

**ROMANIAN – AMERICAN UNIVERSITY**

**CROSSING BOUNDARIES IN CULTURE  
AND COMMUNICATION**

**VOLUME 2, NUMBER 1**

**2011**



**EDITURA UNIVERSITARĂ**

***Crossing Boundaries in Culture and Communication***

*Journal of the Department of Foreign Languages, Romanian – American University*

**Editorial Board**

**Coordinators**

Adriana Chiriacescu  
Elena Museanu

**Members**

Roxana Bîrsanu  
Mariana Coancă  
Andreea Raluca Constantin  
Mihaela Istrate  
Alexandra Mărginean  
Vanesa Magheruşan

**Scientific Board:**

Professor M. Lucia Aliffi, Ph.D., University of Palermo  
Professor Adriana Chiriacescu, Ph.D., Romanian – American University,  
Bucharest  
Professor Ileana Constantinescu, Ph.D., The Bucharest Academy of Economic  
Studies  
Associate Professor Otilia Doroteea Borcia, Ph.D., Dimitrie Cantemir Christian  
University, Bucharest  
Associate Professor Elena Museanu, Ph.D., Romanian – American University,  
Bucharest

**Editing**

Emilia Velcu

The publisher and the Editorial Board wish to inform that the views expressed in this journal belong to the contributors, each contributor being responsible for the opinions, data and statements expressed in the article.

ISSN 2248 – 2202

ISSN-L = 2248 – 2202

# Contents

<b>Editorial</b> .....	5
<b>Linguistics</b>	
Standardizarea terminologiei.....	8
Mariana Coancă Elena Museanu	
„Renglish” sau „Engleza Romanizata” .....	15
Doina Ivanov	
Limits and Variations in Business English.....	23
Daniela Macovei	
Complementele necircumstanțale și subordonarea lor în propoziție .....	31
Gyongyver Măduța Elena Museanu	
<b>FL/LSP Teaching</b>	
Raising Students' Awareness of the Role of Nonverbal Communication in Professional Environments.....	41
Yolanda-Mirela Catelly	
Aproximaciones a los manuales: de mediadores de contenidos culturales a verdaderos agentes de cambio.....	49
Daiana - Georgiana Dumbrăvescu Susana Merino Mañueco	
Integración de las destrezas lingüísticas en un curso de español.....	60
Loredana Florina Miclea Florina Cristina Herling	
Conversația – instrument eficient al comunicării „dinamice” .....	67
Maria Pruteanu	
L’italiano nel sistema educativo albanese .....	75
Frosina Qyrdeti (Londo)	
<b>Cultural Studies</b>	
Cultura de securitate. Educație de securitate vs securitatea educației .....	87
Nicușor Moldovan	

Culture, transculture and education.....	96
Adrian Petrariu	
Etică și moralitate în lumea islamică.....	102
Eugenia Laura Popa	
El tráfico de armas y la desaparición de las fronteras europeas.....	107
Laureano Martín Velasco	
<b>Literary studies</b>	
Omul și istoria agresivă la Marin Preda și la Dostoievski .....	115
Diana Cușmerenco	
Imaginaire du corps dans les romans de Huysmans.....	131
Diana-Andreea Gatej	
Apariția postmodernismului în literatura americană și română .....	136
Anca-Narcisa Leizeriuc	
Le funzioni della descrizione nel romanzo Palomar di Italo Calvino .....	144
Rodica Locusteanu	
The Eighteenth-Century Novel and/as Space.....	150
Alexandra Mărginean	
Impacto de la teoría literaria en la escritura narrativa de Juan José Saer.....	162
Maria-Gabriela Necheș	
Coincidentia oppositorum: regimul termic în legendele românești .....	171
Raluca Nicolae	
À la recherche de l'identité perdue dans le roman de Patrick Modiano Dans le café de la jeunesse perdue .....	183
Iuliana Paștin	
Livada de vișini. Receptarea românească a piesei lui Anton Cehov.....	191
Ileana Topologeanu	
El motivo de los espejos en “El otro, el mismo” de Jorge Luis Borges.....	199
Ana-Maria Zaharescu	
Closing Circles: Symbolism and Narrative Patterns in Jack Hodgins's .....	207
<i>The Invention of the World</i> Laura – Violeta Duță	

## **Editorial**

*The 3<sup>rd</sup> volume of our journal, “**Crossing Boundaries in Culture and Communication**”, comprises four sections that deal with interesting and challenging topics specific to the field of study of each section. The authors have innovative approaches to issues of great interest in their area of research, raising questions and proposing solutions to aspects such as the security of education, modern tools of effective foreign language teaching, terminological challenges or providing in-depth analyses of literary works signed by Marin Preda, Chekov or Juan José Saer.*

*The section **Cultural Studies** contains four articles. Nicușor Moldovan emphasizes the importance of citizens’ awareness of and education on problems related to national security, whereas Laureano Martín Velasco draws our attention onto the weapons traffic in the context of a Europe with increasingly less strict frontiers. Adrian Petrariu’s article reminds of the intricate relations that connect culture, transculture and education and Eugenia Popa outlines the core Islamic values rooted in the *Quran*, suggesting that lack of knowledge of such values may trigger social and political misunderstanding.*

*The section **Didactics** is mainly concerned with foreign language teaching, focusing on efficient tools and methods used in the process. Yolanda Catelly’s paper aims to draw master students’ attention onto the multiple roles and aspects of nonverbal communication. Daiana Dumbrăvescu stresses the significance of textbooks as agents which help disseminate cultural information in foreign language classes, Spanish in this particular case. Loredana Miclea and Florina Herling discuss the role of linguistic skills and applied linguistics in the approach to communicative foreign language teaching. Maria Pruteanu explores the vast applicability of conversation in the classroom context, indicating the communication opportunities it provides to teachers and students alike. Frosina Qyrdeti presents the status of Italian as a foreign language in Albanian schools and universities, emphasizing the great attractiveness of Italian culture to Albanian students, but also the need to improve the curriculum for the teaching of this language.*

*In the section **Linguistics**, Mariana Coancă and Elena Museanu analyse terminological standardisation from two perspectives, as the creation of standard terms specific to certain sectors of activity and as the set up of norms for methods and principles of terminological activity. Doina Ivanov’s paper looks into the phenomenon of linguistic interference with respect to errors made by native Romanian speakers in their use of English, whereas Daniela Macovei proposes an*

*analysis of business English with emphasis on its wide range of forms (presentations, negotiations etc) and limitations (occasional flouting of grammar rules). Gyongyver Măduța and Elena Museanu analyse syntax as part of the grammatical structure that includes rules concerning how words mix in sentences and sentences in phrases. Communication through language is achieved by such combination or operation of the words provided by the vocabulary. The study of the syntax reflects the live mechanism of language functioning, how an infinite number of effective sentences and phrases are achieved.*

*The **Literature** section, which is the largest of this volume, reflects researchers' preoccupations with the never-ending possibilities to interpret literary productions. Thus, Diana Cușmerenco carries out an inspired study of comparative literature, exploring the complex relations between man and aggressive history as reflected in the works of Marin Preda and Dostoevsky. Diana Gătej explores the depiction of human body in the works of Huysmans. Anca Leizeriuc suggests a comparative analysis of Romanian and American postmodernism, focusing on Mircea Ivănescu's works as the blending of postmodern techniques and features, while Maria Necheș, also relying on the postmodern theory, looks into the intertextuality that governs the narrative discourse of Juan José Saer. Rodica Locusteanu tackles the literary strategy of description and its role in Italo Calvino's *Palomar*, while Alexandra Mărginean approaches the works of eighteenth-century novelists like Defoe or Goldsmith in order to identify the various levels at which they illustrate spatial representation such as style, form or character creation. Raluca Nicolae's paper proposes a fascinating trip into the realm of Romanian fairy tales, analysing the associations of concepts such as "hot" and "cold" with positive or negative experiences. Iuliana Paștin explores the issue of identity in Patrick Mondiano's *Dans le café de la jeunesse perdue* and Ileana Topologeanu proposes a work of literary reception, studying the reception of Chekov's celebrated *Cherry Orchard* by the Romanian readership. The article of Ana Maria Zaharescu is concerned with the representation of mirrors in the works of Borges and highlights the rich symbolism of this object and the plethora of interpretations it encourages.*

*As you may notice, although the papers included in this volume reflect a large array of scientific preoccupations, they all mirror concerns with various aspects of present-day realities in fields such as didactics, linguistics and cultural studies or build time bridges between valuable literary artefacts of the past and their modern recognition and interpretation. We hope you enjoy the challenges of the authors, who invite you to discover the rich universe of their varied academic interests.*

**Editorial Board**

# Linguistics

## Standardizarea terminologiei

*Lect. drd. Mariana Coancă*  
*Universitatea Româno-Americană*  
*Conf. dr. Elena Museanu*  
*Universitatea Româno-Americană*

### ***Rezumat***

---

*Standardizarea nu constă exclusiv în redactarea unor termeni standard pentru anumite sectoare, dar și în crearea de norme, în ceea ce privește principiile și metodele activității terminologice. În interiorul terminologiei se pot observa două tendințe metodologice, în conformitate cu numeroasele cercetări din domenii determinate: pe de o parte, o abordare de tip normativ și o abordare de tip descriptiv. Se poate vorbi de o unificare artificială a terminologiei, propusă și susținută de instituții normative la nivel național și internațional, cu scopul de a standardiza terminologia unui anumit sector și de a dota diferite țări cu referințe terminologice universal cunoscute. În al doilea rând, se poate defini cercetarea terminologică ca o sistematizare bazată pe un principiu spontan, care are ca punct de plecare utilizarea unui limbaj special, într-un cadru aplicativ și precis.*

### ***Cuvinte cheie***

---

*standardizare, terminologie, obiective, comunicare profesională, domeniu.*

#### **1. Terminologie internă versus terminologie externă**

„Importanța *socio-culturală, economică, pedagogică* a **terminologiilor** este în creștere, ceea ce explică **abordarea interdisciplinară** și **interesul mai larg pentru** aceste domenii, dincolo de o specialitate științifică anume. Se vorbește în acest sens de *laicizarea progresivă a cunoașterii*, tocmai din această perspectivă interdisciplinară.” (Angela Bidu-Vrănceanu 2000: 71).

Curentul normalizator, orientat spre standardizarea termenilor, consideră **terminologia** o disciplină preocupată de *vehicularea cunoștințelor științifice și tehnice*, conform triumphiului terminologic (Angela Bidu-Vrănceanu 2007: 57), care îi impune prin asocierea denumirilor cu definițiile dintr-un anumit domeniu.



Stabilirea unor termeni specifici la acest nivel este baza descrierilor lingvistice din orientarea descriptiv-lingvistică pentru **terminologiile dinamice**.

Angela Bidu-Vrănceanu consideră **terminologia** „disciplina care se ocupă de comunicarea specializată, realizată fără echivoc într-un anumit domeniu științific, tehnic, profesional.” Autoarea numește **terminologia specialiștilor internă**. De la această valoare se ajunge ușor la desemnarea concretă a ansamblului de unități (lingvistice sau de alt fel), utilizate efectiv în comunicarea specializată dintr-un anumit domeniu. Astfel, de la o **terminologie a specialistului, internă**, interpretată strict în raport cu problemele comunicării specializate s-a ajuns, în ultimele decenii, la o **terminologie externă**, de interes mai larg și pentru nespecialiști. „În **T1 (terminologia internă)** rolul lingvisticii e secundar, limitat la atribuirea de nume, la impunerea formelor lor (cu explicarea originii sau formării lor), problemele conceptual- semantice căzând în sarcina specialiștilor. Deși condiționată de **T1 (terminologia internă)**, **T2 (terminologia externă)** se preocupă mai ales de problemele decodării și utilizării sensului specializat la mai multe nivele ale comunicării” (ibidem: 19).

**Terminologia externă**, în sens larg (**T2**), își propune descrierea termenilor ca fapte naturale (nu convenționale ca în **T1**), similar cu cuvintele lexicului comun” (ibidem: 20). **Terminologia externă** are în vedere două nivele ale cercetării. Primul nivel urmărește stabilirea *specificului lingvistic* al termenilor din diferite domenii, descriși după o grilă lingvistică unitară, paradigmatică și sintagmatică. Al doilea nivel, are în vedere relațiile dintre LC- limbajul comun și LS- limbajul specializat, prin tendința actuală de extindere a celui dintâi dincolo de comunicarea specializată. Nivelele de analiză țin seama de criterii pragmatice: interesează nu numai *emițătorul* (mai mult sau mai puțin specialist), ci și *destinatarul* (care este tot specializat în textele specializate, sau un public eterogen, în cel de-al doilea caz). Analizând o gamă variată a condițiilor de uzaj, **terminologia externă** interconstruiează nu numai cu **semantica, lexicologia**, ci și **cu pragmatica**” (Angela Bidu-Vrănceanu 2007: 23). Astfel, teoria terminologică a evoluat de la o concepție esențialmente sistematică și normativă, care privilegia conceptele, spre o viziune mai realistă și mai complexă *a terminologiei, ca instrument de comunicare lingvistică* de diferite tipuri. Conceptul nu este o realitate fixă, independentă de discurs. Prin urmare, o *perspectivă lingvistică și comunicațională* este foarte importantă în descrierea termenilor din diverse domenii.

## 2. Terminologie și standardizare

*Standardizarea terminologică* este aplicată în *limbajele specializate* dintr-o multitudine de discipline, de la cele științifice, tehnice, tehnologice, industriale, comerciale la cele umaniste, sociale și juridice, dar cu diferențe importante de la un domeniu la altul. Cum afirmă Pucci (2002), „scopul *standardizării terminologice* este acela de a favoriza comunicarea și difuzarea informațiilor și a cunoștințelor, motivând dezvoltarea schimburilor internaționale prin armonia din punct de vedere terminologic dintre diverse limbi”. Așadar, *standardizarea* nu constă exclusiv în redactarea unor termeni standard pentru anumite sectoare, dar și în crearea de norme, în ceea ce privește principiile și metodele activității terminologice.

În general, *terminologia* tinde „către un standard ideal, care se pliază perfect în expresia unui sistem de concepte și obiecte accesibile în mod direct, independent de limba respectivă, transferul de la o limbă la alta fiind extrem de ușor” (Bertaccini, Prandi, Sintuzzi și Togni 2006). Această tendință este și mai evidentă în activitățile terminologice de tip normativ, unde armonizarea procedurilor cu termenii respectivi, ajută la eliminarea obstacolelor tehnice, deoarece se ajunge la posibilitatea unui “transfer tehnologic” rapid și la optimizarea și îmbunătățirea comunicării la nivel național și internațional.

Cu alte cuvinte, în interiorul *terminologiei* se pot observa două tendințe metodologice, în conformitate cu numeroasele cercetări din domenii determinate: pe de o parte, o abordare de tip *normativ* și o abordare de tip *descriptiv*, pe de altă parte. Activitatea organismelor internaționale (ISO) constă în *standardizarea conceptelor* și a unităților pentru „a promova o unificare a terminologiei ca mijloc de a garanta comunicarea profesională multilingvă” (Cabré 2000). Această activitate presupune și consensul dintre reprezentanții diferitelor țări, entități și sectoare specializate în ceea ce privește conceptul de definire și apoi în ceea ce privește o expresie pentru a denumi acest concept, în fiecare dintre limbile care constituie obiectul consensului” (ibidem).

Cu toate acestea, *terminologia* poate fi înțeleasă și ca „un sector de cunoștințe care poate fi obiect de descriere, de explicitare. Pentru a-l descrie, este necesar să se asume o perspectivă de observație” (ibidem). Acesta este cazul multor companii, care trag un semnal de alarmă din ce în ce mai mult, referitor la necesitatea de a „uniformiza” *terminologia* folosită în cadrul companiei.

Astfel, pe de-o parte se poate vorbi de o unificare artificială a terminologiei, propusă și susținută de instituții normative la nivel național și

internațional, cu scopul de a standardiza terminologia unui anumit sector și de a dota diferite țări cu referințe terminologice universal cunoscute. În al doilea rând, se poate defini cercetarea terminologică ca o sistematizare bazată pe un principiu *spontan*, care are ca punct de plecare utilizarea unei limbi speciale într-un cadru aplicativ și precis (de exemplu, *comerțul electronic*). Așadar, scopul cercetării este acela de a crea un lexic specializat standard și de referință, pentru realitatea industrială și comercială a diferitelor țări, încercând să reducă prezența unor eventuale ambiguități sau incertitudini și să se pună bazele unei *standardizări* de calitate a produselor de pe piață.

O astfel de atitudine denotă faptul că, actualizarea terminologiilor sectoriale reprezintă un factor de importanță primară, în ceea ce privește mărirea, îmbunătățirea și fezabilitatea sistemelor de baze de date și, în special, a normelor internaționale sau naționale, cu scopul de a instaura o circulație eficientă a tehnologiei, a termenilor și a comunicării multilingve între țările care operează în același sector.

Principalele organisme internaționale care se ocupă de impunerea termenilor științifici sunt ISO (International Organisation for Standardisation), Afterm (Association Française de terminologie, TermNew (Rețeaua Internațională a terminologiei creată de Infoterm). De asemenea, Cercul de la Viena a contribuit la întemeierea și dezvoltarea terminologiei; a înființat institutul internațional INFOTERM și a fundamentat știința termenilor VGTT (Viena General Theory of Terms). Metoda de lucru a acestui institut se bazează pe cooperarea dintre specialiști în diverse domenii: informaticieni, specialiști într-un anumit domeniu științific și lingviști (Angela Bidu-Vrănceanu 2007: 21).

Pentru *normarea terminologiei „interne” în România*, se remarcă încă din 1991 activitatea coordonată de Asociația Română de terminologie - Term Rom, care este afiliată la Uniunea Latină. Obiectivele acesteia presupun dezvoltarea, normarea și validarea terminologiei științifice românești, în conformitate cu terminologia internațională (ibidem: 22-23).

Conform definiției *terminologiei normative*, o normă se bazează pe conceptul de *univocitate* și *monoreferențialitate*. Normele se bazează pe aceste principii, din momentul în care scopul lor este de a *standardiza terminologia* pentru a favoriza schimburile comerciale și de a evita utilizarea *termenilor necorespunzători*.

### 3. Obiectivele standardizării terminologiei

Obiectivul principal al *standardizării terminologice* este să faciliteze și să optimizeze comunicarea specializată. Proliferarea *termenilor* poate crea cazuri de sinonimie, de polisemie etc., ambiguități ce pot fi la originea unei pierderi de informații, iar rolul *standardizării terminologice* este de a reduce la maximum aceste ambiguități. Așa cum subliniază Rondeau, „standardizarea cuprinde noțiunile unor etichete sau denumirile acestora, permițând astfel unei varietăți de interlocutori să perceapă un mesaj identic” (Rondeau 1983 : 93).

*Standardizarea terminologică* își propune să stabilească o relație de univocitate reflexivă între *termen* și *noțiune*, care acționează nu numai asupra *semnificantului*, ci și asupra *semnificatului*. Astfel, ea este „un proces complex care presupune diverse operațiuni: unificarea noțiunilor și a sistemelor de noțiuni, reducerea omonimiei, eliminarea sinonimiei, stabilizarea denumirilor” (Cabré 1998: 245).

Ca proces complex, *standardizarea terminologică* se bazează pe o serie de postulate fundamentale. Rondeau (1983: 93-96) enumeră zece dintre ele:

- „înțelegerea lingvistică - faptul că *standardizarea terminologică* nu se aplică limbii comune, ci doar subansamblului *limbajelor de specialitate*”;
- „faptul că ea nu este un scop în sine, ci o metodă care îmbunătățește calitatea comunicării specializate”;
- „*standardizarea terminologică* trebuie să țină cont de factorii de ordin sociolingvistic, mediul de implantare, nevoile utilizatorilor etc”;
- „întrucât este legată de mijloacele de expresie, *standardizarea terminologică* trebuie să țină cont, de asemenea, de anumite valori psiholingvistice, precum estetica, motivația, obiceiurile locutorilor, rezistența la schimbări etc.”;
- „*standardizarea terminologică* trebuie să prezinte o referință stabilă pentru utilizatori”;
- „*standardizarea terminologică* poate să se manifeste la nivel național și internațional, iar aceste două planuri trebuie să facă obiectul unei strânse colaborări..
- „*standardizarea* trebuie să capteze atenția terminologilor; de asemenea, aceasta trebuie realizată în strânsă colaborare cu specialiști din domeniu”;
- „*standardizarea* trebuie să provină de la organisme a căror autoritate este recunoscută și să fie însoțită de factori administrativi, pentru a asigura punerea sa în aplicare”;

- în cele din urmă, *standardizarea terminologică* trebuie să facă obiectul unei diseminări cât mai largi”.

Depecker (1994: 12) ține cont de o serie de criterii care pot garanta reușita implantării unui *termen* standardizat. Aceste criterii sunt: motivația, simplitatea, concizia, paralelismul în raport cu engleza, în cazul unui *termen* care înlocuiește un împrumut; paradigmizarea (*aspectul paradigmatic*) sau importanța de a stabili *serii terminologice*, caracterul imagistic. În ceea ce privește adoptarea termenilor standardizați de către profesioniști, acest autor subliniază că: „trebuie, mai curând, să se convingă decât să se impună, propunându-se astfel terminologii armonizate” (ibidem: 13) și că e bine să se ia în considerare „atitudinea tehnicienilor și oamenilor de știință față de terminologia unui domeniu științific, profesional” (ibidem: 13).

#### 4. Concluzii

Dezvoltarea științelor și tehnologiilor antrenează și dezvoltarea terminologică. Nevoia de denumire duce la apariția termenului. De asemenea, rapiditatea și diversitatea proceselor de dezvoltare științifică și tehnologică conduc la anumite proliferări de *termeni*. Această proliferare a *termenilor* nu este compatibilă cu necesitatea de precizie a discursurilor științifice și, în cazul acesta, intervine *standardizarea terminologică*, încercând să „pună ordine” în această proliferare.

Menționăm că *standardizarea terminologică* este unul din aspectele obligatorii în procesul de standardizare în ansamblul lui, termenii fiind vehiculul realității. O *standardizare* a produselor este, în mod necesar, însoțită de o standardizare a termenilor care desemnează aceste produse.

#### ***Bibliografia***

---

1. Bertaccini, F., Michele Prandi, Samantha Sintuzzi, Silvia Togni: „Tra lessico naturale e lessici di specialità: la sinonimia” in „*Studi linguistici in onore di Roberto Gusmani*”, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2006.
2. Bidu-Vrănceanu, Angela: *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, Editura Universității din București, 2007.
3. Cabré, Maria Teresa: *La terminologie. Théorie, méthode et applications*, Presses de l'Université d'Ottawa et Armand Colin, 1998.

4. Cabré, M. Teresa: Terminologie et linguistique: la théorie des portes. *Terminologies nouvelles*, n° 21, 2000.
5. Cabré, Maria Teresa: "Sur la representation mentale: bases pour une tentative de modélisation", în H. Béjoint și Ph. Thoiron, p.20 ș.u., 2000.
6. Depecker, L.: "*Les brèves*", Lettre du Conseil supérieur et de la Délégation générale à la langue française, Paris, 2e trimestre, 1994.
7. Rondeau, Guy . *Introduction à la terminologie*. 2ème Édition. Chicoutimi: Gaëtan Morin éditeur, 1984.
8. Pucci, C.: "Terminologia e normazione terminologica". *Unificazione & Certificazione* , 2002. On-line: [http://web.uni.com/stampa/artvari/terminologia\\_normazione.shtml](http://web.uni.com/stampa/artvari/terminologia_normazione.shtml)

## „Renglish” sau „Engleza Romanizata”

*Lect. univ. dr. Doina Ivanov  
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine  
Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”*

### ***Rezumat***

---

*Acest articol abordează o problemă centrală din domeniul lingvisticii aplicate: identificarea și analiza erorilor făcute de vorbitorii de română ca limbă maternă în folosirea limbii engleze ca limbă străină. Implicațiile erorilor pentru înțelegerea procesului de învățare și, în special, a fenomenului de interferență lingvistică sunt analizate pentru a înțelege mai bine proprietățile limbii, a principiilor și valorilor gramaticii universale, precum și a mecanismelor de interferență între mai multe sisteme lingvistice. O strategie de predare adecvată trebuie să pornească de la identificarea erorilor și înțelegerea cauzelor acestora. Cercetătorul are misiunea importantă de a identifica erorile și, mai ales, de a le analiza corect cauza. Numai o înțelegere corectă a erorilor poate deschide calea către o predare bazată pe înțelegerea contextualizată a procesului cognitiv de învățare a unei limbi străine.*

### ***Cuvinte cheie***

---

*lingvistica aplicată, interferență lingvistică, analiza contrastivă, analiza erorilor, gramatica universală, sisteme lingvistice.*

#### **Motto:**

*Pentru cei care se ocupă de achiziția unei limbi secundare (ALS) este clar că există o ierarhie în domeniile reprezentate de lingvistica aplicată și achiziția limbii și că ALS ocupă o poziție inferioară. Cu toate acestea, cred ca toți luăm parte la un demers cu un scop comun și anume să descoperim natura limbii/gramaticii, cum este reprezentată, cum se învață, cum se prelucrează și cum este utilizată  
(White, L., 1996:1).*

Elaborarea prezentului articol a fost inspirată de constatarea că, în învățarea limbii engleze de către români, apar o serie de erori lingvistice dintre care cele datorate fenomenului de interferență, adică influența limbii materne asupra

limbii străine studiate, reprezintă o prezență constantă și sistematică. De aceea, am pornit de la ipoteza că fenomenul interferenței poate constitui un reper interesant de cercetare pentru profesorul angrenat într-un proces continuu de evaluare și perfecționare a propriului proces de predare.

Orice eroare de limbă, inclusiv cea interferențială, poate fi o fereastră care se deschide spre fenomenul complex și adeseori greu de explicat pe care îl reprezintă învățarea în sensul de achiziționare a unui sistem lingvistic. Eroarea este întotdeauna semnul acestui proces în derulare, care poate indica profesorului nivelul de dezvoltare lingvistică a studentului, atitudinea acestuia față de învățare, dar mai ales direcția în care este necesar sprijin pedagogic. Cu alte cuvinte, interferența ca eroare lingvistică poate deveni un fenomen semnificativ atât pentru cel care învață cât și pentru profesor sau cercetător.

Orice practician are nevoie de un punct de referință, de „un centru de interes”, de o lentilă de analiză care să îl ajute să își structureze permanent efortul pedagogic în sensul îmbunătățirii acestuia.

Personal acest punct l-a reprezentat fenomenul interferențelor, constatând că acestea se manifestă nu doar într-un anumit domeniu, ci pe paliere multiple ale limbii: fonetic, morfologic, sintactic și lexical. De asemenea am observat că aceleași greșeli datorate interferenței se repetă constant la fiecare generație de studenți. Ele produc ceea ce comunitatea profesorilor de engleză a numit ironic „Renglish” (Romanian-English), adică o „engleză romanizată” și, bineînțeles, încorectă din punctul de vedere al standardelor vorbitorilor nativi. Aceste constatări m-au determinat să formulez o ipoteză de lucru conform căreia fenomenul interferențial ar putea fi teoretizat prin cercetare și ulterior valorificat în predare.

Articolul de față își propune să analizeze interferența ca eroare lingvistică și să prezinte o delimitare teoretică a conceptului. De asemenea, folosind cadrul teoretic, voi încerca să investighez o situație particulară de predare/învățare și, pe baza probelor din corpusul empiric să propun o soluție în cadrul acesteia. Astfel, greșelile studenților români datorate interferenței dintre limba maternă și limba engleză pot să devină un material didactic sub forma unor exerciții de autocorectare, care să conducă în final la o învățare cât mai corectă a limbii străine studiate.

Obiectivul principal a fost identificarea oportunităților pe care fenomenul de interferență le poate oferi pentru învățare reflectivă studenților români care învață limba engleză.

Metodele folosite în articol sunt analiza contrastivă și analiza erorilor.



**Analiza contrastivă** reprezintă unul dintre domeniile de marcă ale lingvisticii aplicate. Ea este o metodă de bază în studierea interferențelor între două limbi. Ipoteza teoretică inițială care stă la baza analizei contrastive susține că zonele de contrast maxim din organizarea a două limbi sunt potențial generatoare de erori în învățarea unei limbi străine (aici se poate vorbi de un transfer negativ sau interferență), în timp ce zonele cu organizare identică sau asemănătoare conduc la învățarea limbii cu ușurință (aici se poate vorbi de un transfer pozitiv sau facilitare).

Analiza contrastivă urmărește identificarea zonelor potențial generatoare de erori născute din înseși diferențele dintre două limbi, în timp ce analiza erorilor extrage maximum de consecințe aplicative din interpretarea erorilor. În predarea și învățarea unei limbi, analiza erorilor reprezintă tehnica de identificare, inventariere, clasificare și interpretare a erorilor care intervin ca efect al transferului negativ de la limba sursă, de bază sau maternă (L1) la limba țintă (L2).

### **Corpusul empiric**

Corpusul empiric supus analizei este alcătuit atât din probe de eroare internă cât și interferențială. Am luat în considerare și probele de eroare internă deoarece raportul dintre acestea și cele interferențiale este o problemă recunoscută în cercetarea de specialitate. Fără a intra în detalii legate de culegerea datelor la acest punct, pot menționa că sursa exemplificărilor din corpusul empiric provine în mare parte din două tipuri de texte:

- texte *închise*, rezultat al unor activități de traducere;
- texte *deschise*, rezultat al unor activități de exprimare mai mult sau mai puțin liberă: eseuri, narațiuni cu suport vizual etc.

Autorii probelor sunt studenți ai Facultății de Limbi și Literaturi Străine, Universitatea „Dimitrie Cantemir”, specializarea limba engleză principal – limba italiană sau arabă secundar.

### **Interferența – Considerații preliminare**

Conform Dicționarului explicativ al limbii române, interferență înseamnă „întâlnire, încrucișare, combinare sau suprapunere a două fenomene”. În articolul de față fenomenul de interferență va face referire la greșelile de limbă care sunt generate de contactul dintre cele două sisteme lingvistice care interacționează, și anume, limba maternă (L1) și limba străină (L2).

Literatura de specialitate definește conceptul de interferență ca viciu sau eroare de competență lingvistică ce rezultă din utilizarea unor elemente dintr-o limbă atunci când se folosește pentru exprimare cealaltă limbă (Richards, J., 1974:59). Mai mult, fenomenele de interferență denotă totalitatea cazurilor de abatere de la normele unei limbi sau care apar în folosirea deprinderilor productive, de exprimare liberă, respectiv vorbire și scriere, de către „bilingvi”, adică persoane care folosesc alternativ două limbi (Weinreich, U., 1975:45).

Există un consens în toate studiile efectuate pe această temă și anume interferența se încadrează în ampla categorie a erorilor de *transfer*.

În acest articol interferența este tratată din punct de vedere lingvistic, adică vom arăta în ce măsură acest fenomen este determinat de contactul între structurile limbii române și limbii engleze. Totuși pentru rigurozitate științifică, trebuie să menționăm faptul că modalitatea în care interferența se produce este influențată și de factori extralingvistici care țin de cadrul larg psihologic și sociocultural.

Metodele specifice utilizate pentru a cerceta procesul de achiziție a unei limbi stăine și pentru a înțelege fenomenul de interferență ca parte a procesului de învățare parcurs de studenții mei la cursul practic de limba engleză sunt Analiza Contrastivă (AC) și Analiza Erorilor (AE).

### **Analiza contrastivă (AC)**

Analiza contrastivă sau lingvistica contrastivă (LC) examinează prin comparare și pune în evidență deosebirile și asemănările dintre structurile a două limbi: pe de o parte, limba maternă, iar pe de altă parte, limba țintă. Pe această bază, s-a considerat că se pot prevedea și explica dificultățile care vor fi întâmpinate de vorbitorii unei limbi în însușirea altei limbi, principiul de bază fiind că o diferență mare între cele două sisteme lingvistice implică și o dificultate mai mare la învățare.

Această definiție laică a conceptului de analiză contrastivă se regăsește și în literatura de specialitate. Astfel, Bugarski propune următoarea definiție actualizată a termenului:

*Lingvistica contrastivă ar putea fi în mare definită în prezent drept studiul sistematic al asemănărilor și deosebirilor în structura și utilizarea a două sau mai multe varietăți lingvistice realizat în scopuri teoretice și practice (apud Hayati , 1997:21).*

## **Analiza erorilor (AE)**

**Motto:**

*Majoritatea analizelor erorilor recurg la probe obișnuite de examen (compuneri, traduceri etc.) ca sursă de date (Ellis, 1996:50).*

### **Eroarea ca fenomen**

Eroarea este un fenomen prin care se manifestă incapacitatea celui care învață o limbă străină de a actualiza forma sau funcția cerută de un anumit context de comunicare. Conceptul de *eroare* acoperă o mare varietate de fenomene, deosebite atât ca intenție, cât și ca mecanism de producere și manifestare. Există erori voite, intenționate și neintenționate. Unele se produc din cauza necunoașterii normei, altele în ciuda cunoașterii ei. Unele erori sunt tranzitorii, caracterizând anumite faze din procesul achiziției unei limbi, altele pot să apară permanent la emiterea sau receptarea mesajului, în comunicarea orală sau scrisă, ele afectând selecția sau combinarea unităților de la diversele nivele ale limbii și așa mai departe. Totuși trăsătura comună a acestor fenomene atât de variate este caracterul lor deviant de la norma lingvistică în vigoare în momentul producerii lor în L2. Erorile însoțesc performanța lingvistică, orală sau scrisă, a vorbitorilor non-nativi prin care aceștia recurg la forme alternative de substituire a formei corecte din cauzele menționate mai sus.

Numeroase studii au evidențiat faptul că disfuncțiile care produc o eroare de limbaj își au originea în particularitățile mecanismului de transpunere a gândirii în limbă, în caracteristicile sistemului lingvistic ca atare, precum și în caracterul linear al vorbirii. La aceste aspecte generale se adaugă aspecte ținând de specificul fiecărui cod lingvistic, de contextul socio-cultural și de caracterul mai mult sau mai puțin explicit și coercitiv al normelor, aspecte care țin de vârstă și de gradul cunoașterii limbii de către vorbitori, de factori psihici și fiziologici cu caracter constant sau momentan etc.

### **Cauzele erorilor**

Clasificarea cauzelor erorilor lingvistice manifestate de student, așa cum este propusă de diverși autori, are grade diferite de complexitate. De exemplu, o clasificare larg acceptată în literatura de specialitate este cea propusă de Richards (1992), prin care se identifică trei cauze majore:

- a. împrumutul unor construcții din L1;
- b. extinderea construcțiilor din L2;

c. exprimarea sensului prin utilizarea cuvintelor și a gramaticii deja cunoscute.

Cristea T. recunoaște caracterul vast al domeniului de manifestare a erorii lingvistice, dar perspectiva ei încearcă o departajare între eroare identificată ca *mecanism de producere* și eroare ca *rezultat* (Cristea, 1977: 84).

### **Corpus empiric**

La baza corpusului empiric pe care l-am alcătuit au stat *fișele cu erori* actualizate de studenți în diferite contexte de lucru.

Corpusul empiric a fost rezultatul activității curente iar scopul întocmirii lui a fost de natură pedagogică, și anume de a realiza o *listă de control cu posibile surse de interferență* pe care profesorul să bifeze abordarea problemelor critice semnalate pe parcursul desfășurării cursului.

### **Grila de analiză**

Criteriile care formează substanța grilei de analiză au fost rezultatul documentației din literatura de specialitate. Ea este rezultatul nevoilor specifice de analiză ale prezentului articol.

#### **I. Identificarea tipului general de eroare**

**A** – eroare internă

**B** – eroare interferențială

#### **II. Identificarea tipului de interferență**

**C** – analogie extinsă (lexic)

**D** – transfer structural (morfosintactic)

**E** – inter/intralingvistică

**III. Descrierea lingvistică I** (adaptat după sistemul Charles M. Carlton, 1978)

**F** – literă (ortografie)

**G** – formă

**H** – sintaxă

**I** – cuvânt

#### IV. Descriere strategică

**J** – substituție și/sau transformare

**K** – omisiune

**L** – adăugire

**M** – utilizare eronată

**N** – ordine defectuoasă

#### V. Evaluare

**O** – inteligibilitate mare (impact local, la nivelul unei singure unități)

**P** – inteligibilitate medie (impact la nivel sintagmatic)

**R** – inteligibilitate scăzută (impact global)

#### Interpretarea grilei de analiza

În funcție de grila alfabetică prezentată anterior, exemplul de mai jos se va citi după cum urmează:

V	IV	III	II	I	Nr.	Enunț original L2
O	M	G	D	B	11	To save money not to spend <b>11 them</b>

**Eroarea 11** – eroare interferențială (**B**), datorată transferului structural (**D**) (în limba română cuvântul *bani* este un substantiv la plural care cere acord/determinanți la plural, în timp ce în limba engleză cuvântul *money* cere acord/determinanți la singular), determinând opțiunea pentru o formă pronominală incorectă (de plural în loc de singular), (**G**) datorită unui proces de utilizare eronată cauzat de cunoașterea parțială a codului L2 la nivelul psiholingvistic (**M**), dar care nu afectează inteligibilitatea (**O**)

#### Concluzii

Realizarea experimentului „The aliens” (Extratereștii) a relevat o serie de erori lingvistice făcute de studenți în timpul activității. Deși demersul a fost destinat mai degrabă familiarizării cu tehnicile de experiment pedagogic el s-a dorit a fi parte dintr-o cercetare lingvistică ale cărei rezultate pot fi folosite ulterior la cursul practic de limba engleză.

În ceea ce privește nivelul L2 pot spune că este încă scăzut. Din numărul total de studenți prezenți la experiment opt au bifat nivelul **C1** și doi nivelul **B2** pe grila de autoevaluare CECR (Cadrul European Comun de Referință).

Interferențele din corpusul empiric și alte interferențe din mai multe corpusuri empirice realizate pe parcursul cercetării le-am folosit în exerciții aplicative la cursul practic de limba engleză.

### ***Bibliografie***

---

1. Carlton, Ch.: *Further Contrastive Studies, Theoretical Studies, Contrastive Grammar, Error Analysis*, București: Bucharest University Press, 1978
2. Ellis, R.: *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1996
3. Krashen, S.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982
4. Krashen, S., Scarcella, R. (eds.): *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, Publisher, Inc. Rowley, Massachusetts, 1983

## Limits and Variations in Business English

*Daniela Macovei  
PhD. Student  
University of Bucharest*

### ***Abstract***

---

*Business English is the way that this language relates to international trade. Many non-native English speakers learn the language of English for the primary purpose of doing business within English speaking countries. It can be used for communication with other people that also speak English as a foreign language. Business English is also commonly taught among native English speakers who want to conduct business with non-native speakers around the world, such as college students preparing to enter the global business market. This type of interaction is considered using a shared language, or lingua franca, and it is very common in the world today. The goal of Business English is to achieve effective and efficient interaction. Sometimes, proper grammar is overlooked or even ignored because the two parties want to reach an agreement as quickly as possible. Business English can be used in a variety of forms, including training, presentations, negotiations, networking, reports, correspondence and even small talk at social events.*

### ***Key words***

---

*modern communication, language, business English, ESP*

The global spread of English can be regarded as one of the most significant linguistic phenomena in the world. Two main factors for the present-day world status of English have been British colonialism and American economic supremacy. It is evident that the successive promotion of English by Britain and the United States through political influence, economic power and technological superiority together with the global forces searching for a single lingua franca or common language for cross-cultural communication have strengthened the status of English as an international language. Perhaps the third factor that encourages the use of English in the 21<sup>st</sup> century is economic globalization. Graddol describes a new order for the world economy in which English has become and will continue

to be the major business lingua franca as it is used extensively by the world's 'big three' trading blocs – North America, the European Union and Japan, which dominate the world trade.

Nowadays, in the 'shrinking' world of advanced information technology, English also dominates as the means of modern communication; namely, the internet, e-mail systems and various computer programming languages and information transfer protocols, which are of tremendous use in the local and international business worlds. The free trade and Information Technology Age have led to the so-called 'world without boundaries' where most nations are sharing one common language in their cross-cultural communication – the English language.

How English has become the language of international business can be traced back to the colonial era when English was introduced to many colonial states not only for political purposes but also for business purposes. The outstanding factor in extending the use of English has undoubtedly been the political power and influence of the English-speaking nations and the superiority they attained in various fields of commerce. The status of English as the dominant medium for commerce has been strengthened over time by the boom of world trade which has led to the establishment of a large number of international economic organizations such as the European Union (EU), the North American Free Trade Area (NAFTA), the Asia Pacific Economic Cooperation (APEC), the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN), and the ASEAN Free Trade Area (AFTA).

As a global business language English is famous for its diversity and changeability, which leads to its existence in different forms and its variety of different cultural backgrounds. English grows in contact with other languages thus becoming a mixed language and evolves constantly and rapidly to meet the needs of culture and communication. So international business translation personnel should give a special attention to the differences between their own culture and exotic cultures as well as English's differences of semantic information and cultural information in different cultural backgrounds and try to achieve the equivalence of cultural message. In other words, the former focuses on semantic translation, pays attention to equivalence of semantic message and equivalence of stylistic message of original texts and translated texts; the latter focuses on communicative translation, pays attention to equivalence of effects, namely, pays attention to equivalence of response of original texts and translated texts. Equivalence of semantic messages and equivalence of stylistic messages are the two basic equivalences in international business English translation. Original text is a whole of semantic



message, stylistic message and cultural message. Translation is a course to transfer those messages into the target language. Thus the information of the translated text is also a whole of semantic message, stylistic message and cultural message. Cultural message of original texts and translated texts is the deepest equivalence in business English translation, very obscured and veiled. With this understanding, if the original text contains cultural message, translator should unconditionally try his best to transfer cultural message into the target language as much as possible. So with the changes of global economy, linguistic and cultural knowledge are now recognized to be two of the most vital areas of knowledge that organizations must come to acquire if they are to succeed in the marketplace. And strong development of the world economy quickens the pace of the development of culture and ethics by overcoming many cultural conflicts. Needless to say, the rules of market-oriented economy greatly strengthen the people's desire for money and utilitarian spirit. When a man is doing business with foreign partners, he is having a cross-cultural communication. It is sometimes the simple mistakes we make, like showing the soles of our shoes or giving a thumb up, when dealing with different cultures that can ruin a relationship or months of hard work. Learning the simple cultural do's and don'ts can avoid this and generate respect and understanding.

Some linguists have suggested that language is more than merely a system of communication that facilitates sending and receiving messages. Languages serve more than a communication function, they would argue, because they establish categories in our minds that force us to distinguish between objects we consider similar from those things we consider different. Because every language is unique, the linguistic categories of one will never be identical to the categories of any other. Consequently, the speakers of any two different languages will not categorize in the same way, nor will they perceive reality in exactly the same way.

Communication and thus language is of vital importance in business. Corporate communications – the discourse of corporations with internal and external stakeholders – is an important aspect of a company's overall strategy. When companies communicate, whether internally among the staff or externally with customers, competitors, government regulators or with the general public, they do so with precise communicative goals in mind that they aim to achieve. In corporate genres such as memos, mission statements, advertisements, brochures and newsletters, companies define not only what they do and why customers should buy their products, but also increasingly who they are and what values and ethics they espouse in order to communicate a consistent corporate image to stakeholders.

At the same time, corporations are constantly under the pressure that their message must resonate with the target audience and that it must be integrated and harmonious across markets, nationalities and stakeholder groups.

Almost every field has its own 'jargon' or specialized words and phrases used in the course of everyday work. For certain fields, however, such as business, medicine, and various scientific and technical fields, this jargon can be both much more complicated and complex as well as extremely important for clarity and sometimes safety. In international business, clear and effective communication can be the key to obtaining and retaining important clients or vendors, and because English is so widespread, it is becoming more and more important for business people and others to learn English in order to compete in the global market. Perhaps the most compelling reason for learning the language of one's international business partner is that it provides considerable insights into that culture. The language provides entrée into the 'world view' of another culture; through its structure and vocabulary it reveals the important values found in the culture; it gives insight into how directly or indirectly people in a particular culture communicate with one another; and it reflects social realities, such as status differences, within a culture.

Business English has special professional background, as well as practical background, relating to professional knowledge and practical working skills. Its characteristics are: its coverage – it covers trade, finance, taxes, custom and so on, showing different industrial characteristics. So the choice of language is wide. For the sake of these characteristics of Business English, its translation should lay particular stress on its practical effects instead of its artistic effects. Business English translation is more flexible, we can use different ways to deal with different contexts according to different purposes. However, Business English is also stricter, we often focus on conveying information and mistakes are forbidden. So, on the one hand translators should know professional terms. On the other hand they should try their best to find out equivalent words to express cultural message more accurately. When a man is doing business with foreign partners, he is having a cross-cultural communication. Any communication among different culture should go through cultural conflicts and achieve successful communication. As we all know, English has become the best media in international business, international communication and internet.

Considering the specific area of Business English which refers to the language spoken by educated people in the British communication, our attention is drawn by

the total absence of nonstandard aspects. For instance, we will never see such instances of negation:

*We don't have no money for the moment...*

*We ain't going to ...*

*Our firm ain't got such items...*

or double modals:

*You might could do ...*

*They may can come...*

or such comparatives and superlatives:

*Our prices are more lower than ...*

*Our products are the most cheapest ...*

business English rejects not only nonstandard aspects of English. Though almost perfect synonyms, standard denominations are preferred to their slang variants. *Constable* will never be substituted by *trap*, *friend* by *chap* / *chum*, *sailor* by *tar* and *tobacco* by *funk*.

The process of development of ESP went even further and restricted its preferences to a number of technical terms, though there still are in use standard words for the same items. ESP speakers would rather favor:

*citation to a summons*

*settlement day to account day*

*audit to checking account*

*eurodollars to dollars circulating in Europe*

*devaluation to fall in value of currency*

*collateral to form of security for a loan*

*reevaluation to increase in value*

*liabilities to items on the debit side*

*sanction to measure to force a country*

The Business English style imposes certain requirements, encouraging the most polite forms possible. In order to show respect, dignity, and seriousness, users of business English avoid special female-gender words whenever possible (e.g. *girl* for *secretary*) preferring instead two-sex words, eluding terms that exclude females.

We will therefore meet such words as:

*business manager / executive for businessman*

*human power for man power*

*leader for statesman*

*insurance agent for insuranceman*

*member of Congress for Congressman*  
*salesperson for salesman*  
*the best person / candidate for the best man.*

When the marital status of a woman is to be considered, it has been observed that the tendency is to use *Ms.* followed by the full name or the last name only, replacing in many references *Mrs.* And *Miss.*

ESP is not so strict as it may seem, it does exist and develop according to certain patterns and in certain limits, but it is not deprived itself of variety either. British English has had for a long time a parallel version – the American one which sometimes records faster evolutions than British English.

Perhaps the most noticeable differences between British English and American English involve vocabulary. There are thousands of words which either in total meaning or in some particular sense or usage are totally unknown in the other variety.

American English prefers:

*Secretary of State to the British variant Foreign Minister*  
*Information bureau to inquiry bureau*  
*Bill to banknote*  
*City-hall to town/guild hall*  
*Editorial to leading article*  
*Fall to autumn*  
*First floor to ground-floor*  
*To mail to to post*  
*President to chairman*  
*Schedule to time table*  
*Second floor to first floor*  
*Stenographer to shorthand-writer*  
*Store to shop*  
*Ticket-office to booking-office.*

Vocabulary differences between the two varieties are due to several factors. The most obvious is that new objects and experiences were encountered in America which needed naming, either by adapting British English vocabulary or by creating new words. Technological and cultural developments which have occurred since the divergence of the two varieties have also been a cause of differences in vocabulary.

Given the wide-spreading of American English, it may occur that American variants be better known and more frequently used than the British ones. Therefore, if users of ESP are not well informed about these differences, errors, misunderstandings or desirable mixtures can easily appear in their communicative acts.

In business letters, one may consider it an error using a capital letter after a colon ('*There is only one problem: **The** Government does not spend sufficient money on...*') though American usage favors it more often. Also, normal British usage is to have a full-stop after a closing quotation mark, as in '*We are often told that 'there is not enough money to go on''*'. while the American usage has the full-stop (American English 'period') before the closing quotation marks: '*We are often told that 'there is not enough money to go on.'*'.

As to the spelling, generally speaking the American one is simplified compared to its British equivalent. For example:

- *-our* is reduced to *-or*
- *-e, -ue, -me* are dropped at the end of words (*dialog, program*)
- *-ll-, -pp-, -gg-, -ss-* are often reduced to *-l-, -p-, -g-, -s-*, (*traveler, kidnapped, wagon, focused*)

## ***Bibliography***

---

1. Amos, Julie-Ann, *Making Meetings Work*, Oxford, Essentials, 2000
2. Asley, A., *A Handbook of Commercial Correspondence*, Oxford, Oxford University Press, 1984
3. Collin, Simon, *Doing Business on the Internet*, London, Kogan, Page, 1997
4. Comfort, Jeremy, *Effective Negotiation*, Oxford, Oxford University Press, 1998
5. Dickinson, Sarah, *Effective Presentation*, Orion Business, 1998
6. Fowler, A., *Negotiation Skills and Strategies*, London, Institute of Personnel and Development, 1996
7. Gilgrist, David, *Winning Presentation*, Aldershot, Gower, 1996
8. Guirdham, Maureen, *Interpersonal Skills at Work*, prentice Hall, 1990
9. Hollet, Vicky, *Business Objectives*, Oxford, Oxford University Press, 1991
10. Littlejohn, Andrew, *Company to Company*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998
11. Maitland, Iain, *Make that call!*, London, Kogan, 1997
12. Maitland, Iain, *Write that letter!*, London, Kogan, 1997

13. Monica Ponta, *Correspondența comercială în limba engleză*, Ed. Servosat, Arad, 1996
14. Peel, Malcom, *Improving your Communication Skills*, London, Kogan, Page, 1995
15. Stanton, A.J., *Longman Commercial Communication*, London, Longman Group, 1991
16. Stanton, Nicky, *The Business of Communicating*, London, Macmillan Education, 1995
17. Scott, B., *The Skills of Negotiation*, Aldershot, Gower, 1987

## Complementele necircumstanțiale și subordonarea lor în propoziție

Asist. univ. drd. Gyongyver Măduța  
Conf. univ. dr. Elena Museanu

### Rezumat

Sintaxa este partea structurii gramaticale care cuprinde regulile privitoare la îmbinările cuvintelor în propoziție și a propozițiilor în frază. Comunicarea cu ajutorul limbii se realizează prin această îmbinare sau punere în funcție a cuvintelor oferite de vocabular. Studiul sintaxei oglindește mecanismul viu de funcționare a limbii, felul cum se realizează un număr infinit de propoziții și fraze concrete.

Partea de propoziție și propoziția subordonată corespunzătoare se realizează ca expresie sintactică a aceleiași relații de dependență sau subordonare. Atât partea de propoziție, cât și propoziția subordonată corespunzătoare sunt determinanți ai aceluiași termen regent. Calitatea de regent este îndeplinită de toate părțile de vorbire care pot contracta o relație sintactică și pot îndeplini în același timp o funcție sintactică. Selecția elementelor de relație, ca modalitate de exprimare a relației de subordonare, vor fi condiționate de determinant și de trăsăturile semantice și gramaticale ale determinantului, adică ale termenului regent. În limba vorbită, datorită tendinței de dezvoltare a expresivității comunicării, se produce între termenul regent și unitatea determinativă o schimbare de poziție sintactică, regentul trecând în poziția sintactică a determinantului, iar determinantul în poziția regentului, fenomen denumit inversiune sintactică. În acest caz unitățile sintactice rezultate nu sunt corespondente, realizarea lor fiind posibilă la un singur nivel, la cel sintagmatic: „un om **ca un munte**- un munte de om”.

Față de termenul regent, atât partea de propoziție, cât și propoziția subordonată corespunzătoare, îndeplinesc aceeași funcție sintactică, acestea fiind unități homofuncționale, care se realizează în condiții gramaticale similare. Această unitate se realizează atât prin referința la același termen regent, dar și de prezența aceleiași relații de determinare care antrenează ambele unități.

### Cuvinte – cheie

complement, subordonare, poziție sintactică

Partea de propoziție și propoziția subordonată corespunzătoare se realizează ca expresie sintactică a aceleiași relații de dependență sau subordonare. Atât partea de propoziție, cât și propoziția subordonată corespunzătoare sunt determinanți ai aceluiași termen regent. Calitatea de regent este îndeplinită de toate

părțile de vorbire care pot contracta o relație sintactică și pot îndeplini în același timp o funcție sintactică. Selecția elementelor de relație, ca modalitate de exprimare a relației de subordonare, vor fi condiționate de determinant și de trăsăturile semantice și gramaticale ale determinantului, adică ale termenului regent.

În limba vorbită, datorită tendinței de dezvoltare a expresivității comunicării, se produce între termenul regent și unitatea determinativă o schimbare de poziție sintactică, regentul trecând în poziția sintactică a determinantului, iar determinantul în poziția regentului, fenomen denumit inversiune sintactică. În acest caz unitățile sintactice rezultate nu sunt corespondente, realizarea lor fiind posibilă la un singur nivel, la cel sintagmatic: „ un om *ca un munte*- un munte *de om*”.

Față de termenul regent, atât partea de propoziție, cât și propoziția subordonată corespunzătoare, îndeplinesc aceeași funcție sintactică, acestea fiind unități homofuncționale, care se realizează în condiții gramaticale similare. Această unitate se realizează atât prin referința la același termen regent, dar și de prezența aceleiași relații de determinare care antrenează ambele unități.

**Cele mai variate posibilități de subordonare în propoziție le are complementul**, partea secundară de propoziție care determină un verb predicativ, o locuțiune verbală, un adverb, o interjecție cu funcție de predicat.

(*El dădu bici cailor; Am un coș plin cu fructe; Merge paralel cu drumul;*

*Hai mai repede; Iată cartea; Ea este vânzătoare în cartier*)

Complementul se clasifică în funcție de trei criterii fundamentale:

1) **după conținut**, după ceea ce exprimă fiecare complement în raport cu termenul determinat: complemente necircumstanțiale și complemente circumstanțiale. Sînt necircumstanțiale complementele care nu exprimă circumstanțe, împrejurări, ci fac referire la acțiuni, însușiri, caracteristici. Din această categorie fac parte: complementul direct, complementul indirect și complementul de agent. Circumstanțiale sunt complementele, care exprimă circumstanțe, împrejurări. Deosebim circumstanțiale de loc, de timp, de mod, de cauză, de scop, de condiție, de concesie, de asociere, de relație, de opoziție, de cumul, de excepție, de instrument.

2) **după structura expresiei** sale deosebim: a) complement simplu, b) complement complex, c) complement multiplu, d) complement dezvoltat. Complementul simplu e alcătuit numai dintr-o parte de vorbire cu sens lexical suficient, însoțită sau nu de prepoziție: *citesc o carte, o văd pe Maria, scriu mamei* etc. Complementul complex este alcătuit dintr-o parte de vorbire cu sens lexical



suficient, precedată de un adverb de precizare, de întărire, de restricție, de exclusivitate sau de aproximație: *Pleacă tocmai joi; L-a pus chiar aici; A urcat aproape în vârf* etc. Complementul multiplu e alcătuit din două sau mai multe părți de vorbire cu sens lexical suficient, aflate în raport de coordonare: *A adus cărți, caiete și reviste; Mă gindeam la tine și la copii*. Complementul dezvoltat e alcătuit din mai multe cuvinte. *A sunat acum două ore. De azi înainte nu mai întârzie. De mâine în trei luni va fi ziua mamei*.

### 3) după numărul expresiilor sale deosebim:

- complement cu expresie unică (fie simplă, fie complexă, fie multiplă, fie dezvoltată (vezi exemplele de mai sus);

- complement cu două expresii (diferite): **O expresie de bază** exprimată prin substantiv, pronume sau numeral în cazul Ac. sau D., și o **expresie accesorie**, reprezentată prin pronume personal sau reflexiv de pers. III, singular sau plural, care anticipează sau reia conținutul expresiei de bază. *Pe aceasta n-o văd. Le-am trimis celor doi*.

Partea de propoziție ce determină, de regulă, un verb tranzitiv și arată obiectul asupra căruia se răsfrânge nemijlocit o acțiune (sau care este rezultatul unei acțiuni) se numește complement direct. Complementul direct răspunde la întrebările *pe cine? ce?*

**Caracteristicile gramaticale** care deosebesc complementul direct de alte poziții sintactice sunt:

a) realizarea printr-o formă neaccentuată (clitică) de pronume personal în acuzativ: *Mănânc fructe* → *Le mănânc*, *Ascult elevul* → *Îl ascult*, *Întreb pe elev* → *Îl întreb* etc.

b) dubla exprimare, prin clitic (care reia sau anticipează nominalul) și printr-o formă pronominală personală prepozițională accentuată sau prin forma substantivală /pronominală de pronume nepersonal cu prepoziție: *Te văd pe tine, Pe el îl strig, O văd pe Maria (pe profesoară)*.

c) cocurența în structuri pasivizabile, cu schimbarea calității de complement direct în subiect: *Profesorul a scris o carte* → *Cartea a fost scrisă de profesor*.

### **Caracteristicile semantice** ale complementului direct sunt:

a) complementului direct i se atribuie anumite roluri tematice: de tip agentiv, iar rolul prototipic fiind Pacientul (*Deschide ușa. Citesc o carte. Aranjează cărțile*).

b) complementului direct i se atribuie și rolul tematic de Beneficiar (*Maria ajută pe cineva / pe copil*), de Experimentator (*Mă ustură ochii*), de Țintă (*El ne ajunge din urmă*), de Locativ (*Copiii colindă satele*) etc.

**Caracteristicile în plan comunicativ-pragmatic** se reliefează prin capacitatea complementului direct de a face parte dintre *complimentările obligatorii ale verbului prototipic* și de a aparține părții rematice a enunțului, atribuind o informație nouă. În funcție de intențiile de comunicare, locutorul poate plasa complementul direct în poziție preverbală. O marcă a complementului direct este prepoziția *pe*. Construcția cu *pe* a complementului direct s-a bucurat de o atenție deosebită, în lingvistica românească. În studiile recente, lingviștii insistă asupra asocierii caracteristicilor *personal* și *determinat* ale obiectului în utilizarea construcțiilor prepoziționale. E vorba de fenomenul intransitivării implicat de anumite mutații semantice care duc la trecerea verbelor din clasa verbelor de acțiune în cea a verbelor de stare. Unele verbe se pot construi cu două complemente directe: unul al persoanei și altul al obiectului (lucrului). De exemplu: *El te-a învățat a vorbi cu atâta dârzenie ?* (C. Negruzzi) . Modelul acesta ne amintește de construcția latină *accusativus duplex* (*Magister discipulos litteras docet / Profesorul îi învață pe elevi literatura*).

Complementul direct este regentat, de cele mai dese ori, de un verb tranzitiv la diateza activă. Aceste verbe sînt de două categorii:

a) verbe care cer compliniri: *a vrea, a spune, a zări, a declara, a anunța, a permite, a obține, a ridica, a repeta, a chema.*

*Gerul biruia flăcările fierbinți ale focului* (L. Rebreanu)

*Îl întrebară adevărul despre el* (M. Preda)

b) verbe care pot funcționa cu și fără compliniri: *a vedea, a auzi, a cânta, a mânca, a bea, a coase, a găti, a vorbi, a picta* etc.

De exemplu: *Radu bea Pepsi, mănâncă friptură și fumează țigări Kent.*

*Radu bea, fumează și mănâncă mult.*

*Mama coase o rochie.*

*Mama coase* (mama e croitoreasă)

După cum observăm, omiterea complementului direct regentat de verbele în discuție implică schimbarea de sens a acestora, transformând modelul trimembru într-un alt model, bimembru. Astfel, complementul direct este un membru constituent obligatoriu pentru plenitudinea conținutului propoziției din care face parte.

