brain preparations of euthanasia victims, which were personally collected by J. Hallervorden and 2097 units selected in other centers, where the euthanasia program T4 was implemented (Zeldman, 2011).

According to German researchers M. Martin, H. Fangerau, A. Karenberg (2016), the surge of interest in the collaboration of German neuromorphologists with the Nazis occurred in the 1980s - 1990s - it was during this period that medical historians began to systematically persecute the professional Nazi past of medicine, which led to a significant increase in information on this issue. Moreover, a new generation of

scientists initiated a change of views, as medicine was recognized as responsible for the crimes committed between 1933 and 1945.

The second group, defined by R. D. Strous et al. (2007), included supporters of eugenics, which seems quite logical, because the Nazi regime led a real war to eradicate neurological diseases from the genetic heritage of Europeans (Zeldman, 2011). Spanish researchers Cuerda et al. (2011) point out that eugenic ideas were widespread throughout Europe and North America, as evidenced by the numerous eugenic unions that operated not only in Germany but also in France and the United Kingdom, Canada, USA. At the same time, representatives of this scientific field are often well-known scientists and doctors. Therefore, even though they personally never participated in Nazi atrocities and inhuman experiments, their theories indirectly contributed to these crimes *ibid.* Representatives of the Third Reich, “winged” by eugenic ideas, first conducted a campaign to sterilize the “mentally retarded”, which included patients with neurological diagnoses, such as patients with epilepsy, as well as patients with mental illness. From 1939 to 1945, the Nazis euthanized many of these patients (Cuerda et al, 2011).

For example, one of the representatives of the eugenics movement was the famous French physician and scientist Eugène Charles Apert (1868 - 1940), who openly supported eugenic ideas, as well as the movement for euthanasia. He became a co-founder, an active member, and later secretary general of the French Eugenics Union. Although there is no direct evidence of Apert's involvement in crimes against humanity, his name appears in many studies, directly or indirectly on the ethical issues of the use of some medical eponyms (Cuerda et al, 2011). Nevertheless, the terms “Apert's syndrome” - acrocephalosyndactyly, type I and “Apert-Crouzon syndrome” or “acrocephalosyndactyly” characterized by congenital anomalies of the skull, jaw deformity, fusion of the fingers and toes, usually the second, third and fourth, as well as mental retardation, are now actively used in professional oral and written speech.

Among the supporters of eugenics were women. The most famous of them is the American scientist, specialist in the field of medical genetics - Madge Thurlow Macklin Macklin (1893-1962), co-founder of the Canadian Eugenics Union. Researching the issue of inheritance of malignant diseases, she was also an ardent supporter of “improving the gene pool”, as evidenced by the fact that more than 20 of her scientific publications are devoted to these issues (Strous, 2007). One of Macklin's theories was that physicians should determine whether potential parents are suitable for having children. This idea of M. Macklin was adopted after the Nazis came to power in Germany. Despite such “inconvenient” facts from the researcher's biography, her name is recorded in the term “Curt-

Macklin syndrome” – “ichthyosis hystrix,” or congenital reticular ichthyosiform erythroderma, which denotes hereditary autosomal dominant with a mutation in the KRT1 gene.

The third issue to be considered in the proposed study concerns the possible communication difficulties that may result from the use of eponymous terms. Thus, the opponents of using eponyms in medicine claim that eponymous terms are unmotivated, they do not reflect the meaning of concepts, because the name is not directly related to the meaning. Insufficient motivation of eponymous terms leads to contradictions with the communicative function of language (Whitworth, 2007). The researcher illustrates this thesis with the terms “the Pick cell,” “Pick’s disease” and “Pick’s pericarditis,” which were named after (respectively) Ludwig Pick (German pathologist), Arnold Pick (Czech psychiatrist) and Friedel Pick (Austrian doctor). However, as we know, one of the main functions of the term is a pragmatic function, so the terms, being the core elements of any professional language or language for special purposes, provide the needs of representatives of a profession, specialty, specialization. Thus, it is clear to a medical geneticist that the term “the Pick cell” is synonymous with the term “Niemann-Pick cell” - a relatively large mononuclear cell, available in the spleen and other organs of patients diagnosed with Niemann-Pick disease. In addition, depending on the specific gene in which the mutation occurred, a geneticist will specify the name of this nosological form (Niemann-Pick disease, type A / type B / type C). It is clear to such a specialist that the disease is associated with the name of the German doctor Ludwig Pick. Instead, for a neurologist or psychiatrist, the term “Pick’s disease” means limited pre-senile brain atrophy and associates this nosological form with Arnold Peake, the founder of the Prague School of Neurology. Finally, the cardiologist uses the term “Pick’s syndrome” or “Pick’s syndrome” or “Pick’s disease” to denote chronic constrictive pericarditis, which was described by F. Pick (Zhdan et al. 2021).

Moreover, there are many synonymous names that operate in parallel in different national languages: “Flajani’s disease” – “Flyani’s disease” (the personal physician of Pope Pius VII, Giuseppe Flaiani published his observation on “bronchocele,” as the goiter was then called, and excision in combination with complaints of palpitations described the disease in 1802), “Parry’s disease” – “Parry’s disease” (Welsh doctor, philosopher, geologist Caleb Hiller Parry observed at least 5, according to other data - 8 clinical cases of a combination of exophthalmos, palpitations and goiter, the first observations were made by him in 1786, and the last - until 1816, “Graves’ disease” – “Graves’ disease” (Irish physician Robert James Graves) described the disease in 1835),

“Basedow’s disease” – “Bazedow’s disease” (German physician Karl von Bazedow gave a classic description of the clinical picture, which was once called “trias Megdeburgensis” – “Magdeburg triad” - goiter, exophthalmos, tachycardia in 1840), diffuse tox goiter” (“struma toxica diffusa”) (Bieliaieva et al. 2020).

The analysis showed that in continental Europe the term “Basedow’s disease” is preferred, while the Anglophones use the term “Graves’ disease”. Thus, in the English version of ICD-10 under the code E05.0 the term “Graves’ disease” is recorded, while in the French version under the same code there is the term “maladie de Basedow”. There is also a tendency to use synonymous dyads and triads – “Graves - Basedow disease” and “Flajani - Basedow – Graves’ disease”, respectively (Bieliaieva et al. 2020). Given that terminology is a complex interdisciplinary field, it is important to consider the opinion of experts on the content and form of the term concept. Thus, the desire to eliminate eponyms from the special literature and professional speech, ut supra, and replace them with the term “diffuse toxic goiter” has several disadvantages which from the point of view of clinicians, because it characterizes only macroscopic (diffuse goiter) and functional (toxic goiter). changes in the thyroid gland, which are not obligatory for Bazedov’s disease, because, on the one hand, the enlargement of the gland may be absent, and on the other hand, it may not be diffuse *ibid*, is not appropriate. Moreover, diffuse enlargement of the thyroid gland in combination with thyrotoxicosis may be manifested in other diseases, the so-called diffuse functional autonomy. Therefore, the use of the broader term “disease,” rather than just “toxic goiter” in relation to the disease in question, is likely to be justified, because it emphasizes the systemic autoimmune process (Gaffiot, 2016).

In our opinion, the question of the benefits and disadvantages of eponyms should be based primarily on the opinion of the medical community – carriers of scientific and medical knowledge, agents of professional medical discourse. Indeed, most doctors, both practitioners and researchers, believe that eponyms are extremely useful. In their opinion, they not only describe the phenomena, but also reflect the history of medicine. Behind the eponym, there is a living personality of the author. Accordingly, through medical eponymy the tradition, the spirit of medical scientific and practical schools is transmitted. A similar view is found in the studies by the Australian researcher J. A. Whitworth: “Eponyms adorn medicine, provide conventional brevity that is convenient for the professional community, and they support medical traditions and culture in our history” (Whitworth et al, 2007).

3. Conclusions

Medical eponyms are an integral part of the language of medicine, which reflects the various stages of knowledge of reality, historical conditions and information about those people who contributed to the development of medical science. The presence in medical terminology of the so-called misleading “pseudoeponymous” abbreviations is not a communicative barrier for medical professionals, as evidenced by their prevalence. Despite the existence of eponymous terms, the use of which is polemical for moral and ethical and ideological reasons, these terms are still used. The presence of the synonymous series among the eponymous names of diseases, symptoms, syndromes etc. - dyads, triads, tetrads, pentads testify to the conventionality of the term, national/ regional/ linguistic preferences, as well as the commitment of the medical community to traditions. At the same time, medical terminology remains an open non-static system, in which old terms die out and new ones appear, there are terms that have been integrated by this system and those that have been assimilated for some reason only partially.

References

1. Bieliaieva, O. M., Synytsia, V. H., Lysanets, Yu. V. 2018. Pharmaceutical Terms with Onomastic Component: Quantitative, Structural and Lexico-Semantic Analysis. *Wiadomości Lekarskie*. 71(1, cz. II): 217-221.
2. Bieliaieva, O. M., Zhdan, V. M., Tsisyk, A. Z. 2020. Latin-Ukrainian Medical Encyclopedic Dictionary: In 2 vols. Vol. 2 N-W. Kyiv: AUS “Medicine Publishing.”
3. Bytsko, N. I., Pavlovich, L. B., Bilous, I. I., Semenko, I. V. 2017. Linguistic aspects of eponymic professional endocrinologic terminology. *International Journal of Endocrinology*. 2(13): 203-208.
4. Cuerda, E., González-López, E., López-Estebaran, J. L. 2011. Dermatology in Nazi Germany. *Actas Dermo-Sifiliográficas (English Edition)*. 6(102): 423 – 428.
5. van Dongen, P. W. J. 2009. Caesarean section – etymology and early history. *SAJOG*. 2(15): 62-66.
6. Gaffiot, F. 2016. Dictionnaire Latin-Français [version V. M. Komarov établie sous la direction de G. Gréco, B. Maréchal et K. Ôkubo]. Nouv. éd., revue et augmentée dite GAFFIOT-2016.
7. Martin, M., Fangerau, H., Karenberg, A. 2016. Neurologie und Neurologen in der NS-Zeit: Auswirkungen und Folgen von 1945 bis heute. *Nervenarzt*. 87: 42 – 52.
8. Shevell, M. 1992. Racial hygiene, active euthanasia, and Julius Hallervorden. *Neurology*. 42 (11): 2214 – 2219.
9. Strous, R. D., Edelman, M. C. 2007. Eponyms and the Nazi Era: Time to Remember and Time for Change. *IMAJ*. 9: 207 – 214.
10. Toarna D.-M. 2019. Éléments de phraseologie scientifique dans le langage médical. *Studii si cercetari de onomastica si lexicologie*. 12(1/2): 302 – 309.
11. Vercueil, L., Grand, S. 2000. Maladie d’Hallervorden-Spatz, ou syndrome de Martha-Alma? *La lettre du neurologue*. 6(IV): 308 – 309.

12. Whitworth, J. A. 2007. Should eponyms be abandoned? *BMJ*. 7617(335): 424 – 425.
13. Zeldman, L. A. 2011. Neuroscience in Nazi Europe Part I: Eugenics, Human Experimentation, and Mass Murder. *Le journal Canadien des sciences neurologiques*. 38: 696 – 703.
14. Zhdan, V.M., Dvornyk, V.M., Avetikov, D.S., Bieliaieva, O.M. 2021. Some issues of functioning of medical eponyms. *Current Trends in the Study and Teaching of Foreign Languages: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Online Conference* (Poltava, 04 June 2021). Poltava, 3 – 15.

Blended Learning von zweiter Fremdsprache an der Hochschule: persönlich orientierter Diskurs

Roksolyana KOKHAN¹

Abstract. *The modern reality, shaped by the rapid progress of civilization, is becoming an existential matrix for all areas of human life. The person whose task it is to “fulfill” the announced criteria of the labor market and the requirements of the stakeholders, as well as in permanent competition and striving for the best, appears as a co-creator of modern education, provides the coordinates, and defines the content the educational process. Foreign language is one of the defining segments of a student's vocational training and therefore incorporates the latest approaches and methods in its methodology to meet the qualification criteria of the international standard. The problem of self-knowledge of the students becomes particularly relevant in the paradigm of foreign language competence building of the future specialist. The psychological model of interpersonal relationships, known in scientific discourse as the “Johari window,” appears particularly interesting in this context.*

Keywords: Blended Learning; Feedback; Johari-Window; Pedagogical behavior; Cognitive self-awareness.

1. Einleitung

Moderner Ausbildungsprozess stellt die Vielfalt der Methoden, Mittel und Mechanismen dar, die dazu geeignet sind, die Ausbildungsnachfrage zu decken sowie alle Komponente der modernen Ausbildung unter der Bedingungen des raschen Globalisierungsfortschrittes zu realisieren. Das moderne Zivilisationstempo, das durch die Notwendigkeit geprägt ist, möglichst viel Wissen in kürzester Zeit zu beherrschen, um konkurrenzfähig und gefragt zu sein, formatiert die neue Bildungsrealität und stellt Anforderungen auf einem qualitativ anderen Niveau.

Das Erlernen einer Fremdsprache spielt seit langem eine wichtige Rolle in der Berufsausbildung von Studierenden aller Fachrichtungen. Aktive Integrationsprozesse bestätigen die Relevanz der „weltoffenen“ Persönlichkeit: die Teilnahme an internationalen Projekten, Konferenzen und diversen Veranstaltungen ist ein wichtiger Faktor, um eine Fachkraft zu werden, die ihren Horizont erweitert und sich der Welt zeigt.

¹ Assistant Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Faculty of Foreign Languages, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine, rkohan93@gmail.com

Fremdsprachen beim Studium sind ein Mechanismus zur Realisierung der internationalen Kommunikation. Es ist zu beachten, dass sich die Methodik des Erlernens einer Fremdsprache als erster erheblich von den Prinzipien des Erlernens einer zweiten Fremdsprache unterscheidet. In diesem Artikel konzentrieren wir uns auf die Forschung der Besonderheiten des Studiums der zweiten Fremdsprache unter modernen Bedingungen des gemischten Lernens (Blended Learning).

2. Literaturüberblick

Der persönlichkeitsorientierte Ansatz bei der Realisierung der Hochschulprinzipien beinhaltet die Sicherstellung seiner wichtigsten Voraussetzungen, und nämlich – die Schaffung eines günstigen Umfelds für die Selbstentwicklung des Studierenden [9]. Da der Arbeitsmarkt die pragmatische Realität spezifisch prägt, werden die persönlichen Eigenschaften des Spezialisten immer wichtiger. Die Identität des Studierenden durch die Matrix seiner Qualifikationen, sowie die Fähigkeit zur beruflichen Mobilität und ein hohes Kompetenzniveau bestimmen die beruflichen Chancen und Perspektiven des Studierenden und geben damit die Richtung des Bildungsprozesses vor. Sicherstellung der Prinzipien des persönlichkeitsorientierten Lernens in der Hochschulbildung – Berücksichtigung der individuellen Erfahrung des Studierenden als Subjekt des Bildungsprozesses, Einhaltung moderner Bildungstechnologien mit der schrittweisen Ausbildung der professionellen Studierendenpersönlichkeit, Umsetzung der fortgeschrittenen Ausbildung in der Bildung von fachlicher Kompetenz, kreative Selbstverwirklichung des Studierenden [1] - ist Forschungsgegenstand in- und ausländischer Wissenschaftler

Sicherstellung der Prinzipien des persönlichkeitsorientierten Lernens in der Hochschulbildung, und nämlich – Berücksichtigung der individuellen Erfahrung des Studierenden als des Subjektes des Bildungsprozesses, Einhaltung moderner Bildungstechnologien mit schrittweiser Ausbildung der Berufspersönlichkeit des Studierenden, kreative Selbstverwirklichung des Studierenden [1] usw. – dies alles ist der Forschungsgegenstand vieler Wissenschaftler (S. Baxter, J. K. Brown, T. Brush, I. Dihtiar, C. Gray, B. Hershunky, L. Horb, O. Lihonenko, J. Saye I. Shumeiko, O. Storozhenko, O. Tsokur, G. B. Wright, I. Zubakh).

Die Methodik des Lehrens einer zweiten Fremdsprache steht im Zentrum des Forschungsinteresses vieler Wissenschaftler: G. Bach, M. Baryshnikova, K.-R. Bausch, I. Bim, V. Butskam, J. Cherska, I. Dubko, N. Halskova, B. Hufeisen, H. Krist, H.-J. Krum, R. Kushneruk, B. Labinska, B. Lapidus, G. Neuner, H. Pürschel, J.-P. Timm, T. Tinnefeld, O. Yevenko.

3. Die Methoden und kognitiven Zusammenhänge des Erlernens der zweiten Fremdsprache

„Lernen von zu Hause“, „Lernen vor dem Bildschirm“, „Homeoffice“ – unser „heute“ bietet zahlreiche „Paraphrasen“, um nicht-traditionelles Lernen zu beschreiben. Nicht jeden Tag im Studienraum oder mit einem Stapel Bücher und Lernmaterialien im Flur, wartend auf die Prüfung. Der emotionale Kontext moderner Bildung hat sich unumkehrbar verändert, weil die Studenten mindestens eines Studienjahres die Masterprüfung im Fernmodus bestanden haben. Die Parallele zu den Schulabgängern erscheint angesichts der Spezifika der Bildung nur teilweise relevant. Hinsichtlich des Lernprozesses selbst betonen wir die Besonderheiten seiner „Neuorientierung“ angesichts des plötzlichen und dringenden Bedarfs. Zoom, Moodle, MS Teams, Google-Meetings – die Teilnehmer des Bildungsprozesses sind gezwungen, mit den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen zu konfrontieren.

Der eindeutige Vorteil der zweisprachigen Bildung liegt in der kommunikativen Verfügbarkeit von fachlichem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Da sich der Wert von Wissen im Prozess deren Anwendung auftritt, bringt die Fremdsprachenkompetenz die Fachausbildung auf ein höheres Niveau, auf dem unzählige Möglichkeiten mit der wachsenden Verantwortung identisch sind.

Ein wichtiger Aspekt beim Erlernen und Lehren einer zweiten Fremdsprache besteht in ihrer Affinität oder Nicht-Affinität zur ersten Fremdsprache. So basieren beispielsweise die rezeptiven Beziehungen des Deutschen und des Englischen als Fremdsprachen auf einer komplexen Matrix von Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, die wiederum die Besonderheiten der Wahrnehmung und des Sprachstudiums bestimmen: einerseits gehören beide Sprachen zur indoeuropäischen Sprachfamilie und weisen eine beträchtliche Anzahl verwandter Merkmale auf, andererseits beeinflussen die phonetischen, lexikalischen und grammatikalischen Unterschiede erheblich den Prozess des Spracherwerbs und damit die Methode des Zweitsprachenunterrichts. Es ist offensichtlich, dass solche Wechselbeziehungen zwischen anderen Sprachen, insbesondere europäischen, nachvollzogen werden können.

Der wichtige „Einstieg“ in den Prozess des Erlernens einer Fremdsprache – entweder der ersten oder der zweiten – besteht im Feststellen des Sprachniveaus der Schüler, des Grades der Lernmotivation, der kommunikativen Natur der Zielgruppe, des Grades der zu erreichenden emotionalen Anpassung zum bestimmten Lernergebnis.

Der Ausgangspunkt für die Planung eines Fremdsprachenkurses ist der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* [3], der das Niveau und die Besonderheiten der Niveaustufen der

Fremdsprachenkenntnisse klar umreißt. Der Prozess des Erlernens einer Fremdsprache beinhaltet die neuropsychologische und funktionelle Auferlegung von Zeichensystemen von Fremdsprachen auf das muttersprachliche (Primär-)Sprachsystem. Zeigt das Erlernen der ersten Fremdsprache gewisse Schwierigkeiten bei der Erfassung des Unterrichtsmaterials, so ist die „Lernkonfrontation“ mit der zweiten Fremdsprache eine Art Entwicklung bilingualer Aktivitäten mit allen Widersprüchen und Unterschieden: zum Beispiel persönlich abgeleitete Prinzipien und Regeln für das Erlernen von Englisch als erster Fremdsprache, die bei der Beherrschung von Deutsch als zweiter Fremdsprache überhaupt nicht akzeptabel sind. Andererseits ist die Erfahrung des Erlernens einer Fremdsprache, insbesondere die Fähigkeit, sich auf die eigenen Stärken zu konzentrieren, die Fähigkeit des ständigen Auswendiglernens oder bestimmte Stimmungen der Schlüssel zur qualitativen Beherrschung weiterer Fremdsprachen. Somit berücksichtigt die Methodik des Lehrens einer zweiten Fremdsprache die persönlichen und allgemeinen Muster der zuvor erlernten Fremdsprache und synthetisiert daher die erworbenen Sprachkenntnisse und -fähigkeiten sowie Ansätze und Lernmechanismen, die für die Beherrschung einer zweiten Fremdsprache am meisten geeignet und besonders rational sind.

Laut Grammatik-Übersetzungs-Methode können grammatikalische Kategorien des Lateinischen zum Erlernen einer Fremdsprache verwendet werden, und es wird großer Wert auf das Auswendiglernen von Ausnahmen gelegt. Aus der Perspektive dieser Methode erscheint Sprache als logisch motiviertes Einheitensystem, dessen Beherrschung (Verstehen und Weiterverwendung) zu einem erfolgreichen Ergebnis führt.

Diese Methode ist im Prozess des Erlernens einer Fremdsprache grundlegend und kann sich angesichts der sprachlichen Basis und der kontrastiven Fähigkeiten der Schüler (zumindest in der Korrelation „Fremdsprache-Muttersprache“) rechtfertigen, aber im Kontext des modernen Bildungsprozesses, wo die kommunikative Kompetenz beim Erlernen einer Fremdsprache besonders wichtig ist, scheint die passive Rolle des Schülers, die von der Grammatik-Übersetzungs-Methode bereitgestellt wird, den Bildungsbedarf wahrscheinlich nicht decken zu können, weil die selbständige praktische und vom Lehrer geleitete Bearbeitung des Problems besonders wertvoll ist.

Das moderne Bildungsparadigma stellt hohe Anforderungen an den Prozess des Erlernens von Fremdsprachen als Mittel der multikulturellen Kommunikation. Die Anwendung der Audiolingual/Audiovisuell-Methode im Hinblick auf die aktive Beteiligung der Wahrnehmungsorgane und die Stimulierung spontaner kognitiver Aktivität (z.B. Substitutionsübungen, Lückentexte, Nachspielen von Modelldialogen, Präsentation eines Bildes

oder einer Bilderfolge und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs, Satzmusterübungen usw.) kann diese Lernabsicht realisieren.

Darüber hinaus geht es darum, dass die Studierende, deren Sprachgrundlage praktische Fähigkeiten zur Anwendung dieser Methode enthält, ein individuelles Sprachbild auf die allgemein anerkannte linguistische Grundlage „auflegen“. So erhält der Prozess des Sprachenlernens die natürlichsten Züge, indem er eine neue Fremdsprache in Analogie zur Muttersprache in den Bewusstseinsrahmen „einpasst“. Die digitalen Angebote, die heute den gesamten Bildungsraum abdecken, gewährleisten die Umsetzung der Audiolingual/Audiovisuell-Methode vollständig, weil der Einsatz von Multimedia-Tools nicht schwierig ist, zumal das Fernstudium die gleichzeitige Einbeziehung von Lehrern und Studierenden beinhaltet. Die Faustregel für die Anwendung der Audiolingual/Audiovisuell-Methode besteht darin, dass man während des Unterrichts einsprachig ist – auch bei den Klarstellungen und Erläuterungen zum jeweiligen Plan. Die Modellierung von Situationen nahe der natürlichen fremdsprachlichen Umgebung ist das Grundprinzip bei der Anwendung dieser Methode im Unterricht. Auch sollten die Erfahrungen der Studierenden beim Erlernen der ersten Fremdsprache berücksichtigt werden.

