

ROMANIAN – AMERICAN UNIVERSITY

**CROSSING BOUNDARIES IN CULTURE
AND COMMUNICATION**

VOLUME 3, NUMBER 3

2012



EDITURA UNIVERSITARĂ

Crossing Boundaries in Culture and Communication

Journal of the Department of Foreign Languages, Romanian-American University

Scientific Board:

Professor M. Lucia Aliffi, Ph.D., University of Palermo, Italy
Professor Martin Heusser, Ph.D., University of Zürich, Switzerland
Professor Monica Bottez, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Professor Angela Bidu-Vrănceanu, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Professor Coman Lupu, Ph.D., University of Bucharest, Romania
Professor Adriana Chiriacescu, Ph.D., The Bucharest Academy of Economic Studies, Romania
Associate Professor Otilia Doroteea Borcia, Ph.D., “Dimitrie Cantemir” Christian University, Romania
Cristina Ivanovici, Ph.D., University of Birmingham, United Kingdom
Associate Professor Elena Museanu, Ph.D., Romanian-American University, Romania

Editorial Board:

Coordinator: Elena Museanu, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest

Members:

Gabriela Brozba, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest
Mihaela Ciobanu, Ph.D. Candidate, Romanian-American University, Bucharest
Mariana Coancă, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest
Andreea Raluca Constantin, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest
Ioana Dascalu, Ph.D. Candidate, Romanian-American University, Bucharest
Mihaela Istrate, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest
Vanessa Magherușan, Romanian-American University, Bucharest
Alexandra Mărginean, Ph.D., Romanian-American University, Bucharest

Editing:

Doroty Ionescu

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

Editorial	5
------------------------	---

LINGUISTICS

The Lexical Frame of English Social Terms Compounding Burlacu Iulia Cristina	8
La pragmática en la comunicación literaria Mihaela Ciobanu	19
Rolul textelor ca surse terminologice Cristina Niculescu-Ciocan.....	26
Corpusul electronic – un instrument fiabil pentru analiza lingvistică a terminologiei Mariana Coancă	34
Statutul lingvistic al termenilor sintagmatici din cadrul limbajului juridic francez Nina Cuciuc.....	41
Article est-il un concept intuitif? Dubravka Saulan, Magdalena Škoro	49
Lingvistica textului (în viziune coșeriană) Mihaela-Cătălina Tărcăoanu	58

FLT

Acquisition of Second Language by Children of Immigrant Turkish Families in Romania: Parents' Role Hayati Agaoglu	72
Rolul persuasiunii din perspectiva paradigmei constructiviste Marcel Bâlici, Nadejda Bâlici	82
Rolul evaluării interactive în cadrul predării-învățării limbii și literaturii române pentru absolvenții treptei gimnaziale Aurica Marcu	93
Asimilarea limbajului medical prin metode interactive Maria Pruteanu	100
Teaching Elements of Culture and Civilisation in the Foreign English Classroom Anamaria Șerpou.....	107

Balance in the Classroom Martin Sketchley	117
--	-----

Imaginea cognitiv-comunicativă a lexicului în cadrul predării-învățării-evaluării limbii române pentru studenții străini Lidia Strah.....	131
---	-----

COMMUNICATION

La comunicación intercultural como objeto de estudios Valentina Ana	140
--	-----

Les émeutes dans les banlieues françaises en 2005: analyse du discours de la presse croate Sabljo Mirna Sindičić, Saulan Dubravka	147
---	-----

Simulating Communication in Media Culture Cristina-Georgiana Voicu	164
---	-----

LITERARY STUDIES

Forța cuvântului în lumea moromeților Oana Boaru	172
---	-----

Los perros del paraíso, una reescritura histórica. Abel Posse Aura Cristina Bunoro	178
---	-----

Blairism and reflections of Globalism as the New Ideology in Jonathan Coe's "The Closed Circle" Denisa Dumitrascu	186
---	-----

Arc poetic transatlantic: Mihai Eminescu – Edgar Allan Poe Ioan Iacob	193
--	-----

Femeia de origine cercheză în literatura și pictura romantică din spațiul Principatelor Române Ana Mihaela Istrate	201
--	-----

Conexiuni ale literaturii române cu literatura universală Florina Lezeriuc	207
---	-----

El viaje en las novelas de Enrique Vila-Matas Sorina Dora Simion.....	216
--	-----

La relación ética con el modelo imitado en las Anotaciones de Fernando de Herrera Silvia-Alexandra Ștefan	224
--	-----

Eugene Ionesco în textele teoretice Mihaela Zanet	232
--	-----

Editorial

“Crossing Boundaries in Culture and Communication”, the journal of the Department of Foreign Languages of the Romanian-American University in Bucharest, is a professional publication meant to bring together the preoccupations and contributions of those interested in human communication and cultural phenomena in the global context: foreign language educators, academic researchers, journalists and others, from schools, universities or alternative areas of humanistic approach around this country and abroad.

*The 2nd international conference with the same name facilitated the issuing of this journal, by reuniting it topically under the umbrella-theme **Journeys from Europe to Other Continents and Back**. The articles published here represent a selection of the Conference presentations; they reflect a variety of perspectives and innovative ideas on topics such as linguistics, FLT, literary / Canadian / cultural studies and their related fields, providing opportunities for professional development and research.*

The editorial board considers that the personal contributions included in this issue as well as in the next ones, come in support of multilingualism and multiculturalism due to their variety of topics and linguistic diversity. This would be, in fact, the challenge we are faced with: to put forth a journal which, in spite of its heterogeneous blend, should serve the goal of gathering under its covers the results of the pursuits and concerns of those interested in the ongoing development of culture and in the interpersonal communication which have been subject to various mutations as an effect of an ever-changing globalized world.

This unity in diversity should be achieved by connections established within and among a variety of fields which often blend into each other, proving the interdisciplinarity of modern research: education, teaching, literature, media etc. which also allow complementary approaches in linguistics, rhetoric, sociology etc.

The present issue includes four sections: linguistics, FLT, communication and literary studies. All the contributions published here share their authors' ideas in what we hope to become a large cross-boundaries "forum" of communication, debate and mutual cultural interests.

As we don't want to reveal too much right from the beginning, and in the hope that we have stirred your curiosity, we are inviting you to discover the universe the authors have shaped and described, the view upon life that they are imagining, which might be considered, in fact, the overall desideratum of our Journal.

Thanking all contributors, the editorial board welcomes your presence in this volume and invites the interested ones to unravel the various topics which put forward the concerns and the findings of a challenging professional community.

Editorial Board

Linguistics

The Lexical Frame of English Social Terms Compounding

*Burlacu Iulia Cristina
University of Bucharest*

Abstract

Social terms form categories created by human society, unlike natural kind terms which exist in nature independently of institutional frames [3, 4]. They are interrelated and disposed in systems denoting ranks in a social hierarchy. Like natural terms (man, tiger etc), social rank terms undergo word-formation processes (compounding, derivation, conversion). In this paper I will examine compounding, highlighting the productivity of terms in forming compounds. In the case of compounding, productivity [6, 7] refers to how many compounds a word may create. The richness of their lexical frame helps us identify which social rank terms are central in the frame when the evolution in time is considered. I also assume the systematic character of the lexical frame of English social terms [4, 5]. Specifically, I expect that semantically related words undergo parallel semantic changes in the constitution of their paradigms.

Keywords

endocentric compounds, oppositional compounds, prototypical members, systematicity

I. The *aim* of this paper is to present a particular aspect of the lexical frame of English social rank terms, namely *compounding*, by examining the *productivity*¹ of terms in forming compounds. I also assume the *systematic character of the lexical frame* of English social terms [4, 5]. Specifically, we expect that semantically related words undergo parallel semantic changes in the constitution of their paradigms.

My *hypothesis* is that words which have a rich lexical family may be considered to be central and thus prototypical in the frame.

The criterion for the selection of terms is the diachronic dimension. Social terms are studied from the perspective of the medieval society when they were constituted, following their evolution until nowadays. The chosen terms designate all social ranks in the feudal system which was like a pyramid of power.

¹ Applied to compounding, the concept of productivity which is usually used for derivation [6, 7] refers to how many compounds a word may create.

A. High social rank terms: *baron, baroness, duke, duchess, earl, king, knight, noble, prince, princess, queen, marquis, marquise, viscount, viscountess;*

B. Lower social rank terms: *bailiff, blackguard, boor, churl, clown, constable, footman, knave, lackey (laquey), marshal, page, peasant, serf, sergent, servant, slave, squire, vassal, vavassour, villain.*

II. Theoretical framework

Two or more free morphemes which combine form a compound. The characteristics of compounds are:

a) Compounds are endocentric constructions;

b) They are based on a relation of hyponymy (the compound as a whole is a hyponym of the head): the set of entities denoted by the compound (e.g. *catfood*) is a subset of the entities denoted by the head (e.g. *food*);

c) They are right-headed, inheriting their major semantic and syntactic properties from their heads [1, 7]: if the head is a verb, the compound will be a verb (e.g. *deep-fry*);

d) The elements of a compound have relations to each other: predicate-argument (*truck-driving, drawbridge*), head-modifier (*file-cabinet, greenhouse*) and apposition (*mother-child*).

Social terms create *endocentric* compounds where the relation between the two elements is that of *attribute-head*. **A social term can be either head or attribute in a compound.** According to this, compounds fall into two major categories: *attribute-social term compounds* and *social term-head compounds*.

III. Compounds formed with social terms

3.1. Attribute-social term compounds

This category includes *nominal compounds* in which the social term is *head* or *centre* of the construction. The semantic contribution of the head may change according to whether it is interpreted *literally* or *figuratively*.

3.1.1. The compound denotes *subtypes* of the *head category*

In these compounds, the social term has a *literal meaning*. The definitions of compounds are given as registered in OED (1989).

Baron: *court baron, Chief Baron* (the president of the judges of the Court of Exchequer) (OED: I: 964)

Constable: *High Constable* (an officer of a hundred or other large administrative district, appointed to act as conservator of the peace within his district and to perform various other duties (abolished in 1869) ; *Lord High Constable* (one of the chief functionaries in the English royal household having duties and powers similar to those of the same officer in France. Together with the Earl Marshal he was the judge of the Court of Chivalry. In early times his powers of jurisdiction were extensive); *Petty/Parish Constable* (an officer of a parish or township appointed to act as conservator of the peace and to perform a number of administrative duties in his district (abolished in 1872); (now) a police constable; *Special Constable* (a person appointed to establish justice and peace when the force of the other constables to preserve the peace is insufficient) ;(now) a chief police officer (*OED: III: 784*).

(1) 1613 *Shakes. Hen.VIII II, I When I came hither I was Lord High Constable, and Duke of Buckingham, new poore, Edward Bohun* (OED: III:784).

Duke: *grand duke, royal duke* (a duke who is a member of the royal family, taking precedence of the other dukes; after the great feudatory dukes of France became the greatest nobles of the country, the title was imitated in England. In England it was introduced by Edward III, who in 1337 created the Prince of Wales, Duke of Cornwall)(OED:V:23)

Duchess: *great/grand duchess* (the wife of a grand duke) (no longer in use);

Knight: *priest knight (a knight who is also a priest);*

Marshal: *High Marshal; Lord Marshal; king's marshal* (in the Middle Ages, one of the chief functionaries of a royal household or court, usually entrusted with the military affairs of his sovereign);

Sergeant: *king's sergeant* (proclaims and publishes all orders of the governor or of the Court), *common serjeant* (a judicial officer appointed by the corporation of London as an assistant to the Recorder) (OED:..XII:9)

(2) 1419 *Liber Albus (Rolls) I.47 Le...Commune Sergeant de ley, qui autrement est dit Commune Countour* (OED:XII:9)

Servant: *public/civil servant* (applied to any state official, as expressing his relation to the Sovereign);

Sheriff: *deputy sheriff* (a royal officer authorized to maintain order and peace in a county in the absence of a sheriff), *under-sheriff, vice-sheriff*;

(3) 1450 Paston Lett. I 125 *The shreve of Kent... sent his undershreve to the juges (...)* (OED: XII: 246)

Squire: *village squire;*

Vassal: *great vassal* (in direct relation to the king), *rear vassal* (serves a vassal).

The interpretation of the nominal compound *court baron*:

[[chief]A [baron] N] N

In this compound, the general distributional class of *chief baron* is the same as that of *baron*. *Chief* is the attribute and *baron* is the head of the construction, its structural properties being inherited by the whole construction. *Baron* and *chief baron* have the same distributional properties. The compound is a *hyponym* of the head which is explained by the fact that *chief baron* is a *type of baron*.

3.1.2. *The head creates compounds with a metaphorical denotation*

The social term undergoes a sense extension from the social field to the fields of:

a) *Commerce and industry: beef baron, coal baron, mahogany baron, silver baron, fur king, railway king*, (a magnate in commerce, finance or the like; a great merchant in certain commodity, usually defined by a qualifying word);

(5) 1904 “O. Henry” *Cabbages Kings, A rubber prince, a sarsaparilla, indigo and mahogany baron*” (OED: I: 964)

b) *Entertainment: rock king, Majesty’s servants;*

By means of semantic extensions, *the social term becomes an evaluative term*. The attribute signals this change by specifying the semantic sphere of extension. E.g. *coal baron* = a compound having undergone a semantic change and being used to designate a magnate in *industry*.

The compounds *churl-king* (some kind of a leader of the peasant class) and *Majesty’s servants* (in the XVIth century, certain companies of actors described themselves as the ‘servants’ of some noble patron; somehow jocularly used), *apple-squire* (*contemptuous use: a pimp, a kept gallant, an impostor*), *trencher-squire* (*a parasite*) have a *pejorative* meaning, being contemptuously and jocularly used.

(6) J. W. S. Gouley (1907), *Dining and Its Amenities* “ *This honest friend, that you so much admire, No better is than a mere trencher squire*” (OED: XVI:421).

A special compound is *Irish Blackguard* which designates a kind of snuff and has an interesting history of formation. The story runs that a Dublin snuff merchant, when a boy, made a mistake in the preparation of some snuff, for which his master called him an “Irish blackguard”; the mistake turned out to be a fortunate one and the snuff obtained the name given to its author (OED:II:247).

3.2. Social term-head compounds

There are two major categories of compounds in which the social term is in the attribute position: *nominal compounds* and *verbal compounds*.

A) **Noun-noun compounds* (*king-fern, queen cake*)

**Noun’s-noun compounds/ genitive compounds* (*king’s stroke, king’s cup, king’s chair*).

The semantic contribution of the social term to the head is *evaluative* and *attributive*.

3.2.1. Compounds in which the social term has an evaluative function

These compounds designate *a special kind* of the category of plants, animals, food and drink. The social term *qualifies* the compound, adding an *evaluative* meaning and it creates *subtypes/hyponyms of the same category*. The meaning added to the compound is either *ameliorative* or *pejorative*, depending on the social rank the social terms designates [4].

3.2.1.1. Compounds with an *ameliorative meaning*:

a) *Birds*: *king-bird* (a species of bird of **paradise**), *king-crow* (the **leader** of a flock of crows), *king-duck* (a **large** and **handsome** duck), *king-vulture*.

b) *Insects*: *king-bee* (the queen-bee), *king-wasp* (a queen-wasp), *queen bee* (a fully developed bee), *queen bird* (a swan), *queen’s pigeon* (a large and beautiful crested pigeon),

c) *Fishes*: *king-salmon* (a **large** species of salmon);

d) *Animals*: *king-snake* (a **large** snake), *king-cobra*,

e) *Plants, trees*: *king wood* (a tree giving wood of a **good quality**), *king-apple* (an old variety of apple of red colour and **large size**), *king-pear* (a tasty variety of pear of **large size**), *king-weed* (a troublesome, **big** weed), *king-fern* (the royal fern, a **big** and **beautiful** fern), *king-plant* (a **beautiful** variety of orchid), *prince’s pine* (the Great Pine);

(7) 1707 *Mortimer Husb.I* (1708) 519 *The King Apple, tho not common, yet is by some esteemed and excellent Apple* (OED: VIII: 445)

f) *Food and drinks*: *prince-dish* (an **exquisite** dish), *queen-olive* (a variety of **large, fleshy** olive suitable for pickling), *king-ale* (a **feasting** or ale-drinking on some royal anniversary; the **strongest** ale brewed);

(8) 1618 *Sylvester Wood-man's Bear xxxvii In the Crofte so faire and pleasant harbor of the **Prince-dish** Pheasant* (OED: XII: 492).

There is also a limited number of *noun-adjective* and *noun-noun* compounds that illustrate the *appearance attribute* [2] which defines social terms. These compounds denote *high moral and physical qualities*:

f) *Appearance, skills and manners*: *duchess-like, king-like, queen-like, prince-craft* (the skill or art of a prince or ruler), *prince-worthy, noblehead* (metonymic usage, a noble person, a peer) etc

Other compounds: *king-size* (extra **large** size), *king's wand* (a scepter), *king's silver* (silver **blessed** by the king and intended for cramp-rings), *queen's weather* (**fine** weather), etc

(9) 1824 *Miss Mitford Village Ser.I (1863) 52, Her beauty is duchess-like* (OED: IV: 1098).

In these compounds, social terms underwent a sense extension in different semantic fields. Their semantic contribution consists in the positive attributes which the compounds inherit from them: [+ large/big²], [beautiful/handsome], [+ leader].

3.2.1.2. *Compounds which have a pejorative meaning*

These compounds are formed with low social rank terms [4];

E.g. : *bailiff-errant, churl-king, churl-mind, footman-like, footman's inn* (a gaol), *knave-fool* (a simple minded person), *knave-grease* (a flogging), *Knight-adventurer/errant* (a knight of medieval romance wandering in search of adventures and opportunities for deeds of bravery and chivalry), by extension, one compared to a knight-errant in respect of a chivalrous or adventurous spirit (sometimes used in ridicule, with allusion to the character and actions of Don Quixote), *peasant-mind, peasant-like*, (trivial and slang use), *sheriff's tooth* (cf. ' for one's own tooth', an annual impost, complained of in 1327-1377 by Derbyshire tenants as a wrongful exaction, levied by the sheriff on each bovat of land within his country (OED, XII: 247), *slave-morality* (metaphorical use: the morality of the weak people displaying virtues like meekness, obedience towards

² In these compounds, the adjectives *big* and *large* acquire a positive meaning because they are associated with the idea of quality and taste.

the most powerful), *slave-like*, *apple-squire* (*contemptuous use: a pimp, a kept gallant, an impostor*), *trencher-squire* (*a parasite*), *vilain-like*.

(10) J. W. S. Gouley (1907), *Dining and Its Amenities* “ *This honest friend, that you so much admire, No better is than a mere trencher squire*”(OED: XVI:421)

(11) 1636 *Knight adventurers are allowed Their pages* (OED: VIII: 493)

(12) 1597 *Shakes. 2 Hen. IV, v .iv.24 Come, come you-shee knight-errant, come* (OED: VIII: 493)

The attributes which the created compounds exhibit are: [+ humbleness], [+ simple-mindedness], [+naivety], [+poverty] [+weakness], [+ debauchery], [+ dishonesty].

3.2.1.3. *Compounds which have a metaphorical usage*

They exhibit a *metaphor-like usage* (*the head undergoes a metaphorical extension in a different semantic field which is signaled by the attribute*).

E.g.: *boor's mustard*, *churl's cress*, *churl's mustard*, *churl's head*, *clown's all-heal*, *clown's mustard*, *clown's lungwort*, *knave's mustard*, *knight's cross*, *knight's milfoil*, *knight's star* (species of plants), *churl's treacle* (a species of garlic), *churl hemp* (cannabis), *king-carp* (a variety of the common carp), *king-mullet* (the goat fish), *king's cup* (lemonade)), *king's English* (the English language), *queen's English* (the standard and correct English, the language considered as under the guardianship of the Queen), *queen's cake* (a heart-shaped currant cake), *sergeant-fish* (a species of fish with stripes like those on the sleeve of a sergeant's uniform), *sergeant-loaf* (some kind of bread), *squire trap* (a soft spot or piece of ground where one may sink while riding after hounds) etc.

3.2.2. *Appositional compounds*

Compounds denoting human beings are predominantly appositional (Plag: 2002, Baciu: 1998). Social terms *specify* the head without adding an *evaluative dimension* to the meaning of the compound. They may create *subtypes* of a category (*peasant-worker*, *peasant-farmer*, *peasant-novelist*). Both members contribute equally to the meaning of the compound.