În calitate de regent al complementului direct mai poate apărea:

- un verb intransitiv:

*El dormea pină târziu somn adînc.*

*El și-a trăit traiul și și-a mâncat mîlaiul (Folclor)*

- o interjecție (cu valoare predicativă):

*Și nici una nici două, haț! Pe ied de gât (I. Creangă).*

Complementul direct exprimat printr-un substantiv comun oarecare la plural sau printrun substantiv material la singular poate fie precedat și de prepoziția *la*, în contexte de tipul *a băut la apă pină s-a răcorit* (I. Creangă).

După părerea noastră, însă, în situații de acest fel *la* care indică o cantitate nehotărîită, nu mai este o prepoziție, ci a devenit, prin conversiune, un adjectiv cantitativ ce îndeplinește pe lîngă substantivul pe care îl precede funcția sintactică de atribut, astfel încît substantivul precedat de *la* se află la cazul acuzativ fără prepoziție. E vorba de situațiile cînd prin mijlocirea prepoziției *pe* se deosebește obiectul acțiunii de agentul ei, cînd atît primul cît și cel de al doilea sunt exprimate prin nume proprii (de persoană) antroponime, sau prin substantive ce numesc persoane, în anumite condiții, prin pronume (*Ion îl vede pe Vasile, Profesorul îl ascultă pe elev* etc.). Proteza pronumelui aton care este suficientă în unele situații pentru a deosebi diferitele funcții a două nume în rol de actanți ai verbului (*Caietul acesta l-a cumpărat Vasile; Cartea a luat-o Maria*) se dovedește a fi insuficientă cînd subiectul și obiectul sînt antroponime, de același gen și număr. Astfel, nu sunt reperabile în limba română enunțuri de tipul *Gheorghe îl vede Ion. Mirela o salută Ana*. Prepoziția *pe*, ca indice al obiectului pentru a-l deosebi pe acesta de agent /subiect, se extinde și asupra altor situații, cînd agentul și obiectul sunt nume care numesc persoane după profesii, relații familiale, loc în societate, precum și atunci cînd obiectul este notat printr-un pronume (Cf.: *Pe profesor l-au felicitat elevii. Pe tine te-au criticat la adunare colegii*).

D. Irimia susține că „**topica** este modalitatea prin care se marchează identitatea funcțională a complementului direct realizat prin pronume nepersonal sau substantiv, cînd opoziția nominativ/acuzativ se neutralizează; complementul direct urmează verbul-predicat, în timp ce subiectul îl precede”.

**Dubla realizare** a funcțiilor sintactice distinge frecvent complementul direct de subiect sau de complementul indirect.

De exemplu: În fraza *De aceea le-am lăsat și eu pe fete să rădă pînă li s-a duce gura la urechi* (I. Creangă), substantivul *fete* este anticipat de pronumele personal *le*, marcă a complementului direct.

Poziția sintactică de complement direct este susceptibilă de diferite realizări. Ea poate fi exprimată prin:

a) substantiv în acuzativ:

*Moldova are și ea **analele** sale, scrise pe frunzele codrilor* (Al. Russo).

*Eu nu strivesc **corola** de minuni a lumii* (L. Blaga).

***Pe bădița** Vasile îl prinsese la oaste cu arcanul* (I. Creangă).

*Domnul nostru-ar vrea să vază **pe** măritul **împărat*** (M. Eminescu)

b) pronume (personale, posesive, negative, nehotărâte, demonstrative):

*O să nu-i prăpădească **pe ai noștri*** (L. Blaga)

*Lacul codrilor albaștri / Nuferi galbeni **îl** încarcă* (M. Eminescu)

*Nu văd **pe nimeni**. Notez **pe fiecare**.*

*Aștept **pe cineva**. **Pe acela** nu l-am mai văzut.*

c) numerale:

*Sbieră îi vânduse **pe câteștrei** fie turcilor, fie polonilor* (V. Eftimiu)

*Îi mai sărută de câteva ori **pe amândoi*** (I. Creangă)

*Catrina îi crescuse cu trudă **pe cei trei*** (M. Preda)

***Pe primul** l-am felicitat. **Pe mulți /toți / puțini** i-am invitat la mine.*

Clasa de substituție complement direct cuprinde o mare varietate de realizări. Nu întotdeauna însă o anumită poziție complement direct este susceptibilă de a fi realizată prin oricare dintre componentele acestei clase de substituție. De multe ori intervin restricții care impun selectarea unei sau unor modalități de exprimare a poziției complement direct. Restricțiile pot fi:

- Poziția sintactică a complementului direct poate fi exprimată atât prin acuzativul neprepozițional, cât și prepozițional (pe).

- În funcție de complement direct pot să apară și pronumele relative *care*, *ce* cu formă neprepozițională. Funcționarea lui *ce* neprepozițional e admisibilă (*am cumpărat cărțile, ce mi le-ai recomandat*), pe când utilizarea relativului *care* fără prepoziția *pe* nu este recomandabilă (*discutăm cu colegul care l-au premiat* (corect: *pe care l-au premiat*)).

- Determinate de verbul regent sau se pot datora construcției în care se încadrează verbul regent. Restricțiile privesc selectarea unor clase de substantive caracterizate prin prezența anumitor trăsături semantice: verbe ca *a adnota*, *a amenaja*, *a ara* acceptă numai compliniri caracterizate prin trăsătura „nonanimat” (*Adnotează un text*, dar nu și *Adnotează o pasăre*).

- O altă categorie de verbe (*a căuta*, *a combate*, *a critica*) admite ca realizare a poziției sintactice de complement direct substantive caracterizate atât prin trăsătura animat (*caută un om*), cât și prin trăsătura „nonanimat” (*caută o casă*).

În cazul verbelor care selectează substantive implicând trăsături „animat”, restricțiile pot avea în vedere prezența sau lipsa trăsăturii semantice „uman” în conținutul lexical al substantivului: dacă *a chinui, a răni, a ucide* acceptă orice substantiv având trăsătura „animat” (*A ucis un om; A ucis un lup*), verbele *a admonesta, a alfabetiza* selectează numai substantive caracterizate prin „uman” (*Alfabetizează pe copii*, dar nu și *Alfabetizează lupii*). Cu verbele de tipul *a ruga, a permite, a obliga, a sfătui, a porunci* se construiește obiectul direct infinitival (*am hotărît a pleca, rog a mi se permite* etc.). Se obțin două modele infinitivale: *tautoproscopice* (când ambele verbe au același subiect: *făgăduiesc a veni*) și *eteroproscopice* (când verbele au subiecte diferite: *îți poruncesc a veni*).

Complementul indirect reprezintă partea de propoziție în tratarea căreia se constată cele mai mari deosebiri între gramatici. Diferențele țin atât de definiție, cât și de tipurile de construcții încadrate în clasa complementului indirect. Astfel, în *Limba romană contemporană*, acad. I. Iordan, numind acest component al propoziției *obiect indirect*, îl definește ca „partea secundară a propoziției care determină un verb spre a arăta cui i se dă sau i se ia ceva, în folosul sau în paguba cui se săvârșește o acțiune, cine (în afară de subiect) este interesat în acțiunea ei”.

Autorii *Gramaticii limbii romane* definesc complementul indirect prin aceleași elemente specifice: „partea de propoziție asupra căreia se răsfrânge în chip indirect acțiunea verbului, în sensul că din acțiune rezultă de obicei un folos sau o pagubă pentru ființa sau lucrul denumit de complementul indirect. Într-o altă ediție autorii aceleiași gramatici definesc complementul indirect ca „partea de propoziție care determină un verb, o locuțiune verbală, un adverb, un adjectiv, o locuțiune adjectivală sau o interjecție, indicând obiectul căruia i se atribuie o acțiune, o însușire, o caracteristică”, apoi intervine o precizare: „De multe ori rezultă un folos sau o pagubă pentru obiectul căruia i se atribuie o acțiune, o însușire sau o caracteristică. În această ordine de idei, V. Guțu Romalo susține că „noua definiție detaliază particularitățile regentului, dar are defectul de a utiliza pentru indicarea caracteristicii distinctive în interiorul clasei complementelor, verbul – insuficient de precis, în acest context – *a atribui* („obiectul căruia i se atribuie...”)). Lipsa de claritate se agravează dacă ținem seama de faptul că același verb apare și în definiția predicatului. Predicatul este partea principală de propoziție care atribuie subiectului o acțiune, o stare sau o însușire...”

Autorii *Gramaticii limbii romane* (2005) propun o definiție mai laconică și mai precisă: „Complementul (obiectul) indirect, în forma sa prototipică, este un

component actanțial al grupului verbal reprezentînd destinatarul / beneficiarul procesului codificat de verb [GA, 2005: 397].

În același timp, lingviștii încearcă să stabilească cauzele dificultăților de definire: „Complementul indirect comportă dificultăți de definire cauzate de elementele sale regente, de părțile de vorbire în care se concretizează și de informația sa semantică în raport cu informația semantică a regentului”. Trebuie să precizăm că informația semantică a complementului direct e generată de relația lui cu subiectul și predicatul și, datorită acestei relații, complementul indirect poate exprima mai multe tipuri de raporturi semantice:

a) **Raporturi realizate în favoarea sau defavoarea cuiva.**

Particularitatea structurii semantice a enunțului *Răzeșii s-au vândut bogătanilor* (M. Sadoveanu), reprezintă reflectarea unor asemenea raporturi de intercondiționare, care sunt exprimate cu ajutorul verbului *a (se) vinde*, menționându-se astfel că acțiunea realizată de subiect se efectuează în favoarea sau defavoarea obiectului.

b) **Raporturi care indică apartenența sau dependența persoanelor (obiectelor, fenomenelor).** Raporturile semantice de apartenență sau dependență se prezintă gramatical cu ajutorul verbelor: *a aparține, a se atribui, a atârna*. Structura semantică a enunțurilor se fondează, în acest caz, pe interacțiunea subiectului static, a predicatului cu sens de apartenență / dependență și a complementului indirect, care condiționează această apartenență sau dependență. De exemplu: *Toți aparțineau clasei nobile* (C. Stamati-Ciurea).

c) **Raporturi care indică direcția.** Particularitatea structurii semantice a enunțurilor de tipul *Amploiatul se uita la mine* (C. Stamati-Ciurea), *O armă inamică se ridică asupra viteazului boier* (B. P. Hașdeu) constă în faptul că raporturile semantice care se găsesc la baza formării lor au un caracter de orientare, indicând direcția acțiunii, punctul final al acțiunii, realizate de primul obiect. „Complementul indirect este obiectul gramatical cu existență independentă față de acțiune, dar interesat de ea, spre care se îndreaptă sau căruia i se atribuie acțiunea sau rezultatul ei”). Caracteristica principală a acestor raporturi semantice constă în caracterul direcționat al acestei acțiunii.

d) **Raporturi reciproce dintre obiecte.** Aceste raporturi între subiect și obiectul indirect sunt indicate cu ajutorul verbelor: *a se bate, a se uni* etc. În semantica acestor verbe se conține explicit indicarea obiectului cu care primul obiect intră într-un raport reciproc. De exemplu: *Elementele se uniră cu trădătorii* (B. P. Hașdeu), *Muntenii se băteau cu moldovenii* (B. P. Hașdeu).

e) **Raporturi care reflectă acțiuni senzoriale.** Aceste raporturi sunt exprimate din punct de vedere gramatical cu ajutorul verbelor care denumesc diferite sentimente: *a se mira, a se bucura*. Semantica acestor enunțuri indică în subiect prezența proceselor emoționale și morale ca rezultat al raportului său cu obiectul semantic. De exemplu: *Mișeii se vor bucura [...] de bunurile acestei vieți* (M. Sadoveanu).

f) **Raporturi în care acțiunea realizată de un obiect se răsfârâge asupra lui sau altui obiect fără a-i produce vreo modificare.** Raportul sintactic dintre subiect, predicat și complement indirect, este exprimat cu ajutorul verbelor reflexive de tipul: *a se despărți, a se sătura*. De exemplu: *[...] eu mă despart [...] de domnia ta* (M. Sadoveanu).

g) **Raporturi care indică asemănarea sau deosebirea dintre persoane (obiecte, fenomene).** Aceste raporturi sunt exprimate din punct de vedere gramatical cu ajutorul verbelor care indică asemănarea sau deosebirea dintre persoane (obiecte, fenomene): *a diferi, a semăna*. De exemplu: *Totul semăna sunetului limpede al unui clopoțel* (C. Stamati-Ciurea).

## ***Bibliografie***

---

1. Constantinescu-Dobridor, GH.: *Sintaxa limbii romane*, București, Editura Științifică, 1998, pp. 189-195.
2. Diaconescu, I.: *Probleme de sintaxă a limbii romane actuale*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, pp. 258-260.
3. Dimitriu, C.: *Tratat de gramatică a limbii romane. Sintaxa*, Iași, Institutul European, 2002, pp. 1377-1384.
4. Drașoveanu, D. D.: *Tranzitiv / intransitiv și direct/indirect – două antinomii contextuale* // CL, nr. 1, 1992, p. 53-63.
5. Goian, E.: *Limba romană, Probleme de sintaxă*, București, Editura Recif, 1995, pp. 124-127.
6. Guțu-Romalo, V.: *Sintaxa limbii romane. Probleme și interpretări*, București, Editura didactică și pedagogică, 1973, pp. 154-172.
7. Irimia, D.: *Gramatica limbii romane*, Iași, Polirom, 2000, pp. 408-415.
8. Merlan, A.: *Sintaxa limbii romane. Relații sintactice și conectori*, Iași, Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, 2001, pp. 94-98.
9. Mișuț, L.: *Gramatica limbii române*, Editura Multimedia, Arad, 1996;
10. Mișuț, L.: *Limba română contemporană. Sintaxa. Sinteze*, Seria Cursuri Universitare, Universitatea Aurel Vlaicu, Arad, 1995;

11. Pană-Dindelegan, G.: *Complementele necircumstanțiale (direct, indirect și de agent) și propozițiile corespunzătoare* // LLR, nr. 3, 2003, pp. 3-6.
12. Pană Dindelegan, G.: *Teorie și analiză gramaticală*, București, 1994, pp. 125-131.
13. Rădulescu, M.: *Note despre complementul indirect în genitiv și regentul său* // LR, 1992, nr. 1-2, pp. 95-99.
14. Șerban, V.: *Sintaxa limbii române. Curs practic*, București, Editura didactică și pedagogică, 1970, pp. 219-226.
15. *Gramatica limbii române. Enunțul. Vol. II*, București, Editura Academiei Române, 2005, pp. 397-415.



# **FL/LSP Teaching**

# Raising Students' Awareness of the Role of Nonverbal Communication in Professional Environments

*Yolanda-Mirela Catelly  
Politehnica University Bucharest  
Faculty of Engineering in Foreign Languages  
Department of Communication and Modern Languages*

## ***Abstract***

---

*The study reflects the concern for sensitizing master students on nonverbal communication main aspects and raising their awareness of its roles, which are multiple, with the most important being those of strengthening, repeating or reinforcing the verbal message, express and add (emotional) nuances beyond the verbal elements, support the social interactions among participants in the communication act. The context described is that of teaching a soft skills oriented CLIL type of course called "Scientific and Technical Communication in English - STCE". The aspects included in this course and discussed in the study refer to nonverbal communication in meetings and in delivering professional oral presentations.*

## ***Key words***

---

*professional communication, nonverbal communication, awareness raising activities, tertiary education, soft skills course*

### ***MOTTO:***

*'The most important thing in communication is to hear what isn't being said.'*  
*Peter F. Drucker (American Educator and Writer)*

## **1. Verbal vs nonverbal communication**

A theoretical discussion on the characteristics, similarities and differences between verbal and nonverbal communication should start from an attempt of defining them. As our focus in this paper is mainly on what the latter means and the best ways of embedding it in a course of communication, we will start from emphasizing the main aspects concerning nonverbal communication. Thus, as shown in [2], the key elements in defining this means of communication includes words such as: sending wordless messages, gestures and touch, body language, facial expression, eye contact, object communication, architecture, symbols and

infographics. Similarly, in verbal communication there are nonverbal elements (paralanguage), e.g. voice quality, emotion and speaking style, and prosodic features, e.g. rhythm, intonation and stress. Moreover, nonverbal elements included in written texts, for instance handwriting style, spatial arrangements of words or, in e-mail messages – the use of emoticons, are also to be considered. In all, there are three main areas of significance in the study of nonverbal communication: (i) the conditions where communication takes place; (ii) the physical specific features of the participants in communication processes; (iii) the communicators’ patterns of behaviour during the process. As pointed out in [2], for some scientists nonverbal communication can, in effect, occur via any channel of the five senses. It should be emphasized, though, that the audience processes both verbal and nonverbal cues at the same time.

The experts in communication of an American university [3] make a very interesting distinction between the vocal and nonvocal components of nonverbal communication, where the latter includes, besides written communication proper, sign language, finger spelling, Braille and other of the same kind. It is emphasized that in order for communication to take place there should exist transmission of information via ‘mutually understood signs’, hence the interest of semiotics in the study of the signs and symbols used in the transmission of information/messages. It is interesting to note that, in fact, any branch of science connected with the study of communication forms, be it focused on language or non linguistic elements, makes use of the same principles of linguistics, emphasizing both the significance of language in assigning and deriving meaning, as well as its codification.

As shown in [6], there are numerous uses of nonverbal communication, representing as many options for presenting the intended message. We prefer to group them in a tabular form (see table 10), for a better and clear understanding of the main elements of nonverbal communication:

**Nonverbal communication forms and uses**

**Table 1**

<b>FORMS OF NONVERBAL COMMUNICATION</b>	<b>USES</b>
Kinesics; Chronemics; Vocalics; Environment	To create impressions beyond the verbal element of communication
Occulesics; Kinesics	To repeat/reinforce what is said verbally
Kinesics; Occulesics; Proxemics; Haptics; Vocalics	To express emotion beyond the verbal element
Kinesics; Occulesics; Proxemics; Synchrony	To manage and regulate the interactions among participants in communication
Proxemics; Occulesics; Haptics	To convey relational messages of affection, power, dominance a.s.o.
Kinesics; Occulesics, Vocalics	To promote honest communication by detecting/conveying suspicion
Kinesics; Vocalics; Chronemics	To provide social leadership by sending messages of power/persuasion

Why should we attach importance to the study of nonverbal communication after all? Perhaps because, as numerous studies point out, according to recent estimations, it is the so-called body language that accounts for at least 60-65% of human communication, while words score a modest 10%, the rest being represented by paravocal elements.

Naturally, there are cultural differences in these values, particularly as far as the following are concerned:

- speech versus silence;
- talk versus action;
- social role of small talk/gossip;
- role of animation, rhyme and exaggeration in speech.

The idea to be derived is that the study of both verbal and nonverbal communication forms should be done within and/or against the specific social and cultural background. One can learn a lot from the study of nonverbal cues about aspects of human behaviour in various cultures; for instance one can decrypt feelings and/or attitudes of confidence, honesty, nervousness, defensiveness, but also frustration, boredom and suspicion.

The main categories included within nonverbal communication are as follows - we synthetically present them in a tabular form (see Table 2), as this is part of the information included in the CLIL type course of *Scientific And Technical Communication In English* that we teach in our concrete educational context, i.e. POLITEHNICA University of Bucharest master students):

**Main categories of nonverbal communication**

**Table 2**

<b>CATEGORY</b>	<b>CATEGORY PRESENTATION</b>	<b>REMARKS</b>
Kinesics (body language)	Deals with physical movement: the body as a whole or specific parts: face, hands, arms. Deals posture in standing/sitting, eye and facial expressions. Reinforces verbal communication.	Cultural variations. However, some emblems are universally known/used.
Occulesics	Eye behaviour as an element of communication (static vs dynamic eye movement). Importance of eye contact	Culturally bound.
Proxemics	Involves the social use of space (closeness between/among people): intimate/personal/social/public space.	Culturally bound.
Haptics	Touching (type, frequency, intensity).	Culturally bound.
Vocalics (paralanguage)	Deals with vocal cues: accent, tempo, loudness, pitch, cadence, rate of speech, nasality and tone, from the point of view of conveying meaning. Categories: - vocal characterizers: laughing, crying, yawning etc.;	Culturally bound.

CATEGORY	CATEGORY PRESENTATION	REMARKS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vocal qualifiers: volume, pitch, rhythm, tempo;</li> <li>- vocal segregates: sounds such as mmmm, uh-huh, oooo;</li> <li>- vocal rate, i.e. the speed at which people talk.</li> </ul>	
Chronemics	The use of time as an element of communication: punctuality, patterns of dominance or deference within communication situations, monochronemics (doing one thing at a time) vs polychronemics (several things at a time)	Monochronemic vs polychronemic cultures.
Appearance	A person's look/physical appearance - role in communication. Deals with: physical aspects (body shape, hair colour, skin tone, grooming, dress – clothing and jewelry) and use of appearance enhancements (body piercing, tattoos etc.)	Marked cultural differences.
Environment	Involves the communicative value of the physical space: room size, colour, accessibility and location.	Very important in business.
Artifacts	Deals with the communicative aspect of apparent objects visible in the room: art, possessions etc. as an indicative of: status, personality, lifestyle	E.g.: choice of automobile; pets; rugs – in Arabic cultures.
Olfactics	Deals with smells: use of perfumes and spices. Associated with proxemics; the closer people are in communication, the more likely that the smell becomes relevant.	High-contact cultures, e.g. Arabic – large use of perfumes
Synchrony	Focuses on the amount of coordination in people's behaviour when their nonverbal cues are in synchrony with one another: mirroring, mimicry, behavioural meshing.	

## 2. The importance of raising students' awareness of non verbal communication

In the concrete educational context described, the course was delivered as a Power point presentation of selected elements concerning nonverbal communication considered as useful to a future professional in engineering who will work in a business environment. In what follows, some of these course slides will be presented in point of selected content and the rationale underlying the choices operated.

As the course has an interactive component, the initial slide is a challenging one, asking how much is represented by verbal, nonverbal and paraverbal language in a communication situation. This generally generates an animated discussion in class.

When elements of oral presentations and meetings are presented, a range of aspects concerning nonverbal cues are included, as follows:

- style in delivering oral presentations; cultural differences;
- main aspects of body language in meetings: (i) what to do with the eyes; (ii) what the facial expressions indicate; (iii) the positioning and movement of the body and limbs; (iv) hand gestures;
- attention is paid to the *how* something is presented, rather than to the *what*;

Then a series of dictionary definitions are displayed and the students are asked to comment on them in the seminar. Some sources of further information in this field are provided (e.g. <http://members.aol.com/nonverbal2/diction1.htm>). This procedure is widely used; it is meant to encourage the students to study more resources at the after-course stage, thus contributing to their becoming independent learners. The same principle is reflected in some task types they are assigned as part of their Portfolios of course activities.

The students are made to understand the importance of nonverbal communication in enhancing the force of their speeches, oral presentations or contributions in meetings, by means of slides like that in Figure 1:

<p style="text-align: center;"><b>Components Of Nonverbal Communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ A system consisting of a range of features often used together to aid <i>expression</i>.</li><li>➤ The combination of these features is often a <i>subconscious</i> choice made by native speakers or even sub-groups/sub-cultures within a language group.</li><li>➤ Can either <i>reassure</i> our audience and therefore reinforce our spoken message, or <i>detract</i> from our credibility and in so doing dramatically reduce our effectiveness.</li></ul>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Figure 1. Components of Non-verbal Communication**

The main components of nonverbal communication are presented, illustrated with images and comments on the intercultural differences; examples are provided. Then, the most important ones are studied in detail, insofar as they are relevant for enhancing the quality of oral presentations, with particular focus on body language, eye contact, proximity and posture. The aim is to increase the learners' awareness of the role of such aspects in conveying meaning, avoiding misunderstandings and fitting in with the audience's culture.

The students are given a series of *Body Language Guidelines* – as concrete practical advice of the general type, as follows: dress appropriately; your appearance is part of your (non-verbal) message; make eye contact with various people in your audience, but do not look at any one person for too long; to keep yourself on track, use cue cards with a few key words instead of a complete text, this will allow you to maintain audience eye contact; speak naturally, clearly and in your regular voice; leave your hands free, so that you can emphasize points naturally; when using slides, do not turn your back to your audience to read the screen; do not shift your weight back and forth from leg to leg, or pace; be enthusiastic about your topic, but not unnaturally so; try to enjoy the experience;

people can sense this and it is contagious; know your topic well -- you will be (and will appear) more relaxed; when using a podium, lectern or table, periodically move out from behind it to remove the barrier between you and your audience; try to adopt a relaxed posture, but not so relaxed that you look sloppy or unprofessional; avoid nervous gestures, such as waving hands around, clicking pens, or swinging a pointer; hold your hands loosely crossed in front of you, with one hand holding your cue cards, and occasionally make a gesture with the other, to avoid looking too stiff.

Similarly, students are presented key aspects to consider in delivering their presentations: space, physical presence and vocal presence, as well as the main problem areas they will have to deal with in communication situations: timing, volume, pacing, gestures and posture – as many criteria in assessing the quality of a good - or not so good - oral presentation.

The aims of the seminar tasks that complement the lectures are, as pointed out in [1] and [4], should be focused both on awareness raising of the importance of nonverbal communication, presenting and teaching a variety of verbal clues, enabling learners to practice and produce aspects of nonverbal communication, but also on developing and integrating the four main skills.

The tasks range from (a) *elicitation and discussion* (e.g. define the space zones in your own words; provide examples of observance or trespassing them; identify problems in communication, such as lack of clarity of the message and its causes, differences between verbal message and that conveyed by nonverbal communication elements, such as body language) and (b) *watching images/films and interpreting meaning via nonverbal communication* – as shown in [5], through the ‘classical’ (c) *reading tasks* on the topic of nonverbal communication, introducing the necessary *vocabulary*, and up to (d) *playing games of pantomime* and guessing meaning, based on teacher/student written scripts.

Finally, here are some originally created tasks that were used with our students:

- *searches on the Internet* to identify cultural differences for some aspects of nonverbal communication, followed by *presentation in class*, which generated discussion of the meaning of – for instance - gestures in various cultures, which is particularly productive with multicultural groups of students;
- organizing *poster presentation mini sessions*, with each student selecting one aspect of nonverbal communication, designing a poster with representative elements and justifying their options by presenting the poster in a session of oral presentations in class – as part of their mid-term evaluation, for instance.

To conclude, we consider that, in order to support our students to become professionals with good communication skills at their workplace, it is important to increase their awareness of the importance of nonverbal communication, to create

opportunities for them to analyze the topic and to give them time for organized practice by creating appropriate tasks to the group needs and profile.

### ***Bibliography***

---

1. Darn S.: *Aspects of Non-verbal Communication* The Internet TESL Journal, Vol. XI, No. 2, 2005, <http://iteslj.org/Articles/Darn-Nonverbal/>
2. [http://en.wikipedia.org/wiki/Nonverbal\\_communication](http://en.wikipedia.org/wiki/Nonverbal_communication)
3. <http://faculty.buffalostate.edu/smithrd/UAE%20Communication/Unit2.pdf>
4. [http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/nonverbalpf.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/nonverbalpf.htm)
5. <http://www.exforsys.com/career-center/job-search-tips/why-nonverbal-communication-is-important-during-interviews.html>
6. <http://www.slideshare.net/Terry34/verbal-and-nonverbal-communication>



## Aproximaciones a los manuales: de mediadores de contenidos culturales a verdaderos agentes de cambio

*Lect. univ. drd. Daiana - Georgiana Dumbrăvescu  
Universidad Spiru Haret, Bucarest  
Drd. Susana Merino Mañueco  
CEIP Francisco Pino, Valladolid*

### ***Resumen***

---

*El presente artículo se inscribe, desde el ámbito científico - disciplinar de la Didáctica de las Lenguas - Culturas, en la problemática de los manuales escolares de ELE. El manual, por su razón de ser, presencia masiva en las instituciones educativas y potencialidades, se ha convertido en un factor de atención para los sucesivos programas y documentos europeos comunes de referencia emitidos por las autoridades en materia de manuales y materiales curriculares. Situándonos en la línea abierta por Hutchinson y Torres (1994) apoyamos la idea de que los manuales escolares más que mediadores culturales son verdaderos agentes de cambio al tiempo que, confieren al profesor, en formación inicial, elementos de referencia claves como orientación, orden, seguridad y responsabilidad, facilitando el desarrollo del contenido cultural, objeto de enseñanza/aprendizaje en el aula de ELE.*

### ***Palabras clave***

---

*manuales escolares, mediadores culturales, agentes de cambio*

### **Aproximaciones al concepto de manual escolar**

Según destaca Børre Johnsen (2001) el concepto de manual “is neither precise nor stable” con lo cual consideramos oportuno situarnos en la perspectiva de Guillén Díaz (1991) de “utilizar una terminología específica como corpus de nociones clave y de referencia” lo que implica “tener un discurso específico dentro del campo de la Didáctica de la Lengua<sup>1</sup>”, al que circunscribimos el objeto de estudio de esta comunicación, para lo cual se hace patente, según la citada autora “la utilización de un vocabulario riguroso, preciso y monosémico entendido por todos los profesionales que lo utilicen en el mismo sentido” (Guillén Díaz, 1991: 22). De modo que, abordamos el concepto de manual, en el sentido genérico y tradicional

---

<sup>1</sup> Área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como ámbito de conocimiento.

que le atribuye el ámbito educativo de ser, según lo aclaran Vez (ed.), Guillén y Alario (2002) “una obra didáctica que [...] presenta las nociones esenciales de una ciencia, una técnica y especialmente los conocimientos que establecen los programas escolares” (Vez (ed.), Guillén y Alario, 2002: 293).

En la actualidad, gracias a los avances técnicos y tecnológicos, los manuales escolares se constituyen de “un juego completo de materiales, publicados en uno sólo o varios soportes físicos (impreso, sonoro, informático, visual, audiovisual...)” (Martín Peris, 2004: 8). Se trata de un conjunto didáctico de componentes integrados (guía del profesor, fichas y/o cuaderno de ejercicios o actividades, documentos vídeo, audio e incluso fichas de evaluación o autoevaluación en algunos casos), que se utilizan en la enseñanza convencional y que se comercializan como único paquete. Asimismo, para definir *el manual de lengua*, consideramos que, por su contenido y especificidad, se han de considerar los distintos aspectos como la propia naturaleza puesto que: “a diferencia de los restantes medios, no se diseña (y, consiguientemente, no se utiliza) para que sea útil en las situaciones específicas y puntuales de enseñanza, sino que el manual es un recurso con suficiente potencial para ser usado a lo largo de todo un curso escolar completo” (Área Moreira, 1991: 68) o, desde su ubicuidad y su función en el ámbito escolar que, Vez (ed.), Guillén y Alario (2002) establecen, por cuanto que los manuales “(...) tienen la función de servir de soporte a la enseñanza de las disciplinas, tanto para el uso colectivo como también individual” (Vez (ed.), Guillén y Alario, 2002: 293).

Desde el ámbito de la educación, los manuales escolares representan una categoría educativa (Agente material de enseñanza) presente en el seno de toda situación educativa (Legendre, 1988) en la que tiene lugar una serie de relaciones e interrelaciones conforme al modelo educativo SOMA de Legendre (1988) a saber: relaciones de aprendizaje (RA) entre el Sujeto y el Objeto de aprendizaje (la Lengua Extranjera) y relaciones de didáctica (RD) entre el Agente: profesor y el Objeto de enseñanza/aprendizaje, en el sentido de los contenidos de lengua – cultura que deben ser “didactizados” para ser impartidos en el aula; contenidos planificados según la propuesta didáctica que se haga y cuya finalidad es su enseñanza y, correspondientemente, su aprendizaje.

Así pues, el manual escolar, en la perspectiva de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se sitúa en la intersección de los aspectos que conciernen al contenido de la enseñanza (¿Qué enseñar?) y al contenido del aprendizaje (¿Qué aprender?). Contenidos entendidos por Guillén Díaz (2007) como “aquellos

conocimientos organizados y estructurados, como nociones, elementos o subelementos esenciales de conocimiento” (Guillén Díaz, 2007:202). Contenido disciplinar que, en el caso que nos ocupa, se trata de aquella lengua – cultura extranjera (español) que es una materia disciplinar enseñada en los medios institucionales y educativos concretos y que acogen unos: *contenidos conceptuales*, *contenidos procedimentales*, *contenidos actitudinales*, *contenidos socioafectivos*, de enseñanza/aprendizaje puesto que ser competente en una lengua extranjera implica no sólo conocimientos y capacidades lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, sino también valores, actitudes y creencias culturales.

### **Problemática de los contenidos culturales en los manuales de español: mediadores de la cultura de enseñanza/aprendizaje**

Los manuales escolares se inscriben en el seno de las relaciones mediáticas del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y cumplen, entre otras, la función general de mediación. El manual, por su calidad de alojar el contenido educativo, cumple una *función mediacional*. Función que se instala por su posición de puente dentro de dos sistemas: el curricular y el del profesorado. Siendo el sistema curricular un sistema planificado y el profesorado el actuante para el manual por cuanto que éste es “un sistema intermedio encargado no sólo de transportar información, sino de ofertar un marco para la redefinición e interpretación personal por el profesorado de las codificaciones del plan curricular” (Area Moreira, 1999: 78). Asimismo, se establece un tipo de relaciones “de naturaleza dinámica y en gran medida dialéctica” (Area Moreira, 1999: 78) y, en esta perspectiva situamos al profesor como *Agente procesador activo* en cuya responsabilidad entran actividades de elaboración, selección y utilización de los manuales como facilitadores del trabajo que ponen a su alcance:

- Un contenido cultural seleccionado, didactizado;
- Un contenido cultural estructurado;
- Unas actividades y unos ejercicios para la ejercitación de los aspectos culturales;
- Un guión pedagógico que debe orientar al profesor en el desempeño de su tarea de enseñanza de los contenidos culturales.

En este orden de ideas, los manuales de ELE cumplen una función de mediadores culturales en la medida en que el modelo de mediación pedagógica de Widdowson (1998) se fundamenta en el paradigma de la reflexión y de aplicación operacional

en el sentido de que, es el profesor el que filtra la selección de los contenidos culturales alojados en los manuales. Y, es el profesor quien, desde su formación pedagógica y didáctica adquirida en el proceso de formación académica, va a determinar el proceso de enseñanza/aprendizaje y de forma concreta al usar el manual y su contenido cultural en el aula.

En este sentido, la formación inicial del profesorado debe abarcar contenidos teóricos y prácticos, para que desarrolle unas competencias en materia de uso de los manuales respecto a la explotación de los contenidos culturales tal y como presentamos en cuadro 1:

**Competencias para el uso de los contenidos culturales alojados  
en los manuales de ELE**

**Cuadro 1**

<p>Pensar y analizar críticamente las características de los contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de seleccionar de manera significativa y relevante los contenidos culturales.</li><li>• Ser capaz de seleccionar y utilizar de manera significativa y relevante las actividades de contenido cultural previstas en el manual.</li></ul> <p>Utilizar el manual de manera autónoma para la enseñanza de los contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de adecuar/adaptar los contenidos culturales previstos en los manuales a las necesidades educativas y culturales de los alumnos</li><li>• Ser capaz de encontrar y de crear sus propios materiales adaptados a las necesidades culturales de sus alumnos.</li></ul> <p>Utilizar el manual de manera interactiva para la enseñanza de los contenidos culturales</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de hacer uso integrado del contenido cultural previsto en el manual con otros materiales y medios</li><li>• Ser capaz de utilizar el saber y la información de manera interactiva para crear en el aula el contexto adecuado para que el alumno ponga en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de los aspectos socioculturales.</li></ul> <p>Funcionar (intervenir) en grupos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de mantener relaciones con los demás.</li><li>• Ser capaz de cooperación.</li><li>• Ser capaz de gestionar y resolver conflictos.</li></ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Los contenidos culturales desde el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**

En concreto, en la perspectiva de la realización de manuales escolares de español como lengua extranjera (ELE) como depositarios del Objeto de enseñanza/aprendizaje, en sus dos componentes lingüísticos y culturales, retenemos dos documentos clave. Se trata de:

1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).
2. El Plan curricular del Instituto Cervantes (2006).

En el contexto de una sociedad caracterizada por la variedad cultural y en la cual se considera que el conocimiento de una lengua y una cultura extranjeras proporciona una modalidad de trascender lo etnocéntrico con relación a la lengua y a la cultura “nativas”, el Marco Común Europeo (MCER, 2002) propone que se fomente el respeto por la diversidad de lenguas y por el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela con la meta educativa del desarrollo de una personalidad intercultural que comprenda tanto actitudes como la toma de conciencia. A la vez que, plantea la necesidad del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural y, correspondientemente, del desarrollo de un perfil plurilingüe y pluricultural como modalidad de contribuir a la mejora de la conciencia de identidad del alumno. En una perspectiva integradora de los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que tienen que desarrollar los alumnos que aprenden una lengua extranjera para alcanzar una actuación eficaz, el MCER (2002) propone que se desarrolle:

- La capacidad de relacionar la cultura de origen con la cultura extranjera;
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas;
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (MCER, 2002:102).

Con la finalidad de ayudar a los alumnos a:

- Construir la propia identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio;
- Desarrollar su capacidad de aprender a partir de esa misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas.

En esta óptica, los manuales escolares deben, a través de las propuestas de actividades, dotar a los alumnos de los conocimientos culturales al tiempo que desarrollarles las aptitudes y las actitudes culturales que les permitan una actuación eficaz culturalmente.

### **El Plan Curricular del Instituto Cervantes y los contenidos culturales alojados en los manuales de ELE**

Por otra parte, a nivel europeo, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), desde las recomendaciones del Consejo de Europa, pone al alcance de autores y editores de manuales un documento descriptivo y sintético, proporcionando pautas y contenidos coherentes y sistematizados, estructurados en seis niveles, para una enseñanza eficaz del español como lengua extranjera. Se trata de un material realizado para un uso de amplio alcance que: “puede ser utilizado por cualquier profesional – editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc. – o por personas que aprendan español de manera autónoma y que deseen consultarlos en relación con su propio aprendizaje” (VV.AA, 2007: 12). En este sentido y para la dimensión cultural del aprendizaje de la lengua, el documento propone un inventario de conocimientos organizados en torno a los siguientes bloques:

#### **Inventario de conocimientos culturales adaptado del *Plan curricular del Instituto Cervantes***

**Tabla 1**

<b>Conocimientos culturales o referentes culturales (SABER)</b>	<b>Saberes y comportamientos socioculturales (SABER HACER)</b>	<b>Habilidades y actitudes interculturales (SABER SER)</b>
POSEER: a) conocimientos generales de los países hispanos. b) conocimientos generales sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. c) conocimientos generales sobre productos y creaciones culturales. Asimilar: saberes y valores culturales a través de: observaciones, comparaciones,	Ser capaz de: a) Configurar una identidad cultural b) Procesar y asimilar saberes culturales y comportamientos socioculturales (operaciones cognitivas – habilidades – c) Interactuar culturalmente. d) Mediar relaciones interculturales.	Manifestar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• curiosidad, apertura.</li> <li>• disposición favorable.</li> <li>• distanciamiento, relativización.</li> <li>• tolerancia a la ambigüedad.</li> <li>• regulación de factores afectivos.</li> </ul>

<b>Conocimientos culturales o referentes culturales (SABER)</b>	<b>Saberes y comportamientos socioculturales (SABER HACER)</b>	<b>Habilidades y actitudes interculturales (SABER SER)</b>
clasificaciones, deducciones, transferencias, inferencias, conceptualizaciones.		

**De los contenidos culturales alojados en los manuales escolares a las implicaciones para la formación del profesorado de ELE**

Ante la avalancha de información muy poco estructurada que ponen a su alcance las tecnologías de información y del conocimiento (TIC), los profesores en general y, especialmente, los que están en formación inicial se encuentran inseguros. Consideramos, pues, que son los manuales escolares por su presencia central e incluso omnipresencia en el aula los que pueden favorecer el desarrollo profesional docente en el sentido que le confiere Marhuenda (2001) de que es en el manual donde “se concretan las posibilidades de innovación, motivación, estructuración de la realidad, configuración de la realidad entre sujeto y conocimiento, operativización y también de formación y educación” (Marhuenda, 2001), y por cuanto que el manual es un promotor que permite, en opinión de Vez (edit.), Guillen, Alario (2002):

- El acceso a los saberes culturales bajo el signo de la pluralidad;
- Unos contenidos culturales que permitan al alumno que se interrogue, se pronuncie sobre ello, analice y obtenga representaciones, movilizándolo aptitudes de percepción, análisis e identificación;
- Un punto de partida y de referencia para la representación de lo cultural y corpus de materiales, documentos de todo orden: audiovisuales, escritos, iconográficos, mediante tareas variadas y complejas que pueden ofrecer otras perspectivas sobre los contenidos culturales.

Para llevar a cabo un proceso de mediación de los contenidos culturales dosificados en los manuales de ELE, el profesor necesita una formación adecuada en cuyo perfil estén presentes componentes clave como los que están previstos en *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF).

Documento iniciado como guía de autoevaluación para el profesor en formación inicial en el que, subsidiariamente, se consideran como componentes clave para la formación inicial del profesor para la enseñanza de los contenidos culturales:

- Evaluar y seleccionar distintos textos y documentos como también actividades variadas del manual que despierten el interés de los alumnos para la propia cultura y para la de la lengua de meta, que les permitan un mejor conocimiento y comprensión;
- Proponer a los alumnos, partiendo del contenido cultural presentado en el manual, la oportunidad de explorar la cultura de la comunidad de la lengua meta;
- Evaluar y seleccionar los diversos textos, documentos y actividades que despierten la conciencia del alumno sobre las diferencias y las similitudes que conciernen las normas socioculturales de comportamiento;
- Evaluar y seleccionar actividades que ayuden al alumno a desarrollar la competencia sociocultural;
- Evaluar y seleccionar distintos textos y documentos así como actividades variadas que ayuden al alumno a reflexionar sobre la noción de alteridad y a comprender los diferentes sistemas de valores;
- Evaluar y seleccionar distintos textos y documentos así como actividades variadas que despierten la conciencia del alumno sobre los estereotipos culturales;
- Evaluar y seleccionar actividades que mejoren la competencia intercultural del alumno;
- Evaluar y seleccionar las actividades y textos que permitan al alumno despertar la conciencia de la interrelación lengua y cultura.

Además, desde *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (2004), documento realizado por un equipo de la Universidad de Southampton, bajo la dirección de Kelly y Grenfell, se constituyen en elementos clave, indispensables para una formación inicial completa del profesorado:

- Construir relaciones en el contexto profesional para ser capaces de desarrollar una comprensión intercultural y ser capaces de apreciar la importancia de la cultura y la sensibilidad hacia ésta;
- Tener la oportunidad de acumular experiencia (de estudio y de trabajo) en una variedad de contextos;
- Tener la oportunidad de trabajar con compañeros de una gran variedad de contextos;



- Participación en intercambios con compañeros de otros contextos – en este sentido la movilidad es imprescindible;
- Formación en valores: formación para la diversidad de lengua y culturas.

Se trata, pues, de que el profesor tenga una formación cultural en torno a los siguientes elementos: *saber cultural, saber hacer cultural, saber ser cultural*.

### La formación en lo cultural y sus elementos

Tabla 2

Saber cultural	Saber hacer cultural	Saber ser cultural
Saberes que resultan de la experiencia del aprendizaje y de la experiencia social	Dominio de procedimientos, actitudes prácticas, capacidad de comportarse en diversas situaciones	Disposiciones individuales, motivaciones y creencias, valores y actitudes que afectan a la imagen de uno mismo y de los demás.

En esta perspectiva, consideramos que la formación inicial del profesor debe estar orientada hacia una formación por *competencias* para el uso del manual. Competencia expresada en términos de:

- **Saberes o conocimientos generales** sobre los manuales, los componentes lingüísticos y culturales comprendidos;
- **Saber hacer** (habilidades o aptitudes) (utilizar tipos y modelos de textos, actividades y ejercicios de los manuales para motivar e incitar al alumno a utilizar la lengua meta de aprendizaje; seleccionar y utilizar los contenidos lingüístico discursivos del manual en función de la situación de comunicación; seleccionar y utilizar las actividades y tareas de aprendizaje pertinentes que sirvan para alcanzar el objetivo / los objetivos propuestos etc.);
- **Saber ser** (actitudes, disposiciones) (actitud reflexiva y abierta hacia el uso de los manuales, su estatus en el aula de ELE, desde las necesidades lingüísticas y comunicativas y de acuerdo a las características de un determinado grupo de alumnos).

En conclusión, el manual es un facilitador puesto que su contenido impreso y sugerido incide, en un mayor o menor grado, en todas las dimensiones del acto docente, constituido éste por cuatro dimensiones esenciales - *formación, planificación, intervención, evaluación* Roy (1991) – asumidas, de forma directa, por los docentes, en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los manuales tienen la misión de propiciar un acto profesional docente basado en la toma de decisión *reflexiva y creativa* en la acción, un lugar de encuentro para el futuro profesor de ELE o en formación inicial, constituyéndose, parafraseando a Sitman y Lerner

(1993) en un *estímulo, un vehículo y una herramienta* dentro de la formación docente para el uso *reflexivo, creativo, autónomo* y de *calidad* del manual de ELE. Y es precisamente, en estos tiempos de cambio, cuando se impone una *reflexión*, una *reconceptualización y redimensionalización* de las distintas potencialidades del manual que pueden convertirse en parámetros de referencia en una perspectiva profesionalizadora del profesor, del querer ser un partícipe que haga posible el cambio o en lo que Hutchinson y Torres (1994) llaman “la rutina del cambio”, conscientes de que “la racionalidad implícita en los materiales no expropia a los profesores de su papel de agentes principales en el paso de un currículum prescrito a un currículum presentado (Gimeno, 1988, Montero Mesa y Vez Jeremías, 1992). Un cambio real y verdadero a nivel de aula, porque es allí donde tiene lugar la interacción profesor – alumno, y la actividad docente se reorganiza y se reinterpreta, a nivel de lección porque constituye el marco en el que entran en juego la interacción, la creatividad y las competencias de los Agentes y Sujetos implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## **Conclusiones**

Una de las múltiples funciones que desempeñan los manuales escolares, es la de mediación cultural o mediador cultural por cuanto que son depositarios del objeto de enseñanza/aprendizaje de ELE que implica conocimientos de la cultura meta. En esta óptica, nos situamos en la línea abierta por Hutchinson y Torres (1994) de que los manuales pueden ser verdaderos agentes de cambio, especialmente en épocas como la nuestra, caracterizada por un cambio endémico. Agentes de cambio en la medida en que aseguran, las premisas de un acto docente fundamentado en:

- La negociación de los contenidos culturales entre profesor y alumno;
- La creación de un marco para que los profesores tomen las decisiones más acertadas respecto al contenido cultural por enseñar y, respectivamente, por aprender, según las necesidades culturales y comunicativas en el aula;
- La oportunidad del profesor de tener un punto de partida, a la vez que reinterpretar y reorganizar el contenido cultural a través de la interacción profesor – alumno;
- La base para asegurar la formación del profesor confiriéndole no sólo contenido sino también *coherencia* y elementos de referencia claves como *orientación, orden, seguridad y responsabilidad* en el desarrollo de la enseñanza del contenido cultural en el aula de ELE.

## ***Bibliografía***

---

1. Area Moreira, M. (1999): Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículo. En Escudero, J. M. et alii: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
2. Area Moreira, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
3. Børre Johnsen, E. (2001): Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Tønsberg: Vestfold College.
4. Gimeno Sacristán, J. (1988.): *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
5. Guillén Díaz, C. (2007): “La formación del profesorado de lenguas extranjeras en el EEES: de las concepciones y elementos de referencia a la forma de contenidos”. En *Lenguaje y Textos*, 25: 65 - 92. Barcelona: Horsori.
6. Guillén Díaz, C., Castro Prieto, P. (1998): Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera. Madrid: La Muralla.
7. Guillén Díaz, C. (1991): El área de Didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica, en *Lenguaje y Textos*, 13: 11-28.
8. Hutchinson, T., Torres, E. (1994): “The textbook as agent of change”. *ELT Journal* Volume 48/4 October 1994. Oxford: Oxford University Press.
9. Kelly, M., Grenfell, M. (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
10. Legendre, R (1998): Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse.
11. Marhuenda, F. (2000): *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.
12. MCRL (2002): *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo – Madrid: Consejo de Europa/MEC y D./Anaya/Instituto Cervantes/Junta de Castilla y León.
13. Montero Mesa, M. L., Vez Jeremías, J. M. (1992): La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores en *Qurrículum*, 4: 131 – 142.
14. Rodríguez Navarro, E. (1999): “El progresismo pedagógico y el libro de texto” en *Revista Complutense de Educación*. Vol. 2.
15. Sitman, R., Lerner, I. (1993): “La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?” en *Espectáculo*, nº 12.
16. Vez, J. M. (ed.), Guillén, C, Alario, C. (2002): *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis Educación.
17. Widdowson, H. G. (1998): Aspectos de la enseñanza de lengua. En Mendoza Fillola (1988). *Conceptos clave*. Barcelona: SEDLL / ICE- UB/ Horsori.

## Integración de las destrezas lingüísticas en un curso de español

*Lector dr. Loredana Florina Miclea  
Asist. univ. Florina Cristina Herling  
Univ. Técnica de Construcciones, Bucarest*

### ***Resumen***

---

*La enseñanza de idiomas, sobre todo de las lenguas extranjeras modernas es uno de los campos principales en los que resultados de la investigación lingüística hallan aplicación práctica. Al referirnos a la aplicación práctica de investigaciones lingüísticas no pudimos dejar de mencionar una ciencia originada de la tendencia a intentar sacar provecho de los resultados de la lingüística en la actividad práctica – la llamada lingüística aplicada (applied linguistic). El idioma objeto de aprendizaje se ha de entender como expresión oral en vez de expresión escrita. Las estructuras básicas de la lengua, los vocabularios y léxicos se introducen según el grado de dificultad y su grado de frecuencia en la lengua oral.*

### ***Palabras clave***

---

*destrezas lingüísticas, gramática, idioma, aprendizaje, enseñanza, método comunicativo, competencias lingüísticas, vocabulario, habilidades comunicativas, técnicas de adquisición lingüística, enfoque didáctico, herramientas metodológicas*

Para lograr que el estudiante del español como lengua extranjera adquiera el dominio en una segunda lengua, el profesor deberá tener en cuenta tres factores importantes: primero, centrarse en el desarrollo de las competencias lingüísticas relacionadas con el nivel del hablante; segundo, hacer una integración de los contenidos de lengua y de las habilidades comunicativas; y, tercero, considerar las necesidades reales y específicas del estudiante. El concepto de competencia comunicativa supone todo el conjunto de habilidades y de capacidades que el individuo necesita para comunicarse en los ámbitos lingüístico, cultural, social, etc. De ese modo, la competencia comunicativa se relaciona al dominio de las cuatro destrezas (comprensión oral y lectora, expresión o producción hablada y escritura) y a cómo usar el conjunto de conocimientos que se posee para que esas habilidades interactúen insertadas en un contexto sociocultural determinado.

Se puede decir que la competencia comunicativa incluye:

1. la competencia gramatical, formada por el léxico, la morfología, la sintaxis, la fonología, la ortografía. Si no se desarrollan de forma adecuada, pueden generar problemas en la comunicación;
2. la competencia sociolingüística/sociocultural, puesto que relaciona el signo, el significado y el contexto; las variedades regionales; las relaciones entre enunciados, funciones y su adecuación a la situación y las referencias culturales;
3. la competencia discursiva, responsable por la cohesión y la coherencia en el discurso (oral y/o escrito). La competencia estratégica, que se activa para compensar los fallos en la comunicación y/o para permitir mejorar el uso de efectos retóricos;
4. la competencia comunicativa abarca muchas habilidades para lograr la comprensión y producción oral y escrita y el comportamiento sociocultural de la realidad de la lengua extranjera que se quiere hablar. Ha sido el puente para el enfoque comunicativo, en sus fundamentos.

Para lograr el desempeño preciso en la nueva lengua es necesario que el profesor se centre en las competencias lingüísticas, es decir, en hacer que el hablante extranjero practique y adquiera el dominio de las destrezas lingüísticas en situaciones de la vida diaria de modo que logre eficacia en la comunicación real. Por ejemplo, en un nivel principiante, saludar y presentarse; en un nivel intermedio, hacer compras, enviar invitaciones, hablar por teléfono; en niveles más avanzados, discutir puntos de vista sobre temas pertinentes al campo de la especialización o al campo académico. El profesor del español como lengua extranjera deberá proveer las herramientas necesarias para que el estudiante pueda manejarse con calidad y exactitud en diversos contextos de valor sociocultural.

Esta precisión ha de manifestarse en la estructura y sintaxis gramatical, el vocabulario, la fluidez en la expresión oral, la claridad de la pronunciación y el uso de los elementos pragmáticos propios de la cultura, como pausas, tonos, gestos y expresiones idiomáticas. Determinar qué enseñar está íntimamente relacionado con el nivel de lengua del hablante. Por esta razón, el profesor, antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera deberá diagnosticar el nivel de lengua del estudiante. El desempeño del hablante de un nivel principiante se caracteriza por una comunicación mínima basada en vocabulario memorizado simple y concreto que sólo le sirve para desenvolverse en situaciones donde operan fórmulas de cortesía y se formulan preguntas con

expresiones aprendidas. En este nivel el vocabulario cubre la necesidad básica de identificar a miembros de la familia y objetos de uso básico.

De ninguna manera el hablante combina elementos que demuestren algún tipo de frase personalizada. El hablante de un nivel intermedio se caracteriza por la habilidad de crear con el idioma. Puede formular y responder preguntas; hablar de sí mismo y también de su familia, con vocabulario relacionado con sus intereses personales y el de su entorno. Pese a que no tiene el control total de algunas estructuras gramaticales complejas, el hablante de un nivel avanzado puede narrar, describir a nivel de párrafos, y tratar temas concretos que van más allá de lo personal. El hablante de un nivel superior participa plenamente en una conversación de temas concretos y/o abstractos en el área profesional y/o académica. En este nivel el hablante opina, discute y defiende hipótesis. El vocabulario es amplio, lo usa para parafrasear y hacer referencias culturales. Para que el estudiante del español como lengua extranjera logre el dominio lingüístico, el profesor deberá hacer en su planificación una integración de los contenidos de lengua (gramática, léxico, elementos pragmáticos, pronunciación, entonación, y los formatos discursivos) con las habilidades comunicativas o destrezas lingüísticas receptivas y productivas (hablar, escuchar, leer y escribir). Los contenidos de lengua constituyen una vía o vehículo para comunicarse, interactuar e integrarse en la cultura con mayor precisión. Estos contenidos de lengua deben funcionar aplicados en un contexto como un todo integrado. En otras palabras, enseñar los contenidos de léxico, gramática o fonética independientes de las habilidades comunicativas resulta improductivo. Es interesante y motivador para el estudiante que el profesor ponga en contexto el contenido gramatical cumpliendo una función comunicativa elegida por él, ya sea en un diálogo o en una narración o descripción. Esta actividad resulta más conveniente que el uso de ejercicios que repiten habilidades mecánicas como, por ejemplo, completar espacios en blanco con artículos definidos o indefinidos.

El idioma objeto de aprendizaje se ha de entender como expresión oral en vez de expresión escrita. La simple memorización de las reglas y normas gramaticales deben sustituirse por la imitación de los hábitos lingüísticos. Los textos del manual son, en general, en forma de diálogo. Las estructuras básicas de la lengua, los vocabularios y léxicos se introducen según el grado de dificultad y su grado de frecuencia en la lengua oral. Las unidades lingüísticas serán repetidas y ejercitadas por los estudiantes hablando y escuchando hasta que se conviertan en hábitos automáticos. A diferencia del método gramatical, se utiliza forma inductiva en vez

de deductiva, presentando primeramente los ejemplos para pasar luego a las pautas de oraciones estructuralmente. Es decir, lo que cuenta en este método es practicar sistemática y intensivamente las estructuras elegidas a través de repetir y escucharlas por varias veces.

Se cree que si tanto la imagen como el sonido son los principales canales para transmitir la información, para aprender otro idioma, naturalmente hay que emplear los medios audiovisuales presentando los diálogos y la vida cotidiana de los nativos en un contexto global. Igual que el método audio-oral, la palabra hablada es el centro en torno al cual gira la enseñanza de lenguas extranjeras con unas explicaciones gramaticales que se consideren necesarias.

Uno de los objetivos principales de la enseñanza del idioma extranjero es el logro de una competencia comunicativa, es decir, de un conjunto de habilidades (lingüísticas, discursivas, socioculturales) que permitan la actuación adecuada del hablante no nativo en una situación concreta de comunicación. Este énfasis en la lengua como instrumento de comunicación da origen al método comunicativo. Según el método comunicativo, la enseñanza de una lengua extranjera ha de centrarse en la comunicación, en el acto de habla y en el aprendizaje han de primar las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática. Como consecuencia, la pronunciación, el léxico, la sintaxis se conciben como medios para lograr el fin de la comunicación interpersonal. Y las actividades comunicativas se constituyen en catalizadores indiscutibles del proceso del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En el aula, el profesor intenta reproducir con los medios disponibles una situación real en la que dos o más estudiantes interlocutores intercambian información, manifiestan sentimientos, hacen peticiones, piden la opinión del otro, etc. En otras palabras, el objetivo prioritario de esas actividades es la interacción comunicativa en la que se desarrolla la capacidad de usar la lengua de los estudiantes para comunicarse así como la conciencia intercultural durante el proceso de la comunicación. Conforme a lo presentado anteriormente se puede destacar que:

- a. en cuanto a la comprensión auditiva y a la expresión oral, se consideran prioritarias: las situaciones de *conversación* entre dos o más interlocutores, la comprensión de programas de radio y de televisión y del ámbito de los negocios. Paralelamente se relegan algunos otros objetivos situacionales tales como dar clases en español, entender y participar en debates y conferencias o comunicarse por teléfono;
- b. en cuanto a la lectura, las situaciones más frecuentes aluden a la comprensión de textos de varias terminologías;

- c. en lo que respecta a la expresión escrita, aparecen como prioritarias las situaciones de varios sectores de carácter profesional y el llenado de documentos oficiales.

El presente artículo considera los contenidos que son indispensables de incluir en la planificación de cursos y clases y en la selección de materiales para la enseñanza-aprendizaje del español. Toma en cuenta además la modelación de actividades y ejercicios tendientes a desarrollar las estrategias que subyacen en distintos niveles de competencia en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas.

Hasta hace algún tiempo, antes del pleno desarrollo del Enfoque Comunicativo en la enseñanza del español, las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar) se dividían en dos ámbitos: destrezas pasivas (leer y escuchar) y destrezas activas (hablar y escribir). Hoy en día tal oposición se ha descartado, ya que tanto la comprensión oral como la escrita movilizan una importante cantidad de mecanismos que hacen posible la comprensión de un discurso. Por lo tanto, el papel de la comprensión es un rol activo, tanto en la parte lectora como en la oral y, consecuentemente, es preferible hablar de destrezas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir). Es importante hacer la distinción entre destrezas pasivas y receptivas, porque, como profesores de idiomas hay que potenciar el desarrollo de estrategias para que los estudiantes asuman un rol activo como emisores o receptores. En este plano el profesor sirve de guía o impulsor, pero solo el estudiante puede poner en funcionamiento tácticas propias para adquirir el conocimiento del idioma. Por otra parte, el enfoque didáctico y los materiales deben acercarse lo más posible a lo que es un contexto comunicativo real. Por ejemplo, si hacemos participar a los estudiantes en una actividad de diálogo, hay que respetar el principio de “imprevisibilidad” y de “vacío de la comunicación”. De acuerdo a estos principios, el receptor nunca sabe qué dirá con exactitud el emisor, existiendo por lo mismo un espacio comunicativo que el alumno debe rellenar activamente al escuchar el mensaje de su interlocutor. Cabe precisar que:

- *las destrezas para interpretar y relacionar* suponen la capacidad de interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, de explicar de qué trata, y de relacionarlo con documentos de la cultura propia;
- *las destrezas de descubrimiento e interacción* se refieren a la capacidad de obtener conocimientos sobre una cultura y sus prácticas culturales, y la capacidad de utilizar sus conocimientos, sus actitudes y sus destrezas en una situación en la que tiene que comunicarse con otro hablante.