In einer Blended-Learning-Umgebung, wo sich der Face-to-Face-Spracherwerb mit Kommunikationsplattformen abwechselt, ist die Audiolingual/Audiovisuell-Methode angesichts der unbestreitbaren „Situationalität“ des Fernunterrichts angemessen. Schließlich ist diese Methode, die ein Teil der Amplitude des Offline-Onlinestudiums ist, unter anderem ein Indikator für den Lernprozess, wenn der Lehrer die Komplexität des Unterrichtsmaterials schrittweise erhöht und den Lernerfolg bewertet, sowie die Lücken, die auszufüllen sind.

Grundsätzlich auf den Schüler ausgerichtet ist Kommunikativ-Pragmatisch-Orientierte-Methode. Der Schüler, der mit universellen Fähigkeiten zum Erlernen einer Fremdsprache „ausgestattet“ ist, baut sein eigenes kognitives Paradigma in zwei Richtungen auf: kommunikativ und pragmatisch. Die Berufsausbildung an einer Hochschule beinhaltet die Beherrschung des notwendigen Spezialwissens für die weitere Tätigkeit. Globalisierungsprozesse haben Fremdsprachen zu einem integralen Bestandteil dieses Systems gemacht – nach dem Prinzip der Äquivalenz der Komponenten der Korrelation „Quantität-Qualität“. Der Bildungsprozess mit der kommunikativen Methode konzentriert sich nicht auf die Umsetzung von Bildungsinhalten innerhalb einer bestimmten Unterrichtsstunde, sondern auf die Sicherstellung der praktischen Bildungsbedürfnisse des Lernenden.

In der Realität des Blended Learning, wenn die strikte Einhaltung bestimmter Regeln an Wert verliert, rechtfertigt sich dieser Ansatz voll:

der Studierende als Mitorganisator, ein engagierter Teilnehmer, der für den eigenen Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache mitverantwortlich ist. Partner-, Gruppenarbeit oder selbstständiges Erledigen bestimmter Aufgaben bestimmt den Motivationsgrad des Studenten und hilft, die Beherrschungsintensität und den Lernstoff selbst individuell anzupassen. Die kommunikative Methode ist beim Erlernen einer Fremdsprache ein qualitativer Mechanismus zum Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit der Audiolingual/Audiovisuell-Methode („Hear-Speak“-Prinzip).

Der Übergang zum Blended Learning umreißt die Notwendigkeit der emotionalen und psychologischen Kohärenz aller am Bildungsprozess Beteiligten zu einer Art Experimentieren mit klassischen konventionellen Methoden und Mechanismen, die die Umsetzung der Hochschulhalte sicherstellen. Da sprachliches Handeln als „geistige und kreative Tätigkeit“ [4] gilt, ist es angebracht, die neue Rolle des Lehrers beim Erlernen einer Fremdsprache hervorzuheben: es scheint, dass der Berater, der den Schülern seine eigenen Erfahrungen bietet und seine eigene Lernbereitschaft zeigt, bessere Chancen hat, bei den Schülern gute Ergebnisse zu erzielen als der autoritäre Lehrer, der klar dem Lehrplan folgt. Bei der zweiten Fremdsprache kann die paritätische Zusammenarbeit des Lehrers und der Studenten die persönlichen Erfahrungen und Lernpräferenzen aller Teilnehmer im Prozess der Beherrschung einer Fremdsprache aufnehmen; auf solche Weise wird die angenehmste Lern- und Kommunikationsumgebung modelliert, die von Vertrauen, Sympathie und starker Motivation geprägt ist, den Wissensdurst zu stillen.

W. Humboldt bewies, dass die Grundlage für das Erlernen der Muttersprache vom Kind kaum wahrnehmbare Analogien seien, und diese Analogien seien die Grundlage für das Selbsterlernen einer Fremdsprache [4]. Deshalb besteht die primäre und grundlegende Aufgabe fremdsprachlicher Lehrmethoden darin, dass man diese Analogie aufzeigt und zur Voraussetzung und Grundlage der Zweisprachigkeit macht – dieser Gedanke beruht darauf, dass die Basis für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache sprachliche Fähigkeiten und Erfahrungen in der Beherrschung der Hauptfremdsprache sind. Die Spezifik des zwischensprachlichen Kontakts, die von W. Humboldt charakterisiert wurde – „Individualisierung innerhalb der allgemeinen Übereinstimmung, daß man ebenso richtig sagen kann, daß das ganze Menschengeschlecht nur eine Sprache, als daß jeder Mensch eine besondere besitzt“ [4,5] – weist auf den Inhalt des kontrastiven Ansatzes beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache. Deutsch und Englisch weisen beispielsweise eine hohe Durchdringung auf (das im Deutschen bekannte

Phänomen „Denglisch“ oder die Wörter „to abseil“, „Ostpolitik“, „zeitgeist“ etc. als Teil des aktiven englischen Wortschatzes) [7]. Angesichts der (Nicht)-Nachbarschaft von Sprachen zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache kann es sinnvoll sein, ein Lehrbuch zu verwenden, das auf dem Prinzip der Parallelisierung basiert, wie zum Beispiel „Muttersprache-Hauptfremdsprache-zweite Fremdsprache“: ein Beispiel eines solchen Bildungskomplexes ist der Bildungskomplex „Menschen“ (Verlag „Hueber“), der die Niveaustufen A1-B2 der deutschen Sprache abdeckt und dessen Struktur auf assoziativen Sprachverbindungen des Deutschen, Englischen und Ukrainischen beruht.

4. Feedback und „Johari-Fenster“-Mechanismus beim Erlernen der zweiten Fremdsprache

Ein wichtiger Aspekt beim Erlernen einer Fremdsprache ist Feedback. Als wichtiger Bestandteil und konstruktive Form der Zusammenarbeit personalisiert Feedback pädagogische Verhaltensweisen. Die Selbstwahrnehmung bei der Beherrschung neuer Materialien sowie die Selbstwahrnehmung als des Teilnehmers eines bestimmten Bildungssystems bestimmen den Grad der kommunikativen Beteiligung des Studenten. Feedback ist eine verbal-emotionale Botschaft an eine Person, wie sie aufgrund ihres eigenen Verhaltens, ihrer Äußerungen, Argumentation, ihres Erfolgs etc im Bewusstsein der anderen erscheint. Somit scheint Feedback ein wirkender Lehrmechanismus zu sein, der auf der Förderung und Motivierung kognitiv-kommunikativer Tätigkeit des Studenten durch die Aktivisierung seiner Bedürfnisse und Anreize beruht. Im Kontext von Blended Learning gewinnt Feedback als Indikator der Qualität des Lernprozesses an besonderer Bedeutung. Der Lehrer, der nicht in der Lage ist, die Anfangskoordinaten der „Zusammenbeitsumgebung“ in einer bestimmten Studiengruppe (unter Berücksichtigung der individuellen Merkmale der Schüler) persönlich festzulegen, verwendet Feedback, um sich anzupassen und den Lernprozess richtig zu organisieren.

Dr. Jürgen Fleig (Dozent für Marketing und Produktmanagement, Karlsruhe, Deutschland) nennt folgende Vorteile vom Feedback [2]:

- 1) Feedback ist ein effektives Lernmittel: das bewusstsein des Menschen wird besonders aktiviert, wenn die Ergebnisse seiner Aktivitäten bekannt werden. Wenn Studierende in einer Gruppe (auch distanziert) arbeiten und auf Feedback eingestellt sind, erhöht sich die Chance, effektiv voneinander und aus Erfahrungen zu lernen (Feedback als zwischenmenschlicher Kontakt ist eng mit einem natürlichen Bedürfnis nach Wettbewerb verbunden);

- 2) Feedback verschafft den Teilnehmern Klarheit über den Unterrichtsverlauf und ihre eigene Rolle dabei. Eine positive Erfolgsbewertung und vorgeschlagene Lösungsalternativen zu einem bestimmten Bildungsthema, Problem, einer bestimmten Situation etc. ermöglichen es, eine angenehme Atmosphäre für alle Teilnehmer zu schaffen;
- 3) Feedback motiviert die Person, pädagogische Einstellungen und Präferenzen zu bilden. Es ist kaum wahrscheinlich, dass eine Situation, die nicht bedeutungsvoll oder festgelegt wurde, im Gedächtnis einer Person Spuren hinterlässt und zu ihrer Erfahrung wird. Die Analyse des eigenen (möglichen / potentiellen) Handelns (in kommunikativen Situationen, Lernsituationen, simulierten Realitätsfragmenten etc.) realisiert neben fachlichen Fähigkeiten die persönlichen Qualitäten des Studierenden, die eine wichtige Voraussetzung für seine Lernergebnisse sind.

Im Zusammenhang mit individualisiertem Lernen und der Bedeutung von Feedback für die kognitive Entwicklung einer zweisprachigen Persönlichkeit betrachten wir die bekannte psychologische Technik „Johari-Fenster“. Das Konzept wurde der Wissenschaft in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts von den amerikanischen Psychologen J. Luft und H. Inham entwickelt – es stellt einen Versuch dar, Einzelpersonen zu helfen, Muster ihrer eigenen Qualitäten und ihrer Wahrnehmung durch andere zu entwickeln. So schlagen die Psychologen vor, vier Persönlichkeitszonen zu unterscheiden (siehe: Abb. 1):



Abb.1. „Johari-Fenster“

- der öffentliche Bereich enthält die Eigenschaften einer Person, die ihr selbst und anderen bekannt sind, d.h. alles, was unsere Persönlichkeit hervorbringt;
- der blinde Fleck ist für persönliche Merkmale verantwortlich, die für andere sichtbar und verständlich sind, aber nicht für die Person selbst – es geht um den unbewussten Einfluss, von einer Person entworfene Botschaften für Kollegen, Gesprächspartner usw.;
- in der geheimen Zone sind die Eigenschaften einer Person, die sie kennt, aber andere nicht kennen, d.h. heterogene Eigenschaften, die eine Person bewusst oder unbewusst nicht aufzeigen möchte: z.B. bewusst versteckte Vor- oder Nachteile für einen bestimmten Zweck;
- der unbekannt Bereich enthält Persönlichkeitsmerkmale, die der Person selbst oder anderen unbekannt sind: dies betrifft hauptsächlich Fähigkeiten oder Talente, die entwickelt und effektiv in ihren Aktivitäten eingesetzt werden können, um das eigene Potenzial zu erweitern.

Die Wirksamkeit der pädagogischen und allgemein kommunikativen Interaktion hängt unmittelbar von der Ebene des gegenseitigen Verständnisses ab, d.h. vom Bereich der offenen Zone im Prozess der Aktivitätskooperation.

Die Frage der Selbsterkenntnis ist ein wichtiger Bestandteil der Veranstaltung des Bildungsprozesses, dessen Umsetzung kognitiv reiche und bewusst motivierte Aktivitäten zum Erlernen einer Fremdsprache bietet. Im Rahmen des Lehrens und Beherrschens einer zweiten Fremdsprache ist es ein bestimmtes mentales „Bild“, das auf der Grundlage der Erfahrungen beim Erlernen der Hauptfremdsprache an den Einzelnen angepasst wird. Jedoch ist die Fähigkeit des Einzelnen zu berücksichtigen, pädagogische Gestalten zu kombinieren und kognitive Rollen zu transformieren: beispielsweise kann ein Student, der Englisch als Hauptfach problemlos erlernt, Schwierigkeiten haben, die deutsche Phonetik zu beherrschen (aufgrund häufiger Fälle grundlegender Unterschiede).

Die menschliche Selbstwahrnehmung enthält bekanntermaßen allgemeine Gefühle und Ideen sowie manchmal verborgene Gedanken, Emotionen, Reize, Wünsche und Ängste. Die soziale Reflexion der Persönlichkeit synthetisiert sichtbare und verborgene Merkmale und ist ein Produkt der individuellen Selbsterkenntnis. Das Johari-Fenster bietet einen wissenschaftlich und praktisch wertvollen Mechanismus zur Modellierung und Anpassung der Besonderheiten der zwischenmenschlichen Kommunikation, die zum Erlernen von Fremdsprachen benötigt wird: Die

vorhandene emotionale und kommunikative Palette der Lernaktivitäten der Schüler kann zur pragmatischen „Ausarbeitung“ des relevanten kognitiven Phänomens beitragen. Eine qualitativ hochwertige Kommunikation bei der Beherrschung neuer Materialien trägt dazu bei, das gewünschte Lernergebnis zu erzielen. Gerade bei Fremdsprachen, wenn es um praktische Fähigkeiten geht: die kognitiven Muster der Kommunikationsfähigkeit bestehen in der Notwendigkeit eines intensiven Sprachkontakts innerhalb und außerhalb der Lernumgebung. Daher wird Feedback bei maximaler Individualisierung der Beziehungen zu einem Schlüsselprinzip erfolgreicher Fremdsprachenlernaktivitäten.

5. Zusammenfassung

Der heutige Online-/Offline-Unterricht der Fremdsprache beinhaltet die Verwendung einer bestimmten Basis als „Sprungbrett“ für einen schnellen oder (je nach den persönlichen Eigenschaften des Studenten) nicht sehr guten Einstieg in den Lernprozess. „Zoom“-Studium synthetisiert Widersprüche auf eine interessante Weise: einerseits ist der Prozess des Sprachenlernens mit seiner Intensität und Einbindung möglichst vieler pädagogischer (auch digitaler) Instrumente von hoher Qualität, andererseits wird die Verantwortung, die den Lernenden unter solchen Bedingungen auferlegt wird, zu einer Art Motivationstests sowie der Kontrolle des pädagogischen Selbstbewusstseins des Studenten. Das richtig organisierte pädagogische Chronotop zu Hause, die Fähigkeit, mit Zögern „umzugehen“ und nicht immer den einfachsten Weg zu wählen (wie z.B. die Online-Übersetzer, die das Wortschatzbeherrschen hindern), sowie (z Schüler und Lehrer oder auf der Bildungsplattform) – es scheint, dass das globale Wesen der Bildung kategorische Veränderungen erfahren hat, deren progressive oder zerstörerische Kraft sich erst später manifestieren wird.

References

1. Brown, J. K. 2008. Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5): 30-35.
2. Fleig, Jürgen. 2020. Lernen durch Feedback. Feedback geben und empfangen. Available at: <https://www.business-wissen.de/hb/lernen-durch-feedback/druck.html>
3. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Available at: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>
4. Humboldt, Wilhelm von. 1836. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Available at: <https://www.germanistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/05010400/Studium/Leseliste/Humboldt.pdf>
5. Kostolanyova, Katerina; Simonova, Ivana. 2020. Adaptive e-learning model for learning English as a second / foreign language. *International Journal of Innovation and Learning*, 27 (3): 274-286. DOI: 10.1504/IJIL.2020.106811

6. Luft, J.; Ingham, H. 1955. The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development. Los Angeles: University of California.
7. Pidvalna, A.; Dantsl, L. 2019. Variatyvnist intehratsii nimetskyh zapozychen u anhliiskii movi. Available at: <http://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/download/7633/7635>.
8. Pürschel, Heiner; Tinnefeld, Thomas. 2005. Moderner Fremdsprachenunterricht zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*. Bochum: AKS, 282 S.
9. Wright, Gloria Brown. 2011. Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1): 92-97.

APPROACHING INTERCULTURALITY THROUGH LANGUAGE AND EDUCATION

*Paula Alice BĂLOIU, Onorina BOTEZAT,
Ramona MIHĂILĂ¹*

Abstract. *Intercultural education represents a current challenge within the fluid and transitional educational process while supporting the founding of desired attitudes. The engaged response in diverse multicultural relations among individuals of different cultural, national and ethnic backgrounds is always taken into consideration for further anticipated development. This paper aims at assessing the importance of intercultural communication and are the benefits of the educational system that integrated that feature. Intercultural communication has become significant for academic learning because schools blended the cultural diversity approach into daily activities. The simple act of delivering a message to a classroom is molded nowadays into a valuable source of exchanging intercultural knowledge, where students enrich their cultural understanding, nurtured by the teacher. Intercultural learning dedicates its research to study and apply acquired knowledge to various cultures. Its main attributes entail methods of teaching such as acceptance of diversity and sharpening the learner. As the Canadian philosopher Marshall McLuhan² said, we now live in a “global village”, meaning different principles are being brought together at all levels of society. This particularity can be seen not only in the educational sphere but also on the other levels such as the healthcare department, private practices, and various other social departments. While not all of us may receive these multicultural practices, those that do should pay closer consideration to improve from the early stages the idea of cross-cultural or transcultural communication.*

Keywords: Intercultural Education; Multiculturalism; Interculturalism; Teachers’ Training Students.

¹ Paula Alica Băloiu, “Dimitrie Cantemir” Christian University, Bucharest, Romania, BaloiuPaulaAlice@gmail.com, Onorina Botezat, Associate Professor Ph.D. “Dimitrie Cantemir” Christian University, Bucharest, Romania, onorina.botezat@ucdc.ro; Ramona Mihăilă Professor Ph.D. “Dimitrie Cantemir” Christian University, Bucharest, Romania. ramona.mihaila@ucdc.ro

² Herbert Marshall McLuhan (1911–1980) coined the term *global village* to stand for situation of the world becoming more interconnected because of usage of media technologies throughout the world. He developed details about this phenomenon in his books, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man* (1962) and *Understanding Media* (1964).

“Education gives us the chance to understand that we are all tied together as citizens of the global community and that our challenges are interconnected.”

Ban Ki-moon,³ UN Secretary-General

1. General meanings

The persistent change in the field of science and technology increases the risk of certain misunderstandings in the category of interethnic communication or intercultural dialogue. For example, education is represented by two main ideologies: a set of influences that are made with a system of objectives, methods, and forms of organization and a means of interpersonal communication that is transmitted from one generation to another to preserve its cultural values. Thus, as Ion Gh. Stanciu argues, “the education is a complex process of socialization and individualization of the human being on its way to humanity” (Stanciu, 49).

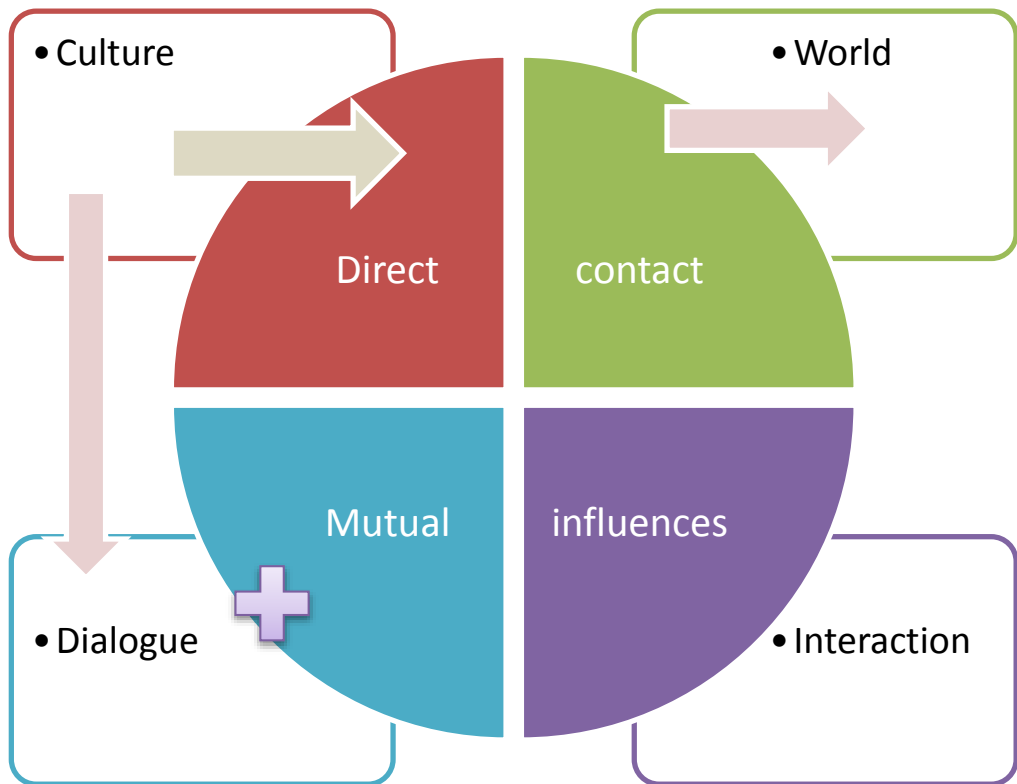
Even if the issue concerning the interculturalism had been discussed for a long time, only in the mid-1990s, the embrace of interculturalism for all has led to another change in emphasis: from a focus on problems to one on rights and the recognition of indigenous languages and cultures as a resource as Richard Ruiz asserts (Ruiz, 21). The UNESCO World Report 2009 on Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue certifies that “against this backdrop, indigenous bilingual education has been implemented in some countries as a national policy, while in others it remains the target of compensatory programmes and projects.” (UNESCO Report, 57)

Luis Enrique López also discusses this topic and points out that ‘Interculturalism in education’ refers to learning that is rooted in one’s own culture, language, values, worldview and system of knowledge but that is, at the same time, receptive, open to and appreciative of other forms of knowledge, values, cultures and languages. The aim of intercultural education is learning to live together, since systems of knowledge, civilizational patterns, cultures and languages are seen in complementary distribution rather than from the perspective of segregation or opposition (López, 2009).

Thus, “*interculturalism*” refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared

³ Ban Ki-moon, South Korean politician and diplomat; the eighth Secretary-General of the United Nations (2007 to 2016). Apud. *Globalizing Classrooms – New Issue of Connect: Intercultural Insights for Global Citizens*, AFS Intercultural Program in Connect: Intercultural Insights for Global Citizens, February 24, 2017. <https://medium.com/@AFS>

cultural expressions through dialogue and mutual respect, idea which is represented in figure 1, bellow.



(Figure 1. Designed by Paula Băloiu)

Interculturality means interdependence and reciprocity, and these two dimensions of knowledge or experience help to emphasize the intensity of the process.

The first aspect refers to the attempt to find a better way to integrate it into everyday life, to give up prejudice and stereotypes, to find a common way to have a dialogue that would allow communication in a foreign world. Another element involves organizing a way to live in a certain manner, which includes acceptance of the change, cooperation, and mutual integration.

Intercultural education will focus on promoting and understanding the four fundamental scopes:

1. Personal characteristics - overcoming individual prejudices and stereotypes.
2. Cognitive facets - knowledge of intercultural phenomena.

3. Methodological elements - cultivation, and application of methods of differentiating cultural values.

4. Relational aspects - knowledge of actual data concerning education.

Also, intercultural education returns as a response to social pluralism that summarizes the key elements of the reference of a certain space to build an environment model for the formation of a new civilization.

We may also add Robert Vachon's opinion on interculturalism as being a tool

“to experience another culture, to accept the truth of the other culture. It is therefore allowing the other culture and its truth to affect me directly, to penetrate me, to change me, to transform me, not only in my answers to a question, but in my very questions, my presuppositions, my myths. It is therefore a meeting in myself of two convictions. The place of that meeting is the heart (not the head) of a person, within a personal synthesis which can be intellectually more or less perfect. There is no co-existence possible without a co-insistence, i.e. without their penetrating into each other's heart. It is therefore a matter of approaching the other from inside. It is contemplative listening to the other where one begins to see the possibilities not only of solutions, but of radically different fundamental questions.” (Vachon, 1998)

From the dictionary definition⁴ (*Merriam-Webster's Dictionary*), *culture* is perceived as a shared system of symbols, beliefs, attitudes, values, and norms of conduct, reflecting all aspects of the lifestyle of a group of people.