E.g. *bailiff-peers* (assessors of the bailiff of a town), *baron-bailie* (a bailiff or magistrate appointed by the lord-superior in a burgh of barony), *footman-archer* (out of use), *king-bishop*, *king-brother*, *king-cardinal*, *king-poet*, *king-sovereign*, *king-pope* (that is a king), *knave-child* (a male child) (out of use), *knight-baronet* (a baronet), *knight brother* (a brother in a society or order of knights), *knight-wager* (a mercenary soldier), *knight-bachelor*, *knight-hospitaller* (a military religious order founded about the time of the first crusade, 1096-1099 among European crusaders), *knight-templar* (a member of an order of knights about 1118 to protect pilgrims in Holy Land) (all compounds with *knight* are out of use), *knight-marshal* (XIIth-XIXth a knight responsible for maintaining order in the King's Court), *lackey-boy*, *lackey-slave*, *nobleman*, *noblewoman*, *page-boy*, *peasant-boy*, *peasant-farmer*, *peasant-owner*, *peasant-tenant*, *peasant-woman*, *peasant-worker* (that is a peasant), *Prince Consort* (the husband of a reigning female sovereign being himself a prince), *prince-poet*, *prince-pope*, *prince-priest*, *prince-elector* (that is a prince), *prince-regent* (a prince who rules in the absence of the sovereign), *princess regent* (a princess who is regent during the minority or the absence of the nominal sovereign), *princess-nun*, *queen mother* (the widow of a former king who is also the mother of a reigning sovereign), *queen dowager* (the widow of a deceased king), *queen consort* (the wife of a king), *queen regnant* (a queen who rules in her own right and not due to marriage to a king), *queen-widow*, *serf-tenant*, *sergeant-cater*, *sergeant-footman*, *sergeant-plumber*, *sergeant-porter*, *sergeant-surgeon*, *sergeant-cook*, *sergeant-instructor*, *sergeant-trumpeter* (designations of office in which sergeants are employed), *slave-boy*, *slave-wife*, *slave-labourer*, *squire-beadle* (a minor parish official formerly employed in an English church to keep order during services), *squire fruiterer*, *squire priest*, *squire farmer*.

(13) 1598 *Grenewey Tacitus' Ann XIII, ix* (1622) 192 *In the wings went the footmen archers with the residue of the horses* (OED: VI: 20)

(14) 1175 *Lamb. Hom. 77 þu scald...bare Knaue child* (OED: VIII: 484)

(15) 1852 *Dickens, Bleak Ho. Xxi* 307 *Mr. Skimpole...sang one about a Peasant boy* (OED: XI: 403)

(16) 1727 *De Foe Syst. Magic I ii* (1840) 42 *The queen dowager was with child, and would bring forth a prince* (OED: XII: 491).

B) Verbal /synthetic compounds

In such compounds the head is a nominalized verb and the left-hand constituent is interpreted as an *argument* of the deverbal head [1, 6, 7]. Combinatory patterns include: *noun-agent noun* compounds (*slave-catcher, knave-seller*), *noun-present participle* compounds (*king-ennobling, king-making*) and *noun-past participle* compounds (*noble-spirited*).

1. *Noun-agent noun compounds*

Social terms specify the head, creating subtypes.

Examples: *king/queen/prince-murderer, king/queen-worshipper, king/queen-maker, knave-seller* (out of use), *slave dealer, slave-auctioneer, slave-catcher, slave-seller, slave-driver* (an overseer of slaves), *slave-holder*.

2. *Noun-present participle compounds*

They are *event compounds* [1]. The relation between the two constituents of such a compound is that of *verb-complement* [6]. In such compounds, social terms specify the head and have a **literal meaning**. Exception: *noble-looking* (metaphorical uses, involves the appearance attribute specific to social terms).

E.g: *king-becoming, king-ennobling, king-dethroning, king-worshipping, king-upholding, king-making, noble-looking, peasant-shooting, slave-carrying, slave-catching, slave-collecting, slave-dealing, slave-holding, slave-hunting, slave-making, slave-driving*(exploitation of slave labour, demand of hard, servile labour),

(17) 1605 *Shakes.Mach. Iv.iii.91 The King-becoming Graces,..I haue no relish of them* (OED: VIII: 445)

(18) 1799 *Hall Advertiser 13 July 4/2 The slave-carrying ships were pestilential jails* (OED: XV: 666)

3. *Noun-past participle compounds /adjectival compounds*

E.g: *king-born, king-descended, king-favoured, noble-couraged, noble-hearted, noble-natured, noble-spirited, noble-tempered, peasant-born, prince-protected, slave-deserted, slave-grown, slave-peopled, slave-born*.

(19) 1860 *Gen. P.Thompson, Audi Alt. III, exli 120 The supply of slave-grown cotton* (OED: XV: 666)

Compounds ending in-“*ed*”: the derivational suffix -“*ed*” adds to the compound the meaning “*having smth*”/“*provided with smth*” [6, 7, 8].

The association of the two elements determines whether the respective compound has a *denotative* or an *evaluative* meaning:

- a) *Denotative* meaning: *prince-protected, slave-deserted, slave-peopled*;
- b) *Evaluative* meaning: *pejorative* (*peasant-born, slave-born, slave-grown*) and *ameliorative* (*noble-couraged, noble-hearted, noble-natured, noble-spirited, noble-tempered*).

IV. Conclusions

Compounding is very productive in enriching the lexical frame of English social terms.

1) The *frequency* with which a social term appears in compounds signals the *richness of its lexical paradigm*. According to the frequency of their *occurrence* in compounds, we conclude that the terms *king, queen, knight, peasant, prince, servant* and *slave* are *central* terms, having a rich lexical paradigm. Terms like *bailiff, boor, blackguard, duchess, footman, lackey, page, squire, villain* and *vassal* form few compounds while the terms *baroness, marquis, marquise, viscount, viscountess* and *vavassour* do not form compounds at all. These are *peripheral* terms.

2) The *productivity* of terms is related to the *position* they have in a compound. In a *modifier-head* compound, social terms can take *both positions*.

As *attributes*, they *qualify/modify the head* and, in some cases, they form subtypes (*king apple, queen cake*) of the head category. They modify the head by adding an *evaluative* meaning to the compound, *ameliorative* (*duchess-like, king-fern, king-bird*) or *pejorative* (*churl-mind, peasant-like*). Social terms which denote high ranks add an ameliorative meaning to the head of the compound, while low social rank words create compounds with a pejorative meaning [4].

In the case of metaphorical compounds (*boor's mustard*) they signal the semantic extension which the head undergoes, but they do not undergo sense extension.

They may also create appositional compounds (*king-poet, earl-marshal*) in which both members contribute equally to the meaning of the compound. The terms which are most productive in the *attribute position* are the *central* terms.

Social terms also form verbal compounds which denote events (*king-dethroning, slave-dealing*). In the *head* position, social terms are more productive when they are used literally and less productive when used figuratively (*coal baron*). When used metaphorically, social terms undergo figurative extensions from the social field to other different fields (*fur king, rock king*). The following terms do not appear in the right-hand position in a compound: *boor, churl, clown, earl, footman, knave, lackey, noble, page, peasant, slave, villain* and *vassal*.

References

1. Baciu, I., *English Morphology: Word Formation. A Generative Perspective*, Editura Universității București, București, 1998.
2. Dahlgren, K., *Social Terms and Social Reality*, Folia Linguistica Historica VI / 1 pp. 107-125, Societas Linguistica Europaea, 1985.
3. Dahlgren, K. *The Cognitive Structure of Social Categories*, Cognitive Science 9, 379-398, 1985.
4. Hughes, G., *Words in Time; A Social History of the English Vocabulary*, Basil Blackwell, London, 1988.
5. Lehrer, A., *Semantic Fields and Lexical Structure*, North Holland Linguistic Series, Ed. by S.C.Dick and J.G. Kooij, North Holland Publishing Company, Amsterdam, 1974.
6. Lieber, R. *Morphology and Lexical Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
7. Plag, I., *Word Formation in English*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
8. Stockwell, R. and Minkova, D. *English Words, History and Structure*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

La pragmática en la comunicación literaria

Mihaela Ciobanu
Universidad Rumano-Americana, Bucarest

Resumen

La literatura se puede considerar no solamente como un conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras, sino como las distintas formas en que la gente se relaciona con la escritura. Cualquier cosa puede ser literatura y cualquier cosa que es considerada literatura, puede dejar de ser literatura. El valor es un término transitorio; significa lo que algunas personas aprecian en circunstancias específicas, basándose en determinados criterios y conforme con fines preestablecidos y universalmente aceptados.

Palabras clave

literatura, pragmática, literariedad, obra literaria

La literatura (del lat. litteratūra) es “el arte que emplea como medio de expresión una lengua; conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género” [6]. Pero también la podemos definir como obra de “imaginación”, en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real.

El distinguir entre “hecho” y “ficción” no parece encerrar muchas posibilidades en esta materia porque se trata de un distinguo a menudo un tanto dudoso. En Inglaterra, a finales del siglo XVI y principios del siglo XVII, la palabra “novela” se empleaba tanto para denotar sucesos reales como ficticios. En la *Génesis*, por ejemplo, algunos leen esos escritos como si se tratase de “hechos”, pero otros los consideran “ficción”.

Quizá hay que definir la literatura no con base en su carácter novelístico o “imaginario” sino en su empleo característico de la lengua. De acuerdo con esto, la literatura consiste en una forma de escribir en la cual, según Roman Jakobson, “se violenta organizadamente el lenguaje ordinario”. La literatura intensifica y transforma el lenguaje común, ordinario; se aleja sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria.

El relato, el argumento emplea recursos que “entorpecen” o “retardan” a fin de retener nuestra atención. En el lenguaje literario, estos recursos “quedan al desnudo”.

La literatura se puede considerar no solamente como un conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras, sino como

las distintas formas en que la gente se relaciona con la escritura. Cualquier cosa puede ser literatura y cualquier cosa que es considerada literatura, puede dejar de ser literatura. El valor es un término transitorio; significa lo que algunas personas aprecian en circunstancias específicas, basándose en determinados criterios y conforme con fines preestablecidos y universalmente aceptados.

Northrop Frye (*Anatomy of Criticism*, 1957) dice que en la raíz de toda literatura se encuentran cuatro “categorías narrativas”: lo cómico, lo romántico, lo trágico y lo irónico que podían corresponder respectivamente a los cuatro *mythoi* de la primavera, el verano, el otoño y el invierno. Podría delinearse una teoría de las “modalidades” literarias, según la cual, en el mito, el héroe es superior a los otros por la clase a que pertenece; en el romance, la superioridad es cuestión de grado. En las modalidades “profundamente miméticas” de la tragedia y de la épica, el héroe es superior en grado a otros pero no a su ambiente; en las modalidades “modernamente miméticas” de la comedia y del realismo, el héroe es igual al resto de nosotros e inferior dentro de la sátira y de la ironía. La tragedia y la comedia pueden subdividirse en altamente imitativas, moderadamente imitativas e irónicas. La tragedia trata del aislamiento humano, y la comedia se refiere a la integración humana. Se puede poner en movimiento todo el sistema como teoría cíclica de la historia literaria: la literatura pasa del mito a la ironía y retorna al mito.

Cuando se analiza la literatura hablamos de literatura; cuando la evaluamos, hablamos de nosotros mismos. Las obras literarias están hechas con otras obras literarias, no con materiales externos al sistema literario.

La ventaja de la teoría de Frye radica en que conserva la literatura libre de la contaminación de la historia y la considera como reciclaje de textos. Frye [3, 122] insiste en que la literatura es “...una estructura verbal autónoma totalmente ajena a cualquier referencia fuera de ella; un coto cerrado, que mira al interior de sí mismo y que encierra vida y realidad en un sistema de relaciones verbales.”

La literatura no es una forma de conocer la realidad sino una especie de sueño utópico colectivo que ha continuado a través de la historia. Nace del tema colectivo de la especie humana, y en esa forma encarna “arquetipos” o figuras de significación universal.

Fernando Lázaro Carreter [1, 152] trata el problema de si literatura y arte literario son conceptos que se recubren por completo: “En primer lugar, porque cualquier acontecimiento, cualquier fenómeno verbal o no, de naturaleza humana o no, puede ser portador de la función estética, esto es, puede ser bello; después, porque no en todo el corpus de lo que llamamos literatura podemos reconocer

aquella función: hay grandes zonas de él que no podríamos calificar de bellas o hermosas, y sí de literarias.”

En su ensayo afirma también que el valor de una obra literaria es sumamente variable porque cambia de lector a lector, de época a época. Lo literario, la literariedad son nociones relativas, es decir, detectables sólo en función de las distintas épocas. Sostiene sus afirmaciones basándose en los fenómenos de la literarización y desliterarización que se producen en todas las culturas, es decir construcciones verbales que no fueron creadas con una voluntad artística pero que han adquirido esa naturaleza en otras épocas, y obras muy estimadas en un momento dado que han perdido su carácter literario después.

Greimas [1, 153] ha formulado la misma opinión con estas palabras tajantes: “La literatura, en cuanto discurso autónomo que comporta en sí sus propias leyes y su especificidad intrínseca, es casi unánimemente negado, y el concepto de “literariedad” que quería fundarla es fácilmente interpretable como una connotación socio-cultural, variable según el tiempo y el espacio humanos.”

Carreter vuelve a sostener su teoría y afirma que la literatura es lo que a una persona le parece literario. Propone trasladar el problema al ámbito propio de la semiótica, preguntándose si existen condiciones o propiedades reconocibles en los textos literarios como tipos especiales de comunicación, que los opongan a otros tipos de comunicación humana.

La obra literaria como mensaje, está situada dentro de las funciones descritas por la teoría de la comunicación. Bien conocidas son las que expuso R. Jakobson, referidas a emisor (función emotiva), receptor (función conativa), contexto (función referencial), código (función metalingüística), mensaje (función poética), y mantenimiento del contacto comunicativo (función fática) que aparecen en cualquier comunicación humana. Para caracterizar la literatura, se limitó a la función poética que se produciría sólo en el mensaje.

La literatura tiene carácter preformativo porque existe delante y para un público, se presenta al público. Siempre que se escribe una obra, se hace con la conciencia de un público meta. Al leer la obra, nos identificamos con este público meta. Tiene también carácter comunicable porque es una comunicación que quiere transmitir un mensaje.

La obra literaria, el producto concreto en que la literatura se manifiesta, es un sistema signifiante y un mensaje. Cuenta con un emisor que recibe el nombre de *autor*. Es un emisor distante, con quien el destinatario no puede establecer diálogo, para inquirir, corregir o cambiar los rumbos del mensaje. Éste es el único objeto de comunicación entre autor y lector u oyente.

Cualquier obra literaria se propone comunicar y comunicarse, presentarse a sí misma como sistema coherente y transmitir un contenido ideológico. Este intento de comunicarse se nota en los elementos que pertenecen al nivel de la composición de unidades como párrafos, capítulos, partes y eso se traduce en el aspecto formal discursivo.

En la percepción de una obra literaria nos movemos entre el concepto de género literario y sus correlativos (tema, estilo, modalidad discursiva). El género es una convención de estilo, un producto teórico que nos ayuda a vislumbrar la identidad del autor a través de su producto que es la obra. Desde una perspectiva genérica, es un instrumento para clasificar. El género es prescriptivo, prescribe reglas, normas, indica al autor cómo debería construir un discurso eficaz, las etapas que debe seguir; es también descriptivo porque describe la obra. Como modelo, funciona como intermediario entre la obra y la tradición como totalidad y nos ayuda a establecer la lista de las obras literarias tipológicamente parecidas.

El escritor crea bajo el impulso de una necesidad comunicativa. No tiene interlocutor, ni puede aspirar, por tanto, a convertirse en receptor. Su comunicación no espera respuesta sino acogida. Se dirige a receptores sin rostro; muchos no han nacido: tal vez acojan el texto cuando el autor ya no exista. A diferencia de lo que ocurre con otros mensajes, que actúan en un espacio y en un tiempo definidos, el literario es utópico: aunque nazca de un acontecimiento bien localizado, puede ocurrir que siga siendo válido cuando ya no quede noticia de aquello que lo motivó.

El lector es un miembro del receptor universal, que acoge el mensaje solitaria o colectivamente, en lugares distintos desde el punto de vista cronológico y espacial y, sin embargo, ese mensaje nunca cambia, siempre es idéntico. No hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal. Lo artístico es algo que está en aquel texto para aquel lector, o a la inversa, que el lector halla en aquel texto.

Como el destinatario y el emisor no comparten necesariamente un contexto a causa de la inasistencia del autor al acto comunicativo, para que la comunicación se produzca, hay que buscar el contexto en la obra misma. Para interpretar un texto, el lector no sólo debe descifrar el texto con la ayuda de un código determinado – una lengua–, sino que debe aprender también el idioma personal del autor. Una propiedad de lo literario reside en la elección y la decisión de leer que sólo pueden darse si el receptor considera que el mensaje posee actualidad para su vida.

Una propiedad fundamental del lenguaje literal frente al no literal es que debe ser estructurado y, por tanto, proyectado de antemano. Eso implica prever el contenido antes de componer, para dar después forma tanto al contenido como a la expresión.

Richard Ohmann [3, 28] intenta una definición de la literatura y propone la siguiente: “Una obra literaria es un discurso cuyas oraciones carecen de las fuerzas elocutivas que les corresponderían en condiciones normales. Su fuerza ilocutiva es mimética. Por mimética quiero decir intencionalmente imitativa. De un modo específico, una obra literaria imita intencionalmente (o relata) una serie de actos de habla, que carecen realmente de otro tipo de existencia.”

En su ensayo, Ohmann trata de distinguir la obra literaria de otros discursos (el discurso es el género de la literatura) porque, para él, la obra literaria es una cosa hecha de lenguaje, un *discurso* que incluye todos los “trozos” de habla y de escritura emitidos sin interrupción por un hablante o escritor individual.

Para esclarecer la cuestión de elegir el discurso como el género de la literatura, menciona seis aspectos del lenguaje acerca de este asunto.

El primer aspecto del discurso se refiere a las palabras que tienen la capacidad de designar. Pero este argumento falla, según su opinión, en dos sentidos: en primer lugar, muchas palabras carecen, en el discurso corriente, de referentes de la clase postulada por esa noción restrictiva de referencia; en segundo lugar, en literatura, muchas palabras refieren en su forma usual. Así que es muy difícil distinguir entre el modo de referencia de las palabras en literatura y el de las palabras en el discurso normal.

Un segundo aspecto del discurso es su capacidad para expresar aserciones pero hay que averiguar si las oraciones a modo de aserciones en la literatura constituyen realmente aserciones porque si las obras literarias son portadoras, de alguna manera, de un contenido proposicional, entonces lo que afirman o implican es a veces cierto, a veces falso, a veces una mezcla de ambas cosas y a veces ni una cosa ni otra.

El tercer aspecto del discurso es la capacidad de significar a través de las sugerencias y connotaciones. Pero éste tampoco es un criterio distintivo debido a que existen muchos discursos que no pretenden ser clasificados como literatura y que están llenos de significados implícitos (como por ejemplo los anuncios publicitarios, etc.) y porque todo discurso tiene por lo menos algunos significados implícitos que son importantes. Si nosotros descubrimos y hablamos de los significados implícitos de las obras literarias, eso es una consecuencia de nuestro conocimiento de que son obras literarias y no porque aquellos nos digan que éstas son tales.

Los conceptos que ponen el discurso en relación con el mundo no lingüístico sin referencia especial al escritor o al lector son la referencia, la verdad y el significado. El lenguaje se puede utilizar para conseguir una gran variedad de efectos. Todo discurso produce un impacto en las emociones del lector.

Con el quinto aspecto del discurso sigue la teoría de R. Jakobson según la cual la función poética se centra en el mensaje y sostiene que una obra literaria tiende a atraer la atención porque sabemos que es una obra literaria, en lugar de probar que es una obra literaria por atraer un tipo de atención adecuado.

Un último aspecto del discurso es el de la estructura. Todo discurso está estructurado de acuerdo con la gramática de la lengua en la que está escrito. En las obras literarias a veces encontramos estructuras alejadas de las exigidas por la gramática, como la rima, por ejemplo. Las unidades lingüísticas y las unidades del discurso no se relacionan sólo a través de la sintaxis.

La pragmática, junto con la sintaxis y la semántica, constituyen una teoría del lenguaje. La pragmática trata esencialmente del lenguaje natural y centra su atención en la acción. Se ocupa de la formulación de las reglas según las cuales un acto verbal es apropiado en relación con un contexto.