El trabajo de las cuatro destrezas lingüísticas en una unidad didáctica implica la integración de esas destrezas y no el desarrollo aislado de cada una de ellas. Indudablemente debe existir una progresión en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a lo largo de las distintas etapas de nivelación, ya que un estudiante inicial difícilmente va a utilizar habilidades productivas en el incipiente desarrollo de la lengua meta. Su esfuerzo tendrá que direccionarse primero a la comprensión oral y escrita, y luego, en etapas lo más básicas posible, a la producción oral y escrita. Al respecto, la progresión natural de las habilidades (de acuerdo a cómo ocurren en la lengua materna) se da con la comprensión oral, primero, producción oral, después, y luego, más o menos paralelamente, comprensión lectora y producción escrita. La gradación en la enseñanza del español como lengua extranjera va desde las destrezas receptivas a las productivas y esa misma gradación debe plantearse en el desarrollo de las unidades didácticas. Esto implica que una unidad debe contar, primeramente, con dos materiales básicos: material de presentación y material de conceptualización. El primero es todo aquel material que el estudiante lee, ve o escucha con miras a introducir un contenido estructural. Por cierto, lo ideal es trabajar con lecturas, visionados y audición, para manipular mecanismos diferentes de comprensión y movilizar estrategias distintas para cada actividad. El material de presentación debe ser motivador en el sentido de responder a las necesidades e intereses temáticos y/o gramaticales del estudiante. En particular, el material de presentación suele ser de carácter cultural y funciona como eje articulador del material de conceptualización que consideramos más pertinente para los textos culturales seleccionados. Cabe agregar además que el profesor de lengua extranjera tiene que preocuparse de dosificar los distintos tipos de material, de forma que éste se ajuste en cuanto a cantidad y complejidad gramatical y léxica al nivel de sus estudiantes. También debe considerarse la inclusión de las cuatro habilidades en una proporción lo más equitativa posible.

Lo más importante para la enseñanza-aprendizaje eficaz del español es entregarles a los estudiantes instrumentos didácticos que cubran sus necesidades y que se ajusten al perfil de ellos. Los profesores tienen que considerar las características del grupo-curso, para luego seleccionar los implementos más adecuados. Un material creado o elegido a partir de un análisis de necesidades previo será la herramienta más motivadora para los estudiantes. Los estudiantes suelen tener una idea – más o menos lejana de la realidad – de cuáles son sus necesidades en el plano formal de la lengua. Por experiencia propia podemos asegurar que esta idea suele estar reñida con la realidad aunque, por cierto, siempre hay excepciones de estudiantes que tienen muy claro qué es lo que deben aprender y por qué. En los

casos en que los intereses de los estudiantes no concuerdan con las necesidades objetivas que los profesores detectan no hay que descartar lo que proponen los estudiantes.

Para concluir, es importante señalar que en la enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma tanto el profesor como el estudiante del español como lengua extranjera juegan roles importantes; el primero como un guía, que, previo diagnóstico del nivel de lengua del estudiante, hace uso de todas sus estrategias metodológicas para que éste logre un buen desempeño y precisión en la adquisición del idioma; y el segundo, que es quien deberá arriesgar la interacción con el hablante nativo en el medio sociocultural. La enseñanza del español es un sector de actuación para el profesional de la enseñanza, y no hay duda de que sus posibilidades son inmensas. El gran reto está en lograr hacerlo en varios niveles. Con esta propuesta, esperamos haber presentado algunas ideas para el diseño de un curso que ofrezca al estudiante la capacidad de comunicarse – entender y hacerse entender - en español, no sólo en el ámbito laboral sino también en diversas situaciones comunicativas y diarias. El profesor debe considerar como objetivo la preparación del estudiante en un triple aspecto: capacitarle lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez, facilitarle las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización y proporcionarle la base cultural necesaria para que la comunicación sea real y eficaz.

La enseñanza-aprendizaje de un idioma debe contemplarse como un fenómeno socio-cultural pero también psicológico-afectivo que se inscribe en un proceso de integración global, es decir, desde una perspectiva de inserción y de integración para la adquisición de una buena competencia lingüística y para alcanzar notables objetivos académicos. El éxito de los estudiantes condiciona nuestros planteamientos didácticos y nuestras herramientas metodológicas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

### ***Bibliografía***

---

1. Alcina Franch, Juan & Blecua, José Manuel: *Gramática española*, Barcelona: Ariel, 1991
2. Bustos Gisbert, José Manuel: *La construcción de textos en español*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1991
3. Lupu, Coman: *Lengua española. Perfeccionamiento*, București: Cavallioti, 2003
4. Matte Bon, Francisco. *Gramática comunicativa del español, I-II*, Madrid: Difusión, 1992
5. RAE, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Madrid: Espasa- Calpe, 1973

## Conversația – instrument eficient al comunicării „dinamice”

*Conf. univ. dr. Maria Pruteanu  
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”  
Republica Moldova*

### ***Rezumat***

*În practica educativă conversația are o aplicabilitate extrem de largă: cu statut de metodă didactică deține rolul principal în activitatea instructivă, iar utilizată în combinații metodologice devine procedeu didactic. Flexibilitatea metodică a conversației permite profesorului modelarea mesajului educațional în funcție de condițiile concrete de instruire: specificul temei abordate, tipul activității didactice și etapa în care ea este aplicată, nivelul de pregătire, etc.*

*Conversația oferă studenților oportunitatea de a-și exprima nevoile educaționale și așteptările, iar profesorului oportunitatea de a le inventaria, îi motivează intrinsec pentru activitate, îi determină să-și mobilizeze achizițiile dobândite, să le înțeleagă și să opereze cu ele.*

### ***Cuvinte cheie***

*Conversație euristică, dialog plurirelațional, învățare colaborativă, învățare prin cooperare, tehnică instrucțională, pedagogia dialogului, pedagogia grupului, comunicare interpersonală, competențe sociale.*

Conversația este o metodă didactică din categoria metodelor de comunicare orală conversative [2] și constă în realizarea de interacțiuni și schimburi verbale între profesor și student, precum și între student și student, în vederea atingerii unor obiective operaționale prestabilite.

Termenul provine din limba latină, de la cuvântul „*conversatio, -onis f*”, compus din „*con*” „cu” și „*versus*” „întoarcere”, și are semnificația de întoarcere la cunoștințele însușite anterior.

În teoria și practica pedagogică au existat preocupări sistematice pentru identificarea unor recomandări și reguli utile în redactarea întrebărilor [3; 2; 4; 1 etc.].

Necesitatea apelului la această categorie de metode rămâne o realitate obiectivă, în sprijinul căreia pot fi aduse cel puțin următoarele argumente:

- Acțiunea educațională reprezintă o sumă, un sistem de acte de comunicare interumană bazate pe utilizarea limbajului, care are nu numai o

dimensiune informațională, cognitivă, ci și una afectivă, legată de sensibilitatea, sentimentele, atitudinile, convingerile emițătorului și ale receptorului;

- Nu orice achiziții pot fi dobândite prin contact direct cu realitatea (prin observare sau experimentare directă) sau prin eforturi personale ale celor care învață (prin descoperire în plan material). Uneori, modalitatea cea mai simplă pentru ca studenții să acceadă la nou, este comunicarea verbală, directă a acestora;

- Există unele cunoștințe teoretice (de exemplu: valorile unor constante din științele exacte, anumite denumiri și sintagme consacrate, date factuale, concepții, teorii, principii etc.) care nu pot fi verificate nemijlocit în practică și în cazul cărora este necesară utilizarea metodelor verbale;

- Conversația are o mare flexibilitate metodică, ceea ce îi permite profesorului modelarea mesajului educațional în funcție de condițiile concrete de instruire: specificul temei abordate, tipul activității didactice și etapa în care ea este aplicată, resursele psihologice ale elevilor/studentilor, profilul lor de inteligență, nivelul de pregătire la disciplina respectivă, timpul disponibil ș.a.m.d.;

- Utilizarea limbajului poate scurta, uneori considerabil, drumul parcurs de studenți pentru dobândirea noului, constituind o alternativă metodologică demnă de luat în considerare.

Învățământul modern a actualizat metoda conversației euristice, ca formă calitativ superioară a metodei conversației, cu un mare potențial activizator (în greacă „*heuriskein*” înseamnă „a afla”, „a descoperi”, „a găsi”). Ea implică studenții, activ și interactiv, în realizarea de schimburi verbale reciproce profesor-student și student-student, a căror finalitate educativă este descoperirea noului prin propriile eforturi ale studenților, deci asigurarea unei învățări (inter)active. Conversația euristică oferă studenților oportunitatea de a-și exprima nevoile educaționale și așteptările, iar profesorului oportunitatea de a le inventaria, îi motivează intrinsec pentru activitate, îi determină să-și mobilizeze achizițiile dobândite, să le înțeleagă și să opereze cu ele, reprezintă un stimulent pentru avansarea cunoașterii, îi ajută să-și dezvolte abilitățile și capacitățile de reflecție metacognitivă și să-și formeze strategii metacognitive, îi stimulează, exersează și dezvoltă la studenți reflecția personală, atitudinea și capacitățile de chestionare, curiozitatea activă, gândirea interogativă, logică, divergentă, critică, imaginativă și creativă. Învățarea și transferul achizițiilor, îi obligă pe studenți să-și pună ideile în cuvinte, trecând de la domeniul implicitului la cel al explicitului și astfel exersează și dezvoltă limbajul lor, le îmbogățește vocabularul, valorifică și dezvoltă capacitățile argumentative, de comunicare și metacomunicare, asigură realizarea continuă și, în condiții de eficiență, a mecanismelor de feed-back formativ și

sumativ, face posibilă autoinstruirea, autoformarea și autoevaluarea studenților, inclusiv în grupuri mari.

La baza conversației euristice stau serii/seturi de întrebări și răspunsuri puse fie de către profesor studenților, fie de către studenți profesorului sau altor studenți, care dau naștere unui *dialog plurirelațional – un dialog esențial pentru relația educațională*. De aceea s-a introdus în circulație sintagma „*pedagogia dialogului*”, care este o pedagogie activă și interactivă ce promovează participarea studenților la dialogurile realizate în sala de studii [5; 6]. De asemenea, a practica pedagogia dialogului înseamnă a nu pierde ocazia de a antrena metacomunicarea, de a realiza analize ale dimensiunii comunicative reale (dialogul efectiv) sau virtuale (de exemplu, jocul de rol) ale diferitelor situații didactice, în termeni de capacități și competențe de analiză a contextului, de așteptări, de explicitare a regulilor jocului, de reformulare, de renegociere cu interlocutorul, de a învăța să reflectezi la ce se întâmplă în interacțiune, de a anticipa reacțiile altuia, de a construi strategii argumentative sau explicative.

În practica educațională, conversația a dat și dă dovadă de o aplicabilitate extrem de largă, fiind practic omniprezentă. Ea poate avea statut de metodă didactică, având rol principal în activitatea instructivă și utilizându-se în combinații metodologice cu multe alte metode și procedee didactice sau „în interiorul” oricărei alte metode, dobândind statutul de procedeu didactic.

Flexibilitatea metodică a conversației, la care ne-am referit mai sus, face ca ea să fie valorificată în contexte didactice active, în toate tipurile de activități educative și în toate etapele acestora pentru atingerea celor mai diverse scopuri didactice. Acest fenomen al conversației ne-a oferit posibilitatea de a reactiva și vocabularul pasiv al studenților, îmbogățindu-le limbajul prin metoda învățării colaborative.

Învățarea colaborativă este un termen-umbrelă pentru o varietate de abordări educaționale ce presupun combinarea eforturilor intelectuale ale studenților și ale profesorilor [11; 9; 10; 7].

*Învățarea cooperativă* este o formă a învățării colaborative, o tehnică instrucțională în care studenții lucrează în grupuri pentru a atinge scopuri comune, fiecare din ei contribuind la aceasta în moduri individuale. Așadar, învățarea cooperativă este o metodă didactică bazată pe organizarea, în funcție de obiective operaționale bine stabilite, a unei *munci colective fondate pe complementaritate*, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează *dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale* ale studenților. Ea valorifică nevoia studenților de a

munci împreună ca o adevărată echipă, într-un climat colegial, de susținere, de a se corecta reciproc, de a-și actualiza și revizui cunoștințele anterioare, de a-și exercita gândirea divergentă.

Învățarea prin cooperare s-a constituit ca metodă de învățământ tocmai din dorința de a se evita individualizarea exagerată a instruirii și neglijarea dimensiunii sociale a învățării, prin derularea de procese cognitive și socio-afective interpersonale și grupale.

Cercetările de pedagogie, psihologie și sociologie educațională au evidențiat faptul că legarea ideii de colectiv cu cunoștințele și cu acțiunea este profitabilă, constatându-se că munca în echipă și construcția democratică a noii cunoașteri sunt productive. Construcția democratică a cunoașterii se referă la faptul că se instaurează un spațiu comunicațional garantat de reguli de funcționare democratice, spațiu în care puncte de vedere și opinii diferite se pot confrunta într-un mod pluralist, în condiții de toleranță și respect reciproc și cu spirit de principialitate, în acest spațiu, studenții, diferiți ca personalitate, găsesc soluția formării lor în pluralitate: pluralitatea ideilor, a ritmurilor, a grupărilor, a formelor de evaluare etc.

J.-M. Monteil demonstrează că situațiile de învățare structurate cooperativ sunt mai eficiente decât situațiile de învățare structurate competitiv. Ele au un efect pozitiv în privința mai multor dimensiuni ale comportamentului: motivație, strategii de raționament, percepția celuilalt etc. [8, p. 103]. Învățarea cooperativă presupune interacțiuni verbale și socio-afective nemijlocite între studenți, grație cărora se dezvoltă *competențe intelectuale și sociale* transferabile în diverse contexte formale sau informale și se asigură progresul cognitiv. În acest context, reflecția și gândirea colectivă, fac ca fiecare grup să trăiască propriul său ritm reflexiv și de învățare, propriul tempou: studenții învață nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții, se exersează în a reflecta împreună, aprofundând în mod colectiv o problemă dificil de rezolvat; interacțiunile și confruntările dintre membrii grupului permit informației să circule în interiorul grupului și să fie ulterior transmisă de către grup, încurajează la studenți o atitudine deschisă, activă, bazată pe inițiative personale, pe imaginația lor, precum și pe abilitățile lor de a face față cu succes situațiilor complexe cu care se confruntă. Această învățare favorizează angajarea intensă a studenților în rezolvarea sarcinilor și în învățare și sporirea semnificativă a eforturilor pe care ei le depun în acest sens: în cadrul dezbaterilor colective, studentul gândește prin sine-însuși, își poate etala liber reflecțiile, interogațiile, criticile și poate propune, cu titlu de ipoteze, soluțiile sale provizorii, cărora urmează să le verifice relevanța; rezultă că avem de-a face cu o

responsabilitate colectivă, dar și individuală, fiecare student construindu-și, și în acest mod, autonomia necesară învățării; ele valorizează schimburile intelectuale și verbale și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile studenților, pe care le face să se confrunte între ele, cu conținuturile/textele date și cu profesorul; beneficiul său constă atât în *progresul cognitiv realizat de studenți*, cât și, mai ales, în *descoperirea pedagogică a celuilalt* și a unei alte lungimi de undă de schimb intelectual, comunicare și cooperare în muncă, în participarea activă și interactivă la reflecția comună, generală, a comunității educaționale.

Plecând de la concepția că învățarea colaborativă este o tehnică instrucțională, unde studenții au posibilitatea să lucreze în grupuri, considerăm că activitatea desfășurată în echipă poate conduce la activizarea limbajului medical. Și atunci pedagogia grupului poate fi o pedagogie activă și interactivă, care favorizează participarea studenților în activitatea didactică și concentrarea lor, dar care nu desconsideră individualitatea studentului ci, din contra, permite o pedagogie individualizată, într-o anumită măsură.

Tendența majoră în pedagogia grupului este de a înlocui activitatea și intervențiile sistematice ale profesorului printr-un sistem de activități, de mediatii diverse, de schimburi reciproce în interiorul și în afara grupului, rolul profesorului fiind de a pune în aplicare activități care fondează grupul și îi asigură coeziunea. Un grup presupune activarea și asumarea unor sarcini și instaurarea unei rețele complexe de comunicare interumană. El devine o echipă în măsura în care între membrii săi se manifestă interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, într-o atmosferă de lucru pozitivă, constructivă. După o primă divizare a grupei în mai multe grupuri și după îndeplinirea sarcinilor de lucru constructive, diferite, se poate proceda la o nouă distribuire a sarcinilor, ceea ce va permite studenților să realizeze toate tipurile de sarcini proiectate de profesor, astfel potențându-se și motivația.

Aptitudinile de cooperare, ascultare, toleranță, respect, formare a consensului, fixare a scopului și a strategiilor, luarea deciziilor în echipă și evaluarea colectivă, sunt exemple de comportamente așteptate din partea studenților. Achiziția unor astfel de aptitudini, indispensabile pentru o activitate colaborativă în grup, de succes, trebuie să fie învățată, așteptată, monitorizată și evaluată sistematic, atât de către profesor, cât și de către membrii grupului. Fiecare dintre aceștia este angajat personal, uman, cognitiv și social în activitățile desfășurate de grup. Pentru ca activitatea colaborativă să fie eficientă, profesorul trebuie să proiecteze cu mare grijă sarcinile de lucru și să le comunice foarte clar studenților, să se asigure că aceștia au perceput corect comportamentele sociale și

cognitive implicate în rezolvarea lor, precum și că au conștientizat criteriile de evaluare.

O astfel de pedagogie presupune ca, în etapa de proiectare didactică, profesorul să analizeze atent resursele psihologice ale membrilor grupului, profilul lor de inteligență, să reflecteze la tipul activităților educative, cele mai adecvate în acel context, la modul în care ei vor accede la nou și să identifice un mod eficient de a-i ghida (să nu fie preocupat doar de transmiterea de cunoștințe).

Activitatea în grupuri pretinde nu doar momente de reflecție, gândire și elaborare colectivă, ci și momente de reflecție, gândire și elaborare individuală. Iar prin circulația reflecției și gândirii unui student către altul, prin schimburile intelectuale și verbale realizate, se constituie o adevărată *comunitate de învățare/de cercetare/de interes/educațională*.

Prestația unui student depinde de contribuțiile și prestațiile tuturor celorlalți colegi din grup, întrucât acestea se influențează reciproc și sistematic, fiind chiar interdependente – vorbim de *interdependență pozitivă între membrii grupului*.

De aici decurg două consecințe extrem de importante în pedagogia grupului:

- a. într-un grup, munca este mai construită, mai bogată și, în același timp, greutatea sarcinilor și responsabilitatea față de sarcini sunt egal și echitabil împărțite între membrii acestuia;
- b. activitățile comune realizate în grup fac să apară și să se dezvolte spiritul de cooperare, de echipă, deschiderea către ceilalți, devotamentul față de grup și față de interesele lui, aderarea la scopurile și obiectivele acestuia.

O pedagogie a grupului este indispensabilă, mai ales în grupele de studenți cu efective mari și eterogene, pentru a se evita angajarea numai a studenților buni în instruirea interactivă și pentru a-i motiva și antrena și pe cei care sunt în dificultate. Este necesar ca studentul să conștientizeze că este important ca toți colegii săi să reușească să înțeleagă și să dobândească noul, pentru că în joc este un proiect comun; practic, pozițiile membrilor comunității educaționale sunt interșanjabile, fiecare poate fi în locul celuilalt într-o altă secvență de instruire. Firește că această optică nu poate fi asumată de către studenți dintr-o dată, ci în timp, ca urmare a trăirii de experiențe de învățare și formare diverse și a familiarizării lor cu învățarea cooperativă.



Pentru a asigura reușita schimburilor verbale dintre membrii grupului, propunem următoarele *sugestii psihopedagogice* care contribuie la asigurarea unei munci bogate sub aspectul identității, alterității și cooperării:

\* să obișnuim studenții cu practicile participative de cooperare, ajutându-i să se obișnuiască să reflecteze, să lucreze și să învețe împreună, să se asculte reciproc, să își valideze sau invalideze propriile argumente, să argumenteze pentru a convinge, să-și repartizeze sarcinile de lucru, să-și planifice munca pentru a avansa lucrarea comună etc.;

\* să obișnuim studenții să accepte diferențele dintre ei, dar și să descopere complementarități în toate acțiunile lor, prevalând interesul echipei, al comunității educaționale în care ei învață și se formează;

\* să gândim la faptul că în învățarea prin cooperare, profesorul este întotdeauna prezent, cel puțin prin instrucțiunile scrise oferite grupurilor și prin întrebările, informațiile, clarificările, sugestiile și încurajările adresate acestora, încercând să fim o prezență discretă pentru a lăsa inițiativa de acțiune grupurilor: să nu impunem prezența, ci să o propunem studenților care o reclamă acordându-le sprijinul necesar;

\* să instalăm în grupa de studenți un spirit de cooperare și cercetare, care să ne permită să stabilim cine se poate într-ajutora și cum, pornind de la ideea că profesorul nu este singurul deținător de cunoștințe și că mai există și alte surse valorificabile;

\* să stimulăm la studenți plăcerea (și să o cultivăm continuu) de a participa la confruntări intelectuale, la schimburi de idei, de puncte de vedere etc. și de a le valoriza, pentru a încuraja emergența cuvântului.

În concluzie, obiectivul activităților axate pe conversație îl reprezintă dezvoltarea capacității de *receptare* și de *producere* a limbajului. Or, învățarea unei limbi nu presupune doar cunoașterea fondului lingvistic, ci și utilizarea vocabularului într-un spațiu socio-cultural real, în vederea formării competenței de comunicare.

## ***Bibliografie***

---

1. Callo, Tatiana: *Educația comunicării verbale*, Chișinău-București, Litera Internațional, 2003
2. Cerghit, Ioan: *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a. Iași, Editura Polirom, 2007
3. Didactica modernă (coordonatori V. Chiș et al.), Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995
4. Dumitriu, Gheorghe: *Comunicare și învățare*, București, E.D.P., 1998
5. Ionescu, Miron: *Lecția între proiect și realizare*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982

6. Ionescu, Miron; Chiș, Vasile: *Strategii de predare și învățare*, București, Editura științifică, 1992
7. Mândăcanu, Virgil: *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Chișinău, Liceum, 1997
8. Monteil, Jean-Marc: *Educație și formare: Perspective psihosociale* / Traducere I. Mărășescu, prefață S. Moscovici, Iași, Polirom, 1997
9. Neacșu, Ioan: *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București, Editura Militară, 1990
10. Patrașcu, Dumitru: *Tehnologii educaționale*, Chișinău, Tipografia centrală, 2005
11. Pêcheur, Jacques; Vigner, Gerard: *Méthodes et méthodologies*, Paris: Col. Recherches et applications, Le Français dans le monde, 1995

## L'italiano nel sistema educativo albanese

*Phd. Frosina Qyrdeti (Londo)  
Università di Valona, Albania*

### ***Riassunto***

---

*Questo lavoro fornisce una panoramica generale sullo stato attuale dell'insegnamento e apprendimento dell'italiano nelle scuole e nelle università di Albania.*

*Le tendenze recenti mostrano una crescente consapevolezza della necessità di una strategia comune nello studio della lingua italiana in Albania. Questo grazie anche al cambiamento del profilo di chi si avvicina allo studio di italiano in Albania. L'Italiano oggi funziona come lingua di comunicazione e senza dubbio serve a chi è connesso agli attuali processi di espansione dell'economia italiana in Albania. L'incremento quantitativo degli apprendenti di italiano in un arco di tempo breve dimostra il grado di attrattività della lingua e cultura italiana da una parte, ma rende evidente la necessità di migliorare i programmi di studio.*

### ***Parole chiave***

---

*insegnamento, italiano, lingua straniera, sistema educativo, università valona*

#### **1. Mappa sociolinguistica della presenza dell'italiano in Albania.**

L'integrazione degli albanesi nel Mercato Globale del Lavoro, nella circolazione libera, negli scambi di studenti ecc impongono lo studio delle lingue straniere fin dai primi livelli di istruzione. Ormai obbligatorio è lo studio dell'inglese. Ma se per scelta politica la lingua straniera più studiata nella scuola albanese è l'inglese, la lingua straniera più diffusa fra la popolazione è comunque l'italiano.

La lingua italiana in Albania trova motivi di diffusione per diverse ragioni. La scuola è solo uno dei settori in cui si diffonde l'italiano, ma è la società tutta che concede possibilità di approfondimento di questa lingua. L'italiano è presente in Albania, non solo a livello scolastico, ma in modo pervasivo in tutta la società.

- La televisione italiana: continua ad attrarre vari strati sociali, anche se ultimamente per motivi commerciali è d'obbligo avere parabola e decoder.

- Internet, radio e cd,: tramite queste forme di riproduzione la musica italiana è ascoltata con grande frequenza da un pubblico soprattutto giovanile.
- **Istituto Italiano di Cultura:** con sede a Tirana, organizza oltre ai corsi di lingua anche numerosi eventi culturali, quali mostre, concerti, rappresentazioni teatrali, rassegne cinematografiche, conferenze, ecc. I corsi di italiano organizzati dall'Istituto Italiano di Cultura di Tirana, sono dislocati in 17 centri che coprono tutto il territorio. A seconda del livello di conoscenza posseduto, ogni anno gli iscritti ai corsi hanno l'opportunità di sostenere l'esame del Celi 3, organizzato dall'Università per Stranieri di Perugia (corrisponde al livello B2 del Framework Europeo delle lingue). Bisogna dire che il numero di studenti che sostengono tale esame registra un incremento inarrestabile.
- Gli emigranti: sono circa 400.000 albanesi in Italia. In agosto tornano in patria per le vacanze e motivano amici e parenti a studiare la lingua italiana perché utile qualora volessero raggiungerli.
- Mondo dell'economia: il campo dell'edilizia per le grandi infrastrutture, delle calzature, del tessile, degli alimentari, oltre al settore bancario, del turismo, della telefonia e molti altri, vedono una forte presenza di imprese italiane, che giudicano l'Albania come un buon centro di sviluppo, sia per la sua vicinanza geografica, sia per il costo del lavoro ancora molto basso.
- I prodotti commerciali: basti entrare in un supermercato e si vedrà quanti prodotti italiani siano diffusi, dalla pasta al parmigiano, dai sughi ai minestrini in bustina: tutte le indicazioni che possono interessare il consumatore, dalla data di scadenza alla modalità di cottura sono scritti in italiano e rappresentano un'ulteriore presenza linguistica
- Istituti religiosi: oltre alle scuole dirigono opere caritative (ambulatori, oratori, collegi, centri a favore di portatori di handicap, ecc.); la lingua usata è sempre l'albanese affiancato anche dall'italiano
- Cooperazione: sono tante le organizzazioni non governative italiane operanti sul territorio albanese, con personale italiano e collaboratori albanesi, tutti parlanti italiano.

**Alcune considerazioni sulla qualità linguistica.** Ci sono diversi livelli di conoscenza dell'italiano, che dipendono da quanto un albanese abbia guardato la

tv, dal fatto che abbia seguito dei corsi o meno, ma generalmente si può dire che predomina l'abilità orale su quella scritta, con le seguenti caratteristiche:

- uso di espressioni dell'italiano corrente (detti, modi di dire, proverbi...)
- conoscenza della lingua associata ad una conoscenza sociologica della cultura italiana, non necessariamente a 360°, ma relativa a quello che la tv può proporre, quindi con forte conoscenza/amore del territorio italiano, delle città d'arte, delle abitudini, moda, sport, ecc.
- alcuni errori morfosintattici influenzati dalla L1
- errori di fonetica anch'essi influenzati dalla L1

Al di là delle scorrettezze grammaticali, c'è da riconoscere in quasi tutti un eloquio molto sciolto; molti albanesi parlano in italiano pensando in questa lingua, lo fanno senza imposizioni ma per spontaneo desiderio, perché la ritengono bella, utile e importante.

## **2. Il sistema scolastico in Albania**

Il sistema scolastico albanese ha subito dei grandi cambiamenti negli ultimi anni, e ciò ha portato alla realizzazione dei nuovi curricula e programmi scolastici che hanno subito una revisione totale, a dir poco traumatica e problematica.

### **➤ Istruzione prescolastica**

L'educazione prescolastica nella Repubblica d'Albania è pubblica e privata. Essa si costituisce da asili-nido e asili di bambini. Il processo d'insegnamento nell'istruzione prescolastica si svolge basandosi ai programmi di educazione approvati dal Ministero della Scienza e dell'Istruzione. La sua missione è di realizzare l'educazione e lo sviluppo della personalità dei bambini e prepararli per la scuola in collaborazione con i genitori.

### **➤ Istruzione base**

L'istruzione base obbligatoria mira a sviluppare le capacità intellettuali, creative, pratiche e fisiche di studenti, sviluppare la loro personalità e munirli di elementi fondamentali di cultura generale e di educazione civica.

L'istruzione base obbligatoria inizia all'età di 6 anni e dura 9 anni. L'allievo è obbligato frequentare l'istruzione di base fino all'età di 16 anni. L'istruzione base obbligatoria è unificata. Le sue istituzioni si espandono in tutto territorio della

Repubblica d' Albania. L' istruzione base obbligatoria si costituisce di due cicli: Il Ciclo di base, (classi I-V) e il Ciclo medio inferiore, (classi VI-IX).

➤ **Istruzione preuniversitaria**

L'istruzione preuniversitaria non è obbligatoria. L'istruzione preuniversitaria in Albania si costituisce di ginnasi e scuole professionali, licei classici. La durata degli studi è di 3 anni e si conclude con esami di Maturità. Nel nuovo piano didattico si includono campi come: Arte, Educazione fisica e lo sport, Lingua straniera (o lingue straniere), Lingua albanese e Letteratura, Matematica, Tecnologia & TIC, Scienze naturali e Scienze sociali.

**3. L'italiano come lingua straniera nella scuola albanese.**

Le lingue straniere primarie in Albania durante il regime comunista erano il russo, l'inglese e il francese. Con molta difficoltà l'italiano si è inserito come lingua straniera nelle scuole albanesi dopo gli anni Novanta. All'inizio come materia extracurricolare. Gli studenti erano pochi, c'era scarso materiale didattico, poche attrezzature tecnologiche, nessun aggiornamento didattico dei docenti. Era necessario un intervento da parte delle autorità politiche albanesi e italiane, per garantire una migliore e maggiore diffusione dell'italiano nel contesto scolastico. Gli accordi tra i due governi miravano al mantenimento e al rafforzamento dell'italiano nelle scuole dove già esisteva; all'inserimento dell'italiano come materia curricolare in nuove scuole; alla formazione del docente e al servizio di assistenza permanente per i docenti e alla consegna di materiale didattico, di materiale multimediale e di supporti tecnologici considerando gli interessi degli alunni e tenendo conto delle necessità manifestate dai docenti.

In Albania studiano la lingua italiana 10% degli studenti albanesi. Il Ministero della Pubblica Istruzione in collaborazione con il Governo italiano tramite il progetto " Iliria" hanno potuto includere l'Italiano nel Curricolo d'Insegnamento. Il progetto ha avuto l' inizio nel 2002 con lo scopo di inserire la lingua italiana come lingua primaria (obbligatoria) nella scuola di base, medie inferiore e superiore. Attualmente il progetto si estende in 19 regioni d' Albania, in 38 scuole di base e 24 scuole medie superiori.

Dalle informazioni del Ministero Albanese di Istruzione risulta che l'italiano si studia ormai in quasi tutte le città dell'Albania e nella maggior parte delle scuole sia quelle pubbliche sia quelle private. I dati riportati riguardano solo le scuole superiori, i licei, i ginnasi.

Per quanto riguarda l'anno scolastico che prosegue (2009-10), l'italiano si studia ormai in 23 città, per un totale di 38 scuole elementari e medie, e 24 superiori per un totale di 23.000 alunni.

### **3.1 Sezioni bilingui.**

Le scuole medie di lingue straniere puntano sulla formazione più approfondita di una (o di più) lingue straniere. La durata degli studi in queste scuole è di 3 anni. Il curriculum si suddivide in: curriculum di base e il curriculum a scelta. Presso queste scuole sono aperte le sezioni scolastiche bilingue, le quali offrono agli studenti l'istruzione in due lingue (Lingua materna albanese e Lingua straniera) in rapporti 1:1. Il loro andamento si basa ai Memorandum e Convenzioni bilaterali. In Albania oggi sono istituiti tre sezioni bilingui italo-albanesi presso i licei di Tirana, Scutari e Korça (centro, nord e sud del paese), in ognuno dei quali operano 3 docenti italiani di ruolo: il docente di Lettere che al primo e secondo anno esegue una full immersion linguistica, affinché negli anni successivi gli studenti possano seguire varie materie in italiano, il secondo docente di Lettere che insegna Lingua e Letteratura Italiana e Storia nel triennio finale e il docente di Matematica e Fisica nelle classi 2a, 3a, 4a, e 5. Ogni insegnante italiano lavora con un partner albanese, talvolta in compresenza, talaltra suddividendo la classe in gruppi paralleli.

### **4. Aspetti di insegnamento dell'italiano all'Università di Valona**

L'Albania aderisce al Processo di Bologna fin dagli inizi. I cambiamenti che hanno interessato di recente la società albanese hanno richiesto un cambiamento della funzione stessa dell'Università. L'università è diventata uno dei protagonisti del vasto processo di rinnovamento in atto, come luogo della formazione culturale e professionale di nuove generazioni di giovani che guardano verso l'Europa e che presuppongono un modello di insegnamento moderno e democratico.

In questa comunicazione ho pensato di trattare alcuni aspetti sulle dinamiche di diffusione della lingua e cultura italiana a Valona e le nuove prospettive di sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana in questa città.

I dati registrati segnalano la crescente attenzione nei confronti della lingua e della cultura italiana in una città come Valona senza una lunga tradizione di insegnamento/ apprendimento di italiano. Seguendo da anni il tirocinio degli studenti del Corso di Laurea in lingua Italiana nelle scuole di Valona ho avuto anche la possibilità seguire l'insegnamento dell'italiano a Valona in tutti i gradi scolastici. Ed ho trovato opportuno prendere in esame lo stato della diffusione della

lingua e della cultura italiana nelle scuole pubbliche e di private, cercando di fare un profilo della situazione attuale dell'italiano LS a Valona

La situazione sembra vivace e significativa. La "popolarità" della lingua e della cultura italiana a Valona, è testimoniata dalla presenza dell'italiano come materia di insegnamento a tutti i livelli di istruzione, sia in scuole pubbliche che in quelle private. L'offerta formativa è abbastanza variegata. Nell'anno scolastico 2002-2003, il Programma Iliria, che per me ha avuto il ruolo fondamentale nell'insegnamento dell'italiano delle scuole di base e superiori, è arrivato a Valona. Il programma ha avviato l'insegnamento dell'italiano come prima lingua straniera in 2 scuole di base e una superiore. Naturalmente Iliria è un progetto ambizioso che ha dato buoni risultati. Ma visto che l'italiano oggi viene insegnato in molte scuole primarie e secondarie di primo grado a Valona, nelle tre ginnasi di Valona, nell'Istituto Tecnico e Istituto Commerciale di Valona, presso l'Università "Ismail Qemali" di Valona, nei corsi gestiti dall'Istituto Italiano di Cultura di Tirana e in corsi privati di lingue straniere presenti a Valona, penso che il programma Iliria, ora cresciuto in tutta l'Albania, potrebbe includere altre scuole di Valona e altri docenti locali di italiano. Da altra parte i docenti di italiano impegnati nell'insegnamento di italiano presso le scuole di Valona che non fanno parte nel programma Iliria sono tutti laureati presso l'Università di Valona. Io li ho seguiti tutti. Posso dire che loro hanno oggi in mano i nuovi programmi di studio dell'italiano LS, i nuovi testi di base, ma purtroppo c'è una certa mancanza di competenze e di formazione da parte dei docenti. Per la mia esperienza personale i docenti di italiano non hanno ricevuto una formazione specifica in didattica di italiano LS. I docenti sperimentano e la sperimentazione è una perdita di tempo. Il risultato qual è? Matricole al Corso di Lingua Italiana all'Università di Valona che hanno alle proprie spalle esperienze di un apprendimento linguistico piuttosto discontinuo e poco efficace. Pochi hanno un livello di competenza apprezzabile. Vi posso dare un esempio. Ho potuto constatare che anche se alla fine del semestre gli studenti avevano teoricamente coperto una parte molto vasta della grammatica italiana, arrivando per esempio alla concordanza dei modi e dei tempi, chiedendo a uno di loro che cosa abbia fatto la sera precedente è stato difficile decifrare la risposta.

Allora pongo alcune domande: che cosa non va? I sillabi. Spesso sono densi di argomenti, ma poco efficienti? Competenze del docente? Un docente che va sempre avanti e succede al secondo anno di studio i suoi studenti non sanno usare neanche il presente indicativo (anche se nel programma lui ha pianificato l'uso del



congiuntivo) Gli studenti? Il livello della motivazione degli studenti? Fargli cambiare atteggiamento? Complicato, anche se non impossibile. Il numero degli studenti in classe? La sperimentazione dei nuovi materiali didattici in 45 minuti? Grande fatica per gli insegnanti che si ritrovano con un manuale troppo complesso e siccome alcuni studenti non degnano neanche di sfogliare il libro, l'insegnante si stanca a cercare di riellaborare, di semplificare e di adattare il libro.

#### **4.1 Dati e informazioni sullo sviluppo della lingua italiana all'Università di Valona**

Tutto è cominciato nel 1994 con l'Istituzione del Dipartimento delle Lingue Straniere. L'italiano come materia veniva dopo l'inglese e si insegnava presso le Facoltà di Economia e Commercio e di Infermieristica. Sicuramente era seconda lingua straniera, dopo l'inglese. Ma la crescita della domanda per lo studio dell'italiano ha avviato nel 2002 l'iniziativa di istituzione di un Corso di Laurea Quadrennale in Lingua e Letteratura Italiana presso l'Università di Valona con un numero significativo degli iscritti. Studenti che avevano una scarsa conoscenza della lingua italiana il ché non poteva non comportare ovvi problemi.

La tabella seguente dimostra il numero degli studenti iscritti dall'istituzione del Corso di Laurea in Italiano a Valona.

<b>Anno Accademico</b>	<b>Numero iscritti</b>
2002 – 2003	45
2003 – 2004	85
2004 – 2005	120
2005 – 2006	145
2006-2007	120
2007-2008	80
2008-2009	100
2009-2010	80
2010-2011	60

Le statistiche<sup>1</sup> parlano per un incremento quantitativo delle iscrizioni in un arco di tempo breve. Questo dimostra il grado di attrattività della lingua e cultura italiana da una parte, ma per il suo avviamento è stato reso necessario organizzare adeguatamente i programmi, nonché il curriculum universitario.

---

<sup>1</sup> Le statistiche sono prese dalla segreteria studenti di lingue straniere dell'Università di Valona.

### ➤ **Le lauree Bachelor**

Le Lauree del primo ciclo di studi danno agli studenti una formazione linguistica e scientifica in direzione umanistica, con lo scopo che loro siano in grado di frequentare corsi più avanzati di studio o per prendere una direzione in quei campi dove la capacità di usare la lingua straniera in modo efficace e sensibile è fondamentale. Per questo, una parte importante di ognuno di questi due programmi, offerti principalmente attraverso i corsi di Formazione Generale, ha come base capacità che vengono giudicate come le più fondamentali per qualsiasi Laurea di Primo Livello nelle Scienze Umanistiche, come l'arte dello scrivere, gli elementi base della matematica, livello base di una lingua straniera.

D'altra parte, il nocciolo di questi due programmi è composto da corsi che mirano alla formazione linguistica generale nella lingua appositamente Italiana. Questa parte va dal primo semestre al sesto e viene realizzato principalmente attraverso i corsi ITA 131, 132, 144, 145, 146. Infine, per far sì che questo programma DNP diventi più fruttuoso, sia per un possibile impegno senza continuare oltre gli studi universitari, sia per farlo più scorrevole il passaggio in alcuni dei programmi somiglianti postuniversitari, il programma di DNP offre corsi sulla cultura e la letteratura della lingua italiana, su alcune prime basi dell'insegnamento della traduzione e interpretazione.

### ➤ **I Programmi di studio**

Il dipartimento delle lingue straniere offre quattro programmi di studio: due lauree di primo livello (Bachelor) e due Master di primo livello (Master Professionale) in lingua inglese e lingua italiana.

Ognuno di questi due programmi contiene tre gruppi di materie (o corsi): (1) **materie di formazione generale**, (2) **materie di formazione base**, (3) **materie di formazione speciale**. Ognuno di questi programmi è formato da un numero preciso di **materie di base** e un numero preciso di **materie a scelta**.

In seguito vi presento il piano di studi del primo ciclo del Corso di laurea in Lingua e Letteratura Italiana

## Piano di Studi del Primo Ciclo Corso di Laurea in Lingua e Cultura Italiana

### I Anno I Semestre

Nr	Codice	Materia	Crediti	Ore a settimana	Ore totali in auditorio
1	ITAL 131	Lingua italiana I	7	0/4	60
2	ITAL 151	Grammatica italiana I	7	3/3	90
3	ALB 150	Lingua albanese (v)	-	3/2	75
4	ITAL 170	Arte dello scrivere	7	3/2	75
Totali Sem I			21	20	300

### I Anno II Semestre

Nr	Codice	Materia	Crediti	Ore a settimana	Ore totali in auditorio
1	ITAL 132	Lingua italiana II	7	0/4	60
2	ITAL 152	Grammatica italiana II	8	3/2	75
3	ALB 150	Lingua albanese (v)	10	3/2	75
4	ITAL 171	Scrittura Accademica	7	3/2	75
5	ITAL 193	Fonetica Italiana	7	2/2	60
Totali Sem II			39	23	345
Total e Ore Corso I			60		645

### II Anno I Semestre

Nr	Codice	Materia	Crediti	Ore a settimana	Ore totali in auditorio
1	ITAL 231	Lingua italiana III	-	0/4	60
2	ANG 220 FRE 220	Lingua Straniera	-	0/4	60
3	ITAL 255	Lingua e Cultura latina	8	2/3	75
4	ITAL 262	Storia e Civiltà Italiana	8	3/3	90
Totali Sem I			16	19	275

### II Anno II Semestre

Nr	Codice	Materia	Crediti	Ore a settimana	Ore totali in auditorio
1	ITAL 231	Lettura italiana III)	10	0/4	60
2	ANG 220 FRE 220	Lingua Straniera	10	0/4	60
3	ITAL 256	Linguistica Generale	8	2/1	60
4	ITAL 263	Introduzione alla teoria della comunicazione	8	3/3	90
5	ALB 290	Introduzione alla Civiltà europea	8	3/2	75
Totali Sem II			44	22	330
Totale Ore del Corso II			60		605

III Anno I Semestre

Nr	Codice	Materia	Crediti	Ore a settimana	Ore totali in auditorio
1	ITAL 331	Alinguistica del testo (v)	-	2/4	90
2	ITAL 341	Semantica	8	3/3	90
3	ITAL 356	Storia della lingua italiana	8	2/1	45
4	ITAL 381	Letteratura italiana	-	3/3	90
	Totale Sem II		16	22	315

III Anno II Semestre

Nr	Codice	Materia	Crediti	Ore a settimana	Ore totali in auditorio
1	ITAL 331	Linguistica del testo (v)	10	2/4	90
2	ITAL 364	Stilistica	8	3/3	90
3	ITAL 375	Traduzione/Interpretazione	8	2/4	90
4	ITAL 381	Letteratura italiana (v)	10	3/3	90
5	ITAL 398	Tesi	8	-	-
	Totali Sem II		44	24	360
	Totali ore Corso III		60		675

Osservando la situazione ci troviamo di fronte ad un sistema che comporta l'ampliamento costante del contenuto della materia insegnata e l'approfondimento delle proprie conoscenze, il che obbliga lo studente alla frequenza continua delle lezioni (in particolare delle esercitazioni di lingua). Per ciascuna materia si prevedono due o tre prove d'esame scritta .

➤ **Laurea secondo livello**

Il programma della laurea del secondo ciclo di studi (Master Professionale) ha come scopo la preparazione dei futuri insegnanti della lingua italiana per le scuole medie superiori. In questo programma vi sono corsi che hanno a che fare, oltre alla buona conoscenza della materia la quale si deve insegnare (italiano), e con le capacità di base dell'insegnamento dell'italiano come LS, come la comprensione,

Dall'anno accademico 2008 il Dipartimento di Lingue Straniere dell'Università di Valona offre anche un programma **di Studi Master al Primo Livello**. Questo programma offre agli studenti tutte le conoscenze teoriche sulla metodologia dell'insegnamento della lingua italiana come Lingua Straniera, sviluppando poi queste conoscenze in pratica tramite tirocini presso le scuole pubbliche e private della città. Questo programma offre le materie seguenti:

PSI 450 Psicologia dell'educazione

EDU 441 Metodologia dell'insegnamento

SOC 440 Sociologia  
ITA 450 Psicolinguistica  
EDU 470 Metodologia della ricerca in scienze sociali  
ITA 445 Didattica dell'italiano come lingua straniera  
ITA 461 Linguistica Applicata  
ITA 471 Civiltà italiana  
CSE 444 Multimedialità nell'educazione delle lingue  
SCE 445 Tecnologia di informazione

Analizzando il quadro dell'insegnamento dell'italiano nell'Università di Valona in ottica positiva posso dire che la situazione è positiva e si sta progredendo. Ma il nostro obiettivo dovrebbe essere la qualità. Al numero in aumento degli studenti iscritti in Lingua italiana, non corrisponde il numero di docenti di italiano preparati per le esigenze accademiche. Tutti i docenti sono madrelingua albanese e sono laureati in Albania. La loro preparazione per trasmettere non solo la lingua italiana, ma anche elementi di civiltà risulta qualche volta difficile. Sarebbe necessario un intervento più impegnativo che miri verso l'internazionalizzazione dell'italiano, della sua cultura e di una realtà che cambia ogni giorno. È vero che in Albania c'è un programma di promozione che si occupa della didattica, ma anche della formazione di futuri docenti di italiano incentivando anche il settore universitario. Anche l'università di Valona è inclusa in questo programma. Presso il Dipartimento Lingue Straniere opera un lettore italiano prof. Marcello Quaranta il quale è un punto di riferimento importante anche per la programmazione e gestione del corso di italiano a Valona.

Ma direi che la formazione dei docenti albanesi della lingua italiana deve essere continuo e programmato.

### ***Bibliografia***

---

1. Balboni, Paolo E.: Didattica dell'italiano a stranieri / Paolo E. Balboni. – Roma: Bonacci. – Università per Stranieri di Siena, 1994
2. Balboni P.E.: Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino 2002
3. Comodi, Anna: L'italiano vero : materiali autentici per l'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera -- Perugia : Guerra, c1995
4. Freddi G., 1979: "Didattica delle lingue moderne", Minerva Italica

5. MASH: Kurrukula Kombetare e Gjuheve te Huaja. 2007
6. ISP: Standartet e arritjeve te permbajtjes ne gjuhen e huaj. 2003
7. Toci, Fatmir: Foljet e gjuhes italiane / Fatmir Toci. -- Tirane : Toena, 2001.
8. Vedovelli, Massimo: Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del "Quadro comune europeo per le lingue" / Massimo Vedovelli. – Roma, Carocci, 2002

# **Cultural Studies**

## Cultura de securitate. Educație de securitate vs securitatea educației

*Drd. Nicușor Moldovan*

### ***Rezumat***

*Cultura de securitate trebuie să evidențeze capacitatea cetățeanului de a înțelege riscurile, vulnerabilitățile, provocările și amenințările la adresa securității naționale, identificate și confirmate de instituțiile abilitate în domeniu. Statele care posedă o democrație modernă conștientizează nu numai problema securității interne la nivel de cunoaștere, dar și pe cea a educației pentru securitate. Cu alte cuvinte, așa cum ar trebui să învățăm să ne apărăm viața și valorile materiale, la fel ar trebui să învățăm să ne punem în siguranță și valorile noastre spirituale. Având în vedere aceste aspecte, putem afirma că există o strânsă interdependență între educație și securitate, în general, precum și între educația de securitate și securitatea educației, în special. Toate acestea nu pot fi excluse din ecuația securității naționale, care cuprinde toate componentele și dimensiunile sale.*

### ***Cuvinte cheie***

*securitate, securitate națională, cultura de securitate*

#### **1. Introducere**

Securitatea națională, angrenează toate resursele societății și intră în responsabilitatea fiecărui cetățean. Pentru ca aceasta să se regăsească atât în comportamentul cotidian, cât mai ales în activitatea profesională a fiecărui cetățean, el trebuie să posede o bună cultură de securitate. Din acest punct de vedere, cultura de securitate trebuie să evidențieze capacitatea cetățeanului de a înțelege riscurile, vulnerabilitățile, provocările și amenințările la adresa securității naționale, identificate și confirmate de instituțiile abilitate. Totodată, trebuie să evidențieze și capacitatea lui de a răspunde și de a se integra efortului de apărare a valorilor și intereselor fundamentale naționale, ale democrației și statului de drept.

Securitatea națională modernă trebuie să aibă obligația de a pune în siguranță și sfera cunoașterii, reprezentată de educație, formarea profesională și cercetarea științifică. De-a lungul istoriei, educația și-a demonstrat rolul vital pentru dezvoltarea civilizației, culturii umanității, pentru creșterea gradului de ordine și raționalitate în viața socială, pentru cultivarea valorilor spirituale și conferirea în acest fel a unui statut elevat condiției umane.



Din păcate, se acordă o atenție deosebită problemelor de ordin financiar, economic, politic etc. și nu se acordă importanța cuvenită problemelor de ordin social, în general, și a celor din sfera educației, în special. Sunt importante aceste aspecte pentru siguranța națională, dar este foarte important pentru națiune cine suntem și cine vor deveni copiii și nepoții noștri prin educația pe care le-o oferim.

Mai mult, statele care posedă o democrație modernă conștientizează nu numai problema securității interne la nivel de cunoaștere și educație, dar și pe cea a educației pentru securitate. Cu alte cuvinte, așa cum ar trebui să învățăm să ne apărăm viața și valorile materiale, la fel ar trebui să învățăm să ne punem în siguranță și valorile noastre spirituale. O stare de insecuritate poate genera probleme în domeniul educațional, cu implicații majore asupra comunităților și a societății civile, în plan național, regional și chiar global.

Având în vedere aceste aspecte, putem afirma că există o strânsă interdependență între educație și securitate, în general, precum și între educația de securitate și securitatea educației, în special. Toate acestea nu pot fi excluse din educația securității naționale care cuprinde toate componentele și dimensiunile sale.

## **2. Conceptul de cultură de securitate**

Cultura de securitate constituie un ansamblu de informații, norme și reguli, precum și legislația specifică, pe care un individ trebuie să le cunoască pentru a-și asigura propria securitate și, implicit, pentru a contribui la asigurarea securității naționale și internaționale. Într-o societate, cultura de securitate se adresează tuturor indivizilor. Într-o altă accepțiune, cultura de securitate reprezintă un ansamblu de valori, norme, atitudini sau acțiuni care determină înțelegerea și asimilarea conceptului de securitate și a celorlalte concepte derivate.

Statul trebuie să se preocupe permanent, prin toate formele și mijloacele, de formarea/dezvoltarea unei culturi de securitate a individului bogată și trainică. Astfel, un rol deosebit de important în această problemă îl au: sistemul educațional, instituțiile cu atribuții în domeniul securității naționale, mass media, ONG-urile, organizațiile guvernamentale, asociațiile. Nu trebuie uitat un element foarte important cu un rol deosebit în formarea culturii de securitate, în special în rândul tinerilor, și anume familia.

*„După sfârșitul Războiului rece, ONG-urile și institutele de cercetare au contribuit la construirea stabilității și a păcii, prin recomandări și presiune asupra guvernelor, au informat opinia publică asupra problemelor de securitate și au construit rețele transnaționale de cooperare și cercetare pe teme de securitate.”[1]*

Scopul formării/dezvoltării culturii de securitate îl constituie cunoașterea de către indivizi și întreaga societate a caracteristicilor noului mediu de securitate, precum și a noilor tipuri de amenințări la adresa securității. Asigurarea securității naționale și internaționale ar fi dificilă fără o comunicare biunivocă și constructivă cu indivizii. Starea de securitate a individului determină starea de securitate a societății și de aceea trebuie conștientizată nevoia de securitate.

Individul, dacă nu posedă cunoștințele necesare în domeniul securității, nu poate să facă aprecieri la adresa acesteia și mai mult, nu poate să ia măsuri pentru a se apăra și proteja împotriva potențialelor riscuri și amenințări la adresa propriei securități. Rezultatele promovării culturii de securitate trebuie să se reflecte în: cunoștințe (învățare despre securitate), competențe (învățare pentru securitate), atitudini și valori (învățare prin securitate). Formarea/dezvoltarea (aprofundarea) culturii de securitate trebuie să se realizeze pe tot parcursul vieții, prin învățarea formală, non-formală și informală.

În scopul cunoașterii și aprofundării culturii de securitate, un rol deosebit de important îl are educația de securitate, care urmărește asigurarea unui cadru unitar, la nivel național, pentru pregătirea personalului care își desfășoară activitatea în instituțiile cu atribuții în domeniul apărării, ordinii publice și siguranței naționale.

### **3. Educație de securitate și securitatea educației – abordări și delimitări conceptuale**

Pentru a face o distincție între noțiunile de „educație“, „securitate“, „educația de securitate” și „securitatea educației”, precum și corelația dintre acestea, se impune să apelăm la definițiile acestora.

Educația reprezintă un *“ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însuirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor și ale tineretului sau ale oamenilor, ale societății etc.; rezultatul acestei activități pedagogice; bună creștere, comportare civilizată în societate”*. [2]

O altă definiție a educației este *„ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic și conștient în vederea formării și dezvoltării facultăților intelectuale, morale și fizice ale oamenilor (în special ale copiilor și tineretului)”*. [3]

Peter Drucker spunea: *„Educația alimentează economia și modelează societatea”, dar în același timp „nu își poate îndeplini aceste funcții decât prin intermediul produsului său care este persoana instruită.”* Educația este creatoare de cunoștințe și specialiști în toate domeniile, iar atunci când ne referim la modelarea societății înțelegem formarea de noi modele, de noi conștiințe și cultură.

La rândul ei, securitatea se referă la *”faptul de a fi la adăpost de orice pericol; sentiment de încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol. protecție, apărare”*[2] sau la o *“stare de siguranță, de lipsă de primejdie”*[4].

Legătura cea mai simplă dintre cele două concepte, educație și securitate, este la îndemână a fi prezentată și totuși nu e atât de clară precum ar putea părea la prima vedere. Dacă educația poate fi imaginată doar în lipsa unui conflict, securitatea apare ca o noțiune complexă și controversată, încărcată cu valori adânc înrădăcinate în diferitele dimensiuni ale conștiinței.

Specialiștii Centrului de Promovare a Culturii de Securitate apreciază că educația de securitate se definește ca o *“educație preventivă și de gestiune a noului mediu de securitate intern și internațional, precum și a tipurilor de amenințări la adresa securității; ansamblu de măsuri întreprinse în mod sistematic de către autorități publice și organizații neguvernamentale; modalitate prin care noțiunile, ideile și informațiile referitoare la valorile, interesele și necesitățile naționale de securitate sunt utilizate, în forme și prin mijloace adecvate, în scopul formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale și comportamentale ale cetățenilor în domenii și probleme ale securității naționale și internaționale.*[5]

Serviciul Român de Informații definește educația de securitate ca un *“ansamblu de măsuri întreprinse în mod sistematic de către autorități publice și organizații neguvernamentale, prin care noțiunile, ideile și informațiile referitoare la valorile, interesele și necesitățile naționale de securitate sunt utilizate, în forme și prin mijloace adecvate, în scopul formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale și comportamentale ale cetățenilor în domenii și probleme ale securității naționale și internaționale.”*[6]

#### **4. Importanța educației de securitate pentru realizarea securității individului**

Aderarea la UE, actuala construcție comunitară, la 1 ianuarie 2007, a fost actul de decizie politică responsabil pentru viitorul prosper al României, act ce a urmat unor negocieri în urma cărora România a devenit stat asociat, stat candidat și, în sfârșit, stat membru cu drepturi depline. În această ipostază, principala obligație a României, ca și a oricărui stat membru, este recunoașterea și promovarea valorilor UE. Indubitabil, educația are un rol esențial în transformarea proiectului Europei unite în realitate viabilă, în edificarea societății cunoașterii. Educația de securitate trebuie să permită tuturor cetățenilor să devină factori

coparticipativi la deciziile în domeniul securității, la realizarea unei atitudini civice benefice pentru toți.

Un rol deosebit în educația de securitate îl au persoanele care lucrează cu informații clasificate. În acest sens: „*Pregătirea personalului constituie o formă a educației de securitate, obligatorie pentru toate persoanele care gestionează sau vor gestiona informații clasificate NATO, și reprezintă activitatea specifică de informare și instruire pe linia protecției informațiilor clasificate NATO. Persoanele angajate în locuri de muncă unde sunt gestionate informații clasificate NATO și pentru care s-au eliberat certificate de securitate vor fi instruite înaintea începerii activității.*”[7]

Structurile din domeniul securității naționale trebuie să realizeze o educație de securitate, prin care să inducă populației o idee despre necesitatea existenței unei strategii de securitate, despre importanța și rolul serviciilor de informații, despre rolul primordial jucat de populație în sprijinirea acestor structuri în procesul de creare a unui climat de securitate.

Așadar, apare nevoia unei educații de securitate a fiecărui cetățean și, obligatoriu, a fiecărui politician. Cetățeanul trebuie să știe ce să ceară instituțiilor abilitate pentru securitatea sa și a comunității din care face parte și, în același timp, să conștientizeze îndatoririle pe care le are în sprijinul acestor instituții ale statului.

În momentul de față există o nouă tendință care se traduce printr-o societate care se dorește a fi obținută și prin conducători și lideri care se doresc a fi formați prin sistemul educativ. Educația nu va putea fi lăsată, însă, numai pe seama sistemului universitar, astfel încât fiecare firmă va trebui să devină un profesor pentru angajații săi. Conform studiilor lui Drucker, companiile, instituțiile guvernamentale și armata din Statele Unite cheltuiesc tot atâția bani și energie cu instruirea și formarea angajaților, cât toate colegiile și universitățile americane. Drucker atenționează, astfel, asupra faptului că învățarea trebuie corelată cu disciplina de studiu, iar predarea cu individul.

„*O prioritate prevăzută de reforma pe termen scurt și mediu a Serviciului Român de Informații este reprezentată de realizarea educației de securitate în sfera societății civile, pentru cunoașterea noului mediu de securitate și a tipurilor de amenințări la adresa securității naționale, regionale și globale.*”[8]

Educația de securitate este esențială în actualul context internațional, în care dominante sunt riscurile de natură societală. Ea trebuie să se adreseze tuturor cetățenilor iar oferta educațională să cuprindă: geopolitică, științe politice, intelligence, strategie, relații internaționale, organizații de securitate etc., completate cu o serie de activități practice – conferințe publice, vizite, seminarii.

În orice societate, educația de securitate este parte integrantă a infrastructurii sociale și o componentă esențială a consumului social. Societatea contemporană a intrat într-o perioadă de rapide și profunde transformări economice, sociale și politice în contextul unui nou cadru al cunoașterii realizate într-un sistem educațional antreprenorial.

## **5. Locul și rolul securității educației în asigurarea securității naționale**

Apreciem că pot fi considerate amenințări la adresa securității naționale următoarele aspecte din domeniul social: violarea sistematică a drepturilor omului; interdicția ca organizațiile umanitare să ajute populația aflată în diferite situații limită; încălcări ale dreptului umanitar internațional; inegalitatea șanselor în ceea ce privește accesul la educație, asistență socială și îngrijiri de sănătate. Cea mai importantă problemă legată de securitatea socială este calitatea vieții. Aceasta poate fi apreciată în funcție de o serie de indicatori: educație, sărăcie, starea de sănătate, cultură, condițiile de locuit, religie, serviciu și remunerarea acestuia, accesul la noile beneficii ale științei și tehnicii, condițiile de mediu etc.