⁴ Culture (**noun**)

1a: the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious, or social group *also:* the characteristic features of everyday existence (such as diversions or a way of life) shared by people in a place or time, **b:** the set of shared attitudes, values, goals, and practices that characterizes an institution or organization, **c:** the set of values, conventions, or social practices associated with a particular field, activity, or societal characteristic, **d:** the integrated pattern of human knowledge, belief, and behavior that depends upon the capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations

2a: enlightenment and excellence of taste acquired by intellectual and aesthetic training, **b:** acquaintance with and taste in fine arts, humanities, and broad aspects of science as distinguished from vocational and technical skills

3: the act or process of cultivating living material (such as bacteria or viruses) in prepared nutrient media *also:* a product of such cultivation

4: cultivation, tillage

5: the act of developing the intellectual and moral faculties especially by education

6: expert care and training *beauty culture*”

What is most valuable is the material or immaterial heritage and in case we refer to the social legacy of all its systems of values, we can enumerate elements such as thought, perception, attitudes, and behaviors, but also various teachings of origin that define each culture.

Culture has an impact both on verbal communication, using the spoken language, as well as on non-verbal communication, causing behaviors such as thoughts, feelings, and moods – defined as communicators.

Edward Hall says there is a codependent relationship between culture and communication. It also introduces the idea of what effect does cultural context have on the attitudes and behaviors of communication, making a classification of features depending on the degree of influence that cultures have on one another:

1. Communication in countries with a strong cultural context (mainly oral), based on personal knowledge, trust, credibility, and ethics of communicating.

2. Communication in countries with little influence on the cultural context shows the opposite characteristics (emphasis on written communication). (Hall, 1997)

2. Objectives and Methodology

The purpose of international education refers to a concept that is closely related to that of intercultural education, social targeting personality development direction, solidarity with disadvantaged groups but also respect equality inducing behavior.

The feature highlights the continuous and dynamic process that conducts and trains intercultural attitudes, a process that must be completed in school, but must be continued and refined throughout the entire life. Held in schools, intercultural education is targeting all students, local or immigrants, aiming to make them aware of respecting diversity, having tolerance, and promote solidarity.

The aim of intercultural education is growing responsiveness to differences, otherness increasing permissiveness towards the formation of intercultural competence.

Leaving the cultural values of origin, their instruments of knowledge in the exploration of otherness culture is neither possible nor advisable because the individual can never give up cultural schemes acquired during life.

Intercultural competence is the result of a complex cognitive process that involves achieving two objectives:

- ✓ broadening the horizon of perception of what is foreign.
- ✓ accepting the other as different from oneself.

Communication requires a fundamentally psychosocial interaction between people, achieved through articulated language or other codes for the transmission of information.

The term *intercultural* concerns existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.

To get involved in the communication process, first, we must understand that the situation requires the initiation of dialogue. Any message we convey is often a target and the target is to convince the members to begin the act of communication.

The structure or how the message will be conveyed should be based on an expected reaction from the receiver. It must be clear, easy to understand and not to leave room for interpretation that may have a negative potential, especially in situations where a foreign language is used for communication.

The type of message can depend on certain circumstances (if it is directed towards national or intercultural communication) and it can be either oral or written and formal or informal.

There is a necessity for structuring the content of a message to ensure getting a positive response from the receiver. To understand the process and how the receiver deliberates there has to be active involvement in the communication process (if there is input from people of different cultures, we must take into consideration their reasoning).

Constantin Cucoş 's statements indicate intercultural training and development of the following behaviors:

- a) the ability to communicate;
- b) cooperation and build trust within a group;
- c) respect for self and others by showing tolerance for different opinions;
- d) democracy of decisions;
- e) acceptance of responsibility to others and one's self;
- f) solving interpersonal problems;
- g) possession of primary emotions;
- h) the ability to avoid physical clashes;

Schools are the key element that helps to transmit values that will focus on the diversity of cultures, and not establishing the overturn of culture over another. (Cucoş , 1998)

We understand that any educational institute is a universalizing human space in which the student comes to encounter general values. To achieve an intercultural perspective in the institutional framework it is necessary to apply several methods, such as extending active pedagogy

and having cooperative learning that involves all children to match its educational opportunities.

Intercultural education involves first integration which signifies both advocacy class, community and cultural experience of a new student in class common experience. Thus, the school becomes a place of social universalization. When the institution enters an “*other*” it is urged to comply with existing standards, but at the same time, they have the opportunity to promote their values. For example, *organizational communication* is a discipline that deals with the study of communication processes within the organizational context. It can be understood as a transfer of meanings between the transmitter and receiver through a communication channel and it can be characterized as follows:

- ✓ faces towards the end (purpose), reflect an overall plan and have assumed objectives;
- ✓ it is multi-directional, that is to be carried out from top to bottom, (horizontally or vertically);
- ✓ it is instrumental, it relies on a variety of substrates depending on the lens through which you analyze it from;
- ✓ is adaptable and uses the information systems for each specific sector of communication;
- ✓ it is flexible to integrate informal communication and to create structures that will be in its favor.

As a result, organizational communication is a natural and spontaneous process that is allowed to designate:

1. coordination – a process to achieve a predetermined objective, necessary for accomplishing the ultimate goal of the organization.
2. harmonization – an activity that aims to define a common goal.

Frequently, organizational communication is analyzed by the following components:

- ✓ formal (official) and informal;
- ✓ horizontal (at the same hierarchical level), ascending or descending;
- ✓ internal (within the organization) or external (partners, customers).

This type of structural interchange can be classified as *new education*, by definition a formula corresponding to a change in the educational activities for better learning. The methods used in this new education belong to contemporary society which is defined by fundamentals such as peace and cooperation, tolerance, democracy, and media.

Education for diversity is what we need to make individuals aware of their roots, so they can have points of reference to find their place in the world, but at the same time, we need to learn to respect other cultures.

The aim of intercultural education can change perspectives and broaden horizons because the individual will never leave home values. Therefore, its methodology involves active and participatory pedagogy requiring interest or creativity that is more pleasant for students to express themselves, strengthening their communication and focusing on collaborating better in a group rather than separated (enactment of other types of tasks: execution of projects, interviews, journal class, role-playing, stories).

It also involves organizing activities connecting the wider community events in which students and parents have the opportunity to know each other better, to cooperate, to live together and participate in certain events, such as extracurricular activities;

- ✓ which have the advantage of offering children a sample of different situations that can happen in the daily life of other cultures;
- ✓ knowing and understanding the customs and traditions of their own and cooperating in joint activities to understand that cultural diversity is a source rather than a barrier;

The result is to reach the ultimate goal, namely to promote intercultural values: interdependence, tolerance, respect for self and others, empathy, cooperation, nonviolence, and recognition. There are also different perspectives on the concepts of culture and civilization but a good solution to influence international communication would be studying the commonalities such as religion, language, time, human behavior, and communication styles.

Therefore, it is believed that intercultural negotiation is the main embodiment of the communication process between people from different areas, diverse nationalities, dissimilar regions, etc.

So, if we start from the idea that society is made of individuals or groups who apparently have no common point and afterward we support them within their views, then we can specify that intercultural education will involve reducing inequalities of social, ethnic, religious elements, and at the same time leaving room for the manifestation of deep-rooted components, depending on each culture.

3. Teen dialect – a new way of communicating

In her study “Adolescent Language”, Eckert Penelope states that “We often hear the adult lament that adolescents are irresponsible, sloppy, imprecise, faddish, profane and overly flamboyant speakers of English. Some worry that they may even hurt the language, as though they were tagging the lexicon with graffiti or picking up the grammar with their Doc Martens.”

Teen dialect or language has its purposes, mainly to help everyone in their development and then to establish a way to communicate for their world, that they all call “*their own*”. It is a precise and complex code that brings up a sense of belonging, individuality, and a place in society.

Emotion is one of the factors that change the way a phrase is spoken. According to Marcel Danesi, how teenagers construct and deliver their verbal messages is governed primarily by emotional needs and by moods of various kinds.

This “*teen speech*” has its roots in peer groups and it is ever-changing, Danesi remarks in his project called Adolescent Language as Affectively Coded Behavior: Findings of an Observational Research Project that “...there is not one single form of [teen speech]. It tends to vary according to the specific clique or teen subculture to which an adolescent belongs or aspires to belong”. (Danesi, 314)

Teenagers accommodate to everything that the group they belong to do so to maintain their status, to fit in, they need to learn and keep in mind the clique-coded language. This fact was supported by a young girl interviewed by Marcel Danesi and she said that she spoke the way she did because “all my friends speak like that”.

For example, the word **like** can be used in certain sentences and have a variety of functions:

- ✓ Hesitation Device → “Like, what, like seriously, I want to know now!” (*Like* becomes a word used to fill space and time while teens collect their thoughts).
- ✓ Maintaining Conversational Contact → “Oh, my God! They were, like, my best friend in the seventh grade!” (*Like* doesn’t show uncertainty, but fills time).
- ✓ Quotation Marker → “... and I was like, well, can I have some . . . sugar? And they were like, sure.” (*Like* as a quotative marker is not only one of the most predominant uses of the word, but also one of the most expressive).
- ✓ As a Quantifier → “... waiting here for, like 20 minutes” (*Like* acts as a signal that the quantity being reported is not definite; it is similar to saying “approximately” or “about.”).
- ✓ To Soften Criticism → “I think the song is, like, bad” (*Like* is used to soften criticism so that words do not seem as unpleasant).
- ✓ For Satirical Purposes → “He was, like, a real loser, like a freak!” (*Like* used for satirical purposes helps lighten up a situation and gives listeners a laugh).

Going back to the spoken teenage language, we can see that the majority of words are changed:

Word	Meaning	Other Information
Gonna	Going to	Shortened form
Wanna	Want to	Shortened form
Dunno	Don't know	Shortened form
Kay	Okay	Shortened form
Whadda	What do	Shortened form
Kinda	Kind of	Shortened form
Prolly	Probably	Shortened form
Chill	Relax	Coined teenage word
Awesome	Interesting	Coined teenage word
Serial	Serious	Coined teenage word

Each of these terms exemplified is just a few that highlight that each word acts as a label and allows the teens to grasp on something that is their own, in her studies Penelope Eckert specified that “Adolescents are just going about their business, trying to make the best of a marginalized position in society — and using language to do so”. Therefore, teens’ coined and reformatted speech that adults view as slang not only aids development but is an outcome of their place in the world.

3.1 Slang and its changing meaning

Slang is a language consisting of very informal words and phrases. It is more common in speech than in writing and words are often used in a particular context or by a particular group of people. In each generation, teens favor having a language all to themselves based on what is going on in their teen’s knowledge. This teen slang is used by many and is ever-growing.

For example, this common slang is used daily by everyday common people:

Initialism	Meaning
BFF	Best Friends Forever.
BOUNCE	Means to leave.
OMG	An abbreviation for Oh, my gosh or oh, my god!
SUP	Short for what’s up.
AKA	Also known as.
FYI	For your information.
ASAP	As soon as possible.
LOL	Laugh out loud.
IDK	I don’t know.
K	Okay.
SRY	Sorry.
TTYL	Talk to you later.
MY B or MY BAD	My bad or my fault.

Also, today's teen slang tends to throw words together to combine their meanings:

- ✓ **Chillaxin** – a cross between chillin' and relaxing.
- ✓ **Crashy** – crazy and trashy. Not considered to be good.
- ✓ **Crunk** – a cross between crazy and drunk. Some teens use this term to mean cool.
- ✓ **Requestion** – a cross between a request and a question.
- ✓ **Tope** – a cross between tight and dope.

3.2 What is an “Internet Meme”

An “Internet Meme” is a word, phrase, expression, popularized amongst online communities and users. While memes now are known as humorous or entertaining items that circulate widely through the internet, the word itself dates to the 1970s. Originally “memes” were conceptualized as units of cultural transfer and could be boiled down to “ideas that catch on and pass between people via culture.” The word “meme” was invented by Richard Dawkins in his book published in 1976, called *The Selfish Gene*, as an attempt to explain the way cultural information spreads. In its origins, the “meme” was made up to ease chatting with shortcuts. (Dawkins, 103)

An Internet meme may take the form of an image, hyperlink, video, picture and it includes an intentional misspelling. They can evolve and spread extremely rapidly sometimes reaching worldwide popularity within a few days. They are also usually formed from situations people often find themselves in or from social interaction. Before the appearance of the internet, a meme would have been called a trend or fashion. It is pronounced “meem” and it includes parodies, satires, online celebrities, fun games, sometimes with a serious edge to the subject matter. Usually, a meme is a matter of entertainment and laughter, but there is a darker side too: some memes have led to suicide, accidental death and arrests. In any community, cultural rules have dictated social popularity. It demands that individuals wear certain clothes, listen to certain music, or know certain things. It is one of the most modern manifestations of cultural expression because it changes over time. Also, it is a form of bonding and it's very important for youths because it helps them get the joke or appear knowledgeable on different issues.

Unfortunately, the use of the internet means that memes can rise or fall in popularity with amazing speed. Each day can bring a newly trending meme, which the teenagers have to understand to keep up. Identifying memes is very simple; the quickest and simplest method also encourages communication between people of different ages. For example, grown-ups

find out about them from teenagers and then they form a bond through them. All in all, most Internet memes are safe and fun even though there are also some a little bit frightening, but most of them are meant as a bit of fun or, in our case an educational way of discussing world events.

4. Conclusion

The global society faces the understandings of the cultural dimension of language and education. Besides the historical backgrounds and cultural differences, the education in the world has to bring into discussion the teaching and the learning ways to cover any discipline. This means also to involve the pedagogical methods based on the global theoretical support. But the discussion about what and how students should be taught about culture has been central to the discussion of foreign language teaching for decades and “this discussion takes place at multiple levels from theoretical consideration of culture and meaning, the development of conceptual frameworks to inform curricula, and the practical decisions made in the creation of textbooks,” *Carol Chapelle asserts while she is trying along numerous teachers to answer the question “Why Study the Presentation of Culture in Textbooks?”* (Chapelle, 2)

Acknowledgement

The present paper is part of the Erasmus+ Project VIR_TEACH: A VIRTUAL Solution for a comprehensive and coordinated training for foreign language TEACHERS in Europe (Ref. 2018-1-ES01-KA203-050045).

The European Commission’s support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

References

1. Chapelle, Carol A. 2016. *Teaching Culture in Introductory Foreign Language Textbooks*. London: Palgrave Macmillan.
2. Cucos, Constantin (ed.). 1998. *Psihologia (Psychology)*, Iasi: Polirom.
3. Danesi, Marcel. 1989. “Adolescent Language as Affectively Coded Behavior: Findings of an Observational Research Project.” *Adolescence* 24(94): 311-320.
4. Dawkins, Richard. 1976. *The Selfish Gene*. Oxford University Press.
5. Eckert, Penelope. 2004. “Adolescent Language.” In: *Language in the USA*, Edward Finegan and John R. Rickford (eds.), 361-364. New York: Cambridge University Press.
6. Finegan, Edward and John R. Rickford. 2004. *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century*, New York: Cambridge University Press.

7. Goodman, Vivian. "Millennials' Language & Slang." WKSU News Radio. WKSU, Kent, Ohio. 10 Dec. 2004.
8. López, L. E. 2009. "Reaching the Unreached: Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America." Background paper.
9. Hall, Stuart 1997. "The Work of Representation" in S. Hall (ed.), *Representations: Cultural Representations and Signifying Practises*. London: Sage.
10. Ruiz, Richard. 1984. "Orientations in Language Planning." *National Association for Bilingual Education Journal*, 8(2): 15–34.
11. Plugaru, Liviu and Mariela Pavalachi-Ilie (eds.), 2007. *Educație interculturală (Intercultural Education)*. Sibiu: Psihomedica.
12. Samra-Fredericks, Dalvir. 1998. "Conversation Analysis." In: Gillian Symon and Catharine Cassell (eds.), *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A Practical Guide*, London: Sage.
13. Stanciu, Ion Gh., 1977. *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900 (A History of International and Romanian Pedagogy Until 1900)*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
14. Vachon, Robert. 1998. "IIM and Its Journal: An Intercultural Alternative and An Alternative Interculturalism." *INTERculture*, 135: 4–74.
15. Wolfram, Walt, Carolyn Temple Adger, and Donna Christian. 1999. *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
16. *** *UNESCO World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. 2009. Georges Kutukdjian and John Corbett (General Editors). Under the supervision of Françoise Rivière Assistant Director-General for Culture. Published by the United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization 7 place de Fontenoy 75352 Paris 07SP, France.

Online sources:

1. <http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20080329142020AABTUli>
2. <http://parentingteens.about.com/od/talktoyourteen/a/teen-slang.htm>
3. <http://www.englishclub.com/ref/Slang/Teen/index.htm>
4. <http://examples.yourdictionary.com/20-examples-of-slang-language.html>
5. <http://dl53acy.hubpages.com/hub/Slang-Yesterday-Today-and-Tomorrow>
6. <http://www.ckvolnek.com/the-minds-eye-blog/teen-talk-the-alien-language>
7. <https://www.scribgroup.com/didactica-pedagogie/DIALOGUL-INTERCULTURAL-SI-EDUC73648.php>
8. <https://www.dynamicchiropractic.com/mpacms/dc/article.php?id=40414>
9. <https://afs.org/2017/03/22/benefits-of-an-intercultural-classroom/>

LITERARY AND CULTURAL STUDIES

THE COGNITIVE CHAIN AS A LABYRINTH OF MEMORY: NARRATIVE SOLUTIONS IN THE PROSE BY JOSTEIN GAARDER

*Lidiia MATSEVKO-BEKERSKA*¹

Abstract. *The article examines the cognitive aspects of the representation of memory in the artistic narrative of prose works by Jostein Gaarder (Through a Glass, Darkly, The Orange Girl, The Castle in the Pyrenees). In the context of forming the methodological foundations of cognitive narratology, one of the methods for creating a cognitive model has been studied. The article analyzes the category of memory in the ratio of levels of narration, narrative, and reception with subsequent interpretation. Emphasis is placed on the specifics of artistic space and time, primarily on the combination of the most static descriptive and event-related components of the presentation with manifestations of emotional and psychological tension in the perception and understanding of the story. Memory is considered as a factor of correlation of time parameters of the story development, as a means of correlating the time of the story and the time of narration, and further – their synthesis with the time of interpretation. The concept of the “cognitive model” is applied to study the narrative aspects of text formatting to deepen the psychologization of the image. The study relies on the literary works by the Norwegian writer and clarifies some regularities of the representation of the story in the form of an artistic narrative, as well as in the projection on the psychological aspects of its perception and understanding.*

Keywords: Gaarder; Narrative Story; Memory; Cognitive and Narrative Model; Reception; Interpretation.

1. Introduction.

Cognitive narratology implements its postclassical status in the stream of cognitive psychology. Hence, Robert Solso's (1996) interpretation of the task of cognitive psychology (to study how people receive information about the world, how a person imagines this information, how this information is stored in memory) in literary studies is transformed into the concretization of analytical operations with the literary text to understand first the specifics of the representation of the story in the narrative, and then – in its perception and interpretation. Mainly, the focus of the research should be on the aspects of the textual organization of narration with the delineation of the poetic dominants of the fictional world within the individual author's style.

¹ Associate Professor Ph.D. Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine, lmacevko@ukr.net

2. Demonstration.

The problems of postclassical narratology are actively converging with aspects of cognitivism. The methodological and terminological basis of literary studies was determined in the works by Monica Fludernik (*Towards a 'Natural' Narratology*), David Herman (*Cognition, Emotion and Consciousness*), Manfred Jahn (*A Frame-Based Conceptualization of Third-Person Narratives, Windows of Focalization: Deconstructing and Reconstructing a Narratological Concept*), Alan Palmer (*Fictional Mind, The Construction of Fictional Minds, Universal Minds*). The Ukrainian literary criticism is actively developing the research discourse of cognitive narratology – in particular, in the works by Oleg Sobchuk, Ruslana Savchuk, Tatiana Hrebeniuk, Mykola Tkachuk, Antonina Lakhmaniuk. The linguistic segment of cognitive science is also important (studies by Olga Vorobyova, Olena Kahanovska, Ivan Bekhta, Oksana Babeliuk, Valeriia Andrieieva). This area of research is especially relevant in modern humanities, because it exacerbates the problem of perception in general, large texts, which leads to detailing and deepening of specialized research (psychology, pedagogy, neuropsychology and neuropedagogy, acmeology, etc.). It remains important for literary studies to examine those aspects of poetics that form both the contextual space of perception and understanding of literature and the meaningful and motivated need of the reader to delve into the fictional world with subsequent emotional and psychological reactions. H. Kostiuk's metaphor of literature as the “world of images and ideas” acquires new shapes, unfolding a broad panorama of both the creation of images and the expression of ideas in terms of the metamodernist world perception. One of the leaders of cognitive psychology, Robert Solso, remarked that the main task of this scientific field is “both ambitious and exciting”. Projecting this conclusion on the plane of literary studies, we can say that from the standpoint of receptive poetics, the tasks of cognitive narratology are extremely exciting, and in the coordinates of phenomenology – they are too ambitious. Understanding the nature of human thought in the space of an artistic text is fundamentally important for the postclassical narratological turn. Narrative theories range from defining and understanding the foundations of the psychology of artistic creativity, through the many intentions of the fictional world creation and to numerous interpretive efforts.

According to Robert Solso, “It's amazing, but we humans live in two worlds at the same time. The first world is the physical world of objects that exist in time and space. These objects have physical qualities, subject to physical laws, such as the law of gravity, which causes objects to fall, the law of centripetal acceleration, which controls objects moving in a circle, as

well as the laws governing the transmission of momentum from one neuron to another (neurotransmission). The second world is full of memories, concepts, thoughts, images, and so on. They are also subject to certain laws, although sometimes they are much more difficult to define than the laws that govern the physical world” (Solso, 2006, pp. 56-57). Obviously, the complexity of cognition of these laws directly determines the emergence and spread of numerous metaphors, in particular, in literary criticism, – research assumptions and ideas, which acquire their arguments in the process of poetological or poetical analysis. Following the definition of the cognitive model as “a metaphor, based on observations and conclusions drawn from these observations, which describes how information is found, stored and used” (Solso, 2006, p. 47), we can test the definition of the “cognitive and narrative model” as a metaphor, which is based on the laws of organization of artistic presentation in the projection on a set of personal reactions and interpretations with the activation of a number of emotional and psychological factors.

In our opinion, one of the authors who canonizes the latest literary process (preserving the harmony of form and meaning) is Jostein Gaarder – a Norwegian writer, whose work not only embodies the original “world of images and ideas,” but shows exactly how the birth and life of this world takes place. However, it is worth clarifying at once that Gaarder’s style is rather a movement from ideas to images that create new ideas. Leaving the academic department, the writer did not stop his work as a professor of philosophy, only changing the form of presentation of his subject: now he is behind the pulpit, where he conducts the perception of original literary and artistic ideas. Jostein Gaarder’s narrative strategies are a gratifying object for the application of the cognitive prism in literary studies, as the fictional world of his works opens the prospect of numerous transformations of the cognitive model – each time centered around a particular psychological concept. To study Gaarder’s artistic narrative, one of the facets of the proposed metaphor is expressed in memory. In the context of the search for a metamodernist equilibrium, the Norwegian writer’s works build original convincing mimesis, model the ideo-stylistic chronotope between reality and mysticism, offer the reader to feel, perceive and experience the moment of “meeting”: times (past, present, and future), worlds (real and imaginary), and experiences (personal and universal).