La consideración pragmática de la literatura parte del supuesto de que “en la comunicación literaria no sólo tenemos un texto, sino que la producción (y la interpretación) de dicho texto son acciones sociales.” [4, 176].

Por consiguiente, no sólo las estructuras del texto en sí determinan si un texto es o no literario, sino también las estructuras específicas de los respectivos contextos de comunicación.

La función básica propia de un acto de habla es la de “hacer cambiar de opinión” (lo que tiene como consecuencia acciones mentales y sociales específicas) a un oyente como función de la interpretación de un enunciado. Un texto literario impone ninguna obligación al lector, no encamina al lector a una forma de acción como lo hacen las órdenes, peticiones o consejos. La diferencia entre la literatura y los otros tipos de comunicación (chistes, canciones, etc.) reside en el hecho de que la literatura ha sido institucionalizada (se publica, hay autores, aparece en artículos y revistas especializadas, es analizada, etc.).

Tratando los aspectos más importantes de la traducción, Valentín García Yebra [5, 19] opina sobre la traducción escrita que “...es necesario conocer a fondo, y comparativamente las dos lenguas implicadas en el proceso de la traducción. No basta el conocimiento relativamente superficial que hace posible conversar con fluidez en las dos lenguas. Por lo demás, esta especie de bilingüismo oral no es indispensable para el traductor. Aunque no sea una situación óptima, se puede traducir bien de una lengua sin entender las manifestaciones orales de sus hablantes y sin poder expresarse en ella. No se puede traducir, en cambio, sin comprender sus textos escritos como un lector nativo competente. Pero esta comprensión, ciertamente imprescindible, tampoco basta. Es necesario también, y

sobre todo, el dominio de la lengua a la que se traduce, hasta el punto de poder reconstruir en ella el texto con la menor pérdida posible. Esta doble capacidad, comprensiva y expresiva, supone un conocimiento profundo del léxico, de la morfología y de la sintaxis de ambas lenguas; supone familiaridad con las culturas que se reflejan en ellas, gran acopio de conocimientos generales extralingüísticos y, para determinados tipos de traducción, cierto dominio del tema considerado o descrito en el texto.”

La función estética de la literatura se basa en efectos comunicativos y en sistemas institucionalizados de normas y valores, variables desde el punto de vista social, cultural e histórico. La literatura puede tener funciones prácticas, tales como la de una advertencia, una crítica, una defensa o un consejo en relación con cierta actitud o acción del autor o de los lectores, afirmando las condiciones para tal función ilocutiva.

En cada situación comunicativa, el hablante cuenta con una determinada posición y unas determinadas actitudes en relación con los acontecimientos denotados o las personas, selecciona, describe y combina objetos y acontecimientos desde su punto de vista. Lo mismo pasa en la comunicación literaria, pero aquí el problema es más complicado porque, además de su propio punto de vista, el autor puede representar el punto de vista de un narrador o de los personajes representados. Cuando hablamos de representación, ya no estamos en el nivel pragmático, sino en el semántico. Por consiguiente, la pragmática de la literatura sólo tiene que ver con la perspectiva del propio autor y con las relaciones de éste con sus lectores.

Bibliografía

1. Carreter, Fernando Lázaro, “La literatura como fenómeno comunicativo” en *Pragmática de la comunicación literaria. Compilación de textos y bibliografía*, José Antonio Mayoral, Editorial Arco Libros S.A., Madrid, 1987.
2. Frye Northrop, *Anatomy of Criticism*, New York, 1967.
3. Ohmann Richard, “Los actos de habla y la definición de la literatura” en *Pragmática de la comunicación literaria. Compilación de textos y bibliografía*, José Antonio Mayoral, Ed. Arco Libros S.A., Madrid, 1987.
4. Van Dijk, Teun A., “La pragmática de la comunicación literaria” en *Pragmática de la comunicación literaria. Compilación de textos y bibliografía*, José Antonio Mayoral, Editorial Arco Libros S.A., Madrid, 1987.
5. Yebra, García Valentín, *Teoría y práctica de la traducción*, 3ª edición revisada, Editorial Gredos S.A., Madrid, 1997.
6. www.rae.es

Rolul textelor ca surse terminologice

Niculescu-Ciocan Cristina
Universitatea Româno-Americană, București

Rezumat

Textele reprezintă o sursă importantă pentru studiul terminologiei din sociologie. Confruntate cu dicționarele generale și sociologice, textele de diferite niveluri de utilizare aduc un plus de informație conceptual-semantică, ce rezultă și din caracterul lor actual și actualizabil în această etapă a evoluției terminologice și sociologice.

Cuvinte-cheie

terminologia sociologică, text, nivel de utilizare

Terminologia sociologică se prezintă vast din perspectivă cantitativă și variat la nivel calitativ. Se remarcă existența unui număr mare de lucrări sociologice la diferite **niveluri de utilizare** (științific, didactic, inferior), astfel că am recurs la o selecție riguroasă a acestora.

Pentru alcătuirea inventarului de termeni, ne-am bazat pe următoarele **surse: dicționarele** monolingve generale și din sociologie și **texte** de diferite niveluri de specializare preluate din publicații sociologice (cărți și reviste sociologice), de la manifestări științifice sau din publicații ale nonspecialiștilor (articole de ziar, editoriale). În privința **textelor sociologice**, am apelat la surse recente în marea majoritate a cazurilor. **Textele de niveluri inferioare** acestora au fost preluate din publicații adresate publicului general, nespecialiștilor în **sociologie** și au fost preluate din surse jurnalistice naționale, care beneficiază de o largă circulație.

Textul este o „configurație lingvistică alcătuită dintr-o secvență de unități (cel mai adesea propoziții) coerente din punct sintactico-semantic și actualizată prin uz în procesul comunicării scrise sau orale” [19].

Din perspectiva **terminologiei descriptiv-lingvistice**, **textul** reprezintă „punctul de plecare în descrierea lexicală” [8] El este un ansamblu lingvistic analizabil prin prisma elementelor sintactice, semantice și pragmatice: *coeziune, coerență, autonomie structurală și semantică, co-referențialitatea unităților componente și contextul comunicativ/situațional.*

Se remarcă utilizarea **textelor** în multe dintre analizele terminologice întreprinse (cu precădere în perioada recentă), ca urmare a accentului pus pe

cunoașterea de tip științific în studiul terminologiilor [4], dar și în societatea actuală. Importanța **textelor** constă în rolul lor dublu: „[...] pe de o parte, au rolul de atestare a termenilor, absolut necesar în terminologiile noi sau în formare, pentru care dicționarele specializate uneori nu furnizează suficiente date sau datele furnizate sunt incomplete; pe de altă parte, impun o serie de termeni, importanți pentru limbajul studiat, pe care dicționarele de specialitate nu îl înregistrează” [9].

Se remarcă în privința terminologiei *două posibilități evolutive* paralele aparent opuse. Pe de o parte, se recunoaște relevanța tendinței de sistematizare care conferă un aspect rigid termenilor și care sprijină demersul clasificării acestora. Pe de altă parte, terminologia tinde să se manifeste flexibil, asemenea limbajului natural [16].

În raport cu sursele normative, textele au un dublu rol: de confirmare/infirmare a caracteristicilor conceptual-semantice ce reies din definiții (lexicografice sau terminografice); de susținere și explicare (con)textuală a flexibilității terminologice, care poate afecta într-o anumită măsură statutul de termen al unității lingvistice la care se face referire.

În prezenta lucrare au fost analizați termeni din următoarele ramuri ale **sociologiei**: sociologia comunităților, sociologia organizațiilor, sociologia schimbării sociale, sociologia conflictelor, sociologia devianței, sociologia culturii și metodologia sociologică.

Referitor la unitățile terminologice din **sociologie** care au fost cercetate descriptiv-lingvistic, se observă următoarele tendințe terminologice ale textelor:

1. susținerea sau respingerea caracteristicilor prezente în alte surse consultate:

Pentru REVOLUȚIE – termen analizat în paradigma conflictelor sociale intergrupale – /forma de neînțelegere/ este „schimbarea vechilor elite politice” în DSOC, iar contextele specializate o confirmă („schimbarea celor aflați la conducerea politică”); contextele specializate confirmă și /caracterul organizat/ identificat în DEXI și /caracterul violent/ care reiese din DEXI, DSOC și alte surse (Larousse și EFSU): „În vorbire curentă, prin **revoluție** se înțelege o schimbare bruscă și violentă, a celor aflați la conducerea politică” [12]. NAȚIUNE – termen analizat în paradigma comunităților sociale – este definit drept „comunitate umană” în DEXI, aspect identificat și în context specializat: „**Națiunile** s-au format într-un proces istoric îndelungat prin evoluția unor grupuri de oameni cu o viață comună, exprimată în participarea la celeași evenimente, iar comunicarea între ele se făcea prin aceeași limbă. [...] națiunea [...] este [...] o formă de comunitate umană rezultată din evoluția în timp a unei grupări ce s-a distins prin anumite

particularități” [15]. /Scopul comun/ al membrilor COLECTIVULUI (din paradigma comunităților sociale) a fost inițial identificat în dicționarele generale și confirmat prin intermediul textelor specializate: „**Colectivul** depășește nivelul raporturilor de tip emoțional și este orientat prioritar spre norme și valori. [...] în **colectiv** relațiile interumane sunt impersonale, iar funcționalitatea lor vizează asumarea unui scop” [15]. /Activitatea comună/ ce caracterizează GRUPUL SOCIAL (paradigma comunităților sociale) conform definițiilor lexicografice și terminografice este confirmată prin intermediul textelor jurnalistice.

2. adăugarea unor caracteristici semantice neidentificate în alte surse. /Natura impersonală a relațiilor/ dintre membrii COLECTIVULUI (analizat în paradigma comunităților sociale) rezultă doar din contextele specializate [15], fără a fi menționată în dicționarele generale sau în DSOC. /Cauzele/ REVOLUȚIEI (paradigma conflictelor sociale intergrupale) nu reies din DEXI ori DSOC, însă ele apar ca fiind de natură națională, religioasă sau economică în contextele specializate: „*revoluțiile sociale* [...] pot fi: *naționale*, când prin ele se tinde la înlăturarea unei puteri străine, *religioase* și *economice*.” [2]

3. actualizarea termenilor și a sensului acestora în contexte de diferite niveluri de specializare. TRANZIȚIA (proces specific schimbării sociale) este opusă BRĂGII într-un text jurnalistic: „**Tranziție** și bragă. Am găsit, în spațiul bragageriei, un chioșc <modernizat> cu cea mai banală ofertă <de tranziție>: țigări, băuturi, bomboane. [...] una dintre lecțiile cele mai iritante ale **tranziției** este că nu știm să fim săraci. [...] în orice caz, e un fel de bragă pe dos. Braga arăta neatrăgător, dar la gust era bună. **Tranziția** are un ambalaj plin de promisiuni, dar lasă un gust acru, de șampanie răsuflată.” [25]

4. includerea unor caracteristici, după cum urmează:

a) caracteristici comune cu ale altor termeni care fac parte din același sistem conceptual – în cazul paradigmei analizate, termenii au un set de caracteristici comune: de exemplu, termenii MANIFESTAȚIE, RĂZBOI, REVOLUȚIE au drept caracteristici comune „conflict social” și „caracter intergrupala”. Un alt exemplu îl reprezintă ETNOCENTRISMUL, XENOCENTRISMUL și RELATIVISMUL CULTURAL ce au în comun caracteristicile „atitudine umană” și „modalitate de raportare la realitatea socială”.

b) caracteristici care diferențiază termenul analizat de alți termeni din același sistem conceptual. În privința a doi termeni din paradigma conflictelor sociale intergrupale, MANIFESTAȚIE prezintă un /caracter organizat/, iar GREVA nu este organizată conform textelor de specialitate.

5. caracterizarea termenilor în raport cu relațiile logice pentru care manifestă preferință:

a) relații de coordonare

Relația de sinonimie a fost identificată între GLOBALIZARE și MONDIALIZARE (modalități de schimbare socială) la nivelul textelor jurnalistice: „Al doilea termen, cel de **globalizare**, se referă la procesul ce s-a petrecut și se petrece de mondializare a realității sociale” [12]. Antonimia dintre ALOGENITATE și AUTOHTONIE (modalități de schimbare socială) a fost identificată în context specializat: „Omogenizarea [...] arată o creștere a interdependenței în defavoarea autarhiei și a **alogenității** în defavoarea autohtoniei” [14]. ȘOMAJ (modalități de schimbare socială) are într-un text sociologic drept co-hiponime INFLAȚIA, LOCUIREA, MIGRAȚIA etc.: „unii se pot concentra pe dimensiunile, evenimentele sau procesele ›tangibile‹ sau ›hard‹ - de exemplu șomaj, inflație, migrație, locuire ș.a., iar alții pe cele discrete sau ›soft‹ ale vieții sociale – mentalități, percepții, valori ș.a. [...]” [14].

b) relații de subordonare

Relația de hiponimie subordonează logic termenul COMUNITATE celui de MACROGRUP sau NAȚIUNEA termenului COLECTIVITATE (paradigma comunităților sociale): „Anthony D. Smith a susținut ideea despre **națiunea** ca o colectivitate umană derivată din legăturile de limbă, teritoriu, etnicitate și religie, legături ce s-au stabilit între oameni încă din neolitic” [15].

6. caracterizarea termenilor în raport cu relațiile semantice pentru care manifestă preferință:

a) relații restrictive terminologic: termenului INOVAȚIE (analizat în paradigma modalităților de adaptare la devianța normativă) include două sensuri în DSOC, identificându-se o polisemie internă;

b) relații admise terminologic: i se atribuie termenului MIGRAȚIE calitatea de hiponim al SCHIMBĂRII (modalități de schimbare socială) într-un text sociologic: „Tratate în ansamblu, modelele sistemice presupun: analiza schimbării în compoziție – de exemplu, **migrație** sau depopulare [...]” [14].

7. definirea domeniului de apartenență prin precizarea mediului concret în care este utilizat. OBSERVAȚIE ȘTIINȚIFICĂ este o sintagmă analizată în paradigma metodelor transversale de cercetare sociologică încadrată de context în **domeniul sociologic**, mai precis în ramura **metodologiei sociologice**: „Metode de cercetare. Ca metodă de investigație, *observația este definită ca act de urmărire și descriere sistematică a comportamentelor și evenimentelor [...]*” [1].

8. confirmarea sau infirmarea relevanței termenilor ca unități ce aparțin unui sistem lingvistic specializat prin modalitățile de descriere a conceptului: OBSERVAȚIE, ca termen simplu, este deseori utilizat în contextele nespecializate cu sensul general din DEX sau DEXI sau ca aparținând altor domenii (medicină, legislație, arhitectură etc.), pe când OBSERVAȚIE SOCIOLOGICĂ aparține metodologiei sociologice conform textelor. Același lucru se întâmplă cu ANCHETĂ în lipsa determinantului SOCIOLOGIC(Ă): are sens circumscris îndeosebi domeniului legal, dar și celui economic sau medical.

9. izolarea sensului specializat circumscris unui domeniu științific: OBSERVAȚIA SOCIOLOGICĂ este descrisă conceptual ca aparținând OBSERVAȚIEI ȘTIINȚIFICE, ce se deosebește net de OBSERVAȚIA NEȘTIINȚIFICĂ ce este definită în dicționarele generale.

10. prezența unor valori morfologice și a unor forme flexionare a unităților terminologice studiate: Termenul MARGINALIZARE (paradigma modalităților de adaptare la devianța normativă) nu apare ca substantiv în dicționarele generale DEX și DEXI, ci cu forma verbală A MARGINALIZA. În DSOC, apare forma MARGINALITATE. Doar în contextele specializate apare forma identificată inițial (MARGINALIZARE).

11. modificarea formei unităților terminologice prin restrângerea sau extinderea acestora cu următoarele consecințe:

a) respectarea sensului specializat așa cum reiese din alte surse: MARGINALIZARE (paradigma modalităților de adaptare la devianța normativă) și MARGINALIZARE SOCIALĂ în contexte, alături de MARGINALIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI, MARGINALIZAREA CULTURII, MARGINALIZAREA INDIVIZILOR – care restrâng sensul specializat la nivelul ariei de aplicabilitate sociologică definită prin determinant [10]; SCHIMBARE SOCIALĂ apare doar ca SCHIMBARE chiar și în texte sociologice, contextul fiind cel care sprijină demersul dezambiguizării semantice și include determinantul ca un element prezent conceptual, dar nu și la nivel formal;

b) neconcordanța sensului noilor forme în raport cu sensul specializat descris în alte surse: În cazul termenului REVOLUȚIE (în calitate de conflict social intergrupal), formei sintagmatică REVOLUȚIE SOCIALĂ îi lipsește componenta semantică de ordin militar. Noua unitate terminologică este asociată în textul specializat mai degrabă cu ramura sociologică a schimbării sociale decât cu sociologia conflictelor: „transformare a raporturilor sociale” [2].

12. variabilitatea cantitativă a informației semantice – care se remarcă relativ la nivelul dicționarelor, dar este evidentă la nivelul textelor specializate, dar

și jurnalistice, în care se regăsesc informații contextualizate și care depind într-o mare măsură de interesul autorului pentru termen și pentru subiect, în general. De exemplu, în cazul termenului REVOLUȚIE (paradigma conflictelor intergrupale) se remarcă în textele sociologice o varietate de informații ce marchează /forma de neînțelegere/: „schimbarea unei ordini vechi cu una nouă” [11], „cucerirea puterii politice de către o clasă oprimată” [3].

13. eterogenitatea nivelului de specializare a informațiilor semantice – cauzată de bogăția terminologică ce caracterizează în general textele de specialitate, dar în unele cazuri și textele jurnalistice. Astfel, nivelul de specializare este determinat și de statutul terminologic lipsit de echivoc al unor termeni ce nu permit utilizarea lor metaforică sau în texte de nivel inferior. În cazul ETNOCENTRISMULUI și al XENOCENTRISMULUI (din paradigma modalităților de raportare a culturii la realitatea socială), textele jurnalistice utilizează un limbaj foarte apropiat de cel științific și pot fi încadrate la nivelul înalt de specializare.

14. lipsa informației în privința unor componente semantice descrise în alte surse: În cazul termenului RĂZBOI (formă de conflict social intergrupala), contextele specializate – raportându-ne la celelalte surse studiate – nu precizează /polii relației de opoziție/ și nu marchează prezența sau lipsa /caracterului organizat/ din seria caracteristicilor.

Textele de specialitate sunt considerate surse avizate în terminologia descriptiv-lingvistică, iar elementele caracteristice sunt adesea organizate logic. Textele jurnalistice pot reprezenta adevărate surse de informații conceptual-semantice. Diferența constă în modul eterogen de aranjare a aspectelor definitorii și în varietatea mare de informații care rezultă din îmbinarea nivelurilor de specializare și din aspectele concrete ce se pot circumscrie celor abstracte din dicționare sau contextele specializate.

Referințe bibliografice

1. Agabarian, M. 2003. *Sociologie generală*. Iași: Institutul European. p. 55.
2. Andrei, P. 1997. *Sociologie generală*. Iași: Editura Polirom și Fundația Academică „Petre Andrei”. p. 381.
3. Andrei, P. 1998. *Sociologia revoluției. Studii de sociologie politică*. Iași: Editura Polirom. pp. 52-53.
4. Bidu-Vrânceanu, A. (coord.) 2000. *Lexic comun, lexic specializat*. București: Editura Universității din București. p. 70.
5. Bidu-Vrânceanu, A. 2007. *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*. București: Editura Universității din București.