Securitatea națională a României este legată nemijlocit de aspectele economice, politice, tehnico-științifice, demografice, de starea mediului natural, de starea de sănătate a populației, de calitatea instruirii și educației și nu în ultimul rând de problemele sociale. În România, ca stat de drept, democratic și social, demnitatea omului, drepturile și libertățile cetățenilor, libera dezvoltare a personalității umane reprezintă valori supreme și sunt garantate. [9]

În momentul de față, România are mare nevoie de resurse pentru a rezolva problemele sociale care s-au agravat, fie că este vorba de susținerea sistemelor de sănătate și învățământ, fie de atingerea unui nivel decent de viață al populației, cu o atenție sporită asupra categoriilor defavorizate: familii numeroase, copii cu situație de risc de abandon, copii instituționalizați sau aflați în stradă, persoane vârstnice fără venit, persoane cu handicap, șomeri de lungă durată etc.

Se poate aprecia că odată cu aderarea la UE, România a făcut progrese în ceea ce privește securitatea socială. Acestea se observă, în special, în problemele referitoare la reglementarea relațiilor de muncă și politicile sociale care au în vedere combaterea discriminării, reducerea somajului, încurajarea educației permanente etc. Problemele securității sociale se referă, între altele, la starea de insecuritate individuală, la declinul demografic și fragilizarea stării de sănătate a populației, la emigrația tineretului instruit și superdotat, la insuficienta consacrare,

pe toate componentele, a societății civile și la absența unei clase de mijloc puternice.

Politica în domeniul securității cetățenilor vizează toate aceste aspecte, cu accent pe combaterea saraciei, consolidarea dialogului și a solidarității sociale, accesul necondiționat și nerestricționat la educație, alinierea la normele europene în domeniul ocupării forței de muncă etc. Principalele fenomene sociale care alterează coeziunea societății românești și accentuează vulnerabilitatea acesteia la crize și conflicte sociale sunt determinate de evoluții negative la nivel macroeconomic și de incoerența cadrului legislativ.

## **6. Concluzii**

Apreciem că pot fi considerate amenințări la adresa securității naționale următoarele aspecte din domeniul social: violarea sistematică a drepturilor omului; interdicția ca organizațiile umanitare să ajute populația aflată în diferite situații limită; încălcări ale dreptului umanitar internațional; inegalitatea șanselor în ceea ce privește accesul la educație, asistență socială și îngrijiri de sănătate. Cea mai importantă problemă legată de securitatea socială este calitatea vieții. Aceasta poate fi apreciată în funcție de o serie de indicatori: educație, sărăcie, starea de sănătate, cultură, condițiile de locuit, religie, serviciu și remunerarea acestuia, accesul la noile beneficii ale științei și tehnicii, condițiile de mediu etc.

Importanța culturii de securitate impune cel puțin înțelegerea faptului că, în primul rând trebuie identificate riscurile, vulnerabilitățile, provocările și amenințările la adresa securității naționale, iar în al doilea rând, căutarea și găsirea unor soluții viabile de anihilare, sau, în cel mai rău caz, de reducere a efectelor acestora. În procesul de formare și dezvoltare a culturii de securitate în context profund democratic, un rol important trebuie să și-l asume, în primul rând instituția, iar în al doilea rând, mass-media, organizațiile neguvernamentale și, nu în ultimul rând, statul. În actuala etapă, caracterizată de profunde transformări structurale și conceptuale la nivelul instituțiilor statului și a întregii societăți, crearea și dezvoltarea unei culturi de securitate la nivelul cetățenilor reprezintă una din prioritățile statului.

## Referințe

- [1] Michael Sheehan, *The Role of NGOs in Building Security in South Eastern Europe*, in Central European Issues, Vol. 5, No.2, 1999/2000, pp. 44-49.
- [2] Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic, 1998.
- [3] Noul dicționar explicativ al limbii române, Litera Internațional, Editura Litera Internațional, 2002.
- [4] Marele dicționar de neologisme, Florin Marcu, Editura Saeculum, 2000.
- [5] <http://www.cpcs.ro/dictionarsecuritate.php>
- [6] <http://www.sri.ro/categorii/44/lexicon.html>
- [7] Hotărârea nr. 353 din 15 aprilie 2002 pentru aprobarea Normelor privind protecția informațiilor clasificate ale Organizației Tratatului Atlanticului de Nord în România, cap. L – Pregătirea personalului, art. 327.
- [8] <http://www.sri.ro/index.php?nav=cultura>.
- [9] Ordonanța nr. 137 din 31/08/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare, publicată în Monitorul Oficial, Partea I nr. 431 din 02/09/2000.

## ***Bibliografie***

---

1. Alexandra, Sarcinschi: *Dimensiunile nonmilitare ale securității*, Editura Universității Naționale de Apărare “Carol I”, București, 2005.
2. Barry, Buzan: *Popoarele, statele și teama*, Editura Cartier, Chișinău, 2000.
3. Ilie, Bădescu; Ioan, Mihăilescu, Ionel-Nicu Sava: *Geopolitică, Integrare, globalizare*, Editura Mica Valahie, București, 2003.
4. Ionel-Nicu, Sava: *Studii de securitate*, Editura Centrului Roman de Studii Regionale, București 2005.
5. Mărgărit, Mihaiu: *Democrația și cultura de securitate*, în Spirit militar modern iunie-iulie, 2005.
6. Mireille, Rădo: *Educația de securitate dimensiune civilă a integrării în NATO*, studii de securitate.ro, nr. 1, 2004, vol. 2, <http://www.studiidesecuritate.ro>.
7. Mirela, Bardi: *Studii de securitate*, Editura Cavallioti, București, 2005.
8. Silviu, Nate, *Tendențe în Managementul de Securitate Națională*, Universitatea “Lucian Blaga”, Sibiu, <http://www.studiidesecuritate.ro>.
9. *Strategia de securitate națională a României*, București, 2007, <http://www.presidency.ro>.

## Culture, Transculture and Education

*Ph.D. Student Adrian Petrariu  
Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca*

### ***Abstract***

---

*Like everything else on this world, culture exists to meet people's needs. What needs does it meet, in fact?*

*There is food for the body, food for the mind, food for feelings. Few people know that, etymologically speaking, the attributes of good, beautiful and true had originally precise meanings. What's good meant what was good for the body, what is beautiful meant what satisfied feelings and what is true referred to ideas nurturing the mind. Like any food, these impressions nurturing our needs can be more or less qualitative. And here culture intervenes: what can we do to feed ourselves with high quality substances? How do we cultivate the quality of such substances?*

### ***Key words***

---

*culture, transculture, included third, education, transdisciplinarity*

As any other thing on this world, culture exists to meet people's needs. But what sort of needs does it meet?

### **Human culture is intimately intertwined with human values.**

What history proves is that values are always dynamic, always on the move and, thus, we go back to Plato's<sup>1</sup> words related to the dissimilarities between people and actions and the fact that ever none of the men's enjoys rest. Therefore, values should always be contextualized. To be able to permanently contextualize something implies a certain posture: to maintain a purpose – that of respect for such value, constant attention paid to the current situation and making the necessary effort, whether expressed in understanding or in action or in waivers or all together.

---

<sup>1</sup> Philippe Malaurie, *Antologia gândirii juridice*, Editura Humanitas, 1997, p. 29



A posture, however, requires cultivation and this is where culture interferes, not in the meaning of collective achievements and habits of a people, but in its figurative original meaning, namely to grow through education.

The link between culture and freedom, given the link between education and freedom is revealed by the words of the visionary Thomas Jefferson, who "foreseen the solution of individual freedoms' development and social support through education and liberation of institutions, unlike the later followers of acquiring equal justice by means of violence"<sup>2</sup>: "This last is the most certain and the most legitimate engine of government. Educate and inform the whole mass of people. Enable them to see that it is their interest to preserve peace and order, and they will preserve them. And it requires no very high degree of education to convince them of this. They are the only sure reliance for the preservation of our liberty."

The visionary parent of the United States saw in education the source of man's virtue and happiness. As stated, he would have been right if education and knowledge had been inseparable, while the "unity of knowledge and education, postulated by the Enlightenment, had long been fractured"<sup>3</sup>.

The fracture between knowledge and education is one of the reasons why government may involute to a lower type, given that makes the objective, holistic information to behave as the subjective, poor-quality, partial information, respectively to behave as an ideology like any other, giving rise to an opposite, reverse ideology. In other words, any opinion of any quality and any background will bear an opposite opinion, given that education is separate from knowledge. We can therefore say without too much wrong, that the fluctuations in public history of mankind, whose course is not inevitable in this regard, are related to changes in knowledge. As noted by Andrei Marga, the expansion of knowledge makes people remove their organizations limiting their possibilities of expression and knowledge makes people more reluctant to accept binding organizations.

Only by learning, plus knowledge will be possible to avoid a situation giving rise to adverse opinions, the entire humanity reaching a level where available knowledge overlaps reality, and this through a trans-disciplinary education, that allows a vision beyond discipline, acquired knowledge, in order to reach knowledge, the totalizing vision of life. For, as Basarab Nicolescu noted, in the

---

<sup>2</sup> Andrei Marga, *Cotitura culturală- Consecințe filosofice ale tranziției*, Cluj University Press, 2004, pp. 603

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 600

case of the transdisciplinary knowledge type, we address the in vivo knowledge, which implies: the human being experiences a situation from which they learn; forces them to be creative, interrogative, reflexive; helps them finding answers for themselves. We believe that such knowledge generates a new culture, a trans-cultural one.

Modern moral recognizes individual freedom and cultivates the requirement of the rational agreement between personal good and the good of others or, as a lawyer would put it, the limits of individual freedom are where the exercise of your subjective good is not restricting the right of others to exercise their subjective rights.

In terms of transdisciplinary, the agreement between personal good and the good of others is not as much a rational agreement, but a strictly necessary contradiction. The antagonism is a friction between individual freedom, as possibility of the individual to express and satisfy their needs and equality, as opportunity for all other individuals to express and satisfy their needs. Using the trivalent logic of the included third, consecrated by Ștefan Lupășcu, this friction becomes more than just a simple friction, resulting into the victory of the most powerful force of the moment in a perpetual confrontation, by finding the hidden third element covering both states in a creative reconciliation. The hidden third could be called brotherhood, chanted by the French revolutionary movements, or could bear other names, but the fact is that "only the individual freedom gives results that do not include selfish indifference"<sup>4</sup>.

Under these conditions, a truly modern governance can be only one to reconcile the antagonism between freedom and equality through a third component to release a society captive in the "anxiety wheel" (Jackob Böhme) and to guide it towards a real progress. Because, although because of subordination inherent in any type of Governance, resources cannot be distributed equally or meritocratic, and resource allocation remains, whatever said, a function of chance, both between countries and individuals, the use of resources is no longer randomly, but involves the possibility to choose, more or less consciously. The use of resources in society depends on values that circulate and are respected in society at that moment.

The dependence of the economic growth (measured in per capita product) on the development of individual liberties and emergence of freedoms in the institutional framework and intellectual views determine a direct causal relationship between

---

<sup>4</sup> Ibidem, p. 613.

individual freedom and economic, technical, cultural development. Since individual freedom implies less restricted ways of expression, they lead to more intense, more diverse, more powerful events. In essence, freedom of expression comprises greater creative possibilities. Continuing the above reasoning, we can establish the relationship between state freedom and the economic, technical, cultural development of the entire planet, which means, in the end, that the development of the entire planet eventually comes to depend on the freedom of every distinct individual. In other words, the progress of the humankind is measured in terms of possibilities of expression of the individual taken as a separate unit and the type of governance able to create for the individual a higher freedom of expression.

Of course, that the democratic governance experiences the natural degeneration of each process inertia, as described by the Spiritual tradition. Modernity does not protect the world from crisis, as Hegel noted. Therefore, any sort of governance cannot evade the confrontation with crises of various natures. Some crises can lead to inferior types of governance, such as the totalitarian type, others can be overcome, others used to progress. We go back to the quality component of "quantum" leap made by switching from a different form of governance to another and which can cause a qualitative fall or a qualitative climb.

Only conscious interventions in key moments could prevent the manifestation of crises or even their use for progress, but for these interventions to exist there must be conscious and visionary entities to own knowledge, to have the consciousness of the entire process, the entire mechanism to identify the appropriate intervention. Otherwise, the intervention would again be ideological, i.e. partial, corresponding to the perspective of a faction or another, and would generate nothing more than friction. It would be a totalitarian intervention, resulting into decline, as history has demonstrated many times, to a lower form of governance in terms of opportunities for individual expression and consequently, lower in terms of economic, technical, cultural performance and history repetition.

Assuming that such entities exist, to have enough power to intervene, they must be recognized, to gain authority. The authority of an entity whose power comes from knowledge can only come from knowledge, which means that its authority depends on the general knowledge of humanity.

Thus, culture has to meet three functions:

The first is the need for people to have some degree of awareness of the situation. Things are as they are because they could not otherwise be and for them to change, something must be changed. It is also necessary to become conscious of the evil brought by the lack of values.

A second function refers to the formation of a type of attitude to this situation. The individuality and communion - to learn to live together with others, to tolerate others, their manifestations, to resist to the influences exerted upon us by outside and sometimes inside circumstances. The education of “to give up” is a significant part of cultivating such type of attitude.

And the third function relates to the finding a place in the world for each individual. This implies some connection of the inner universe with the one outside the human being, connection that deals, together with culture, religion and spirituality, as the name implies it (religo-religare = to reconnect). Culture, religion and spirituality have always been recognized as being invested with humanity values. Resources cannot be distributed equally or meritocratic, and if resource distribution remains, whatever said, a function of chance, both between countries and between individuals, the use of resources however, is not just chance, but implies the possibility of choice, more or less conscious. This inequality combined with the diversity of social needs that need to be met leads to a system in which all roles are necessary, even more than that, to a system which cannot work unless all social roles are manifested, strikingly reminding of the principle of the nature’s self-consistence, named by Geoffrey Chew as bootstrap.

This way one can decipher the full meaning of the words of Basarab Nicolescu: the only efficient political will is the will of poetry.

### ***Bibliography***

---

1. Basarab Nicolescu, Michel Camus: *Radacinile libertatii*, Curtea veche publishing, 1994;
2. Basarab Nicolescu: *Transdisciplinaritatea-Manifest*, Editura Junimea Iasi, 2007;
3. Basarab Nicolescu: *Ce este Realitatea?*, Junimea, Iași, 2009.
4. Basarab Nicolescu: *Noi, particula și lumea*, Junimea, Iași, 2007.
5. Basarab Nicolescu: *Știința sensul și evoluția - Eseu asupra lui Jakob Böhme*, Cartea Românească, București, 2007.
6. Basarab Nicolescu: *Teoreme poetice*, Junimea, Iași, 2007.

7. Andrei Marga: *Cotitura culturală- Consecințe filosofice ale tranziției*, Cluj University Press, 2004;
8. Gheorghe Beleiu: *Drept civil roman*, Casa de editura și presa „Sansa”, București, 1993;
9. Mircea Djuvara: *Despre ideea de drept subiectiv* în *Eseuri de filosofie a dreptului*, Editura Trei, 1997;
10. Fustel de Coulanges: *Cetatea antică*, Editura Meridiane, București, 1984;
11. Site Internet, Centrul Internațional de Studii și Cercetări Transdisciplinare (CIRET)  
<http://nicol.club.fr/ciret/index.htm>

## **etică și moralitate în lumea islamică**

*Drd. Eugenia Laura Popa  
Facultatea de Filosofie și Științe Social-Politice  
Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", Iași*

### ***Rezumat***

---

*Lucrarea aduce în discuție problema valorilor Islamului, valori străvechi contactate în Coran și prețuite și în ziua de azi, care diferă de modul de viață și valorile occidentale, întrucât neînțelegerea lor poate duce la alterarea mediului social, politic și chiar a celui economic.*

### ***Cuvinte cheie***

---

*valori, moralitate, credințe, islam, etică, identitate*

Apariția Islamului în prim-planul tuturor aspectelor vieții internaționale constituie una dintre caracteristicile majore ale istoriei contemporane. Obiect de neconținute dezbateri, mai cu seamă în ultimele două decenii, Islamul face parte din realitatea actuală. Sursă de îngrijorare pentru unii, enigmă reductibilă pentru alții, el reprezintă un fel de provocare pentru gândirea occidentală care, pe baza erudiției orientaliste, a crezut vreme de peste un secol că fenomenul islamic a fost decodificat în toate dimensiunile sale.

Nu de multă vreme, rod al manipularilor mediatice insistente, un nou concept a fost promovat și asimilat în jocul gândirii moderne - islamofobia. Toată lumea își permite să emită judecăți despre Islam, ridicate la rangul de sentințe universale - valabile, dar prea puțini se documentează apelând la sursele originare (Coranul și Sunnah). Orice jurnalist este incitat să publice informații trunchiate și distorsionate despre Islam pentru a crea și consolida un mod de receptare controlat prin fabricarea unei opinii publice negative asupra Islamului și musulmanilor, dar mult prea restrâns este dreptul la replică al celor care au autoritatea și cunoașterea necesară de a vorbi despre și în numele Islamului.

A te teme de necunoscut, a-ți proiecta toată negativitatea asupra „celuilalt”, a recepta alteritatea drept o amenințare și o posibilă anihilare a propriei identități reprezintă o tendință psihologică umană naturală, dar această explicație nu este

suficientă pentru a justifica discriminările concrete, reale la care musulmanii sunt supuși. Îl denigrăm pe Profetul Islamului pentru că nu îl cunoaștem, pentru că nu îi cunoaștem învățăturile, pentru că nu cunoaștem – și, implicit nici nu putem respecta- Islamul și valorile musulmanilor. Așa cum identitatea rasială, în cadrul unui sistem democratic și umanist autentic, nu poate constitui subiectul prejudecăților și discriminărilor înverșunate, nici identitatea religioasă, mult mai profundă, delicată și definitorie pentru individ decât cea rasială, nu poate fi ridiculizată și atacată.

Un impediment major în funcționarea benefică și eficientă a dialogului intercultural și interreligios îl constituie natura coercitivă a modului în care musulmanii sunt determinați să se autodefinească, reacționând la un discurs prestabilit. Actualmente, cultura occidentală deține puterea și, implicit, autoritatea de a propune un discurs „legitim” în descrierea celorlalți; în acest context musulmanul este limitat la a se autodefini în mod negativ, prin excluderea a ceea ce nu este, afirmarea pozitivă a propriei identități și stabilirea termenilor „dezbaterei” rămânând apanajul celor puternici.

Islamul acoperă toate aspectele vieții politice, economice, sociale. El este, mai degrabă, un model normativ atât pentru individ, cât și pentru societate, decât o religie preocupată de mântuirea individului. Musulmanii consideră că Islamul exprimă, în același timp, aspirații eterne și nevoi practice ale individului. Organizarea societății, a comunității credincioșilor se face pornind de la Coran și învățăturile Profetului, care depășesc contingentul și tind spre transcendent. Relația dintre religie și putere este raportată la relația dintre Coran și modelul de cetate ideală pe care îl reprezenta Medina pe vremea Profetului și care se prelungește până astăzi.

Morala islamică se bazează pe Coran și pe tradiția legată de Profet. În Coran, comunitatea islamică – cea mai bună dintre comunități – este cea care îndeamnă la bine și interzice răul. “Binele” înseamnă, în primul rând, îndeplinirea obligațiilor rituale și apoi o serie de virtuți printre care cele de ordin social ocupă un loc important: ospitalitate, protejarea orfanului, și a celui slab, respect față de viața semenului și față de bunurile acestuia, respect față de părinți, bune relații cu familia, cu vecinii, fidelitate față de cuvântul dat etc. Solidaritatea între credincioși este recomandată în Coran: „Nu vă certați între voi, căci astfel veți ajunge să cedați cu toții și puterea voastră va dispărea” (1.*Coranul*, traducere în limba română de Silvestru Octavian Isopescul, Cernăuți, 1912, sura 8, versetul 16). Coranul îndeamnă la protejarea vieții oamenilor: „Cine a omorât un om fără ca acesta să fi ucis o ființă vie sau să fi raspandit stricăciunea pe pământ, va fi considerat ca și

cum ar fi omorât toți oamenii, iar cel care salvează viața unui singur om va fi considerat ca și cum ar fi salvat toți oamenii” (2. *Idem*,sura 5, versetul 32).

Moderația este recomandabilă în toate: curajul, de exemplu este recomandat, dar el nu trebuie confundat cu nesăbuița. Este o dovadă de lașitate și un mare păcat să fugi din fața dușmanului în ceasul luptei, dar nu când acesta îți este cu mult superior numeric. Este recomandabil să-ți păstrezi sângele rece, să ierți, să ai rabdare, dar Islamul nu îndeamnă la fatalism.

Există un nivel al pietății în Islam – dar nu numai în Islam- la care respectarea preceptelor privitoare la morală este determinată doar de frica de Dumnezeu, de nădejdea în iertare și în răsplata promisă. Legislația canonică fixează „limitele” care nu pot fi depășite și dincolo de care încep pedepsele. Păcatele sunt „mici” sau „mari” și pedepsele variază în funcție de gravitatea faptei. Singurul păcat „mortal” este renegarea credinței. Alături de acesta, mai pot fi enumerate ca mari păcate: injurii aduse Profetului, omorul, relațiile sexuale în afara căsătoriei, rea purtare cu părinții, fuga în caz de atac, camăta etc. Unii mai adaugă folosirea băuturilor fermentate și tâlhăria. Pedepse dure sunt prevazute pentru fiecare din marile păcate. Hoțului i se taie mâna, femeia adulteră (dovedită) este lapidată. Păcătosul poate să se pocăiască, dar pentru ca să fie vorba de o reală pocăință gestul trebuie făcut pentru Allah, și nu de frica oamenilor.

Oricât de puțin meditează la marile probleme ale destinului, credinciosul musulman știe că viața pământească este trecătoare, că bogățiile nu-i servesc la nimic, dacă nu sunt puse în slujba interesului general. Coranul, mai ales în surele de la Mecca insistă asupra Judecatii de Apoi, asupra fericirii care-i așteaptă pe cei aleși și a chinurilor de care vor avea parte cei răi.

Ideile de libertate individuală și socială pot fi regăsite în mesajul coranic și în învățăturile Profetului și ele nu contrazic pe cele universal afirmate. Declarația asupra drepturilor omului în Islam se bazează pe texte din Coran și hadith, care servesc drept garanție pentru demnitatea persoanei umane, nediscriminare rasială, unitatea și demnitatea familiei, întrajutorare, libertatea conștiinței, protecția bunurilor altuia, inviolabilitatea domiciliului, grija pentru săraci, dreptul la învățătură și sănătate.

O particularitate a civilizației islamice constă în faptul că aceasta a acordat primul loc principiilor morale în toate sistemele și în toate domeniile de activitate și nu a renunțat la aceste valori niciodată și nu le-a transformat într-un prilej de a aduce avantaje unui stat, unei comunități sau unor indivizi. În sistemul de guvernare, în domeniul științei, în legislație, în condiții de război sau de pace, în



economie, în relațiile din cadrul familiei, și al societății au fost respectate valorile morale atât pe plan legislativ, cât și în practică.

A fi tolerant nu înseamnă a-l accepta pe celălalt doar dacă își compromite sau renunță la modelul specific de cultură pentru a nu provoca tiparele existente, ci al accepta pe celălalt în plenitudinea diversității sale, în măsura în care aceste diferențe își păstrează caracterul inofensiv și nu încalcă drepturile umane fundamentale. Islamul într-adevar opune rezistență modelului cultural (nu civilizațional) occidental, întrucât Islamul reprezintă o religie, o cultură, societate, civilizație, un mod de gândire și de comportare în care nu există o scindare între viața laică și cea spirituală. Nu putem transplanta soluții identice dintr-un spațiu cultural în altul (decât prin mutilarea identității individuale și culturale, mutilare care va fi percepută ca o agresiune și va da naștere unor atitudini rebarbative), întrucât premisele, istoria și scopurile sunt diferite. Dar, aceasta nu poate împiedica o convețuire armonioasă și fructuoasă.

Fundamentalismul este caracterizat de o viziune intolerantă, dar care nu se manifestă doar în lumea islamică, ci și în cea creștină ori iudaică. Este drept că atacurile din 11 septembrie 2001 au adus în prim plan fundamentalismul islamist, însă nici chiar în aceste condiții religia islamică nu trebuie asimilată terorismului, ca cea mai gravă manifestare a nemulțumirilor unui grup. Grupurile fundamentaliste islamice împărtășesc în special două idei: că politica și religia sunt inseparabile; și că legea shari'a trebuie aplicată tuturor musulmanilor, de bună voie sau chiar prin folosirea forței. Mulți fundamentalisti islamici consideră că musulmanii sunt victima unei conspirații - ce-i implică pe „sioniști și imperialiști” - a cărei țintă este cucerirea teritoriilor islamului și a resurselor lor, în special a petrolului. Neînțelegerea modului de viață din societatea islamică și afirmarea publică a acestei neînțelegeri, încercările de modificare a sistemului politico-social din exterior, interferențele în sistemul funcțional al unei societăți pentru care religia este mai presus de orice pot conduce la rupturi ideologice, la frustrări ale membrilor comunității, pot declanșa porniri agresive, precum și dorințe puternice de revanșă.

Așadar, de ce să înțelegem Islamul? Pentru că neînțelegându-l riscăm să nu înțelegem cum funcționează un întreg sistem social, un mod de luare a deciziei politice, să asistăm la conflicte interreligioase și la frustrări care pot lua forma nemulțumirilor sociale și a reacțiilor de tip terorist. Pentru că ar trebui să avem în vedere faptul că societatea și religia islamică sunt într-o relație cvasiindisolubilă, că religia este un fapt comunitar, care se impune conștiințelor individuale și guvernează relațiile dintre indivizi, deținind de asemenea pentru colectivitate un

timp și un spațiu propriu, ireductibile și fondatoare. Căci religia nu se mulțumește să îi reunească pe credincioși în jurul unei credințe comune: ea proiectează o geografie și o istorie sacre ce constituie fondul și dinamica colectivității. În felul acesta, se creează un teritoriu originar al unui moment inițial, din care provine totul și la care revine totul; în acest teritoriu își au rădăcinile limba și mentalitatea, acestea fiind referințele în funcție de care sunt consemnate evenimentele, este instituit trecutul și anunțat viitorul.

***Acknowledgements:*** Proiectul POSDRU/88/1.5/S/47646

### ***Bibliografie***

---

1. Anghelescu, Nadia, *Limba și cultură în civilizația arabă*, București, Editura Enciclopedică, 1986.
2. Armstrong, Karen, *Islamul. O scurtă istorie*, Cluj, Editura Idea Design & Print, 2002.
3. Idem, *O istorie a lui Dumnezeu: iudaism, creștinism, Islam 4000 de ani de căutări*, Cluj, Editura Idea Design& Print, 2002.
4. Baagil, H., M., *Dialogul dintre musulman și creștin*, Fundatia Taiba, București, 2003.
5. Barna, Cristian, *Cruciada Islamului*, Editura Top Form, Bucuresti, 2007.
6. *Coranul*, traducere în limba română de Silvestru Octavian Isopescu, Cernăuți, 1912.
7. Sabaayi, Mustafa, *Particularități uimitoare ale civilizației islamice*, Editura Golden, 2008

## El tráfico de armas y la desaparición de las fronteras europeas

*Laureano Martín Velasco*

*Licenciado en Derecho por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España*

*Diploma de Estudios Avanzados por el Departamento de Derecho Constitucional, Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Valencia (España)*

*Doctorando en Derecho por la Universidad de Valencia*

*Estudios Superiores Militares (equivalentes a Licenciatura o Ingeniería) en la Academia General Militar de Zaragoza (España) y en la Academia de Oficiales de la Guardia Civil (Aranjuez, Madrid, España)*

*Afiliación: Universidad de Valencia (España). Departamento de Derecho Constitucional, Ciencia Política y de la Administración*

### ***Resumen***

---

*El documento es una reflexión sobre el fenómeno del tráfico de armas y su desarrollo reciente en una Europa sin fronteras. No debemos olvidar que en este año 2011 está prevista la adhesión de Rumanía al Tratado de Schengen y que ello conllevará la desaparición de las fronteras interiores y el fortalecimiento de las exteriores. El tráfico mundial de armas es un negocio que mueve miles de millones de euros, siendo actualmente el segundo mayor mercado negro del Mundo por detrás del narcotráfico.*

### ***Palabras clave***

---

*tráfico de armas, Schengen, contrabando, fronteras, policía, España.*

Las nuevas relaciones culturales y de comunicación interfronterizas, cobran una especial significación en Rumanía en la coyuntura actual, cuando está prevista su adhesión, en este año 2011, al Territorio Schengen, lo que supondrá de facto la desaparición de las fronteras con Bulgaria y Hungría y el reforzamiento de las existentes con Serbia, Ucrania y Moldavia. En este estudio se dan algunas pinceladas de lo que también supone esa pérdida de las fronteras interiores intracomunitarias en el ámbito de la lucha contra la delincuencia organizada y el tráfico internacional de armas y explosivos.

Las fuentes que se han empleado son fundamentalmente los resultados extraídos del análisis de los servicios policiales prestados en los últimos años en Europa y en España, proporcionados por EUROPOL y por el Ministerio del Interior español, siempre aportando datos obtenidos de fuentes abiertas, las cuales están disponibles para el público en general.

Al hablar de armas durante nos referiremos a las armas de fuego pequeñas y ligeras, es decir, aquellas cuyo calibre es inferior a los 20 milímetros y, en general, las que pueden ser llevadas de forma individual por una persona o un vehículo ligero y que son lo suficientemente manejables.

El tráfico ilegal de armas es un grave problema en la Unión Europea y en el Mundo del que se están haciendo eco las distintas agencias internacionales, desde la ONU a la UE. Se ha comprobado que existe una íntima conexión entre el tráfico de armas y las organizaciones criminales.

Las cifras hablan solas. En todo el mundo, circulan más de 500 millones de armas pequeñas y ligeras, es decir, una por cada doce personas aproximadamente. Su bajo coste en relación con el armamento pesado convencional, su alta portabilidad, la fácil ocultación de las mismas y su gran dureza las hacen especialmente atractivas para grupos delictivos organizados o terroristas.

Fabricar y vender armas ligeras es además un negocio mundial. Según las cifras manejadas por EUROPOL, el comercio internacional de estas armas supone actualmente un montante total de 4.000 millones de dólares. De ellos se calcula que 1.000 millones aproximadamente provienen del mercado negro de armas. Sólo en el año 2000 se fabricaron casi 7 millones de armas pequeñas y ligeras.

Los costes sociales y económicos provocados por la utilización de armas en todo el mundo son ingentes. De los 30 millones de personas que han muerto de forma violenta en el mundo desde que terminó la II Guerra Mundial, 26 lo han sido por armas de fuego ligeras. Un informe de EUROPOL señala que en la pasada década de los 90 se produjeron en el mundo más de 3 millones de muertes violentas por este tipo de armas. Cruz Roja Internacional eleva esta cifra hasta los 4 millones.

El tráfico ilegal de armas y su tenencia incontrolada, provoca efectos perjudiciales en la población en general e incrementa el riesgo de una escalada de violencia asociada al crimen organizado. Contribuye, como señalan algunos informes de la Unión Europea, a la creación y perpetuación de una “cultura de la violencia”. El uso de dichas armas por parte de individuos o grupos organizados, no sólo causa terror, sino que paraliza la producción de un país, empobrece la población y brutaliza el comportamiento de muchos jóvenes, incentivando y perpetuando las prácticas de limpieza social y étnica, que se llevan a cabo en algunos territorios.

Ciertamente, las armas de fuego no son las responsables directas de los conflictos armados, pero sí agravan sus nefastas consecuencias, afectando a la capacidad de desarrollo de los países y fomentando las posiciones extremistas. Las armas

utilizadas durante los conflictos bélicos, una vez finalizados éstos, son muchas veces derivadas hacia su tráfico ilegal. Este tráfico ilícito mina las bases económicas y democráticas de cualquier país, mediante la introducción de dinero ilegal en sus economías, generando una gran corrupción a todos los niveles, que conduce al debilitamiento de las instituciones.

En cuanto al crimen organizado, se puede afirmar sin temor a equivocarnos, que la mayor parte de las organizaciones criminales dedicadas al tráfico ilegal de armas de fuego realizan dicha actividad de forma complementaria a su finalidad delictiva principal, sea ésta la del narcotráfico, que es la más común, la trata de blancas u otras. Así por ejemplo, las mafias rusas se han convertido en uno de los actores más importantes en el negocio de las armas ligeras. Estos grupos que operan, principalmente, con fusiles de asalto kalasnikov AK-47 y con pistolas Makarov, Tokarev y Baikal, utilizan las armas ligeras con una doble finalidad: autoabastecimiento propio para poder seguir ejerciendo violencia sobre la población civil, y el logro de ingresos extraordinarios que complementen los obtenidos como fruto de los otros delitos que constituyen su actividad sustantiva.

En cualquier caso hay que decir que no todas las armas ilegales son destinadas a delincuentes o grupos criminales, dedicándose también un porcentaje de las mismas a surtir el coleccionismo o el deporte de la caza. Sin embargo, la realidad demuestra que la mayor parte de ellas terminan en manos de delincuentes o grupos paramilitares.

De esta forma, los servicios de contrainteligencia y contraproliferación europeos han venido observando varios métodos de adquisición de armas por parte del crimen organizado que intentaremos de explicar brevemente:

Por un lado está el robo o la sustracción de las armas a sus legítimos propietarios. Constituye sin duda una de las principales fuentes de adquisición de armas por la delincuencia en general. Algunas de ellas son utilizadas por los propios delincuentes que las han sustraído para la comisión de atracos y robos a mano armada y otras van a formar parte de los circuitos del tráfico ilegal de armas nacionales e internacionales.

También constituye un problema importante la rehabilitación de armas inutilizadas adquiridas en armeros o procedentes de subastas. De esta forma, en la legislación de muchos países, entre ellos España, un arma corta, una pistola por ejemplo, se considera inutilizada con el mero hecho de practicar un orificio en una de sus piezas fundamentales, el cañón por ejemplo. Las armas inutilizadas de esta manera,

con su correspondiente certificado, pueden ser coleccionadas sin limitación en número. La fácil reparación que ofrecen esos orificios, o mejor aun, el intercambio de esa pieza por otra sin tal orificio, hacen que en la práctica estén apareciendo muchas veces en manos de delincuentes armas inutilizadas que han sido habilitadas de nuevo para hacer fuego.

Otro sistema de adquisición de armas ilegales es la conversión de armas con propulsión a gas, detonadoras, de fogueo, etc., en armas de fuego. Así por ejemplo hace algunos años, en varios Estados Europeos, fundamentalmente España, Reino Unido, Alemania y Bélgica, aparecieron un buen número de armas de procedencia italiana, de la marca Tanfoglio Guisepe, las cuales son armas detonadoras que, mediante la simple introducción de un tubo de acero estriado en el cañón del arma original, se convierten en pistolas del calibre 6.35 mm. aptas para realizar fuego real. También son comunes las aprehensiones de este tipo de armas a través de la frontera entre España y Portugal donde con la simple operación de cambiar los cañones pasamos de armas de fogueo a armas de fuego real. Algo más complicada, pero no mucho más, es la transformación de las armas con propulsión a gas.

En cualquier caso, la compra de armas en el mercado negro constituye una fuente imprescindible para el crimen organizado en cuanto al abastecimiento de las mismas. He indicado anteriormente que existe una íntima conexión entre los grupos que proporcionan armas y las organizaciones criminales. El fenómeno de la globalización y la desaparición de las fronteras interiores dentro de la Unión Europea facilita las actividades del tráfico de armas, estableciéndose una estrecha conexión entre delincuentes, crimen organizado, narcotraficantes y sectores paramilitares no estatales. Incluso se han podido contrastar contactos mantenidos años atrás por los grupos terroristas irlandeses y españoles, IRA y ETA, en los territorios de la antigua Yugoslavia para la adquisición de armamento.

También en ocasiones las armas son fabricadas directamente para una finalidad delictiva como es el caso de las ocultas en el interior de bolígrafos, móviles o mecheros. No son pocas las incautaciones de este tipo de armas en numerosos aeropuertos europeos.

Un último sistema detectado es el que utiliza las posibilidades que ofrece Internet. A través de la Red los delincuentes proceden a la adquisición de las distintas partes en que se compone el arma, las cuales proceden muchas veces de distintos países. Esas partes son luego enviadas por correo postal al destinatario último para su ensamblaje final. Muchas veces se utiliza también este sistema para situar las armas que han sido objeto de inutilización, de nuevo en condiciones de hacer fuego real.

Otras veces, aprovechando los resquicios que ofrece la legislación nacional de los distintos Estados, los delincuentes simplemente fabrican las distintas partes de las armas de forma absolutamente legal en los distintos países de acuerdo con la legislación vigente en cada uno de ellos. Posteriormente, se procede a reunir las diferentes piezas en un único destino y se ensamblan, creando así un arma ilegal a partir de piezas producidas legalmente.

¿Cómo circulan estas armas ilegales por los distintos países? EUROPOL ha señalado que, en Europa, los mayores traficantes de armas provienen de grupos delictivos organizados que tienen su origen en los Balcanes, en algunos otros de los Estados del Este Europeo, o bien las antiguas repúblicas soviéticas. Moldavia y, especialmente la región de Transnistria, pueden ser un ejemplo de ello. Las autoridades de estos países, por su parte, señalan que dichas armas provienen, en su gran mayoría, bien de robos a particulares, o bien de armas perdidas o sustraídas a policías y militares. En cualquier caso se trata, en un alto porcentaje, de armas antiguas pero en perfecto uso procedentes de la II Guerra Mundial.

Hemos de tener en cuenta que estos estados cuentan con grandes excedentes de armamento del periodo soviético, y que no siempre es fácil el control de sus exportaciones. La deficiente desmilitarización de sus arsenales, y el mal estado en que se encuentran muchos de ellos, han provocado un incremento importante de armas en el mercado negro, cuando no el control de los mismos por parte del crimen organizado y de las mafias locales. A modo de ejemplo, en el año 1993 más de 3.000 oficiales del ejército ruso fueron acusados de estar implicados en actividades de tráfico de armas procedentes de estos stocks. También los importantes arsenales abandonados por las tropas rusas en el Cáucaso tras su retirada de repúblicas como Armenia, Georgia o Azerbaiyán contribuyeron de forma notable a la militarización de la zona y a alimentar los conflictos entre ellos. Es posible hoy en día adquirir a un módico precio un fusil de asalto kalasnikov AK-47 en Mozambique o Angola procedente de las revueltas que tuvieron lugar en torno a los arsenales y depósitos de Albania en 1997.

Una de las principales vías de entrada de armas detectadas (el llamado corredor del crimen) discurre desde Rusia, a través de Lituania, para entrar en la UE por Polonia, y ser trasladadas desde allí vía terrestre hasta Turquía, Alemania o Bélgica. Desde estos países el transporte continuaría a través de la frontera española de Irún, si su destino es la Península Ibérica, o vía marítima hacia puertos de Sudamérica. Otros pasillos o corredores se han detectado con origen en la antigua Yugoslavia y destino en distintos países europeos o de la costa occidental

africana. Así durante los últimos años, equipos conjuntos de investigación europeos han estado efectuando seguimientos de las líneas de autobuses internacionales procedentes de los Balcanes y con destino a los países nórdicos a través de Alemania produciéndose diversas incautaciones.

En cualquier caso, la ruta más importante de entrada ilegal de armas en la UE lo constituyen las fronteras terrestres. El tráfico marítimo, y especialmente el aéreo, es menos usual hoy en día, excepción hecha de las armas procedentes de Sudamérica y de los Estados Unidos. Los medios de transporte más utilizados son los camiones, trenes y autobuses de ruta internacional. Los países exportadores de armas por excelencia, origen muchas veces del tráfico ilegal de armas, son Bélgica, Brasil, China, Alemania, Italia, Rusia y EEUU. El caso de Bélgica es especialmente llamativo por encontrarse en pleno corazón de la Unión Europea. Bélgica constituye un mercado tradicional de armas. No se trata sólo de que tengan tradición en la fabricación de armas (especialmente en armas cortas, como las de la marca FN) sino que se celebran constantemente ferias de armas, de mayor o menor tamaño, prácticamente todos los fines de semana en cualquier rincón del país. El control de armas no es tan estricto como pudiera pensarse de un país europeo. De hecho, y de conformidad con los datos prestados por su propia policía, controlan únicamente un 50% aproximadamente de las armas que incautan, encontrándose unidades policiales que proceden a su destrucción una vez notificada su incautación a la autoridad judicial, sin que se registre en base policial alguna.

En cuanto al tipo de armas utilizadas en el contrabando, el más habitual es el de pistolas, normalmente a través de las fronteras terrestres, y en pequeñas cantidades, frecuentemente de una en una. Las más habituales y deseadas por la delincuencia en general son del calibre 9 mm. parabellum o del 38 especial, si bien las del 7.65 y 6.35 son también muy abundantes y solicitadas por su menor precio que oscila entre los 600 y 1.200 euros. Evidentemente, dicho precio en el mercado negro es muy inferior si las armas ya han servido para la comisión del algún hecho delictivo, llegando a la mitad del precio con respecto a un arma que no lo ha sido. Se han llegado a detectar incluso casos de alquiler de armas de fuego en delincuentes menos expertos.

Es necesario, para terminar, hacer referencia a los instrumentos y problemas con que se enfrenta la Unión Europea en el control de los flujos ilícitos de armas por nuestras fronteras. La ausencia de controles internos dentro del espacio Schengen, especialmente en el transporte terrestre, hacen de la UE un lugar vulnerable al tráfico ilegal de armas, muchas veces vinculado con el narcotráfico. Este problema



se agudiza si tenemos en cuenta, como he indicado antes, que el muchas veces el tráfico de armas se produce a muy pequeña escala, siendo la mayor parte de las confiscaciones que se producen en las aduanas de una sola arma. Un caso interesante de la relación entre el tráfico de armas y drogas es el descubierto por la Guardia Civil española en el Norte de España. Entre los años 2001 y 2005 se realizaron una serie de incautaciones de drogas en diversos controles llevados a cabo por la Guardia Civil. Lo que en un principio se creía relacionado con el terrorismo, pronto se vio que era una forma de actuar de grupos de delincuentes franceses. Estos grupos alquilaban vehículos 4x4 de lujo (Porsche Cayenne, VW Touareg...) con los que partían desde los alrededores de París con armas y dinero hacia el sur de España, utilizando móviles y otros vehículos de lanzadera, para regresar con alrededor de 500 ó 1.000 kg de sustancias estupefacientes. El viaje lo hacían a toda velocidad, con medias superiores a los 160 km/h, y prácticamente no descansaban, realizando toda la operación en escasas 36 ó 48 horas.

Una Directiva de la Unión Europea del año 91 clasifica las armas de fuego en 4 categorías, estableciendo unas medidas estándar mínimas de control para cada una de ellas, pero cada estado miembro tiene luego su propia legislación sobre la adquisición, almacenaje, transporte, tenencia y uso de estas armas. A pesar de la directiva, se producen todavía diferencias notables entre las diferentes legislaciones nacionales de los estados miembros en cuanto al control de las armas y, lo que es más preocupante, en el modo en que las obligaciones derivadas de esas legislaciones se hacen cumplir por parte de las fuerzas de seguridad.

Hay todavía en la UE una seria carencia, tanto de información como de inteligencia, referente a la entrada, salida y circulación de las armas, sus destinatarios finales y las certificaciones para su transporte. Se precisa urgentemente, no ya una base de datos común europea -que existe-, sino que la misma sea alimentada de forma adecuada por las autoridades competentes de los estados miembros y que los funcionarios policiales dedicados a la persecución de estos ilícitos tengan rápido y fácil acceso a la misma. El problema se agrava todavía más en determinados Estados como es el caso del Reino Unido, donde apenas existen bases de datos centralizadas, puesto que se trata de 46 cuerpos policiales distintos, cada uno con su propia distribución territorial que se yuxtaponen muchas veces entre sí. Es decir, en algunos Estados no se puede tener una idea clara del control de las armas en el interior de su propio territorio simplemente porque ellos mismos carecen de tales datos. Además, debido a las diferentes legislaciones nacionales, no hay uniformidad a la hora de establecer las

diferentes categorías o características para clasificar un arma. A pesar de que una reciente normativa europea, el llamado documento Enfopol 27, ha pretendido poner fin a este problema, la realidad es que este documento todavía no se ha aplicado en muchos países. Nos queda aun un largo trecho por andar.

En definitiva, la principal carencia lo constituye la falta de información de los órganos supraestatales y la falta de coordinación entre los distintos países. El superar esta deficiencia es una prioridad para nuestras autoridades políticas y policiales y a ello se dirigen los principales esfuerzos en la actualidad. Lo contrario sería permitir un margen de acción demasiado amplio a las organizaciones terroristas y del crimen organizado para sus finalidades delictivas.

### ***Bibliografía***

---

1. ATF. Bureau of Alcohol, Tobacco, Firearms and Explosives. USA Department of Justice. *Federal Firearms Regulations Reference Guide*, 2005. Disponible en Internet: <http://www.atf.gov/publications/>
2. Europol. *Annual Report 2004*. Disponible en Internet: <http://www.europol.europa.eu/>
3. Europol. *Annual Report 2005*. Disponible en Internet: <http://www.europol.europa.eu/>
4. Europol. *European Organised Crime Threat Assesment (OCTA)*, 2006. Disponible en Internet: <http://www.europol.europa.eu/>
5. Europol. *European Organised Crime Threat Assesment (OCTA)*, 2007. Disponible en Internet: <http://www.europol.europa.eu/>
6. Europol. *European Organised Crime Threat Assesment (OCTA)*, 2008. Disponible en Internet: <http://www.europol.europa.eu/>
7. Europol. *European Organised Crime Threat Assesment (OCTA)*, 2009. Disponible en Internet: <http://www.europol.europa.eu/>
8. Fernando Pérez Álvarez: *In memoriam Alexandri Baratta*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca, 2004.
9. Maria Esther Vaquero Lafuente: *El día de Europa: las transformaciones de la Unión Europea: la ampliación y la convención europea*. Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas, 2004.
10. Naciones Unidas: *Programa de acción para prevenir, combatir y eliminar el tráfico ilícito de armas pequeñas y ligeras en todos sus aspectos*. United Nations Publications, 2004.
11. *Running guns: the Global Black Market in Small Arms*. Londres, UK: Zed Books Ltd, 2000. Traducción al castellano disponible en Internet: <http://books.google.es/>
12. Jane Nelson: *El Sector Privado como socio en la prevención y resolución del conflicto*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma, 2002
13. Vicenç Fisas Armengol: *Adiós a las armas ligeras. Las armas y la cultura de la violencia*. Madrid, España: Icaria Editorial, 2000.

# Literary Studies

## Omul și istoria agresivă la Marin Preda și la Dostoievski

*Drd. Diana Cușmerenco  
Facultatea de Litere  
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza“, Iași*

### ***Rezumat***

---

*Lucrarea are în centru comparatismul ce se poate stabili între cei doi scriitori, Marin Preda și Dostoievski, în baza confruntării omului cu o istorie brutală. În urma acestei experiențe tragice, omul este agresat, devenind o pradă a istoriei sau, dimpotrivă, un călău, răspunzând violenței într-un mod similar. Impactul pe care îl are timpul nerăbdător asupra oamenilor este agresiv, influențându-le în mod radical destinul. Personajele, asemenea lui Sisif, urcă și coboară neîncetat treptele suferinței până la mântuirea finală. Analiza și compararea romanelor ambilor creatori dezvăluie că un punct comun îl reprezintă tocmai efectele pe care timpul devastator le produce asupra omului.*

### ***Cuvinte cheie***

---

*comparatism, Marin Preda, Dostoievski, romane, confruntarea cu istoria agresivă, experiență tragică, drama omului*

Una dintre marile tentații ale globalizării este dialogul cultural, care cheamă confruntarea dintre culturi și implicit literaturi. În zona redescoperirii de sine prin oglindirea în Celălalt se înscrie comparatismul literar, o știință fecundă în ceea ce privește îmbogățirea perspectivelor sau unghiurilor din care pot fi privite un text, o operă, un autor. Uneori, un creator considerat cunoscut poate fi redescoperit prin comparația ce se poate stabili între el și alți creatori. Un exemplu poate fi chiar Eminescu, despre care Paul Iruș în *Eminescu și devenirea poeziei europene moderne* afirmă că este „cel mai cunoscut, dar și cel mai necunoscut poet român.” [1. Iruș 2008: 13]. Mai mult, un scriitor își creează precursorii, observa pe bună dreptate Gérard Genette în *Utopia literară*, studiu introdus în *Figuri* [2. Genette 1978: 56], reluând o constatare a lui Borges. Așadar, apariția unui scriitor poate conduce la o reevaluare hermeneutică a tot ce s-a scris până la el, ca într-un imens joc de puzzle, în care piese altădată fixate într-un anumit loc, paradoxal, se dovedesc potrivite și în alte părți, astfel încât imaginea jocului se schimbă neîncetat. Chiar și ceea ce pare stabil și imuabil, precum marii scriitori, implicit capodoperele, renaște printr-un „aesthis continuu regenerat”, așa cum

demonstrează Hans Robert Jauss în *Experiență estetică și hermeneutică literară* [3. Jauss 1983: 90]. De asemenea, literaturi considerate marginale, cum este cazul literaturii române, pot recâștiga un alt loc pe scara valorică, prin apariția unor scriitori noi sau prin confruntarea cu alte literaturi. Uneori, chiar cele mai neobișnuite comparații pot conduce la niște revelații, care, o dată afirmate, se pot impune apoi în toată evidența lor. Un exemplu în acest sens poate fi paralela ce se poate stabili între romanele unui scriitor român, cum este Marin Preda, și universul trăirii dostoevskiene. Ne situăm aici într-una dintre zonele cel mai puțin explorate, aceea spirituală, „în care sufletele comunică și în care arta de a scrie le folosește ca să se exprime”, conform lui Paul van Tieghem în *Literatura comparată* [4. Tieghem 1966: 92]. Deși diferiți, acești scriitori s-au întâlnit în modalitatea în care concep Omul în Istorie. Acesta este o victimă a propriei sale istorii sau a Istoriei înțelese ca existență. Viața este privită ca o penitență față de care omul se supune sau se revoltă. Drama sa constă din repetatele suișuri și coborâșuri în acest imens labirint al suferinței, pe care acesta și-l asumă, asemenea lui Sisif. Confruntarea cu limita, arhitema romanelor lui Marin Preda, dar și a celor dostoevskiene, înseamnă în primul rând confruntarea cu sine și cu lumea. Deseori, lumea, mediul, se dovedesc ostile individului, care, prin umilință și suferință, poate ajunge pe culme reușind să se salveze prin iubirea pentru aproapele său sau pentru Dumnezeu, sau poate cădea în abis, atunci când renunță la luptă și implicit la sine, alegând însingurarea, care conduce la disperare, nebunie și moarte sub forma crimei sau sinuciderii. În acest al doilea caz, omul este o pradă a Istoriei, devenind o victimă a sa.

Impactul tragic al istoriei agresive și-a găsit ecoul și în viețile autorilor concreți, fiind transmis prin scriitură personajelor. Scrisul a fost astfel o modalitate de eliberare de proprii demoni, o necesitate dictată de propria conștiință. Referindu-se la *Cel mai iubit dintre pământeni*, Marin Preda a mărturisit tocmai această necesitate a scriiturii eliberatoare: „Există în viața oricărui scriitor un moment de criză în care simte că trebuie să spună tot.” [5. *Timpul n-a mai avut răbdare: Marin Preda* 1981: 550]. Ideea este reluată în mottoul romanului autobiografic *Viața ca o pradă*: „Dacă ași ști că efortul pentru scrierea unui roman mă poate costa viața, mi-ași lua toate măsurile de siguranță pentru a înlătura o eventualitate cum ar fi boala din care să mi se tragă moartea. Dar unica măsură hotărâtoare, aceea de a renunța la scris, nu ași lua-o.” [6. Preda 2007: 5]. Scrisul, privit ca modalitate de a răspunde unei Istorie constrângătoare, agresive, este fructificat și de Dostoievski, a cărui experiență traumatizantă în ocnele Siberiei și-a lăsat amprenta în stilul scriitorului. Protagonistii dostoevskieni se confruntă cu

adevărate drame, căzând în capcana unor Idei, cel mai adesea nefaste, din care cu greu se pot desprinde. *Ideea* este un liant între aceștia și lume, denumind chiar modul în care personajele se raportează la Istorie.

Influența mediului în destinul personajelor este luată în evidență de către ambii scriitori. De altfel, în *Imposibila întoarcere*, Marin Preda dezvăluie tentația scriitorului de a face abstracție de efectele devastatoare ale istoriei asupra vieții individului: „Istoria se impune ca o idee, ca o necesitate. [...] Este foarte lesnicios pentru omul de litere să se adăpostească în spatele necesității istorice și să se eschiveze, în felul acesta, de a se întreba nu câtă necesitate conține istoria, ci care e soarta fiecărui om în parte, știind că omul nu are decât o singură viață de trăit, în timp ce istoria este înceată și nepăsătoare.” [7. Idem 1971: 24]. Tocmai reversul acestei realități este ceea ce urmărește scriitorul să dezvăluie în al doilea volum al romanului *Moromeții*. Dacă primul volum se situează sub auspiciile unui „timp răbdător”, volumul al doilea revelează efectele noului timp, cel agresiv, ce vine să distrugă ideea de sat și de țăran. Un întreg edificiu, altădată considerat etern, este acum zdruncinat din temelii de Istoria delirantă, agresivă. Ca reprezentant al lumii vechi, tradiționale, Ilie Moromete încearcă din răputeri să se adapteze noului timp, pe care, de fapt, nu-l înțelege, trecând, în evoluția sa, de la singurătatea ca superioritate, din primul volum, la singurătatea de ordin tragic, din al doilea. Drama va fi cu atât mai mare cu cât un reprezentant al noii Istории, distrugătoare, va fi chiar fiul său, Niculaie. Totuși, după excluderea din partid, fiul va fi parcă predestinat să repete destinul tragic al tatălui, asumându-și singurătatea ca modalitate de a exista în lume. Istoria agresivă nu va întârzia să vină și împotriva sa. De aceea nu pare întâmplător că următorul roman, *Marele singuratic*, îl are ca protagonist pe Niculaie. Se observă astfel că Istoria guvernează destinele oamenilor, care par a nu mai conta. Moromete, țăranul ironic și contemplativ care privea lumea ca pe un spectacol, va ajunge să se însingureze într-o măsură atât de mare încât va înnebuni și, în cele din urmă, va muri. Scriitorul se va referi la dizarmonia sufletească provocată de factorul mediu în capitolul *Cum am scris «Risipitorii»* din *Imposibila întoarcere*: „Șocurile la care suntem supuși din pricina pierderii seninătății și echilibrului sufletesc, seninătate și echilibru supuse unei continue agresiuni a mediului și de care nici măcar nu suntem în totalitate conștienți, nu sunt ele oare cauza unor mari tulburări în comportamentul omului de azi?” [8. *Ibidem*: 167]. În orice caz, această întrebare retorică poate fi raportată și la destinul satului moromețian. O istorie în delir nu poate crea decât o lume delirantă, absurdă. Este explicabil atunci refuzul tatălui de a-și mai privi fiul, în visul lui Niculaie. La chemările repetate și înecate de plâns ale fiului, tatăl „stătea

însă mereu cu spatele” [9. Idem 1970: 329], îndepărtându-se de el, ca și cum ar refuza să se întoarcă spre o lume ilogică, refugiindu-se într-o lume trecută pe care timpul agresiv dorise să o neantizeze.

Șocul provocat de Istoria violent este cu atât mai puternic cu cât personajele nu au o acasă a lor, un spațiu ocrotitor în care să se simtă în siguranță. Familia lui Moromete se destramă o dată cu plecarea fiilor mai mari la București, destrămarea continuată de înscrierea lui Niculaie într-o școală de partid la București, cu măritișul fetelor și, în cele din urmă, cu plecarea Catrinei la fata ei din prima căsătorie. Moromete rămâne tot mai singur, înstrăinându-se de sine și de ceilalți, până când va fugi el însuși de acasă. Impresionează această fugă a lui spre... nicăieri, această căutare disperată a unui loc în care să se regăsească pe sine. În *Crimă și pedeapsă*, Marmeladov este cel în al cărui discurs adresat lui Raskolnikov se remarcă această obsesie a lui acasă: „Or, fiecare om ar trebui să aibă pe lumea asta măcar un loc unde să se poată duce, la o adică.” [10. Dostoievski 2007: 27], „[...] firesc ar fi ca orice ființă umană să aibă un locșor unde cuiva să-i pese de ea!” [11. *Ibidem*: 28], „Vă dați seama, vă dați dumneavoastră seama, stimate domn, ce înseamnă să nu mai ai unde te duce?” [12. *Ibidem*: 30]. Tocmai lipsa acestui spațiu securizant, care presupune în primul rând existența iubirii, determină delirul individului, dar și al întregii lumi. Este de luat în considerație întrebarea lui Achim din romanul *Delirul*, care dezvăluie prin naivitatea și nesiguranța ei noua fațetă a lumii, a unei lumi confuze, dominate de incertitudine și de frică: „Ce se întâmplă? Se mută lumea dintr-un loc în altul? Fuge de undeva?” [13. Preda 1987: 339]. Similar, Stepan Trofimovici din *Demonii* fuge speriat din fața unei lumi a cărei violență îl copleșește: „Fug de o lume în delir, fug de coșmar, alerg în căutarea Rusiei, existe-t-elle la Russie?” [14. Dostoievski 2007: 582]. Rusia de altădată pare a se identifica aceluia acasă care se cere a fi recompus. Totuși, în prezentul narativ, Rusia este identificată istoriei agresive. Astfel, Stepan Trofimovici compară pasajul referitor la demonii ce au intrat în porci din *Sfânta Evanghelie cea după Luca, Capitolul VIII, 32 – 36*, cu istoria Rusiei: „Să vezi, ar fi exact ca Rusia noastră. Acești demoni, care ies din bolnav și intră în porci, sunt toate tarele, racilele, toate miasele, toate necurățiile, toți demonii și toți drăcușorii care s-au acumulat în marele și scumpul nostru bolnav, în Rusia noastră, în decurs de veacuri, de veacuri!” [15. *Ibidem*: 701]. Rusia este văzută ea însăși ca o victimă a Istoriei. Atunci este perfect plauzibilă panica de care sunt cuprinși toți. Oamenii fug pentru că echilibrul lor sufletesc este zdruncinat peste măsură. Deși nu este o cale a salvării reale, fuga este prima reacție a omului dominat de panică. La un moment dat, chiar și Raskolnikov, cuprins de delir, se lasă în prada gândului de a fugi: „Mi-

am amintit: trebuie să fug, să fug cât mai repede. Da, însă unde să mă duc? [...]" [16. *Idem* 2007: 146]. Planurile lui Raskolnikov sunt absurde și coincid cu cele ale lui Svidrigailov, care, în cele din urmă, se va sinucide: „E preferabil să părăsesc țara, să fug undeva departe, în America. Acolo, puțin o să-mi pese de ei.” [17. *Ibidem* 46]. Se remarcă nevoia aproape fizică a lui Raskolnikov de a se elibera din strânsoarea propriei concepții asupra sieși și asupra lumii. În acest caz, fuga lui Raskolnikov de lume echivalează cu o fugă de sine. Nu pare întâmplător că Svidrigailov și apoi și anchetatorul Porfiri îi atrag atenția asupra necesității de a se elibera de povara crimei, tocmai prin această metaforă a libertății, care este nevoia de aer: „În clipa asta, n-ai nevoie decât de aer, aer, aer...” [18. *Ibidem*: 500]. Mai târziu, în închisoare, Raskolnikov se va regăsi pe sine, fiind astfel posibilă renașterea sa simbolică.