In the works by Jostein Gaarder, the concept of memory performs both the functions of content and meaning creation, as well as a means of the formal organization of presentation, ensuring the integrity of intentional representation and compositional perfection. Each plot idea of the writer “grows” from the intellectual, aesthetic and ethical canons; therefore, memory not only provides the existence and duration of the

story in a timeless and extra-spatial context, but also unfolds the intentional and receptive dialogue. For example, the adventure and intellectual narrative of the latest “novel of upbringing” *Sophie’s World* projects the past on the age perception in the present, because the entire history of the world philosophy is put into the “coordinates” of understanding a 14-year-old girl. Other works are based on the plot of an event or situation of the past in a dramatic (and sometimes tragic) context. The cognitively significant mechanism of recollection is based on the real event of history, or the experienced emotional state caused by it. At the same time, the receptive initiative belongs to the reader: the author is emphatically distant, the center of the narrative is mostly focused in a homodiegetic format.

To emphasize the role of memory, it is important to relate realities to history, narration, and reception. Temporal identity in the dialogue “creation – perception” is important for the communication of the reader’s world with the author’s world because memory has a role more as a marker of the situation than as a factor in the organization of the presentation as a whole. The contemporary reader understands the idea because he knows about the same thing as the author: even if their values (ontological, culturological, etc.) are not common / similar, they have the same general experience of modernity. Reception has objectively existing boundaries, interpretation takes place in the context of clear issues, the unfolding of the plot specifies recognizable events and situations, the system of images is based on a psychotype of personality, close to the reader. Thus, the contemporary reader is rather an interlocutor, and therefore the points of mentioning register the stages of personal experience directly, without additional pointers for perception or understanding, for recognizing the meaning of the literary work or subtext.

The artistic narrative of the novel *Through a Glass, Darkly* unfolds simultaneously on two levels: the presentation of the story of the last days of Cecilia’s life (with real-world markers) and the development of a complex philosophical and ethical paradigm about the mysteries of existence (with the materialization of the angelic world). Memory plays a dual role here. First of all, there is a division of artistic space and time into two fragments: “before the illness” and “during the illness”, and the expected “after” is not present in the narrative. All the situations and circumstances that the girl knew and tried to understand now become what she remembers or recollects, but with a deeper ontological experience. And this applies to both the prior experience and what is happening “here-and-now” and what she cannot see or hear, because she cannot get out of bed. At the level of meaning creation, memory provides existential integrity – the angel opens the world of the known but

forgotten. The dialogue of the real and the imaginary, thanks to memory, details the seven-year experience, but becomes a fragment in the kaleidoscope of holistic knowledge. All the details that are important for understanding the idea of the work are updated through memory: Cecilia remembers that the Christmas calendar above the bed has 24 windows, that the curtains are attached with 27 rings to the curtain-rod, that Dad ascends the stairs to her room, jumping four-five steps at a time, that every Christmas evening takes place with a coffee in the family circle. An important compositional role belongs to the angel Ariel (the opposite spelling of the name of the local river – Leira), who ensures the development of a parallel level of narration. Ariel “revives” all the real events and situations through the mention that it becomes a new reality, because she experiences herself in a completely different mood context. The girl talks to the angel only about what happened and the understanding of the completeness of the story is clearly modeled in a tragic narrative. It is the memory that builds the axiological paradigm: reception is not focused on guessing the meaning, not on trying to understand the meaning of hidden symbols, but directly on the psychological and ethical understanding with the world of a literary work, whose reality will inevitably receive interpretive resistance. The inability to see-feel-experience is compensated by memory: “Cecilia seemed to see everyone. Grandma smiled and hugged everyone in a row, mom took off her red apron while hugging grandpa, dad stroked Lasse's head, and grandpa lit a cigar... Recently, Cecilia has learned to see with her ears” (Gaarder, 1998, p. 12). Hence, the ability to “see with the ears” is textual evidence of a memory resource: a grandmother's smile, mom's apron, dad's movements, grandfather's cigar – all these are fragments of consciousness that have been engraved in memory for some time.

The attributes of memory in the narrative are not only visual images, but also words, questions, doubts – all that is entrusted to the diary: “The Chinese diary was a small cloth-covered notebook given to her at the hospital by a doctor. When she raised the diary to the light, the black, red and green silk threads began to shimmer” (Gaarder, 1998, p. 8). The diary emphasizes and intensifies the tragedy of the narration, because the author will not read his notes, children's knowledge and understanding will become a fragment of other people's memory. At the same time, this diary is something that gives hope: Cecilia “vowed never to erase what had already been written: every word must be preserved until the day of judgment. It will probably be strange to read a diary when she becomes an adult” (Gaarder, 1998, p. 9). The meaning of the entire narrative is concentrated in one sentence: Cecilia will never become an adult, so every word in the diary is a part of memory that will gradually replace the image of a girl with a memory of her.

Another work, in which the narrative and cognitive integrity relies on the concept of memory, is the story by Jostein Gaarder *The Orange Girl*. The presentation presents a story from the past, the projection of which directly determines primarily the perceptual level of perception. The boundary of two times – past and present – is the death of the father, Jan Ulaf, a young talented doctor, devoted to his family, in particular, to his newborn son. A chronotopic marker at the levels of reception and interpretation is a letter found by chance, addressed to his son, now almost a teenager, George. The smallest details of the narrative acquire a symbolic meaning, together they create a reality even different than fictional – this reality is modeled many years before the narration, its external attributes are written in the form of an absent father to his son, its psycho-emotional context is created by distancing the other characters. The process of reading a letter is a kind of primary narrative in the process of the first reading, but it gradually moves and acquires the features of the secondary, giving way to the process of writing a letter, which plays a dominant role in activating the reader's imagination. The cognitive chain in the mind of the protagonist unfolds from the predominance of anxiety / total resentment / distrust to the establishment of complete understanding with relatives. Psychological aspects of perception of the fictional world are centered on understanding the fact: one of the interlocutors is missing. It is the need for additional articulation that influences the reader's co-creation activity: every word of the father is perceived by the boy as a personal achievement, as another stone in the foundation of his integrity and inherent worth. Numerous doubts and fears, which filled George's growing up, are gradually replaced by firm convictions and guidelines, illusions become the contours of life's horizon, everything imaginary hostile changes its vector and grows into a new world of new, almost unchildish intentions. The two temporal levels of narration are connected by the concept of memory: the narration of the life story of the father who spends his last days at the cradle of his newborn son, trying to put down on paper everything he wants to say, what he should teach and warn against. Within its limits, this narrative is also based on memory, as Jan Ulaf describes in detail the story of the Orange Girl in the light of what he remembered very well. Reproducing the experience expands the memory space, because from the moment he finishes reading the letter, the boy will also remember the facts that he did not personally experience and what he would not have learned otherwise. This not only outlines the memory contours, but also sets the actual duration – the folder with the letters indicates the date when one can be read and the specified place where to do so. The process of filling memory is immediately projected on the receptive matter, and its “revival” is

defined clearly and specifically in the described purpose and method of “immersion” in the past.

Due to the conceptualization of memory, Jostein Gaarder’s artistic narrative begins to become part of a global polylogue: “in order to be implemented, a literary text needs the reader’s imagination, which gives forms of interaction of correlates drawn in structure by the sentence order” (Iser, 2001, p. 352). First of all, communicative (different from the discourse of communication) polylogism is represented in the novel *The Castle in the Pyrenees*. Cognitive and receptive projection of an extremely dramatic story realizes not only the first and present reading of the work and reaction to it, but also the whole set of senses: intentionally embodied, gained in the process of “entering” the fictional world and multiplied by this world meaning. Due to memory as the central focus of the narrative, “reading removes the synchronicity of the collective reception, it hierarchizes, structures and transforms it into a complex multi-stage process” (Zubrytska, 2004, p. 26). In the process of e-mail correspondence, the reader learns about Solrun and Stein’s relationship in the past, but the story is detailed thirty years after the separation. The breakup of two young people was caused by another’s tragedy, which continues in the paradigm of memory with a question mark – none of the participants in the car accident knows for sure what happened. The textual equivalent of the narrative of remembering-experiencing-re-experiencing the past is the variable forms “I remember / you remember”: “I remember the smell – you were sitting in the next room and smoking” (Gaarder, 2009, p. 5), “You remember what she said?” (Gaarder, 2009, p. 6), “I can’t forget the blue lights in Leikanger” (Gaarder, 2009, p. 7), “You remember the Cranberry Woman again” (Gaarder, 2009, p. 15), “Did I forget something again?” (Gaarder, 2009, p. 17). All sensations are refracted in the prism of memory: sounds, smells, colors, moments of movement, etc. are remembered. In the exposition, the dominant memory is clearly defined, and further differentiation of narrative and receptive levels is consistently affirmed: first of all, the reader is immersed in a certain psychological state, and later his interest in the event that changed the trajectory of the life of both characters is activated: “Even over the years, I am not afraid that some debris from what happened then will suddenly reappear” (Gaarder, 2009, p. 7). Obviously, it is the memory that keeps the psychological stress constant: the memory may “emerge suddenly”, but the expectation of it continues constantly – thus, memory is an integral part of the existence of each participant in this event. Immediately in unison with Solrun’s confession, Stein’s voice echoes in the e-mail: “I didn’t just dive into the memories, I would call it a state of immersion, because suddenly a wave of vivid images, ancient feelings and

emotions swept over me, I saw us again, in our twenties, over the fjord-like individual shots taken from the film, although I don't know if I filmed them" (Gaarder, 2009, p. 19). Memory is a key driver of the plot, the main factor of the cognitive and receptive process, as well as motivates the finale of the work. Solrun and Stein retard the culmination of the event – the moment that forever recorded the memory: thirty years ago, through the fault of two young lovers a car accident happened, in which the Cranberry Woman died (this was the color of the shawl thrown over her shoulders). The next day, as if without much emotion, the young people parted forever. Thirty years later, they met by chance on the hotel terrace, and the memory unfolded the narrative from the finale in reverse. The cognitive potential of memory in this work is implemented to the maximum and, which seems to be the most important, directly models the interpretation. It is the memory that logically and emotionally motivates the finale of the narrative in the reader's perception. Non-accidental coincidence as a sign of the inevitability of punishment brings together the participants of a long-ago event in one place at the same time. Even the third narrator, Nils Peter, Solrun's husband, completes the narrative of the current tragedy, but the concept of memory is also at the center of it: "She looked me in the eye, and fear flickered in her eyes. I saw in them insurmountable sadness, anger and unbearable despair. She fell into oblivion again, before regaining consciousness for the last time. Then there were only emptiness and helplessness in her eyes. No words" (Gaarder, 2009, p. 241). Solrun lived for thirty years with a sense of guilt, the memory was burdened with the knowledge about involvement in (probably / possibly) premature interruption of someone else's life. Obviously, that's why she wanted to be there again and find at least some answers to her questions. Keeping in her memory the details of an ancient event, the woman needed a new look at the scene of the tragedy in anticipation of the resolution of the internal conflict (due to the continuing question "was it or was it not?"). Hence, it was the memory that led her to the same dangerous turn of the road, where the young driver failed to drive. The narrative represents the mission of establishing justice: once accidental luck for the young and desperate Solrun and Stein this time could not resist the memory.

The cognitive and narrative discourse of reading is complex, as this process should clarify the specifics of the dialogic relationship between the sense and meaning of the work, between the author's voice and the reader's intention, and establish the harmony along the line "reading – reception – interpretation". We agree with M. Zubrytska that "the problem of the reader – text interaction is still theoretically unresolved due to the obvious inability to theoretically comprehend and use the

conceptual and categorical terminology to outline all the subtleties and nuances of the reception diversity” (Zubrytska, 2004, p. 178). Obviously, for deep penetration into the psychological aspects of the fictional world, it is the author's pointers and guidelines that open one of the ways of knowing the meaning. In the works by Jostein Gaarder, the intentional projection of complexity and drama, to a certain degree tragedy, can be traced at all levels of presentation. It determines, not categorically but convincingly, the mood of perception of the narrated story. Thanks to memory as a psychological dominant, first the presentation, and then its perception, – the most important semantic layers of the text are maximally expressed, acquiring volume and depth of emotional experience. After all, memory as one of the factors of the cognitive model plays a very important role in understanding the phenomenological features of reading. For example, we can explore “the plan of sounding of words” (according to Roman Ingarden), which involves the development of dialogue in a language understandable to the author and reader. In mental dialogue, there is a phonetic consonance of the narrative with the receptive space. For example, Cecilia’s (real world) dialogue with Ariel (the fictional world) is quite real for the reader, who remembers Christmas stories and hymns, pre-holiday preparations and has also experienced losses and unexpected discoveries. The perception of the story from the pages of Jan Ulaf’s letters is like listening to a conversation between a father and his son: “Is it good for you to sit, George? I want you to sit more comfortably, because I will tell you an exciting story...” (Gaarder, 2005, p. 8). Thus, the details become a fragment of the reader's personal experience: to remember, as if without effort. There is no plan for the “sounding of words” in the representation of the dialogue between Solrun and Stein in the narrative at all, but the silent articulation is enhanced by the emotions of correspondence that agree in the reception. The narrative testifies to the lexical identity of the speech structures of the characters and the reader. The lack of articulation significantly increases the need for an adequate understanding of meanings, especially in the polysemic system (here it is expressed by the text, work, reception and interpretation). The reader must have the ability to produce chains of associative connections between unambiguous signifieds and their possible semantic projections. Obviously, this is where the cognitive process is activated: the characters are “silent” about the ancient story known to them, and the reader should not only understand the essence of the event, but also synthesize knowledge about the new and knowledge as a memory (through the narrator) and simulate the situation of the fictional present. The next “plan” significantly expands the dialogic space, in which metaphorical and symbolic cognitive activity is added to the

understanding of words in the paradigm of their meanings. The epistolary form of presentation lasts no more and no less than the reader needs to understand the scale of the described tragedy, and then – to establish the evaluation markers. Here memory acts both as the storyline and the plot because it maintains the sequence of events and motivates the psychological context of perception of the fictional world. Agreeing with the fact that “a literary work is marked by an orderly sequence of its parts, which form phrases, connections between phrases, sections, etc. In this sequence, the work acquires a special, quasi-temporal duration from beginning to end, as well as features of the composition” (Ingarden, 2001, p. 179), we believe that the integrity and completeness of the composition are provided by the reader, because his/her memory aligns all components of artistic space with receptive expectation.

The originality of Jostein Gaarder’s prose narrative lies in the original kaleidoscopic combination of temporal and spatial paradigms. The constant change of depicted pictures, the transition from one temporal projection to another is primarily due to the reader's efforts, when the receptive consciousness details the narrative features in memory. According to the guidelines, one perceives “sentences of statements that appear in a literary work”, which are not actually judgments, but only quasi-judgments, whose function is to provide the depicted objects only with a certain aspect of reality, without putting the stamp of reality” (Ingarden, 2001, p. 179). Phenomenal time is obtained for the simultaneous coexistence of time layers in the narrated story. We observe an interesting transformation of the “structures of presentation” into the “structures of thought”: entries in the diary of Cecilia do not involve reading and understanding here and now, they are signs of hope or faith of a little girl, they are markers of the past for her family when she herself is no more; Jan Ulaf’s letter was written with the intention of being unread for many years, as if the meaning engraved in it took time to prepare for perception and understanding; Solrun and Stein's letters exist in the hyperfictional world, because they materialize only in electronic form, moreover, at the beginning of the correspondence there was an agreement that everything will be destroyed and no traces of this "communication" will remain. The narrative and cognitive constant is only the concept of memory: Cecilia remembers the details and immediately comprehends them, writing with a comment; Jan tries to stay in his son's memory, and George fills his memory with something he never knew; Solrun and Stein desperately seek catharsis, detailing in memory the unknown tragedy from the thirty-year past.

3. Conclusions.

Due to memory in a single semantic unified whole, the spatial and temporal planes of narration are phenomenally implemented in the mind of the character and the reader, where semantic layers are gradually accumulated to understand a certain event or situation, to establish “understanding” between intention and reception. The integrity of the narrative quite adequately conveys the integrity of the narration, since all existing or receptively added transformations of events are synchronized in the memory.

Jostein Gaarder’s prose acquires a symbolic meaning, develops additional meanings or their shades: “a work of verbal art, in contrast to its concretization, is a schematic phenomenon. This means that some of its plans, especially the plans of the narrated objects and the plan of images, include “gaps of presentation” (Ingarden, 2001, p. 179). In the studied works (*Through a Glass, Darkly, The Orange Girl, The Castle in the Pyrenees*), the marker of “gaps” is the cognitive space of memory, where the author models options for multiplying meanings and developing individual (and extremely personal) reader comprehension. This narrative strategy with the dominance of the epistolary text is represented by other works of the writer: in *Sophie's World*, a 14-year-old girl learns history of philosophy from the pages of letters, the first and second of which began the development of the cognitive chain; In *Floria Emilia's Letter to Aurelius Augustine*, the life story is told as accurately as possible, with numerous details of both narrative and psychological plans, but the center of the narrative and its perception is also memory, – the facts engraved in the woman's mind. She painfully relives and seeks answers to her questions in her memory, as well as in the memory of her interlocutor (again – the silent one). The distance between the narrative and cognitive levels of creation and perception increases in proportion to the schematization of the content of the work, and with the expression of the scheme, each interpretation only adds to the reliability – mainly due to the conceptualization of memory.

Thus, the cognitive space of the artistic narrative requires poetic concretization, identification of the most significant elements of the organization of the presentation, which will allow modelling the perception and interpretation of the work of art. Metaphorically speaking, to transform the planimetry of the narrative into its stereometry, it is necessary to analyze all components of the structure of the presentation at its basic levels in order to identify patterns of receptive functioning of the work and its comprehensive interpretation.

References

1. Gaarder, Jostein. 2009. *The Castle in the Pyrenees*. Lviv: Chronicle.
2. _____. 2005. *The Orange Girl*. Lviv: Chronicle.
3. _____. 1998. *Through a Glass, Darkly*. Lviv: Chronicle.
4. Zubrytska, Mariia. 2004. *Homo Legens: Reading as a Socio-Cultural Phenomenon*. Lviv: Chronicle
5. Iser, Wolfgang. 2001. "The Reading Process: A Phenomenological Approach" In: *Word. Sign. Discourse: Anthology of World Literary and Critical Thought of the Twentieth Century*, ed. M. Zubrytska. Lviv: Chronicle: 349–368.
6. Ingarden, Roman. 2001. "The Cognition of the Literary Work of Art" In: *Word. Sign. Discourse: Anthology of World Literary and Critical Thought of the Twentieth Century*, ed. M. Zubrytska. Lviv: Chronicle: 176–208.
7. Solso, Robert. 2006. *Cognitive psychology*. St. Petersburg: Peter.

ASPECTS DOCUMENTAIRES SUR LA LANGUE ROUMAINE DANS LES ŒUVRES DES MISSIONNAIRES ITALIENS DES XVIIIE - XVIIIIE SIÈCLES

Liliana AGACHE¹

Abstract. *The contacts between Romanian and Italian cultures have a particular age and scope since the 15th century and reach their maximum influence in terms of vocabulary in the 19th century. The paper presents the collection *Alcuni missionari cattolici italiani nella Moldavia nei secoli XVII e XVIII*, a volume of documentary reports belonging to Italian missionaries of the XVII and XVIII centuries that attest the existence of a certain interest in the Romanian provinces. Although the ideas about the Romanian language do not show an explicit interest on the part of the missionaries, they represent different observations about the language that they make because of their experience with the Romanian population. The context is always social or political.*

Keywords: Romanian Language; Italian Perspective; Historical Documents; 18-19th Centuries.

I. Les contacts entre la culture roumaine et la culture italienne ont une ancienneté et une portée particulières dès le XV^e siècle et atteignent leur maximum d'influence au niveau du vocabulaire au XIX^e siècle. Les recherches sur l'histoire de la langue roumaine littéraire mettent en évidence le fait que de nombreuses preuves de l'influence italienne sont comprises dans les textes écrits par bon nombre d'intellectuels d'Italie, dont quelques-uns, des missionnaires catholiques, ont rédigé même des textes en roumain constituant des sources documentaires très importantes concernant le roumain parlé et les relations entre celui-ci et les normes de notre ancienne langue de culture.

II. 1. Les missionnaires catholiques, intéressés par l'espace roumain dans lequel ils avaient découvert, dès le XIV^e siècle, une population d'origine romaine parlant une langue proche de leur propre idiome (une langue considérée soit comme du latin corrompu, soit, comme de l'italien corrompu quelquefois), traduisent ou composent, aux XVII^e et XVIII^e siècles, plusieurs écrits en roumain. Gens de culture attentifs par les spécificités et les exigences de leur activité à la fois à la forme élégante et

¹ Associate Profesor Ph.D., Dimitrie Cantemir Christian University University, Faculty of Foreign Languages and Literatures liliana.agache@ucdc.ro

soignée de notre ancienne langue de culture et à ses variantes parlées, les missionnaires italiens ont noté, dans leurs écrits composés en roumain, plusieurs mots, formes et structures sous l'influence de leur langue maternelle, mais aussi de nombreuses phonétismes dialectaux, indiquant également, dans certains contextes, le registre linguistique auquel ces derniers étaient spécifiques. Les textes écrits par Vito Piluzio, Silvestro Amelio, Francantonio Minoto ou Anton Maria Mauro constituent, dans ces conditions, des documents d'une importance toute particulière pour la connaissance des normes et de l'évolution de la langue roumaine au cours des XVII^e et XVIII^e siècles². Ces textes représentent également une source d'informations encore insuffisamment exploitée sur les relations que les missionnaires catholiques ont entretenues avec les habitants, sur leur statut social, culturel, voire leur origine ethnique et géographique.

2. Le recueil *Alcuni missionari cattolici italiani nella Moldavia nei secoli XVII e XVIII* est un volume de rapports-documents appartenant aux missionnaires italiens des XVII^e et XVIII^e siècles, impliquant l'existence d'un certain intérêt pour les provinces roumaines.

2.1. Les contacts entre l'Italie et les Principautés danubiennes avaient commencé dès la fin du Moyen Âge et reposaient sur des relations commerciales sur le Danube (vers la fin du XVII^e siècle). Plus tard, au-delà de ces échanges commerciaux, les contacts des Italiens avec les Roumains deviennent plus intenses et plus diversifiés.

2.2. Vers la fin du XVII^e siècle et le début du XVIII^e siècle, l'influence italienne en Valachie se manifeste ainsi: par la Pologne, si sensible à la Renaissance italienne, par Vienne, où, à la cour de l'Empire des Habsbourg, quelques Roumains pouvaient venir en contact avec les lettrés italiens, par la Transylvanie qui reliait les Principautés roumaines aux régions italiennes. Avec Constantin Cantacuzino, haut dignitaire de Valachie, on peut parler d'une grande influence culturelle dans cette province entre 1678 et 1715. À côté de Miron Costin qui représentait l'esprit moldave éclairé par l'humanisme polonais, Constantin Cantacuzino représentait l'esprit valaque éclairé par l'humanisme italien. L'influence italienne proprement-dite est observée et signalée dans des écrits par Cantacuzino (grand érudit en culture italienne) qui, dans son *Histoire des Roumains*, trouve des paires de mots indiquant clairement l'influence de la langue italienne: *atlas* (atlas), *republică* (république), *tiranic* (tyrannique). Une autre figure remarquable dans les relations avec

² Voir G. Piccillo, *Note sulla lingua valacha del Katekismo kristinesku de Vito Piluzio* dans SCL XXX, 1979, p. 31-46; *Il glosario italiano-moldavo di Silvestro Amelio (1719)*, Studio filologico e testo, Catane, 1982; *La langue roumaine dans les écrits des missionnaires italiens (XVII-XVIII siècles)*, p. 205-214.

les Italiens est Constantin Brâncoveanu, prince de Valachie. Il avait des relations diplomatiques excellentes avec Venise, et en 1704 son fils, Radu, s'intéressait déjà à l'apprentissage de l'italien. L'histoire de la période Brâncoveanu est évoquée dans un livre de l'Italien Anton Maria del Chiaro qui met en évidence l'histoire culturelle roumaine. Son importance augmente lors de la reproduction du livre en Valachie, avec des caractères latins, réalisée par Cantacuzino et d'un dictionnaire de « certains mots valaques ayant un correspondant en latin et en italien »³. L'intérêt des Roumains pour leurs relations avec les Italiens se concrétise dans la création d'académies, comme celle de San Saba, fondée à Bucarest, qui récoltera les fruits de cette forte influence italienne que Cantacuzino avait acquise grâce à son instruction à Padoue.