6. Bidu-Vrănceanu, A. (coord.). 2010. *Terminologie și terminologii*. București: Editura Universității din București.
7. Bidu-Vrănceanu, A. (coord.). 2012. *Terminologie și terminologii*. Vol. al II-lea. București: Editura Universității din București.
8. Bourigault, D. și Slodjzian, M. 1999. *Pour une terminologie textuelle*. În *Terminologies Nouvelles*, nr. 19. p. 31.
9. Ciolăneanu, R. 2011. *Terminologia specializată și interdisciplinară în marketing*. București: Editura Universității din București. Pag. 30.
10. Deniforescu, A. 2000. *Panică de status și afilieri protecționiste în mediul industrial*. În: Zamfir, E., Bădescu, I., Zamfir, C. (coord.). *Starea societății românești după 10 ani de tranziție*. București: Editura Expert. p. 458.
11. Jude, I. 2003. *Sociologie și acțiune*. București: Editura Didactică și Pedagogică. p. 282.
12. Mișu, A. 2008. *Sociologie*. Cluj-Napoca: Editura Eikon, pp. 374, 123.
13. Museanu, E. 2011. *Terminologia economică: nivele de utilizare și caracteristici în româna actuală*. București: Editura Universitară.
14. Rusu, H. 2008. *Schimbare socială și identitate socioculturală*. Iași: Institutul European. pp. 41, 19, 28.
15. Schifirneț, C. 2004. *Sociologie*. București: Editura comunicare.ro, pp. 139-140, 51, 51, 140-141.
16. Temmerman, R. 2000. *Towards New Ways of Terminology Description: the Sociocognitive Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. În KAGEURA, K. 2002. *The Dynamics of Terminology. A Descriptive Theory of Term Formation And Terminological Growth*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 251-252.
17. DEX '98 – *** 1998. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Academia Română, Institutul de Lingvistică „Jorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic.
18. DEXI – Dima, E. (coord.). 2007. *Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: Editura Arc și Editura Gunivas.
19. DSL – Bidu-Vrănceanu, A., Călărașu, C., Ionescu-Ruxăndoiu, L., Mancaș, M. și Pană Dindelegan, G. 2005. *Dicționar de științe ale limbii*. București: Editura Nemira. p. 536.
20. DSOC – Zamfir, C. și Vlăsceanu, L. (coord.). 1998. *Dicționar de sociologie*. București: Editura Babel.
21. EFSU – *** 2007. *ENCICLOPEDIIE DE FILOSOFIE ȘI ȘTIINȚE UMANE*. BUCUREȘTI: EDITURA ALL EDUCATIONAL.
22. LAR – Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M. și Lécuyer, B. P. (coord.). 1993. *Dicționar de sociologie. (Colecția Larousse)*. București: Editura Univers Enciclopedic.
23. MDSOC – Coandă, L. și Curta, F. 1994. *Mic dicționar de sociologie*. București: Editura ALL.

24. www.adevărul.ro/
25. www.dilemaveche.ro/
26. www.evz.ro/
27. www.revista22.ro/
28. www.ziare.com/

Corpusul electronic

un instrument fiabil pentru analiza lingvistică a terminologiei

Coancă Mariana
Universitatea Româno-Americană
București

Rezumat

Constituirea corpusului electronic depinde în mare parte de tipul de cercetare pe care dorim să-l efectuăm, iar rezultatele cercetării depind de constituirea corpusului. Folosirea unui corpus este indispensabilă pentru analiza lingvistică a terminologiei, deoarece corpusul ne poate oferi, prin intermediul textelor electronice, informații cu privire la detectarea, sursa și sensul termenilor din domeniul investigat.

Cuvinte-cheie

terminologie, texte electronice, corpus, analiză lingvistică

1. Terminologia în contextul actual

„Importanța socio-culturală, economică, pedagogică a **terminologiilor** este în creștere, ceea ce explică **abordarea interdisciplinară și interesul mai larg pentru** diverse domenii, dincolo de o anumită specialitate științifică. Se vorbește în acest sens de *laicizarea progresivă a cunoașterii*, tocmai din această perspectivă interdisciplinară” (Angela Bidu-Vrănceanu, 2007: 71).

Curentul normalizator, care se ocupă cu standardizarea termenilor, consideră **terminologia** o disciplină preocupată de *vehicularea cunoștințelor științifice și tehnice*, conform *triunghiului terminologic* (ibidem: 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 în **terminologie**.

În studii recente 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 terminologie internă (T1)**. 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 (ibidem: 18-19). 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* (ibidem: 19). „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 (T2), în sens larg, se constituie în lucrări din ultimul deceniu și 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. Aceeași autoare (ibidem: 20-23) menționează că *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 și LS, 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. Corpus. Tipuri de corpus

Dacă activitatea terminologică se ocupă cu sistematizarea termenilor unui anumit domeniu, având ca obiectiv stabilirea relațiilor conceptuale și analiza frecvenței, atunci instrumentul esențial pentru cercetarea și analiza terminologiei este **corpusul**, care este considerat un instrument foarte util pentru activitatea terminologică și traductivă (Aston, 2000: 21-29). Un corpus este definit și limitat de criteriul de timp și spațiu. Prin urmare, există o relație reciprocă de dependență între corpus și scopul cercetării: și unul și celălalt se condiționează reciproc. Noțiunea de **corpus** este utilizată de câțiva ani și este departe de a fi unanimă, fiind îndelung dezbătută. În lucrarea *Corpus, Concordance, Collocation*, Sinclair

definește *corpusul* „o colecție de texte, menită să caracterizeze starea și varietatea unui limbaj“ (1991: 171-172). Cu toate acestea, corpusul trebuie să aibă patru trăsături: să reprezinte un ansamblu **important** de texte **autentice**, compilate în format **electronic**, după **criterii precise** (Bowker și Pearson, 2002: 9).

În plus, *corpusul de texte specializate* prezintă avantajul de a furniza termenii și de a oferi explicații ale acestora (Kocourek, 1991: 23). Acest aspect este de o importanță majoră pentru disciplinele tehnice, în cadrul cărora *termenii* desemnează concepte precise pe care trebuie să le identificăm, pentru a recunoaște *termenii* și sinonimele, împrumuturile, abrevierile specifice unui domeniu specializat, tehnic. Constituirea corpusului presupune și selectarea textelor electronice. Colectarea textelor poate avea obiective variate, precum vulgarizări în revistele care îi informează permanent pe specialiștii din domeniul investigat, elaborarea dicționarelor sau descrierea lexicului respectiv și, ulterior, crearea unui instrument fiabil pentru traducerea termenilor.

Conform (Bowker și Pearson, 2002: 11-13) se pot distinge următoarele tipuri de corpus:

- *Corpus de referință* (general reference corpus) și *corpus specializat* (special purpose corpus). Un corpus de referință prezintă un limbaj comun și permite observații de tip general. Acest tip de corpus conține o mixtură de texte (jurnale, reportaje, dezbateri, etc.). Corpusul specializat prezintă aspectul specializat al vocabularului dintr-un anumit domeniu, pe baza unui anumit tip de texte, și nu în ultimul rând, pe baza limbajului membrilor unui grup social (de exemplu, tinerii). Prin utilizarea simultană a celor două tipuri de corpus (corpusul de referință și corpusul specializat), se pot identifica diferențele dintre limbajul specializat și cel comun (general).
- *Corpus scris* și *corpus oral - audio*. Un corpus oral este format din înregistrări de discursuri orale (conversații, emisiuni, cursuri etc.), iar un corpus scris conține texte scrise. Unele corpusuri, precum British National Corpus, sunt disponibile atât în varianta scrisă, cât și în cea audio.
- *Corpus monolingv* (general și specializat) și *corpus multilingv* (general și specializat). Spre deosebire de un corpus monolingv, un corpus multilingv conține texte în cel puțin două limbi străine. Corpusul multilingv poate fi împărțit în corpus paralel (uni-direcțional și bi-direcțional) și corpus comparabil. Un corpus paralel este format din texte în limba sursă și traducerea acestora în limba țintă. Un corpus

comparabil nu conține traduceri, ci texte scrise în limba sursă care au același subiect, aceeași funcție de comunicare (manual de instrucțiuni, raport tehnic, etc.) și au o dată de publicație relativ recentă.

- *Corpus sincron* și *corpus diacronic*. Un corpus sincron reprezintă imaginea uzului unui limbaj pe o perioadă limitată de timp. Un corpus diacronic analizează evoluția unui limbaj pe o perioadă lungă de timp.
- *Corpus deschis* și *corpus închis*. Unui corpus deschis i se adaugă în mod constant texte. Acest tip de corpus este utilizat, de obicei, în lexicografie. Un corpus închis rămâne neschimbat.
- *Corpus de învățare a unei limbi străine*, pentru cei care studiază o limba străină (learner corpus). Acest tip de corpus conține texte scrise de cei care învață o limba străină (non-native speakers). Prezintă interes faptul că se pot efectua comparații cu textele scrise de vorbitorii nativi.
- *Corpus ad hoc*.
- *Corpus echilibrat*. Un corpus echilibrat este format din diverse tipuri de texte (tehnice, științifice, texte vulgarizate, texte științifice – vulgarizate), pentru a înlesni căutarea termenilor principali, a termenilor vedetă. În cadrul unui corpus echilibrat găsim mai multe tipologii textuale, iar structurile perifrastice sunt diferite. Un exemplu de corpus echilibrat poate fi corpusul dedicat domeniului informaticii.

3. Procesul de documentare și utilizare a corpusului

Procesul de documentare presupune folosirea resurselor oferite de Internet. Pentru a completa textele electronice, se pot căuta pe Internet glosare specializate care ne-ar putea ajuta să înțelegem termenii tehnici întâlniți, ca să putem găsi un echivalent pentru termenul întâlnit. Un alt motiv care explică de ce se apelează atât de des la instrumentele oferite de Internet, este reprezentat de o *interdisciplinaritate accentuată a terminologiilor*, care este caracterizată de o combinație variată de termeni și de concepte care provin din discipline, domenii diferite. Astfel Internetul devine o sursă importantă, fiabilă de documentare, pentru realizarea cercetării. În plus, evoluția continuă ce caracterizează limbajele specializate reprezintă un motiv în plus, care ne determină să apelăm la resursele internetului, ca sursă fundamentală de documentare și luăm în considerare faptul că printre caracteristicile esențiale ale acestui mijloc de diseminare a informației, apare și actualizarea constantă a materialelor puse la dispoziție.

Dacă activitatea terminologică consideră textele ca fiind mediul natural al *termenilor*, lexicografia este esențialmente normativă și nu ține cont de folosirea reală a termenilor, pentru că această folosire nu este tot timpul în conformitate cu normele. Exemplele de dicționare de limbă sunt, de altminteri, foarte des inspirate din texte literare și nu din limba vorbită. Astfel, limbajul dicționarelor nu era limbajul așa cum trebuie vorbit, ci așa cum considera lexicograful că trebuie vorbit (Cabré, 1999: 37-38). Se poate spune că această modalitate era exact inversul activității de cercetare pe baza corpusului: mai degrabă se elabora o normă, o descriere a limbajului, apoi se aplica la limbajul „real” (care intră sau nu în acest cadru prestabilit), decât să se plece de la limbaj pentru a găsi un model. Exemplele din dicționare erau, cel mai adesea, enunțuri menite să justifice un model, o teorie și nu o manifestare autentică a limbajului.

Utilizarea *corpusului* și a *corpusurilor electronice* în special, permite stocarea multor informații și reprezintă un procedeu mai recent în redactarea dicționarelor. *Corpusul* poate furniza *contexte* care ilustrează *sensul și folosirea termenilor*. De asemenea, contextul ne permite, de asemenea, să constatăm schimbările de sens și să urmărim evoluția limbajului comun sau specializat (utilizarea cuvintelor noi, dispariția cuvintelor sau sensurilor etc.). Dacă este actualizat în mod regulat, *corpusul* constituie un foarte bun „observator” al limbajului specializat, interdisciplinar. Documentarea este o activitate de sine stătătoare în cadrul activității terminologice. Unii autori consideră că „unitățile terminologice fac parte din *limbajele de specialitate* și apar natural în *textele de specialitate*” (Cabré 1999: 80). Ni se pare de necontestat faptul că, fiind vorba de limbaje de specialitate, nu se repune în discuție „legitimitatea” textului, existența lui în raport cu dicționarul. Dacă ne întrebăm unde se găsesc termenii specializați, răspunsul logic pare să fie: în textele specializate, în discursurile specialiștilor. Dacă începuturile terminologiei au fost strict onomasiologice, dezvoltarea *lingvisticii de corpus* i-a determinat pe terminologi să se orienteze spre semasiologie.

4. Condiții de realizare a corpusului

Conform lui Sinclair (1991: 171) un *corpus* elaborat în mod adecvat oferă informații privind uzul autentic al *termenilor* dintr-un anumit domeniu, ajutând la rezolvarea problemelor lexicale, frazeologice, sintactice pe care le presupune și traducerea specializată. În procesul de elaborare a corpusului, trebuie să îndeplinim acele cerințe pe care lingvistica modernă le consideră indispensabile pentru realizarea corpusurilor: *reprezentativitate, mărime finită, standard de referință*. În ceea ce privește prima cerință, corpusul ar trebui să garanteze o reprezentare

adecvată a varietății lingvistice în chestiune și să reflecte uzul real al *limbajului comun sau specializat*. Pentru a garanta acest aspect, punctul de plecare trebuie să fie un nucleu constituit dintr-o serie de documente, care tratează subiectele respective din domeniul de interes sau printr-o serie de varietăți lingvistice.

O a doua caracteristică a *corpusurilor* este, așa cum s-a afirmat, numărul finit de texte pe care acestea îl conțin. Această limitare va trebui făcută printr-o selecționare atentă a textelor semnificative din punct de vedere cantitativ, menită să satisfacă cerința de *reprezentativitate* menționată mai sus. Mai adăugăm și faptul că a doua caracteristică a *corpusurilor* nu este deloc statică și că cerințele de înțelegere a terminologiei în chestiune, precum și necesitatea de a individualiza echivalențe au dus la îmbogățirea nucleului inițial cu texte care sunt de mare interes, conform celor afirmate de unii autori: „un corpus (...) trebuie să fie cât mai amplu” (Sinclair 1991: 18). Acesta vorbește și despre *trimming* și de “adding extra texts where there are gaps – adăugarea de noi texte când acestea nu sunt suficiente” pentru realizarea obiectivelor cercetării (ibidem: 20). În ceea ce privește dimensiunile, același autor sugerează că aceste corpusuri trebuie fie alcătuite din texte întregi, nu din simple fragmente. Această soluție este impusă de faptul că unele caracteristici lingvistice, care trebuie observate în texte, nu sunt distribuite uniform în interiorul unui document.

A treia caracteristică a *corpusurilor* este reprezentată de formatul lor *electronic*, care permite o serie de cercetări calitative și cantitative, mult mai greu de realizat cu instrumentele tradiționale, oferind astfel informații mult mai rapide, în ceea ce privește uzul termenilor din domeniul investigat. Corpusul poate fi de folos studiilor despre varietatea lingvistică, putând fi utilizat apoi ca bază pentru cercetări viitoare. În afară de proprietățile deja menționate, în elaborarea *corpusurilor* se pot lua în considerare și alte aspecte care influențează calitatea textelor și care pot satisface cerința de reprezentativitate a varietăților lingvistice de interes și aspectele menționate mai sus. Alegerea textelor se face ținând cont de provenienței acestora, acordând prioritate textelor electronice ce aparțin unor instituții și autori de articole despre domeniul investigat (limbaj comun sau limbaj specializat). O altă cerință în alegerea textelor electronice este cerința cronologică, mai exact se selectează texte electronice recente și actualizate care reflectă într-o manieră adecvată schimbările lingvistice rapide ce caracterizează domeniul investigat. Un alt criteriu fundamental este reprezentat de atenția acordată *destinatarilor* textelor electronice din *corpus*. În cazul unei terminologii specializate, se acordă o mare importanță textelor care sunt destinate atât specialiștilor, cât și nespecialiștilor.

5. Concluzii

Analiza lingvistică se bazează pe principiile de alcătuire a *corpusului*. Prin urmare, există o relație de dependență între *corpus* și scopul cercetării. *Corpusul electronic* este un instrument fiabil, întrucât este verificat prin analiza lingvistică *la nivelul exprimării sintagmatice* (analiza sintagmelor care se întâlnesc frecvent în diferite tipuri de texte electronice și analiza sintagmelor susceptibile de a avea statut de termen) și *la nivelul exprimării paradigmatică* – relațiile semantice care se stabilesc între *termeni*, făcându-se aprecieri cantitative, pentru a evidenția particularitățile unei terminologii.

Referințe bibliografice

1. Aston, G. "I corpora come risorsa per la traduzione e per l'apprendimento", in S. Bernardini e F. Zanettin (a cura di) *I corpora nella didattica della traduzione*, Bologna: CLUEB, 21-29, 2000.
2. Bidu-Vrânceanu, A. *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, Editura Universității din București, 2007.
3. Bowker, L., Pearson J. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*, Routledge, New York, 2002.
4. Cabré, M. T. *Terminology: Theory, methods and applications*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.
5. Kocourek, R. *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. 2^{ème} Édition. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag, 1991.
6. Sinclair, J. M. *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Statutul lingvistic al termenilor sintagmatici din cadrul limbajului juridic francez

Cuciuc Nina
Universitatea „Mihail Kogălniceanu” Iași

Rezumat

Obiectivul lucrării noastre a fost axat pe definirea procedurii de formare și de identificare a statutului lingvistic al sintagmelor lexicale terminologice. Primul lingvist care a determinat cadrul lingvistic al teoriei structuraliste, referitoare la definirea unității lexicale complexe a fost Emile Benveniste (1966). Conceptul teoretic formulat de E. Benveniste a contribuit la recunoașterea unui statut aparte al termenilor sintagmatici, ca unități de funcționare ale discursului și ale limbii, concept care examinează procesul de formare a sintagmelor lexicale și trecerea lor din cadrul enunțului (le discoursif), în cadrul lexicului (le lexical). Intenția noastră de a desfășura investigațiile de rigoare din aria terminologiei juridice franceze a fost determinată de unele aspecte neclarificate, discutabile, controversate, relevante în procesul de prospectare a literaturii de specialitate, vizând procedeele compunerii din cadrul creării unităților lexicale complexe. Am considerat că este relevantă relația structural-semantică care precizează statutul lingvistic de constituire a derivatelor sintagmatice terminologice.

Cuvinte-cheie

sinapsie, monosinapsie, polisinapsie, ligament sinaptic

1. INTRODUCERE

Pornind de la postulatul benvenestic de *sinapsie*, noi definim un nou procedeu de formare lexicală – **sinaptarea** – desemnându-l ca procedeu de bază în **derivarea sintagmatică** din cadrul terminologiilor (limbajele tehnice științifice). **Sinapsiile**, fiind prin excelență unități lexicale complexe ale nomenclaturilor, se regăsesc și în terminologia juridică. Prin cercetare științifică și inventariere tehnică, am identificat că în limbajul juridic francez, procedeu de bază în crearea termenilor este **sinaptarea**, iar unitatea sintagmatică de bază, este **sinapsia**. Ca termen lingvistic al denotării noționale, sinapsia desemnează unitățile lexicale complexe, alias sintagme lexicale, alias derivate sintagmatice, din limbajele tehnico-științifice și a nomenclaturilor acestora. În limbajul juridic francez, sinapsiile constituie stratul terminologic esențial. Limbajele tehnice apelează la procedeu sinaptării deoarece, **sinapsia este singura care permite specificarea detaliată a desemnatului și clasificarea seriilor prin trăsăturile lor distinctive.**

Sinapsia nu trebuie să cuprindă neapărat, doar lexeme tehnice, ci poate fi alcătuită și din vocabule din limba comună, dar ordonate sinaptic. Noi definim **sinapsia o sintagmă lexicală fixă, cu desemnare constantă și specifică ce se caracterizează prin flexibilitate paradigmatică, compusă din determinat și determinant, reuniți (sau non-reuniți) prin factori de joncțiune**. În cadrul derivării sintagmatice am relevat mai multe categorii de construcții sinaptice. Conform gradului de sinaptabilitate, sinapsiile se divid în: **a) monosinapsii; b) disinapsii; c) polisinapsii**.