Semnificativ este faptul că omul lovit de Istoria agresivă se pierde de sine pe moment, rămânând derutat și copleșit de frică. Ceva înlăuntrul său se fragmentează, conducând la dezechilibrul emoțional și în unele chiar la nebunie. În cazul unor personaje, precum Stepan Trofimovici sau Liza din *Demonii*, tulburarea instaurată este ireversibilă. De o metamorfoză care pare a fi definitivă suferă și Niki, prietenul de la ziar al lui Ștefan al lui Parizianu din *Delirul*. Sentimentul acut al fricii îl reduce pe cel care altădată fusese un spirit liber la o stare anormală de mușenie și supușenie: „Inteligența lui [...] ai fi zis că murise și locul ei fusese luat de un singur gând pe care el și-l însușise și nu mai putea avea altul: supunere! Sub amenințare, el alesese. Și ce era mai rău, încetase orice luptă [...]” [19. Preda 1987: 453]. Într-adevăr, omului amenințat de teroarea Istoriei îi sunt furate individualitatea și libertatea. Victor Petrini din *Cel mai iubit dintre pământeni* are neplăcuta revelație că, fără să vrea, în timpul manifestațiilor închinat partidului are tendința de a se subsuma vocii colective, ca și cum propria sa individualitate n-ar mai fi contat și ar fi dispărut în virtutea celei colective. Abia mai târziu, când omul rămâne singur cu sine și reflectează la ceea ce i s-a întâmplat are posibilitatea de a reacționa într-un mod controlat și, oricum, conștient. În *Delirul*, naratorul observă acest șoc pe care Istoria îl provoacă pe moment individului: „Ori, noi tocmai trăim aceste «multe», suntem în plină fierbere a istoriei [20. *Ibidem*: 373]”. Istoria este privită chiar ca „un coșmar din care încerci să te trezești”, fiind „pasionantă după ce faptele care o compun au trecut...” [21. *Ibidem*: 374].

Totuși, efectele dezastruoase ale timpului agresiv rămân, așa cum se observă în volumul al doilea al romanului *Moromeții* sau în *Cel mai iubit dintre pământeni*. În acest din urmă roman scris de Preda, Victor Petrini face prin



confesiunea sa un adevărat rechizitoriu împotriva Istoriei. Depoziția inițială cerută de fostul judecător, actualul avocat și prieten al lui Petrini, Ciceo, pentru ultima înfățișare la proces, se transformă treptat într-un jurnal, iar jurnalul într-un adevărat roman. Într-adevăr, experiențele protagonistului sunt tragice și atunci titlul, care devine un pseudonim al său, capătă o valoare ironică; Victor Petrini nu este cel mai iubit dintre pământeni, ci cel mai singur. Atât experiențele din romanul iubirii, cel social sau cel politic sunt tragice, Victor Petrini fiind anchetat în repetate rânduri și închis până la condamnarea finală, în celula ce pare a fi definitivă. Aici își concepe Petrini manuscrisul pe care dorește la un moment dat să-l ardă, dar, conștientizându-și menirea de scriitor, hotărăște să-l păstreze, pentru a-l trimite către destinatarul general care va fi lumea. Astfel, simbolic, zidurile celei se deschid și actul scriiturii devine un act al libertății autorului. În orice caz, amintirile sunt încărcate de sentimentul frustrării și al neîmplinirii. Unica femeie cu care reușise să-și întemeieze o familie, încercând să reconstituie acel spațiu ocrotitor care îi lipsise încă din copilărie și din adolescență, Matilda, îl va părăsi după ispășirea pedepsei în mina de plumb. Reîntors în societate, Petrini va fi marginalizat, decăzând din postul de asistent la Facultatea de Filozofie în cel de șef al echipei de deratizare. Deși nu este din fire agresiv, reacțiile lui Petrini sunt violente în virtutea acționării în legitimă apărare. Așadar, omul confruntat cu o istorie agresivă devine el însuși violent. Astfel se explică uciderea gardianului din mina de plumb, care îl lovea în repetate rânduri în cap, pentru că acolo era sediul inteligenței, iar libertatea de gândire trebuia oprimată. Torționarul și apoi soțul lui Suzy, Dipsomanul, devin simboluri ale unei lumi violente și astfel se explică și obsesia protagonistului, vizibilă pe parcursul întregului roman, de a acționa în legitimă apărare. Omul trebuie să fie mereu pregătit să riposteze Istoriei. Ironic, ceea ce pare aici a se insinua ca unica lume normală, exemplară, anume socialismul, este, de fapt, o *lume pe dos*, în care valorile sunt marginalizate și ticăloșii sunt cei care prosperă. Este sugestiv titlul eseului scris de Petrini: *Era ticăloșilor*. Mai gravă este concluzia naratorului-personaj, care constată că lumea, deși este guvernată de ticăloși, are totuși o simpatie nedisimulată față de aceștia. Astfel, aparentul progres al omenirii este, în realitate, o involuție și o descompunere.

În *Însemnări din subterană*, individul măcinat de ură și de invidie împotriva întregii lumi care l-a marginalizat și pe care a repudiat-o, concluzionează că răutatea umană crește și se rafinează o dată cu civilizația: „Ce-o fi împlânzit în noi civilizația? Civilizația nu face decât să ne dezvolte varietatea senzațiilor; nimic mai mult. De pe urma dezvoltării acestei varietăți s-ar putea ca omul să evolueze

atât de-al dracului, încât să-și afle desfătarea în sânge. [...] În orice caz, de pe urma civilizației, omul dacă n-a devenit mai setos de sânge, a devenit mai sângeros într-un chip mai primejdios și mai abject decât înainte. Înainte, omul vedea în vărsarea de sânge un act justițiar și, cu conștiința împăcată, ucidea pe cine trebuia; acum, cu toate că socotim vărsarea de sânge o mârșăvie, săvârșim mârșăvia, ba chiar în mai mare măsură decât înainte.” [22. Dostoievski 1968: 145]. Se desprinde astfel concluzia că omul este un produs al mediului și implicit al timpului său. Asemenea lui Petrini, *omul subteran* face un rechizitoriu împotriva Istoriei, însă sufletul său este încărcat de ură: urăște pe toată lumea, inclusiv pe sine: „Să vă ia dracu pe toți, asta-mi trebuie! Eu de liniște am nevoie. Eu, ca să nu mai fiu tulburat de nimeni, aș vinde lumea-ntreagă pe doi bănuți, făr-a sta la gânduri. Dacă-i de ales: să se dărâme lumea, ori să-mi beau eu ceaiul, eu spun că mai bine s-ar dărâma lumea, numai să-mi pot bea eu ceaiul.” [23. *Ibidem*: 226]. În confruntarea cu istoria pe care a simțit-o agresivă, *omul subteran* a renunțat la luptă, retrăgându-se în sine, până la autodezumanizarea sa: „[...] mă simțeam eu însumi coborât la limită; și simțeam că oricât de rău era așa, altfel n-avea cum să fie; și simțeam că nu mai aveam nicio ieșire, că niciodată n-o să devin alt om [...]” [24. *Ibidem*: 132]. În cazul său salvarea nu mai este posibilă, pentru că înveninarea sufletului este prea puternică și s-a petrecut într-un timp prea lung: „[...] am, gândiți-vă, patruzeci de ani de viață subterană, în bârlog!” [25. *Ibidem*: 149]. *Omul subteran* urăște pe toată lumea și i se pare că este urât de toți. Similar, și Raskolnikov este evitat de colegi și n-are nici un prieten, în afară de Razumihin. Totuși, după regenerarea conștiinței sale, posibilă doar prin iubirea necondiționată a Soniei, „[...] i se păruse că toți ocații, foștii lui vrăjmași, îl priveau cu alți ochi; încercase să intre în vorbă și ei îi răspunseseră prietenoși.” [26. *Idem* 2007: 593]. Iubirea este o cale a salvării și pentru Victor Petrini din *Cel mai iubit dintre pământeni*, care, la sfârșitul experiențelor sale, se conștientizează ca învingător, asumându-și atât victoriile, cât și eșecurile. Dacă începutul romanului stă sub semnul morții, finalul se deschide prin afirmarea puterii absolute a iubirii: „...dacă dragoste nu e, nimic nu e!...” [27. Preda 1992: 182].

Atât în romanele lui Marin Preda, cât și în cele ale lui Dostoievski, omul se poate salva de efectele devastatoare ale Istoriei agresive găsindu-și un spațiu protector, în care să se simtă în siguranță. În momentul în care acest spațiu nu este de găsit, omul se pierde de sine, prin însingurare, nebunie și moarte. Salvarea este posibilă numai atunci când omul își păstrează vie credința și, asemenea lui Sisif, nu renunță la lupta sa eternă cu destinul.

Una dintre marile tentații ale globalizării este dialogul cultural, care cheamă confruntarea dintre culturi și implicit literaturi. În zona redescoperirii de sine prin oglindirea în Celălalt se înscrie comparatismul literar, o știință fecundă în ceea ce privește îmbogățirea perspectivelor sau unghiurilor din care pot fi privite un text, o operă, un autor. Uneori, un creator considerat cunoscut poate fi redescoperit prin comparația ce se poate stabili între el și alți creatori. Un exemplu poate fi chiar Eminescu, despre care Paul Iruș în *Eminescu și devenirea poeziei europene moderne* afirmă că este „cel mai cunoscut, dar și cel mai necunoscut poet român.” [1. Iruș 2008: 13]. Mai mult, un scriitor își creează precursorii, observa pe bună dreptate Gérard Genette în *Utopia literară*, studiu introdus în *Figuri* [2. Genette 1978: 56], reluând o constatare a lui Borges. Așadar, apariția unui scriitor poate conduce la o reevaluare hermeneutică a tot ce s-a scris până la el, ca într-un imens joc de puzzle, în care piese altădată fixate într-un anumit loc, paradoxal, se dovedesc potrivite și în alte părți, astfel încât imaginea jocului se schimbă neîncetat. Chiar și ceea ce pare stabil și imuabil, precum marii scriitori, implicit capodoperele, renaște printr-un „aesthesis continuu regenerat”, așa cum demonstrează Hans Robert Jauss în *Experiență estetică și hermeneutică literară* [3. Jauss 1983: 90]. De asemenea, literaturi considerate marginale, cum este cazul literaturii române, pot recâștiga un alt loc pe scara valorică, prin apariția unor scriitori noi sau prin confruntarea cu alte literaturi. Uneori, chiar cele mai neobișnuite comparații pot conduce la niște revelații, care, o dată afirmate, se pot impune apoi în toată evidența lor. Un exemplu în acest sens poate fi paralela ce se poate stabili între romanele unui scriitor român, cum este Marin Preda, și universul trăirii dostoevskiene. Ne situăm aici într-una dintre zonele cel mai puțin explorate, aceea spirituală, „în care sufletele comunică și în care arta de a scrie le folosește ca să se exprime”, conform lui Paul van Tieghem în *Literatura comparată* [4. Tieghem 1966: 92]. Deși diferiți, acești scriitori s-au întâlnit în modalitatea în care concep Omul în Istorie. Acesta este o victimă a propriei sale istorii sau a Istoriei înțelese ca existență. Viața este privită ca o penitență față de care omul se supune sau se revoltă. Drama sa constă din repetatele suișuri și coborâșuri în acest imens labirint al suferinței, pe care acesta și-l asumă, asemenea lui Sisif. Confruntarea cu limita, arhitema romanelor lui Marin Preda, dar și a celor dostoevskiene, înseamnă în primul rând confruntarea cu sine și cu lumea. Deseori, lumea, mediul, se dovedesc ostile individului, care, prin umilință și suferință, poate ajunge pe culme reușind să se salveze prin iubirea pentru aproapele său sau pentru Dumnezeu, sau poate cădea în abis, atunci când renunță la luptă și implicit la sine, alegând însingurarea, care conduce la disperare, nebunie și moarte sub forma

crimei sau sinuciderii. În acest al doilea caz, omul este o pradă a Istoriei, devenind o victimă a sa.

Impactul tragic al istoriei agresive și-a găsit ecoul și în viețile autorilor concreți, fiind transmis prin scriitură personajelor. Scrisul a fost astfel o modalitate de eliberare de proprii demoni, o necesitate dictată de propria conștiință. Referindu-se la *Cel mai iubit dintre pământeni*, Marin Preda a mărturisit tocmai această necesitate a scriiturii eliberatoare: „Există în viața oricărui scriitor un moment de criză în care simte că trebuie să spună tot.” [5. *Timpul n-a mai avut răbdare: Marin Preda* 1981: 550]. Ideea este reluată în mottoul romanului autobiografic *Viața ca o pradă*: „Dacă ași ști că efortul pentru scrierea unui roman mă poate costa viața, mi-ași lua toate măsurile de siguranță pentru a înlătura o eventualitate cum ar fi boala din care să mi se tragă moartea. Dar unica măsură hotărâtoare, aceea de a renunța la scris, nu ași lua-o.” [6. Preda 2007: 5]. Scrisul, privit ca modalitate de a răspunde unei Istoriei constrângătoare, agresive, este fructificat și de Dostoievski, a cărui experiență traumatizantă în ocnele Siberiei și-a lăsat amprenta în stilul scriitorului. Protagonistii dostoievskieni se confruntă cu adevărate drame, căzând în capcana unor Idei, cel mai adesea nefaste, din care cu greu se pot desprinde. *Ideea* este un liant între aceștia și lume, denumind chiar modul în care personajele se raportează la Istorie.

Influența mediului în destinul personajelor este luată în evidență de către ambii scriitori. De altfel, în *Imposibila întoarcere*, Marin Preda dezvăluie tentația scriitorului de a face abstracție de efectele devastatoare ale istoriei asupra vieții individului: „Istoria se impune ca o idee, ca o necesitate. [...] Este foarte lesnicios pentru omul de litere să se adăpostească în spatele necesității istorice și să se eschiveze, în felul acesta, de a se întreba nu câtă necesitate conține istoria, ci care e soarta fiecărui om în parte, știind că omul nu are decât o singură viață de trăit, în timp ce istoria este înceată și nepăsătoare.” [7. Idem 1971: 24]. Tocmai reversul acestei realități este ceea ce urmărește scriitorul să dezvăluie în al doilea volum al romanului *Moromeții*. Dacă primul volum se situează sub auspiciile unui „timp răbdător”, volumul al doilea revelează efectele noului timp, cel agresiv, ce vine să distrugă ideea de sat și de țaran. Un întreg edificiu, altădată considerat etern, este acum zdruncinat din temelii de Istoria delirantă, agresivă. Ca reprezentant al lumii vechi, tradiționale, Ilie Moromete încearcă din răputeri să se adapteze noului timp, pe care, de fapt, nu-l înțelege, trecând, în evoluția sa, de la singurătatea ca superioritate, din primul volum, la singurătatea de ordin tragic, din al doilea. Drama va fi cu atât mai mare cu cât un reprezentant al noii Istoriei, distrugătoare, va fi chiar fiul său, Niculaie. Totuși, după excluderea din partid, fiul va fi parcă

predestinat să repete destinul tragic al tatălui, asumându-și singurătatea ca modalitate de a exista în lume. Istoria agresivă nu va întârzia să vină și împotriva sa. De aceea nu pare întâmplător că următorul roman, *Marele singuratic*, îl are ca protagonist pe Niculaie. Se observă astfel că Istoria guvernează destinele oamenilor, care par a nu mai conta. Moromete, țăranul ironic și contemplativ care privea lumea ca pe un spectacol, va ajunge să se însingureze într-o măsură atât de mare încât va înnebuni și, în cele din urmă, va muri. Scriitorul se va referi la dizarmonia sufletească provocată de factorul mediu în capitolul *Cum am scris «Risipitorii»* din *Imposibila întoarcere*: „Șocurile la care suntem supuși din pricina pierderii seninătății și echilibrului sufletesc, seninătate și echilibru supuse unei continue agresiuni a mediului și de care nici măcar nu suntem în totalitate conștienți, nu sunt ele oare cauza unor mari tulburări în comportamentul omului de azi?” [8. *Ibidem*: 167]. În orice caz, această întrebare retorică poate fi raportată și la destinul satului moromețian. O istorie în delir nu poate crea decât o lume delirantă, absurdă. Este explicabil atunci refuzul tatălui de a-și mai privi fiul, în visul lui Niculaie. La chemările repetate și înecate de plâns ale fiului, tatăl „stătea însă mereu cu spatele” [9. *Idem* 1970: 329], îndepărtându-se de el, ca și cum ar refuza să se întoarcă spre o lume ilogică, refugiindu-se într-o lume trecută pe care timpul agresiv dorise să o neantizeze.

Șocul provocat de Istoria violent este cu atât mai puternic cu cât personajele nu au o acasă a lor, un spațiu ocrotitor în care să se simtă în siguranță. Familia lui Moromete se destramă o dată cu plecarea fiilor mai mari la București, destrămarea continuată de înscrierea lui Niculaie într-o școală de partid la București, cu mărișul fetelor și, în cele din urmă, cu plecarea Catrinei la fata ei din prima căsătorie. Moromete rămâne tot mai singur, înstrăinându-se de sine și de ceilalți, până când va fugi el însuși de acasă. Impresionează această fugă a lui spre... nicăieri, această căutare disperată a unui loc în care să se regăsească pe sine. În *Crimă și pedeapsă*, Marmeladov este cel în al cărui discurs adresat lui Raskolnikov se remarcă această obsesie a lui acasă: „Or, fiecă om ar trebui să aibă pe lumea asta măcar un loc unde să se poată duce, la o adică.” [10. Dostoievski 2007: 27], „[...] firesc ar fi ca orice ființă umană să aibă un locșor unde cuiva să-i pese de ea!” [11. *Ibidem*: 28], „Vă dați seama, vă dați dumneavoastră seama, stimate domn, ce înseamnă să nu mai ai unde te duce?” [12. *Ibidem*: 30]. Tocmai lipsa acestui spațiu securizant, care presupune în primul rând existența iubirii, determină delirul individului, dar și al întregii lumi. Este de luat în considerație întrebarea lui Achim din romanul *Delirul*, care dezvăluie prin naivitatea și nesiguranța ei noua față a lumii, a unei lumi confuze, dominate de incertitudine și de frică: „Ce se întâmplă?

Se mută lumea dintr-un loc în altul? Fuge de undeva?” [13. Preda 1987: 339]. Similar, Stepan Trofimovici din *Demonii* fuge speriat din fața unei lumi a cărei violență îl copleșește: „Fug de o lume în delir, fug de coșmar, alerg în căutarea Rusiei, existe-t-elle la Russie?” [14. Dostoievski 2007: 582]. Rusia de altădată pare a se identifica aceluia acasă care se cere a fi recompus. Totuși, în prezentul narativ, Rusia este identificată istoriei agresive. Astfel, Stepan Trofimovici compară pasajul referitor la demonii ce au intrat în porci din *Sfânta Evanghelie cea după Luca, Capitolul VIII, 32 – 36*, cu istoria Rusiei: „Să vezi, ar fi exact ca Rusia noastră. Acești demoni, care ies din bolnav și intră în porci, sunt toate tarele, racilele, toate miasele, toate necurătenii, toți demonii și toți drăcușorii care s-au acumulat în marele și scumpul nostru bolnav, în Rusia noastră, în decurs de veacuri, de veacuri!” [15. *Ibidem*: 701]. Rusia este văzută ea însăși ca o victimă a Istoriei. Atunci este perfect plauzibilă panica de care sunt cuprinși toți. Oamenii fug pentru că echilibrul lor sufletesc este zdruncinat peste măsură. Deși nu este o cale a salvării reale, fuga este prima reacție a omului dominat de panică. La un moment dat, chiar și Raskolnikov, cuprins de delir, se lasă în prada gândului de a fugi: „Mi-am amintit: trebuie să fug, să fug cât mai repede. Da, însă unde să mă duc? [...]” [16. *Idem* 2007: 146]. Planurile lui Raskolnikov sunt absurde și coincid cu cele ale lui Svidrigailov, care, în cele din urmă, se va sinucide: „E preferabil să părăsesc țara, să fug undeva departe, în America. Acolo, puțin o să-mi pese de ei.” [17. *Ibidem* 46]. Se remarcă nevoia aproape fizică a lui Raskolnikov de a se elibera din strânsoarea propriei concepții asupra sieși și asupra lumii. În acest caz, fuga lui Raskolnikov de lume echivalează cu o fugă de sine. Nu pare întâmplător că Svidrigailov și apoi și anchetatorul Porfiri îi atrag atenția asupra necesității de a se elibera de povara crimei, tocmai prin această metaforă a libertății, care este nevoia de aer: „În clipa asta, n-ai nevoie decât de aer, aer, aer...” [18. *Ibidem*: 500]. Mai târziu, în închisoare, Raskolnikov se va regăsi pe sine, fiind astfel posibilă renașterea sa simbolică.

Semnificativ este faptul că omul lovit de Istoria agresivă se pierde de sine pe moment, rămânând derutat și copleșit de frică. Ceva înlăuntrul său se fragmentează, conducând la dezechilibrul emoțional și în unele cazuri chiar la nebunie. În cazul unor personaje, precum Stepan Trofimovici sau Liza din *Demonii*, tulburarea instaurată este ireversibilă. De o metamorfoză care pare a fi definitivă suferă și Niki, prietenul de la ziar al lui Ștefan al lui Parizianu din *Delirul*. Sentimentul acut al fricii îl reduce pe cel care altădată fusese un spirit liber la o stare anormală de muțenie și supușenie: „Inteligența lui [...] ai fi zis că murise și locul ei fusese luat de un singur gând pe care el și-l însușise și nu mai putea avea

altul: supunere! Sub amenințare, el alesese. Și ce era mai rău, încetase orice luptă [...]” [19. Preda 1987: 453]. Într-adevăr, omului amenințat de teroarea Istoriei îi sunt furate individualitatea și libertatea. Victor Petrini din *Cel mai iubit dintre pământeni* are neplăcuta revelație că, fără să vrea, în timpul manifestațiilor închinatului partidului are tendința de a se subsuma vocii colective, ca și cum propria sa individualitate n-ar mai fi contat și ar fi dispărut în virtutea celei colective. Abia mai târziu, când omul rămâne singur cu sine și reflectează la ceea ce i s-a întâmplat are posibilitatea de a reacționa într-un mod controlat și, oricum, conștient. În *Delirul*, naratorul observă acest șoc pe care Istoria îl provoacă pe moment individului: „Ori, noi tocmai trăim aceste «multe», suntem în plină fierbere a istoriei [20. *Ibidem*: 373]”. Istoria este privită chiar ca „un coșmar din care încerci să te trezești”, fiind „pasionantă după ce faptele care o compun au trecut...” [21. *Ibidem*: 374].

Totuși, efectele dezastruoase ale timpului agresiv rămân, așa cum se observă în volumul al doilea al romanului *Moromeții* sau în *Cel mai iubit dintre pământeni*. În acest din urmă roman scris de Preda, Victor Petrini face prin confesiunea sa un adevărat rechizitoriu împotriva Istoriei. Depoziția inițială cerută de fostul judecător, actualul avocat și prieten al lui Petrini, Ciceo, pentru ultima înfățișare la proces, se transformă treptat într-un jurnal, iar jurnalul într-un adevărat roman. Într-adevăr, experiențele protagonistului sunt tragice și atunci titlul, care devine un pseudonim al său, capătă o valoare ironică; Victor Petrini nu este cel mai iubit dintre pământeni, ci cel mai singur. Atât experiențele din romanul iubirii, cel social sau cel politic sunt tragice, Victor Petrini fiind anchetat în repetate rânduri și închis până la condamnarea finală, în celula ce pare a fi definitivă. Aici își concepe Petrini manuscrisul pe care dorește la un moment dat să-l ardă, dar, conștientizându-și menirea de scriitor, hotărăște să-l păstreze, pentru a-l trimite către destinatarul general care va fi lumea. Astfel, simbolic, zidurile celei se deschid și actul scriiturii devine un act al libertății autorului. În orice caz, amintirile sunt încărcate de sentimentul frustrării și al neîmplinirii. Unica femeie cu care reușise să-și întemeieze o familie, încercând să reconstituie acel spațiu ocrotitor care îi lipsise încă din copilărie și din adolescență, Matilda, îl va părăsi după ispășirea pedepsei în mina de plumb. Reîntors în societate, Petrini va fi marginalizat, decăzând din postul de asistent la Facultatea de Filozofie în cel de șef al echipei de deratizare. Deși nu este din fire agresiv, reacțiile lui Petrini sunt violente în virtutea acționării în legitimă apărare. Așadar, omul confruntat cu o istorie agresivă devine el însuși violent. Astfel se explică uciderea gardianului din mina de plumb, care îl lovea în repetate rânduri în cap, pentru că acolo era sediul

inteligenței, iar libertatea de gândire trebuia oprimată. Torționarul și apoi soțul lui Suzy, Dipsomanul, devin simboluri ale unei lumi violente și astfel se explică și obsesia protagonistului, vizibilă pe parcursul întregului roman, de a acționa în legitimă apărare. Omul trebuie să fie mereu pregătit să riposteze Istoriei. Ironic, ceea ce pare aici a se insinua ca unica lume normală, exemplară, anume socialismul, este, de fapt, o *lume pe dos*, în care valorile sunt marginalizate și ticăloșii sunt cei care prosperă. Este sugestiv titlul eseului scris de Petrini: *Era ticăloșilor*. Mai gravă este concluzia naratorului-personaj, care constată că lumea, deși este guvernată de ticăloși, are totuși o simpatie nedisimulată față de aceștia. Astfel, aparentul progres al omenirii este, în realitate, o involuție și o descompunere.

În *Însemnări din subterană*, individul măcinat de ură și de invidie împotriva întregii lumi care l-a marginalizat și pe care a repudiat-o, concluzionează că răutatea umană crește și se rafinează o dată cu civilizația: „Ce-o fi împlânzit în noi civilizația? Civilizația nu face decât să ne dezvolte varietatea senzațiilor; nimic mai mult. De pe urma dezvoltării acestei varietăți s-ar putea ca omul să evolueze atât de-al dracului, încât să-și afle desfătarea în sânge. [...] În orice caz, de pe urma civilizației, omul dacă n-a devenit mai setos de sânge, a devenit mai sângeros într-un chip mai primejdios și mai abject decât înainte. Înainte, omul vedea în vărsarea de sânge un act justițiar și, cu conștiința împăcată, ucidea pe cine trebuia; acum, cu toate că socotim vărsarea de sânge o mârșăvie, săvârșim mârșăvia, ba chiar în mai mare măsură decât înainte.” [22. Dostoievski 1968: 145]. Se desprinde astfel concluzia că omul este un produs al mediului și implicit al timpului său. Asemenea lui Petrini, *omul subteran* face un rechizitoriu împotriva Istoriei, însă sufletul său este încărcat de ură: urăște pe toată lumea, inclusiv pe sine: „Să vă ia dracu pe toți, asta-mi trebuie! Eu de liniște am nevoie. Eu, ca să nu mai fiu tulburat de nimeni, aș vinde lumea-ntreagă pe doi bănuți, fără-a sta la gânduri. Dacă-i de ales: să se dărâme lumea, ori să-mi beau eu ceaiul, eu spun că mai bine s-ar dărâma lumea, numai să-mi pot bea eu ceaiul.” [23. *Ibidem*: 226]. În confruntarea cu istoria pe care a simțit-o agresivă, *omul subteran* a renunțat la luptă, retrăgându-se în sine, până la autodezumanizarea sa: „[...] mă simțeam eu însumi coborât la limită; și simțeam că oricât de rău era așa, altfel n-avea cum să fie; și simțeam că nu mai aveam nicio ieșire, că niciodată n-o să devin alt om [...]” [24. *Ibidem*: 132]. În cazul său salvarea nu mai este posibilă, pentru că înveninarea sufletului este prea puternică și s-a petrecut într-un timp prea lung: „[...] am, gândiți-vă, patruzeci de ani de viață subterană, în bârlog!” [25. *Ibidem*: 149]. *Omul subteran* urăște pe toată lumea și i se pare că este urât de toți. Similar, și Raskolnikov este evitat de colegi și n-are nici



un prieten, în afară de Razumihin. Totuși, după regenerarea conștiinței sale, posibilă doar prin iubirea necondiționată a Soniei, „[...] i se păruse că toți ocașii, foștii lui vrăjmași, îl priveau cu alți ochi; încercase să intre în vorbă și ei îi răspuseseră prietenoși.” [26. Idem 2007: 593]. Iubirea este o cale a salvării și pentru Victor Petrini din *Cel mai iubit dintre pământeni*, care, la sfârșitul experiențelor sale, se conștientizează ca învingător, asumându-și atât victoriile, cât și eșecurile. Dacă începutul romanului stă sub semnul morții, finalul se deschide prin afirmarea puterii absolute a iubirii: „...dacă dragoste nu e, nimic nu e!...” [27. Preda 1992: 182].

Atât în romanele lui Marin Preda, cât și în cele ale lui Dostoievski, omul se poate salva de efectele devastatoare ale Istoriei agresive găsindu-și un spațiu protector, în care să se simtă în siguranță. În momentul în care acest spațiu nu este de găsit, omul se pierde de sine, prin însingurare, nebunie și moarte. Salvarea este posibilă numai atunci când omul își păstrează vie credința și, asemenea lui Sisif, nu renunță la lupta sa eternă cu destinul.

### ***Acknowledgments***

---

Lucrarea a apărut cu sprijin financiar în cadrul proiectului POSDRU/88/1.5/S/47646, cofinanțat din Fondul Social European, prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.

### ***Bibliografie***

---

1. Dostoievski, Feodor Mihailovici: *Crimă și pedeapsă*, ediția a II-a, versiune românească de Ion Covaci, București: Leda, 2007.
2. Dostoievski, Feodor Mihailovici: *Demonii*, ediția a II-a, traducere din limba rusă de Nicolae Gane, București: Polirom, 2007.
3. Dostoievski, Feodor Mihailovici: *Însemnări din subterană*, în *Opere în 11 volume*, volumul 4, traducere de V. Em. Galan/Igor Block, București: E. L. U., 1968.
4. Genette, Gérard: *Utopia literară*, în *Figuri*. Traducere de Angela Ion/Irina Mavrodin, București: Univers, 1978.
5. Iruș, Paul: *Eminescu și devenirea poeziei europene moderne*, Constanța: Europolis, 2008.
6. Jauss, Hans Robert: *Experiență estetică și hermeneutică literară*. Traducere în limba română de Andrei Corbea, București: Univers, 1983.

7. Preda, Marin: *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumele I-IV, București: Prietenii Cărtii, 1992.
8. Preda, Marin: *Delirul*, ediția a III-a, București: Cartea Românească, 1987.
9. Preda, Marin: *Imposibila întoarcere*, București: Cartea Românească, 1971.
10. Preda, Marin: *Moromeții*, volumele I-III, ediția a II-a, București: Minerva, 1970.
11. Preda, Marin: *Viața ca o pradă*, București: Cartex Serv, 2007.
12. Tieghem, Paul van: *Literatura comparată*. Traducere de Al. Dima, București: E. L. U., 1966.
13. *Timpul n-a mai avut răbdare: Marin Preda*, București: Cartea Românească, 1981.

# Imaginaire du corps dans les romans de Huysmans

*Diana-Andreea Gatej,  
doctorante à l'Université București, Roumanie*

## **Résumé**

*Issu de l'esthétique décadente selon laquelle la santé appartient au vulgaire, l'imaginaire du corps chez Huysmans comprend des hypostases variées de la déchéance et de la souffrance, autant morale que physique, allant de l'altération à la perversité et à la déviation. L'évolution du corps anorexique au corps altéré, au corps rongé par une maladie qui travaille de l'intérieur pour faire irruption sur l'épiderme est soit la conséquence d'un tourment moral, (comme dans le cas de des Esseintes), soit l'élément nécessaire pour une élévation religieuse (Sainte Lydwine). La relation des personnages à leur corps se trouve en rapport avec leur esthétique de l'art et de la vie.*

## **Mots-clés**

*souffrance, sadisme, perversité, anorexie, altération, déviation, maladie*

### **1. Corps anorexique, déviation, perversité**

L'anorexie représente le premier pas vers une dégradation corporelle; elle est intimement liée au problème de l'alimentation, problème qui traverse toute l'œuvre de Huysmans. À *Vau-l'eau* est un long catalogue de nausées et de déceptions culinaires: Folantin passe tout son temps libre à la recherche d'un restaurant décent et des mets savoureux; il «suppute, compare, pour passer inéluctablement d'un dégoût à l'autre»<sup>[1]</sup>, et finalement, «À force de ne pas se nourrir, sa santé, déjà frêle, chavirait»<sup>[2]</sup>. Sainte Lydwine arrive à survivre avec le minimum; «Lydwine ne mangeait plus ou si peu!»<sup>[3]</sup>. Même «une rondelle de pomme de l'épaisseur d'une petite hostie», s'avère être encore trop charnelle et le liquide, plus ascétique, prend le relais: «Elle en vint à ne plus se sustenter qu'avec ce vin trempé d'eau». Mais, comme boire implique trop de matérialité et de corporéité, «elle le humait plus qu'elle ne le buvait» et finit par ne rien ingurgiter.

Comme le souligne Françoise Court-Perez, des Esseintes, par ailleurs, ne peut aller aussi loin que la sainte, mais il sait très bien abolir ses besoins alimentaires au nom de la spiritualité; comme sa sexualité, son monde de nutrition est marqué par un

<sup>1</sup> Françoise Court-Perez, *A Rebours*, p. 23.

<sup>2</sup> J.K. Huysmans, *A Vau-l'eau*, p. 195.

<sup>3</sup> J.K. Huysmans, *Sainte Lydwine*, p. 98.

passé surchargé; l'excès a amené l'inappétence et, sensuellement, le personnage est un homme fini. Le narrateur insiste sur le détail des plats qu'il consomme: «des Esseintes »picorait une petite dînette». Ce n'est pas là vraiment manger de même que la salle à manger encastrée dans une autre salle n'en est vraiment une»<sup>[4]</sup>. La nourriture devient d'ailleurs source de nausée: «À ce moment la vue de la viande déposée sur la table lui souleva le cœur». Toute ingurgitation s'avère désastreuse, le corps se révolte: «mais les mouillettes avaient gonflé, et remontaient lentement dans le gosier qu'elles obstruaient»<sup>[5]</sup>.

Par conséquent, se nourrir c'est risquer de mourir. La nourriture devient ce qui étouffe, un trop plein et, de même que Sainte Lydwine passe du solide au liquide, des Esseintes qui a préféré les mouillettes à la viande trouve une solution qui va dans le sens de l'épuration: il se procure un sustenteur qui permet d'obtenir une sorte de liqueur d'aliment que l'auteur nomme «essence de nourriture»<sup>[6]</sup>. Mais l'anorexie va vite dégénérer en déviation et perversité puisqu'il ingère cette essence à travers les lavements nourriciers. Comme le souligne aussi Françoise Court-Perez, le plaisir que ressent des Esseintes à recevoir des lavements nourriciers est multiple: plaisir d'être allé jusqu'au bout («on n'irait pas plus loin»), plaisir d'éviter la répulsion (l'aversion pour la viande devenait insupportable), plaisir d'éviter la vulgarité («le bas péché de gourmandise»). Et surtout, «le plaisir du soufflet jeté à la face de cette vieille nature»<sup>[7]</sup>. Mais ce qui choque le plus le lecteur, c'est la jubilation et le plaisir sexuel que des Esseintes trouve dans ces lavements nourriciers, son désir de pouvoir se livrer à cette perversion sans aucun but thérapeutique: «Ce serait délicieux, se disait-il, si l'on pouvait une fois en bonne santé continuer ce simple régime»<sup>[8]</sup>. Ce qui plaît tant à des Esseintes, c'est de connaître «la dernière déviation qu'on pût connaître». Le personnage est donc un pervers et il s'en réjouit. Le titre du livre partout présent dans cette constante «quête de l'à rebours de la nature»<sup>[9]</sup> atteint ici le paroxysme: des Esseintes se nourrit à rebours.

Pour des Esseintes, son plaisir déviant a son prix: pour connaître cette perversion délectable du lavement, il a dû connaître aussi la métamorphose de son corps, sa dégradation. Son anorexie va s'aggraver et laisse des traces sur son corps, qui devient corps altéré, étant physiquement atteint par la maladie: «l'anémie (...) reprenait son cours, affaiblissant le corps débilité par d'abondantes sueurs» et «la crainte de subir, une fois de plus, les douleurs qu'il avait supportées, la peur d'une atroce agonie» commence à s'emparer du personnage, d'autant plus car les remèdes «n'agissaient malheureusement plus depuis que ses maux devenaient réels».

---

<sup>4</sup> Françoise Court-Perez, op. cit., p. 26.

<sup>5</sup> J.K. Huysmans, *A Rebours*, ch. XIII, p. 239.

<sup>6</sup> *ibid*, p. 243

<sup>7</sup> *ibid*, p. 253

<sup>8</sup> *ibid*, p. 254

<sup>9</sup> Françoise Court-Perez, op. cit., p. 93

## 2. Le corps altéré

Après l'anorexie, les personnages de Huysmans s'acheminent vers une altération corporelle plus marquée: la suppuration du corps, l'irruption sur l'épiderme d'une putréfaction intérieure. Dans l'imaginaire huysmansien, le corps n'est jamais étanche, il est menacé de toutes côtés du dehors. Comme le remarque Alain Buisine, «rien n'est jamais assez hermétique (...) de la peau ne semble fonctionner que les pores, dilatés, béants, perméables à l'extrême, abolissant toute clôture épidermique. Désespérés par cette incontinence du réel dont tous les sphincters se relâchent, les personnages rêvent continuellement de se calfeutrer, de se boucher les fentes, de combler les interstices».[<sup>10</sup>] C'est précisément le cas de des Esseintes: «Ses idées de se blottir, loin du monde, de se calfeutrer dans une retraite, d'assourdir, ainsi que pour ces malades dont on couvre la rue de paille, le vacarme roulant de l'inexplicable vie, se renforcèrent»[<sup>11</sup>]. Le besoin de des Esseintes de se mettre complètement à l'abri de l'extérieur menaçant atteint le paroxysme: il se crée un univers emboîté, clos, replié sur lui-même; les couloirs sont «capitonés, hermétiquement fermés», rejetant tout bruit et toute odeur. Pourtant, il n'arrive pas à échapper ni à l'extérieur, ni à la dégradation. Des Esseintes devient de plus en plus maigre et névrotique «D'abord engourdie, la dyspepsie nerveuse se réveilla; puis, cette échauffante essence de nourriture détermina une telle irritation dans ses entrailles que des Esseintes dut, au plus tôt, en cesser l'usage»[<sup>12</sup>]. Son corps se dégrade et il a peur de devenir un «squelette».

Une déchéance physique plus accentuée, une souffrance plus aiguë est dégagée par les objets d'art de la maison de des Esseintes. D'abord, les estampes de Jean Luyken avec lesquelles des Esseintes décore son boudoir sont: «... d'épouvantables planches contenant tous les supplices que la folie des religions a inventés, des corps rissolés sur les braisiers, des crânes décalottés avec des sabres, trépanés avec des clous, entaillés avec des scies, des ongles lentement arrachés avec tenailles, des prunelles crevées, des paupières retournées avec des pointes, des membres disloqués, cassés avec soin, des os mis à nu, longuement raclés avec des lames (...) des œuvres pleines d'abominables imaginations, puant le brûlé, suant le sang, remplies de sadisme et d'horreur»[<sup>13</sup>]. Ces images terribles annoncent un passage de *Là-Bas* où Durtal se rappelle la révélation d'un naturalisme à part qu'il a vécu en Allemagne devant une crucifixion de Matthias Grünewald, crucifixion qui traduit le même supplice, la même cruauté, la même décomposition physique et le même sadisme que les estampes de Jan Luyken: «Démachés, presque arrachés des épaules, les bras du Christ paraissaient garrottés dans toute leur longueur par les courroies enroulées des muscles. (...) les chairs gonflaient, sapêtrées et bleuies,

---

<sup>10</sup> A. Buisine, *Huysmans à fleur de peau. Le goût de primitives* "Dermographie", p. 40

<sup>11</sup> J.K. Huysmans, *À Rebours*, Notice, p. 42.

<sup>12</sup> J.K. Huysmans, *À Rebours*, p. 286

<sup>13</sup> *ibid*, Pp. 109-110.

persillées de morsures de puces (...). L'heure des sanies était venue; la plaie fluviale du flanc ruisselait plus épaisse, inondait la hanche d'un sang pareil au jus foncé des mûres (...). Ces pieds spongieux et caillés étaient horribles; la chair bourgeonnait, remontait sur la tête du clou et leurs doigts crispés contredisaient le geste implorant des mains, maudissaient, griffaient presque avec la corne bleue de leurs ongles, l'ocre du sol»<sup>14</sup>]. Le tableau de Gustave Moreau, *Apparition* présente un autre corps altéré, qui suppure et fait horreur : la tête de Jean Baptiste «Le chef décapité du saint (...) regardait livide, la bouche décolorée, ouverte, le cou cramoisi, dégoûtant de larmes (...). L'horrible tête flamboie, saignant toujours, mettant des caillots de pourpre sombre aux pointes de la barbe et des cheveux»<sup>15</sup>].

De la même façon, le corps de Sainte Lydwine est tellement torturé par la maladie, tellement tuméfié et putride que ses membres menacent de tomber et ses entrailles de sortir de l'estomac: «...son ventre avait fini par éclater, ainsi qu'un fruit mûr et il fallait lui appliquer un coussin de laine pour refouler les entrailles et les empêcher de sortir; bientôt, quand on voulut la bouger, afin de changer les draps de son lit, on dut lui lier solidement les membres avec des serviettes et des nappes car autrement son corps se serait disloqué et scindé de morceaux, entre les mains des assistants»<sup>16</sup>].

Le «feu de Saint Antoine», appelé aussi «le mal des ardents», représente la maladie suprême, la souffrance ultime, un abominable supplice de la peau et du corps entier qui fascine Huysmans. C'est évident dans son analyse du tableau de Matthias Grünewald «la Tentation de Saint Antoine» cité par A. Buisine: «Est-ce une larve, est-ce un homme? En tout cas, jamais peintre n'a osé, dans le rendu de la putréfaction, aller aussi loin. Il n'existe pas dans les livres de médecine de planches sur les maladies de la peau plus infâmes. Imaginez un corps boursoufflé, modelé dans du savon de Marseille blanc et gras marbré de bleu, et sur lequel mamelonnent des furoncles et percent des clous. C'est l'hosanna de la gangrène, le chant triomphal des caries! / Grünewald a-t-il voulu représenter dans ce qu'il a de plus abject le simulacre d'un démon? Je ne le pense pas. À considérer avec soin le personnage, l'on s'aperçoit qu'il est l'être humain qui se décompose et qui souffre»<sup>17</sup>].

Ainsi, dans l'imaginaire huysmansien, le corps s'achemine vers une dégradation sans remède; gangrène, pus, pustules, irritations sont autant de manifestations d'une maladie qui jaillit de l'intérieur sur la peau, sur une peau qui ne confère aucune isolation, aucune protection. Le corps est liquéfié; il suppure et se décompose; la peau ne saurait plus le contenir. C'est un corps en proie à la putréfaction; ce n'est qu'un suintement, une chair altérée qui coule, une lésion, une torture. De l'anorexie il dégénère en corps altéré, en une plaie traînante qui fait horreur. D'une part, cette souffrance physique va vers la mystique, elle a un aspect

---

<sup>14</sup> J.-K. Huysmans; *Là-Bas*, Pp. 14-15.

<sup>15</sup> *ibid.*, p. 108

<sup>16</sup> J.-K. Huysmans, *Sainte Lydwine de Schiedam*, p. 98

<sup>17</sup> Cité par A. Buisine dans *Huysmans à fleur de peau. Le Goût des primitifs*, p. 51.

de mortification, d'expiation et de purification, et d'autre part, le corps devient la proie de la perversité, une matière corrompue.

## ***Bibliographie***

---

### **Textes de Joris-Karl Huysmans**

1. Huysmans, Joris-Karl: *À rebours*, Coédition Actes Sud –Labor-L'Aire, 1992
2. Huysmans, Joris-Karl: *À Vau-l'eau*, P.-V. Stock, Paris, 1905, livre électronique sur <http://fr.wikisource.org>
3. Huysmans, Joris-Karl: *Sainte Lydwine de Schiedam*, 1901livre électronique sur [www.huysmans.org](http://www.huysmans.org)
4. Huysmans, Joris-Karl: *Là-bas*, Les Éditions G. Crès et C<sup>ie</sup>, Paris, tome XII, 1930

### **Textes sur Joris-Karl Huysmans**

1. Alain Buisine: *Huysmans à fleur de peau. Le Goût des primitifs*.
2. Court-Perez, Françoise: *À Rebours*, Études Littéraires, Presses Universitaires de France, Paris, 1987

## Apariția postmodernismului în literatura americană și română

*Drd. Anca-Narcisa Leizeriuc  
Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", Iași*

### ***Rezumat***

---

*Analizând originile postmodernismului american în paralel cu cele ale postmodernismului românesc, vom încerca să aflăm dacă cel din urmă este sau nu o imitație servilă al celui dintâi, dacă este pertinent să discutăm despre un postmodernism structural în cazul unor scriitori români atâta timp cât nu există o civilizație postmodernă.*

*Fără a avea, inițial, cunoștințe de curentul ce abia se înfiripa în poezia anglo-americană, Mircea Ivănescu deține, ca structură interioară, un postmodernism genuin prin biografismul camuflat în bibliografism, prin ironia și autoironia securizante, prin denunțarea convenționalizării lirice, prin anamneza virtuală ce îi permit evadarea într-un univers livresc.*

### ***Cuvinte cheie***

---

*biografism, ironia, autoironia, intertextualitate, livresc*

Dacă pictorul englez John Warkins Chapman folosește pentru prima dată sintagma de „pictura postmodernă” în 1870, cu referire la fenomenul plastic european ce se desprinde din pictura impresionistă franceză, mai târziu, extensia semantică a conceptului va desemna atât noua literatură americană de după Al Doilea Război Mondial, cât și noua eră din civilizația de tip mediteranean. Postmodernitatea este Al Patrulea Val al civilizației umane, potrivit lui Alvin Toffler și se manifestă la nivelul „tehnosferei” (prin diversificarea resurselor energetice regenerabile, prin fabricarea de produse unice și nu în serie), la nivelul „sociosferei” (prin societatea de-masificată în care forța de muncă se concentrează la domiciliu), la nivelul „infosferei” (prin explozia de mijloace de informare) [1], dar face să evolueze și concepția despre artă și literatură, punând totul sub semnul relativizării oricărui sistem valoric și al fragmentarismului.

Postmodernismul nu se limitează la discursul cultural particular al picturii, arhitecturii, literaturii dintr-o anumită epocă sau dintr-un anumit spațiu geografic, ci se transformă într-o „categorie epistemică” [2], care modelează din subteran toate încercările cognitive ale umanității. De aceea, se va putea vorbi despre mai



multe centre de iradiere ale postmodernismului, atât în spațiul cultural american, cât și în cel vest-european, dar și, după cum se va vedea, în cel românesc. Analizând apariția și evoluția cunoașterii, Jean-François Lyotard identifică două tipuri de „meta-narațiuni” sau discursuri legitimizează ale acesteia: „cunoașterea științifică”, rațională, care corespunde epocii clasice, și „cunoașterea narativă” [3], meta-logică și unificatoare a tuturor științelor din perioada modernă. Neacceptând ideea că modernitatea este un proiect neterminat, Lyotard consideră că ea este înlocuită de postmodernitate, aceasta din urmă fiind bazată pe principiul dezacordului și pe un nou model al cunoașterii, de tip pluralist [4]. Acest mod de legitimare nu mai aparține, propriu-zis, sferei cunoașterii, ci dimensiunii strict tehnologice, a performativității și a fost încoronarea unor „evoluii declanșate în modernism” [5], cum ar fi erodarea mitului raționalist, teoria intransitivității limbajului, deconstruirea subiectivității auctoriale.

Omul nu se mai află într-o confruntare tragică cu neantul, nu mai este frământat de drame intelectuale, de transcenderea mistică, ci „pare să-și fi găsit cel mai confortabil adăpost chiar în inima neantului”[6]. Atitudinea hedonistă asupra lumii permite inserarea banalului și cotidianului în artă, efasarea granițelor dintre lumea reală și cea livrescă și, de aici, o derealizare a lumii, văzută ca unica șansă la libertate a omului supus mișcării browniene a societății postindustriale. Atinsă de morbul relativizării, arta se infuzează în corpul social, servind, nu un grup elitist, ci gustul comun; criteriul de valoare nu mai este esteticul, ci însăși punerea în discuție a statutului de operă de artă sau chiar propria negare.

Postmodernismul literar românesc nu a apărut ca un fenomen de mimetism în raport cu postmodernismul anglo-american, ci ca o evoluție organică a literaturii române, ca o necesitate de înnoire a limbajului literar și a viziunii estetice. Nevoia de schimbare a discursului ideologic, tensiunea dintre convenționalism și afirmarea sensibilității sunt factori ce se pot identifica în scrierile lui Leonid Dimov, Virgil Mazilescu și Emil Brumaru (oniriștii), Mircea Ivănescu și Școala de la Târgoviște, apoi grupul de la „Steaua” și cel de la „Albatros” [7]. Această perioadă reprezintă postmodernismul fără „legitimare” [8], deoarece apare ca o evoluție naturală doar a formelor literare, fără să aibă un corespondent la nivelul civilizației industrializate și tehnicizate. Practic, de această dată, forma (postmodernismul) chiar a creat fondul (postmodernitatea).

Analizând primele manifestări ale biografismului, ca trasătură definitorie a postmodernismului, Mircea Cărtărescu descoperă poeme ce uimesc prin exemplaritatea lor la un scriitor discret și marginal, precum Mircea Ivănescu. Situându-se în descendența poeziei americane, mai exact a „personismului” din

poezia lui Frank O'Hara și John Berryman [9], poemul biografist ivănescian este nucleul generativ al poeziei de azi, cu spontaneitatea și directetea sa, cu oralitatea care o apropie de mesajele mediatice, cu tendința spre prozaism. Un sentiment tragic al ființei se ghicește dincolo de vorbele meșteșugite, sentimentul imposibilității de a spune adevărul sau de a recupera un adevăr pierdut, de a exprima adevărul unei clipe. Spaime urâte din copilărie transpar din versuri înspirate din biografia exterioră: „mama a mai fost după aceea la mare o dată – / după ce s-a sinucis fratele meu – cam la cinci ani după ce eu / i-am risipit acea bucurie cu boala mea bruscă.”, *poveste scurtă* [10]. Această poezie se naște dintr-un autentic lirism, conștient, însă, de neputința exprimării sale nude și reconstruit pe căi ocolite (prin „metoda” narațiunii, a anodinelor cotidian sau a biografismului). Același accident biografic, același detaliu semnificativ ce determină nașterea personismului în poezia americană (“While I was writing it I was realizing that if I wanted to I could use the telephone instead of writing the poem, and so Personism was born.” [11] ), determină inserarea cotidianului, a biograficului, a banalului în poezia poetului sibian.

Recunoașterea influenței pe care au avut-o lecturile din Frank O'Hara Robert Frost, Robert Lowell sau traducerea lui „Joyce, Kafka, Musil, Faulkner, ca să nu mai vorbim de poeți, de T. S. Eliot” [12] este mărturisită de Mircea Ivănescu într-un interviu recent din “Observatorul cultural”. Dacă tangența thanatos-ului din existența reală marchează poezia lui Mircea Ivănescu, a cărei memorie afectivă este bântuită de amintirea fratelui mort, Emil Ivănescu, aceeași obsesie poate fi observată și la Frank O'Hara în poeme precum *To my Death Father* sau *The Day Lady Died*. Alteori, trăiri interioare, fugi contorsionate, în cerc, sentimentul zădărniceii și al înstrăinării nu sunt spuse direct, ci voalat, prin oglindirea în parabole, povești, discursuri, prin inventarea unor scene, personaje, imagini, deasupra cărora se așterne ca o ceață tema de ridicolul sentimentului: „Și eu am umblat odată cu o amintire / în mâini, strângând-o atent să nu-mi scape, / (îmi alunecase odată și se rostogolise de-a dura / pe jos, am șters-o frumos, cu mâneca hainei / nu mi-a fost frică, amintirile mele sunt mingi – / nu se sparg niciodată, numai că dacă îmi scapă, / din mâini, se pot rostogoli foarte departe – ...)”, *dar sunt și amintiri adevărate* [13]. Deosebirea se instituie atunci când poezia scriitorului american tinde spre un biografism extrem, nud, în timp ce în cazul celei a precursorului român al postmodernismului evenimentele exterioare sunt învăluite cu discreție în evenimentele livrești, trăite cu o intensitate chiar mai acută. Accentul se pune pe „biografia interioară”, pe existența de factură livrescă, așa cum observa pertinent Radu Vancu [14]. Autenticitatea este filtrată prin livresc și

fantast, contopită în peisajul gri al anonimatului, iar condiția individului este generalizată până la pierderea conturului personal și până la amalgamarea în masa amorfă a umanității.

Confesiunea nu este realizată în nume propriu de către autor, ci este pusă pe seama unor alterități textuale, ceea ce autentifică existența unui biografism difuz, infiltrat în discursul reprezentanților alegorici ai poetului în text. Tehnica poate fi ușor identificată și la Frank O'Hara: „It does not have to do with personality or intimacy, far from it! But to give you a vague idea, one of its minimal aspects is to address itself to one person (other than the poet himself)” [15]. Dezideratul impersonalității actului creator, al corelativului obiectiv este generat de încercarea unei cunoașteri obiective a sinelui profund, de obsesiva căutare a adevărului. Jocul detașării ține de o trăsătură particulară a operei lui Mircea Ivănescu, și anume, teatralitatea: identitatea actorului (poetul) fuzionează cu rolul (mopete) pe care îl interpretează, și doar își maschează intimitatea, nu și-o reneagă. Uneori, poetul proiectat în text se autoanalizează cu luciditate și din perspectiva unui spectator: „mopete scrie un poem despre mopete / stând la masă în local, scriind aplecat / un poem despre mopete – (mopete are pe masă un tom complicat...). / mopete din poemul pe care-l scrie el însuși / își face închipuiri despre dânsul și / crede că este independent”, *mopete și ipostazele* [16].

Asemănarea dintre personajul Mopete și Henry, a lui John Berryman, realizată de Mircea Cărtărescu [17], este contestată de către Radu Vancu, care pune la îndoială chiar faptul că personajul Mopete ar fi “reprezentantul imaginii autorului în operă” [18]. Lămurirea vine chiar din partea poetului, care, întrebat de unul din redactorii “Observatorului cultural” dacă “Îl mai puneți pe Mopete să scrie?”, răspunde cu naturalețe și edificator: “Nu, n-am mai scris din 1997, de când s-a îmbolnăvit nevastă-mea. N-am mai scris și nici n-am mai citit.” Așadar, pornind de la premisa că expresia biografismului este tocmai această proiecție imaginară care face parte din ființa autorului – mopete, continuarea paralelismului dintre nașterea postmodernismului în literatura română și cea americană pare a fi îndreptățită. Dacă în *The Dream Songs* aflăm despre căsătoria lui Henry, despre cariera de profesor, despre intențiile suicidare (pe care autorul american chiar le pune în practică), despre Mopete „nu ni se spune aproape nimic” [19] din punctul de vedere al inserției sociale. Însă, tocmai Radu Vancu observa inserarea evenimentelor interioare, care țin de experiența livrescă a poetului, în opera sa, în detrimentul celor exterioare. Disocierea trebuie realizată între biografismul extrem american, ca are la bază datele realului, și biografismul difuz, discret practicat de

Mircea Ivănescu, pus pe seama alterității textuale, care uneori se folosește și de amintirile traumatizante din sfera realului.

Discreția poetului, care nu vrea să-și exprime direct sentimentele, se îmbină cu metapoezia, cu transparentizarea tehnicilor de construcție a poemelor și, în același timp, cu deriziunea aruncată asupra reprezentantului poetului în text. În ciclul *mopetiana*, recurgând la un procedeu simplu al vorbirii despre sine la persoana a treia, *eu* devine *el* și își dezvăluie, astfel, propria esență prin înstrăinare. Această asumare a sinelui ca alteritate duce la o contopire a lui *eu* și *el* într-un sistem de cercuri concentrice care reverbelează fermecător în *mopete și ipostazele*: „mopete s-a răsturnat/ care dintre ei? el – celălalt? celălalt?” [20]. Datorită procedurii oglinzilor paralele, ne aflăm în fața unui joc amețitor de *mise en abyme*, de ironii și autoironii – specifice postmodernismului, de măști care cad doar pentru a dezvălui alte măști, efectul fiind unul de „multiplicare” a măștilor. Coborârea către sinele absolut, regresia infinită la origini este încercarea sisifică de a găsi adevărul ființei și al vieții. Ciclul *mopetiana* este populat de o galerie de personaje considerate de unii ca fiind transpoziții lirice ale unor persoane din realitate, iar de alții ca reprezentând *alter ego*-uri ale poetului: v. înnopteanu, el midoff, prietenul tatălui lui vasilescu; o adevărată distribuție în ecranizarea unui mic roman absurd.

Postmodernismului structural al poeziei lui Ivănescu este în acord cu noua viziune plurală asupra cunoașterii, dar are și conștiința lui *déjà-dit*. Inteligența enciclopedică și structura livrescă permit plâsmuirea unor constelații intertextuale seducătoare, care articulează o partitură armonioasă transgresând bariere culturale sau temporale. În interiorul lumii ficționale personajele au libertatea de a se imagina ca chiar personaje de roman polițist – intertext cu romanele Agathe Christie: „citind un roman polițist, cu ninsoare și vânt... mopete / își aduce aminte că a intrat și el într-o casă / demult, și hallul cu panouri de lemn era înalt... / unde mopete își închipuia o făptură cu mâini sidefoasă / pieptănându-se încet și prelung la flacăra lumânării / trecerea lui mopete prin casa aceea în vreme de iarnă / a fost totuși reală... / mopete citește un roman polițist, cu un surâs nefiresc”, *mopete se destinde*.

Chiar și această lume ficțională are o „realitate” în care este ancorată și o ficționalitate de gradul al treilea, pentru că mopete „își închipuia o făptură”, imitând gestul propriului creator. Facultatea imaginației este, inevitabil, precedată de cea a memoriei: „iar mă / năpădesc aducerile aminte, înserării / de atunci, de sub munte, trebuie să mă împotrivesc” [21]. Decorul și suspansul devin hoffmanniene, iar motivul amintirii apare cu o conotație negativă, ca un puseu din subconștient al

instinctualității violente, surescitat de apropierea întunericului. Alteori trimiterile intertextuale sunt transparente: *mopete n-a citit „frumoasa fată din perth”*, *mopete l-a citit pe thomas mann, winter tale* sau *„comoara din insulă”*. Poetul se adresează unor lectori cu o cultură literară hipertrofiată, un fel de Funes borgesian.

La nivel formal, discursul beneficiază de tehnica acumulării altor voci sau discursuri în textul propriu, de celebrele paranteze, de divagări, precum și de tehnica poemului cu note de subsol sau finale – o iradiere din binecunoscutul poem *Waste Land al* lui T.S. Eliot. Construindu-și opera ca pe un labirint al discreției, Mircea Ivănescu ascunde sentimentul în spatele unei parabole, al unui joc de măști, al unor prozaisme livrești. Astfel, persiflând erezia intruziunii epicului în poezie, enumeră situațiile pe care trebuie să le treacă sub tăcere, povestindu-le de fapt: „nu trebuie să povestești în poezie - am citit / un sfat către un tânăr poet – deci să nu povestesc / cum, foarte devreme, ea se scula dimineața, și așezându-se pe pat...”, *poezia e altceva?* [22]. Cert este că poetul a descoperit pe cont propriu, ca pe o necesitate internă, folosirea procedurii deliricizării ca o regăsire a inocenței pierdute a limbajului de a comunica. Deconvenționalizarea antrenează epicizarea poemelor, izvorâtă dintr-un stil voit neglijent, un limbaj prozaizant, în care pătrund elementele „străzii”, iar procedele nu mai au o vrajă metafizică, ci una cât se poate de fizică, urmărind derutarea, ambiguitatea prin diferite tehnici: deturnări, sincope, disonanțe, ricoșuri. Scrierea, nu numai a titlurilor volumelor sau poemelor cu litere mici, ci a tuturor cuvintelor ce litere mici, are scopul de a elimina convenționalizarea literaturii, de a elibera subiectivitatea din lanțurile clișeele. Doar trei cuvinte fiind scrise cu majusculă: „Și”-ul fondator din poemul inițial din *versuri – dar sunt și amintiri adevărate*, care este ridicat la rangul de piatră unghiulară a unui univers poetic, „Doamne”, destul de rar întâlnit în poeme și „Stela” elementul paratextual, destinatarul tuturor poemelor. Fie că este o intertextualitate cu opera lui e. e. cummings, fie că preia cuvintele așa cum apar în dicționare sau enciclopedii [23], intenția este de a reduce ierarhiile dintre cuvinte, de a încălca regulile de ortografie sau de punctuație. Titlurile volumelor sunt banale și redundante, în spatele acestei banalități grafice ascunzându-se un lirism discret, o viziune tragică și autoironică asupra vieții poetului. Sub masca monotoniei se ascunde o construcție migăloasă, rafinată, lucidă, conștientă că se ocupă cu o „facere” a logosului. În aceasta constă rebeliunea discreției, evitarea exuberanței și a metaforismului ce dă o notă de originalitate poeziei lui Mircea Ivănescu în peisajul șaizecist.