3. Un autre moyen d'introduire l'italien en Valachie et en Moldavie sont les missionnaires. La présence des missionnaires catholiques dans les pays qui constituaient la Moldavie est visible avant la fondation de cette province. On sait qu'en 1349 tous les minorites qui s'y trouvaient ont été tués à Siretiu. C'étaient des moines minorites qui informaient le Pape que le voïvode et le peuple de ce pays, jusque-là schismatiques, avaient décidé de renoncer au schisme et d'embrasser la foi catholique, à la suite des sermons des moines minorites.

Vers la fin du XVIII^e siècle, des missionnaires de la Cour du Pape sont venus dans les Principautés roumaines afin de convertir les habitants au catholicisme. Milcov, Argeş, Severin, Siret, Baia et surtout Bacău constituaient des endroits importants pour la manifestation de cette grande organisation, appelée plus tard *La Propaganda Fide*. Après avoir effectué des recherches aux Archives du Vatican, G. Călinescu⁴ a réussi à mettre en évidence l'action des missionnaires italiens dans deux ouvrages. Tagliavini⁵ et Teresa Ferro⁶ révèlent également d'autres manuscrits des missionnaires italiens dans la Moldavie du XVIII^e siècle. S'appuyant sur une vaste bibliographie, ces auteurs recherchent la manifestation de l'influence italienne sur le sol roumain, c'est-à-dire l'ouvrage même de ces apôtres de la foi. La propagande des missionnaires catholiques dans nos pays dans la seconde moitié du XIV^e siècle était des plus actives, et

³ Maria Stănciulescu Cuza, *Italienism și italianisme în perioada de formare a limbii române literare*, Bucarest, 1992, 10-39.

⁴ Voir G. Călinescu, *Alcuni missionari cattolici italiani nella Moldavia nei secoli XVII e XVIII. Diplomatarium italicum*, I, Rome, Libreria di scienze e lettere, 1925 et *Altre notizie sui missionari cattolici nei paesi romeni. Diplomatarium italicum*, II, Rome, Libreria di scienze e lettere, 1930.

⁵ Carlo Tagliavini, *Alcuni manoscritti rumeni sconosciuti di missionari cattolici italiani in Moldavia (sec. XVIII)* dans „Studi rumeni”, Rome, IV, 1929-1930, 91-126.

⁶ Teresa Ferro, *I missionari cattolici in Moldavia*, [Cluj-Napoca], 2005, 25-37 (chapitre II contributo dei cattolici alla cultura dei paesi romeni).

l'apparition de leurs évêchés en Moldavie et en Valachie est le déclencheur décisif de ces actions de propagande. La population catholique de Moldavie avait été diminuée de manière dramatique en raison de sa conversion à l'orthodoxie ou de son adhésion à la doctrine de la Réforme. La foi catholique n'a pas complètement disparu, notamment grâce aux efforts des quelques missionnaires minorites siégeant au monastère de Bacău.

III. Le recueil *Alcuni misionari cattolici italiani...*, l'une des preuves les plus importantes de l'influence réciproque roumaine et italienne, comprend des rapports-documents des missionnaires italiens venus en Moldavie et en Valachie pour propager le catholicisme.

1. Les quelque 250 textes, datés, localisés, avec des formules de début et de clôture sous forme de lettres-rapports, peu nombreux, rédigés en latin, contiennent des informations sur l'état des choses existant dans les Principautés roumaines: la situation sociale et politique, les opinions sur la langue des habitants de ces territoires. En général, ces rapports contiennent de brefs comptes-rendus de l'activité passée ou présente des missionnaires, différentes motivations qui auraient justifié leurs attitudes à tel ou tel moment. Bien que leurs résultats n'aient pas été étonnants, ces rapports comportent aussi des informations élogieuses à l'égard de l'action directe des missionnaires, aux dangers qu'ils couraient, et surtout à leur manière de considérer la situation sociale. Ils décrivent en détail et sous différents angles des églises des plus intéressantes de ces provinces, témoignant ainsi de leur intérêt pour l'architecture et, implicitement, pour la culture du peuple roumain. Ils y dépeignent aussi la géographie, les richesses naturelles et l'histoire de ces peuples. Il s'agit de brèves descriptions narratives, assez détaillées, concernant l'emplacement de certaines villes le long des cours d'eau. On y précise que le pays n'est ni âpre, ni montagneux (doc. LXV, 1745, tome I) et on mentionne des rivières comme Danube, Siret, Moldavie, Prut, Bistrița, avec parfois des précisions sur l'origine du nom de certaines d'entre elles (doc VI, tome II).

2. Cependant, en ce qui concerne l'adaptation à la vie sociale roumaine, les missionnaires parlent du danger qu'ils se doivent de surmonter. À cause de la présence des voleurs, ils ne se sentent en sécurité ni pour pratiquer leur mission, ni pour vivre dans la ville, surtout à Cotnari, où il faut avoir son arme à portée de la main, de jour comme de nuit. Par ailleurs, on les met dans des situations humiliantes et on se moque d'eux. Leurs déclarations ne manquent pas de descriptions de malheurs et de calamités. Ils se plaignent aussi des situations où certains catholiques passent au rite gréco-moldave à côté des Moldaves, et ils y décrivent les églises avec leurs coutumes. Ils font aussi des statistiques (doc. I, 1623,

tome II ; doc. 2, tome II) sur le nombre des maisons de catholiques hongrois, des églises de rite latin et même des âmes. Ils mentionnent souvent le nombre des populations venues fréquemment dans ces lieux: Grecs, Arméniens, Turcs, Tartares et de nombreux autres étrangers.

La mission se déroule sur de longues périodes, allant jusqu'à 55 ans, pendant lesquelles les missionnaires apprennent la langue et les coutumes des Roumains, en étudiant en différentes langues.

Dans un contexte historique fragile, soumis au joug turc, le problème de la langue roumaine dans la conception de ces missionnaires de la foi est très confus: dans un document de 1644, écrit à Rome, ils appellent le roumain *l'italien vulgaire*, et dans un contexte où ils présentent la province de Moldavie, dépendante des Turcs, ils précisent que la langue nécessaire dans cette province c'est la langue natale, tout en mentionnant qu'en raison de la présence des Hongrois sur ce territoire, la langue hongroise est également nécessaire.

La langue absolument nécessaire pour être missionnaire ici est le valaque ou le moldave, vous n'avez même pas besoin du hongrois car les Hongrois de cette province sont nés en Moldavie, ayant été d'abord instruits dans la langue du pays moldave, puis, accidentellement, en hongrois ; car les Hongrois sont autorisés à entrer dans cette province pour pouvoir faire scandale en raison de leur ressentiment ou de leur succession. Nous ne pouvons pas diriger la Sacra Congregazione de Propaganda Fide en continuant cette rancœur des uns contre les autres et, comme avec les Hongrois nous sommes privés de la langue moldave, nous ne pouvons pas exercer notre ministère missionnaire... il faut... mettre un lecteur de langue valaque ou moldave. (doc. LXV, 1745, tome I).

Les idées sur la langue roumaine ne témoignent pas d'un intérêt explicite de la part des missionnaires, mais elles représentent différentes découvertes sur la langue, qu'ils font à la suite de leur expérience avec la population roumaine. Le contexte en est toujours de nature sociale ou politique. Ainsi, dans un contexte où l'on présente la situation incertaine, voire malheureuse des Provinces roumaines qui ont des localités sans églises et sans prêtres, où les gens meurent sans avoir la chance de se confesser, il est nécessaire d'y nommer un curé qui connaisse la langue maternelle de ces gens et qui puisse libérer leurs âmes en ces temps calamiteux. Ils parlent aussi du fait que ce peuple a des besoins spirituels plus grands que les autres.

Le problème de la langue est discuté chaque fois que les missionnaires se retrouvent confrontés à des difficultés dans leurs actions, le fait qu'ils ne la connaissaient pas étant en quelque sorte un obstacle dans le cours rapide des événements. Ils parlent de l'existence dans ces provinces de plusieurs nations, de quelques étrangers qui sont

autorisés à paître dans les églises et les maisons et qui s'unissent par alliance avec les Valaques, finissant par les écarter du rite dominant du pays. Par conséquent, ils demandent secours à Rome, pour qu'on envoie des prêtres qui connaissent les coutumes et la langue des Grecs et *qui puissent gouverner les brebis du Christ*. L'Éminence est informée de la nécessité d'envoyer dans les Provinces roumaines des prêtres connaissant le grec et l'italien, car le grec est parlé par le prince régnant et l'italien est nécessaire pour s'entendre avec les autres dans le pays, vu que leur langue est un mélange d'italien et de latin. Et pourtant, il s'agit d'une langue autonome, puisqu'on doit l'apprendre.

Afin de mener à bien leur tâche, les missionnaires (certains d'entre eux) disposent d'une grammaire en latin et valaque et d'un complément de vocabulaire. Pour être accepté parmi les habitants de la Moldavie « il est nécessaire de connaître la langue moldave ». Le missionnaire doit connaître, entre autres, la langue hongroise, car la plupart des catholiques, habitants de ces provinces, sont hongrois et il est d'usage que le sermon soit prononcé en hongrois. Afin de prêcher l'Évangile, il était donc impératif d'apprendre les langues moldaves et transylvane.

Un document (daté de 1745) précise que la langue requise pour être missionnaire dans la Moldavie est le valaque ou le moldave ; il n'est même pas besoin du hongrois car les Hongrois de cette province sont nés en Moldavie, ayant été d'abord instruits dans la langue du pays moldave, puis, accidentellement, en hongrois. Les missionnaires se plaignent de la manière dont les Hongrois manifestent leurs droits dans les Provinces roumaines, provoquant toutes sortes de scandales, à cause de leur ressentiment et qu'ils bénéficient du privilège de connaître la langue moldave. De plus, ils insistent sur la nécessité d'un lecteur de langue valaque ou moldave pour diriger la congrégation sacrée *La Propaganda Fide*. Ils mentionnent également que, pour le bon déroulement de la mission, ils devraient disposer d'une formation adéquate, dès leur plus jeune âge, car ce n'est pas la langue nécessaire partout dans le pays.

Quant au bon fonctionnement de la mission en Moldavie après 1750, on dit qu'elle comprend tout le territoire de la Moldavie et de la Bessarabie, qu'ils parlent tous le *moldave* (ils le constatent déjà !), et, pour que la langue soit plus facile, il faut ajouter un peu de latin, d'italien, plutôt que n'importe quelle autre langue. On ne prêche qu'en moldave ; ce n'est que dans les doctrines chrétiennes des villes hongroises qu'on prêche dans l'idiome hongrois. Les missionnaires, les rituels, les fonctionnaires parlent latin.

[...] dans cette province, retourner en Italie afin de bénéficier d'une instruction adéquate dès son plus jeune âge afin qu'elle soit la seule langue

nécessaire en tous lieux, pour le bien du peuple et le bon cheminement de la mission.

3. La forte ressemblance entre l'italien et le roumain est jugée frappante par un missionnaire qui, venu en Moldavie pendant la liturgie, a compris le moldave comme sa propre langue maternelle et a pensé à apporter de l'aide de son pays. Cependant, la situation n'est pas la même pour tout le monde, car la ressemblance ne va pas jusqu'à l'identification entre les deux langues, et les missionnaires qui y viennent et ne connaissent pas la langue valaque, moldave, hongroise n'y peuvent rien. L'italien et le roumain étaient considérés par déduction comme des langues sœurs. On conclut que, pour comprendre le moldave, les gens doivent connaître le latin (la source commune), surtout parce que les services religieux sont célébrés en latin et en rite latin. À Târgoviș te, il y a même des prêtres qui enseignaient le grec et le latin et qui, les jours de fête, prêchaient en grec. Le grec et le latin étaient les langues de culture imposées par la formation par les écoles ecclésiastiques. L'apprentissage de la rhétorique et de la logique en grec et en latin menait au progrès de l'Église catholique, raison pour laquelle la Sainte Congrégation demande aux forums ecclésiastiques de faciliter l'apprentissage du latin car en Moldavie cette nation est latine et moins italienne. Ils reconnaissent ainsi que la langue roumaine est plus romane que l'italien, mais sans pouvoir la définir clairement. La noblesse du pays exige la création d'écoles pour apprendre le latin car la Moldavie doit se débarrasser du joug turc et se tourner vers le christianisme.

Les missionnaires italiens envoyés à Constantinople, à cause de la persécution du curé Parthénio, ont été contraints de venir en Valachie pour fréquenter l'école grecque et latine pendant 4 ans. Ils recherchent des érudits en grammaire latine, ceux qui connaissent les langues valaque et turque. En outre, ceux qui ont l'avantage de connaître les deux langues, le latin et l'italien, peuvent apprendre en peu de temps la langue valaque (qui ressemblait à celles déjà citées), car c'est seulement ainsi qu'ils vont contenter les paroissiens de ce peuple. L'apprentissage du moldave était important aussi pour s'adapter aux exigences sociales de l'époque. Les missionnaires sont conscients qu'ils ont besoin de maîtriser leur langue, soit même un peu, pour des besoins nécessaires. « Si on ne connaît pas quelques mots en valaque, on a l'air d'un muet et ce n'est pas une langue facile à apprendre. »

En 1775, on parle de l'existence d'une grammaire manuscrite et d'un livre imprimé en langue moldave. Les Italiens comprennent la langue, mais ils ne la connaissent pas.

On insiste beaucoup sur l'idée de la nécessité d'apprendre la langue et les coutumes du pays. On constate également qu'il est impossible de

servir correctement la mission si on ne parle pas la langue populaire (paysanne - cette variante du latin corrompu). Un autre document mentionne même la nécessité d'un service religieux bilingue. Un document en latin, qui parle de copier un verset mot à mot du latin en moldave, définit explicitement les deux langues comme étant communes. Dans un autre, on évoque, au passage, la possibilité de pratiquer des missions en français, comme une nouvelle preuve de la possibilité d'inclure le roumain dans la série des langues romanes. Enfin, en guise d'une conclusion presque définitive, l'italien, l'espagnol, le portugais et le valaque sont des dialectes du latin.

Conclusions

Dus à certains missionnaires italiens qui ne parlaient pas couramment le roumain ou qui avaient appris cette langue par contact direct avec les habitants (le prosélytisme religieux exigeait, en outre, la connaissance et l'utilisation de formes spécifiques à leur discours), les textes ci-dessus ont une place particulière dans le cadre des écrits anciens roumains. Ils apportent tout d'abord des preuves du contact entre deux systèmes linguistiques, italien et roumain. Ensuite, ils attestent la volonté des auteurs de distinguer entre la norme littéraire (appelée à l'époque *la langue des livres*⁷), utilisée obligatoirement dans le service religieux ou dans les situations de communication officielle, et la norme locale, propre au discours courant, recommandé évidemment aux missionnaires pour faciliter le contact avec les membres ordinaires des communautés rurales roumaines. Utilisant des formes qui caractérisaient le parler des paysans moldaves, formes constamment évitées dans les textes littéraires des auteurs ou des traducteurs roumains, les écrits composés par les prêtres italiens deviennent ainsi de véritables répertoires de prononciations dialectales⁸, documents extrêmement précieux pour l'histoire de la langue roumaine et pour la dialectologie diachronique.

Les fortes ressemblances entre le roumain et l'italien ont pour conséquence l'utilisation par les missionnaires, dans les passages roumains des textes qu'ils composaient pour leur propre emploi ou pour l'usage des communautés religieuses dans lesquelles ils travaillaient, de mots que les deux langues ont hérités du latin, dans une variante phonétique ou avec une forme morphologique italianisante, l'erreur étant, bien sûr, tolérée ou passant inaperçue, car elle n'empêchait en rien la communication.

⁷ *Institutiones linguae valachicae. Prima gramatică a limbii române scrisă în limba latină*, Bucarest, 2001, 51-66.

⁸ Giuseppe Piccillo, *Manuscrisul de la Göttingen, Studiu dans Travaux de linguistique et de littérature*, XXV, 1987, 1, 87.

De manière tout à fait étonnante, ces textes constituent, plus que tout autre écrit conservé des XVII^e et XVIII^e siècles, des sources d'informations extrêmement riches sur la langue roumaine parlée et sur ses relations avec les normes de notre ancienne langue de culture.

Bibliographie

1. Chivu, Gh., Buză, Emanuela, Roman Moraru, Alexandra. 1992. *Dicționarul împrumuturilor latinoromanice în limba română veche (1421-1760)*, Bucarest, 7-70.
2. Chivu, Gh. 1994. *Influența italiană în limba română veche*, dans SCL, XLV, n° 1-2: 19-29.
3. Gheție, I. (coord.). 1997. *Istoria limbii române literare. Epoca veche (1532-1780)*, Bucarest, 192- 201, 397-414.
4. Djamo-Diaconiță, Lucia. 1970. *Elemente lexicale de origine italiană în limba documentelor slavo-române (sec. XIV-XVI)*, dans SCL, XXI, n° 5: 577-582.
5. Mocanu, Marin Z. 1978. Parmi ses contributions dans le domaine, voir notamment l'étude intitulée *Periodizarea împrumuturilor italiene pătrunse în limba română*, publiée dans SCL, XXIX, 1978, 6: 641-652, XXX, 1979, n° 1: 23-30.
6. Munteanu, Ștefan & Țâra, Vasile D. 1983. *Istoria limbii române literare. Privire generală*, Édition révisée et augmentée, Bucarest, 206-210.

LA GREGUERÍA Y EL PRINCIPIO ANTIMÉTRICO

Ioana CECOVNIUC¹

Abstract. *All the currents of the historical literary avant-garde share the following principle: the poet must not copy or translate the apparent reality but create new realities with words. The means available for the poet to create is the image (comparisons and metaphors) through which the hidden correspondence between distant things is revealed. The creative power of the image is all the greater the further away are the things being compared. Ramón Gómez de la Serna (1888-1963), in direct relation to the postulates of this principle, is developing his own avant-garde idea. Consequently, thanks to his vision of literature, conceived within the presuppositions of art for art's sake, the poet who "inventoried the world" gives life to a new genre, the greguería, a very short text generally based on an image by means of which the analogy that the poet makes between distant, apparently diverse, and discrepant things is shown. Through the greguerías, Ramón Gómez de la Serna, "a sensitive look that collected imprecise things", does not try to formulate any maxim or truth, but rather to portray everyday realities from an unusual angle, with irony and humor highlighted by revealing ingenious expressions and conceptual or phonetic games. A distinctive genre, with its own formal and functional literary values through which a style is demonstrated (el ramonismo), the greguerías do not imply the discursive development of prose poems, but a common border with them: brevity, harmony, rhythm, and mechanisms of a poetic construction. In the light of it, the present work is an attempt to verify the invalidity of the antimetric principle, that is, to show evidence of the rhythms of versification in the greguerías by considering their functional constants of lyricism and ingenuity that lend them true poetical sense.*

Keywords: Greguerías; Antimetric principle; Poem in prose; Brevity; Poetic style.

I.1. RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA – datos biográficos

En los umbrales del siglo veinte, la España de las artes es testigo de las manifestaciones de una de las corrientes más innovadoras, el vanguardismo que, marcadamente, influye por igual en el mundo cultural de la literatura, la pintura, la música, el cine o el teatro. Es una época cuando se da paso al desarrollo de un ambiente propicio y benéfico de formación y expresión para intelectos y genios sensibles, originales y libres de prejuicios. En virtud de ello, un creador que jamás deja de hacer uso con fervor de uno de los principios más impactantes del movimiento

¹ Assistant Profesor Ph.D., Dimitrie Cantemir Christian University University, Faculty of Foreign Languages and Literatures ioana.cecovniuc@ucdc.ro

vanguardista – desobedecer las normas – es **Ramón Gómez de la Serna** (1888-1963), uno de los representantes más destacados y apreciado como uno de los escritores más insólitos, inconformistas e inconfundibles de toda la literatura española del siglo veinte. Su personalidad fue tal que se le conoce simplemente como Ramón, un iconoclasta por lo que se refiere a las artes y las tendencias culturales al uso. Su obra se caracteriza por su arrolladora forma de ser, hasta tal punto que se habla de un estilo conocido como *el ramonismo*, sinónimo de independencia, esteticismo, peculiaridad y provocación. Cuando escribe, “el titiritero con pipa” no se somete a ninguna metodología o código literario, tampoco sigue los cánones de ninguna escuela, grupo o tendencia. Coincide en ello Francisco Umbral (1978, en línea) al considerar que “la gran originalidad de Ramón, frente a una tradición universal de literatura desesperada, negativa, destructiva, es que a Ramón le gusta el mundo como es, le gusta la vida y en seguida empieza a escribir teniendo por musa el optimismo (...) Vive obsesionado por elucidar esa felicidad que emana de las cosas.” De ahí que impregne su sello e influya en el progreso de todas las vanguardias europeas ya que son éstas dinámicas y optimistas.

Ramón Gómez de la Serna destaca también por su proliferación, al ser un autor que escribe más de cien libros de todos los géneros como la novela, el ensayo, el cuento, el teatro, el artículo periodístico, el retrato y la (auto)biografía. Igualmente, a él se le debe la creación de *la greguería*, que, en sus palabras, es “metáfora más humor” (2003:58). Practica el «madrileñismo», por sentirse especialmente vinculado con esta ciudad de la que le atrae su vida cultural y bohemia y que define como: «Madrid es no tener nada y tenerlo todo».

Con sus primeras obras, Ramón Gómez de la Serna quiere demostrar una actitud no sólo crítica sino también innovadora ante el panorama literario español, dominado por los representantes del 98. A la par con su empeño creativo, decide asumir la dirección de la revista *Prometeo* (Madrid, 1908-1912, 38 números), receptora y difusora de los manifiestos vanguardistas en España, de los que es su defensor y promotor categórico e incondicional.