2. MONOSINAPSIILE

Considerăm că **sinapsiile alcătuite din două lexeme independente le putem raporta termenului de monosinapsie**. Deci, **monosinapsia este o sinapsie alcătuită din doi membri simpli: determinat + determinant**. În urma cercetărilor efectuate am constatat că grupul de monosinapsii poate fi clasificat în trei **subcategorii** sinaptice: a) **monosinapsia fără jonctori (fără ligament sinaptic)**, alcătuită dintr-o combinație de doi membri simpli, determinat + determinant (spre ex.: *droit commun, droit civil, droit public*), determinatul fiind termenul-bază cu ajutorul căruia se constituie **paradigma sinaptică** a unităților lexicale independente, devenite, prin sinaptare, combinații explicite ale limbajelor specializate; b) **monosinapsia cu jonctori** (monosinapsia cu ligament synaptic). Monosinapsiile cu ligament sinaptic sunt sintagme terminologice, realizate prin intermediul unor membri de structură diferită și legați prin factori de joncțiune precum: *de; à; en; par; dans; sans; hors; etc.*, denumiți de L. Guilbert (1975) „jonctori prepoziționali”, (noi îi denumim „jonctori sinaptici”), de exemplu: *droit du travail, droit de l'auteur, droit au bail, action en justice jugement sur le fond, jugement par défaut, assurance contre le vol, tribunal pour mineurs, audience sous caution, fraude entre copartageants, vol avec efraction, mise hors de cause, etc.*); c) **monosinapsia paratactică**: cercetările efectuate în lucrare au dus la reliefarea unei construcții terminologice de tipul **N1 + N2**. Modelul structural al acestor sinapsii imită procedeul parataxei, spre exemplu: *contrat cadre; donation partage; société mère; syndicat maison; Code Napoléon; Code Justinien; etc.* Structura lor sintagmatică relevă, mai curând, modelul compunerii adiționale, fără legătură prepozițională. Acest tip sintagmatic pare să poată fi raportat unităților sintagmatice din cadrul tipului monosinapsiei fără jonctori (**N + A**). Adjectivul ar fi, în acest caz, produsul derivării adjectivale sintagmatice, prin transformarea sufixală a determinantului, de pildă: *contrat type = contrat typique; assurance vie*

= *assurance vitale* ș.a.m.d., sau poate fi raportat la varianta structurală a monosinapsiei cu jonctori **N1 + jonctor + N2**, spre exemplu: *donation partage* = *donation de partage*; *syndicat ouvriers* = *syndicat des ouvriers* etc. Prin suprimarea jonctorului aceste monosinapsii exprimă o relație de simplă parataxă. După cum se poate remarca, se constată absența jonctorilor și în cazul unităților sintagmatice de tipul *Code Napoléon*, *Code Justinien*, *Code Santé publique*. Este cazul, unităților constituite dintr-un termen de bază ce desemnează un produs și determinantul format dintr-un nume de persoană (de pildă: *dictionnaire Larousse*; *voiture Renault*). Noi denumim acest tip de sintagmă lexicală funcționabil în cadrul limbajelor specializate (terminologia juridică franceză – în lucrarea de față) drept **monosinapsie paratactică**.

3. DISINAPSIA - SINAPSIA CU DOI MEMBRI SINAPTICI

E. Benveniste mai distinge, pe lângă sinapsia simplă, **sinapsia cu doi membri**. Vom denumi sinapsia cu doi membri sinaptici, **disinapsie**. Parametrii disinapsiei trasați de autor vizează sinapsia trimembră, dar care are în componență combinația membrului sinaptic (sau a membrului simplu) cu membrul subsinaptic. Disinapsia solicită această dublă relație între membrii sinapsiei: **de sinapticitate** și de **subsinapticitate**. Cercetările efectuate, privind limbajul juridic francez, ne îndreptățesc să susținem că disinapsia poate fi formată, conform gradului de sinaptabilitate, în două moduri: 1) disinapsia construită dintr-un membru simplu + membru subsinaptic, și ; 2) disinapsia formată dintr-un membru sinaptic + membru subsinaptic. Noi am delimitat două categorii de disinapsii, în funcție de absența, sau prezența jonctorului în cadrul primului membru al disinapsiei. Prima categorie include disinapsii ale căror prim membru este format cu ajutorul calificativelor. Schema de bază a acestor disinapsii reprezintă trei modele de structură; a) **N + A1 + A2** (substantiv + adjectiv1 + adjectiv2): *amortissement réputé différent*; *casier judiciaire chargé*; *casier judiciaire vierge*; *apport partiel actif*; *assemblée générale ordinaire*; *assemblée générale plénière*, etc.; b) **N + A1 + conj. "et" + A2** (substantiv + primul adjectiv + conjuncția „et” + al doilea adjectiv): *administration pure et simple*; *amortissement accéléré et exceptionnel*; *apport franc et quitte* ș. a.; c) **N1 + A + jonctor + N2** (primul substantiv + adjectiv + jonctor + al doilea substantiv): *acte introductif d'instance*; *application cummulative des lois*; *application distributive des lois* etc. Modelul în cauză este reprezentat de un număr redus de disinapsii. Relevantă este, însă, atestarea ambelor moduri de grupare sinaptică. Disinapsiile formează o sinapsie prin: a) combinația

unui **membru simplu** și a unui **membru subsinaptic**. Să analizăm, spre exemplu, disinapsia *administrateur représentant des salariés*:

membru simplu + **membru subsinaptic**
administrateur + *représentant des salariés*

b) combinația unui **membru sinaptic** cu un **membru subsinaptic** relevat în aceeași disinapsie:

membru sinaptic + **membru subsinaptic**
administrateur représentant + *représentant des salariés*

A doua categorie inserează disinapsii alcătuite din doi membri, primul membru fiind construit cu jonctori. Spre deosebire de prima, este o categorie destul de vastă (afirmație constatată din punct de vedere statistic). Schema de bază a acestor disinapsii reprezintă trei modele structurale: a) **MS=N1 + jonctor + N2 + A** (primul substantiv + jonctor + al doilea substantiv + adjectiv): *acte de l'état civile; agent de la force publique; bail à domaine congeable* etc. ; b) **MS=N1 + jonctor1 + N2 + jonctor2 + N3** (primul substantiv + jonctor1 + al doilea substantiv + jonctor2 + al treilea substantiv): *actions à fins de subsides; allocation de la mère au foyer; atteinte à la sûreté de l'Etat; corruption d'arbitre ou d'expert; détournement de fonds ou objets; falsification d'objets ou de documents; occupation sans droit ni titre* ș. a. În cazul acestor disinapsii avem a remarca faptul aderării conjuncțiilor *ou* și *ni* la clasa jonctorilor; c) **MS=N1 + jonctor + A + N2** (primul substantiv + jonctor + adjectiv + al doilea adjectiv): *action en perpétuel silence; adjudication sur folle enchère; assurance au premier risque; clause d'exceptionnelle dureté; contravention de grande voirie; juge de la haute cour; jugement en dernier ressort; jugement en premier ressort; juridiction de simple police; moyen de pur droit* etc.

4. POLISINAPSIA – SINAPSIA PLURIMEMBRĂ: MEMBRU SIMPLU, SINAPTIC, SUBSINAPTIC

Sinapsia ce conține mai mulți membri, va fi o **polisinapsie**. **Polisinapsia este o sinapsie plurimembră care, pe plan sinaptic, se descompune în următorii membri:** a) membru simplu; b) membru sinaptic; c) membri subsinaptici. Sub aspect statistic, grupul sinapsiilor formate din patru elemente este cel mai semnificativ. Urmează, polisinapsiile compuse din cinci elemente; polisinapsiile alcătuite din șase elemente; din șapte elemente; și din opt elemente. Polisinapsia formată din opt elemente constitutive întrunește cei mai mulți membri: simpli; sinaptici; subsinaptici, complementariată de ligamente sinaptice și ligamente subsinaptice.

Vom analiza câteva exemple de polisinapsii alcătuite din:

a) patru lexeme, ca de exemplu, *contrat de construction de maison individuelle* care se divide în următorii membri simpli, sinaptici și subsinaptici:

membru simplu – *contrat*

membru sinaptic – *contrat de construction*

membru subsinaptic – *construction de maison*

membru subsinaptic – *maison individuelle*

membru subsinaptic – *redressement judiciaire*

b) polisinapsia din șase elemente constitutive: *implication d'un véhicule terrestre à moteur dans un accident de la circulation*, ce include următorii membri:

membru simplu – *implication*

membru sinaptic – *implication d'un véhicule*

membru subsinaptic – *véhicule terrestre*

membru subsinaptic – *véhicule terrestre à moteur*

membru subsinaptic – *accident de la circulation*

d) polisinapsie formate din șapte elemente: *comité technique des sociétés d'aménagement foncier et d'établissement rural*:

membru simplu – *comité*

membru sinaptic – *comité technique*

membru sinaptic – *comité technique des sociétés*

membru subsinaptic – *sociétés d'aménagement*

membru subsinaptic – *aménagement foncier*

membru subsinaptic – *établissement rural*

e) ultimele și cele mai aglomerate construcții sinaptice formate din opt elemente lexicale, polisinapsiile octale: *atteintes à l'intégrité corporelle commises en réunions séditionnaires avec rébellion ou pillage*:

membru simplu – *atteintes*

membru sinaptic – *atteintes à l'intégrité*

membru subsinaptic – *intégrité corporelle*

membru subsinaptic – *réunions séditionnaires*

membru subsinaptic – *réunions séditionnaires avec rébellion*

membru subsinaptic – *réunions séditionnaires avec rébellion ou pillage*

Se poate constata, din cele expuse mai sus, că polisinapsia formată din opt elemente constitutive întrunește mai mulți membri (șase în cazul de față): simpli, sinaptici, subsinaptici, complementariate de ligamente sinaptice și ligamente subsinaptice. Întrucât termenul juridic plurilexem este exponentul unui anumit volum de informație, este necesară o interpretare corectă a noțiunii desemnate.

Fiecare nou element componential angrenat în structura termenului polilexem are rolul de **determinant al precedentului element**. Pe plan teoretic, termenul polilexem, poate să-și sporească la nesfârșit numărul de elemente componentiale. Specificul expunerii științifice ce necesită concretizare, detalieri, precizare, specificare, angrenează dimensiuni conglomerante ale termenului polisintactic. Or, sub aspect pragmatic, expansiunea polilexematică, din cadrul termenului specializat, impune limite rezonabile, întrucât termenul plurilexematic este exponentul unui anumit volum de informație, necesitând o denotare corectă a noțiunii desemnate.

În funcție de **gradul de productivitate sinaptică** al axei paradigmatică terminologice monosinapsiile se grupează în: a) monosinapsii cu grad ridicat de productivitate; b) monosinapsii cu grad mediu de productivitate; c) monosinapsii cu grad redus de productivitate sinaptică.

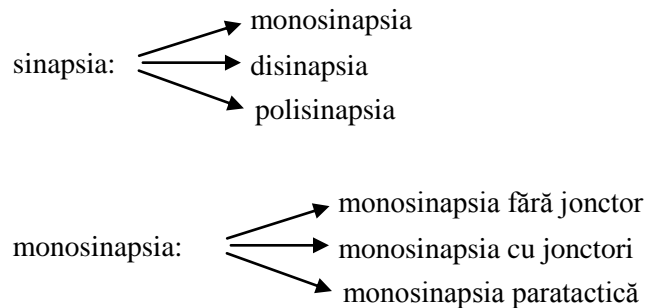
Sub aspect componential **monosinapsia fără ligament sinaptic** exprimă modelul structural **N + A**. Pe baza acestui model se disting patru variante de creație sinaptică, în funcție de gradul de specificitate a sinapsiilor: a) determinatul și determinantul sunt termeni juridici absoluți; b) determinatul este un termen eminent juridic – determinantul este un adjectiv din limba comună; c) determinatul este un substantiv din limba comună, iar adjectivul are statut de termen juridic; d) determinatul și determinantul sunt cuvinte din limba comună.

Monosinapsia cu jonctori reflectă modelul structural **N1 + jonctor + N2**. Modelul structural relevat, **N1 + jonctor + N2**, operează cu mai mulți factori de joncțiune. Ligamentul sinaptic „de” acoperă mai multe tipuri de relații sinaptice și este predominant în unitățile sintagmatice nominale constituite cu jonctori, înregistrând cea mai ridicată productivitate: 84 % din numărul total de monosinapsii analizate. Urmează, în ordine descrescândă, jonctorii: *à, en, sur, par, sans, contre, pour, sous, entre, avec, dans, hors, après, envers, chez, sauf*. Frecvența ridicată a ligamentului sinaptic „de” este determinată de funcția prepoziției „de”: funcția de instrument de transmitere a unei informații suplimentare și concretizare a semnificației secvenței sintagmatice de care este legat prin relația determinării. Relația dintre elementul de bază și elementul determinant marcată de jonctorul „de” conține valoarea desemnării precise a denotatului din care rezultă specificarea membrului sinaptic.

Monosinapsia paratactică relevă, în principiu, modelul compunerii adiționale (parataxa) – **fără legătură jonctorială**, și exprimă modelul structural **N + N**.

Disinapsia reflectă sinapsia trimembră, dar pe cea care are în componență combinația membrului simplu sau a membrului sinaptic cu membrul subsinaptic. Disinapsia solicită membrilor sinapsei relația de: **a) sinapticitate; și de b) subsinapticitate**. Jonctorii din cadrul membrilor sinaptici îndeplinesc funcția de **ligament sinaptic**. Elementele de jonctiune din cadrul membrilor subsinaptici, cumulează funcția de **ligament subsinaptic**.

Aplicarea gradului de sinaptabilitate, în cadrul creației sinaptice trilexeme, permite identificarea **disinapsiei paratactice**. Reprezentarea schematică a sinapsiei poate fi redată astfel:



5.CONCLUZII:

Studiul efectuat ne permite să conchidem că:

- Sinapsia este o unitate lexicală fixă cu un desemnat complet și o denumire complexă. Unitățile sinapsiei sunt identificabile idiomatic, de formă liberă, reunite, în principiu, de jonctori sinaptici; dispune de un termen-bază cu ajutorul căruia se construiește axa paradigmatică – paradigma sinaptică. Termenul de bază contractează unități lexicale libere care dau naștere la combinații explicite. Sinapsia antrenează specificarea detaliată a desemnatului și clasificarea seriilor prin trăsăturile lor distinctive. Prin ușurința și amploarea realizărilor sale sinapsia prezintă o enormă flexibilitate paradigmatică. Doar cu concursul criteriului de desemnare se va stabili dacă o sintagmă lexicală poate fi considerată sinapsie.

- Sinapsiile (monosinapsiile, disinapsiile, polisinapsiile) construite cu termenul-bază contractează diverși factori de jonctiune, denumiți jonctori sinaptici. Aceste sinapsii marcate de jonctori (ligamente sinaptice, ligamente subsinaptice) denotă o desemnare precisă a derivatului sinaptic din care rezultă specificarea membrului sinaptic.

Bibliografie

1. Benveniste, Emile. *Problèmes de linguistique générale*, tome 1 et 2, Paris: Gallimard, 1966.
2. Cincilei, G. S. *Očerki po derivatsii v sovremennom frantsuzskom iazyke*, Kichinev: Știința, 1991.
3. Cuciuc, Nina. *La dérivation syntagmatique en français juridique. Notions de synaptation et de synapsie*, Iași: Casa Editorială Demiurg, 2010.
4. Cuciuc, Nina. *Franceza juridică*, Iași: Casa Editorială Demiurg, 2004.
5. Guilbert, Louis. *La créativité lexicale*, Paris: Librairie Larousse, 1975.
6. Guilbert, Louis. *La dérivation syntagmatique dans les vocabulaires scientifiques*, in *Les langues de spécialité*, Actes du stage de Saint Cloud, 23-30 novembre, 1967.

Article est-il un concept intuitif?

*Dubravka Saulan
Magdalena Škoro
Université Paris-Sorbonne (Paris IV)*

Résumé

L'intuition représente l'innéisme du courant générativiste ou la vision du monde des cognitivistes. Le cadre cognitiviste permet d'appliquer la notion d'intuition à l'article en français. Un locuteur francophone confirmé ne conçoit jamais un nom sans article. Notre recherche contrastive français-croate traite l'article en tant que concept au niveau sémantique. Le choix d'une langue slave s'impose par l'absence de tout article, en renforçant ainsi le bien-fondé d'une étude axée sur l'intuition. L'analyse part du locuteur et non de la langue en tant que système dans lequel il est immergé. La question est de savoir si le concept est représenté par deux formes différentes dans les deux langues ou s'il s'agit plutôt de deux concepts différents. Si ce sont deux concepts différents, le locuteur non confirmé n'est pas à même d'apprendre à utiliser l'article en français. Il ne pourra y accéder qu'en l'acquérant, comme il procède pour tout autre concept intuitif.

Mots clés

intuition, article, acquisition, analyse contrastive, sémantique

1. Introduction

Un des objectifs de ce travail est de démontrer que l'article est un concept intuitif. C'est pourquoi il nous faudra préalablement (re)définir l'intuition (linguistique). Cette dernière a donné naissance à bien des interprétations dans l'histoire de la philosophie, discipline fondatrice du concept en question. En linguistique, l'intuition suit de près la définition même du langage, aussi bien que celle de la compétence linguistique. À titre d'exemple, elle représente l'innéisme du courant générativiste ou la vision du monde des cognitivistes. Le cadre cognitiviste de cette contribution permet d'appliquer la notion d'intuition à l'extensité de la matière nominale, puis par ricochet à l'article même en français. Force est de constater qu'un locuteur francophone «confirmé»¹ ne conçoit jamais un nom sans article. Pour s'en convaincre il suffit de renvoyer à l'enfant francophone qui ne

¹ Selon Bajrić (2009), le locuteur confirmé d'une langue, s'opposant au locuteur non-confirmé, est celui qui possède la langue en question; cette langue est à lui une langue *in esse*, à savoir c'est la langue dans laquelle il existe. Le locuteur confirmé maîtrise parfaitement la langue de la manière qu'il est intuitivement sensible à l'application des règles. Or, pour le dire de la manière la plus simple, c'est le locuteur qui est à même de juger ce qui se dit et ce qui ne se dit pas dans cette langue.

confond (pratiquement) jamais les différents articles (genres grammaticaux et valeurs sémantiques). La suite de la théorie nous conduit à une analyse contrastive français-croate au niveau sémantique où nous traitons l'article en tant que concept. Le choix d'une langue slave, en l'occurrence le croate, s'impose par l'absence de tout article, ce qui renforce le bien-fondé d'une étude axée sur l'intuition. La recherche a été menée entre les croatophones, locuteurs francophones non confirmés apprenant le français. Après une analyse qui part toujours du locuteur (et son intuition) et non de la langue en tant que système dans lequel il est censé être immergé, la question est de savoir si ce concept est représenté par deux formes différentes dans les deux langues ou s'il s'agit plutôt de deux concepts différents. S'il s'avère que seul un bilingue «parfait» voit deux concepts différents, nous serons amenés à conclure qu'un locuteur monolingue non francophone n'en voit qu'un: celui de sa langue *in esse* (Bajrić, 2009). Par conséquent, il n'est pas à même d'apprendre à utiliser l'article en français. Au contraire, il ne pourra y accéder qu'en l'acquérant, comme il procède pour tout autre concept intuitif. Ainsi concevra-t-il une nouvelle vision du monde contenue dans cette partie de langue. Selon un des premiers postulats de la grammaire cognitive, les structures sémantiques sont fondées sur les conceptions conventionnelles (Langacker, 1987). Elles ne sont pas universelles. Elles sont liées aux savoirs sur le monde ainsi qu'aux savoirs sur la langue (Žic-Fuchs, 1991). D'où le choix d'une approche linguistique didactique². Car, l'article est souvent expliqué de la manière approximative et superficielle qui ne pose pas davantage de problèmes aux locuteurs confirmés de la langue française. En revanche, ses valeurs sont souvent difficilement saisissables par des locuteurs non confirmés, ce qui nous permet à croire qu'une partie de son emploi ne peut s'expliquer que par la "logique" d'intuition linguistique.

2. Intuition et article

Nous allons essayer de présenter l'article en tant qu'un concept intuitif en s'appuyant sur plusieurs théories, notamment sur celle qui repose sur la grammaire intériorisée. Celle dernière n'est qu'un des trois types de connaissance grammaticale: le fonctionnement interne qui s'oppose à deux autres (le savoir plus ou moins méthodique sur la langue et la méthode d'explication suivie). Reposant sur les mêmes principes d'intuition que la linguistique cognitive tout court, la grammaire intériorisée est, selon Besse-Porquier, considérée comme un certain

² Linguistique-didactique est une discipline qui repose sur l'acquisition et non sur l'apprentissage. Or, ses théories partent du locuteur lui-même, de ce qui est intuitif ou inné, et de ce qui relève, selon les cognitivistes, de la vision du monde dont toute langue dispose.

fonctionnement interne d'une langue, accessible à partir de ses manifestations externes³. Elle relève à la fois de l'inné et de l'acquis. En d'autres termes, chaque être humain est prédisposé génétiquement d'acquérir indifféremment n'importe quelle langue. Celle-ci ne constitue qu'une partie de leur grammaire intériorisée ayant des traits très généraux, et c'est exactement ce qui relève de l'inné. D'un autre côté, ce qui relève de l'acquis est ce dispositif génétique qui ne se développe « qu'au sein d'une communauté langagière donnée, (...) et selon les règles et les normes propres à cette communauté» (ibid: 15). Celle-ci se présente comme la partie particulière, spécifique à une langue. La grammaire intériorisée se construit ainsi abstraitement à partir de l'intuition linguistique.