Identificarea unui biografism difuz, învăluit în țesătura fină a intertextualității, prozaizarea, labirintul polifonic sunt dovezi ale unui proces de

cristalizare a postmodernismului românesc. Ilustrarea modului în care se articulează metapoeticul, invocarea unui lector cu o conștiință literară hipersofisticată nu reprezintă altceva decât o desprindere de poeticile de tip mimetic. Poetul face transparent actul producerii poemului, îl surprinde pe “mopete scriind un poem despre mopete”, își ironizează personajele lirice și chiar se autoironizează în ipostaza de creator. Înnoirea limbajului și viziunii poetice produsă prin poezia lui Mircea Ivănescu, este posibilă prin racordarea la marea literatură americană, franceză și germană. Revalorificarea poeziei lui Mircea Ivănescu, socotit un poet unic, fără predecesori, poate însemna consacrarea lui ca nucleu generativ al postmodernismului și ca precursor imediat al optzecismului.

### ***Bibliografie***

---

1. Călinescu Matei: *Versuri, poeme poezii altele aceleași vechi nouă*, București: Editura Polirom, 2003.
2. Diaconu, Mircea A.: *Poezia postmodernă*, Brașov: Editura Aula, 2002.
3. Ivănescu, Mircea: *"Nu știam niciodată ce se va produce în poezie"*, “Observatorul cultural”, București, 2010, nr. 517.
4. Ivănescu, Mircea: *Poeme*, București: Editura Eminescu, 1970.
5. Ivănescu, Mircea: *Versuri*, București : Editura Eminescu, 1996.
6. Lyotard, Jean-François: *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii*, București: Editura Babel, 1993.
7. Mircea Cărtărescu: *Postmodernismul românesc*, București: Editura Humanitas, 1999.
8. O'Hara, Frank: *Personism: A Manifesto, The Collected Poems of Frank O'Hara*, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. 1995.
9. Petrescu, Liviu: *Poetica postmodernismului*, Pitești: Editura Paralela 45, 1998.
10. Toffler, Alvin: *Al treilea val*, traducere Georgeta Bolomey și Drăgan Stoianovici, București: Editura Politică, 1983.
11. Vancu, Radu: 2005, *Mircea Ivănescu. Poezia discreției absolute*, Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga”, 2005.
12. Vancu, Radu: *Mircea Ivănescu, poet postmodern?*, „Timpul (Iași)”, 2005, nr. 2.

### **Note**

1. Toffler, Alvin, *Al treilea val*, traducere Georgeta Bolomey și Drăgan Stoianovici, București: Editura Politică, 1983, p.49.
2. Lyotard, Jean-François, *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii*, București: Editura Babel, 1993, p. 33.

3. Ibidem, p. 33.
4. Ibidem, p. 43.
5. Petrescu, Liviu, *Poetica postmodernismului*, Pitești: Editura Paralela 45, 1998, p. 7.
6. Mircea Cărtărescu, *Postmodernismul românesc*, București: Editura Humanitas, 1999, p. 65.
7. Diaconu, Mircea A., *Poezia postmodernă*, Brașov: Editura Aula, 2002, p. 21.
8. Lyotard, Jean-François, *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii*, București: Editura Babel, 1993, p. 33.
9. Cărtărescu, Mircea, *Postmodernismul românesc*, București: Editura Humanitas, 1999, p. 315.
10. Ivănescu, Mircea, *Versuri*, București : Editura Eminescu, 1996, p. 52.
11. O'Hara, Frank, *Personism: A Manifesto, The Collected Poems of Frank O'Hara*, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. 1995, 132.
12. Ivănescu, Mircea, "Nu știam niciodată ce se va produce în poezie", "Observatorul cultural", București, 2010, nr. 517.
13. Ivănescu, Mircea, *Versuri*, București, Editura Eminescu, 1996, p. 7.
14. Vancu, Radu, 2005, *Mircea Ivănescu. Poezia discreției absolute*, Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga”, 2005, p. 6.
15. O'Hara, Frank, *Personism: A Manifesto, The Collected Poems of Frank O'Hara*, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. 1995, 132.
16. Ivănescu, Mircea, *Poeme*, București: Editura Eminescu, 1970, p. 9.
17. Cărtărescu, Mircea, *Postmodernismul românesc*, București: Editura Humanitas, 1999, p. 315.
18. Vancu, Radu, *Mircea Ivănescu, poet postmodern?*, „Timpul (Iași)”, 2005, nr. 2, p. 6.
19. Ibidem, p.6.
20. Ivănescu, Mircea, *Poeme*, București: Editura Eminescu, 1970, p. 9.
21. Ibidem, p. 8.
22. Călinescu Matei, *Versuri, poeme poezii altele aceleași vechi nouă*, București: Editura Polirom, 2003, p. 14.
23. Ivănescu, Mircea, *Versuri*, București, Editura Eminescu, 1996, p. 33.

## Le funzioni della descrizione nel romanzo Palomar di Italo Calvino

*Prof. univ. dr. Rodica Locusteanu  
Universitatea Spiru Haret, București*

### ***Riassunto***

---

---

*La descrizione in Italo Calvino occupa un importante posto sin dal Sentiero dei nidi di ragno. Se lo sguardo di Pin è piuttosto sognante, nei libri successivi l'autore raggiungerà una minuziosità descrittiva di oggetti e di gesti mirata a ricreare sulla pagina l'evidenza visuale del mondo. La descrizione si carica man mano di molteplici e svariate intenzioni, modi e funzioni. Vi si ritrova lo sguardo dell'archeologo, intento a rifare pezzo per pezzo una storia non ancora finalizzata, lo sguardo del poeta intento a trarre da immagini e disegni racconti e lo sguardo dell'ultimo Calvino, degli anni settanta e ottanta, per il quale l'atto del descrivere è collegato da un lato all'epistemologia e, dall'altro, al discorso narrativo.*

### ***Parole chiave***

---

---

*descrivere, conoscere, campo d'osservazione limitato, ossessione di completezza descrittiva*

Nel racconto classico, tradizionale, realistico, la descrizione svolge più funzioni. Può servire a creare un ritmo -affermano Bourneuf-Quellet<sup>1</sup>- offre una certa distensione psicologica dopo un momento di *suspense*, rappresenta un'*ouverture* che annuncia il tono dell'opera, stabilisce una pausa emblematica, può avere una funzione pittorica, può mettere in evidenza il rapporto visivo tra un personaggio e gli oggetti e può incentrarsi sulla rappresentazione del personaggio stesso (come in Balzac ad.es.). Essa viene considerata per lo più "come per vocazione, un semplice sussidio del racconto", scrive Gérard Genette e aggiunge: "Non esistono in compenso generi descrittivi e si stenta a immaginare (...) un'opera in cui il racconto funga da sussidio alla descrizione"<sup>2</sup>

La narrativa di Italo Calvino invece sfugge alla definizione del semiologo francese. La descrizione calviniana si assume consapevolmente un rilievo narrativo piegando all'interno del suo spazio le istanze diegetiche. Oggetto della nostra analisi sarà

---

<sup>1</sup> R. Bourneuf-R. Quellet, *L'universo del romanzo* (1972), Torino, 1976, p. 111

<sup>2</sup> G. Genette, *Figure II. La parola letteraria* (1969), Torino, 1972, p. 31



non l'intera narrativa del grande scrittore italiano ma, per dirlo con le sue parole, un campo d'osservazione limitato all'ultimo romanzo, *Palomar* (1983).

La descrizione acquista in questo romanzo, accanto alla funzione pittorica e a quella di cornice, ben altre funzioni. Punto di partenza della nostra analisi sarà l'*intentio auctoris*, finalità espressa nella presentazione preparata da Calvino nel 1983 per rispondere a un'inchiesta della "New York Times Book Review", pubblicata per la prima volta nel secondo *Meridiano* dei *Romanzi e racconti* (Mondadori, Milano 1992).

Calvino vi confessava un suo vecchio desiderio di "rivalutare" la descrizione, sottraendola al suo antico ruolo di *ancilla* della narrazione. "È da parecchio tempo che cerco di rivalutare un esercizio letterario caduto in disuso e considerato inutile: la descrizione."<sup>3</sup>

Ma la descrizione non è per il nostro scrittore un semplice esercizio letterario, è molto di più perché risponde alla forma più oggettiva di conoscere il mondo. La sua principale funzione è quella **epistemologica**. Altro che "sussidio" della narrazione, la descrizione prende il sopravvento, e il racconto diventa **racconto descrittivo**, o, se si vuole, **descrizione narrativizzata**. Mediante la descrizione ci si aggrappa alla realtà, si conosce il mondo e lo si interpreta. Il romanzo calviniano è costruito in base alle **descrizioni e riflessioni**. La diegesi è talmente esile da venir riassunta dallo stesso scrittore, in due frasi: "Rileggendo il tutto, m'accorgo che la storia di Palomar si può riassumere in due frasi: un uomo si mette in marcia per raggiungere, passo a passo, la saggezza. Non è ancora arrivato."<sup>4</sup>

Sarà istruttivo osservare la diegesi dei racconti appartenenti alla sezione centrale del volume.

### Palomar fa la spesa

Table 1

Titolo	Diegesi
1. Un chilo e mezzo di grasso d'oca	Il signor Palomar fa la coda in una <i>charcuterie</i> di Parigi
2. Il museo dei formaggi	Il signor Palomar fa la coda in un negozio di formaggi di Parigi e ne compra qualcosa
3. Il marmo e il sangue	Il signor Palomar fa la fila in una macelleria parigina per comprare tre bistecche

<sup>3</sup> I. Calvino, *Palomar*, Mondadori, Verona, 2004, p. VIII

<sup>4</sup> Ibid, p.IX

È la diegesi tipica di tutti gli altri racconti del libro. Abbiamo scelto questi racconti perché appartenenti alla sezione valutata come “il cuore del libro”, in quanto, spiega l’autore, “questa parte dedicata ai negozi alimentari di Parigi, corrisponde a uno dei temi a cui tengo di più e che potrei definire “le basi materiali dell’esistenza”<sup>5</sup>.

Altri temi fondamentali sono: “ordine e disordine nella natura”, “necessità, possibilità, infinito”, “silenzio e parole”<sup>6</sup>.

Le parole chiave del romanzo *Palomar* sono: *descrivere e conoscere*, che si potrebbero perfettamente abbinare in una frase come un leitmotiv: descrivere è conoscere alquanto della complessità del mondo.

L’“esperienza Palomar” si fonda su un’“ossessione di completezza descrittiva” basata, a sua volta, su “un certo tipo d’attenzione a campi d’osservazione limitati”<sup>7</sup>. La descrizione dev’essere oggettiva, dettagliata, quanto più minuta e complessa nella simultaneità degli oggetti ivi compresi. L’osservatore bisogna mettersi in una relazione diretta con le cose, con la materia, principalmente con ciò che *si vede*, ma anche si sente con l’aiuto degli altri sensi. Per questo il signor Palomar, nel primo dei racconti, intende fare “una lettura del mondo nei suoi aspetti non linguistici”<sup>8</sup>, per es. la lettura di un’onda. È questo il tipo d’osservazione-descrizione basilare nei racconti di *Palomar*: “un certo tipo d’attenzione a campi d’osservazione limitati-una giraffa allo zoo, un’onda che batte sulla spiaggia, la vetrina d’un negozio-che diventa racconto attraverso un’ossessione di completezza descrittiva”<sup>9</sup>. *Palomar* è “un libro impostato su un rapporto diretto con ciò che si vede”<sup>10</sup>, un libro che vuol provare “l’oggettività della descrizione”.

“Il mare è appena increspato e piccole onde battono sulla riva sabbiosa. Il signor Palomar è in piedi sulla riva e guarda un’onda. (...) volendo evitare le sensazioni vaghe egli si prefigge per ogni suo atto un oggetto limitato e preciso.

Il signor Palomar *vede* spuntare un’onda in lontananza, crescere, avvicinarsi, cambiare di forma e di colore, avvolgersi su se stessa, rompersi, svanire, rifluire”<sup>11</sup>.

---

<sup>5</sup> Ibid, p. VIII

<sup>6</sup> Ibid, p. VIII-IX

<sup>7</sup> Ibid, p. IX

<sup>8</sup> Ibid, p. VII

<sup>9</sup> Ibid, p. VIII

<sup>10</sup> Ibidem

<sup>11</sup> I. Calvino, op.cit., p.5

Il racconto (*Lettura di un'onda*) si apre con il tema introduttore della descrizione: un'onda del mare, che si dirama poi in una serie di sottotemi, di una nomenclatura di moti convergenti e divergenti. Dopo il primo punto di vista che indica la focalizzazione esterna dell'autore implicito e che fa da cornice al quadro, il campo d'osservazione è volutamente limitato ad una sola onda. La descrizione è focalizzata ora sul personaggio del quale il narratore-autore implicito assume lo sguardo ma non tutta la prospettiva ideologica. La prospettiva dell'autore è superiore a quella del suo personaggio. La sua comprensione più larga e più profonda illumina il forte e il debole dell'uomo Palomar, avvolgendolo in un alone di simpatia e di lieve ironia.

L'altra importante funzione della descrizione calviniana è la **funzione narrativa**.

L'enumerazione dei verbi di movimento la trasformano in descrizione narativizzata. Si tratta di un breve racconto dei moti dell'onda in una successione temporale non più in simultaneità spaziale.

All'operazione visiva ben circoscritta nell'area semantica dei verbi “vedere”, “guardare”, “osservare”, più volte ripetuti, appoggiati e rafforzati da altri vettori come “dal suo punto d'osservazione”, “appuntare l'attenzione su un aspetto”, “se si concentra l'attenzione”, “non sta contemplando”, ecc., si aggiunge la riflessione, introdotta da demarcatori come “pensa”, “riflette”, “crede”, ecc.

In questo modo il racconto calviniano diventa un misto di descrizione oggettiva e riflessione soggettiva: “Forse il vero risultato a cui il signor Palomar sta per giungere è di far correre le onde in senso opposto, di capovolgere il tempo, di scorgere la vera sostanza del mondo al di là delle attitudini sensoriali e mentali? No, egli arriva a provare un leggero senso di capogiro, non oltre. (...) Guai se l'immagine che il signor Palomar è riuscito minuziosamente a mettere insieme si sconvolge e frantuma e disperde. Solo se egli riesce a tenerne presenti tutti gli aspetti insieme, può iniziare la seconda fase dell'operazione: estendere questa conoscenza all'intero universo<sup>12</sup>. Anche stavolta la voce narrante non è quella del personaggio con cui non s'identifica se non parzialmente. Confondere il personaggio con l'autore ci pare un grosso errore della critica. Il signor Palomar non è Calvino, e Calvino non è riducibile al signor Palomar. Vi si rivela la nota tonalità stilistica calviniana sorridente, lucida e delicatamente ironica. Eccolo, per es. preoccupato della salute del signor Palomar, la cui impazienza di raggiungere

---

<sup>12</sup> Ibid, p. 9

un risultato definitivo potrebbe diventare per lui una minaccia di nevralgia, infarto e ulcera gastrica<sup>13</sup>.

La descrizione svolge anche una notevole **funzione stilistico-espressiva**.

L'oggettività descrittiva non resta al livello documentario ma tocca un alto valore stilistico grazie all'uso di stupende figure retoriche. La descrizione non è semplicemente cognitiva e informativa ma raffinata, perfetta, sottoposta a sapienti regole di retorica. Acquista un'incredibile densità tramite le enumerazioni nominali e verbali. Ad.es.

“Attraverso gli involucri di gelatina spiccano grossi nèi di tartufo nero messi in fila come bottoni sulla giubba d'un Pierrot , come note d'una partitura, a costellare le rosee variegate aiole dei *patés de foie gras*, delle soppressate, delle *terrines*, le galantine, i ventagli di salmone, i fondi di carciofo guarniti come trofei. Il motivo conduttore dei dischetti di tartufo unifica la varietà delle sostanze come un nereggiare d'abiti da sera in un veglione mascherato e contrassegna l'abbigliamento da festa dei cibi”<sup>14</sup>. È un campione di concretezza descrittiva ricca di figure retoriche di sorgente naturale e culturale: la metafora dei “grossi nèi” di tartufo; la comparazione libresca con “i bottoni sulla giubba d'un Pierrot”, rafforzata da un'altra musicale per significato, cromatica per vista “note d'una partitura”; la metafora visiva delle “aiole” variegate dei paté, o dei “ventagli” di salmone, per culminare nella sorprendente metafora finale della grande festa di un ballo in maschera il cui “motivo conduttore” è quello dei dischetti di tartufo.

Le figure retoriche, soprattutto le metafore, le metonimie e le personificazioni sembrano animare e antropomorfizzare gli oggetti descritti, avvicinandoli o integrandoli nel mondo dell'umano, o, più esattamente, in un unico mondo: “le galantine non lo amano”, “sentono”<sup>15</sup> il suo sguardo; “la gobba dell'onda”<sup>16</sup>; il “luccichio d'arena bagnata”<sup>17</sup>; la cresta delle onde “come un tappeto bianco che risale la sponda”<sup>18</sup>; “il lenzuolo di spugna”<sup>19</sup>; “la nuvola bronzeo-rosea d'un torso nudo femminile”<sup>20</sup>, ecc. Il negozio dei formaggi si presenta al signor Palomar

---

<sup>13</sup> Cfr p. 6

<sup>14</sup> Ibid, p. 70

<sup>15</sup> Ibid, p. 71

<sup>16</sup> Ibid, p. 6

<sup>17</sup> Ibid, p. 7

<sup>18</sup> Ibid, p. 5

<sup>19</sup> Ibid, p. 12

<sup>20</sup> Ibid, p. 11

“come un’enciclopedia a un autodidatta”<sup>21</sup>, “questo negozio è un museo”<sup>22</sup> perché dietro ogni oggetto esposto s’avverte la presenza della civiltà, “questo negozio è un dizionario; la lingua è il sistema dei formaggi nel suo insieme, (...) è una lingua fatta di cose”<sup>23</sup>, ecc.

La descrizione calviniana è dinamica, mobile, composta di operazioni successive, ciò che favorisce il suo trapasso nel narrativo. Si crea una sequenzialità temporale come una successione, man mano che il lettore viene a conoscere il quadro descritto. Si registra anche il tipo di descrizione itinerante, con il personaggio descrittore in movimento. Un pezzo di virtuosità in questo senso è un racconto della prima sezione, *Il seno nudo*, in cui il detto seno conosce quattro differenti descrizioni durante il va e vieni del signor Palomar.

Talvolta il tema conduttore della descrizione, quando si trova all’*incipit* del racconto, appartiene alla voce narrante dell’autore, ma di solito è il personaggio/attore che se lo assume sia in forma diretta, dipendente di un verbo *dicendi* sia a forma di replica, monologo interiore o stile indiretto libero. Il gioco delle ipotesi, introdotte dai demarcatori “forse”, “o”, “oppure”, “ossia”, “se...se” ecc., delle riflessioni, delle interrogazioni che prendono l’abbrivo dalla descrizione le conferiscono alle volte un valore simbolico, un significato più profondo, più sostanziale, di risonanza universale.

Per concludere, la descrizione in *Palomar* ha tre funzioni basilari: la funzione conoscitiva, epistemologica, la funzione narrativa e quella stilistico-espressiva. È una descrizione oggettiva, narativizzata, ricca di figure retoriche, emblematica per le cinque qualità richieste da Calvino alla letteratura del terzo millennio nelle sue *Lezioni americane*: “visibilità, esattezza, leggerezza, rapidità, molteplicità”.

## ***Bibliografia***

---

1. Belpoliti Marco: *L’occhio di Calvino*, Einaudi, Torino, 2006
2. Bonura Giuseppe: *Invito alla lettura di Calvino*, Mursia, Milano, 1972
3. Bruni, Giorgio: *Italo Calvino*, Le Monnier, Firenze, 1988
4. Bourneuf R.-Quellet R.: *L’universo del romanzo*, Torino, 1976
5. Genette G.: *Figure II. La parola letteraria*, Torino, 1972

---

<sup>21</sup> Ibidem

<sup>22</sup> Ibid, p.75

<sup>23</sup> Ibidem

## The Eighteenth-Century Novel and/as Space

*PhD candidate, Alexandra Mărginean  
Teaching Assistant, Romanian-American University*

### ***Abstract***

---

*Spatial thinking and elements of architecture were used extensively in the conception of the eighteenth-century novel and proved to be essentially fruitful in the expression of various relations and situations. The famous novelists of the period, such as Defoe, Fielding or Richardson, along with Oliver Goldsmith constitute successful illustrations of this practice and their works may be discussed in terms of space in almost every aspect: style, form, conception of characters and situations and the psychological weight carried by any initiative coming from the part of the personae in the fictional world or from the author.*

### ***Key words***

---

*space, novel, identity, ordonnance, convenience, decorum, distance*

Literature and writing were compared to travelling, rambling, which in metaphorical terms necessarily transformed the written material in a space, a territory to be explored; analogically, reading was equated to discovery and walking, shortening of distances and helping perception by favouring a closer examination, a more thorough view of facts, people, situations. Reading meant exploration at all levels and, consequently, individual evolution for the one who undertook this mission. As Fielding particularized it in the opening chapter of *Tom Jones*, the novel was essentially a territory that invited to journeying, or a locale, a public place, a restaurant where people gathered and that his readers entered. It involved discovery and exploration. The idea of sharing an experience and of perceiving one in a palatal way (similarly to tasting food) were the ways in which the author dealt with his material and with its receivers. The “new species” served as a space of meeting the new and, by accumulating experience, of becoming a citizen of the world.

Since the novel was a space, a world that mirrored reality, it had its own sites. The most important and present one was the city. If one were to draw an analogy between the city and a building as spaces of living, inhabited by people, (the city

being considered an extension of the house, its counterpart at a larger scale) and would apply the principle of convenience to the city, one would realize how active and used this analogy was in the 18<sup>th</sup>-century literature, the novel in particular. Convenience did function and at a subtle level: the atmosphere in the city matched the psychological state of the character, which was loneliness. Human activity was presented as individual rather than social, people as indifferent to the problems of the others, caught up with their own; everyone was isolated, alienated, feeling lonely and out of place. The consequence was a less colourful environment, a less personalized space, lack of detail in description, absence of any type of individualization; the city was a “two-dimensional” space, an “abstract environment”, especially in Defoe’s novels where the city of London was a recurrent theme (Varey 139).

In Goldsmith, the opening chapter, which is dedicated to the description of Lien’s impressions at his arrival to England and at the first contact with the city of London reveals the possibility of discussing convenience from a twofold perspective. First, convenience exists, as perceived by the eyes of the Chinese philosopher, between the city and its inhabitants; one of the terms that would characterize the city as well as the citizens would be lack – of richness (as ornamentations are poor and poorly executed and on this basis Lien reaches the conclusion that poverty is a characteristic of the people, mirrored by their environment), but also lack of imagination and of interest, which leads to the idea that indifference is an attribute of the Londoners and of the city itself which is not only unwelcome but also aggressive and therefore dangerous (one has to mind one’s step not to be crushed by carts) (Goldsmith 89).

Secondly, convenience also applies to Lien and the city; he feels out of place, an alien which he actually is not only by nationality but also by culture, which extends the gap between himself and the object of his perception. Alienation is a feeling preserved throughout the whole novel, every intervention from the part of the character being marked by a completely different vision than that of a British or a European, - that of alterity, which he embodies and which he does not really exceed in an individualizing way (at least not to a very significant degree), as his importance lies more in being a type – that of the stranger – rather than in being a person.

Along the same line, there are few characters identified by names in the novel and, even when these appear, they stand for types, in their turn (the little beau, Mrs. Tibbs as the snob and the fake). Whatever the subject picked out by Lien may be,

he discusses the British as a people, or if he refers to categories (poets, critics, physicians) he never particularizes them by talking about one individual (in case he nevertheless does that, this individual does not have a name but wears a label, which makes him relevant only as the representative of a class picked at random for the sake of the example). Non-individualisation is a characteristic of the atmosphere in a crowded and aggressive city, as well as alienation, especially since in *The Citizen of the World* is not just a disposition, a psychological state, but also an objective reality, since Lien is a foreigner. Convenience therefore manifests itself through alienation, which is common to the atmosphere in London and the atmosphere in Lien's mind and through non-individualization, again a characteristic which the city crowd and Lien's manner of presenting people share.

In Defoe and Goldsmith's novels, the characters seemed to be endowed with the vision of a skilful architect, preoccupied with design. Convenience, one of the architectural principles reevaluated in the novel was accompanied by *ordonnance*, as the characters' perception of the city concentrated on the whole instead of lingering on detail. "Defoe's characters generally care little for such minute observations of the city or its people but caring mostly about themselves, seem to be impressed instead by generalized wholes rather than particular parts" (Varey 139). *Ordonnance* at the level of the conception of the novel, present in the art of the writer as a creator of design may be admired in Fielding's complicated, admirably organized and controlled, as well as conspicuously detailed *Tom Jones*. The author's control over such an extensive material is highlighted by the use of reference to episodes that are far back in the novel, as well as by a very good memory of details from his part; the general impression is that nothing is left to chance, all being submitted to thorough and constant control at the micro- as well as the macro-level.

*Ordonnance* is present in Lien's conception of the city of London. He notices details (the decorations representing animals – blue boars and black lions above the windows and doors of the houses) but then recomposes the general lines of an architecture to render the feelings and the atmosphere it inspires (Goldsmith 89). The initial zoom-in type of perception with focus on small parts is used only to recreate the whole in order to offer a description as well as an interpretation of it. As for *ordonnance* in Goldsmith's conception of the novel, one may speak of accuracy in depicting cuttings of reality, extreme density of ideas and images in all letters, flexibility in creating the vision of a complete foreigner (of which he is separated by culture, but with whom he identifies because he is a foreigner himself



to England, an Irishman), as well as a remarkable capacity to explore every bit of human experience presented in the novel in such a way as to serve a didactic purpose. The type of control required by such work sends to *ordonnance* in his writing skills as a novelist.

Before going back to convenience, to analyse other implications of the application of this concept in writing, the mention of function for the description of a space – another frequent technique in architecture – appears as necessary. The city of London was defined in the 18<sup>th</sup>-century novel by the activity of its inhabitants. In a commercial culture, the function of the city was to provide a space that would serve the individual pursuit for material security, a propitious environment for raising up a fortune. Keeping a low profile helped this pursuit, as little exposure and more privacy made the individual less vulnerable. Relationships were only superficial, maintained to keep up the appearances of sociability and dictated by self-interest, socialising being in fact a form of disguise, which explained the feeling of alienation experienced by the characters and the less vivid or detailed description of the town.

As the city was the house of its citizens, so the human body was the space that hosted the soul. Convenience of this type was used extensively by Fielding, whose characters' physical features mirrored their personality. There was a perfect harmony between the outside and the inside, the world of *Tom Jones* being conceived in this way. Nevertheless, sometimes the device of convenience applied to an individual was exploited in order to identify a disbalanced character and unmask an unusually profound inclination towards mystification and hypocrisy, a bent on dissimulation that was particularly intense in that personality; in such particular cases the physical features contradicted the character's nature. "In Sophia's case, the outside is in perfect harmony with the inside. But one of Fielding's favourite theme is the discrepancy between an attractive appearance and the sordid reality behind the façade" (Varey 173). One such character, Blifil, who appeared to be sober, discreet and pious was in fact the opposite.

In Goldsmith, physical convenience applies to Lien: he is a stranger by appearance (and Goldsmith has chosen a Chinese – a representative of another race than the European to render differentiation even more obvious) as he feels alien by mentality. If in Lien's case there is a match between physical appearance and personality or, in other words, there is harmony between the outside and the inside, both being conducive to the same idea, when Goldsmith offers, through Lien's

vision, the portrait of the philosophical beau in Letter CIV, a vacillation from disagreement to agreement between physical description and character appears.

When this beau is described as a character who receives company in his study “in all the pensive formality of slippers, night-gown and easy chair”, the table always covered with “a large book, which is always kept open”, the portrait brings him close to the almost archetypal image of the genius as an anonymous figure who consumes his life in misery, dressed in modest clothes, studying somewhere unknown in the solitude of his privacy, genius of whom Goldsmith’s philosophical beau is in essence exactly the opposite, namely a common significant being, endowed with second-rate intelligence and having ordinary preoccupations (Goldsmith 249).

The narrator, however, does not content himself with merely suggesting the discrepancy between appearance and essence by slipping an allusion about the book which is “never read” although “always kept open”. He goes on revealing the true nature of the philosophical beau by discussing his activities: “dozing, mending pens, feeling his pulse, peeping through the microscope and sometimes reading amusing books which he condemns in company” and his behaviour, such men being “candidates for admittance into literary clubs, academies and institutions when they regularly meet to give and receive a little instruction and a great deal of praise”. In this way the deceitful quality of the initial remarks reveals itself as a technique of pointing to the truth by stating the opposite with subtle irony.

Linguistic convenience referred to the way in which characters’ words mirrored the environment, which was best visible in Richardson’s novels. Female characters that were confined in a hostile space were likely to start writing letters in which their speech was clearly affected by their quality of being prisoners. The style reflected the effects of deprivation of liberty under violence or stressful conditions, among which claustrophobic tendencies, frustration and struggle for the preservation of mental sanity under the pressure of an atmosphere that tended to rival horror Gothic interiors. Linguistic convenience referred to both characters’ manner of speaking which matched the psychological state induced by the situation and the environment, and the author’s choice for the conception of the literary work. Richardson and Goldsmith’s novels are composed of letters, in themselves the expression of seclusion, as they are restrictive ways of discourse. Written in the first person, which points to subjectivity, they belong to the narrower space of the private, inferred secrecy, personalized language. They pointed to a feeling of seclusion, constraint or alienation which the character(s) experienced.

As to the necessity of adequacy between the character's language and the environment, Lien fully observes it as he speaks a polite language, a prerogative of the 18<sup>th</sup>-century gentleman. In order to understand Lien's polite language, before giving examples of instances of such communicational behaviour, it would be interesting to briefly discuss what "polite" referred to exactly and how the term was understood in the 18<sup>th</sup> century.

Besides making the distinction between humanistic or artistic, on the one hand, and mathematical, philosophical, scientific on the other, the term "polite" also came in associations such as "polite knowledge" which included Morality, Politics and good Literature or "polite learning" meaning that type of learning which did not require specialized or technical knowledge, but tended toward the development of the whole person, keeping its social relationships in view, the kind of learning which transformed one into a polite gentleman (Klein 5-6). One of the representative figures for politeness was Anthony Ashley Cooper, the third Earl of Shaftesbury whose notion of politeness led to the language of politeness – an important idiom in the 18<sup>th</sup>-century England – and was then transformed into a philosophy and a culture of politeness.

Politeness was "the art of pleasing in company" an expression which points to psychological gratification because of the term "pleasing", ad which clearly shows that the term may be referred to or defined only in relation to a certain type of behaviour within a group, that is in society, among people, i.e in "company" (3). Politeness was therefore situated within the realm of social intervention and it governed relationships. In conversation, the laws of politeness required that the participant should neither dominate, nor be subject to self-effacement; excessive gravity or affectation were excluded, as well as pushing the other's opinion too relentlessly.

Other recommendations referred to the use of humour and raillery along with self-irony, this type of ironic stance preventing the participant to the conversation from becoming either an "entertainer" – exceedingly sociable, putting oneself on display for the others – or a "reformer" – accompanied by aloofness and superiority, protecting in this way both one's autonomy and sociability (94). Along the same line, one had to keep a distance from the observations contained in one's speech, also by self-irony and by avoiding didacticism, dogmatism and authority. In writing the "candidate" to politeness had to make his discourse pleasant to the reader, employ rhetorical questions, engaging the interest of the general readership, and always stick to simplicity (achieved through brevity which favoured

quotability and through an elliptical style which aimed at provoking thought), and sometimes cast doubt (110-11).

Lien achieves politeness in linguistic expression by adopting the naïve vision, an attitude of the open-minded, disinterested stranger he claims to be, whose only purpose in studying and describing alterity is to accumulate experience. Through intentional exaggeration of naivety the impression of distance from the object of study as well as that of self-irony is more easily rendered. Naivety represents, besides a means of achieving polite language, a way of manipulating the readers by winning their sympathy. The stories told by Lien observe the requirement for simplicity as, besides serving a didactic aim by illustrating samples of wisdom and moral teachings, they also translate these in very simple words, accessible to all people. Moreover, the morals of some of the stories are not mentioned, they are not “explained” as it were, leaving further meditation on the intended topic to the reader. One example of a fable which manages to shed light on the less self-explanatory phrase “Ignorance is the happiness of the poor” is the story presented in Letter LXXXII, about the elephant who was granted human intelligence at its request and as a reward from a god; nevertheless, this new state made the animal miserable because, in its shape of an elephant, it could not satisfy its new human needs, so it was restored to its blissful state of ignorance (Goldsmith 220).

Temperance in expression, an attribute of polite language is sometimes achieved in *The Citizen of the World* through rhetorical questions (not the ardent type of the orator but the temperate ones of the philosopher). For example, while discussing about poverty Lien wonders: “Come then, o Poverty! for what is there in thee dreadful to the wise? Temperance, Health, Frugality walk in thy train. Cheerfulness and Liberty are ever thy companions. Shall any be ashamed of thee, of whom Cincinnatus was not ashamed?” (196). By the use of such questions a feeling of common sense in judging the matter, as well as the impression of the truth of the conclusions reached is rendered. By doubt, by weighing the ideas and pondering upon them trust is won and when the conclusion is finally drawn, it necessarily appears as right as the person who reaches it has already gained the credit of the readers with the help of the above-mentioned strategies.

In many instances, Lien’s naivety hides irony: for instance, when he characterizes the English as hospitable because he is offered company by prostitutes in the street, or as generous and obliging when one of these women steal his watch to take it “to be repaired” (97-8). The silence kept by the Chinese philosopher while being misunderstood and even denied his Chinese origin because he does not behave

according to the patterns in which the Europeans see Orientals' behaviour, as well as his calm and amiable tone in responding, although he has been insulted or his openness to listen to somebody who is obviously mistaken and obstinate in his ignorance makes him a polite character, as opposed to his interlocutor's rude reactions and disinterest with his partner to the conversation (138-40).

To come back to the analysis of how architectural concepts applied in literature, let us observe that spatial limitation or enclosure lay at the core of another type of convenience, namely situational. Space was insufficient to characters who found themselves in predicament. On the one hand a narrowing of private space may be noticed in Richardson's novels, which is accompanied by lack of liberty of movement and decision; such female characters like Pamela or Clarissa become victims of outside authority which expresses its power by delimiting their area of activity to a very narrow space, so much so that one may speak in this case of imprisonment or enclosure. On the other hand the characters' privacy or rights are denied even within this limited space – Lovelace rapes Clarissa – an act that may be translated as a brutal invasion of space (Varey 199). Little or no liberty at all and loss of dignity and of any rights as a human being is mirrored in the abusive narrowing of private space which is, this one too, ultimately invaded. Lack of physical space parallels psychological entrapment and the status of a character who finds itself in such a plight; this is an illustration of what may metaphorically be called situational convenience.

The moves of the female character who is the victim are monitored. Close surveillance, spying through keyholes or eavesdropping are manifestations of violation of physical space. Richardson's characters and people in general manifest their consciousness of themselves by a claim on space that can be called their own. Possession of space that also represents property is in fact equated with identity whereas lack of it is denial of identity. "If people are like buildings, [...] then people too can achieve identity only by means of their place among other people" (203). This tendency of considering identity in terms of space functions at the micro-level of the human being but also at the macro-level of the British nation, for example, where property of land, the imperialist tendency of engulfing space went hand in hand with the desire of control for the sake of building up an identity that would suit British pride and expectations.

Yet another example of situational convenience may be found in Goldsmith, with the couple formed by the little beau and his wife, Mrs. Tibbs. In spite of their efforts to offer such an image of themselves as to be included within an elite of

wealthy, as well as educated people, the environment betrays and defines the couple's social status, as well as their psychological state, the representative word for all being limitation. They mean to offer the illusion of prosperity and quality on both intellectual and material plans; to this purpose the little beau bows to several well-dressed people in the street, pretending that these are his acquaintances (in order to be considered such a person himself), he praises his wife, claiming that she has been bred under the inspection of a countess, for similar reasons – the desire to be associated with people of the high society and treated as one of them (Goldsmith 175-6). This glamorous identity is revealed as a sham as soon as contact with their habitation is established, a place which is described by Lien as a “dismal-looking house in the outlets of the town”, a poorly furnished, narrow space which mirrors poverty and matches the real identity and status of the inhabitants as well as their psychological discomfort (a feeling of constraint) in agreement with the principles of convenience.

Besides situational convenience, the Tibbs offer a relevant example of linguistic convenience, too. According to Lien, they speak a “peculiar dialect” of which we are offered a few lines during their dialogue upon the guest's arrival, and which does not resemble the language they use on other occasions outside their household (176). The dialectal version is the one matching their true nature and lower status; whenever they find themselves in a more pretentious gathering, among members of the high society the use of an elevated language mirrors their desire to be integrated and is a response to the rules of decorum.

After having discussed how convenience may be applied to characters' portraits, to language or to situations as such, another concept comes to attention, namely distance, which will be analysed not only in terms of physical distance as it may appear in architecture but also in terms of social distance as necessity of decorum. People who belonged to the polite society in the 18<sup>th</sup> century did not allow themselves to get too close to one another, especially in a public place; physical distance was kept between conversing parties as well as linguistic and mental distance, i.e private matters were not openly discussed, as expressing too much or intruding in one's privacy was considered a breach of the principles of decorum and contradicted the requirements of polite behaviour. Since the world of the 18<sup>th</sup>-century novel imitated reality or at least sought to render the appearance of reality, its characters followed the same line of conduct as people in real life.

Moreover, the narrative technique itself observed the decorum of distance. The narrator kept some space from the story and the characters. Fielding, for example,

was ironic towards his characters but his irony was subtle, only hinted at and never obvious. In *Tom Jones*, when Sophia falls off the horse, Fielding laughs at her but covers his attitude in very polite language. Distance was important not only for the sake of decorum, but also for the author's control over the written material. Since the novel was a public space, the meeting place of the narrator and the reader, distance needed to be observed in the relationship between the two; in order for this to happen, the same detachment from the facts that were presented and from the people that were invented and populated this place was necessary.

The narrator in Goldsmith identifies with the character of the Chinese philosopher, whose devices for the creation and preservation of distance are polite language and naivety which he may use abusively under the protection of his status of a stranger from whom certain awe and disagreement with local custom are expected and accepted more lightly, without suspicion of ill intentions, as they are put at the expense of difference in the perception of the world. Under this cover, Lien mocks at the British, wearing the mask of candour in the process. One such example is the description of the shops in Britain in opposition to those of Peking; under the pretext of referring to the appearance of the place (while in fact an allusion at the lack of honesty of the shop-keepers is subtly made), Lien notices candidly: "The shops of London are as well-furnished as those of Peking. Those of London have a picture hung at their door, informing the passengers what they have to sell, as those at Peking have a board to assure the buyer that they have no intent to cheat him" (212). Also polite expressions are preferred to a straightforward style: Lien refers to the shop-assistant's behaviour as a capacity "of turning me as he thought proper, and moulding me to his inclinations" instead of calling it manipulative (213).

Among the symbolic places that appeared in the world of the 18<sup>th</sup>-century novel were the prison and the island. There was a literary tradition even before the novel of the Enlightenment, in which prisons, especially London's Newgate were likened to hell. In some novels London itself was associated with hell, from which naturally followed the comparison of the city in general and London in particular to a prison. There were at least two arguments upon which this chain of correspondences was based: at the level of emotions the element that linked these places was the low quality of life, not necessarily from a pragmatic point of view, but as connected to the psychological impact it had on one's mind, leading one to discouragement, alienation, disappointment and to perceiving life as an ordeal. The other argument was purely spatial and referred to these places being narrow and cramped. London was cramped with places of detention as well as crowded

because of geographic mobility and urbanisation. A prison cell is by definition a very narrow area. The comparison of these two to hell was based on the proverbial lack of space which characterized the latter, as well as the feelings of despair it inspired, being a place of punishment.

Lien's view of London is similar: "a stranger, instead of finding time for observation is often happy if he has time to escape from being crushed to pieces" (89). The Chinese philosopher associates the crowded streets of the city with the narrowness of spirit of its inhabitants, as well as with their financial situation: "there is not a poorer nation under the sun" and with the lack of imagination of the British artists: "the fancy of their painters is also deplorable" (89-90). This parallel between, on the one hand, the appearance of London and the characterization of the citizens (based on the concept of narrowness as lack of space and, respectively, lack of spirit) and, on the other hand, London as prison and Lien's psychological state – alienation (i.e separation as in a prison), shows conformity with the principle of convenience.

The island represented an ideal space and the space of reform. In utopias the island was an escape from civilized contemporaneity which was also presented as imbued with vice or prey to a new order which contradicted basic conservatory values that were seen as representing virtue. In most of the 18<sup>th</sup>-century utopias the island was a refuge from a corrupted world (in which usually commerce was considered as the main cause of luxury and vice) and a starting place in which the foundations of a more moral community were laid.

Britain itself was an island, as opposed to other European powers, and this very geographic configuration made the British see themselves as a privileged nation, pre-destined to fame and entitled to call itself superior to others. Being a territory that was surrounded by water conferred Britain a sense of uniqueness and power. This imagery and the supposedly-attached signification was largely used to render the nation self-confident and it helped, along with Protestantism, to the building up of the British identity as the chosen nation – people believed that they were protected by God more than others and that Great Britain was another Israel. Helped by this protective aura, the British built an empire on "this unstable element" – the sea – as the condition of being isolated on land in the middle of it meant a separation from the world which pointed to both self-sufficiency and control (of themselves and of other territories worldwide). Isolation and grandeur were made to look as inseparable.



This mentality of uniqueness of space matching uniqueness as fame may be read as convenience. Defoe's Crusoe exercised the rights of a self-conscious owner of property when he assigned names to spaces on his island (the Biblical allusion to Adam's naming of the animals). On the contrary, in Goldsmith the protagonist does not come to the island to take it into possession, to name it and to establish a new rule on it, by assigning the land a function and by organising it to a purpose. Lien chi Altangi's passage to England is a "subject of astonishment and terror" as well as the island itself which is an element of instability, an oddity to him, as the very concept of raising an empire on water which appears as both dangerous and nonsensical (Goldsmith 89). Lien is not a master or a colonizer but a philosopher, whose intention is not to impose but to observe and experience. The globetrotter coming to the island was a widespread motif in the fiction of the stranger. Lien's impossibility or unwillingness to fully understand an empire on water may be translated as Goldsmith's complex in front of England, or in other words the complex of an inhabitant of a smaller island – Ireland in front of a larger, more powerful one – England.

18<sup>th</sup>-century literature mirrored reality or presented a version of it. It also transposed spatial principles that were extensively applied to writing, from architecture. Consequently, such notions as convenience, *ordonnance* or function may offer a rich and intriguing perspective on the interpretation of literary works, especially the novel.

### ***Bibliography***

---

1. Goldsmith, Oliver: *The Miscellaneous Works*, London: Macmillan and co., 1878
2. Klein, Lawrence E.: *Shaftesbury and the Culture of Politeness. Moral Discourse and Cultural Politics in Early Eighteenth-Century England*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996
3. Varey, Simon: *Space & the Eighteenth-Century English Novel*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990

## Impacto de la teoría literaria en la escritura narrativa de Juan José Saer

*Conf. dr. Maria-Gabriela Necheș  
Universidad Cristiana Dimitrie Cantemir, Bucarest*

### ***Resumen***

*Desde la perspectiva de la teoría literaria posmoderna, que pone en cuestión tanto el concepto moderno de sujeto como el de realidad en tanto referente de la ficción, la presente ponencia se propone estudiar la densa red intertextual, que condiciona la estructura misma de la novela **Lo imborrable** del escritor argentino Juan José Saer (Rosario, 1937-París 2005).*

*A la luz de este planteamiento, el discurso narrativo se convierte en un espacio de interferencia entre tendencias de pensamiento divergentes, tales el postestructuralismo y la fenomenología, que la escritura consigue conciliar, en una lucha ardua con el lenguaje por constituir poéticamente el mundo e inscribir en él el yo del narrador a través del circuito de la enunciación.*

### ***Palabras clave***

*cuestionamiento, sujeto, referente extratextual, postestructuralismo, fenomenología, crisis de la representación, intertextualidad*

La narrativa de la modernidad tardía o posmodernidad ha convertido en preocupaciones angustiosas, que se nos revelan a través de la escritura, conceptos de teoría literaria que arraigan en algunas tendencias de pensamiento postestructuralistas de la segunda mitad del siglo XX. El postulado básico gira en torno a la revolución de la perspectiva sobre el lenguaje, que engendra, a su vez, cambios radicales de perspectiva acerca del sujeto y la realidad en cuanto referente de la ficción.

El fracaso del modelo epistemológico racionalista moderno, en su pretensión de abarcar la totalidad del mundo, ha llevado de modo inevitable a la desconfianza en la capacidad del sujeto de captar la realidad del objeto e, *in extremis*, a la desintegración del sujeto en su único e insatisfactorio componente racional. De aquí la gran apertura hacia la problemática del lenguaje.

Michel Foucault, en la *arqueología del saber humano*, que propone en *Las palabras y las cosas*, afirma con respecto al ser del lenguaje que “a partir del siglo

XVII la pregunta será cómo se puede relacionar un signo a lo que significa. La época clásica contestará esta pregunta por el análisis de la representación; el pensamiento moderno la contestará por el análisis del sentido y la significación. Pero el lenguaje no será, por consiguiente, nada más que un caso particular de la representación (para los clásicos) o de la significación (para nosotros). La profunda copertenencia del lenguaje y el mundo queda destruida. [...]. Desaparece por lo tanto esa capa uniforme en la que se intersectaban indefinidamente lo visto y lo leído, lo visible y lo enunciable. Las palabras y las cosas se separan [...]. El discurso asumirá la tarea de decir lo que es, pero no será más de lo que dice” [1989: 85].

Al mismo respecto, sigue afirmando Foucault, según la lógica, al parecer, de la anámnese platónica, que “ya no hay nada en nuestro saber ni en nuestro pensamiento que actualice su memoria. Nada, salvo quizá la literatura, de modo indirecto, alusivo, en el momento de constituirse como literatura en vísperas de la edad moderna. Pero en los siglos XVII y XVIII, la existencia propia del lenguaje, su antigua solidez de cosa inscrita en el mundo estaban disueltas en el funcionamiento de la representación. Todo lenguaje existía como discurso” [1989: 86].

Por lo tanto, lo que se infiere es que el mundo mismo se convierte para nuestro conocimiento en discurso. “Esta inmensa reorganización de la cultura, cuya primera etapa fue la época clásica, en la que estamos atrapados todavía”, viene marcada por el esfuerzo de acceder al ser del lenguaje. “Porque desde aquí en adelante el lenguaje incrementará sin punto de partida ni de llegada ni promesa alguna. El texto de la literatura va trazándose día tras día justamente por el recorrido de ese espacio vano y fundamental [1989: 87].

Toda aproximación a la obra de Juan José Saer tendría que arraigar en la preocupación por el ser del lenguaje, que había llevado a cabo la vanguardia literaria a cuya poética la adhesión del escritor argentino es total. La problemática del lenguaje que arraiga en una de las tendencias más importantes del postestructuralismo se convierte en el centro obsesivo de su obra. La voz del narrador va articulándose desde este abismo o esta fractura que separa las palabras y las cosas. Dicha fractura afectó también el modo de concebir la identidad por oposición a la alteridad. El resultado de esta nueva lógica epistemológica ha tenido en el campo de la práctica literaria un doble efecto. Por un lado la aparición de una novela densamente metaliteraria como el *Quijote*. Por el otro, las novelas escritas dentro de esta nueva configuración encarnan, a la vez, el deseo de nombrar y la

imposibilidad de hacerlo. El camino que va de Cervantes a Borges atraviesa el terreno de la revolución del lenguaje que ya no apunta hacia el mundo sino hacia sí mismo.

Uno de los aspectos más característicos y aparentemente contradictorios de Saer es la coexistencia de su fe en la literatura en cuanto escritura y en el concepto del lenguaje compartido por los teóricos postestructuralistas franceses, que excluían la conciencia estructurante de la obra y proclamaban la muerte del autor, exaltando la preeminencia del texto, por un lado. Por el otro, sus manifiestas afinidades con los representantes de la teoría crítica en su variante europea o sea la Escuela de Fráncfort, especialmente Walter Benjamín y Theodor Adorno, y con la fenomenología. Los primeros creían en la correspondencia platónica entre la palabra y la realidad, extendían la búsqueda de la verdad más allá del conocimiento conceptual y el acceso de lo estético a la verdad, denunciando la instrumentalización del lenguaje en la época de la industria cultural, mientras los fenomenólogos, ya desde Husserl, postulaban la conciencia o la subjetividad como elemento constitutivo de la realidad.

Lector infatigable, Juan José Saer, buen conocedor de las corrientes de pensamiento que vinieron imponiéndose en el transcurso del período de gestación y publicación de sus obras, escribe con plena conciencia de las implicaciones de la fenomenología, por un lado, y de la muerte del autor, por el otro. Saer, tal como lo revelan sus volúmenes de ensayos, o sea sus textos no ficticios, *El concepto de ficción*, *El arte de narrar*, *El río sin orillas*, mantiene en la actualidad de sus obras de ficción las tendencias arriba mencionadas y quiere poner al descubierto antes que nada el cuestionamiento a que están sujetas nociones clave de la teoría literaria como las de autor y / o lector, o la de realidad en cuanto referente de la ficción.

Si algo le fascina, en una época que ha dejado de poder ofrecer una definición de la literatura, proponiendo sólo modalidades de aproximación al texto literario, es la posibilidad misma de la existencia de la literatura, el misterio que hace posible el encuentro con el otro en el acto de lectura, igual que la existencia del mundo. Saer sitúa su discurso literario en una zona conceptual marcada por el postestructuralismo y la fenomenología. El concepto postestructuralista de literatura en cuanto escritura que se va haciendo sin necesidad del autor coexiste en Saer con conceptos básicos de la fenomenología como el de sujeto (que abarca la investigación de los estados de conciencia complementarios a la razón, tales las percepciones, los afectos, las intenciones, las pulsiones, etc.), sin que eso desemboque en la contradicción. La actitud del escritor no viene generada por el

propósito gratuito de socavar la autoridad de teorías literarias o filosóficas vigentes, sino por un modo de ver el cuestionamiento como una forma de celebrar la literatura más auténtica.

El cuestionamiento, procedimiento conceptual tan propio del pensamiento posmoderno, consiste en descentrar nociones clave de la cultura moderna sin dejar de volver sobre el centro. A este respecto un lugar de primer orden lo ocupa el concepto de representación, en que se asienta toda la literatura moderna de Occidente. Si el lenguaje mismo es representación, como afirma el autor en el *Concepto de ficción*, es natural que el concepto de lenguaje que nos revela su escritura sea un rechazo rotundo de la representación. Según la afirmación de Julio Premat, “Saer encara la crisis de la representación sin ninguna frivolidad, porque el objetivo no es el exponer lo inoperante de un género o de un modo narrativo, sino de ir más allá. No se trata de celebrar la muerte de la novela y la desaparición del personaje, sino de trabajar en este suelo estético inseguro” [2002b: 423].

Bajo este concepto, la obra narrativa de Saer se configura en torno al rechazo de la representación y la poética realista, que alimentan una fe siempre renovada en la función poética del lenguaje, en el marco de una indistinción de géneros literarios, tan propia de la modernidad tardía. Rechazar la representación equivale prácticamente a oponerle la capacidad poética del lenguaje de crear mundos, de constituir la realidad, no de sustituirla. En palabras de Dardo Scavino “pensar el lenguaje poético ya no significa pensar un objeto cualquiera, como si se tratara de una especialidad en el dominio del saber, de la estética o poética, sino pensar el origen de la propia objetividad [...]. Pensar la poesía significa pensar aquello que da que pensar” [2004b: 12]. Este reconocimiento del valor epistemológico de la literatura es también lo que hace legítimo hablar de la literatura como discurso complementario a los discursos de la razón: “la ficción no es el fin de semana del conocimiento prosaico, sino la palabra siempre presupuesta, aunque olvidada, por el saber racional”, afirma el narrador [2004a: 150] en uno de los cuentos de Saer, poblados por intelectuales que escriben, pintan, comentan o editan libros y, sobre todo, meditan acerca de su quehacer.

A diferencia de Scavino, quien sitúa la intratextualidad saeriana en la tradición platónica, que va de la reminiscencia a la búsqueda, para ver en la realidad algo que florece mediante el lenguaje y simultáneamente a él, Julio Premat se sirve del psicoanálisis, para ver en el lenguaje, en la descendencia de Jacques Lacan, una entrada en el orden de lo simbólico. En su lectura, el ejercicio del lenguaje, o bien la producción de la escritura es una forma de sustraerse a lo informe, asociado con

lo materno. Para este crítico, lograr a nombrar el mundo es una forma de hacer que este siga existiendo [2002b: 99], mientras que para Scavino, al contrario del modo de ver de Lacan, el nombre, lejos de sustituir la realidad la constituye [2004b: 151].

La dimensión poética del lenguaje le permite a Saer establecer redes intertextuales con la teoría crítica, en general, y con Walter Benjamin, en particular, tal como se dan en *El entenado*. Hay que subrayar, sin embargo, la síntesis *sui generis* de Saer, que puede abarcar un concepto de literatura que rechaza el valor mimético de esta, en la línea de teóricos postestructuralistas como Barthes y Kristeva y que deja lugar también para ecos de la filosofía de Benjamin.

El rechazo por parte del autor de la función instrumental del lenguaje, justifica la opinión de Ricardo Piglia de que la obra de Saer se integra a una tendencia muy bien definida de la literatura argentina contemporánea, denominada “poética de la negatividad”. Sus representantes rechazan la cultura de masas y denuncian la imposibilidad de captar lo real en el orden de lo simbólico del discurso, proponiéndose socavar algunos de los presupuestos básicos de la industria cultural, a saber, la fe en la comunicación directa y la transparencia lingüística.

A la vez, una de las líneas de fuerza de la poética saeriana, de índole postestructuralista es la idea de que no existe una realidad previa al lenguaje, sino que el lenguaje instauro la realidad. En este sentido Benítez Pezzolano [2000a: 156] afirma que “para Saer la realidad carece de una estabilidad previa y apresable por la vía de otro orden que no sea el que tienta su escritura”. A este propósito es elocuente la adhesión recurrente del escritor argentino a la célebre fórmula de Paul Klee: “El arte no reproduce lo visible sino lo constituye”. La poética de Saer es una negación de los postulados del realismo. Si la realidad es un dato *a posteriori* respecto a la escritura, la noción misma de realismo carece de sentido. De ahí su cautela en adoptar una separación tajante entre el realismo decimonónico y las tradiciones narrativas del siglo XX, tal como se da en *Notas sobre el Nouveau Roman* de *El concepto de ficción*, en donde su actitud es visible en las interrogaciones retóricas respecto a la definición del realismo:

No conozco ninguna definición del realismo. Quisiera encontrarla en los nuevos textos teóricos del Nouveau Roman. Realismo, en estos textos, no es más que una etiqueta, como si hubiese un solo realismo y una sola realidad. Realismo es una categoría tan subjetiva como modernidad. [...] ¿Realismo es el de Dostoievski o el de Melville? ¿El de Balzac, el de Cervantes o el de Proust? ¿El de de Faulkner? ¿El de Svevo? ¿El de Gadda? ¿El de Musil? ¿El de Pavese? ¿El de Joyce? Lo de Kafka

¿qué es? ¿Acaso estos escritores creían en la identidad absoluta del significado y del referente? ¿Creían de verdad que sus novelas eran una representación mecánica del mundo? [1998: 169]

La crisis del realismo y la muerte del autor no son cuestiones marginales o ideas que flotan en el ambiente cultural a la hora de escribir Saer sus novelas, sino representan un reto para el novelista, a la vez que elementos básicos, estructurantes de sus novelas de madurez, *El entenado* y *Lo imborrable*. Lo importante es el acto de poner al descubierto las fisuras de teorías de gran autoridad, que el escritor cuestiona, es decir adopta y rechaza al mismo tiempo, por negarse a cualquier inmovilidad del significado. En *El concepto de ficción*, afirma que “no hay obra que agote las pulsiones del artista ni que prescindiera por completo de elementos de organización racional”, o “más fascinante e imperecedera sería una obra cuanto más grande haya sido el abandono del escritor a sus pulsiones” [1998: 103]. Lo mismo ocurre en el acto de lectura, tal como se puede constatar en esta afirmación:

Sería un error grosero pretender que leemos una obra de arte literaria con el intelecto y únicamente con él. La lectura pone en movimiento todos nuestros componentes, sumergiéndonos en un entresueño que es de índole pulsional y en el que la razón interviene de cuando en cuando, y de un modo diferente cada vez [1998: 103]

Finalmente, este modo de concebir la implicación pulsional en el acto de creación y recepción de la obra ha autorizado la lectura en clave psicoanalítica de Julio Premat, quien trata la cuestión del significado, preocupación fundamental de Saer, en relación con la importancia de las pulsiones, para argumentar que la problematización del significado, tan propia de la obra del escritor argentino, no se fundamenta sólo en la crisis de la representación, o bien en el cuestionamiento del lenguaje como instrumento de comunicación, sino que “integra la otra cara de la razón, el trasfondo pulsional de cualquier actividad humana”[2002b: 104].

*Lo imborrable* es una meditación acerca de las posibilidades y límites de la representación. Scavino afirma al respecto que “si se atiende a la experiencia sensible, debe renunciar a narrar cualquier acontecimiento [...]; si se propone narrar un acontecimiento, debe recurrir a la intertextualidad [...], es decir, ir a buscar ese episodio, ya no en la experiencia sensible [...], sino en la memoria narrativa o textual” [2002c: 274]. A la vez, el tema de la construcción narrativa es explícito en este libro. Igual que *El entenado*, Saer centra su novela en una ausencia, ya que esta se va constituyendo a manera de consideraciones críticas en

torno a una supuesta novela, *La brisa en el trigo*, escrita por un tal Walter Bueno. *La brisa en el trigo* está presente en *Lo imborrable* de modo indirecto, a través de resúmenes, comentarios, referencias, etc.; es un libro aludido, pero poco presente. Sin embargo, esta ausencia le brinda la oportunidad al narrador personaje protagonista Tomatis (apellido recurrente en las obras de Saer) de ir elaborando una verdadera teoría de la novela, por el doble proyecto de argumentar en contra de determinada manera de narrar, al nivel temático y, por otra parte, ejemplificar su propia noción de literatura a través de la novela que está escribiendo.