Un animador enérgico de la vida literaria madrileña, crea en 1914 una de las tertulias más célebres de Madrid, la del *Café Pombo*², lugar visto como uno de los pilares principales con vistas a la evolución y el avance de las vanguardias en España. Según Álvaro Ribagorda (2005:81), la tertulia del Pombo “no era, (...) una reunión al uso, sino más bien un espectáculo

² cuyo nombre deriva del de su dueño, un hombre oriundo de Santander que viene a establecerse en Madrid a finales del siglo dieciocho para montar una botillería que se convierte ulteriormente en café; en *Mesa del Café del Pombo*, el Museo del Romanticismo, La pieza del mes, junio de 2013, pág.6

ingenioso en el que todo desprendía un aroma con esencias de vanguardia.” En este viejo café es donde Ramón Gómez de la Serna redacta un manifiesto literario, *Primera y Segunda proclama de Pombo* (1915 y 1916), a través de cuyas líneas pretende diseñar una literatura que sea, al modo de ver de Ramón Gómez de la Serna “un afán de novedad; la búsqueda de una sinceridad mortal; la creación de un juego de libertad artística que se baste a sí mismo; la credulidad en el arte y su despliegue como desarrollo de un deseo de vivir más intensamente; la voluntad de deshacerlo todo, de desgarrarlo todo para rehacerlo a capricho...”³

Ramón Gómez de la Serna es un precursor no sólo en lo que se refiere a la literatura sino también en cuanto a otras distintas formas de expresión creativa. En 1909 hace publicó, por ejemplo, en la revista *Prometeo* la traducción al español del «Manifiesto Futurista» escrito por el poeta italiano Filippo Tomasso Marinetti (1908); es, igualmente, el impulsor de la *Exposición de los pintores íntegros* (1915, Madrid), la primera exposición cubista que se organiza en España. Con esta ocasión, se presentan los cuadros del pintor Diego Rivera (1886-1957) entre los cuales se expone en el Salón Kuhn de la Galería de Arte Moderno el retrato cubista de Ramón Gómez de la Serna («Así Ramón, aunque cúbico, siguió siendo el hombre de la redondez»), retrato conservado en el Museo Latinoamericano de Buenos Aires.

Asimismo, Ramón Gómez de la Serna es reconocido por sus vivaces charlas radiofónicas (en emisiones diarias suelta en el aire un sinfín de greguerías que llama «greguerías onduladas» o «caprichos ondulados») o por su manera ingeniosa de dar una conferencia. Así, subido a un trapezio (en el Gran Circo Americano de Madrid, 1923), desde el lomo de un elefante (en el Cirque d’Hiver de París, 1928) o pintado de negro (1929), el «conferenciante» Ramón Gómez de la Serna hace la parodia de todos aquellos que ostentan etiqueta, ceremonia y solemnidad ante la audiencia, pero sin aportar absolutamente nada novedoso y divertido. Inventor de la «conferencia maleta» repleta de sorpresas, mezcla de humorismo y poesía sobre las mariposas, los peces, las farolas, las aves del corral, las estrellas del mar, las bolas de colores, los títeres, etc., Ramón Gómez de la Serna recurre a medios muy inconformistas para captar la atención y persuadir: saca de la maleta «la mano del orador» satirizando sus gestos (monólogo del poeta en El Retiro de Madrid guardado en una cinta rodada en 1928 por Feliciano Manuel Vitores⁴), rompe con un martillo objetos «cursis», imita el «cloqueo de las gallinas», etc. Respecto a ello, el poeta y crítico literario Guillermo de Torre (1900-

³ en *Mesa del Café del Pombo*, Ídem 1, pág.7

⁴ el productor de la primera película sonora del cine español, *El misterio de la Puerta del Sol*, 1929

1971) aprecia (1931:14-18) como «contagiosa» la cordialidad de Ramón Gómez de la Serna cuando “hace al mismo tiempo la conferencia y su reverso caricaturesco”, resaltando “un lirismo inédito empapado en humor intelectual” y ocasionando en aquel público que no repara en lo ilusorio “la sensación de haber asistido a una poética recreación del mundo.”

Con intención de culminar lo presentado en este primer apartado, se vuelve a hacer hincapié en el carácter precursor que Ramón Gómez de la Serna tiene en su obra por abrir rutas nuevas al mundo cultural español. Rasgos propios de su producción literaria son la extensión y la diversidad, una diversidad (de géneros y temas) que alcanza unidad gracias a la manera, el estilo y la personalidad de Ramón Gómez de la Serna, quien inspira incluso el nacimiento de una palabra, *ramonismo*, para distinguir el conjunto de su creación literaria.

En las líneas más arriba, se ha tratado de esbozar el perfil de un autor dedicado a revelar lo que es la magia de la vida cotidiana, de una voz inconfundible y capaz siempre de maravillarse y para quien las palabras son el camino en el descubrimiento de facetas insólitas de todo lo que circunda a los seres humanos. De un mundo mucho más complejo y enredado de lo que se percibe a simple vista, Ramón Gómez de la Serna reúne objetos o ideas que en apariencia nada tienen en común para dar con aquellas perspectivas que hacen sonreír y, a la par, fuerzan la reflexión sobre lo tópico y convencional en la vida: *las greguerías*.

I.2. LA GREGUERÍA

Todas las corrientes de las vanguardias literarias históricas (años diez y veinte del siglo veinte) comparten el siguiente principio: el poeta no debe copiar ni traducir la realidad aparente, sino crear realidades nuevas con las palabras. El medio del que poeta dispone para crear es la imagen (comparaciones y metáforas) mediante la que se revela la correspondencia oculta entre cosas lejanas. El poder creativo de la imagen es tanto mayor cuanto más alejadas están las cosas que se comparan. Ramón Gómez de la Serna, en directa relación con los postulados de este principio, va desarrollando su propia idea de vanguardia. Consecuentemente, gracias a su visión particular de la literatura, concebida dentro de los presupuestos del arte por el arte, sin ningún intento de reflexión ideológica, da vida a un género nuevo, *la greguería*, texto muy breve montado generalmente en una imagen en la que se muestra la analogía que el poeta hace entre cosas distantes, aparentemente diversas y discrepantes; por medio de la greguería, Ramón Gómez de la Serna, “una mirada sensible que recogía cosas imprecisas”⁵, no procura formular ninguna máxima o verdad, sino

⁵ cita de Ramón Gómez de la Serna en *Automoribundia* (1948)

retratar realidades cotidianas de un ángulo insólito, con ironía y humor, a bases de expresiones ingeniosas, alteraciones de frases hechas o juegos conceptuales o fonéticos.

La greguería representa la creación más conocida y popular de Ramón Gómez de la Serna que la concibe y la cultiva a lo largo de toda su vida. La publica en volúmenes como *Greguerías* (1917), *Greguerías selectas* (1919), *Novísimas greguerías* (1929) y *Total de Greguerías* (1953). Asimismo, la greguería es una constante en las demás obras de Ramón Gómez de la Serna: novelas (*El caballero del hongo gris*), ensayos (*Ismos*, *El Rastro*, *Gravedad e importancia del humorismo*), cuentos (*Cuento de Calleja*, *Las muertas*), obras de teatro (*Los medios seres*), autobiografía (*Automoribundia*). De esta última, una “historia de cómo ha ido muriendo un hombre llamado Ramón”⁶, se ejemplifica con algunas greguerías tétricas concebidas en torno a uno de los temas más obsesivos del poeta – la muerte – ante la que siente una fascinación lúdica extrema:

«La cena de casa tiene algo de cena en restaurante de andén entre la vida y la muerte.»

«El que habla desde un trapezio es como el que os habla en su lecho de muerte.»

«La escritura es una petulancia contra la muerte; más que contra la muerte, hacia la muerte.»

«Los que se van en barco no hacen más que llevar su muerte a otra parte.»

«En las paradas de tranvía tropezamos con los que saludarán nuestro entierro.»

Al aspirar definir la greguería, Ramón Gómez de la Serna resalta (2003:58) la importancia del subconsciente, o sea, el aspecto fortuito, accidental o impensado a la hora de crearla. De ahí que las greguerías sean “sólo fatales exclamaciones de las cosas y del alma al tropezar entre sí por pura casualidad”. En otras palabras, en la creación de las greguerías no se forjan conceptos acerca de la realidad, sino que éstas se producen espontáneamente bajo la impresión momentánea que una cosa, un objeto, un detalle, un gesto, un sonido, un fenómeno, un estado de ánimo puedan causar en la imaginación:

«El viento es el correo amoroso de las flores.»

«Sobre la ñ revolotea la lombriz caligráfica.»

«Lo más bonito de la bicicleta es su sombra.»

«Al cerrar una puerta cogemos los dedos al silencio.»

«Cae la niebla sobre la ciudad para ver si consigue que el hombre se olvide un poco de la realidad.»

⁶ Ídem 4

«Nerviosismo de la ciudad: no poder abrir el paquetito del azúcar para el café.»

Ramón Gómez de la Serna defiende las greguerías (2003:48) al considerarlas ser “lo que gritan los seres confusamente desde su inconsciente, lo que gritan las cosas” y, asimismo, “el atrevimiento de definir lo indefinible, a capturar lo pasajero, a acertar lo que puede no estar en nadie o puede estar en todos. Es para mí la flor de todo lo que queda, lo que vive, lo que surge entre el descreimiento, la acidez y la corrosión, lo que resiste todo” (2003:51). No obstante, las greguerías no se limitan a ser sólo juegos de palabras o formas de reunir y agrupar asociaciones espontáneas y algo estrafalarias, sino que valen también como recuso para alcanzar “una intuición sobre el universo y de proclamar esta intuición. Y como al hacerlo intenta captar lo inexpresable, retener lo inatrapable, dar con lo que nadie ha visto antes, su labor es a la vez intuitiva y poética.” (Cardona, 2010:22)

Igualmente, la greguería es para su creador, como mencionado anteriormente, una síntesis de “metáfora más humor”. Normalmente, la metáfora surge de la relación lógica entre los dos elementos de la comparación, sin embargo, muchas de las asociaciones en las greguerías ramonianas son de tipo ilógico, hablándose en este sentido de su incongruencia (Hoyle, 1986: 283-290). Ramón Gómez de la Serna explica en el Prólogo a *Total de Greguerías* que, desde su punto de vista, la metáfora “traslada el sentido recto de las voces a otra figura, en virtud de una comparación tácita (...) La metáfora es después de todo la expresión de la relatividad. El hombre moderno es más oscilante que el de ningún otro siglo, y por eso más metafórico. Debe poner una cosa bajo la luz de otra. (...) la metáfora multiplica el mundo, no haciendo caso al retórico que prohíbe enlazar cosas sólo porque él es impotente para lograrlo.”

Tocante a la metáfora, Ramón Gómez de la Serna comenta también que ésta debe ser optimista sin resbalar en lo cómico y que este rasgo es propio de la literatura por la que él aboga. En su deseo de incumplir con lo convencional, Ramón Gómez de la Serna mira y observa atentamente la realidad y la desviste de su cara común a través de asociaciones sorprendentes. Con el humor se sirve de las palabras en construcciones contradictorias y audaces ya que todas las cosas pueden tener para el poeta «mirador»⁷ distintos significados. La circunstancia es el enlace entre las ideas que, por una parte, se sienten absolutamente incompatibles o antagónicas, pero que el poeta intrépido e inconformista las va plasmando en greguerías expresivas y prodigiosas:

«El calvo parece que puede ver las estrellas sin levantar los ojos al cielo.»

⁷ “No soy ni un escritor, ni un pensador; soy un mirador, la única facultad verdadera y aérea. Miro. Y nada más.” (*Prólogo a Total de Greguerías*).

«La h es una letra tan transparente y tan muda, que no es raro que a veces no nos demos cuenta de que no está en la palabra en que debiera estar.»

«Se tocaba un bucle como si hablase por teléfono con ella misma.»

«El 4 tiene la nariz griega.»

«Gracias a las gotas del rocío tiene ojos la flor para ver la belleza del cielo.»

«La luna está subvencionada por la Policía.»

Entre los problemas planteados por la crítica literaria figura, en primer lugar, el del género literario al que pudiera pertenecer la greguería. Ramón Gómez de la Serna advierte a sus lectores de lo que estiman los críticos sobre sus greguerías, cuando encasillarlas o encontrarles rótulos idóneos: *microidea, poesía en obleas, filosofía bailable, huevo de Colón, burbujismo, policromía del sentido natural, similitud alterada*. Se las vinculan con el Surrealismo e igualmente se las inscriben dentro del género de la poesía epigramática por su brevedad y concisión, por el ingenio y la agudeza, por el uso figurado e imaginativo de un lenguaje atrevido y singular. En conexión con todo ello, en Prólogo a *Total de greguerías*, Ramón Gómez de la Serna plantea las observaciones siguientes respecto a los rasgos definitorios de las greguerías:

- «no deben asemejarse a nada de lo ya dicho»;
- «no es una frase célebre, ni puede figurar en el reverso de una hoja de almanaque»;
- «no son reflexiones ni tienen nada que ver con ellas, porque hay que desconfiar de las reflexiones»;
- «no es un paradigma..., ni es un veredicto..., tampoco es aforística la greguería, lo aforístico es enfático y dictaminador»;
- «¿Frase lapidaria? La greguería no sale de debajo de ninguna lápida de tumba.»

Las greguerías ramonianas son sumamente diversas y heterogéneas. En sus estudios, los críticos las han clasificado según varios criterios. Se ha procedido en unos casos por *temas*, en otros por *tipos*, en relación con su estructura bien descriptiva o narrativa, y en otros, según las diferentes *técnicas* de experimentación verbal (se distinguen cuatro modos, referidos a la falsa etimología, a la paranomasia, la parodia de locuciones y la dialogía).

El ensayista Ricardo Fernández Romero remarca (1996:427) que “la greguería incluye en muchos casos un germen narrativo junto a una idea de tipo lírico”:

«Los poetas del pasado ya parecían haberse adelantado a los que hablan por radio, porque leían sus poesías ante el micrófono de una rosa en el búcaro.»

«Al pintarse los labios con la barra de carmín parecía encerrar entre paréntesis un beso posible.»

«Me movía y hacía gestos frente al espejo, pero me reflejaba inmóvil. ¡El espejo se había quedado paralítico!»

«Cayó el cuchillo del crimen al mar y desde entonces lo surca un pez más afilado que el lenguado y con la cola roja.»

En términos de clasificación tradicional las greguerías son divididas en:

- *líricas*: «Las gaviotas nacieron de los pañuelos que dicen ¡adiós! en los puertos», «Las algas que aparecen en las playas son los pelos que se arrancan las sirenas al peinarse», «El piano refleja en su espejo negro la llegada de la música al puerto una noche lluviosa»;
- *filosóficas*: «El beso es hambre de inmortalidad», «La vida es decirse ¡adiós! en un espejo», «Si la realidad es apariencia, resulta que la apariencia es la realidad, eso si no es la realidad la apariencia de la irrealidad», «Si vivir no fuese morir, ¡qué hermoso sería vivir!»;
- *humorísticas*: «Cuando se desfonda un bolsillo comienza la peritonitis del traje», «La O es la I después de comer», «Gallo: jefe de fábrica de la huevería», «Después del masaje que le dan al pan los amasadores, sigue siendo lo que más engorda», «Aquella mujer me miró como a un taxi desocupado»;

Ioana Zlotescu (1996) propone una taxonomía de las greguerías ramonianas determinada por el criterio del «*espacio*» donde Ramón Gómez de la Serna las fragua:

- en Madrid (la revista Prometeo, el café Pombo);
- en los viajes europeos (Francia, Italia, Portugal);
- en el autoexilio en Buenos Aires desde 1936;

Se ha evidenciado que en función de este espacio la naturaleza de las greguerías va cambiando: su morfología varía y se modifica desde las más extensas de los primeros tiempos en Madrid, que consisten en una serie de consideraciones y observaciones sobre el mundo, la vida, la muerte, el amor o son puramente anecdóticas, hasta las últimas greguerías del autoexilio, de apenas una línea, que son las más conocidas:

- «En sus ojeras hay algo de cristal y en ellas sufre ella la transparentación, el traslucimiento de los amores demasiados y de las muertes.» (1911-1912);
- «¡Qué inútil y qué triste un carroussel sin gente!... ¡Qué vano y qué desgarrador! Se ve su soledad de todos lados, su soledad de colores chillones, de azules y de amarillos subidos... Su soledad es tan triste porque su única alegría está en conducir la gente... No puede disimular su desaire... Está vestido para eso y por eso no tiene refugio su vergüenza.» (1913-1919);

- «En el alba son los árboles – su propia fronda – los que lanzan los primeros silbos, explorando si el mundo ha sido ya vuelto a crear... Después los pájaros se atreven a piar y, adquiriendo confianza, vuelan, revuelan y travuelan...» (1920-1927);
- «A la hora de mediodía es cuando los relojes de torre tienen más hambre y comen tortillas de sol.» (1928-1936);
- «Alma grande es la que se da cuenta de que el perro tiene sed y le da de beber.» (1940-1952);
- «Tres golondrinas paradas en el hilo del telégrafo forman el broche de la tarde.», «Madrid es no tener más empeño que seguir siendo lo que se es.», «Los que fechan cualquier cosa con números romanos – MCMXXXV – son unos MMMEMOS.», «La sandalia es el bozal de los pies.», «La W es la M haciendo la plancha.», «La palmera es el monumento al cohete.», «La lagartija es el broche de las tapias.», «La L parece largar un puntapié a la letra que va al lado.», «El 6 es el número que va a tener familia.» (1953-1962);
- «Mondar una patata es como darle cuerda.», «El viaje más barato es el del dedo sobre el mapa.», «El espejo no sólo nos repite; el espejo nos juzga.», «Lo único mío – ya lo sé – es el miocardio.» (1961-1963)

A modo de conclusión en cuanto a la creación más personal de Ramón Gómez de la Serna conviene citar nuevamente a Francisco Umbral: “la greguería no es sólo poesía más humor. (...) La araña convertida en zurcidora es ya una araña con ánimo, humanizada.” Por tanto, el «animismo» es el medio que hace que las cosas – “nervio de la obra de Ramón” (Ynduráin, 1969, en Rey Briones, 1992:282) – se recreen en las greguerías para dejar entrever que todo se resume a un juego de espejos y luces. Depende de cómo se mira y de la disponibilidad de cada uno de descubrir algo más allá de lo que mira porque “la greguería no se encuentra a punto fijo o con seguridad en ninguna parte, pero de pronto se encuentra mirando esa escala de polvo que baja desde el sol hasta el suelo de la habitación y que se forma al dejar abierto sólo un intersticio de las contraventanas bajo el sol de las siestas de veraneo.” (2003:69)

Y ante la pregunta: ¿Se apodera la greguería de todo lo demás de la obra ramoniana? es también Francisco Umbral quien da con la respuesta cuando asevera que “Ramón Gómez de la Serna finge géneros: teatro, novela, biografía. Es un escritor sin género, riquísimo, pero sin género. (...) En realidad, Ramón siempre hace ramonismo, el interés es lo que hay en su obra de ramonismo”⁸ – y ello porque el «*ramonismo*» tiene como

⁸ cita en Ramón Gómez de la Serna II por Francisco Umbral y Enrique de Aguinaga, 2012, *Ayer*, programa radiofónico, en línea: <http://www.rtve.es/alcarta/audios/ayer/ayer-ramon-gomez-serna-ii-francisco-umbral-enrique-aguinaga-13-10-12/1552351/>

fondo la necesidad de la «Luminaria de la Literatura» (en palabras de José Camilo Cela) de adquirir, exponer y exteriorizar el «valor vital» que define el arte y la vida.

I.3. FUNDAMENTOS DEL ARTE LITERARIO RAMONIANO

El eje de la creación ramoniana es el «personalismo», según Ramón Gómez de la Serna un rasgo cardinal de una literatura nueva, resultado de una «introspección» incesante de índole autobiográfica y de una manera muy propia de captar la realidad, en acecho constante de analogías originales. Como el autor de las greguerías se niega a atenerse a la división canónica de los géneros literarios, es su «anticonvencionalismo» otro elemento que engloba la estructura de su obra, una estructura muy dinámica y permeable. Impresionante tanto por su volumen como por su diversidad, la obra de Ramón Gómez de la Serna cuenta con un denominador común que le proporciona unidad y redondez: estar avivada por un espíritu creador genial, siempre en eferescencia.

En la visión crítica sobre el arte literario ramoniano, las directrices artísticas que lo guían son las siguientes:

- **la visión plástica de la realidad** (todo se reduce a imágenes, a representaciones plásticas; no hay conceptos);
- **la presencia de las cosas** (“Lo que me caracteriza es la ternura por las cosas que hay en lo más recóndito de mí. Así como hay el protector de los animales, yo soy el protector de las cosas”⁹, por ende, lo importante es percatarse de la actitud de Ramón Gómez de la Serna ante las cosas, el protagonismo que les concede, las relaciones que construye entre ellas, las significaciones inéditas que descubre y la abundancia con que aparecen en su obra);
- **la personificación de las cosas;**
- **la cosificación;**
- **las relaciones analógicas** (se opina que Ramón Gómez de la Serna no sólo propone una visión humanizada de las cosas, sino que les agrega una dimensión poética. A la luz de ello, Francisco Umbral al reparar en la «herencia» de Ramón Gómez de la Serna subraya que “a Ramón, en general, lo heredan más los poetas que los prosistas. (...) es que Ramón era un poeta, su prosa, su escritura sirven mejor para construir un poema que para articular una novela.”¹⁰);

⁹cita de Ramón Gómez de la Serna en NICOLÁS, César, 1988, *Ramón y la greguería: morfología de un género nuevo*, Universidad de Extremadura, pág. 105

¹⁰ cita en CRUZ, Juan, 1978, *Francisco Umbral publica Ramón y las vanguardias*, El País, disponible en línea http://elpais.com/diario/1978/12/19/cultura/282870008_850215.html

- **la imaginación divergente, el azar, lo imprevisible** (el arte de Ramón Gómez de la Serna se fundamenta más en la intuición que en la reflexión, dado que, así como señala Ynduráin, (1980:16, en Rey Briones, 1992:284) “Ramón no fue hombre de ideación sistemática, pues procedía por un asociacionismo mental e imaginativo deliberadamente caprichoso”);
- **el acronismo** (la anulación de todo lo que implique proceso o desarrollo - la ausencia de toda dimensión temporal);
- **el fragmentarismo** (el texto ramoniano viene integrado por discursos que actúan como estructuras independientes; en su expresión más genuina que es la greguería, el fragmentarismo se da en la escritura ramoniana en todos sus niveles, incidiendo incluso en la forma externa o el diseño editorial de los libros de Ramón Gómez de la Serna, compuestos por breves unidades textuales);
- **la invención de lo insólito** (observador realista de las cosas al ser éstas uno los fundamentos de su arte, es peculiar y poco común la forma de Ramón Gómez de la Serna de plantear ante el lector aspectos inéditos ya que él mira las cosas desde ángulos impensados y las transforma en espejismo a través de su don especial de la invención);
- **la actitud lúdica** (Umbral, 1979:144, “toda su obra tiene un planteamiento de juego”, y su posible humorismo no es “sino la exteriorización más banal de su alma lúdica”¹¹; al escribir, a Ramón Gómez de la Serna, «un niño», le gusta jugar con todo: con el lenguaje, la imaginación, las convenciones literarias, las cosas y ello porque la literatura es para él un juego constante.)

Síntesis de todos los rasgos señalados líneas arriba son las greguerías. Concerniente a ellas, en el *Prólogo a Total de Greguerías*, Ramón Gómez de la Serna enuncia los principios artísticos que las gobiernan y cuyos componentes primordiales son la brevedad, la metáfora y el humor.