L'article français lui aussi relève du domaine de la grammaire intériorisée ce qui est une des raisons de sa complexité à laquelle se heurte un locuteur non confirmé en s'appropriant la langue française. Ainsi l'enfant, locuteur confirmé d'une langue, acquiert⁴ une grammaire intériorisée au sein de sa communauté et il la connaît avant d'être scolarisé. Prenons exemple d'un enfant francophone dont la mère n'a pas un très bon niveau en français. Celle dernière est corrigée constamment par sa fille de 5 ans, concernant l'emploi de l'article. *Maman, ce n'est pas *une manège, mais un manège.*⁵ La petite fille n'étant toujours pas en contact avec l'apprentissage scolaire du français ne pouvait corriger sa mère que par son intuition linguistique qu'elle a développée au sein de l'environnement francophone. Également, l'adulte qui entame l'apprentissage d'une nouvelle langue va l'intérioriser progressivement dans une communauté parlant cette langue.

Rajoutons à cette théorie celle de G. Guillaume relative à l'article français: G. Guillaume considère les articles comme des « mouvements de pensée ». Pour lui il existent deux articles fondamentaux qui correspondent à deux mouvements de pensée primordiaux: l'article de particularisation (article indéfini en français) *un* et l'article de généralisation (article défini en français) *le*. Ces deux mouvements de pensées (de particularisation et généralisation) sont le *fundamentum* systématique de toute langue. Cependant, ces mouvements de pensée ne seront pas présentés par

³ Il existe deux types de manifestation de la grammaire intériorisée: les productions orales et écrites des sujets et leur aptitude intuitive pour porter des jugements sur la grammaticalité ou acceptabilité de ces productions (1991).

⁴ L'acquisition est un processus subconscient, implicite et orienté vers les valeurs sémantiques plus que vers les formes. L'acquisition donne au sujet parlant un certain sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la langue. Ce processus aboutit à une intuition grammaticale. En revanche, l'apprentissage est un processus conscient et explicite, qui est plutôt plus vers les formes que vers les valeurs sémantiques (Besse-Porquier, 1991).

⁵ L'exemple est pris d'une famille franco-croate vivant à Paris.

l'article défini/indéfini dans toute langue. A titre d'exemple, la langue croate ne connaît aucune forme linguistique matérialisée pour les articles définis. Quant à l'indéfini il va être dans un certain degré matérialisé par l'article-numéral « jedan/jedna » mais qui n'aura pas toujours la valeur indiquée. Par conséquent, un locuteur croatophone, locuteur non confirmé de la langue française, ne possédant assez de sentiment linguistique français, va souvent en omettant l'article ou en hésitant entre l'emploi « un » ou « le ». Exemplifions par un énoncé attesté au sein d'une conversation entre un croatophone, locuteur non confirmé de la langue française et un francophone, locuteur confirmé:

ex. 1. « *Ah, je vais noter ce qu'il dit. Passe-moi stylo.* »

Son ami francophone réagit en lui corrigeant:

« *Le stylo! On dit le stylo.* »

L'emploi erroné de ce croatophone caractérisé par l'omission de l'article défini est dû au système de la langue croate qui ne connaît pas la forme pour cette valeur sémantique de l'article.

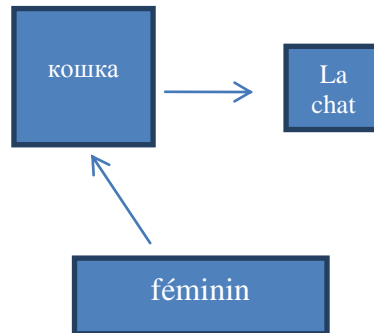
Nous poursuivons, pour essayer de répondre à la question suivante: *Est-ce qu'il s'agit de deux concepts différents dans deux langues ou plutôt de deux formes du même concept ?* par la théorie de linguistique-didactique expliquant le bilinguisme. Selon cette théorie, le sujet bilingue n'a qu'une seule pensée, une seule conscience. Pourtant, la même pensée ne produit pas les mêmes concepts dans deux langues. Le bilinguisme désigne, de l'aspect psycholinguistique, « la capacité d'un locuteur à exercer un mouvement cérébral alternatif, allant d'un système de conceptualisation à un autre, d'une activité de pensée à une autre. (...) Par conséquent, si le bilingue possède deux langues à part entière, il appartient à deux mondes conceptuels différents ». (Bajrić, 2009: 157). Ou, comme disait Wittgenstein: « Les limites de ma langue sont les limites de mon propre monde ». (Ibid.)

Or, dans le cas de bilinguisme subordonné un locuteur est sensible de formuler un énoncé, qui va être caractérisée par la conception de l'autre langue qui est plus forte. Donnons un exemple d'interférence relative au genre du mot, commise par un enfant russo-francophone dont la langue russe emporte sur le français. L'enfant persistait à employer le nom « un chat » en genre féminin: **une chat* ou *une chatte*, à chaque fois qu'il en était question. Effectivement, reliant intuitivement le concept du mot russe *кошка* dont les traits sémantiques impliquent le genre féminin⁶, l'enfant a fait une interférence de la valeur sémantique. A savoir,

⁶ Il s'agit ici du déterminant référentiel générique masculin qui désigne « le chat » comme un mammifère. Ce genre générique (épïcène) est féminin dans la langue russe, inséré morphologiquement dans la désinence du mot.

la catégorie du genre du mot français « le chat » va être influencée par le genre féminin du même mot en russe.

Figure 1. Interférence



Nous pouvons ainsi constater que le mot en L2, traduit de la L1 va être influencé par des traits sémantiques du mot en L1. Cela provient du fait que le mot de L1 va être transféré avec son concept ainsi qu’avec ses traits sémantiques, ce qui va provoquer les interférences d’ordre sémantique.

Un enfant ou un adulte qui est un parfait francophone ne se trompera jamais sur le choix d’article (ce qu’on a vu dans l’exemple de la petite fille francophone de 5 ans). Il est évident alors que pour un francophone un mot est conçu avec son article et qu’il va en créer un concept en lui rajoutant la valeur que l’article peut lui apporter, dans ce cas-ci, le genre générique masculin du mot *chat*.

3. Analyse contrastive ou problème d’appropriation

Il faut tout d’abord souligner et rappeler que le concept d’un nom français est toujours conçu avec son article. Concept du nom *table* en français n’est pas seulement le nom *table* mais *la table* qui lui donne entre autres les caractéristiques du genre féminin. Alors, il serait bien d’insister dans l’enseignement/appropriation d’une langue comme français sur cette extension des noms afin de laisser la possibilité au développement d’un autre concept qui pourrait être complètement différent de la langue *in esse* du locuteur en question.

Si on procède par une analyse contrastive français-croate, nous devons commencer par constater que le système croate ne connaît aucune forme linguistique propre à l’article défini. Pour exprimer une généralité, la pensée d’un locuteur croatophone va s’extérioriser intuitivement en un seul substantif sans quelconque déterminant: cr. *stol* (fr. « la table »).

Soit:

ex. 2. *Le chat est un mammifère.* En français, *chat* est précédé par l'article défini *le*, et *mammifère* par l'article indéfini *un*, étant donné qu'il s'agit ici du genre générique. Le croate omet l'un et l'autre :

Mačka je sisavac.

En ce qui concerne l'article indéfini il y aurait un équivalent mais seulement dans un certain degré ou *jedan* (fr. *un*) aurait une valeur sémantique de *certain* (une extensité non universelle et spécifique du nom):

ex. 3. *J'ai rencontré un homme ce matin*, signifiant un certain homme, un homme quelconque. Ou, en croate:

Jutros sam sreo jednoga čovjeka (Bajrić, 2006: 99).

Pour mieux marquer l'inexistence de l'article défini en croate et les valeurs différentes de la forme de l'article indéfini dans deux langues, nous nous servirons d'une phrase dont le sens change selon l'emploi d'article en français:

ex. 4. *Je connais un garagiste qui peut te dépanner* (Leeman, 2004: 45). En français, *garagiste* est précédé par l'article indéfini *un*, car le récepteur du message ne connaît pas le garagiste dont l'émetteur parle. En croate, cette valeur sémantique d'*un certain garagiste* sera traduite par l'article numéral *jedan* (*jednog*, en accusatif): *Poznajem jednog automehaničara koji ti može pomoći*. Pourtant,

ex. 5. *Je connais le garagiste qui peut te dépanner*. En français, *garagiste* est précédé par l'article défini *le*, car il s'agit de la connaissance partagée (entre l'émetteur du message et son récepteur). En croate, en revanche, l'article défini étant inexistant, il n'y aura pas de la forme remplaçante: *Poznajem automehaničara koji ti može pomoći*. En effet, il s'agit ici d'une ambiguïté sémantique, car cette version peut porter les deux sens en croate: celui où le français utilise l'article défini et celui où il opte pour l'article indéfini.

Continuons par le concept nommé en linguistique-didactique *le silence de langue*. Cette silence, bien entendu ne concerne pas la volonté d'un locuteur quelconque de se taire, mais elle désigne « toute absence de productions linguistiques (mots, phrases, interjections, discours, mimiques, etc.) motivée par les caractéristiques cognitives de son vouloir-dire » (Bajrić, 2009: 114)⁷.

⁷ Il faudrait, pour les besoins de ce travail expliquer en quelques mots le concept de vouloir-dire. Selon Bajrić, il représente en effet ce qui précède le dire selon les lois internes que la langue nous impose. Il est en linguistique-didactique « l'ensemble des éléments qui sont d'ordre mental et par lesquels la langue incite le locuteur à choisir tel type d'énonciation (le dire) et d'énoncé (le dit) plutôt que tel autre » (2009: 106).

En l'appliquant au modèle interprétatif de l'article, la phrase croate suivante:

ex. 6. *To se zove nesavjesnost* peut être repris en français avec quatre articles différents: 1) *Cela s'appelle inconscience*; 2) *Cela s'appelle l'inconscience*; 3) *Cela s'appelle de l'inconscience* et 4) *Cela s'appelle une inconscience* (Bajrić, 2006: 108). Dans tous les quatre exemples en français la pensée est celle de la généralisation même si elle est matérialisée sous des formes différentes. En revanche, le croate ne connaîtra qu'une seule forme, celle sans aucun déterminant. D'où la conclusion qu'un croatophone qui s'approprie la langue française dans le cadre institutionnel, à savoir un croatophone qui apprend le français sans être immergé à la langue d'une façon qui résulterait par l'acquisition, ne sera à même de savoir que dans cet énoncé tous les articles sont sensibles à être employés en français.

ex. 7. *Dijete je uvijek djelo svoje majke*. Ou, en français, on trouve deux traductions possibles: 1) *Un enfant est toujours l'ouvrage de sa mère*; 2) *L'enfant est toujours l'ouvrage de sa mère* (Ibid.: 105). Cet exemple nous apprend encore le silence de la langue croate, ce qui atteste la valeur sémantique de l'article, la valeur du sens générique qui n'est jamais exprimé par un article-numéral en croate, bien qu'il puisse être exprimé par un indéfini en langue française, comme s'était le cas dans l'exemple 3. En ce cas précis, si nous optons pour l'article indéfini en croate (l'article-numéral), le sens de la phrase ne sera plus le même : *Jedno dijete je uvijek djelo majke*. Cet article-numéral *jedno* perd ainsi toute valeur de l'article, et ne garde que la valeur sémantique de l'adjectif numéral. Or, le phrase nous apprend que si un enfant est l'ouvrage de sa mère, deux enfants sont, par exemple, l'ouvrage de leur père.

Quant aux visions du monde, elles diffèrent, comme nous l'avons déjà mentionné, d'une langue à une autre. Tel est le cas avec des valeurs sémantiques des articles, elles-mêmes. Si nous reprenons l'exemple des mammifères et des chats, nous verrons :

ex. 8. *Le chat est un mammifère*, en français, nous apprend que *le chat*, précédé par l'article défini, représente l'espèce, ou le sens générique. Un revanche, *un mammifère*, précédé par l'article indéfini, nous dit que le chat n'est qu'un mammifère parmi des autres. Cependant, la langue croate exprime une vision du monde tout à fait différente: *Mačka je sisavac*, où l'absence des deux articles véhicule le même sens pour les deux noms : *mačka* (fr. *le chat*), ainsi que *sisavac* (fr. *le mammifère*), représentent une espèce, à savoir un sens générique.

Or, ex. 9. *Je te dois des excuses*, en français, où *les excuses* y sont au pluriel pour marquer les paroles pour ce que l'émetteur du message a fait au récepteur. Si nous prenons, à titre de comparaison, *Dugujem ti ispriku*, en croate, il nous devient évident que *isprika* (fr. *excuse*) est au singulier et qu'elle ne peut pas être remplacé par le pluriel, étant donné qu'il s'agit d'une expression figée. L'excuse, dans ce cas-ci représente la notion même d'excuse et l'excuse pour ce que l'émetteur a fait au récepteur, même s'il s'agit du mal très poussé. Par conséquent, un croatophone n'emploiera jamais dans ce contexte le mot « excuse » au pluriel. Nous voyons que la vision du monde en langue française de l'action de s'excuser suppose et vise plusieurs expressions faites de plusieurs mots. Ce qui est dû à la culture française donnant une grande importance et bien des possibilités énonciatives aux formules de politesse. Néanmoins, un seul nom, employé en croate au singulier et sans aucun déterminant : *isprika*, ayant son référent dans la définition même du mot est suffisant pour comprendre que le locuteur veut s'excuser pour ce qu'il a fait. Or, bien que le mal qu'il a fait pour devoir s'excuser puisse osciller et varier selon le degré des conséquences, l'excuse reste quelque peu au sens générique, valable pour toute situation réelle et discursive.

A titre de conclusion, il nous semble indispensable de reprendre un des enjeux de la grammaire cognitive (dont la linguistique-didactique et la grammaire intériorisée font partie, ou au moins avec laquelle elles partagent les notions du cognitivisme élémentaires), consistant à dire que les structures sémantiques sont fondées sur des perceptions conventionnelles, à savoir qu'elles diffèrent selon le savoir sur le monde dont toute langue dispose. D'où le fait que la grammaire (au moins de l'aspect syntaxique) n'est pas un niveau autonome de l'analyse; elle est, selon Langacker, symbolique et correspond à la structure sémantique symbolique. Par conséquent, la syntaxe, la morphologie et le lexique ne représentent qu'un continuum des structures symboliques dont toute séparation n'est qu'un acte arbitraire (1987). Ce travail montre sur quelques exemples provenant de l'analyse contrastive français-croate que l'article relève d'une grande partie du vouloir-dire des deux langues; de ce même vouloir-dire qu'un locuteur non-confirmé n'est à même d'apprendre, mais à acquérir en étant immergé dans cette nouvelle langue. Or, comme tout concept non méthodologique de l'extérieur de la forme, le contenu de l'article appartient à la grammaire intériorisée, et de surcroît à l'intuition linguistique.

Bibliographie

1. Bajrić Samir 2006. « Article et/ou numéral » dans *Études de linguistique contrastive*. PUPS. Paris.
2. Bajrić Samir 2009. *Linguistique, cognition et didactique. Principes et exercices de linguistique-didactique*. PUPS. Paris.
3. Besse H.- Porquier R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Didier.
4. Ducrot Oswald 1991. *Dire et ne pas dire: Principes de sémantique linguistique*. Hermann. Paris.
5. Duscherer Katia et Holender Daniel 1998. «Amorçage sémantique conscient et inconscient dans l'investigation de l'organisation lexico-sémantique bilingue» in *L'étude psycholinguistique du bilinguisme*. P.U.G. Grenoble.
6. Guillaume Gustave 2010. *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Lambert-Lucas. Limoges.
7. Groot Annette M. B. De 1998. «La représentation lexico-sémantique et l'accès lexical chez le bilingue» in *L'étude psycholinguistique du bilinguisme*. P.U.G. Grenoble.
8. Kleiber Georges 1981. «Problème de référence. Descriptions définies et noms propres» in *Recherche de linguistique*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz. Klincksieck. Paris.
9. Kleiber Georges 2001. *Anaphore associative*. P.U.F. Paris.
10. Langacker R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press. Stanford.
11. Leeman Daniëlle 2004. *Les déterminants du nom en français, syntaxe et sémantique*. P.U.F. Paris.
12. Prince Peter 1998. «L'effet d'asymétrie dans le traitement lexical bilingue» in *L'étude psycholinguistique du bilinguisme*. P.U.G. Grenoble.
13. Žic Fuchs Milena 1991. *Znanje o jeziku i znanje o svijetu : semantička analiza glagola kretanja u engleskom jeziku*. Filozofski fakultet. Zagreb.
14. Žic Fuchs Milena 2009. *Kognitivna lingvistika i jezične strukture: engleski present perfect*. Globus. Zagreb.

Lingvistica textului (în viziune coșeriană)

*Tărcăoanu Mihaela-Cătălina
Academia Română, Filiala Iași*

Rezumat

*Opera științifică a lui Eugeniu Coșeriu a reprezentat un moment semnificativ în istoria lingvistică, impunându-l ca un nume inovator în știință și ca fondator de școală. Originalitatea și valoarea deosebită a punctului de vedere Coșeriu la 10 ani de la moartea lingvistului este certă. Paradigma **lingvisticii integrale** coșeriene are ca subdomenii **lingvistica vorbirii** în general, **lingvistica limbii** și **lingvistica textului/ a discursului**, vizând studierea limbajului ca fenomen multiform.*

*În acest articol, ne propunem să prezentăm, în sincronie-diacronie, în dezvoltarea firească a ideilor, concepția lui Eugeniu Coșeriu despre **lingvistica textului – hermeneutică a sensului**, aceasta implicând: nivelul **individual**, **competența expresivă**, **discursul/ textul** ca produs, **sensul** drept conținut, iar la nivelul **normei – adecvarea**. Scopul primordial al lingvisticii textului, în fundamentarea ei coșeriană, constă în confirmarea și justificarea sensului (textual-discursiv) ca un conținut specific textelor ca atare, independent de limbă. Intenția noastră este, așadar, de a structura un sumar teoretic al principalelor teze coșeriene privitoare la lingvistica textului ca hermeneutică a sensului.*

Această lucrare a fost realizată în cadrul proiectului Societatea Bazată pe Cunoaștere – cercetări, dezbateri, perspective, cofinanțat de Uniunea Europeană și Guvernul României din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, POSDRU/89/1.5/S/56815.

Cuvinte-cheie

lingvistică integrală, lingvistica textului, hermeneutica sensului, competența expresivă, discurs, text.

Personalitate științifică și culturală de excepție, Eugeniu Coșeriu, se numără printre lingviștii care s-au ocupat de studierea limbilor istorice concrete și a limbajului ca fenomen, impunându-se prin una dintre cele mai temeinice și mai cuprinzătoare doctrine teoretice din lingvistica timpurilor noastre. Lingvistul de origine română a conceput unele dintre cele mai apreciate lucrări de care dispune lingvistica pe plan național și internațional, cărți de prestigiu, traduse în numeroase limbi. Promotor al unei înnoiri radicale a lingvisticii, Coșeriu supune unui examen critic foarte riguros teoriile și concepțiile lingvistice anterioare, realizând o sinteză originală, elaborând teorii noi privitoare la problemele fundamentale ale limbii și ale filosofiei limbii și contribuind astfel la îmbogățirea metodologiei de abordare a studiului limbii. Recunoscut ca o autoritate în domeniul lingvisticii generale,

Eugeniu Coșeriu propune în scrierile sale de lingvistică (lingvistica vorbirii, lingvistica limbilor, lingvistica textului) un corpus coerent de concepte originale, aplicând în cercetările sale principii epistemologice pertinente. Întemeindu-se pe principiile obiectivității, umanismului, tradiției, antidogmatismului și utilității publice, având o atitudine critică, utilizează teoriile lansate de predecesori, dar și de contemporanii săi, le nuanțează și le îmbogățește, conturând un sistem coerent de concepte într-o abordare originală, producând o mutație în orizonturile lingvisticii generale, în aspirația sa spre o lingvistică integrală, care să se ocupe de limbaj în toate aspectele sale.