En esta primera *mise en abime*, que se extiende a lo largo de la novela, se inscribe otra *mise en abime*, por medio de la cual el autor se propone socavar determinada poética de la novela a la que recusa por medio de la parodia. Se trata del cuadro pintado por el personaje de Walter Bueno padre. Una vez terminado, el pintor llega a la conclusión de que “el sauce, que aparecía en el centro del cuadro, ocupaba demasiado lugar, aplastando el resto y creando una simetría artificial entre las dos mitades de la tela; de modo que después de muchas cavilaciones decidió que había de borrar el árbol. Al día siguiente se despertó con la convicción íntima de que el cuadro estaba terminado, y sin la menor vacilación salió al jardín y arrancó el árbol” [2003: 29]. El gesto paródico del personaje de intervenir en la realidad circundante y de operar cambios para descartar cualquier inconformidad entre el espacio artístico del cuadro y el supuesto mundo referencial de este denota una poética que pone en cuestión no tanto los postulados del realismo, sino la reducción de la representación a una reproducción mimética de la realidad. Además, el narrador incluye en su relato afirmaciones explícitas del pintor con respecto a su disgusto por los representantes del arte modernista (Paul Klee, Kandinsky, Picasso) y a su modo de percibirlo: “Representar la realidad tal cual resulta tan difícil, ¿qué necesidad hay de deformarla?” [2003: 27].

La novela de Walter Bueno, *La brisa en el trigo*, debe su presencia en el relato autobiográfico del narrador protagonista (periodista que escribe poesías) gracias a dos tipos de comentarios, el de Alfonso y el brulote del protagonista. Las perspectivas de estos comentarios son radicalmente distintas. Alfonso, que anota el libro al margen del texto y lo subraya con violencia, concediéndole el aspecto de un cuerpo torturado, concentra su crítica tanto en torno a la topografía y etopeya inexactas de la realidad y la gente argentinas, como en la inmoralidad del autor. El brulote del narrador protagonista no es un comentario de crítica literaria sino “una carta de amenazas”, porque “nadie con dos dedos de frente y un mínimo de gusto literario podría perder cinco minutos de su vida en hacer una crítica literaria seria



de este libro” [2003: 135]. El blanco de la crítica del brulote no es tanto el libro como la persona del autor y su actitud de compromiso político, gracias a la cual adquiere un lugar privilegiado en la industria cultural televisiva y una celebridad que se debe a la promoción comercial de su novela, cuyo argumento gira en torno a las aventuras amorosas de un joven maestro de escuela con una mujer casada que acaba por suicidarse.

Igual que las anotaciones de Alfonso al margen del texto de Walter Bueno, el corpus textual de *Lo imborrable* viene acompañado por intertítulos al margen, que son, la mayoría de las veces, diálogos intertextuales implícitos o explícitos muy sutiles que aclaran el carácter problemático del yo del narrador protagonista, ponen al descubierto el carácter ilusorio del supuesto mundo en que vive y convierten la novela en una novela de la novela con aperturas teóricas de suma importancia para la poética de Saer.

En conclusión, el cuestionamiento de conceptos clave de la filosofía y teoría literaria posmodernas como son el lenguaje, la representación, el sujeto, la realidad en tanto referente extratextual, etc. convierte la escritura de Juan José Saer en una tarea ardua de rechazar las certezas apoyadas en las convenciones de la representación. El espacio narrativo se convierte de este modo en un terreno inseguro y problemático, marcado por la angustia que arraiga en la lucha con el lenguaje por constituir el mundo e inscribir en él un yo no menos problemático a través del circuito de la enunciación.

### ***Bibliografía***

---

1. Barthes, Roland (1970): *S/Z*, París, Éditions du Seuil.
2. Barthes, Roland (1973): *Le plaisir du texte*, París, Édition du Seuil.
3. Benítez Pezzolano, Hebert (2000): “Encrucijadas de la objetividad”, Drucaroff, Elsa (ed.). *Historia crítica de la literatura argentina*, Buenos Aires, Emecé Editores.
4. Foucault, Michel (1989): *Cuvintele și lucrurile. O arheologie a știintelor umane*, București, Editura Univers.
5. Hutcheon, Linda (2002a) : *Poetica postmodernismului*, București, Editura Univers.
6. Kristeva, Julia (1987): *Soleil noir. Dépression et mélancolie*, París, Gallimard.
7. Lacan, Jacques (1971): *Écrits.*, París, Gallimard.
8. Piglia, Ricardo (1990): *Crítica y ficción*, Universidad Nacional del Litoral, Siglo Veinte.
9. Premat, Julio (2002b): *La dicha de Saturno. Escritura y melancolía en la obra de Juan José Saer*, Rosario, Beatriz Viterbo.

10. Saer, Juan José (1998): *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.
11. Saer, Juan José (2000a): *El arte de narrar*, Buenos Aires, Seix Barral.
12. Saer, Juan José (2000b): *El entenado*, Buenos Aires, Editorial Planeta.
13. Saer, Juan José (2003): *Lo imborrable*, Buenos Aires, Seix Barral.
14. Saer, Juan José (2004a): *Cuentos completos (1957 – 2000)*, Buenos Aires, Seix Barral.
15. Scavino, Dardo (2002c): "El lugar perfecto para hacer ondular deseo y alucinación", Esquerro Milagros (ed.): *Rencontre avec Juan José Saer*, Montpellier, Editions du CERS.
16. Scavino, Dardo (2004b): *Saer y los nombres*, Buenos Aires, El cielo por asalto.

## Coincidentia oppositorum: regimul termic în legendele românești

*Lect. dr Raluca Nicolae  
Universitatea Spiru Haret, București*

### ***Rezumat***

---

*Regimul termic diferențiază două componente: una caldă, și cealaltă rece. Caldura este asociată cu focul și i se atribuie, de regulă, valori pozitive, deși procesele de ardere sau de topire se înscriu în categoria exceselor calorice. Imaginația frigului este oarecum mai rigidă, fiind asociată cu intervenția demonică și cu țărâmul pustietății. Cu toate acestea, distincția dintre frig și căldură este greu de trasat în dinamica textului folcloric, în sensul că unele legende nu surprind "chirurgical" aspectele mai sus-menționate, ci mai degrabă ca pe o alternare de perechi contrare (coincidentia oppositorum).*

### ***Cuvinte – cheie***

---

*folclor, cald, frig, legendă*

În arhitectura sa, regimul termic poate fi gândit în funcție de cele două componente ale sale, căldura și frigul, la care se adaugă, dintr-o altă perspectivă, reglajele psihologice care implică aspecte calorice abstracte, plasate într-o taxonomie opozantă: căldura este valorizată pozitiv, în vreme ce frigul are, de cele mai multe ori, conotații negative.

### **Căldura**

Căldura este un fenomen legat nemijlocit de foc și de lumină. Pe plan simbolic, căldura [1] se asociază forțelor cosmice ale vieții și regenerării. Cum afară era un ger cumplit, păsările s-au sfătuit să trimită pe cineva până la soare să ia o rază, pentru că altfel vor pieri toate de frig. Pițigoii s-a oferit să plece el. „Ajuns în fața bătrânului soare, de bucurie, truditul pițigoi n-a mai ținut seama de nimic și s-a năpustit în focul de raze, prinzând cu lăcomie în cioculețul lui un mănunchi de raze. Până să fugă înapoi însă, vâlvătaia i-a cuprins hăinuța și îmbrăcămintea și atunci, zăpăcit, s-a pomenit prăvălindu-se jos, spre pământ” [2]. Suratele sale au

încropit din mai multe petice haine pentru pițigoi, de aceea este el acum atât de împestrițat și colorat [3].

Corpurile calde [4] trec drept corpuri îmbogățite, drept corpuri care au primit un supliment de substanță. Frigului i se acordă mai greu o pozitivitate [5]. După ce vremea s-a schimbat și lumea a înghețat, Dumnezeu a chemat toți copacii la el să se odihneasă până când va înverzi iar pământul. „Căldura din cer, a înviorat copacii. Mugurii au început să se umfle și s-au arătat frunze mici, apoi, copacii au început să înflorească. Copacii se luau parcă la întrecere care are flori mai frumoase” [6].

Dereglajele termice ale căldurii, determină arderea sau topirea. Dumnezeu îl trimite pe diavol să aducă nisip pe care avea să-l transforme în pământ atunci când își va rosti numele. „Diavolul s-a scufundat în apă și gândea să-și facă o lume și dacă a găsit năsip, și-a rostit numele, dar pământul l-a ars și el l-a aruncat din mâini.” [7]. Diavolul s-a întors spunând că nu găsește nisip, și Dumnezeu l-a trimis să mai caute. „Diavolul a căutat nouă zile năsip și totdeauna își spunea numele; dar năsipul îl ardea și el îl arunca. Năsipul așa se aprindea, de tot îl ardea pe diavol și în a doua zi el se înnegrise” [8]. Același sfârșit îl au și diavolii din *Cum s-au făcut dracii*. O fată care nu asculta de nimeni a fost dată dracului, care a luat-o de soție și a avut cu ea o sumedenie de copii. „Ei și astăzi foarte tare se înmulțesc, dar Dumnezeu îi trimite la soare și-i arde iar pe alții Sf. Ilie îi trăznește” [9]. Efectele unei călduri „sterpe” sunt descrise în legenda *Munții Rarăului*. Pentru că Dumnezeu i-a cerut diavolului să nu mai ducă atâția oameni în iad, acesta s-a plâns că nu are cu ce să-l umple și Dumnezeu i-a spus că iadul putea fi umplut și cu munții Rarăului, care de aceea sunt atât de fripți de foc [10]. În următoarea legendă, căldura „stearpă” se dovedește a fi de fapt seceta. Umblând Dumnezeu și Sfântul Petre pe pământ, au auzit un om rugându-se să nu le dea ploaie duminică, când este zi de odihnă și Dumnezeu i-a împlinit dorința. Sfântul Petre, trimis de Dumnezeu pe pământ, a auzit cum unii oameni se plâng că a plouat luni, când trebuiau să are, alții că a plouat marți, când trebuiau să strângă fânul și astfel au găsit cusur ploii în fiecare zi. Atunci Dumnezeu a hotărât ca o dată să dea ploaie multă, iar altă dată să nu dea deloc, ca să simtă pământul arzând, și oamenii să se roage pentru ploaie. De atunci este seceta [11].

„Lumina se joacă și râde pe suprafața lucrurilor, dar numai căldura pătrunde” [12]. După răstignirea fiului său, Fecioara s-a dus în munți să-și găsească sfârșitul, dar munții s-au topit precum ceara [13]. Această nevoie de a pătrunde, de a ajunge în interiorul lucrurilor, în interiorul ființelor, constituie o seducție a intuiției căldurii interioare [14]. Sărbătoarea soarelui este la Sfântul Procopie

(8 iulie), când arde piatra în apă. În acea zi s-a înecat Luna care s-a dus după fratele ei, Soarele, pe o punte de ceară, ca să se căsătorească [15].

Fierberea se înscrie și ea în aceeași suită de termeni reclamând distrugerea calorică. Sfânta Duminică s-a fript cu mâncarea gătită de o slujnică și a blestemat-o: „Dacă nu mi-ai făcut tu pe plac și pe cheful meu, să te prefaci în pasere și să îmbli de azi înainte arsă și friptă, prin locurile și țările unde va fi arșița cea mai mare, cum m-am fript și m-am ars și eu acuma” [16]. În legenda *Peștele*, voinicul apelează la foc ca la un martor al vredniciei sale, și sfârșește prin a fi devorat de propriul chezaș, ca pedeapsă pentru trufia sa. Peștele a fost mai demult un voinic iubitor de război și l-a rugat pe Dumnezeu să-i dea toate armele din lume ca să nu fie niciodată învins. Dumnezeu a primit târgul, cu condiția să-și piardă chipul omenesc. Încrăzător în propriile puteri, voinicul a spus că dacă va fi învins să fie aruncat în foc sau în apă clocotită și Dumnezeu l-a făcut pește, cu oasele în forma armelor acelor timpuri [17].

### **Frigul**

Răcoarea este o forță de trezire [18]. În legenda *Facerea lumii*, frigul îl trezește pe Dumnezeu și îl determină să creeze cerul și pământul. „La începutul începutului, pe când nu era zi sau noapte, Dumnezeu umbla pe apă și tot pe apă dormea. Și nu era nici zi, nici noapți”. Îmbătrânind, lui Dumnezeu i s-a făcut frig la spate și atunci i-a venit ideea să urzească pământul, și, luând din apă niște lut, a făcut din el o turtiță pe care a tot întins-o. Deasupra pământului a așezat, ca un ceaun, cerul [19].

Căldura, confortul și rodnicia se opun iernii și frigului de pe pământ. „A fost o vreme, e mult de atunci, pe când nu era deloc iarnă, oamenii nu știau ce e cojocul, casele se făceau fără sobe de iarnă, sania încă nu era inventată, și de ger și de iarnă se știa numai din auzite. După ce se secera grâul, se semăna porumbul, care era copt pe la Sfântul Vasile; pomii rodeau de două ori și iarba se cosea de patru ori pe an. Și deodată vremea s-a schimbat; a început cu un vânt rece, dinspre miazănoapte, nori grei au acoperit cerul, și după o brumă, frunzele au căzut de pe pomi. [...] După câteva zile a înghețat de-a binelea și-a început să ningă. Așa a ținut o săptămână încheiată. Troienele s-au făcut cât gardurile și apoi cât casele. Nu se vedea nici soarele; cocoșii, singurele ceasornice pe acele vremuri, cântau fără nici o socoteală. Bieții oameni speriați credeau că a venit vremea de apoi” [20].

Apropierea iernii este anunțată prin frig și vânt puternic. „Păsărica se duse și-și făcu culcuș între ramurile bradului. Într-o noapte, vântul rece, începu să sufle cu putere. Era semn că se apropie iarna” [21].

În peisajul hibernal, bradul este exemplul singular al rezistenței la frig și al longevității. „Așa trecu vara și toamna. Când veni iarna, pomii își pierduseră nu numai fructele frumoase și ademenitoare, ci întreaga bogăție a frunzelor. Și stăteau acum cu ramurile goale și triste, în bătaia gerului și a vânturilor care treceau hăulind [...]. Bradul însă rămase verde, păstrându-și întregul veșmânt de cetină, nepăsător de asprimile iernii” [22].

Imaginația frigului este foarte săracă; ea se reduce la rigidități și la nuanțe de alb [23]. „Singur Crivățul, îmbrăcat în mantaua-i cusută din ace de gheață, pornea la miazănoapte și colinda pământul, pufuind înfuriat numai a spaimă și răceală” [24]. În *Povestea nalbei* întâlnim o altă descriere plastică a Crivățului. „Gheața ședea la nasul lui ca niște stâlpi și părul și mustățile erau numai pari de gheață, și când sufla, îngheța norii pe cer și-i făcea să ningă, apoi lua ninsoarea și o amesteca cu omătul de pe câmp și ia așa o făcea val-vârtej, de părea că vrea să facă lumea vălătuc, apoi lua norii de omăt și îi trimitea cine știe unde de lăsau troian și ger și viscol [25].

În legenda *Marcoș-Pașa în luptă cu Crivățul*, un pașă s-a lăudat că se va bate cu Crivățul și s-a îmbrăcat, și el și ostașii lui cu cojoace multe și cu ipângele (mantale cu glugă) și cu cizme de capră stearpă „să ție bine la apă”. Dumnezeu, căruia nu-i plac oamenii trufași, a dat puțin soare la Fântâna Gerului, să-i bucure pe turci, apoi s-a pornit ploaia, de i-a udat pe păgâni până la piele, îngreunându-le cojoacele. După aceea, a dat un ger de crăpau pietrele și turcii au fost nevoiți să spargă șeile cailor și să ațâțe focul cu ele. Dumnezeu a trimis atunci un vânt care a înălțat focurile în cer, și păgânii au rămas în continuare în ger. Lui Marcoș-Pașa i-a venit idee să omoare caii și să se adăpostescă în pânțele lor cald, dar s-a pornit o ninsoare strașnică, și turcii au rămas înzăpeziți, cu cai cu tot. Tocmai când pașa se plimba amărât de colo-colo, Crivățul a ieșit din fântână și l-a amenințat cu toiagul, iar turcul s-a prefăcut în stană de piatră [26].

Frigul, în mentalitatea, populară, își are rădăcinile în iad. „Iarna e din iad; iadul e la miezul nopții și gerul îl da <Marmaca> stăpâna iadului și mama dracilor [...] Pe dânsa o ține Sf. Mihail în frâu și dă gerul potrivit” [27].

Imaginația populară asociază frigul și „degerătura” cu intervenția demonicului. O strigoaică, plătită de niște oameni, a făcut să degere porumbul 5 ani la rând. Un argat a văzut-o cum prepara lapte cu păsat. Într-o noapte, când a ridicat capacul de pe vasul cu păsat, i-a înghețat mâna și s-a făcut frig năprasnic în casă.

Speriat, argatul s-a dus să se culce în șură, lângă stăpân. A doua zi nu au putut intra în casă, zăpada fiind până în pod, iar femeia cu copiii erau degerați [28].

Frigul anihilează până și scânteierile justițiare ale fulgerului. La adunarea convocată de Dumnezeu, Sfântul Ilie a sosit la urmă, explicând că a fost până întral 7-lea cer, de unde coborau toate fulgerele, când un vânt suflat de diavol le-a mânat spre pământ și nu le-a mai putut opri. Acum pe pământ era frig mare și ger, pentru că scânteierile înghețaseră și lemnele crăpaseră de frig. Păsările picau din zbor și ursul mormăia din fundul pământului. Dumnezeu l-a iertat, dar i-a interzis să mai umble iarna cu fulgerele. Sfântul a coborât ca om pe pământ, să guste taina gerului, dar nu a stat mult, pentru că era să înghețe. De atunci nici Sfântul n-a mai coborât pe pământ, nici fulgerele nu mai umblă iarna. Oamenii numesc ziua în care au înghețat fulgerele „Fulgerătoare”, „ziua Trăsnetelor” sau „Antoniese” [29].

Gheața este imaginea apei solidificate, care în plan simbolic exprimă lipsa de căldură, absența oricărui sentiment viu, o inimă rece și moartă [30]. Pe când plopul era un băiat neastâmpărat, a dat foc broboadei unei bătrâne care s-a dovedit a fi Sfânta Duminică, iar aceasta l-a blestemat: „Nu meriți să trăiești pe pământ, sub chip de om, tu care nu cunoști ce-i mila și îndurarea. Inima ta se va preface într-un copac rece și nesimțitor, ce-și va înălța tulpina până în înaltul cerului, dar bucuria florilor și a fructelor nu vei cunoaște, căci sterp vei rămâne” [31].

Frigul interior din inima mamei vitrege din legenda *Viorica* își găsește ecou în frigul exterior care domină peisajul de iarnă. Cum mama vitregă nu putea s-o sufere pe Viorica, a aruncat-o în omătul de la marginea unei păduri, gândindu-se că astfel va scăpa de ea. În scurt timp, copila cea gingașă a degerat de frig în pădure, dar nu a pierit pentru totdeauna, ci s-a prefăcut într-o floare numită viorică. Și de atunci înfloresc viorelele primăvara, până ce nu apucă încă a se topi zăpada. Deoarece copila avea niște ochi întunecați și albaștri, floarea este și ea albastră [32].

### **Intensitatea sentimentelor**

Max Luthi remarca preferința către vizibilitate a basmului [33], tocmai pentru că se supune tendinței de a transforma tot ceea ce este interior în ceva exterior pentru a portretiza relațiile apropiate dintre oameni printr-o imagine [34]. În ciuda raportării sale stricte la basm, aprecierile sale pot fi extinse asupra narațiunilor populare în general. Nici în legendă înfățișarea personajelor nu este descrisă în prea multe detalii, după cum nici despre sentimentele lor nu se vorbește prea mult [35]. Dispoziția solară este menționată lapidar: „soarele e totdeauna

supărat, numai de două ori pe an e vesel, în ziua de Blagoviștenie și în ziua de Paști. Atunci e așa de luminos și joacă, parcă-s trei sori. Unii zic că și de Sânziene e vesel” [36]. Din legenda *Stânca Corbiței*, aflăm despre toponimia stâncii provenind de la numele tinerei Corbița care, pentru a nu fi siluită de tătarul care i-a ucis iubitul, s-a aruncat de pe o stâncă înaltă [37]. Starea sa psihologică este deductibilă din reacția sa: deznădejdea este un vector cu vârful îndreptat în jos. În *Povestea zorelei* efervescența sentimentală se reflectă în expansiunea exuberantă asupra mediului. „Dar amu se înserase de-a binelea; stelele umpleau cerul ca niște prund de aur pe fundul unei ape secate și luceafărul de seară se lăsase după spatele unor munți, zvârlind ca niciodată două săgeți în sus, ca două brațe, ca și cum ar fi vrut să prindă pe cineva” [38].

Iată cum, într-o altă legendă, interiorul se convertește în exterior: „focul de vreascuri a aprins în inimile lor un alt foc mai puternic, focul dragostei pătimașe și mistuitoare” [39]. Uscăciunea din *Floarea inului* este de fapt semnul unei pustiiri interioare, al unei topiri în plâns: „și l-a tot plâns nenorocita fată, l-a tot plâns trei ani în șir, trei veacuri de durere, [...] și după trei ani i-a secat izvorul lacrimilor, și n-a avut cu ce-și înăbuși nenorocirea, s-a tot uscat așa din picioare, până ce s-a trecut cu totul, de n-a mai rămas nici ce lua într-un pumn din frumosul ei trup [40].

„De îndată ce un sentiment urcă până la tonalitatea focului, din clipa când el se expune, în violența sa, în metafizicile focului, putem fi siguri că va acumula o sumă de contrarii. Atunci ființa care iubește vrea să fie pură și ardentă unică și universală, dramatică și fidelă, instantanee și permanentă” [41]. Dragostea încălzește inima personajelor: „chipul zânei iar îi veni în minte și îl încălzi și se puse jos și plânse de ciudă” [42]. Iubirea nu-i decât un foc ce trebuie transmis, focul nu este decât o iubire ce trebuie surprinsă [43]. Zbuciumul erotic este descris în termeni care trădează combustia interioară, ca împăratul din *Altă poveste a „rochiței rândunicii”*: „și mai trecu [...] o bucată de vreme, dar feciorul împăratului se pârzolea și se bătea cu gândurile și slăbea” [44] sau „și anul se apropie, se isprăvi și băietul [...] (căci) dorul de fata omului, de fostul lui tovarăș, îi făcuse inima cărbune și îl stafidise” [45].

Din punct de vedere caloric se face o distincție sexuală între principiul feminin și cel masculin. Principiul feminin al lucrurilor este un principiu de suprafață și de învăluire ca o atmosferă călduță, ca un refugiu. Principiul masculin este un principiu de centru de putere, activ și brusc precum scânteia și voința. Căldura feminină atacă lucrurile din afară pe când focul masculin le atacă pe dinăuntru, din inima esenței [46]. Iată reacțiile Luminoarei, atunci când îl întâlnește, după îndelungi încercări, pe soare: „și cum l-a văzut că e așa de tânăr, de



gingaș și frumos, așa de tare s-a îndrăgît într-însul, că singură nu știa ce-a face mai întâi?... Să-l strângă în brațe și să-l sărute cu înfocare?... Să-i descopere tot aleanul și focul inimei sale? ... Sau ce să facă, ce să dreagă?...” [47]. Toate descrierile erotice poartă în ele „semințe” ale focului: „El porni agale spre sat, că murea să mai vadă o dată pe fata cea frumoasă, de dorul căreia i se fripse se inima și i se tulburaseră mințile” [48].

Un alt sentiment legat de foc este mânia. Luna din *Legenda floarei soarelui*, avertizată de necredința soțului său, soarele, are un șir de reacții „aprînse”: „Doamna-Noptilor [luna], pe aici să turbe. Își aprinde argintul din față și fulgerând de răzvrătire, se jură pe strălucirea ei că are să nimicească vlăstarul îndrăznețului voievod” [49], sau: „furioasă se ridică turbată peste straja codrilor negri aruncându-se într-un brâu tremurat de lumină și pătrunse pe fereastra palatului. A căzut peste fața rugătoare a fetei, ca o ploaie de blastăm și i-a topit chipul în floare galbenă” [50].

Fulgerul și mânia cerească [51] își au reprezentantul în Sfântul Ilie, văr cu vântul și cu focul [52], a cărui ardoare trebuie uneori dur stăvilită. Dumnezeu l-a pus pe Sfântul Petre păzitorul raiului, iar pe Satana, stăpânul iadului. Cei care nu erau nici pentru rai nici pentru iad, s-au lăsat în grija lui Dumnezeu. Satana i-a cerut și pe aceștia, iar Sfântul Ilie s-a supărat. A luat biciul și a trăsnet în duhurile necurate distrugându-le. Lui Dumnezeu nu i-a plăcut fapta lui Ilie, și luând un ciomag l-a bătut așa de tare, că i-a rupt o mână și un picior. De atunci există raiul și iadul, unde merg oamenii pentru faptele lor și tot de atunci se crede că Sfântul Ilie este ciung de o mână și lipsit de un picior. De n-ar fi fost așa, ar fi prăpădit toți oamenii drăcoși [53].

La polul opus se situează frica. Dacă mânia este fierbinte, frica are un aer polar, este rece și insinuantă: „fetei i-a trecut ca un fier rece prin inimă și i s-a făcut părul măciucă” [54] – se notează în *Povestea rândunicii* – sau „văzându-se pe neașteptate, înconjurați, stâlciți și omorâți de români, se băgară în toate răcorile, neștiind în spaima și groaza cea mare, ce să-nceapă și să facă” [55] – comentează legenda *Tătarca și Tătăruța*.

În *Povestea crinului*, mișcarea sentimentelor este ilustrată în termeni care oscilează între înflăcărare și apatie rece: „ce avea, că nu se prindea nimic de sufletul lui. Vedea o domniță frumoasă, i se aprindeau călcâile [...] după dânsa și când să intre în vorbă, se răcea ca un fier scos din foc și zvârlit deoparte” [56]. Contrastând cu trecutul, prezentul induce o răcire a sentimentelor care se regăsește în gheața de foc a privirii: „însă în seara zilei aceleia, Luceafărul rămase la locul lui, și ochii lui de foc păreau că-s de gheață” [57].

## Coincidentia oppositorum

În legende, căldura se transformă cu ușurință în frig, după cum frigul se convertește lesne în căldură. Pentru diavolul din *Încă o versiune despre facerea lumii* soarele este dogoritor și de nesuportat, pe când luna este rece și accesibilă. Soluția demonică împotriva căldurii sunt ploile care cad pe pământ dintr-un ciur și eclipsele. Diavolul a dorit să împartă cu Dumnezeu soarele și luna, și, fiind pus să aleagă, a luat soarele. „Dar soarele tare îl frigea, căci el avea de lucru cu dânsul. De focul acela, unde să se acundă? A alergat să se ascundă în mare, dar Dumnezeu a luat apa. Să ascundea sub năsip, dar tot îl frigea. A început a alerga pe pământ, doar s-a răcori. [...] Când tună sau fulgeră, tot el e pricina. Atunci scapără de mânie asupra soarelui că-l frige și pune nourii împotriva lui să-l apere; mai ales la amiazăzi, când îl frige tare. Și ploaia tot el o dă. Își aduce c-un ciur apă din mare și toarnă peste dânsul ca să se răcorească și când dă cu ciurul prin văzduh, plouă pe pământ. El pe soare și pe lună are mare ciudă, ar vrea să le mănânce și de aceea sunt câteodată întunecimile; mai ales de lună, căci luna e rece și el se poate apropia; dar îndată ce soarele sloboade razele sale; el fuge. Și de soare se apropie însă mai greu; de aceea întunecimile de soare sunt mai rare; și când timp de 100 de ani nu se va întuneca soarele, atunci nici diavolul pe lume nu va fi” [58].

Peștii pământului, pe trupul cărora se sprijină pământul, sunt stăpânii focului și ai frigului. „Doi dintre acești pești și anume Începătorul și <Somnorosul> suflă din câte-o nare numai pară și foc, astfel că dacă ar îndrăzni cineva să se apropie de partea aceea în care suflă ei cu această nare, pe loc l-ar arde. De aceea și e în părțile acelea în care suflă ei cu narea aceasta, o căldură nemaipomenit de mare și nesuferită. Iar pe cealaltă nare, suflă numai gheață. [...] Însă acești doi pești nu rămân neconținut așa cum au fost la început, ci din an în an se schimbă la chip, căci narea pe care suflă foc se topește, iar cealaltă nare pe care suflă gheață se tot mărește, fiindcă cresc sloi de gheață în jurul ei” [59].

Nici căldura sufocantă și nici frigul pătrunzător nu-l fac să se oprească pe țăranul cel încăpățânat din legenda *Cosașul*. De frica păgânilor, Isus și Iosif s-au ascuns într-un lan și l-au rugat pe un cosaș de pe câmp să nu mai cosească. Isus s-a rugat lui Dumnezeu să-l oprească pe cosaș. „Dumnezeu l-a ascultat și a dat o căldură de ți se usca limba în gură de fierbințeală. Cosașul însă, își aruncă toate hainele de pe el de se lăsă numai în cămașă, și cosea din greu fără a lua în seamă căldura cea mare” [60]. Văzând Dumnezeu că arșița nu-l oprește, „a dat o vreme rea și urâtă, de să nu-ți scoți câinele din casă. Cosașul însă, își îmbracă toate

hainele și haida, <cioars, cioars> mai departe, tăind brazde cât drumul de late” [61].

Sfântul Nicolae și îngerul săsesc sunt supuși probei căldurii și apoi a frigului, după cum atestă legenda *Pentru ce cade Crăciunul sașilor cu 12 zile mai devreme decât Crăciunul românilor*. Pentru răsplata (sau pedeapsa) oamenilor Dumnezeu a trimis pe pământ doi îngeri, pe Sfântul Nicolae pentru români și pe Honț, înger săsesc. Primul se îmbrăcase țărănește, gândindu-se la zilele negre care ar putea veni, iar cel de-al doilea se îmbrăcase elegant. Îngerul român se topea de căldură și Honț râdea de el. Venind iarna, lucrurile s-au schimbat. Îngerul românesc, cu cojocul lui se simțea bine, dar sasul și-a scrântit un picior și i s-au rupt și ghetetele. Dumnezeu s-a îndurat de sas și a trimis un vânt să-l poarte pe sus. Românul a ajuns după 12 zile în rândul credincioșilor, albit de nea [62].

Alternanța necontrolată cold-frig, îl determină pe uriașul din legenda *Uriașii și românii* să se răzgândească în legătură cu prietenia cu un român. Într-o vreme, uriașii erau gata să se împrietenească cu românii. Un om, rătăcindu-se în pustiu, a nimerit la casa unui uriaș care l-a ospătat așa cum se cuvine, dar bucatele erau prea fierbinți și românul a suflat în ele să le răcească. Într-o iarnă, a nimerit și uriașul la român și l-a găsit tăind lemne și suflând în palme. El a explicat uriașului că-și încălzește astfel mâinile. Uriașul nu a putut înțelege cum o dată suflă ca să răcești bucatele și altădată suflă ca să te încălzești, și de atunci nu a mai vrut să mai audă de român [63].

În *Soarele, gerul și vântul*, vântul ajută la reglarea regimului termic, Soarele, gerul și vântul mergeau prin lume. Un om i-a salutat, dar neștiind căruia dintre ei îi dăduse binețe, cei trei s-au întors și l-au întrebat, aflând că de fapt omul salutase vântul. Gerul și soarele s-au supărat. Când a venit iarna, gerul a trimis un frig îngrozitor, dar omul, a fost încălzit de un vânt căldicel, și frigul nu l-a mai supărat. Vara, când era la prășit, soarele dogorea atât de puternic, că omul abia mai respira, dar o boare răcoroasă a trecut peste el, și îndată și-a venit în fire [64].

Lacrima unui înger o salvează de la moarte pe fata din legenda *Ardeiu*. Mama și-a tot persecutat fiica vitregă, cerând ajutorul diavolului, dar nu a izbutit, pentru că fata era păzită de un înger. Mama vitregă a otrăvit laptele din ulcică, dar noaptea îngerul l-a aruncat și a pus lapte proaspăt. Diavolul a învățat-o pe femeie s-o opărească pe fetiță, dar dimineața îngerul a vărsat o lacrimă în apa fierbinte și aceasta s-a făcut „nici caldă, nici rece numai bună de ciupă” [65].

Simbolic pentru alternanța frig-cald este legenda Babei Dochia, personificare a timpului îmbătrânit. Dochia vrea să-și urce oile le pășunea montană în plină iarnă, la sfârșit de februarie și început de martie și, ca să se convingă că a

venit vara, își trimite nora în pădure să-i aducă fragi copti. Ajutată de Dumnezeu, travestit în moș, noră-sa găsește fragi copti și îi aduce soacrei într-o ulcică. Convinsă că a venit vara, Dochia începe pregătirea turmei de oi sau de capre pentru a urca la munte. Nu ia în seamă sfaturile celorlalți ciobani, își pune în spate nouă cojoace și pornește urcușul însoțită uneori de fiul său, Dragobete. Dar, cum începe urcușul muntelui, pornește o ploaie care nu a stat nouă zile și nouă nopți. Îngreuiindu-se cojoacele în spate, le dezbracă, câte unul pe zi, până rămâne în ie sau cămașă. În alte legende Dochia își dă jos cojoacele nu din cauza ploii, ci a unei călduri toride. În ziua a noua, Dochia moare împreună cu turma din cauza unui ger năpraznic, iar trupurile lor sunt transformate în stană de piatră [66].

Cele două elemente constituente ale regimul termic sunt, așadar, uneori greu de diferențiat, nu în sensul proprietăților fizice, ci sub aspectul organizării materialului folcloric care, de cele mai multe ori, prezintă frigul și căldura ca pe o pereche compactă de opoziții (*coincidentia oppositorum*). Dincolo de lumea fizică, regimul termic revendică și o privire introspectivă în lumea psihicului uman, care presupune o gradare a sentimentelor percepute ca zbateri erotice sau ca glaciare condensări afective.

## ***Bibliografie***

---

1. Adăscăliței, V.: *De la Dragoș la Cuza-Vodă*, București: Minerva, 1988
2. Bachelard, Gaston: *Apa și visele*, București: Univers, 1999
3. Bachelard, Gaston: *Pământul și reveriile voinței*, București: Univers, 1998
4. Bachelard, Gaston: *Psihanaliza focului*, București: Univers, 2000
5. Brill, Tony: *Legendele românilor* (3 vol.), București: Grai și Suflet, 1994
6. Brill, Tony: *Tipologia legendei populare românești*, (2 vol.). București: Saeculum I.O., 2006
7. Coatu, Nicoleta: *Legende populare geografice*, București: Ed. Sport-Turism, 1986
8. Eliade, Mircea: *Mituri vise și mistere*, București: Univers Enciclopedic, 1998
9. Evseev, Ivan: *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească*, Timișoara: Amarcord, 1998,
10. Florea-Marian, Simion: *Legende despre flori, insecte și păsări*, Sibiu: Trans Pres, 1993
11. Ghinoiu, Ion: *Panteonul românesc. Dicționar*, București: Ed. Enciclopedică, 2001
12. Guenon, René: *Simboluri ale științei sacre*, București: Humanitas, 1997
13. Luthi, Max: *Once Upon a Time, On the Nature of Fairy Tale*, Bloomington: Indiana University Press, 1976

## NOTE

1. Filozofii împart căldura în patru tipuri: o căldură digerantă, asemănătoare cu cea a stomacului, una zămisliitoare, ca aceea a uterului, una coagulantă, ca aceea produsă de lichidul spermatic și una lactifiantă ca aceea a mamelelor. (cf. Bachelard, Gaston. *Psihanaliza focului*, București: Univers, 2000, p. 105)
2. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 3, București: Grai și Suflet, 1994, p. 229
3. *Ibidem*, pp. 229-230
4. Pe o tăbliță egipteană din secolul I î.e.n. soarele este reprezentat cu două feluri de raze, unele drepte și altele ondulate. Se pare că linia dreaptă reprezintă lumina, iar cea ondulată, căldura (cf. Guenon, René. *Simboluri ale științei sacre*, București: Humanitas, 1997, pp. 355-356)
5. Bachelard, Gaston. *Pământul și reveriile voinței*, București: Univers, 1998, p. 173
6. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 2, p. 36
7. *Ibidem*, vol. 1, p. 7
8. *Ibidem*
9. Niculiță-Voronca, Elena. *Datinile și credințele poporului român*, vol. 1, Iași: Polirom, 1998, p. 41
10. *Ibidem*, p. 31
11. Brill, Tony. *Tipologia legendei populare românești*, vol. 2, București: Saeculum I.O., 2006, p. 132
12. Bachelard, Gaston. *Psihanaliza focului*, p. 67
13. Brill, Tony. *Tipologia legendei populare românești*, vol. 2, p. 173
14. Bachelard, Gaston. *Psihanaliza focului*, p. 67
15. Brill, Tony. *Tipologia legendei populare românești*, vol. 2, p. 268
16. *Idem*, *Legendele românilor*, vol. 3, p. 298
17. *Ibidem*, p. 353
18. Bachelard, Gaston. *Apa și visele*, București: Univers, 1999, p. 35
19. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 1, p. 131
20. *Ibidem*, vol. 2, pp. 35-36
21. *Ibidem*, p. 18
22. *Ibidem*, p. 16
23. Bachelard, Gaston. *Pământul și reveriile voinței*, p. 172
24. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 3, p. 230
25. *Ibidem*, vol. 2, pp. 179-180
26. Adăscăliței, V. *De la Dragoș la Cuza-Vodă*, București: Minerva, 1988, p. 35
27. Niculiță-Voronca, Elena. *Op. cit.*, vol. 2, p. 33
28. *Ibidem*, p. 239
29. Brill, Tony. *Tipologia legendei populare românești*, vol. 2, p. 227
30. Evseev, Ivan. *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească*, Timișoara: Amarcord, 1998, p. 161
31. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 2, p. 30
32. Florea-Marian, Simion. *Legende despre flori, insecte și păsări*, Sibiu: Trans Pres, 1993, p. 44
33. Luthi, Max. *Once Upon a Time, On the Nature of Fairy Tale*, Bloomington: Indiana University Press, 1976, p. 56
34. *Ibidem*, p. 74

35. De exemplu relația dintre prințesă și salvatorul ei se concretizează printr-un inel, așadar prin intermediul acțiunilor se stabilește o legătură. În basm, sentimentele și relațiile sunt externe, exteriorizate. (cf. *Ibidem*, p. 56)
36. Niculiță-Voronca, Elena. *Op. cit.*, vol. 1, p. 283
37. Coatu, Nicoleta. *Legende populare geografice*, București: Ed. Sport-Turism, 1986, pp. 129-130
38. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 2, p. 263
39. Coatu, Nicoleta. *Op. cit.*, p. 147
40. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 2, p. 296
41. Bachelard, Gaston. *Psihanaliza focului*, p. 138
42. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 2, p. 100
43. Bachelard, Gaston. *Psihanaliza focului*, p. 51
44. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 3, p. 270
45. *Ibidem*, p. 271
46. Bachelard, Gaston. *Psihanaliza focului*, p. 80
47. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 3, p. 170
48. *Ibidem*, p. 295
49. *Ibidem*, vol. 2, p. 123
50. *Ibidem*
51. mai mulți termeni ai vocabularului eroic indo-european – *furor, ferg, wut, menos* – exprimă căldura extremă și mânia care o caracterizează (cf. Eliade, Mircea. *Mituri vise și mistere*, București: Univers Enciclopedic, 1998, p. 156)
52. Brill Tony. *Tipologia legendei populare românești*, vol. 2, p. 224
53. *Ibidem*, p. 227
54. *Idem*, *Legendele românilor*, vol. 2, p. 201
55. Coatu, Nicoleta. *Op. cit.*, p. 104
56. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 2, p. 98
57. *Ibidem*, p. 266
58. Niculiță-Voronca, Elena. *Op. cit.*, vol. 1, p. 124
59. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 1, p. 152
60. *Ibidem*, vol. 3, p. 386
61. *Ibidem*
62. *Idem*, *Tipologia legendei populare românești*, vol. 2, pp. 262-263
63. *Ibidem*, p. 103
64. Niculiță-Voronca, Elena. *Op. cit.*, vol. 1, pp. 334-335
65. Brill, Tony. *Legendele românilor*, vol. 2, p. 275
66. Ghinoiu, Ion. *Panteonul românesc. Dicționar*, București: Ed. Enciclopedică, 2001, p. 11

## À la recherche de l'identité perdue dans le roman de Patrick Modiano *Dans le café de la jeunesse perdue*

*Iuliana Paștin*  
*maître de conférences dr.*  
*Université Chrétienne Dimitrie Cantemir de Bucarest, Roumanie*

### Résumé

*Le roman «Dans le café de la jeunesse perdue» que nous nous proposons d'analyser est un hymne à la mélancolie, à la douceur, à la nostalgie. C'est l'atmosphère de Paris pendant les Années 60. Au cœur des quartiers de la rive gauche, flânent des êtres épris de liberté, à la recherche d'un idéal, menant une vie qui n'a plus de sens pour eux, cherchant le repos à l'agitation de leurs cœurs. Le café Condé, rendez-vous de quelques intellectuels blasés, des écrivains ratés ou des étudiants insatisfaits réunit une somme d'individus qui sont à la recherche de quelque chose sans savoir très bien quoi.*

### Mots-clés

*nostalgie, flâner, quartiers, liberté, identité*

L'œuvre de Modiano est construite à partir de deux thèmes majeurs: la quête de l'identité ainsi que l'impuissance à comprendre les désordres, les mouvements de la société. Ce qui produit un phénomène où le narrateur se trouve presque toujours en observateur, subissant et essayant de trouver un sens aux nombreux événements qui se montrent devant lui, relevant des détails, des indices, qui pourraient éclaircir et **constituer une identité.**

Le roman *Dans le café de la jeunesse perdue* est le roman de la flânerie postmoderne. Les personnages sont là, font acte de présence, mais en réalité ne s'attachent à ce repère commun, qui est le Café Condé, que par nécessité. Des liens se créent au détour d'une bière et d'une discussion quelconque, des rencontres au passage pour des gens à la recherche d'un idéal perdu. Une génération dépaysée, égarée dans le labyrinthe d'une existence terne, sans aucune idéologie et vide de sens. Chacun conserve en réalité une part d'ombre, un aspect de son passé qu'on veut passer sous silence et dont on n'aime pas parler; un accord tacite existe pour ne dire que très peu sur soi même, voir rien. On se contente de futilités et c'est une façon de vivre, d'être n'importe qui à la recherche de rien. Les personnages sont

plutôt des ébauches des gens qui viennent de nulle part pour aller nulle part et qui s'arrêtent un peu dans leur égarement dans un endroit quelconque, un café de Paris, comme tant d'autres cafés où l'on ne voit que le va-et-vient des gens dont on ne reconnaît peut-être que la voix, comme celle de Louki

*Encore aujourd'hui, il m'arrive d'entendre, le soir, une voix qui m'appelle par mon prénom, dans la rue. Une voix rauque. Elle traîne un peu sur les syllabes et je la reconnais tout de suite : la voix de Louki. Je me retourne, mais il n'y a personne. Pas seulement le soir, mais au creux de ces après-midi d'été où vous ne savez plus très bien en quelle année vous êtes. Tout va recommencer comme avant. Les mêmes jours, les mêmes nuits, les mêmes lieux, les mêmes rencontres. L'Éternel retour. (Patrick Modiano, Dans le café de la jeunesse perdue, p. 115)*

Comme dans un film, les personnages sont là, font acte de présence, mais Modiano, ou son narrateur, se montre parfois comme un véritable archéologue de la mémoire, relevant et conservant le moindre document, insignifiant au premier abord, afin de réunir des informations à propos de lui-même, de proches ou bien d'inconnus. L'influence cinématographique est évidente dans ce roman. Certaines pages sont travaillées de façon à sembler être écrites par un détective ou par un historiographe. Patrick Modiano a emprunté l'exergue et le titre de son roman, *Dans le café de la jeunesse perdue*, au cinéaste Guy Debord<sup>1</sup>: «*A la moitié du chemin de la vraie vie, nous étions environnés d'une sombre mélancolie, qu'ont exprimée tant de mots railleurs et tristes, dans le café de la jeunesse perdue* ». L'origine de cette citation chez Debord s'avère provenir d'un film, réalisé en 1978, sorti en 1981, et pourvu d'un titre tel que : *In girum imus nocte et consumimur igni* («*Nous tournons en rond dans la nuit et sommes dévorés par le feu* », Debord 2006, 1370).

---

<sup>1</sup> **Guy Debord** (1931-1994) est un écrivain, essayiste, cinéaste et révolutionnaire français, qui a conceptualisé ce qu'il a appelé le «spectacle» dans son œuvre majeure *La Société du spectacle* (1967). Il a été l'un des fondateurs de l'Internationale lettriste (1952-1957) puis de l'Internationale situationniste (1957-1972), dont il a dirigé la revue française. L'Internationale Situationniste avait entrepris la critique de la société de classe dans sa modernité même, et en élaborant le programme d'une insurrection qui cherche ses causes et son point d'application au cœur même de la vie vécue par ses contemporains, elle se proposait de réinventer le projet de la révolution prolétarienne dans les conditions qui étaient celles de son temps. C'est pourquoi on ne peut contourner son apport au renouvellement de la pensée critique, alors bien engluée dans les querelles héritées du début du siècle. Mais par son caractère dogmatique, ses réponses à tout, elle a certainement contribué à enrayer la pensée et l'imagination des contestataires nés dans la foulée de 68 ainsi qu'à éloigner les jeunes générations d'une rencontre qui paraissait inévitable.



Ce film, le dernier à avoir été réalisé par Guy Debord, le fondateur du courant situationniste (1957-1972), est composé d'images illustrant un commentaire bilan des expériences contestataires **des années soixante**. Les situationnistes n'avaient que du dédain pour **l'art existant**, et plus en général pour toute culture qu'ils considéraient une source d'aliénation, éloignée de la vie réelle, coupée de l'expérience directe. Parmi les procédés situationnistes, les mieux connus, figurent la «*dérive*» et le «*détournement*». À la lecture de *La poétique de la dérive* (**Daniel Klébaner, 1979**), on pense tout de suite à la figure du promeneur parisien, le flâneur, dans l'œuvre de Modiano et dans celle de Perec, tous deux contemporains **des situationnistes** (Debord 2006, 251-257). Cependant, dans les études consacrées à l'expérience urbaine telle qu'elle a été évoquée par ces deux auteurs, les situationnistes ne sont que rarement nommés.

Guy Debord dans son article Les situationnistes et les nouvelles formes d'action dans la politique ou l'art (Réédition Mille et une nuits (La Petite Collection, n° 300), Paris, septembre 2000) définit la «*dérive*» comme:

*«une technique du passage hâtif à travers des ambiances variées ». La ville de Paris est le territoire même de la « dérive », celui des aventures vécues lorsqu'on erre dans la ville sans objectif préalablement fixé, en se laissant aller aux rêveries et aux rencontres accidentelles. Visant l'art institutionnalisé, on emploie le terme de « détournement » qui renvoie à la pratique du démontage d'œuvres d'art existantes dont les fragments, modifiés ou non, sont ensuite insérés dans de nouvelles créations (Debord 2006, 221,230).*

Influencé par l'activité et le film de Guy Debord, P. Modiano, dans son roman *Le Café de la jeunesse perdue*, essaie de construire une histoire de la déambulation à travers Paris de cette élite intellectuelle désabusée, point de départ d'une analyse symbolique des hommes et des lieux qui vivent aux bords de la Seine. La période à laquelle Modiano fait référence est celle du début des années soixante, période d'activité intense **des situationnistes**. Le lieu de l'action est le café du **Condé à Paris**, au cœur du VI<sup>e</sup> arrondissement, près de l'Odéon, où se retrouvent les membres d'une bande d'intellectuels désorientés. Vivant au hasard sans projets ni idéaux, selon la façon de vie des situationnistes, écrivains ratés, artistes désabusés et étudiants égarés sont plutôt tentés par les expériences de l'alcool et de la drogue. Ce sont ces «*Chiens perdus*», comme les appelle la patronne du Condé au sujet de sa clientèle, faisant écho à *Un Pédigrée*, l'autobiographie dans laquelle Modiano s'attribue la même qualification (2005, 13). Le roman est construit par le récit de plusieurs narrateurs (un étudiant de l'École supérieure des mines, un

détective, l'héroïne elle-même, et un amant), et esquisse lentement le portrait d'une femme qui change plusieurs fois d'identité: il s'agit de Louki du Café Condé, alias Jacqueline Delanque, épouse Choureau. Femme fantomatique, ayant disparu du domicile conjugal, le personnage Louki (ou Jacqueline) erre dans un Paris familier et laisse derrière elle des souvenirs hétéroclites: un entourage discret des clients d'un café de la Rive gauche, appelé *Le Condé*, un mariage insipide avec un patron d'agence immobilière qui l'appelle «vous» comme pour marquer la distance, une enfance triste dans le quartier Pigalle, avec une mère toujours occupée à travailler. Bref, une existence marquée par la fugue et la drogue, à la limite de la délinquance. Pourquoi Jacqueline a-t-elle voulu changer d'identité? Voulait-elle faire changer de vie? Pourquoi fuir? Et à quoi a-t-elle essayé d'échapper? Le chapitre central du roman, le récit de Jacqueline, répond partiellement aux questions que l'étudiant et Caisly se posent à ce sujet. Réfugiée dans le XIV<sup>e</sup> «au-delà du cimetière de Montparnasse», Jacqueline se souvient de sa jeunesse au 10, avenue Rachel, entre le boulevard de Clichy et la rue Caulaincourt, à côté du cimetière Montmartre situé au 20 de la même avenue. Supportant mal l'absence de sa mère qui ne rentre de son travail que tard dans la nuit, elle avait l'habitude de sortir et d'errer le long et autour du boulevard de Clichy, qui constitue la frontière entre le IX<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> et relie la place de Clichy à la place Blanche et à la place Pigalle. Elle préférait marcher sur le trottoir de gauche, celui du côté du IX<sup>e</sup>, plongé dans l'obscurité: les enseignes lumineuses et les néons de l'autre côté du boulevard annonçant «Les plus beaux nus du monde» lui inspiraient des sentiments d'angoisse et d'insécurité profondes. La police l'avait ramassée deux fois, la première fois dans le quartier Saint-Georges (IX<sup>e</sup>), la seconde fois dans celui des Grandes-Carrières (XVIII<sup>e</sup>). À ces occasions, elle s'était sentie prise en charge et parfois soulagée de ses angoisses.

**Pendant ses errances nocturnes**, Jacqueline rencontre deux personnes, un homme et une femme qui lui offrent tous deux un remède à sa vie malheureuse. La jeune femme, Jeannette, qu'elle rencontre dans une pharmacie sur la place Blanche et dont le patronyme, Gaul (en allemand *Gaul* signifie «district», un *Gauleiter* était chef de district dans l'Allemagne hitlérienne), et le surnom («Tête de Mort») ne promettent rien de bon car elle l'initie aux paradis artificiels des stupéfiants.

La jeune fille plonge dans la drogue et dans l'illusion, loin de la vie réelle qui était d'ailleurs le point d'attraction des situationnistes. L'homme, un libraire du boulevard de Clichy à l'allure paternelle, spécialisé dans la science-fiction et l'astronomie, lui donne un livre intitulé *Voyage dans l'infini* dont le titre symbolise

la fuite vers ces paradis artificiels. On peut se demander si ce don est moins empoisonné que la «neige», la drogue de Jeannette car les effets sont presque les mêmes: **créer un monde d'illusions pour ces jeunes inadapés à la recherche d'un bonheur illusoire**. Les prises de « neige » procurent à Jacqueline une sensation de fraîcheur et de légèreté, et semblent conjurer définitivement l'angoisse et le sentiment de vide. La même sensation l'envahit lorsqu'une nuit, après s'être enfuie du bar où elle se trouvait avec son amie, elle surmonte son angoisse du boulevard de Clichy, car toutes les lumières, même celles du Moulin Rouge, sont enfin éteintes. Elle gravit les rues de la Butte Montmartre, vers le Château des Brouillards. Elle a l'impression que quelqu'un là-haut l'attend dans son *Voyage vers l'infini*. La rue débouche en plein ciel, comme si elle menait au bord d'une falaise, lui promettant «liberté et apesanteur», «un voyage vers la fin du monde». Son angoisse disparaît, et envahie par un sentiment de légèreté « qui vous prend quelquefois dans les rêves», elle s'interroge sur le terme qui convient à cette expérience : **Ivresse? Extase? Ravissement?** (*Café de la jeunesse perdue*, 79). Malgré cette expérience apparemment positive, Jacqueline décide de quitter le quartier, peut-être pour ne pas se souvenir de son enfance malheureuse dans le maléfique Pigalle, de la tentation des paradis artificiels, ou de la dangereuse force d'attraction de la Butte Montmartre. Par ailleurs, la Seine qu'elle aimerait considérer comme « une ligne de démarcation séparant deux villes étrangères l'une à l'autre » (*Café de la jeunesse perdue*, 116), n'est pas tout à fait infranchissable, et la Rive gauche n'offre pas non plus de sécurité complète. Pigalle a des annexes à Saint-Germain-des-Prés et certains personnages louches comme Raphaël vont et viennent entre les deux lieux. Rappelons que si la Résistance française avait son quartier général dans les catacombes près de la place Denfert - Rocherau (ancienne place d'Enfer), les galeries souterraines, utilisées également par les collaborateurs pour passer inaperçus d'une rive à l'autre constituent cet univers maléfique, caché, la partie de l'ombre qu'on ne peut pas ignorer, un Enfer symbolique.

Lorsque Jacqueline essaie de se souvenir du nom du bar qu'elle fréquentait avec Jeannette dans la rue de La Rochefoucauld, elle se demande si c'était «Le Rouge Cloître», «Chez Dante» ou «Canter» (*CJP*, 83). Elle opte pour Canter, mais la mention de Dante confirme le parallèle possible avec la *Divine Comédie* et permet de voir en Montmartre (mont du martyr) un avatar parisien du Purgatoire, l'endroit où les pécheurs expient leurs fautes avant de pouvoir accéder au Paradis., comme l'affirme Manet van Montfrans dans son article *Dante chez Modiano: une divine comédie à Paris* (Montfrans 1993, 85-102). Parlant à Jeannette des rues qui

mènent des grands boulevards à la frontière sud du IX<sup>e</sup> vers le XVIII<sup>e</sup> et le Sacré Cœur, au-delà du boulevard de Clichy, Jacqueline les désigne comme «les pentes»: les premières pentes sont situées près des églises de la Trinité et de Notre-Dame de Lorette. L'emploi du mot «**pente**» suscite une réaction ironique de la part de Jeannette, comparable à celle de Maurice Raphaël lorsqu'il appelle Montparnasse «**les limbes**». L'interprétation serait la suivante: **À ces personnages cyniques, tout ce qui touche à un idéal spirituel quelconque doit leur sembler impossible à atteindre.**

*Il existait des zones multiples dans le quartier dont je connaissais toutes les frontières, même invisibles. Comme j'étais intimidée et que je ne savais pas trop quoi lui dire, j'ai ajouté: oui, j'habite plus haut. Ici, nous ne sommes qu'aux premières pentes. (p. 85)*

*Dans le café de la jeunesse perdue*, sans supprimer les associations historiques et autobiographiques des noms de lieux, Modiano les enrichit et les transforme grâce à de nombreuses allusions littéraires. Écrivains morts et vivants, illustres et oubliés se côtoient, toute une génération de «maudits». Le dramaturge Adamov, le romancier Maurice Raphaël, et le poète opiomane Olivier Larronde sont présents en tant que personnages. Baudelaire, Dante, Dorgelès, Nerval, Nietzsche, Perec et Sachs apparaissent à travers des citations voilées ou bien par l'évocation des quartiers qu'ils ont fréquentés. La flânerie continue car Roland l'ami de Jacqueline nous invite à une promenade chez les situationnistes et aux «**limbes**», zones de passages. Apprenti - écrivain, il travaille sur un texte dont le thème est « les zones franches » à Paris, « des zones intermédiaires, des **no man's land** où l'on était à la **lisière de tout**, en transit ou même en suspens, où l'on jouissait d'une certaine immunité », **des terrains vagues** qui ne sont revendiqués par personne et dont les habitants sont morts pour l'état civil (*CJP*, 100). Lorsque Roland demande à Raphaël son avis sur l'adjectif «*franches*», celui-ci hausse les épaules et lui lance avec un sourire narquois : «Disons neutres» et «n'en parlons plus» (*CJP*, 109). Ces termes doivent lui rappeler une période sur laquelle il préfère se taire, celle de l'Occupation

Avec Jacqueline, qui a quitté son mari pour ce jeune homme et qui le rejoint parfois dans son hôtel rue d'Argentine (XVI<sup>e</sup>), Roland visite de telles zones **neutres**- le quartier entre Ségur et Duplex avec les rues qui débouchent sur les passerelles du métro aérien, et l'allée des Cygnes, sur l'île étroite dans la Seine entre le pont de Grenelle et le pont de Bir-Hakeim, à la pointe de laquelle se trouve la petite réplique parisienne de la Statue de la Liberté

offerte par la France aux États-Unis. Le nom de cette statue, «**La Liberté éclairant le Monde**», contraste de manière ironique avec les sombres souvenirs liés à un lieu proche, le **Vélodrome d'hiver**, endroit maudit de souffrance, où les Juifs étaient rassemblés pour être envoyés dans les camps de concentration, démoli en 1960. Un monument commémoratif, inauguré en 1995, y rappelle aujourd'hui la grande rafle de juillet 1942. Le pont Bir-Hakeim dont le nom renvoie également à la Seconde Guerre mondiale, sert de viaduc au métro aérien, la ligne 6 qui relie les stations Nation et Étoile. Jacqueline avait coutume de prendre cette ligne pour rejoindre son mari à Neuilly; après sa rencontre avec Roland, elle l'évite comme pour oublier sa vie réelle. À la lumière des persécutions des Juifs sous l'Occupation, cette rupture du lien entre Nation et Étoile est hautement significative. Même les «**zones neutres**» ou «**les limbes**» n'offrent donc pas suffisamment de protection. Le Saint-Germain-des-Prés fréquenté par Jacqueline rappelle à Roland les souvenirs douloureux d'une enfance solitaire, le XVI<sup>e</sup> est pour Jacqueline trop proche du domicile de son mari à Neuilly. Aussi le couple rêve-t-il d'évasion. Réfugiés à l'hôtel Argentine pendant un mois de février neigeux, ils ont l'impression d'être perdus dans un hôtel de haute montagne, au printemps ils font des projets pour partir pour des pays chauds, «au cœur de l'été», à Majorque ou au Mexique. Mais, pour Modiano, on est prisonnier des endroits où l'on a vécu car on ne peut pas s'y soustraire si facilement. Paris refuse de lâcher ses habitants. Alors que Roland élabore sa théorie des zones neutres dans sa chambre d'hôtel, Jacqueline opte pour une solution plus radicale. Sous l'action combinée de drogue et de lectures mystiques, les paradis entrevus dans les rues du IX<sup>e</sup> et au sommet de Montmartre fusionnent, et leur attraction s'avère fatale. Le long voyage difficile celui de Jacqueline, aboutit à une chute dans le vide, une vision du Néant.

La topographie parisienne constitue non seulement le point de départ, mais également l'élément dominant de l'univers romanesque de Modiano. Dans les histoires qu'il construit sur cette trame, les lieux, évoqués par leur seul nom, ne sont pas présentés sur le mode d'endroits à décrire, mais comme des sources d'où le sens peut naître. Et d'où l'on peut tisser d'autres aventures à travers les déambulations des personnages. Porteuses de souvenirs historiques, auto - et intertextuelles, les indications topographiques constituent des noyaux autour desquels ses textes se constituent. Modiano creuse et transforme dans son dernier roman l'espace parcouru tant de fois par ses personnages depuis *La Place de l'Étoile*. Doublée d'une seconde ville, souterraine, ténébreuse, Paris, la ville

lumière, devient le théâtre d'un voyage dantesque dont les personnages mènent une existence illusoire, étant toujours à la recherche des paradis artificiels. Cette opposition de deux univers d'inspiration totalement différente, une représentation médiévale du **monde de l'au-delà** projetée sur celle d'une ville hédoniste du XX<sup>e</sup> siècle, est inattendue et riche en interprétations. Elle enrichit l'évocation d'un décor urbain familier d'une très riche symbolique de la lumière et de l'ombre, elle attire l'attention sur les noms de lieux d'origine chrétienne et du coup, sur tout un paysage de l'histoire ancienne de la ville par rapport à un présent où l'on ne peut pas s'accrocher. Cette description en antithèse motive les errances du personnage principal dans les différents quartiers illustrant **la quête d'un idéal spirituel**, et elle déconditionne la vision de Paris que le lecteur a pu dégager autant des romans antérieurs de Modiano que *Dans le café de la jeunesse perdue*.