César Nicolás, en *Ramón y la greguería: morfología de un género nuevo* (1988), propone la siguiente aproximación a las greguerías al plantear un doble análisis de ellas:

- **desde una perspectiva «anatómica»** (estructuras sintácticas recurrentes - tipología formal):
 - estructuras atributivas: A es B: «El beso es hambre de inmortalidad»;
 - oposiciones:
 - A:B: «Impermeable: traje de fantasma diurno», «Carterista: caballero de la mano en el pecho... de otro»;

¹¹ citas disponibles en REY BRIONES, del Antonio, *Greguería y novela en Ramón Gómez de la Serna*, pág.285

- B:A: «Exceso de fama: difamación»;
- A,B: «Cazuela destapada muchas veces, guiso lleno de bostezos»
- Sintagma preposicional:
 - A de B: «Daba besos de tarjeta de visita»;
 - B de A: «De los juncos nació el flamenco», «De la nieve caída en los lagos nacen los cisnes»
- la imagen producida por el símil:
 - como: «Abrir un paraguas es como disparar contra la lluvia»;
 - como si: «El violinista toca la última parte como si se le fuese el tren»;
 - parece: «El tren parece el buscapiés del paisaje»
- estructuras impersonales:
 - el + que + SV: «El que pide un vaso de agua en las visitas es un conferenciante fracasado»;
 - estructuras con se: «No se debe tomar la sopa con ruido de estarse lavando la cara», «De lo que se habla en la oscuridad queda copia en papel carbono»;
 - morfemas verbales de plural: «Estamos mirando el abismo de la vejez y los niños vienen por detrás y nos empujan»;
 - formas pronominales de plural: «Nos sorprende siempre ese empeño de ponernos el pijama debajo de la almohada para que no lo encontremos»
- encabezadores y fórmulas fijas:
 - artículo + sustantivo: «El arco iris es la cinta que se pone la Naturaleza después de haberse lavado la cabeza»;
 - artículo + que + SV: «El que come pescado con muchas espinas, come deletreando»;
 - adjetivo demostrativo + sustantivo: «Aquella mañana los pájaros cantaban al revés»;
 - (no) hay: «Hay violín de naranjada y violín de limón»; «No hay nada que enfríe más las manos que el saber que nos hemos olvidado los guantes»;
 - al + infinitivo/el + infinitivo/infinitivo: «Al oír la noticia se desmayó el sofá»; «El caer una bandeja en el suelo nos sobresalta, como si hubiese sonado el gong de la mala suerte»; «Tener una mosca cogida en el hueco de la mano es como haber pillado cautivo un murmullo o un calambre»;
 - adverbios de tiempo: «Cuando está el armario abierto, toda la casa bosteza», «El día en que se encuentre un beso fósil se sabrá si el amor existió en la época cuaternaria», «A veces el abrelibros no marcha porque ha tropezado con el nudo de la novela»;

- en/bajo + artículo + sustantivo (complementos circunstanciales): «En las caracolas ha quedado rizada en miniatura una ola, un rizo del mar cuando era niño», «Bajo la sombra de ese árbol que hay en medio de la llanura, están en cuclillas y de tertulia todas las ideas del paisaje»;
 - locuciones con *lo*: «Lo que pone más rabiosa a la ballena es que la llamen cetáceo», «Lo más aristocrático que tiene la botella de champaña es que no consiente que se la vuelva a poner el tapón», «Lo peor de la ambición es que no sabe bien lo que quiere», «Lo mejor de las estatuas yacentes es que no tienen que hacer la cama todos los días», «Lo malo del helicóptero es que siempre parece un juguete», «Lo más bonito del cristal es cuando se rompe en forma de telaraña»;
 - todo/toda/todos/todas: «Toda la joyería se ha ruborizado. ¡La ha mirado un comunista!»;
 - sólo: «Sólo el poeta tiene reloj de luna», «Sólo hay un olor que puede competir con el olor a tormenta: el olor a madera de lápiz»;
 - CI, CD, CC con preposición A: «Al cine hay que ir bien peinado, sobre todo por detrás»
- estructuras consecutivas: «Era tan inglés que guardaba un poco de niebla de Londres en una cajita» – *este tipo de greguería ha encontrado inspiración en las expresiones populares con «tan, tan»*: tiene la cabeza *tan pequeña, tan pequeña*, que no le cabe ni la menor duda; es un pueblo *tan atrasado, tan atrasado*, que los semáforos son en blanco y negro; es una vaca *tan flaca, tan flaca*, que en vez de leche da pena; era *tan tonto, tan tonto* que cuando vio la luna reflejada en el agua creyó que era queso; es *tan flaco, tan flaco* que se lo traga una gallina sin sacudirse (Costa Rica)/un pollo sin sacudirlo (Co); tiene la nariz *tan larga, tan larga* que una vez estornudó y se hizo harakiri/que si se agacha se hace el harakiri (Me); está *tan delgado, tan delgado* que llueve y no se moja; era un cartero *tan lento, tan lento* que cuando entregaba las cartas eran documentos históricos;
 - estructuras causales: «Como daba besos lentos, duraban más sus amores», «Lloran los gatos en la noche porque hubieran querido nacer niños en vez de gatos»;
 - estructuras condicionales: «Si no fuésemos mortales, no podríamos llorar», «Si vais a la felicidad illevad sombrilla!», «Si te conoces demasiado a ti mismo, dejarás de saludarte»;
 - estructuras finales: «Al soplar al mosquito para que se vaya le dotamos de algo de nuestra alma»;

- estructuras interrogativas: «¿Ha pensado alguien en una película en esperanto? ¡Sería esperantosa!»;
- estructuras exclamativas: «¡Qué fácil es que el adulto pase a ser adúltero!», «¡Lamentables y antiguas tenías y solitarias, deleznable lombrices de tierra que descubren el secreto de la divinidad humana!»;
- estructuras con forma de diálogo: «¿Hay peces en el sol?; - Sí, pero fritos», «¿Por qué corren tanto las nubes al mediodía? – Porque van a su casa a comer»;
- estructuras anafóricas: «El cielo estaba al final del cielo» (epanadiplosis);
- **desde una perspectiva «fisiológica»** (el funcionamiento de la greguería) - constantes que, muchas veces, interaccionan y operan en conjunto configurando así la estructura de las greguerías:
 - **la analogía o equivalencia** – «la imagen poética de una cosa mediante el lenguaje»: «El sillín del piano es el sacacorchos del concierto», «Las espigas hacen cosquillas al viento», «El libro es el salvavidas de la soledad»;
 - **la experimentación verbal** – «los juegos de palabras»: «¿Dónde está el busto del arbusto?», «El helado que sale reproducción exacta de la torre inclinada de Pisa hay que sorberlo muy de prisa», «El femenino del otro yo es el otro ya», «Sinceridad: palabra sospechosa que comienza negando lo que es», «Después de nudista se es huesista»;
 - **el animismo** – «vivificar los objetos»; Nicolás (1988:101) distingue entre tres tipos graduales de animismo:
 - inanimado = animado: «El libro es un pájaro con más de cien páginas para volar»;
 - inanimado = humano: «El perchero está enojado porque no lo sacamos de paseo»; «Hay cosas que quisieran ser otra cosa que lo que son. Así, el calzador hubiera querido ser sacacorchos»;
 - animado = humano: «El cometa es una estrella a la que se le ha deshecho el moño»; «La serpiente es la corbata de los árboles»;
 - **la cosalidad** – «orientación hacia el objeto»/«evitar las formas vivas»/«temática de las cosas»; en línea de esta perspectiva con las greguerías se revela lo que es la esencia última de las cosas: «Las alpargatas tempraneras pasan dando bofetadas al suelo», «El lápiz sólo escribe sombras de palabras», «Catálogo: recuerdo de lo que se olvidará»;

- **el humorismo** – «una de las formas más rigurosas de ver y entender el mundo», «una forma de estar y ver»; Nicolás (1988:110) pone en evidencia que para Ramón Gómez de la Serna el humorismo es “una atinada suma de ciertos ingredientes: lo grotesco, lo excéntrico, lo emotivo, lo irónico, lo sarcástico, lo bufo, lo patético, lo burlesco, lo incongruente, lo agudo. Más lejos del auténtico humorismo quedan el chiste, la burla, la comicidad o la sátira. Porque ocurre que lo verdaderamente humorístico es tangente a lo poético y aun a veces lo poético y lo humorístico se producen de forma simultánea y el humor es entonces poesía nueva y contundente.” En hacer esta valoración Nicolás se respalda en las creencias del mismo Ramón al respecto cuando añade: “En la misma poesía nueva campea el humorismo, los nuevos poetas de España, al intentar el superrealismo, incurren en el humorismo más alterado, en el superhumorismo. Las últimas imágenes dichas con todo empaque poético tienen dislate humorístico, entremezcladas de imposible.”
- **el extrañamiento** – «actitud de asombro ante el mundo»: «Cuando a las grandes locomotoras les sale una hija enana la dedican a vender cacahuets tostados»;
- **el ingenio** – a fuerza de correspondencias entre las cosas más lejanas: «Los remos son las pestañas de los barcos»;
- **la gravedad y la intrascendencia** – el ludismo (el arte como juego): «Se dice dentífrico, suena a dentífrico, pero sonaría más a dientes si fuera <dentífrico>»;
- **el lirismo** – «la dimensión poética de la imagen»: «Por los ojos del caballo se asoma la noche al día»;
- **la instantaneidad** – «revelación súbita e instantánea»; al respecto, Nicolás (1988:125) declara que “lo curioso es que todos parecemos haber sentido – de forma consciente o inconsciente – lo que nos dicen estas greguerías acerca de un objeto, un ademán o un suceso siempre únicos, que quedan perennizados en su instante.”: «Los relojes despertadores pueden llegar a producir taquicardia»;
- **el concreto**: «réplica a lo abstracto» – Ramón Gómez de la Serna vive con y crea sobre cosas palpables. Referente a ello, el escritor y crítico de arte José Camón Aznar especifica en *Ramón Gómez de la Serna en sus obras* (1972, en Nicolás, 1988:128) que se trata del “gran destructor de símbolos. Es uno de sus odios. (...) Podemos observar que ninguno de los miles de temas concretos que maneja Ramón puede considerarse

como símbolo de algo. (...) Ramón descubre la emoción única e intransferible, lo que no puede convertirse en un valor genérico.”

- **el ingenuismo o la inocencia:** «la percepción infantil de las dimensiones del mundo» – en torno a esta característica funcional sirve otra apreciación de parte de José Camón Aznar (1972, en Nicolás, 1988:130): “Confesamos que las que más amamos y nos parecen más angélicas son las más bobas: <Los azulejos abren el apetito> <El trigal no oculta nunca la torre de la iglesia>, <Casi nunca hay dos sifones en una mesa porque reñirían como gallo>”
- **el irracionalismo y absurdo** – el contenido escapa a la comprensión e interpretación de parte del lector; Ramón Gómez de la Serna explica que cuando escribe “alguna greguería absurdista va perdida entre las comprensibles; pero por más que hice para no meterla, tuve que incluirla. Una es ésta: «Si los abanicos cierran bien, no habrá descarrilamiento de trenes» ¿Qué hay en el fondo de esta greguería? Pues una lejana superstición indecible que me quedó de ver abanicos que cerraban mal y el recuerdo de los abanicos que se abren o cierran a la llegada de los trenes en las grandes estaciones.”

En las greguerías se pueden identificar a menudo todos los elementos que van conformando la estética ramoniana, esto es, la estructura de la greguería queda diseñada por la interacción de los rasgos funcionales ya señalados y que actúan conjuntamente. La posibilidad combinatoria de unos u otros elementos es lo que suministra a la greguería la variedad inmensa que tiene, dentro de su unidad esencial.

A la hora de crear una greguería, Ramón Gómez de la Serna demuestra su particular forma de ver las cosas. De esta particularidad derivan determinados elementos funcionales que, a su vez, originan determinadas estructuras lingüísticas (sintácticas y léxicas), de ahí lo natural de la correlación entre las formas y las funciones de las greguerías.

I.4. LA ORIGINALIDAD DE LA GREGUERÍA

«El cisne mete la cabeza debajo del agua para ver si hay ladrones debajo de la cama.» Para Rodolfo Cardona¹² se trata de un ejemplo de una imagen greguerística basada en una yuxtaposición incongruente realizada a raíz de una asociación de movimientos afines. Tales «ocurrencias» de

¹² especialista en Benito Pérez Galdós, Ramón María del Valle-Inclán y Ramón Gómez de la Serna de quien realiza en 1957 el primer estudio de su obra completa; es profesor emérito en la Universidad de Boston, EEUU (http://hispanismo.cervantes.es/Hispanistas_ficha.asp?DOCN=3199).

parte de Ramón Gómez de la Serna son, al mismo tiempo, motivo de interrogación acerca de la naturaleza de la greguería: “¿es esta asociación intelectual, conceptual – como sucede en el conceptismo del siglo XVII en lo que suele llamarse ingenio o wit – o es, por el contrario, una asociación que surge del subconsciente?” Una respuesta tajante en caso de muchas greguerías resulta, en opinión de Cardona, insostenible para sendas situaciones, de ahí que resulte también difícil catalogar a Ramón Gómez de la Serna como “heredero directo de Quevedo o Gracián o, por el contrario, como iniciador en España – y posiblemente en Europa, ya que sus primeras greguerías datan del año 1910 – del Surrealismo.” La conclusión a la que el profesor Cardona llega es que probablemente haya “en Ramón una doble tendencia en que se unan estas dos posibilidades.”¹³

Por lo que atañe a los intertextos literarios que pueden apreciarse como fuentes o precedentes de lo greguerístico es el mismo Ramón Gómez de la Serna quien menciona en el *Prólogo* a su *Total de greguerías* que ha localizado algunas en autores como Luciano («Cuando graniza en la Tierra, es que tiemblan las vides de la Luna»), Shakespeare («Los ojos son los locos del corazón»), Pascal («Los ríos son caminos que andan»), Quevedo («Ojos vivos no huelen mal y relucen; los pequeños tienen niñas, y los grandes mozas»¹⁴). Asimismo, hace referencia a autores más próximos a él en el tiempo como Víctor Hugo («El murmullo: el humo de la conversación»), Jules Renard («Cuando llueve se le pone la carne de gallina al estanque»), Guillaume Apollinaire («Los recuerdos son cuernos de caza») o Rubén Darío («El peludo cangrejo tiene espinas de rosa»).

Pero, ¿es legítimo creer que son greguerías también los ejemplos que señala Ramón Gómez de la Serna? A esta pregunta Nicolás (1988:43) responde que, en realidad, sus autores “ocasionalmente aciertan a producir imágenes de carácter greguerístico: en esta veta ahondará posteriormente Gómez de la Serna, hasta dotarlas de una morfología constante y cultivarlas como género de modo sistemático.” Y agrega Nicolás (1988:43) que, en la poética vanguardista y neobarroca de Ramón Gómez de la Serna, “una considerable cantidad de elementos compositivos y estéticos de la greguería tienen su origen en el barroco, entre cuyos mejores poetas abundan (...) las imágenes de corte greguerístico y aquellas experimentaciones y juegos verbales que también serán técnicas características de este género”. En esta línea de juicio, se presentan algunas muestras de humor e ingenio que Francisco de

¹³ citas en *Introducción* a GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón, 2010, *Greguerías*, edición de Rodolfo Cardona, Cátedra, Letras Hispánicas, Madrid.

¹⁴ en *Libro de todas las cosas y otras muchas más*, capítulo *De la Fisonomía*, 1627, disponible en línea: http://es.wikisource.org/wiki/Libro_de_todas_las_cosas_y_otras_muchas_m%C3%A1s

Quevedo (1580-1645) reúne en imágenes prodigiosas que constituyen auténticos «esbozos greguerísticos»: «La luna en los Peces significa que está de viernes: menguará y andarán linternas de noche»; «Jueves es día a propósito para no creer nada que te digan los aduladores»; «Los bizcos son tuertos en duda, que no se sabe de qué ojo lo son»; «Aleman y flamenco es lengua breve, pues se aprende en un brindis, *gotis, guen, garhaus, mempiat, menestiar*. Y para tratar de guerra, en diciendo *país, duna y dique* no hay más que desear.» Ante tales ejemplos, para Francisco Umbral “Quevedo está lleno de greguerías, así como Ramón Gómez de la Serna está lleno de Quevedo”¹⁵. No obstante, lo que aporta Ramón Gómez de la Serna con sus greguerías es el haberlas acomodado a propósitos muy variados (asombrar, experimentar, jugar, personificar, sonreír, poetizar) y de este modo conseguir crear un **estilo** greguerístico.

Un aspecto a señalar es lo que Cardona (2010:26-28) afirma sobre la coincidencia que se da entre el Imaginismo pensado por Ezra Pound y las greguerías con el objeto de poner de relieve que lo que determina a principios de siglo veinte la creación de la greguería no es un fenómeno aislado. Así, lo que fundamenta tanto el movimiento imaginista como la greguería es el hecho de que la realidad sea casi imposible de comprender por encontrarse en un estado permanente de «fluidez». Es el poeta quien, por sus facultades o habilidades intuitivas, es capaz de vislumbrar y percibir lo instantáneo para luego expresarlo de forma poética. Todo ello se completa con esta observación de Ezra Pound: “la incompetencia [de quien escribe] se manifestará en la utilización de demasiadas palabras.” En conformidad con este principio, Cardona llama la atención también sobre el resultado de la escritura: a lo que más llega el Imaginismo es el poema en prosa, mientras que Ramón Gómez de la Serna, independientemente de Pound, va operando en sus greguerías hasta tenerlas reducidas a su mínima expresión (una oración).

Igualmente, cabe destacar la marcada influencia que Ramón María del Valle-Inclán deja en Ramón Gómez de la Serna. Para éste don Ramón María del Valle-Inclán “ha elevado la significación del Arte. Se le debe admiración por eso.” Consecuentemente, Ramón Gómez de la Serna acepta ser el biógrafo de Valle-Inclán y escribe en 1944 *Don Ramón María del Valle-Inclán* “quizá porque al volver los ojos al mundo, se dio cuenta de cómo yo le había admirado y respetado siempre.”

Una curiosidad en las biografías de las dos personalidades es el reconocimiento que la Academia Española hace del esperpento¹⁶ y de la

¹⁵ Ídem 7.

¹⁶ 1. hecho grotesco o desatinado 2. género literario creado por Ramón del Valle-Inclán, escritor español de la generación del 98, en el que se deforma la realidad, recargando sus rasgos grotescos, sometiendo a una elaboración muy personal el lenguaje coloquial y

greguería¹⁷, vocablos que inventan Valle-Inclán y respectivamente Gómez de la Serna y que la Academia recoge e introduce luego en el Diccionario de la Lengua Española. Con el esperpento, Valle-Inclán quiere reflejar lo que ocurre cuando, en lugar de un poeta iluminado, el mundo es controlado y vigilado por la maldad, la envidia y el deseo de poder. Esta visión pesimista del hombre condenado a un círculo cerrado de sufrimiento que él mismo ha creado a su alrededor contrasta el optimismo evidente de Ramón Gómez de la Serna, si bien la muerte, los huesos/las claveras o el polvo son temas predilectos suyos. En cambio, lo común que subyace a estas dos palabras es el anhelo de descubrir una orientación personal como artistas.

El código estético de su obra lo desvela Valle-Inclán en *La lámpara maravillosa, ejercicios espirituales*, un libro en el que resume su obra anterior planificando las bases para la futura. De cinco partes más el primer apartado (Gnosis) que introduce los temas principales y el último (Guión de glosas) que los resume, *La lámpara maravillosa* cuenta con una estructura circular vertebrada, como hilos conductores, por unas imágenes de asombroso parecido greguerístico no sólo en la forma sino también en lo de cumplir poéticamente con la función de reflejar inquietudes, búsquedas, experiencias, misterios y sentimientos. Es así que *La lámpara maravillosa* le ofrece a Ramón Gómez de la Serna unos precedentes de manifestación lírica que sustancialmente han influido en la concepción de las greguerías:

«Mirar atrás con el dolor de haber vivido, es pasar bajar el arco de la muerte.»

«Para que el recuerdo sea quietud y visión interior, olvidemos los caminos por donde nos llega.»

«Cuando nuestra intuición del mundo se despoja de la vana sollicitación de la hora, se obra el milagro de la eterna belleza.»

«Para el ojo que se abre en el gnóstico triángulo, todas las flechas que dispara el sagitario están quietas.»

«Sólo buscando la suprema inmovilidad de las cosas puede leerse en ellas el enigma bello de su eternidad.»

«En las creaciones del arte, las imágenes del mundo son adecuaciones al recuerdo donde se nos representan fuera del tiempo, en una visión inmutable.»

«Del divino laurel del día nace la rosa del milagro musical.»

«El idioma de un pueblo es la lámpara de su karma.»

desgarrado 3. (coloquial) persona o cosa notable por su fealdad, desaliño o mala traza

¹⁷ 1. gritería; 2. agudeza, imagen en prosa que presenta una visión personal, sorprendente y a veces humorística, de algún aspecto de la realidad, y que fue lanzada y así denominada por el escritor Ramón Gómez de la Serna

«Toda palabra encierra un oculto poder cabalístico.»

«Solamente cuando nos perdemos por los musicales senderos de la selva panida, podemos oír los pasos y evocar la sombra del desconocido que va con nosotros.»

«Cuando mires tu imagen en el espejo mágico, evoca tu sombra de niño.»

«Cuando se rompen las normas del Tiempo, el instante más pequeño se rasga como un vientre preñado de eternidad.»

«Las palabras son espejos mágicos donde se evocan todas las imágenes del mundo.»

Por otra parte, la influencia visible que las greguerías ejercen sobre otros poetas como Pablo Neruda¹⁸ o grupos de poetas como es el del 27 es precisamente una prueba de su originalidad. Luis Cernuda y Francisco Umbral son los que más lo resaltan, el primero subrayando en 1957 que “la relación entre Gómez de la Serna y aquella generación poética parece así evidente, tanto por la predilección común de la metáfora como por la otra de la evasión y el juego.” Determinados versos son indudables greguerías de nítida filiación ramoniana: «Radiador, ruiseñor del invierno» (Jorge Guillén), «Una lágrima en mayo parece un gran desorden» (Pedro Salinas¹⁹), «La luna abre la sombrilla camino de la alameda» (Gerardo Diego), «Paseaba con un dejo de azucena que piensa» (Rafael Alberti), etc. Además, Cernuda insiste en “que Gómez de la Serna escriba sólo prosa y los otros escribieran solamente verso, no es obstáculo al parentesco (...) la prosa también puede ser instrumento expresivo para la poesía.” Entre las greguerías de las que se sirve a respaldar sus declaraciones se citan las siguientes: «Cuando una mujer chupa un pétalo de rosa parece que se da un beso a sí misma», «La hortensia tiene mojados de cielo sus ojos azules», «Cuando la luna se pasea por el paisaje nevado parece la novia de larga cola camino al altar», «Los ojos de los muertos miran las nubes que no volverán», «Las alas de las palomas cantan al volar.»

Para Francisco Umbral “la vigencia de Ramón Gómez de la Serna es enorme e insospechada”. Él se ha acercado a Ramón Gómez de la Serna no como crítico, sino “desde su particular situación que también es la de escritor, en algún modo de la de sucesor o secuaz”. Recalca también que “yo he pasado años siendo ramoniano porque no sabía ser de otra forma. Ahora lo soy cuando quiero. Hay un mundo ramoniano en

¹⁸ quien le dedica en 1959 una oda: *Oda a Ramón Gómez de la Serna*, en *Navegaciones y regresos*.