Lucrarea noastră are ca obiectiv prezentarea statutului lingvisticii textului în viziune coșeriană, în sincronie-diacronie, în dezvoltarea firească a ideilor, fără pretenția de exhaustivitate, tocmai din această perspectivă integratoare, din necesitatea de a (re-)evalua rolul avut de lingvistul de origine română în fundamentarea acestei științe, în lucrări cu caracter comprehensiv. Așadar, principalele lucrări în care Eugeniu Coșeriu s-a ocupat de lingvistica textului sunt: *Determinare și cadru. Două probleme ale unei lingvistici a vorbirii* (1955-1956); *Lingvistica textului* (1996); *Textlinguistik. Eine Einführung* (1994), lucrare tradusă în italiană – *Linguistica del testo. Introduzione a una hermeneutica del senso* (2002) – și în spaniolă – *Linguistica del texto. Introduccion hermeneutica del sentido* (2007). Profesorul Eugen Munteanu are în lucru traducerea în limba română, aceasta va fi publicată probabil la începutul anului viitor.

În cadrul proiectului de cercetare pentru doctorat *Eugeniu Coșeriu. Teoretician al limbii și al limbajului (Concepte. Taxonomii. Impact. Perspective)* am lăsat deoparte filosofia limbajului, lingvistica textului, teoria traducerii etc., pentru că cercetarea și a acestor domenii ar fi depășit dimensiunile unei teze de doctorat. Am studiat o serie de probleme fundamentale ale lingvisticii integrale, lingvisticii generale, semanticii, dialectologiei, sociolingvisticii, etnolingvisticii etc. Menționez atunci [2008] că o cercetare îndelungată va putea permite explorări mult mai extinse, care ne stau în atenție pe viitor. Participarea la conferința *Crossing Boundaries in Culture and Communication – Journeys from Europe to Other Continents and Back*, Department of Foreign Languages of the Romanian-American University, București, a creat prilejul de a ne ocupa de lingvistica textului, aceasta regăsindu-se ca disciplină de studiu la numeroase facultăți. Vom avea așadar în vedere identificarea obiectului de studiu, raporturile lingvisticii textului cu alte discipline lingvistice, precum și conceptele fundamentale ale lingvisticii textului.

În conferința *Lingvistica textului* susținută la Universitatea din București pe 7 noiembrie 1996, conștient de pionieratul său, Coșeriu afirma „În ultimii ani s-a dezvoltat o lingvistică a textului, o lingvistică textuală pe mai multe căi diferite. Și într-o formă, cel puțin, sau chiar în mai multe forme ale acestei lingvistici textuale, textul este definit ca o formă de realizare coerentă a unei limbi anumite, după normele și regulile unei limbi anumite. [...] primul care a propus o lingvistică a textului cu un obiect al ei am fost eu însumi, deja în 1955, într-un studiu scris în limba spaniolă, *Determinación y entorno*. Nu semnalez acest lucru pentru a reclama o prioritate în dezvoltarea disciplinelor lingvistice, ci tocmai pentru a arăta că lingvistica textuală, care s-a dezvoltat după această lingvistică pe care o propuneam – după această propunere a mea în 1955 –, nu corespunde decât în parte ideii pe care mi-o făcusem eu despre această disciplină neconstituită. [1] Coșeriu nota: „Există, de asemenea, o lingvistică a textului sau a vorbirii la nivel particular (care este totodată studiul «discursului» și al respectivei științe). Așa-numita «stilistică a vorbirii» este tocmai o lingvistică a textului.” [2]

Aceste informații se regăsesc și în *Textlinguistik* (1994), lucrare constituită inițial dintr-un ciclu de prelegeri ținute la Universitatea din Tübingen în semestrul de iarnă între 1977-1978, care au fost editate de Jörn Albrecht în lucrarea omonimă în 1994. [3] Coșeriu mărturisește că aceste prelegeri au la bază conferința ținută la Academia Crusca în 1962, precum și prelegerile ținute la Universitatea din Montevideo între 1960-1961. [4] Donatella Di Cesare remarca: „Dieci anni dopo la pubblicazione di *Determinación y entorno* la linguistica del testo si è sviluppata in modo indipendente dalla giustificazione fornita da Coseriu e, quel che più importa, in una direzione del tutto diversa. Fin dall’inizio la *Textlinguistik* – l’introduzione

¹ Eugen Coșeriu. *Lingvistica textului. Text îngrijit și editat de Nicolae Saramandu* (Prelegere ținută în ziua de 7 noiembrie 1996 la Institutul de Fonetica și Dialectologie „Al. Rosetti” al Academiei Române), în „Fonetica și dialectologie”, XX-XXI, 2001-2002, p. 131.

² *Idem. Determinare și cadru. Două probleme ale lingvisticii vorbirii*, în *Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*. Antologie, argument și note de Dorel Fînar, Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009, p. 202.

³ Cf. Donatella Di Cesare. *Introduzione*, în Eugenio Coseriu. *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, Edizione italiana a cura di Donatella Dicesare, Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997, p. 12.

⁴ Cf. Eugenio Coseriu. *Premessa all’edizione italiana*, în Eugenio Coseriu. *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, Edizione italiana a cura di Donatella Dicesare, Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997, p. 21.

del termine nel senso ora usato va attribuita a Harald Weinrich – si è rivelata un campo eterogeneo di studi che trovano tuttavia un elemento unificatore nel commune oggetto di indagine: nel *testo*.” [5]

Aplicând principiul tradiției, Coșeriu subliniază, de asemenea, că [...] „o lingvistică a textului, deși fără baze epistemologice sigure, exista deja într-un fel, și chiar în mai multe forme; că, în realitate, și stilistica, numită stilistica vorbirii sau stilistica textelor, stilistica literară, așa cum era reprezentată de către Leo Spitzer, de exemplu, era o formă a unei anumite lingvistici a textului; că așa-zisa critică semantică a lui Antonino Pagliaro era tot o formă a lingvisticii textuale; și că, într-un anumit sens, idei, care se puteau dezvolta și se puteau apoi ordona și coordona într-o lingvistică a textului bine stabilită și bine fundată, se găseau în filologia tradițională și în retorica tradițională”. [6]

Așadar, conceptul de „lingvistica textului” a fost introdus pentru prima dată de Eugeniu Coșeriu în studiul său *Determinare și cadru. Două probleme ale unei lingvistici a vorbirii* din 1955 pentru a atrage atenția asupra proprietăților limbajului ca activitate universal umană, activitate realizată individual și exercitată de fiecare persoană care urmărește norme date istoric și bazate pe anumite tradiții comune. Lingvistul introduce în argumentarea sa ideea că cele trei nivele ale limbajului (*nivelul universal, istoric și cel individual*) au în vedere *vorbirea*, sau limbajul în general, *nivelul fiecărei limbi istorice* (italiana, germana, franceza etc.) și *nivelul actelor lingvistice individuale*, ale unui anumit vorbitor. Orice act lingvistic sau complex de acte lingvistice interconexe ce aparține nivelului individual poate fi considerat „un text”, fie că este vorba despre un simplu „Bună ziua” sau de *Divina Comedie*. [7] Distincțiile coșeriene vor fi luate în seamă de cei mai mari specialiști ai domeniului. Sintagma lingvistica textului s-a impus ca atare, desemnând o ramură nouă în cadrul științelor limbajului. O dovedește, printre multe altele, titlul recentei lucrări, din 2006, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, aparținând lui Jean-Michel Adam, distins reprezentant al domeniului, care îi recunoaște expeditiv această înțâietate.

Coșeriu rămâne consecvent aplicării principiului tradiției: „Deci, misiunea noastră – dacă admitem această legătură cu tradiția – nu era, în realitate, să facem altceva cu totul nou, ci să fundăm și să fundamentăm într-o singură disciplină ceea

⁵ Donatella Di Cesare. *Introduzione*, pp. 11-12.

⁶ Eugen Coșeriu. *Lingvistica textului*, p. 131.

⁷ Cf. Doina Constantinescu. *Introducere în poetica textului: îndrumar de inițiere în hermeneutica sensului*, Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004, p. 21.

ce, în parte și din diferite puncte de vedere, se făcea deja, adăugând – se înțelege – tot ceea ce încă în tradiție nu se putea găsi.” [8] Acesta constata că: „L’oggetto della linguistica del testo non è stato ancora identificato con esattezza, sicché «linguistica del testo» non è a dir vero se non un nome che designa tipi di indagine molto differenti, addirittura discipline scientifiche completamente diverse. Quanto alle categorie della linguistica del testo, l’accordo è ancor più limitato; ogni autore introduce nuovi concetti, come ad esempio *testema* o *rappresentema* (il suffisso – *ema* è, in questo campo, di produttività particolarmente elevata).”[9]

Lingvistica textului se definește prin obiective specifice: „Eine ihrer Aufgaben besteht darin, die Normen festzustellen, die das expressive Wissen gestalten und die der Bewertung als «angemessen» oder als «nicht angemessen» zugrundeliegen. Eine andere Aufgabe besteht darin, den besonderen Inhalt der texte, d.h. den «Sinn» zu erfassen und festzustellen, wie er ausgedrückt wird.” [10] În folosirea sa efectivă, lingvistica textului, constă în descrierea, interpretarea și eventual expunerea istoriei unui anumit text; din acest punct de vedere aceasta este „gramatica” textului. [11] „Din perspectiva doctrinei coșeriene lingvistica textului este o hermeneutică a sensului care abordează palierul teoriei textelor din viziunea istoriei unui text particular, pornind de la o analiză a specificității individuale a aceluși text, în vederea exprimării unor concluzii în planul cercetării idiomatice.”[12]

Donatella Di Cesare consideră ca având caracter hermeneutic atât lingvistica textului, cât și lingvistica limbii: „Ma ermeneutica è alla fin fine per Coseriu non solo la linguistica del testo, bensì anche la linguistica delle lingue in quanto descrizione delle strutture linguistiche nelle loro storicità e individualità, interpretazione dunque delle lingue assunte come individui storici. [...] Ermeneutica per quel che riguarda non solo l’epistemologia, ma anche la metodologia, la linguistica delle lingue, si rivela conoscenza del conosciuto, conoscenza in certo modo di secondo grado, attività volta a inserirsi nella catena storica che per suo tramite viene formandosi. Qui il conoscere va inteso come un riconoscere. Riconoscere quel che è già conosciuto, ovvero comprenderlo: è il

⁸ Eugen Coșeriu, *Lingvistica textului*, pp. 131-132.

⁹ Eugenio Coseriu. *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, Edizione italiana a cura di Donatella Di Cesare, Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997, p. 29.

¹⁰ *Idem. Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*, Tübingen, 1988, p. 183.

¹¹ Cf. Doina Constantinescu. *Introducere în poetica textului*, p. 173.

¹² *Ibidem*, p. 194.

principio ermeneutico che, introdotto da Humboldt nello studio del linguaggio, Coseriu fa proprio già nella linguistica delle lingue. Comme ogni ermeneutica la linguistica delle lingue dispone di un'euristica che null'altro è se non la lingua del linguista.”[13] La cele de mai sus, s-ar putea adăuga remarca lui Heidi Aschenberg, care completează interpretarea anterioară: „Coseriu considère la linguistique du texte et plus tard (1995) également la linguistique de l'activité de parler et la linguistique des langues historiques comme des herméneutiques. Ceci veut dire que le travail du linguiste se fonde d'une part sur une heuristique développée en vue des données objectives des différentes manifestations du langage, d'autre part sur des données intuitives et subjectives esquissées sous forme d'une théorie du savoir dans la théorie des entours.”[14]

Doina Constantinescu apreciază că Eugeniu Coșeriu distinge trei tipuri de lingvistică a textului. „Obiectul primei lingvistice a textului îl reprezintă textele care apar la un nivel autonom al sferei lingvistice, anterior oricărei distincții între anumite limbi. Aceasta este considerată adevărata lingvistică a textului. A doua formă de lingvistică a textului identifică propriul obiect în textul înțeles ca plan al structurării idiolingvistice, numită și „gramatica” textului sau „gramatica transfrastică”. Pe lângă aceste forme justificate de lingvistică a textului apare și lingvistica textului ca o hermeneutică a sensului. Examinarea planului textual se desfășoară astfel pe trei paliere ca se obiectivează în disciplinele textualității: teoria gramaticală/ teoria textului; gramatica generală/ lingvistica generală a textului și gramatica descriptivă a unei limbi/ lingvistica textului.”[15]

În 1994 (*Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen-Basel, Francke) Coșeriu opune „gramatica transfrastică”, văzută ca o depășire a lingvisticii clasice, „lingvisticii textuale”, care, în viziunea sa, poate fi și trebuie construită pe baza analizei de texte efectiv realizate, de texte concrete autentice, ca teorie a generării, producerii co- și contextuale de sens. [...] Coșeriu distinge, în plus, între „gramatica transfrastică”, ca extensie a gramaticii clasice, și lingvistica textuală ca teorie de producere co(n)textuală a sensului (perspectiva enunțiatorului și, implicit, a enunțatarului) fundamentată pe analiza de corpusuri de texte concrete așa cum sunt ele manifestate în toate formele pe care le poate îmbrăca comunicarea în societate. Coșeriu ar fi spus simplu: sensul face textul. Subscriem la această

¹³ Donatella Di Cesare. *Introduzione*, p. 16.

¹⁴ Heidi Aschenberg. *Subjectivité et objectivité dans la pensée linguistique de Coseriu*, <http://cosaix2007.googlepages.com/Resumes-Cosaix2007.pdakif>.

¹⁵ Doina Constantinescu. *Introducere în poetica textului*, pp. 13-14.

fundamentare coșeriană a lingvisticii textului prin care se conferă text-discursului statutul de categorie de bază a limbajului și deci a lingvisticii textuale care își croiește un drum și circumscrie un teritoriu al său în vastul domeniu al științelor limbajului.”[16]

Coșeriu însuși explicitează conceptul de sens: „Deci, copiii au dreptate, în realitate, când spun: «Aicea autorul vrea să spună cutare». Nu au dreptate în toate sensurile, fiindcă autorul vrea să spună tocmai ceea ce vrea să spună. Însă ceea ce vor să spună ei este că această expresie are un anumit *sens*, că acest semnificant este, în același timp, un semnificant pentru alt semnificat, sau pentru o semnificație de alt nivel. și atuncea putem să ajungem la concluzia că analiza literară și analiza oricărui text este, în realitate, analiză totdeauna a sensului, sau stabilire a sensului. și, în acest sens, spuneam eu că deja stilistica numită «a vorbirii», sau stilistica textului, era o formă a lingvisticii textuale, fiindcă ceea ce își propunea era să stabilească *sensul*, fără să facă toate aceste distincții, și ca analiza literară, chiar tradițională și oricât de naivă, este, în acest sens, o lingvistică a textului, ceea ce înseamnă că lingvistica textului este o disciplină autonomă, ca tocmai, știință a interpretării, anume ca hermeneutică a textului”. [17]

Întrebarea fundamentală care se pune – în opinia Doinei Constantinescu – este în ce măsură lingvistica textului ca „hermeneutică a sensului” mai face parte din lingvistica generală? În acest orizont, lingvistica textului este o disciplină care prezintă doar relații marginale cu lingvistica tradițională? Relațiile celor două discipline sunt mai strânse decât ne putem imagina la prima vedere. Este foarte clar că lingvistica textului este o hermeneutică a limbajului și nu una a limbii. Lingvistica generală este considerată, în mod obișnuit, o lingvistică a limbii, nu una a limbajului, iar pentru disciplina lingvisticii textului ea constituie doar o *disciplină auxiliară*, chiar dacă pentru unele cazuri izolate ea poate avea un rol hotărâtor. Dacă limba participă la construcția sensului textelor, ea nu este decât un sistem semiotic printre altele, care ajută la construirea sensului și care mediază interpretarea completă a textelor.[18]

Așa cum procedează și în alte cazuri, deviza de principiu folosită de Coșeriu ca metodologie pentru lingvistica textului este: „Dove compaiono

¹⁶ Vasile Dospinescu. *Eugeniu Coșeriu și lingvistica textului*, în „Limba română”, Chișinău, Nr. 5-6, XVIII, 2008, <<http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=454>>, 20 iulie 2012.

¹⁷ Eugen Coșeriu. *Lingvistica textului*, pp. 139.

¹⁸ Doina Constantinescu. *Introducere în poetica textului*, p. 192.

contraddizioni concetuali si devono operare delle distinzioni.” [19] Aceste distincții sunt pur metodologice – „În vorbire cele trei planuri se actualizează simultan: orice act lingvistic (ca exercitare individuală a vorbirii) se realizează întotdeauna și în mod necesar într-o anumită limbă și reprezintă în același timp o ipostaziere a activității universal umane de a vorbi” [20] – și constituie obiectul de studiu al secțiunii curente a lucrării noastre și pot fi remarcate în tabelul următor:

PUNCTE DE VEDERE	ACTIVITATE	COMPETENȚĂ	PRODUS	CONȚINUT	DISCIPLINA	NORMĂ
NIVELURI						
UNIVERSAL	Vorbire în general	Competență elocuțională	Totalitatea „vorbitului”	Desemnare	Lingvistica generală	Congruență
ISTORIC	Limba concretă	Competență Idiomatică	(Limba abstractă)	Semnificat	Lingvistica limbii	Corectitudine
INDIVIDUAL	Discurs/ Text	Competență Expresivă	„Text”	Sens	Lingvistica textului	Adecvare

Așadar, lingvistica textului ține de nivelul individual, implicând în relație de interdependență discursul/ textul, sensul, competența expresivă, sensul și adecvarea – conceptele fundamentale ale lingvisticii textului: „În opinia lui E. Coșeriu lingvistica textului trebuie văzută ca o disciplină specifică în interiorul

¹⁹ Eugenio Coseriu. *Linguistica del testo*, p. 29.

²⁰ Oana Boc. *Textualitatea literară și lingvistica integrală. O abordare funcțional-tipologică a textelor lirice ale lui Arghezi și Apollinaire*, Cluj-Napoca: Clusium, 2007, p. 40.

lingvisticii, iar pe de altă parte, ca o lingvistică deschisă, ca perspectivă supraordonată, capabilă să rezolve toate problemele pornind de la punctul de vedere al textelor.” [21] În continuare, din motive de spațiu, vom avea în vedere o definire succintă a conceptelor fundamentale ale lingvisticii textului, concepte specifice și altor științe.

Trebuie să remarcăm dificultatea de a ajunge la o definiție unanim acceptată a conceptelor de discurs, respectiv, text. Dacă discursul reprezintă activitatea de vorbire în planul individual considerată „ca însăși activitate ca vorbire și înțelegere. Această activitate nu se reduce la realizarea sau aplicarea mecanică a unei cunoașteri deja existente, ci este *enérgeia* în sensul propriu, adică o activitate creatoare care se servește de o cunoaștere anterioară pentru a spune ceva nou, și care este în măsură să creeze o nouă cunoaștere lingvistică”, textul reprezintă activitatea de vorbire în planul individual considerată drept „produsul creat prin activitate, i.e. drept operă sau *ergon*. Astfel, produsul vorbirii individuale, adică al discursului, – textul – este cel care rămâne în memorie, cel care poate fi însemnat sau notat în scris.”[22]

Competența expresivă este „un saber care se referă la a vorbi în situații determinate și cu privire la anumite lucruri, cu anumiți interlocutori. Este ceea ce se spune – în sens negativ – când constatăm că ceea ce spunem nu corespunde normelor, când spunem că suntem incapabili să scriem o scrisoare de condoleanțe, adică să construim acest fel de text, sau când o doamnă ne atrage atenția: „*Nu se vorbește așa cu o doamnă!*” (e vorba de anumite norme pentru a vorbi cu o doamnă, nu?), sau în cazul acelor texte care sunt texte tradiționale.”[23]

Sensul/ înțelesul (germ. *Sinn*, span. *sentido*) este un concept lingvistic fundamental care s-au aflat în atenția cercetătorilor din cele mai vechi timpuri, inclusiv în atenția lui Coșeriu, acesta relaționându-l cu desemnarea și semnificația: „Desemnarea [este] raportul pe care-l înțelegem între semnul lingvistic și lucrurile la care se referă, adică realitatea extralingvistică la care se referă; Semnificatul, [este] conținutul dat exclusiv *de și prin limbă*, adică conținutul propriu într-o limbă,

²¹ Doina Constantinescu. *Introducere în poetica textului*, p. 21.