### ***Bibliographie***

---

1. Daniel Parrochia: *Ontologie fantôme. Essai sur l'œuvre de Patrick Modiano*, Encre marine, 1996.
2. *Patrick Modiano* par John E. Flowers, Amsterdam, Éditions Rodopi, 2007
3. *Lectures de Modiano*, Roger-Yves Roche, Paris, Éd. Cécile Defaut, 2009
4. *Lire Modiano*, Bruno Blanckeman, Paris, Éd. Armand Colin, 2009
5. *Modiano ou les intermittences de la mémoire*, ouvrage collectif publié sous la direction d'Anne-Yvonne Julien, Paris, Éditions Hermann, 2010
6. *Dans la peau de Patrick Modiano*, Denis Cosnard, Paris, Fayard, 2011
7. Manet van Montfrans: *Dante chez Modiano: une divine comédie à Paris, 1995*, RELIEF 2 (1), mars 2008 – ISSN: 1873-5045. P1-21, <http://www.revue-relief.org> consulté le 7 février 2011)

## Livada de vișini. Receptarea românească a piesei lui Anton Cehov.

*Drd. Ileana Topologeanu  
Universitatea din București*

### ***Rezumat***

---

---

*Lucrarea își propune să urmărească destinul piesei lui Anton Cehov la 106 ani de la premieră. Sunt avute în vedere aspecte ale receptării românești ale dramaturgiei cehoviene și cea mai nouă punere în scenă la Teatrul Național din București.*

### ***Cuvinte cheie***

---

---

*Receptare, comic și tragic, răsturnarea valorilor, influența ideologiei.*

### **Motto**

*Teatrul nu este o experiență pe care o trăiește creatorul singur (precum pictorul în fața șevaletului) sau împreună cu câțiva apropiați, ci o artă pe care o experimentează toți cei prezenți. „Spectacol” și „public” sunt cuvinte care dau sens ideii de teatru ca experiență trăită și împărtășită. Și astfel se revine la prezent [1]*

Cehov (1860-1904), Stanislavski (1863-1938) și Nemirovici-Dancenko (1858 – 1943) sunt trei nume care marchează schimbările ireversibile din teatrul de la începutul secolului al XX-lea.

Evoluția artei spectacolului european pe de o parte, dar și transformările jocului actoricesc, inclusiv în domeniul filmului, au fost marcate de Stanislavski prin organizarea Societății de muzică rusă (1885) și a Societății de artă și literatură la Teatrul Malâi (1888) și în mod special prin Teatrul de Artă din Moscova.

Principiile „sistemului stanislavskian”, care instaurează dominația regizorului, teatrul realist și neagă patetismul spectacolului de la sfârșitul secolului al XX-lea, sunt expuse în *Munca actorului cu sine însuși* (apărută în 1838), iar partea a doua, *Munca actorului asupra rolului*, este neterminată. Activitatea de regizor este reflectată în *Viața mea în artă* (1924).

„Sistemul” presupune dezvoltarea din perspectivă realistă a personajelor, prin valorificarea creatoare a lumii interioare, a memoriei afective, prin impulsul

stârmit de magicul „dacă ar fi”, alături de emoția și trăirea actorului, experiențele, suferința individuală provocând generalizarea.

Au trecut câțiva ani peste un secol de la primele montări ale pieselor lui Cehov pe scena unui teatru ce devine sinonim cu arta - MHAT, Teatrul de Artă din Moscova - , înființat de Stanislavski împreună cu Vladimir Nemirovici-Dancenko în 1897.

Noutatea adusă de dramaturgia lui Cehov nu putea fi decodată de la început, astfel că premierele nu au reprezentat succese. *Pescărușul*, ce a avut prima punere în scenă pe data de 17 octombrie 1896, la Teatrul Aleksandrinski din Sankt Petersburg, a fost o cădere. Directorul teatrului își atribuia și rolul de regizor, în timp ce actorii interpretau rolul cu emfază.

Teatrul de Artă din Moscova a readus pe scenă *Pescărușul* în seara de 17 decembrie 1898, jucând în fața unei săli pe jumătate goală. Montarea s-a bucurat de succes. O. L. Knipper (Arkadina) și M. P. Lilina (Mașa) au dobândit celebritatea în urma rolurilor. Emblematică este imaginea cortinei Teatrului de Artă din Moscova, ce se desprinde simultan în două părți laterale și conservă reprezentarea unui pescăruș.

Piesa *Unchiul Vania* a fost încredințată tot Teatrului de Artă și a avut premiera în 1899 și în 1901 este pusă în scenă *Trei surori*, „comedia veselă”, dar percepută de toți ca o dramă.

În 1904, pe 17 ianuarie, când în calendarul ortodox se sărbătorește Sf. Antonie cel Bun, a fost reprezentată opera *Livada de vișini*, titlu admirabil, în opinia autorului. Cehov era slăbit de boală și avea să se stingă nu după mult timp, în vara aceluiași an, în noaptea de 2 iulie, în stațiunea Badenweiler, din Germania.

Stanislavski îl interpreta pe Gaev, iar Olga Knipper, soția lui Cehov, era Ranevskaia. Impresia este dominată de uimire și de neînțelegere: *Spectacolul a avut un succes mediocru. Ne-am făcut muștrări că n-am știut să punem în valoare de la început calitățile și frumusețile piesei* [2].

Prima întrebare la care trebuie să afle un răspuns regizorul ultimei piese scrise de Anton Cehov este legată de modul în care va fi concretizată livada de vișini. Simbol plurivalent, valoare materială, legătura cu ținutul natal sau cu strămoșii, o lume revolută sau chiar teatrul, livada a fost înfățișată prin crengi, un vâl presărat cu frunze uscate, ce freamătă deasupra scenei, dar și a sălii (Giorgio Strehler, *Piccolo Teatro*, Milano, 1974), ascunsă privirii (Peter Brook, *Bouffes du Nord*, Paris 1981), doar numită, un tunel (Gheorghe Harag, *Teatrul Național din Tîrgu Mureș*, 1985) sau un lan de grâu (Lucian Pintilie, *Teatrul Bulandra*, 1968).



În România, deceniul trei al secolului al XX-lea se caracteriza printr-o concurență puternică între trupele finanțate de la buget și trupele particulare. Directorii teatrelor particulare aveau de luptat cu scenele subvenționate de stat, dar și cu crizele economice, financiare și cele specifice mișcărilor artistice, în dorința de a reprezenta spectacole de succes, valoroase, cu o distribuție strălucită.

Soții Bulandra au încheiat un contract de asociație, pe termen de cinci ani, cu Ion Manolescu și G. Storin, rezultatul fiind „Compania Dramatică Bulandra-Manolescu-Storin”. Asociația a devenit ulterior „Bulandra-Manolescu-Maximilian-Storin”. Pe data de 2 septembrie 1926, a fost deschisă stagiunea, în sediul din pasajul Comedia cu *Livada de vișini*, regizorul Soare Z. Soare pregătind spectacolul doar în trei săptămâni, sub impresia produsă de reprezentațiile date la Berlin de Teatrul de Artă din Moscova.

Soare Z. Soare nota: „*Am vazut piesa jucată de două ori de trupa lui Stanislavski; sunt și acum obsedat de reprezentație... am cunoscut pe protagoniștii trupei, care mi-au spus că, la fiecare repetiție, fiecărui personaj i se adaugă un gest nou, un mic indiciu... dar interpreții români nu sunt copii, căci actorul român are personalitatea lui bine distinctă, ca să poată decalca pe ea alte personalități*” [3].

Distribuția includea nume valoroase: Lucia Sturdza-Bulandra (Liubov), Tony Bulandra (Gaev), Ion Manolescu îl interpreta pe studentul Trofimov, Gh. Storin îl înfățișa pe Lopatin, V. Maximilian era bătrânul servitor. Schițele decorului erau simple și realiste, ușor inadecvate „*deoarece zidurile vechiului conac părăginit străluceau de vopsea proaspătă*” [4].

În stagiunea 1958-1959, pe scena Teatrului Municipal București, a fost reprezentată capodopera cehoviană în regia Mariettei Sadova. Influența ideologică exprimată critic ar fi dorit mutarea accentelor. Studentul Petea Trofimov și Ania capătă statutul unor personaje principale, având rolul de a ilustra tema tinereții revoluționare, în împărțirea radicală în eroi pozitivi și negativi. Ei devin mesagerii unei lumi noi, având rolul de a ilustra, în opoziție cu moșiereasa Liubov Ranevskaia și Gaev, fratele ei, dar și cu proaspătul îmbogățit Lopahin, pilonii unei societăți ce trebuie să dispară. Faptul că nu a fost accentuată decisiv această interpretare supusă ideologiei era considerat o scădere a viziunii regizorale, „*o deficiență fundamentală a punerii în scenă*” [5].

Este evidentă deschiderea textului și posibilitatea abordărilor doctrinare din cadrul universului concentraționar ce permiteau reprezentarea clasicilor dramaturgiei universale.

Lucian Pintilie montează pe scena Teatrului Bulandra, în 1968, un spectacol memorabil prin decorul surprinzător: un lan de grâu, metaforă apărută din

salvarea miraculoasă a regizorului în urma unui accident de automobil. Impactul atenuat, salvarea nu va veni pentru Liubov, interpretată de Clody Bertola ca o făptură angelică și aeriană și conturată prin inconștiență și inadaptare la real. Un lan de grâu se decodează pozitiv prin rod, bunăstare, frumusețe, dar și negativ prin seceriș, moarte, sfârșit de etapă.

Pe scena Teatrului Național din Târgu Mureș, în stagiunea 1985-1986, începe montarea *Livezii de vișini* de către Gheorghe Harag, scenograf Romulus Feneș, un spectacol-testament (cu premiera pe data de 2 iunie 1985) al regizorului cu care timpul nu a mai avut răbdare. Decorul înfățișa un tunel lung de 25 de metri, cu o structură transparentă și cu nervuri. Se contura o meditație gravă asupra sosirilor și plecărilor, asupra transformărilor, asupra vieții și a morții, în cadrul unui spectacol antologic. Cortina grea, evaluată apreciativ de Lopahin (Ion Fiscuteanu) era dublată de o cortină diafană, ca o livada de vișini, ce se ridica și lăsa să se vadă tunelul emblematic spre sine sau dincolo. În final, când totul se prăbușește, la sunetul de strună ruptă, actorii se confundau cu zidurile teatrului, iar Firs (Aurel Ștefănescu) se târa pe scenă și afirma: „*Eu am să rămân aici...*” [6].

Pentru Vlad Mugur (1998), livada este o casă cu pereții coșcoviți, gata să cadă, sufocată de copaci răsturnați, fără roade, în timp ce, pentru Andrei Șerban (1993), livada splendidă, cu pomi înfloriți este locul întâlnirii dintre lumea veche și cea nouă, dintre tradițional și modernismul agresiv.

Pe 13 mai 2010, în anul în care se împlinesc 150 de ani de la nașterea lui Cehov, regizorul Felix Alexa montează la Teatrul Național din București un spectacol surprinzător prin soluția oferită pentru concretizarea livezii. Pe scena sălii Amfiteatru, peretele este alcătuit din rafturi luminate, strălucitoare, pe care sunt dispuse 140 de borcane de compot de vișine. Din borcan, vor mânca protagoniștii în actul al III-lea, în scena balului. Gustul rememorat proustian înglobează copilăria, fericirea, un paradis pierdut. Maia Mergenstern conturează o Liubov plină de vitalitate, puternică, care dezvoltă o apropiere ambiguă atât față de tânărul lacheu Iașa (Răzvan Oprea), cât și față de Lopahin (Marius Manole). Muzica originală este compusă de Alexander Bălănescu și impune un dans sacadat și individual al personajelor, sugerând singurătatea, anularea cuplului și lipsa soluției colective. Salvarea este personală și inefficientă. O partitură memorabilă este atribuită lui Mircea Albulescu-Firs ce ramâne să moară în picioare, contopit cu imensul dulap-vitrină, în timp ce un borcan se sparge lasând să curgă conținutul sângeri.

Ultima piesă a lui Cehov dezvoltă un grad important al ambiguității și permite interpretări multiple. Noi suntem personajele rătăcite în *Livada de vișini*, noi suntem incapabili să luăm o decizie eficientă și rațională.

Pentru cel care nega totul, să ne gândim la eseul premiat *Nu*, relația cu opera dramaturgului rus este surprinzătoare. Ionesco nu privește cu ostilitate opera lui Cehov, dimpotrivă, îi dedică rânduri semnificative în *Note și contranote: „Tema atâtor dintre piesele lui Cehov nu este oare tot cea a evanescenței? Nu agonia unei societăți o văd mai ales în Livada de vișini sau în Trei surori, ci, prin intermediul unei anumite societăți, destinul tuturor societăților și oamenilor”*. [7]

În lumea personajelor cehoviene trăiesc aristocrați blazați, copleșiți de monotonie, artiști ratați și neînțeleși, fete bătrâne care tânjesc după o dragoste neîmpărtășită. Un tip de personaj este cel al *intrusului*, derivat din figura impostorului (alazonul) din comedia clasică. Lopahin este parvenitul care nu va fi niciodată acceptat de aristocrați. Fiu de șerbi, îngrijit de Ranevskaia, în urma unui incident pe când era copil, oferă soluții practice de salvare a livezii, ce sunt inacceptabile și ridicole pentru proprietari.

Leonida Teodorescu susținea fuziunea dintre comic și tragic într-un mod particular: „*La Cehov, procesul tragic ( de prăbușire a valorilor) se exprimă prin procesul comic (de răsturnare a valorilor)*”, astfel că detașarea de drama personajelor este o sursă a comediei. Se identifică un proces simultan de constituire și de destrămarea a universului: „*destrămarea mizei, destrămarea conflictului, destrămarea opoziției dintre diferite grupuri de personaje etc.*” Prima trăsătură este „*disocierea de teatrul tradițional*”, deoarece piesa cehoviană este „*amimetică*”. A doua trăsătură este „*constituirea dialogului ca metaforă*”, concluzia descifrată fiind că: „*dacă prin mișcarea sa generală comedia cehoviană se asociază cu teatrul modern, prin detaliul mimetic se asociază cu teatrul tradițional*”. [8]

Teatrul nu și-a pierdut forța creatoare, este spațiul fertil în care spectatorul regăsește repere ale vieții sale în situații arhetipale, impulsul este identificat de fiecare dată în text, acesta este materialul germinator și nu are nicio importanță vechimea.

George Banu pornea de la premisa că *Livada de vișini* este o parabolă a crizei ce poate fi transpusă în domeniul teatrului. Criza se manifesta aproximativ în același moment de la începutul secolului al XX-lea, când teatrul era silit să-și abandoneze componenta divertismentului, pe care o prelua rapace copilul său teribil – cinematograful – și să se îndrepte spre componenta de „teatru de artă”. [9]

Teatrolorul român de expresie franceză construiește o seducătoare pledoarie, dar adoptă atât rolul acuzării, cât și pe cel al apărării.

Argumentele acuzării sunt: *slăbiciunea economică, accelerarea ritmurilor, și democratizarea. Slăbiciunea economică* este evidențiată de faptul că un secret a fost uitat și vișinele nu mai sunt căutate, deci livada și-a pierdut rolul productiv. La rândul său, teatrul a fost deposedat de componenta distracției de către cinematograful, a pierdut secretul „loisir-ului”, care atrăgea publicului, astfel că, din punct de vedere al profitului, ilustrează o scădere.

*Accelerarea ritmurilor* este o trăsătură a lumii în care trăim și face să aibă succes „circuitul scurt”, cel care permite dorinței să se împlinească cât mai repede. Trenul transformă livada într-un spațiu accesibil, de aceea, pomii vor fi tăiați și se va crea un spațiu pentru care vilegiaturiștii manifestă interes. Cinematograful și televiziunea au ca atribut viteza difuzării, impetuoșitatea impactului. O concluzie poate fi că livada și teatrul au drept atribute stagnarea, lentoarea, suspendarea duratei.

*Democratizarea* este legată de multiplicarea numărului beneficiarilor. Livada nu va fi doar a unei familii, ci grupuri de noi îmbogățiți vor veni să se bucure de traiul la țara. Teatrul este dedicat unei elite, însă cinematografia și televiziunea sunt receptate de un public numeros.

Argumentele apărării au în vedere *prestigiul cultural, rolul de identificare și frumusețea efemeră*. Livada aparține patrimoniului național, fiind citată în „Dicționarul enciclopedic”, iar teatrul aparține patrimoniului umanității. Livada este singurul lucru remarcabil din gubernie, în lipsa ei, teritoriul ar fi transformat în întindere, într-un spațiu nesfârșit și uniform. Teatrul este reperul spațial al unei colectivități și, mult mai important, păstrător al limbii naționale, sub asaltul mondializării și uniformizării exercitate de cinematograful. Livada înflorită este un spectacol ce durează câteva zile. „A vedea un spectacol splendid este sinonim cu a vedea livada de vișini în floare. Preț de o răsuflare. Dar amintirea poate marca o viață” [10].

Nu putem spune dacă factorul economic a primat și livada a fost doborâtă de topoare sau dacă teatrul va deveni un spațiu marginalizat. Nu știm dacă factorul simbolic a fost învins. Opera dramatică *Livada de vișini* – comedie în patru acte – are un final deschis.

Teatrul este într-un moment de regenerare, în care termenul adecvat este cel folosit de Peter Brook, teatrul „ca vehicul”, în care căutarea este dominantă. Momentul este cel al fundamentărilor teoretice, dar și al numeroaselor ateliere de creație sau conferințe.

Căutările se îndreaptă spre fundamentarea universalității, ca o consecință a globalizării resimțite. Spectacolul se poate construi pe un cod verbal necunoscut

publicului sau, mai degrabă, un limbaj „uitat”, inventat. Sunt deopotrivă asimilate experiențe artistice asociate artei din Bali, India, Grecia antică sau teatrului No din Japonia. Cum poate fi considerat teatrul în regresie atât timp cât există turnee mondiale care se bucură de succes?

Ritual și comunicare cu sacrul, mit și adevărurile sufletului nostru: teatrul mai are numeroase daruri pe care să le ofere lumii în care trăim. Pe de o parte, teatrul trebuie să fie un spațiu gol de cutume, un spațiu al experimentelor, al mișcărilor novatoare, deoarece comunicarea cu publicul se realizează direct, nemediat. Teatrul trebuie să fie solul fertil, laboratorul de încercări al schimbărilor ce se vor reflecta în cinematografie sau în alte arte.

Pe de altă parte, teatrul resimte dorința de reînțoarcere la ritual, într-o lume în care ceremonialul preia în stăpânire spațiul public, cu toate componentele sale. Teatrul a încercat să se elibereze de cuvânt pentru a accede spre universalitate.

Așadar, esența teatrului cehovian este de a fi un reper inefabil al dramaturgiei moderne, fără a fi o negare sau un model.

## ***Bibliografie***

---

1. Banu, George: *Livada de vișini, teatrul nostru*, www.liternet.ro
2. Bratu, Horia: *Cehov și cehovismul*, Revista *Teatru*, nr. 2, pp. 22-34, 1959
3. Brook, Peter: *Prin teatru putem depăși deznădejdea*, Revista *Yorik*, nr. 55, 13-19 decembrie 2010, online <http://yorick.ro/>
4. Moraru, Mihaela: *Livada cu vișini în trei spectacole care au marcat teatrul românesc, Filologie rusă, XV-XVI*, București, Editura Universității, pp. 83-103, 1998
5. Teodorescu, Leonida: *Dramaturgia lui Cehov*, București, Editura „Univers”, 1972
6. Ionesco, Eugène: *Note și contranote*, București, Editura Humanitas, 1992
7. Parhon, Victor: *Cronica dramatică: Livada de vișini de A.P. Cehov (Teatrul Național din Târgu Mureș)*, Revista *Teatru*, nr. 7-8, iulie-august, pp 98-102, 1985
8. Stanislavski, Konstantin: *Viața mea în artă*, ediția a doua revăzută, București, Editura „Cartea Rusă”, 1951
9. Massof, Ioan: *Teatrul românesc. Privire istorică*, vol. VI, București, Editura Minerva, 1974

## **Referințe**

- [1] Brook, Peter, *Prin teatru putem depăși deznădejdea*, Revista *Yorik*, nr. 55, 13-19 decembrie 2010, online <http://yorick.ro/>.
- [2] Stanislavski, Konstantin, *Viața mea în artă*, ediția a doua revăzută, București, Editura „Cartea Rusă”, 1951, p. 340.

- [3] Massof, Ioan, *Teatrul românesc. Privire istorică*, vol. VI, București, Editura Minerva, 1974, p. 94.
- [4] Idem.
- [5] Bratu, Horia, *Cehov și cehovismul*, *Revista Teatru*, nr. 2, 1959, p.28.
- [6] Parhon, Victor, *Cronica dramatică: Livada de vișini de A.P. Cehov (Teatrul Național din Târgu Mureș)*, *Revista Teatru*, nr. 7-8, iulie-august, 1985, p. 102.
- [7] Ionesco, Eugène, *Note și contranote*, București, Editura Humanitas, 1992.
- [8] Teodorescu, Leonida, *Dramaturgia lui Cehov*, București, Editura „Univers”, 1972, p. 228.
- [9] Banu, George, *Livada de vișini, teatrul nostru*, [www.liternet.ro](http://www.liternet.ro), p. 89.
- [10] Banu, George, *Livada de vișini, teatrul nostru*, [www.liternet.ro](http://www.liternet.ro), p. 89-94.

## El motivo de los espejos en “El otro, el mismo” de Jorge Luis Borges

*Asist. univ. drd. Ana-Maria Zaharescu  
Universidad Rumano-Americana, Bucarest*

### ***Resumen***

---

*Además de ser meros objetos para admirar la belleza o la fealdad de la gente, los espejos corban varias otras formas y connotaciones. En el volumen de Borges los espejos se mezclan con la escritura y forman un mismo cuerpo. El libro mismo es un espejo por su manera de ser escrito y cada uno de los poemas que contiene el volumen “El otro, el mismo” puede ser considerado como espejo de un hecho, de una persona o de un personaje. Los espejos positivos: el libro, una escultura, un teatro o un juego de máscaras y los espejos negativos: la superficie desdobladora, el sueño, la sombra, la coincidencia y la luna se mezclan para traer frente a los ojos de los lectores una obra casi completa y llena de símbolos del pensamiento borgesiano.*

### ***Palabras clave***

---

*espejo, mujer, sueño, conciencia*

En su *Dictionary of Literary Symbols*, Michael Ferber, dice en la entrada dedicada a los espejos: “La simbolística de los espejos depende no solamente de las cosas que provocan la reflexión – la Naturaleza, Dios, un libro, el drama – sino también de lo que uno puede ver en sí mismo – la verdad, el ideal, la ilusión.” [6, 124].

En la obra de Borges abundan las representaciones negativas de los espejos y las superficies que reflejan “acechan”, “nos alarman” y nos dan la sensación de frío. Estas son contrapuestas con las representaciones positivas de las estatuas, los libros y las artes.

Se ha hablado mucho sobre el miedo que les tenía Borges a los espejos. Sin embargo, aparecen con mucha frecuencia en su obra tanto poética como narrativa. Se dice que uno no puede ser verdaderamente curado de sus miedos hasta no enfrentarse a ellos directamente. Puede ser esta la explicación por la

frecuencia con la que aparece este símbolo en sus obras. El poema *Los espejos* encarna todos los miedos de Borges y trata de esta forma de exorcizar todas las facetas que pueda encarnar el reflejo.

### **El libro - espejo**

Este volumen, en su totalidad, es un espejo en sí, un espejo en el que se pueden ver los lectores porque el volumen (la edición de 1966, las ulteriores no) contiene noventa y cuatro poemas y justo en medio si los dividimos por dos encontramos el poema llamado *Lectores*. Podemos suponer que la colocó exactamente a la mitad de su volumen justamente para dar esta impresión de que sus lectores se reflejan en un espejo virtual antes y después, o detrás de esta poesía. El “hidalgo” del que habla, pálido y seco que “no salió nunca de su biblioteca” es Borges. Y es don Quijote, el más famoso de los lectores. El lector es el reflejo del autor. El mismo o el otro. Los versos: “Las lentas hojas vuelve un niño y grave/ sueña con vagas cosas que no sabe” hacen referencia a su futuro quizás, a lo que él piensa y sueña que va a ser su futuro o puede ser también una mera premonición. El libro es un espejo mágico para el niño. Como Merlin o la madrastra de Blancanieves, le deja imaginar su futuro y soñar. Quizás para Borges, los libros de la biblioteca de su padre funcionaron como espejos, quizás mediante ellos “vio” su destino, lo que él iba a ser y lo que iba a hacer en la vida porque como casi nunca salía de ese recinto lleno de sabiduría conocía el mundo mediante los libros y la lectura.

Titula a este poema *Lectores* porque cada uno de nosotros nos podemos identificar con este niño que vuelve las páginas de los libros en una biblioteca y que sueña con ser el caballero o la doncella del cuento.

Entre todos los símbolos fríos de los espejos borgianos, el libro es el único que es caliente y que puede producir calor. Por una parte el papel, que tiene sus propiedades y por otra, la idea de que mediante el conocimiento uno puede salvarse de cualquier situación, puede evadir de lo cotidiano y puede curar su alma (mediante la poesía sobre todo).

Existen varios reflejos en este libro que se refleja en sí mismo. Hay varios poemas que tienen títulos casi iguales: *Poema de los dones*, *Otro poema de los dones* o tienen como título oficios: *El forastero*, *El alquimista* o son dedicados a elementos de la Naturaleza: *La luna*, *La lluvia* o son poemas que tienen como título dedicatorias: *A Carlos XII*, *A Luis de Camoes*, *A un poeta menor de la antología*, *A un poeta sajón*.



### **El espejo – escultura en mármol o bronce**

Otro tipo de reflejo positivo es representado por las estatuas de mármol como dice en *Two English Poems*: “I offer you my ancestors, my dead men, the ghosts that living men have honoured in marble” [4, 140], y las de bronce: “En el bronce hay ayeres, lejanía/ Cansado brillo y sufrimiento quedo...” (*Una llave en Salónica*) [4, 158]

Cuando uno se encuentra en frente de una estatua y si sabe algo de la vida de la persona a la que representa se puede identificar con ella al nivel de la actitud, de la apariencia física o mediante los recuerdos que los unen a todos (si se trata de un epitafio en una piedra funeraria).

Las estatuas no asustan porque su reflejo se manifiesta sólo al nivel de la imaginación. Son copias pero no tienen vida, son inmóviles.

### **El espejo – teatro, juego de máscaras**

Otro reflejo positivo es el del teatro, de las artes, del drama.

“Claudio, rey de una tarde, rey soñado, / no sintió que era un sueño hasta aquel/ día en que un actor mimó su felonía/ con arte silencioso, en un tablado.” (*Los espejos*) [4, 182]

El juego de máscaras, inspirado de *Hamlet*, en el que el personaje con el mismo nombre concibe una pieza de teatro con los detalles exactos que sólo el asesino conoce, y al verlos, tiene la impresión de verse a sí mismo, de ver su propia conciencia mostrada públicamente “en un tablado”.

Borges juega mucho con la intertextualidad y aquí la utiliza justamente como un espejo de la conciencia. Y la utiliza también para mostrarnos que no importa el valor de uno en la escala social, que puede ser rey, príncipe, noble o mendigo, nadie se escapa a estos reflejos, todos podemos ver nuestros dobles. Y los podemos ver tanto en un espejo material como en uno espiritual cuando hablamos con nosotros mismos, con nuestra conciencia.

### **El espejo – superficie desdobladora**

La mayor parte de este volumen está dedicada a los espejos connotados negativamente. En esta categoría se pueden incluir todas las superficies que reflejan y que espantan a Borges. Su terror ante los espejos viene de su miedo de ser desdoblado, de perder una parte de su sustancia a favor de otro que pueda vivir su vida detrás de esos “gabinetes cristalinos”.

Desde el primer poema del volumen, *Insomnio*, Borges habla de los “espejos que lo acechan”: “En vano quiero distraerme del cuerpo/ y del desvelo de un espejo incesante/ que lo prodiga y que lo acecha/ y de la casa que repite sus patios/ y del mundo que sigue hasta un despedazado arrabal/ de callejones donde el viento se cansa y de barro/ torpe.”[4, 136]

Y más abajo añade dentro de un paréntesis, como si hablara consigo mismo:“(He odiado el agua crapulosa de un charco)”. [4, 136] El “agua crapulosa” del charco ofrece al lector una imagen chocante. Al utilizar este adjetivo tan fuertemente connotado, Borges quiere personificar esta agua que lo refleja sin que él lo quiera. El sentimiento de temor que tiene frente a su imagen reflejada le hace reaccionar de una manera tan violenta, no físicamente pero sí desde el punto de vista del lenguaje. Esta palabra parece agredir al lector.

Con *Los espejos* Borges toca el punto más alto de su odio hacia cualquier forma de reflejo en los espejos materiales: “Yo que sentí el horror de los espejos...” [4, 182]

En este poema aparece otra vez la idea de que el espejo lo acecha: “Nos acecha el cristal” [4, 182]. Borges utiliza el verbo, “acechar”, porque es el único que puede expresar exactamente lo que él siente. El miedo de Borges viene de su miedo a desdoblarse, a no saber exactamente quién es él y quién es el otro: “Si entre las cuatro paredes de la/ alcoba hay un espejo, ya no estoy solo./ Hay otro.” [4, 182] Esta idea de no saber cuál es el ser vivo y cuál es el muerto es una sensación temible. La sensación o la incertidumbre de no saber quién habla, quién piensa para que esa imagen se mueva da terror. Le quita sustancia, materialidad al sujeto. Pierde su identidad. “[...]..el agua especular que imita/ El otro azul en su profundo cielo/ Que a veces raya un ilusorio vuelo/ Del ave inversa o que un temblor agita. [4, 183]

Se sabe muy bien, según las leyes de la física cómo se reflejan las imágenes en un espejo: al revés: “el ave inversa”, “esos gabinetes cristalinos/ donde como fantásticos rabinos, / leemos los libros de derecha a izquierda etc.” Este reflejar al revés más la idea del desdoblamiento llevan a una crisis de identidad porque la situación se puede volver al revés en cualquier momento.

Otra ley de la física es la que dice que si nos miramos en un espejo desde un cierto ángulo o si nos colocamos entre dos espejos podemos vernos multiplicados; es como una continuación del mundo y obtenemos una

multiplicación de nosotros mismos al infinito. Los espejos son infinitos y “multiplican el mundo como el acto generativo”, son “insomnes y fatales”, “nos acechan”. “Prolongan este vano mundo incierto”, de nuevo la idea de no saber quién es quién y cuál de los dos mundos es el mundo real. Al reflejarse en un espejo, uno ve al otro moviéndose, actuando como si le imitara los gestos, las palabras, un fruncido de ceja y desde aquí empieza toda esta historia de no saber quién es el vivo y quién es el muerto, la sombra, el reflejo. Uno puede hablar en frente de un espejo y ve que el otro también habla y la pregunta que surge es: ¿Estos sonidos, los produzco yo o el otro que está delante de mí? ¿Cuál de los dos extiende la mano hacia el cristal y siente su frialdad? ¿Será posible que esté vivo el otro al que nosotros percibimos como “el otro”? Como decía Borges, si uno se multiplica, pierde su sustancia. Cada persona tiene su manera de ser, tiene sus ideas, su personalidad y su estilo. Si se multiplicaran todas sus características que le confieren la unicidad, se transformarían en algo sin sabor, se diluirían en una masa amorfa sin olor y sin color. Borges le tiene miedo a esta duplicación o multiplicación porque aunque dice que hay otros mejores que él, está conciente de su valor y de su unicidad y no los quiere perder. Borges no consentirá que se perpetúe su imagen porque él dice que es “la imagen de esta imagen”. La confusión no deja de aparecer en su mente. Nunca ha sabido de verdad cuál era la respuesta a su estado de desdoblamiento y variación. Esta fue de hecho la fuerza que le ha permitido aparecer a lo largo del tiempo en sus cuentos y en sus poesías como uno u otro. Esta idea le proporcionó la posibilidad de metamorfosis. Si de verdad existieran muchos Borges y todos tuvieran sus ideas, su capacidad de darle la vuelta al mundo y a los problemas tal como lo hace él, el mundo se convertiría en un caos. Y es justamente eso que él no quiere provocar.

De las confesiones de Borges, para evitar la multiplicación de su imagen durante el sueño, se sabe que no le gustaba dormir en un cuarto que tuviera espejos que no fueran tapados.

A diferencia del espejo – teatro, arte, espejo positivo, aparece el reflejo negativo “que arma / en el alba un sigiloso teatro” [4, 183]. La incertidumbre si ese reflejo es sólo un reflejo o tiene vida propia es lo que le atormenta al poeta. Porque sólo una entidad viva puede “armar un teatro” pero a la vez, desaparece al alba como un fantasma, “y nada se recuerda en esos gabinetes cristalinos.”[4, 183]

### **El sueño - espejo**

Los sueños actúan también como espejos en el poema “Del Infierno y del Cielo”: “En el cristal de un sueño he vislumbrado/ El Cielo y el Infierno prometidos.” [4, 145]

Dice Borges en “Los espejos”: “Dios ha creado las noches que se arman/ de sueños y las formas del espejo/ para que el hombre sienta que es reflejo/ y vanidad. Por eso nos alarman.” [4, 183]

Durante el sueño la conciencia se desvela en otra dimensión y actúa, como si actuara el mismo individuo. El doble, el reflejo del espejo o el reflejo que urde nuestra conciencia cobra vida durante las noches. Además del miedo que le tiene Borges al desdoblamiento físico les tiene miedo a los espejos porque éstos nos muestran que no somos más que reflejo del polvo y vanidad. Estos objetos nos recuerdan que no somos nada y que un día, todos vamos a morir y por eso “nos alarman”. Los versos que cité anteriormente contienen los motivos tan utilizados por los románticos: “memento mori” y “vanitas vanitatum”.

### **La sombra - espejo**

Borges habla en sus poemas también de las sombras como reflejos de un cuerpo bajo la luz de un farol o del sol en el crepúsculo o de la luna en la noche. Y también de “la sombra creciente del dictador sobre la patria” (*Página para recordar al coronel Suárez, vencedor en Junín*) [4, 152]. En esta sombra se reconoce tanto la manera del dictador de manejar los problemas políticos como también su huella, su reflejo en la vida de las personas.

### **La conciencia – espejo**

Este reflejo en la conciencia, que a veces puede traer consigo la premonición, aparece en el *Poema conjetural*: “En el espejo de esta noche alcanzo/ Mi insospechado rostro eterno. El círculo/ Se va a cerrar. Yo aguardo que así sea.” [4, 147] El personaje tiene la premonición de su muerte, se ve derrotado después de la batalla y durante la noche, pensando y hablando consigo mismo sabe qué es lo que le va a pasar.

### **La luna – reflejo y espejo de sabiduría**

En el poema *La luna* habla de la sabiduría que dice él, se refleja en la luna: “Pitagoras con sangre (narra una/ Tradición) escribía en un espejo/ Y los hombres leían el reflejo/ En aquel otro espejo que es la luna.” [4, 188]

Pitagoras, el gran matemático de la Antigüedad, “escribía con sangre”, es decir con mucho esmero, con mucha aplicación sus teorías en “un espejo”, que puede ser el “speculum”, el libro de enseñanza para los demás. También puede ser una alusión a sus conocimientos de astronomía y Borges utiliza el término de “luna” para referirse al momento de la noche cuando lo mejor se puede estudiar esta ciencia o para ejemplificar alguna de las teorías de Pitágoras.

### **Recursos estilísticos en *El otro, el mismo***

La intención que tuvo Borges con este volumen fue demostrar que todo en este mundo es reflejo. Para esto quedan como testimonios la manera en la que escribió sus poemas, la rima abrazada que utilizó y la modalidad de colocar las palabras como si estuvieran separadas por un espejo. Los términos utilizados al final de cada verso “se miran” en el espejo. El primer término muestra un objeto real que se ve reflejado en un objeto irreal, inmaterial.

Para ejemplificar esto he elegido dos estrofas de la poesía *Arte poética*:

“A veces en las tardes una cara

Nos mira desde el fondo de un espejo;

-----→ (aquí está el espejo)

El arte debe ser como ese espejo

Que nos revela nuestra propia cara. [...]

También es como el río interminable

Que pasa y queda y es cristal de un mismo

-----→ (aquí está el espejo)

Héraclito inconstante, que es el mismo

Y es otro, como el río interminable.” [4, 222]

*Arte poética* es otro poema visual, como tantos otros, donde “el otro, el mismo” se mezclan para reflejar las realidades y las fantasías del mundo que todos compartimos.

**En conclusión, como lo dice Sylvia Molloy:**

Borges acepta el retrato de Borges pero sabe que es reflejo en cuanto se nombra. Es simulacro de una unidad perpetuamente móvil, cifra ineficaz de un anverso y de un reverso que nunca coinciden del todo, añoranza de un rostro o de una letra que – si se intentara fijarlos – se vuelven nada.[8, 17]

Pero, añadiría yo, quedan en la memoria de los que los lee para aprovecharlos en los momentos de tranquilidad o de agonía, en la perpetua búsqueda del otro o de sí mismo.

### ***Bibliografía***

---

1. Agheana, Ion Teodor: *The Prose of Jorge Luis Borges: Existencialism and The Dynamics of Surprise*, New York: Peter Lang Publishing, 1984.
2. Alazraki, Jaime: *Versiones, inversiones, reversiones: El espejo como modelo estructural del relato en los cuentos de Borges*, Madrid: Editorial Gredos, 1977
3. Alifano, Roberto: *Conversaciones con Borges*, Madrid: Editorial Debate, 1986
4. Borges, Jorge Luis: *Obra poética*, Buenos Aires: Emecé Editores, 1966
5. Borges, Jorge Luis: *Obra poética*, Buenos Aires: Emecé Editores, 1977
6. Ferber, Michael: *A Dictionary of Literary Symbols*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999
7. Jurado, Alicia: *Genio y figura de Jorge Luis Borges*, Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires, 1966
8. Molloy, Sylvia: *Las letras de Borges*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1979
9. Rodríguez Monegal: *Borges por él mismo*, Barcelona: Editorial Laia, 1984

# **Closing Circles: Symbolism and Narrative Patterns in Jack Hodgins's *The Invention of the World***

*Laura – Violeta Duță*  
*University of Vienna*

## ***Abstract***

---

*'The Invention of the World' (1977) is the first, and probably the best known novel of the Canadian writer Jack Hodgins. Often depicted as eccentrically regional and extravagantly parabolical, portraying a larger-than-life community, the novel trespasses the thin boundary between real life and magic, benefiting from an almost geometrical structure, which most likely derives from Hodgins' life long passion for mathematics. My paper will discuss the circular narratological patterns in Hodgins's work, focusing mainly on the circle as dominant symbol in The Invention of the World.*

## ***Key words***

---

*Key words: Canada, circle, magic realism, regional*

“Keneally had been particularly careful to design the settlement in the shape of a perfect circle” (Hodgins 121), and so did Jack Hodgins with his first novel, *The Invention of the World*. The novel was described by the critics as a “mingling of the eccentrically regional and the extravagantly parabolical” (Woodcock) and it is, beyond its magic realism, a masterpiece that explores the most intricate depths of the human soul. The circular pattern of the novel, determined by the many ends followed by many other new beginnings, is symbolic for the style of a writer about whom the literary critic Peter Buitenhuis said that he is “basically an optimist about human nature”, preferring “the affirmative vision” (103) to the destruction and despair. One of the best ways to describe the structure of this novel would probably be to compare it with an infinite string of interlapping circles, illustrating the convergent destinies of the characters that populate the story. This paper will focus on only three of these characters, namely Donal Keneally, Lily Hayworth and Maggie Kyle, discussing the “troubled gender relations” (Hannan 48) between them and analyzing the importance the circle holds in the overall symbolism of the novel.

The passion for mathematics that Jack Hodgins cultivated along his life could be a reasonable explanation for the way the Canadian writer decided to structure his first novel. *The Invention of the World* benefits of an impressive and coherent structure, with built-in stories that converge in a perfectly drawn circle. Fine observer of the world myths, Hodgins could not have missed such a wonderful

opportunity to include some of these myths into his novel, and let himself be inspired by the beautiful symbols that they offer. One of the most important symbols he used in the novel discussed in my paper is the circle. Present all over the world, the circle has an incredible array of meanings, most of them being common to a number of cultures, regardless the geographical position. Some of the meanings of the circle which are to be found in Jack Hodgins's novel number the circle as an ancient and universal symbol of unity and wholeness, the circle as symbol of the sun and of godly power, as symbol of the feminine spirit or force, the cosmos or a spiritualized Mother Earth, and a sacred space, or as a symbol for renewal. Also, the circle is used as a symbol of controlling one's passion, of enlightenment; the circle also means the atom of hydrogen, the very particle that stands at the basis of the creation of the world. Last, but not least, the circle is, in scouting, the symbol for end of the trail, gone home. Hidden in the text, these meanings reveal themselves to the eye of the reader and bring new depths to the story.

Although this novel succeeds in “[q]uestioning the `truth` of conventional archetypes, particularly the myths of the male saviour and self-denying mother”, while „[embracing] alternative feminine myths of creation”, as Annika Hannan notes (48), one of the most important characters of the novel remains Donal Keneally, the founder of the Revelations Colony of Truth, the almighty patriarch of the community. Often directing his wrath towards women who proved to be “unmanageable” (Hannan 64) to use a term of same critic, Keneally's myth is completed by cancellation by Maggie Kyle, a woman who would fit perfectly to this definition.

An almost mythological figure, Donal Keneally was said to have been born from an idiot mother and a bull god (Hodgins makes an innuendo on the legend of Zeus), later on came to Canada, to Vancouver Island, and brought with him an entire Irish village, with the promise of a better life. The promised life turned out to be full of misery and misfortune, the new colony resembling to something rather similar to a labour camp, with Keneally disposing at will of the people there. An island should be a safe place, where no harm can reach the people. An island is, according to Jung<sup>1</sup>, a place where one can find “refuge from [...] the ‘sea’ of the unconsciousness, [...] a synthesis of the consciousness and the will” (Cirlot 160). Keneally's promised island is rather a remote place of both damnation, and resurrection. Mastering rhetoric and having *inventio*<sup>2</sup> as a second nature, thus easily discovering arguments which will support his plans, Keneally invents his new world from its very basic – the logos, the initial word.

They say he spoke for an hour and a half. They say he began with a lengthy explanation of the habits of the Neolithic men, who seemed to have some fondness for the circle as a symbol, [...] that he gave a quick

---

<sup>1</sup> For further references see also Jung, C.G et al. Man and His Symbols, London - New York : Arkana Penguin books, 1990

<sup>2</sup> For more information you can visit <http://www.uni-tuebingen.de/uni/nas/definition/rhetorik.htm>



rundown on the heroic and mystical feats of such men as Finn MacCool, Cuchulain, Brian Boru [...] all of whom were clearly intended to be understood as predecessors to their present leader, that he listed a catalogue in astonishingly minute detail of the task-by-task contribution of every adult in the colony towards the clearing of the land and the building of the houses and the construction of The House of Revelations [...] (Hodgins 124)

Keneally's attitude, that of a father of the community, placing himself as the center of power, reminds of the circle as symbol of the sun and of godly power. His strategies point to a charismatic leader, a patriarchal figure that sees himself empowered by the divine, and who relates himself not only to the Irish heroes, but also to the biblical ones. As Haim Hazan remarks, "[t]he mystical properties of such links and lineages evoke the sense that one's ancestors originated in mythical times. Similarly, the identification of a culture's mythical figures with its elders may be seen to bestow upon the latter the attributes of the former" (71). A good actor, Keneally played his part as a prophet to the poor and desperate; his visions found a fertile ground and thus the steps towards establishing a new colony have been made.

[H]e offered an intricate and completely incomprehensible explanation of his own role in the whole business, with vaguely worded hints in the direction of Moses and [...] Jesus Christ [...] by the time he neared the climax of his speech his voice had transcended all possibilities of the human voice and came to them like the wind, from somewhere beyond the earth, and was felt to the very centre of their bones. (Hodgins 124)

Keneally's trajectory is similar to an Ouroboros, the self-devouring snake, forming a circle and eating itself from the tail up. A lifelong game of power exercised over the members of the colony, with its tremendous amount of abuse and killings, comes in the end against the aged Keneally. While his third and last wife, Lily Hayworth, was trying to pull him away from the colony, to take him somewhere else, he started digging a tunnel under the Revelations House, the physical center of power of the colony. In a reversed myth of creation, he disappears in this tunnel, as if eaten by his own invention. At the same time, this aspect can be seen as a natural consequence of the fact that Keneally had reached the older stage of his life, as also Lily noticed: "Old, he had got old, he was slowing down" (Hodgins, 280) and therefore the others, feeling his weakness, wanted already to prohibit him "from interfering, making decisions, expecting any reward, or engaging in reciprocal relationships" (Hazan 44). His social status is lost as he is stripped by Paddy O'Mahony of his role as patriarch of the community, and is left only with a "roleless role" (Hazan 45). At the same time, a reversal of the original roles<sup>3</sup> takes place, and the leadership goes now to Lily, even though she exercises her power with difficulty.

She went out sometimes, forced herself to go out, only to remind them she was still here, that one of them was still in charge. It was his land,

---

<sup>3</sup> Haim Hazan also discusses this idea of role reversal in the context of aging; for more information on the title see bibliography

after all, and his buildings, and he was still nominally the leader of the colony, though she had persuaded them to allow her to stand in for him. (Hodgins 279)

The circle, so often mentioned until now, represents also the feminine spirit or force, the cosmos or a spiritualized Mother Earth, and a sacred space. In *The Invention of the World* it is the women who carry the circular thread of the story to its completion, and one of these women is Lily Hayworth herself. She was by Keneally's side in his last years, and witnessed not only his power, but also his weakness and his death – a fluctuating path, going up and down, that is also a discreet hint to the Rota Fortuna, the Wheel of Fortune (Cirlot 372) that can turn people's lives around.

“Lily fears Keneally for much the same reasons that Maggie fears her first husband - for the influence he had over her” notes Jan C. Horner (14). The entrapment Lily feels is more than material, it extends itself at the spiritual level, too. The same critic notes that “Keneally seems to suck Lily into his obsessive digging” (14), and her own obsession about going away, escaping, changing the place grew stronger while the tunnel was increasing its length.

“We don't have to stay here”, she said. “We could go, anywhere you want. We could go back, to Carrighoun if you wish, or the stones. Maybe, if you unravel things right back to their beginning...”  
But he pulled back, his red eyes quivering. (Hodgins 281)

Later on, Lily found escape indirectly through Maggie, who was sent to “unravel things” and return Keneally's ashes to the place of his birth. Also, by accepting to tell her story to Becker, Lily gain a certain amount of freedom, shaking the past away. The actions of both of the women, Lily and Maggie, led them to the starting point of very important moments in their lives, and have also a circular pattern, this time as a symbol of controlling one's passion, or fears in this case.

Lily fears Keneally, and she fears herself. Next to this feeling she experiences, there is also pity; she saw glimpses of childishness and lunacy with the almighty Keneally.

The first time I saw him in that outfit I laughed. Lord, Becker, I had a good laugh, my big sexy hero was a little boy playing dress-up. I thought, *What have I walked in on – a musical comedy?* Any other sixty-year-old man I'd ever known was busy counting his money or slipping candy to his grandchildren but I'd never before met one who was playing at – what? – Superman? Satan? Banana Plantation Owner? Whatever it was, it could have been harmless enough – you have to let people play their games – if the others hadn't believed in it. (Hodgins 256)

She also proves to be protective, and the fear she carries in her soul is not only fear for her own safety and well-being, she fears for her husband. After chasing away the bunch of people who were menacing Keneally, she stated clearly that “[m]y first concern was him. [...] Villain, god, demon, magician, con-man, call him what you want, he was my husband” (Hodgins 262). This is far from the image of the perfect couple, but somehow the two of them belonged together, as Lily told Keneally himself “Nothing in my experience had run to circles”. He

answered: “In some cultures [...] the circle represents enlightenment. And perfection.” In a peculiar way, Lily and Keneally were a matching couple.

More than frightened or impressed, Lily is thou amazed and disgusted, especially at the fact that the people of the community allowed Keneally to act like a demon and a tyrant. Next to the other two wives of Keneally, as Annika Hannan notes, she also “lack[s] both the supernatural or the non-supernatural power to alter [her] own [life]” (65); nevertheless, she will find later in time an opportunity to change the wrong that had been done, to turn the wheel of fortune, close the circle of wrong deeds, in a conscious effort to reestablish the order of things. This desire of undoing the wrong does not come from the fact that, once reaching the old age, Lily becomes wiser, it rather means she kept taking care about Keneally even after his death. Her failure in saving him from being swallowed into the tunnel he dug himself is redeemed with the help of Maggie. Also, her desire of completing the circle of Keneally’s fate, by having his ashes transported to Ireland could come from a strong feeling of anger<sup>4</sup>, mutating even into rage. This anger was caused by the fact that she was convinced she failed to save him, to save herself, or even to be able of doing something against Keneally’s abuses on the people of the colony. She places a strong emphasis on memory; her monologue, heard only by Strabo Becker, is a recollection of past events that attempts to shed light on the present. In opposition, Keneally seemed to have wished for an absence of memory that would have set him free.

“They told me my mother had no memory”. [...]

“Without memory what would we be?”

“Free.” [...]

“Not for me. I’ll take the anguish thank you, for the comfort of knowing I’m alive.” (Hodgins 281)

In yet another circular part of the story that the author brings to completion, Keneally’s mother was swallowed by the earth as she gave birth to her son. This is a symbolic image that is repeated towards the end of the book, when Lily remembers the last days of Donal Keneally and how he dug himself down a tunnel. Whether he disappeared into the guts of the earth as in a primordial motherly womb or he was swallowed by the mother-earth into oblivion, the parallel between the two destinies is striking. While Annika Hannan notes that “Keneally’s mother [is] a victim of the mythology” (51), we can claim that Keneally is the victim of his own created mythology, disappearing into his own legend.

Maggie’s part of the story is one that speaks about coming of age and finding the purpose of an entire life. This tall and splendid Maggie Kyle, a young mother of 33 whose son of 19 is getting married at the beginning of the novel, had no personal encounter with Donal Keneally, her main connections with him being the fact that she bought the land of the former revelations Colony of Truth, and the fact that Lily came to live with her in the Revelations House. Ironically, after

---

<sup>4</sup> Kathleen Woodward offers an insight on the relationship between wisdom and anger in her article „Against Wisdom” published in the *Journal of Aging Studies* 17 (2003), p. 55–67

Maggie buys the land of the former colony, she transforms it into a trailer park, thus bringing this place, which was so many years under the spell of a fake prophet, back to the simple, material and trivial dimension of the world. She did not offer “[m]agic solutions to household problems” (Hodgins 263) as Keneally did, but created a home out of a former place of damnation.

Maggie “is the spirit of generosity and community that the Irish leader never was”, notes Annika Hannan (66). She hosts all the misfits of the island, proves spiritual aspirations, and is looking for enlightenment and for a better self. The circle is also a symbol for renewal, and renewal is Maggie’s goal and she pursues this goal from the very moment when, once moved to the former Revelations House, she sets most of the old things on fire, as to purify the place and get rid of the past.

As far as she was concerned the past had been rubbed out when she went through the whole place top to bottom with a bucket of lye and a scrubbing brush, Keneally and his crazy colony were erased when she set a match to the furniture; the flames reminded her of a slash fire, burning off the nuisance debris to make room for newer growth. (Hodgins 43)

A similar scene of apparent destruction, takes place towards the end of the novel, after Maggie’s wedding with Wade, when the entire congregation engages in a battle of mythical proportions. Beyond the inherent material disaster that usually occurs in such cases, the symbolism of the event is worth mentioning. Maggie, the new woman, and Wade, the new man, start their life together in a new world, and watch without regret how the old one is being destroyed. There is no place for the ghosts of the past in Maggie’s new history, not even for Keneally’s ghost, dragging after him his three wives chained together.

[T]his one little bushy man, hiding under the bar-table, was the only person to see the ghost of Donal Keneally move palely through the crowd, dragging his three chained wives behind him, and then dance, to the terrible music, with each of them in turn, while the other two, forced to follow, watched all that happened out of sad uncomprehending eyes. (Hodgins 349)

By empowering Maggie Kyle and allowing her to reinvent herself, Jack Hodgins has succeeded in creating a splendid character, of a unique human quality. She is also one of the motherly figures in the novel, although this characteristic gains different levels in her case. Dreading the perspective of failure, Maggie often laments that she failed as a mother for her own children. As in an attempt to undo this wrong, she fosters on her property an entire group of weird characters. Although she is not a traditional homemaker, Maggie Kyle succeeds in offering and creating a real home to a bunch of people, Kyle’s Crazies as they were called by the others.

Against the burden of the midlife failure, Maggie Kyle comes to life as a real hero in a less shining armour, but bringing enormous reserves of strength and goodness. Her “Crazies” are her own community, formed of people that just happened to meet at the same place. Her destiny as the unofficial leader of this small community is one of generosity and care. Unconventional and always

looking for something more, she always wanted to be “different”. In one of her first encounters with Wade she said:

“I can hardly wait,” [...] “to be different”.

“Different from what?”

“Different”, she said. “Different from *them*. Different from me. Different.” (Hodgins 146)

Indeed, she became different. She possessed “an extra instinct [that] was a quiet torture”, sometimes she was trying “to evade the responsibilities of the beautiful woman” (Hodgins 291), but she was always in a quest that would bring her closer to the center of her own being. This instinct is the driving force that makes her go around the island, adding travelling to her personality. Later on she embarks on a journey all the way to Ireland to fulfill Lily’s last wish, that of returning Keneally’s ashes to the place of his birth. Lily’s legacy bestowed upon Maggie is a material attempt to undo a spiritual wrong, since the image of the leader of the Revelations Colony of Truth could be this way easier removed from the memory of those who were affected by his deeds.

*Pray for the donor*, it said on the fence, but that only made her think of poor Lily Hayworth, who was paying for this silly excursion from her grave. Who’d never seen this place, or wanted to. She’d seen enough of the world, thank you, she said, it was somebody else’s turn. Maggie had a sudden memory of the old woman down the well, laid out in her nightgown like a pale dropped moth on the clay ledge. And later, in the hospital, smelling of plaster. *Pray for the donor*. [...] Poor Lily, poor Lily, poor Lily. [...] You could only hope she’s found whatever it was she was after. She had already, it turned out after her death, settled all of this sort of business in her will, even planned this trip for them. (Hodgins 288)

Maggie’s journey is meant to close more than just one circle. First and foremost she brings to completion Keneally’s story, by removing it from Vancouver Island and returning it to Ireland, to the almost exact place of his birth. Besides this, Maggie closes the circle of her own story and of her quest for being different, for doing something important. She is thus given the opportunity to act as an essential role player in a story that she inherited from Lily. Her fear of failure is still present, thou, and worries Wade:

Maggie Kyle, with her determination to buck the pattern, had taken a risk, there was a chance of failure.

She would not, no matter what she threatened, go back to what she had been, if she failed. He was sure of it. She’d never survive. [...] Her self pity was the worst. The last thing you’d expect from Maggie Kyle. (300 - 302)

The little group travelling to Ireland is a small community by itself, and Maggie is the leader. The “sense of community” (Zacharasiewicz 103) that animates her pushes her further in her journey, until when she finally admits that such a thing “was too immense to be experienced alone” (Hodgins 313). As Alexandra Ganser notes, „[j]ourney and chance encounter [...] offer the potential to imagine a community based on communication and negotiation rather than on a bonding of homogeneous identities on common ground and soil, on uniformity and

shared essences or roots.” (38). At the end of this journey, Maggie completes her coming of age. This has nothing to do with wisdom, as Maggie does not become wiser; she is rather reconnected with her true self, allowing her emotions to run free. According to K. Woodward “wisdom has almost always been predicated on a lack of certain kinds of feelings—the passions in particular, including anger”. Hence, Maggie’s coming of age is rather a polyphony of emotions<sup>5</sup>, spread on various levels and ranging from self loathing to fear, anger, as well as tremendous amounts of hope. “What was good shall be good, with, for evil, so much good more: On the earth the broken arcs; in heaven, a perfect round.”(Hodgins 351). A circle has been closed; a story has been concluded, allowing a new world to emerge. Together with it, the new Maggie is finally ready to accept her role and start “working, loving” (Hannan 72) and enjoying the “self-knowledge unavailable to the former owner of the house, who strove for control, rather than empathy” (Hannan 72). As Waldemar Zacharasiewicz notes, “Maggie realizes [...] that in her eagerness to rise from her lowly beginnings she has overlooked what was nearest to her, the proximity of Wade Powers, her dedicated though often perplexed friend and cousin”(103). Love is also a very important part of her coming of age, and the new couple formed by Maggie and Wade comes to erase from the memory of the community the old couple of Lily and Keneally, coming with a fresh breath of love and care. By dropping masks and insecurities, “the new man and the new woman” (Hodgins 353) step out of Keneally’s Eden swindle, by creating their own paradise, based on true feelings and strong grounds. Or, as Wade said it, “[w]hen you begin to disbelieve in Keneally you can begin to believe in yourself” (Hodgins 314).

As David Jeffrey said, Jack Hodgins “is one of those rare beings who can claim for his primary motivation a deliberate desire that art should be an instrument of healing and be convincing about it” (44). This healing does not come without a price and usually the new beginning starts after a destruction of apocalyptic sizes, that is seen not as an evil force, but rather as a purifying action, overthrowing the man made games and bringing back the order of things to its original state. Jack Hodgins’s novel concludes with the message that “one cannot shake off the past” (Hannan 74), but can learn from it how to acquire a better self.

## Bibliography

1. Buitenhuis, Peter. *Jack Hodgins*, Profiles in Canadian Literature – 8, Toronto: Dundurn Press Limited, 1991, p. 103.
2. Cirlot, J.E. *A Dictionary of Symbols*, Mineola: Dover Publications, Inc., 2002
3. Ganser, Alexandra. *Roads of Her Own*, Amsterdam – New York: Rodopi, 2009
4. Hannan, Annika (ed.). *Jack Hodgins. Essays on His Work*, Toronto: Guernica Editions Inc., 2010

---

<sup>5</sup> The term was first introduced by the Romanian composer Sabina Ulubeanu in her PhD dissertation

5. Hazan, Haim. *Old Age. Constructions and Deconstructions*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999
6. Hodgins, Jack. *The Invention of the World*, Vancouver: Ronsdale Press, 2010
7. Horner, Jan C. *Irish & Biblical Myth in Jack Hodgins' "The Invention of the World"*, *Canadian Literature* 99, 1983, p. 6-18. Internet.
8. Jeffrey, David. *Jack Hodgins and His Works*, Toronto: ECW Press, 1980
9. Woodcock, George. *Jack Hodgins Biography*, <http://biography.jrank.org>, n.d. Web. 20 January 2011
10. Woodward, Kathleen. *Against wisdom: the social politics of anger and aging*, *Journal of Aging Studies* 17, 2003, p. 55-67. Internet.
11. Zacharasiewicz, Waldemar. *Travelers in Jack Hodgins' Fiction. Confrontations with Outer and Inner Landscapes*, in Hannan, Annika (ed.). *Jack Hodgins. Essays on His Work*, Toronto: Guernica Editions Inc., 2010