¹⁹ otro ejemplo es cuando Salinas dedica un poema a una bombilla – *35 bujías* – y mediante una serie de metáforas la transforma en «musa dócil del poeta, artificial princesa, amada eléctrica en su claro castillo de cristal».

mí y yo lo despierto cuando me apetece. Ser ramoniano es hermosísimo. Es jugar a ver el mundo como lo contemplaba Ramón. Jugar al viejo juego de los surrealistas y pensar con imágenes y no con ideas.”²⁰

II. LA GREGUERÍA Y EL PRINCIPIO ANTIMÉTRICO

La perspectiva «fisiológica» de análisis de las greguerías representa la herramienta a la hora de dar con los criterios de selección de las greguerías que son objeto de estudio en esta segunda parte del presente trabajo en virtud de los presupuestos del principio antimétrico. Al respecto, de las constantes funcionales mencionadas anteriormente en I.3, dos se consideran con preponderancia: **el lirismo** y **el ingenio**. Respecto al *lirismo*, Nicolás (1988:122) valora que “independientemente de los procedimientos poéticos que la greguería pone en ejecución podemos hablar de lirismo como una constante funcional que actúa significativamente en la estructura de la greguería. Al combinarse con los restantes rasgos o funciones, aparece con frecuencia difuminado, ocupando como un plano accesorio o secundario en la jerarquía de las significaciones. Pero otras veces es ciertamente acusado y notorio, pudiendo pasar a desempeñar un papel tan decisivo y relevante en el funcionamiento de determinadas greguerías que las determina y cualifica decisivamente, constituyendo el leitmotiv de su significación y estructura.”

La greguería también llega a la poesía por un camino indirecto: por el juego de ingenio. Se trata de un rasgo que da paso a correspondencias y analogías entre las cosas más desemejantes induciendo, de acuerdo con Nicolás (1988:116), “una considerable fruición intelectual a través de la imagen motivada. El lector, al vencer su opacidad y resistencia, alcanza la correspondencia ingeniosa y penetrando en el secreto que le brinda la sorpresa poética, actúa como si resolviera un bello y delicado acertijo.”

La idea del acercamiento a la greguería a partir de los presupuestos del principio antimétrico sale de la lectura del artículo que escribe Miguel Márquez en 2003: *Los poemas en prosa y el principio antimétrico*. El principal objetivo en este estudio es demostrar que los autores de poemas en prosa se apartan a menudo del principio antimétrico, según cuyo postulado en la prosa rítmica se deben evitar los metros poéticos. Después de analizar una serie de textos en prosa²¹, la conclusión a la que llega Miguel Márquez es que resulta fácil descubrir el sistema de versificación como recurso propio del poema en prosa puesto que en él no sólo se dan

²⁰ en Francisco Umbral publica Ramón y las vanguardias, en El País, diciembre de 1978, disponible en http://elpais.com/diario/1978/12/19/cultura/282870008_850215.html

²¹ *El caudillo de las Manos Rojas* (Bécquer); *Elegía* (Somoza), *La canción del oro* (Rubén Darío), *Los conjurados* (Borges).

los recursos o ritmos de pensamiento (paralelismos y antítesis – característicos de la prosa, junto con el ritmo lingüístico), sino también los procedimientos rítmicos propios del sistema de versificación. En consecuencia, para Miguel Márquez (2003:147) son evidentes tres rasgos que distinguen la prosa del verso: la ausencia de patrón rítmico, el carácter progresivo del ritmo y la disposición gráfica, de ahí que el poema en prosa pueda contener “series de segmentos rítmicos coincidentes con versos, pero su ritmo carece de patrón rítmico preestablecido. El poema en prosa adopta la disposición tipográfica de la prosa como expresión de la voluntad rítmica del autor y del carácter progresivo de su ritmo.”

Concerniente a las greguerías, no se trata particularmente de unos textos que se encuadren dentro de los poemas en prosa por constituir ellas mismas un género aparte, esto es, por contar con sus propias constantes formales y funcionales mediante las que se demuestra un estilo (el ramonismo). Si bien las greguerías no implican el desarrollo discursivo de los poemas en prosa, tienen frontera común con ellos en cuanto a la condición de la brevedad, a la estructuración discursiva realizada como una combinación de armonía y ritmo y a los mecanismos de índole poética (equivalencias fónicas, sintácticas, semánticas, imágenes).

Siguiendo el modelo que propone Márquez (2003:131-148), en esta segunda parte del presente trabajo se pretende comprobar la invalidez del principio antirítmico, o sea, la presencia de los ritmos propios de versificación en las greguerías. Para ello, se procede a la selección de las greguerías teniéndose en cuenta sus constantes funcionales del lirismo y el ingenio en virtud de los que las greguerías mejor se definen como máquinas de ingenio que se apoyan en imágenes poéticas alcanzando así un sabor lírico, graduado más o menos por el humor.

El procedimiento de análisis consiste en la fragmentación de la greguería seleccionada en oraciones, grupos fónicos y grupos acentuales, persiguiéndose la predominancia de los elementos rítmicos (al considerar al metro como un elemento rítmico más²²). Cabe mencionar aquí que el límite entre la forma prosística y el verso está a nivel de ritmo: en la supremacía de unos ritmos sobre otros y en el grado de periodicidad de los ritmos versales. Así, hay expresión poética cuando hay predominio de los ritmos cuantitativo y acentual y siempre que estos ritmos se presenten con fuerte periodicidad. Asimismo, es importante el desfase entre el esquema rítmico versal y el esquema lingüístico: si el esquema cuantitativo-accentual (característico del verso) se presenta con notable

²² “más allá del metro, debemos captar el ritmo; el metro es la medida, un aspecto del ritmo” – FUBINI, Mario, 1969, *Ritmo y metro*, cita en PARAÍSO de LEAL, Isabel, 1976, *Teoría del ritmo de la prosa* (los capítulos sobre la metodología, el ritmo del verso y el poema en prosa), Planeta, Barcelona, pág. 61.

periodicidad y desfasado con relación al ritmo lingüístico, se está ante un texto con características poéticas. Por lo tanto, los elementos integrantes específicos de la poesía (ritmos versales primarios) que se toman en cuenta en el análisis de las greguerías según el principio antimétrico son:

- cuantitativo o métrico: basado en la igualdad silábica de los versos;
- de cláusulas o acentual: basado en la reiteración de un grupo de sílabas con un mismo tipo de acentuación:

1. El pico del cisne es rojo porque quedó en él algo del lápiz de los labios de Leda ²³ .		
GA 3-2-3	el pico - del cisne - es rojo 8	GF
GA: I. 2.5.7; II. 1.4.5; III. 1.4.8.11 – alternancia ritmo yámbico (acento <estrófico> ²⁴ par)/trocaico (acento <estrófico> impar) + alternancia de acentos rítmicos ²⁵ y extrarrítmicos ²⁶	porque quedó - en él 6 algo del lápiz - de los labios - de Leda 12	3
2. En las chimeneas en que arde la leña parecen arder libros de memorias, diarios íntimos y cartas de amor.		
GA 3-2-2	en las chimeneas - en que arde - la leña 12	GF
GA: I. 5.8.11; II. 2.5.6.10; III. 2. 4. 8. 10 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	(sinalefa ²⁷) parecen arder - libros de memorias , 12 (diéresis ²⁸) diarios íntimos - y cartas de amor 12 (sinalefa + 1: verso agudo) («versificación» basada en el dodecasílabo)	3
3. El poeta se alimenta con galletas de luna.		
GA: 2-2	el poeta - se alimenta	7 GF

²³ *Leda y el cisne*, motivo de la mitología griega.

²⁴ corresponde siempre a la penúltima sílaba del verso, esto es, que, si el verso tuviera, por ejemplo, nueve sílabas, el acento estrófico estaría en la octava sílaba.

²⁵ son los acentos en el interior del verso que coinciden con el acento estrófico; por ejemplo, si el acento estrófico corresponde a una sílaba par, los acentos rítmicos se darán también en las sílabas pares.

²⁶ son los demás acentos que no coinciden con el acento estrófico en el hecho de estar en las sílabas pares o impares.

²⁷ unión en una única sílaba de dos o más vocales contiguas que pertenecen a palabras diferentes.

²⁸ pronunciación en sílabas diferentes de dos vocales que normalmente constituyen un diptongo.

GA: I. 2.4.6; II. 2.6 – ritmo trocaico; acento estrófico en la sexta sílaba (en – lu) – los acentos rítmicos también en sílabas pares;	(sinéresis ²⁹ + sinalefa) con galletas - de luna 7 («versificación» basada en el heptasílabo)	2
4. La luna es el ojo de buey del barco de la noche.		
GA: 3-2	la luna - es - el ojo de buey 8 (sinalefa) (sinéresis)	GF
GA: I.2.3.5; II. 2.6 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	del barco - de la noche 7	2
5. A las palmeras viejas les sale en los troncos la pelambre de la vejez.		
GA: 1-2-2	a las palmeras viejas 7	GF
GA: I. 4.6; II. 2.5; III. 3.8 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	les sale - en los troncos 6 (sinalefa) la pelambre - de la vejez 8+1 (verso agudo)	3
6. Cuando cae una estrella parece que se le ha corrido un punto a la media del cielo.		
GA: 2-2-2	cuando cae - una estrella 7 (sinalefa)	GF
GA: I. 1.3.6; II. 2.9; III. 2.5.8 alternancia de acentos rítmicos (coinciden con el acento estrófico) y acentos extrarrítmicos (no coinciden con el acento estrófico)	parece que - se le ha corrido 9 un punto - a la media del cielo 9 (sinalefa)	3
7. Lo más misterioso del barco es que podría estar navegando ahora mismo por otros mares.		
GA: 2-2-2	lo más misterioso - del barco 10 (diéresis)	GF
GA: I. 5.9; II. 4.6.9; III. 2.4.7.9 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	es que podría - estar navegando 10 (sinalefa) ahora mismo - por otros mares 10 («versificación» basada en el decasílabo)	3

²⁹ reducción a una sola sílaba, en una misma palabra, de vocales contiguas que normalmente se pronuncian en sílabas distintas.

8. El lunar es el punto final del poema de la belleza.		
GA: 3-2	el lunar - es - el punto final	GF
GA: I. 3.4.6.9; II. 3.8 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	10 (9 +1) (verso agudo) del poema - de la belleza 9	2
9. Los que van al cine se alimentan de fantasmas pasados por la luz.		
GA: 3-2	los que van - al cine - se alimentan	GF
GA: I. 3.5.7.9; II. 3.6. (primera línea: los acentos rítmicos coinciden con el acento estrófico – en sílabas impares; en la segunda línea hay alternancia de un acento rítmico con uno extrarrítmico)	10 (sinalefa) de fantasmas pasados - por la luz 11 (10 +1) («versificación» basada en el decasílabo)	2
10. El cielo estrellado de la noche había sacado brillo a sus sortijas frotándolas contra su frac azul.		
GA: 2-2-2	el cielo estrellado - de la noche	GF
GA: I. 2.5.9; II. 2.5.7.11; III. 2.5.8.10 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	10 (sinalefa) había sacado brillo - a sus sortijas 12 (sinalefa) frotándolas contra - su frac azul 11 (10+1 - verso agudo)	3
11. La linterna del acomodador nos deja una mancha de luz en el traje.		
GA: 2-4	la linterna - del acomodador	GF
GA: I.3.10; II.2.3.5.8.11 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	11 (10+1 - verso agudo) nos deja - una mancha - de luz - en el traje 12 (sinalefa)	2
12. El poeta miraba tanto al cielo que le salió una nube en un ojo.		
GA: 3-3	el poeta - miraba tanto - al cielo	GF
GA: I.3.6.8.10; II. 5.7.10 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	11 (sinalefa) que le salió - una nube - en un ojo 11 (diéresis+sinalefa) (sinalefa) («ritmo endecasilábico»)	2
13. El naufrago sale convertido en un mendigo al que regalaron un traje que le viene grande.		
GA: 4-4	el naufrago - sale - convertido - en un mendigo	GF
GA: I. 2.6.10.14; II. 5.8.12.14 (los acentos)	15 (diéresis) (sinalefa)	2

rítmicos coinciden con el acento estrófico – en sílabas pares + un acento extrarrítmico)	al que regalaron - un traje - que le viene - grande 15 («ritmo pentadecasilábico»)	
14. Bajo la sombra de ese árbol que hay en medio de la llanura están en cuclillas y de tertulia todas las ideas del paisaje.		
GA: 3-3-3-3	bajo - la sombra - de ese árbol 8 (sinalefa)	GF
GA: I. 1.4.6.7; II. 2.4.9; III. 2.5.10; IV. 1.5.10 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	que hay - en medio - de la llanura 9 están - en cuclillas - y de tertulia 11 todas - las ideas - del paisaje 10 (diéresis)	4
15. El saltamontes es una espiga escapada (13) que ha comenzado a dar brincos descomedidos. (13)		
GA: 4-3	el saltamontes - es - una espiga - escapada 13 (sinalefa)	GF
GA: I. 4.6.7.9.12; II. 2.5.7.8.13. (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	que ha comenzado a dar - brincos - descomedidos 13 (sinalefa) (sinalefa)	2
16. Las gaviotas nacieron de los pañuelos que dicen ¡adiós! en los puertos.		
GA: 2-2-2	las gaviotas - nacieron 7	GF
GA: I. 3.6; II. 4.7; III. 2.5 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	de los pañuelos - que dicen 8 ¡adiós! - en los puertos 6	3
17. Las plumas estilográficas son desobedientes como niños que no saben o no quieren escribir.		
GA: 2-3	las plumas estilográficas - son desobedientes 16 (diéresis)	GF
GA. I. 2.7.10.15; II. 1.3.7.11.15 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	como niños - que no saben - o no quieren escribir 16 (15+1 - verso agudo) (versificación basada en el octonario)	2
18. El sultán tiene un turbante contra el dolor de cabeza.		
GA: 3-3-3	el sultán - tiene - un turbante 8	GF
GA: I. 3.4.7; II. 1.4.7 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	contra - el dolor - de cabeza 8 (sinalefa) («ritmo octosilábico»)	2
19. La lluvia es triste porque nos recuerda cuando fuimos peces.		
GA: 2-2-3	la lluvia - es triste 5	GF
GA: I. 2.3 (extrarrítmico).4; II. 1.3.5; III. 1.3.5 (II, III: los acentos rítmicos coinciden con el acento	(sinalefa) porque - nos recuerda 6 cuando - fuimos - peces 6	3

estrófico en sílabas impares)		
20. Un beso de primera calidad está hecho de fresa con chantilly.		
GA: 2-3	un beso - de primera calidad	11 GF
GA: I. 2.6.10; II. 2.3.6.10 (los acentos rítmicos coinciden con el acento estrófico en sílabas pares + un acento extrarrítmico)	(10+1 - verso agudo) está hecho - de fresa - con chantilly (sinalefa) («ritmo endecasílábico»)	2 10
21. La arquitectura de la nieve es siempre de estilo gótico.		
GA: 2-3	la arquitectura - de la nieve	9 GF
GA: I. 4.8; II. 1.2.5.7 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	(sinalefa) es - siempre - de estilo gótico (9-1) (sinalefa) (verso esdrújulo)	2 8
22. El tranvía aprovecha las curvas para quejarse de la empresa.		
GA: 2-3	el tranvía - aprovecha - las curvas	9 GF
GA: I. 2.5.8; II. 1.4.8 (alternancia de acentos rítmicos y extrarrítmicos)	(sinéresis + sinalefa) para quejarse - de la empresa (sinalefa) («ritmo eneasílábico»)	2 9

Del análisis que se ha hecho de los ritmos e igualmente considerando no sólo el tipo de ritmo dominante, sino también el criterio del grado de periodicidad, pueden extraerse las siguientes ideas:

- respecto al ritmo cuantitativo (el cómputo silábico), la greguería presenta similitud con la versificación de cláusulas (después de fragmentar el texto en grupos fónicos: GF y acentuales: GA se han identificado esquemas cuantitativos con medidas variadas: heptasílabos, octosílabos, eneasílabos, decasílabos, endecasílabos, dodecasílabos, pentadecasílabos, hexadecasílabos);
- en varios casos, la greguería posee un ritmo cuantitativo con una periodicidad desigual dado que la primera, segunda o tercera cláusula rompe su módulo rítmico;
- el ritmo acentual (o de intensidad), por su parte, sigue las combinaciones del módulo cuantitativo, de ahí que pueda apreciarse que en la greguería es frecuente que los ritmos cuantitativo y acentual aparezcan, sin embargo, no lo hacen con periodicidad suficiente para que el esquema rítmico se imponga sobre el lingüístico junto al de pensamiento, en otras palabras, la greguería recoge los ritmos propios de versificación que se unen al ritmo lingüístico y de pensamiento, que dominan y acogen, sin discordancias u oposiciones, los ecos de los ritmos versales. Es así que en la greguería el contenido y el esquema rítmico de las palabras vienen firmemente unidos y aseguran, de este modo, el

valor estilístico de aquel “glóbulo amarillo de humorismo que está entre lo que es verdad y lo que no es verdad, entre la realidad y la ilusión y que siempre es poesía: arrebatadora, loca poesía.”³⁰

Conclusiones

La primera intención del presente trabajo ha sido introducir en la vida y obra de Ramón Gómez de la Serna, uno de los ejemplos españoles más luminosos de integración de la propia existencia en un estilo. Para ello, se ha planteado en la parte inicial un recorrido en la biografía y la creación literaria con la que se hace identificación total de Ramón Gómez de la Serna: la greguería. Expresión de la mirada de un «mago» y de un «monarca mental»³¹, la greguería es la brillantez de un poeta que ama la vida. Es la imagen su herramienta con la que junta lo que en la realidad está muy alejado, metamorfosea los elementos de la naturaleza y de los objetos y, de este modo, inventaría e inventa, a la par, un mundo nuevo en cada de sus greguerías.

En la segunda parte, se ha intentado comprobar la relevancia del principio antimétrico en el contexto tan propio de las greguerías, esto es, si «el patrón métrico, el ritmo progresivo y la disposición gráfica» son factores decisivos para determinar su naturaleza poética. Al respecto, se ha podido llegar a la conclusión de que la greguería no basa su ritmo solamente en los procedimientos prosarios del paralelismo, el contraste, la aliteración, la metáfora y la comparación, sino que los ritmos propios de versificación (silábicos y acentuales) son muy visibles y patentes en su estructura. Es por eso que para Nicolás (1988:124) la greguería es un “género de tres cabezas: prosa, poesía y la unión de ambas – o mejor, un dragón polimorfo que se constituye al realizarse y combinarse un determinado número de funciones.” Un «átomo poético» a través del que Ramón Gómez de la Serna ha iluminado un camino:

“Ramón con eso que tiene de pepón
nos conduce en su tartana
decorada por Solana
a una luna de cartón.”³²

³⁰ cita de Ramón Gómez de la Serna, en PADILLA MONTERO, José, 2003, *El cuarentenario de Ramón Gómez de la Serna*, Centro Virtual Cervantes, en línea: http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/septiembre_03/05092003_01.htm

³¹ en palabras de Pablo Neruda, *Oda a Ramón Gómez de la Serna*.

³² epitafio del pintor uruguayo Rafael Barradas (1890-1929).

Referencias Bibliográficas

1. Cernuda, Luis. 1957. *Gómez de la Serna y la generación poética de 1925*, en *Estudios sobre poesía española contemporánea*, disponible en Cuestiones de Literatura Española (siglo XX): http://www.udc.es/tempo/cuestiones20/docs_27_00.html
2. Colina, de la José. 2013. *Diego retrata (cúbicamente) a Ramón*, artículo disponible en línea: <http://www.letraslibres.com/blogs/correo-fantasma/diego-retrata-cubicamente-ramon>
3. Cruz, Juan. 1978. *Francisco Umbral publica Ramón y las vanguardias*, El País, disponible en línea http://elpais.com/diario/1978/12/19/cultura/282870008_850215.html
4. Fernández Romero, Ricardo. 1996. *Ramón Gómez de la Serna: un lenguaje y una teoría de la literatura*, Alba de América, págs.427-436, en HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Darío, 2010, *Diversidad minificcional en la obra literaria de Ramón Gómez de la Serna*, Lejana, Revista crítica de narrativa breve, número 2 (pág.3)
5. Gómez De La Serna. Ramón. 1948. *Automoribundia (1888-1948)*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires
6. _____. 2003. *Greguerías*, selección 1910-1960, Colección Austral, Edición César Nicolás, Espasa Calpe
7. _____. 2010. *Greguerías*, edición de Rodolfo Cardona, Cátedra, Letras Hispánicas, Madrid.
8. Hoyle, Alan. 1986. *El problema de la greguería*, en Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, disponible en Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/09/aih_09_2_031.pdf
9. López Gómez-Quiñones, Loreto. 1988. *La presencia del cine en las greguerías de Ramón Gómez de la Serna*, Revista Destiempos, número 30, disponible en: <http://www.destiempos.com/n30/gomez.pdf>
10. Lladó, Albert. 2010. *Poesía y humor en Gómez de la Serna y Chema Madoz*, Revista de Letras, en línea <http://revistadeletras.net/poesia-y-humor-en-gomez-de-la-serna-y-chema-madoz/>
11. Márquez, Miguel. 2003. *Poema en prosa y el principio antimétrico*, Epos, XIX.
12. Martínez Collado, Ana. 1997. *La complejidad de lo moderno: Ramón y el arte nuevo*, Humanidades, pág. 87, Universidad Castilla de la Manch.
13. Nicolás, César. 1988. *Ramón y la Greguería, Morfología de un género nuevo*, Publicaciones Universidad de Extremadura, Cáceres.
14. Padilla Montero, José. 2003. *El cuarentenario de Ramón Gómez de la Serna*, Centro Virtual Cervantes, en línea: http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/septiembre_03/05092003_01.htm
15. Paraíso de Leal, Isabel. 1976. *Teoría del ritmo de la prosa* (los capítulos sobre la metodología, el ritmo del verso y el poema en prosa), Planeta, Barcelona.
16. Ribagorda, Álvaro. 2005. *Pombo. Aromas de vanguardia*, Boletín Ramón, nr.2, en *Mesa del Café del Pombo*, el Museo del Romanticismo, La pieza del mes, junio de 2013, pág. 7.
17. Scarano, Laura. 2009. *Automoribundia de Ramón Gómez de la Serna: heterodoxia autobiográfica de un vanguardista insólito*, Iberoamericana, nr. 9: http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Scarano.pdf
18. Torre, de Guillermo. 1931. *Crítica de conferencias: Ramón y Morand*, Boletín de Argentina, nr.10.

19. Umbral, Francisco. 1978. *Ramón y las vanguardias*, Espasa-Calpe, Madrid, disponible en línea: <https://www.you-books.com/book/F-Umbral/Ramon-Y-Las-Vanguardias>
20. Zlotescu, Ioana. 1992. *La literatura personal de Ramón Gómez de la Serna o la resistencia al poder establecido*, Actas XI, Centro Virtual Cervantes, disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_5_032.pdf
21. Zlotescu, Ioana. 1996. *Prólogo general*, en *Ramón Gómez de la Serna, Obras Completas, Escritos de juventud*, vol. I, Barcelona.
22. Valle-Inclán, Ramón María del. 1992. *La lámpara maravillosa, ejercicios espirituales*, Círculo de lectores, Barcelona.
23. Ynduráin, Francisco. 1969. *Sobre el arte de Ramón*, Clásicos modernos, Madrid, Credos, en REY BRIONES, del Antonio, 1992, *Greguería y novela en Ramón Gómez de la Serna*, Verbum, Madrid.
24. Ynduráin, Francisco. 1980. *Prólogo a Museo de reproducciones*, Barcelona, Destino, cita disponible en Rey Briones, del Antonio, *Greguería y novela en Ramón Gómez de la Serna*, Verbum, Madrid.
25. Boletín Ramón en Argentina. 2005. número 10, disponible en <http://www.ramongomezdelaserina.net/BR10-PDF.pdf>
26. *Ramón Gómez de la Serna II por Francisco Umbral y Enrique de Aguinaga*, 2012, *Ayer*, programa radiofónico, en línea: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/ayer/ayer-ramon-gomez-serna-ii-francisco-umbral-enrique-aguinaga-13-10-12/1552351/>