²² Eugenio Coseriu. *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*, Tübingen, 1988, p. 71 *apud* Emma Tămăianu. *Fundamentele tipologiei textuale. O abordare în lumina lingvisticii integrale*, Cluj-Napoca: Clusium, 2001, p. 28.

²³ Eugen Coșeriu. *Prelegeri și conferințe*. Supliment al publicației „Anuar de lingvistică și istorie literară”, seria A. Lingvistică, Iași, XXXIII, 1992-1993, Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994, p. 36.

dat prin opozițiile și delimitările proprii ale unei limbi, cât privește posibilitățile de desemnare [...] . Sensul este conținutul specific al unui act lingvistic sau al unui discurs sau al unui fragment de discurs, fragment de vorbire concretă; numai în vorbirea concretă, în discurs există acest conținut”.[24]

Eugen Munteanu coroborează diferitele definiții ale celor trei concepte și ajunge la concluzia că: „Desemnarea (germ. *Bezeichnung*, span *designación*, engl. *designation*) este dimensiunea universală a semnului lingvistic și definește referința semnului la «lucruri», «fapte» sau «stări de lucruri» extralingvistice. Semnificația (germ. *Bedeutung*, span. *significado*, engl. *meaning*), ca dimensiune determinată exclusiv într-o limbă dată, reprezintă, după E. Coseriu, concretizarea istorică a potențelor designative ale respectivei limbi printr-un conținut particular, adică printr-o segmentare unică a continuum-ului semantic al realității. În sfârșit, sensul (germ. *Sinn*, span. *sentido*, engl. *sense*) este definit de cercetătorul citat drept conținutul particular al unui text sau al unei unități textuale, așadar drept concretizarea în acte de vorbire deopotrivă a desemnării ca dimensiune universală a limbajului, dar și a semnificației ca formă particulară și istorică de semantizare a realității.”[25]

Carmen Vlad remarcă faptul că „E. Coseriu consacră termenul sens în exclusivitate domeniului textual, subliniind că «lingvistica textului corespunde textului, prin urmare sensului» și că «Limbajul ca atare are (=este) semnat, dar nu „sens”: el oferă doar posibilitatea apariției sensurilor de orice tip care totuși, nu apar decât în texte». Prin urmare, pentru Coseriu sensul este specific textului, fiindcă doar la acest nivel relațiile semnelor pot fi actualizate (manifestate și percepute).” [26] În subcapitolul *Sensul textual în concepție coșeriană*, Carmen Vlad scoate în evidență cu pregnanță faptul că „Poziția cea mai tranșantă în ratificarea unui înțeles specific atribuit expresiei sens o găsim la Eugeniu Coșeriu. Delimitând și definind conținuturile semantice ale celor trei niveluri ale limbajului ca activitate umană, și anume, nivelul universal, cel istoric și cel individual, Coșeriu îl consacră pe sens nivelului textual-discursiv, pentru a denumi cu acest termen doar conținutul semantic specific actului (sau seriei de acte) individual(e) de vorbire. Din această perspectivă a «lingvisticii textului», în varianta coșeriană, «ceea ce în realitate se interpretează» este sensul, acel «conținut specific al unui act

²⁴ *Ibidem*, pp. 65-66.

²⁵ Eugen Munteanu. *Lexicologie biblică românească*, București: Humanitas, 2008, pp. 6-7.

²⁶ Carmen Vlad. *Sensul, dimensiune esențială a textului*, Cluj-Napoca: Editura „Dacia”, 1994, pp. 39-40.

lingvistic sau al unui discurs, sau al unui fragment de discurs, fragment de vorbire concretă». Altfel spus, sensul rezultă din ansamblul conținuturilor date în și prin text-discurs ca «unitate de vorbire concretă». În aceeași concepție, «sensul este un conținut verbal particular, care se exprimă într-un anumit text prin mijlocirea desemnării și semnificării, dar și fără ele». Acestea din urmă, luate împreună, constituie în text expresia sensului, unitate de ordin superior, de natură mai complexă.»[27]

În concluzie, preocupat de introducerea unui inventar conceptual-terminologic coerent, Eugeniu Coșeriu a impus sintagma lingvistica textului, a autonomizat disciplina care are ca obiect de studiu, la nivel individual, sensul, actualizat în acte lingvistice concrete (text/ discurs), rezultat al exercitării competenței expresive. Ne raliem aici lui Carmen Vlad care scoate în evidență că „scopul primordial al lingvisticii textului, în fundamentarea ei coșeriană, constă în *confirmarea și justificarea sensului* (textual-discursiv) ca un conținut specific textelor *ca atare*, independent de limba utilizată și în ciuda faptului că, în mod obișnuit, se folosește o singură limbă (există însă și situații când într-un text se recurge, alternativ, la două sau mai multe limbi)”. Se vede bine că sensul nu este și nu poate fi străin de conținutul semantic ilustrat de semnificațiile din planul limbii și nici de cel sedimentat în actele repetate de desemnare din planul universal al limbajului, sensul textului este cu toată evidența un conținut nou, marcat de un dinamism care îl proiectează în planuri superioare din ce în ce mai complexe prin „reorientarea conținutului deja exprimat, spre o exprimare determinată”. Așadar, lingvistica textului este o lingvistică a sensului, a producerii acestuia, o hermeneutică ce descrie mecanismele de funcționare a semnelor în această formă complexă de organizare transfrastică a limbajului care este text-discursul.

În prezenta lucrare, am încercat să reconstruim, *grosso modo*, orizontul paradigmei coșeriene a lingvisticii textului ca hermeneutică a sensului, evidențiind relațiile acesteia cu alte discipline lingvistice, precum și principalele concepte fundamentale, definite succint. Ținem să subliniem faptul că teoriile coșeriene au cunoscut ulterior dezvoltări fructuoase. Din lipsă de spațiu, amintim doar două teze de doctorat coordonate de profesorul Mircea Borcilă de la Universitatea „Babes-Bolyai” din Cluj-Napoca: Emma Tămâianu, *Fundamentele tipologiei textuale. O abordare în lumina lingvisticii integrale*, Oana Boc, *Textualitatea literară și lingvistica integrală*.

²⁷ Carmen Vlad. *Textul aisberg*, Cluj: Casa Cărții de Știință, 2000, pp. 44-45.

Bibliografie

1. Aschenberg, Heidi. *Subjectivité et objectivité dans la pensée linguistique de Coseriu*, <http://cosaix2007.googlepages.com/Resumes-Cosaix2007.pdakif>
2. Boc, Oana. *Textualitatea literară și lingvistica integrală. O abordare funcțional-tipologică a textelor lirice ale lui Arghezi și Appolinaire*, Cluj-Napoca: Clusium, 2007.
3. Constantinescu, Doina. *Introducere în poetica textului: îndrumar de inițiere în hermeneutica sensului*, Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004.
4. Coșeriu, Eugen. *Prelegeri și conferințe*. Supliment al publicației „Anuar de lingvistică și istorie literară”, seria A. Lingvistică, Iași, XXXIII, 1992-1993, Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994, pp. 65-66.
5. Coseriu, Eugenio. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Herausgegeben und bearbeitet von Jörn Albercht, Tübingen und Basel: Franke Verlag, 1994.
6. Coseriu, Eugenio. *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*, Tübingen, 1988.
7. Coșeriu, Eugen. *Lingvistica textului*. Text îngrijit și editat de Nicolae Saramandu (Prelegere ținută în ziua de 7 noiembrie 1996 la Institutul de Fonetica și Dialectologie „Al. Rosetti” al Academiei Române), în „Fonetica și dialectologie”, XX-XXI, 2001-2002, pp. 131-140.
8. Coseriu, Eugenio. *Linguistica del testo. Introduzione a una hermeneutica del senso*. Edizione italiana a cura di Donatella Di Cesare, Roma: Carroci Editore, 2002.
9. Coșeriu, Eugeniu. *Determinare și cadru. Două probleme ale lingvisticii vorbirii*, în *Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*. Antologie, argument și note de Dorel Fînar, Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009, pp. 198-233.
10. Di Cesare, Donatella. *Introduzione*, în Coseriu, Eugenio. *Linguistica del testo. Introduzione a una hermeneutica del senso*. Edizione italiana a cura di Donatella Di Cesare, Roma: Carroci Editore, 2002.
11. Dospinescu, Vasile. *Eugeniu Coșeriu și lingvistica textului*, în „Limba română”, Nr. 5-6, anul XVIII, 2008, <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=454>
12. Munteanu, Eugen, *Lexicologie biblică românească*, București: Humanitas, 2008.

13. Tămâianu, Emma. *Fundamentele tipologiei textuale. O abordare în lumina lingvisticii integrale*, Cluj-Napoca: Clusium, 2001.
14. Vlad, Carmen. *Sensul, dimensiune esențială a textului*, Cluj-Napoca: Editura „Dacia”, 1994.
15. Vlad, Carmen. *Textul aisberg*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2000.

FLT

Acquisition of Second Language by Children of Immigrant Turkish Families in Romania: Parents' Role

*Hayati Agaoglu
The University of Bucharest
Faculty of Foreign Languages and Literatures*

Abstract

This contribution examined participation and performance of Turkish immigrant parents' role and their children's language acquisition and development in linguistically different context. Romania is the country with huge number of Turkish immigrant's families. The children live with parents who speak little or no English, they are taught mostly English speaking teachers at the school. The aim of this study is to explain the means by which immigrant parents support their children study English effectively and maintain their mother tongue.

The data presented in this study are part of my following research project will be carried out at the International School of Bucharest and International Computer High school of Bucharest. Four data collection instruments were used in the study: an activity chart, a parent questionnaire, an observation guide during home visits and parent interviews

The study shows different factors and parent's role encourage children's acquisition of languages. The factors are: the parents' attitudes towards language in general, parents' interest in both mother tongue and English, joint parent-child activities and direct linguistic exchange between child and parent, teacher flexibility, teacher-parent communication, English classes for parents, school support, and parents' concern to school support.

The problems are: parents' lack of English proficiency to communicate effectively about children's school learning, and lack of effective linguistic link between home learning and school learning.

Keywords

Second language acquisition, immigrant children and families, parents' role

1. Introduction

Education plays very important role for the successful soci-economic integration of immigrants. For immigrant children and their families in particular, the participation and attainments in the education system of the country of the immigration are key components of their integration into society.

Despite the fact that most of the world's population learns and functions in two or more languages [11,360], second language learning has been a topic of

controversy in many countries, and especially the United States [25]. While young learners acquiring two or more languages simultaneously try to speak both effectively by the early primary years, second language acquisition is perceived as particularly challenging to both teachers and learners.

In many countries acquisition of multiple languages is an assumed fact, it is known that children can learn more than one language and use both of them effectively. When immigrant children start schooling they get used to academic and simple English and Romanian by their peers and teachers however their native language might not be available outside their families. The children then hesitate between their native language and English. If the immigrant parents don't know English the children's acquisition of language will be much more difficult and mostly parents won't be able to help their children.

The part of my study presents the role of immigrant parents in supporting and helping their children's language acquisition. My research process involved 15 Turkish immigrant families who live in Bucharest with children ranging 32 months to 6 years. This age group is extremely important because of the necessity of language at the school instruction and other activities outside the home. The study reports immigrant parents' procedure used to help their children to face linguistically changeable settings of mother tongue at home and English at school. The study also investigates the problems confronted by their teachers.

2. Study Framework

My current study is supported by four language perspectives on language acquisition.

1. Identifying the sound in childhood
2. Transition from receptive language skills to productive language skills
3. Acquisition of multiple languages at the same time is more effective than acquisition of them successfully.
4. The skepticism of childhood bilingualism

2.1 Explanation of Study Framework

2.1.1 Identification of Language Sound

Research evidence suggests that young children perceive language differently from other sounds. Newborn babies were found to display more activity in the left side of their brains when they heard language, and more activity on the

right side of their brains when they heard music [20] This “natural inclination” to language is in line with the perception that children are “wired” for language [10, and 13]. Everything around us offers linguistic contexts which are needed for achieving language acquisition capability. The nativist point of view is inefficient explanation for language acquisition, i.e., behaviorist, cognitive, pragmatic, social interactionist and information processing interpretations have proposed other wisely sound approaches that pays much more attention to the phenotype (genetics and environment) rather than the genotype (genetics alone).

While theoretical approaches will continue to be debated, practical observations of the factors affecting children’s learning of two or more languages are of more interest to researchers, teachers and parents. Research has documented strategies such as scaffolding [28], “expansion” and “recasts” [4, 360], “expansion” and 518 S. L. P. MUSHI “extension” [15, 149] to help children in their process of language acquisition. While these strategies help children use words and sentence structures they learn, they are not universal [27], yet all typically developing children experience strong urge to communicate and be socially connected.

2.1.2 Receptive Language Skills Precede Productive Language Skills

Research has shown that children acquire the receptive skills of language before they acquire the productive skills [18 and 16 and 24]. This means that before children can pronounce words they hear and find the meaning of the words. The two processes, comprehension and production should support each other. For instant, if a young learner is able to ask “where ” the young learner has definitely acquired the sense of place. Intercourse with others is essential if a young learner is to hear a word and find the meaning to it. When the language that is spoken at home and at school is different, teachers and parents face very difficult situation and it is hard to accomplish this role by parents and teachers.

2.1.3 Simultaneous Versus Successive Second Language Learning

Learning two languages at the same time is more difficult than learning one language. But due to help of both languages in the social circumstances it is available and possible to acquire two or more languages successfully. Young learners in multilingual settings get help to study simultaneously and successfully in daily life. This model is not possible for immigrant learners disseminating themselves into predominantly English, Romanian or other languages speaking society. These young

children have to acquire English after the mother tongue has been learnt. Acquiring second language needs parental and school support and help.

2.1.4 The Skepticism of Multiple Languages

Although the number of children who grow up learning two languages may be just as high as that of monolingual children, childhood bilingualism is poorly understood by many educators and regarded with skepticism by others. The term “bilingual children” has been used in different meanings in different situation. This term often misused to mean “children who already speak mother tongue successfully and fluently, but are only beginning to learn different language”. This can be deceiving interpretation of bilingualism. To be bilingual, one has to speak two languages fluently enough to be understood. Individuals who cannot speak fluently in any of the two languages are semilinguals [25] while individuals who are already fluent in one language and are trying to learn a “second” language are second or foreign language learners, depending on the socio-linguistic context [5 and 22]. If the new language being learned is spontaneously accessible within the socio-linguistic context, then it is being learned as a second language [1]. If the language being learned is used only in specific contexts like the classroom or the legal system, or the medical system or in businesses then the language is being learned as a foreign language. Children exposed to two or more languages at the same time can simultaneously achieve native speaker competence in all of them [14]. This is because in simultaneous second language learning the child’s brain accurse new synaptic connections to adapt structures of the three languages at the same time..

2.2 Research Questions

The research questions in this study are;

1. How do immigrant parents’ attitudes towards their mother tongue and their attitudes towards English?
2. What languages other than English do teachers of young children deal with directly or indirectly in trying to understand the children and help them learn successfully?
3. What kind of activities do immigrant parents use to develop their children’s skills of language?

4. How does the school associate with the family to promote language learning among the immigrant children?
5. What kind of support does the school accommodate the immigrant families to promote their children's communication using English and learning in general?
6. How conscious are immigrant parents to the support accommodated by the school, given the language obstacles?

3. Procedure

My research process involved 15 Turkish immigrant families who live in Bucharest with children ranging 32 months to 6 years. This age group is extremely important because of the necessity of language at the school instruction and other activities outside the home. The study reports immigrant parents' procedure used to help their children to face linguistically changeable settings of mother tongue at home and English at school. The study also investigates the problems confronted by their teachers.

3.1 Materials

I used four instruments in my research: an activity chart, a parent questionnaire, an observation guide during home visits and parent interviews. The questionnaire accumulated information on preferences, parents' attitudes, and attitudes towards English and the child's language used at home (mother tongue). The observation guide used during home visits accumulated information on the use of English and the use of mother tongue. Parent interviews helped me to make clear my observations as a way to crosscheck meanings with the parents. This helped to make sure the internal validity of the study.

3.2 Data Collection

I gathered the data in four different ways in order to evaluate the coincidence of the findings. For instant, data from the parents' questionnaire were compared to the interview replies and observations to make a decision how closely the data indicated similar results. When the different kinds of data appeared to give contrasting messages, the parent interviews came to save. The interviews brought out additional information that helped me to make rational sense of the four sets of data.

3.3 Data Analyses

The data from the parent's questionnaire, observation and interviews was analyzed to deduce topics connected to language learning in the variable settings, home and school. The topics specified were: attitudes of parents towards English and their mother tongue, spontaneous linguistic interaction with their children, relating to school and home linguistic activities, and school support.

4. Findings

The findings of the study were classified in six parts

1. Parents' Attitudes towards English and mother tongue
2. A language profile of the groups studied
3. Immigrant children and with their parents' interaction
4. Spontaneous interaction at home and school-home linguistic coordination
5. School help
6. Parent conscious to school help

4.1 Parents' Attitudes Towards English and Mother Tongue

Among the 15 toddlers and preschoolers studied, who came from families that valued the mother tongue Turkish as extremely as English. Parents' fair ratings of English versus mother tongue on a scale of 1¼lowest, 4¼ highest were 3.8 and 3.3, respectively, showing that parents wanted their children to be skilled in both English and their mother tongue, with slightly more preference for English. Parents' attitudes towards English and mother tongue (L1) were compared to children's accurate skills to speak the languages. Although 90.05% of the parents indicated they wanted their children to speak English well. It seemed that parents overrated their children's abilities in English. All the observations during the English classes and home interviews with children indicated that the children seemed to make afford with English much harder than the parents indicated. The parents considered their children were smoother in English than the children actually were.

4.2 Immigrant Parents' Interactions with Their Children

Parents communicated with their children in different ways. The activities are; drawing and coloring, making paper flowers, sort, going for a walk, reading, arranging books, storytelling, singing a favorite song, preparing a meal, asking

direct questions. My researcher classified the parent child communication into three categories:

- (1) Together parent-child activities without linguistic statement,
- (2) Together parent-child activities with linguistic statement, and

(3) parent-child statement alone. Pearson Correlation analysis of parent statement (outside together activity), parent statement during parent-child together activity, and child statement showed linear relationships to differing area. Instances of communication during together activities were highly connected to child statements. It was amazing that this connection was higher ($r = 0.84$) than the correlation between parents' statements (without together activity) and child statement ($r = 0.30$).

**Table 1 Parents' Attitudes towards English and L1
Compared to Their Apprehended Skills of the Children to Speak the Languages**

Question	Very well	About average	Only a little	Not at all	Total
1. How well do you wish your child to speak your first language (mother tongue=L1)?	13 %91.5	1 % 4.25	1 % 4.25	0 % 0	15 % 100
2. How well do you wish your child to speak English?	14 % 95.5	0 % 0	1 % 4.5	0 % 0	15 % 100
3. How well can your child speak your first language?	4 % 12.20	10 % 84.75	1 % 3.5	0 % 0	15 % 100
4. How well can your child speak English?	9 % 76.4	5 % 19.48	0 % 0	1 % 4.12	15 % 100

4.3 Spontaneous Interaction at Home and School-home Linguistic Integration

Interviews and observations showed that while exposure to the two languages was significant for the children, what was even more significant was the spontaneous use of language. Integration of the two languages, with English being spoken more at school, and mother tongue being spoken merely at home was vital. The parents studied were mostly of fathers who worked outside the home, and mothers who were housewives. It accrued that the fathers seemed to have more education than the mothers,. There was also a cultural attitude from interviews that

the mother was more likely to stay home irrespective of her education level. It looked to be much easier for the mother to be given a job outside the home if the father was also given a job.

The mothers occupied with the children more than the fathers did. That's why the most linguistic interaction at home was in the mother tongue, since the mother spoke little or no English. During home visits it was noticed that fathers sometimes communicated to their young children in both English and in mother tongue. The children would understand and respond correctly. When the response was linguistic, it was not inevitably in sufficient English, or in English at all. Sometimes the child answered in two or three words in English, and sometimes definitely in the mother tongue.

According to the research and information from the teachers most children spoke English to their fathers and they spoke Turkish (mother tongue) to their mothers. It indicates that children relate their fathers and school to the English, mothers and home to the mother tongue.

4.4 School Support For Linguistic Skills

School support was very important for these linguistically challenging children. Accessibility of materials to communicate with, other children from different language backgrounds, teacher support were major factors that were noticed to help the Turkish children during the school day. Two children could be correlating with materials and, since they both could not speak English smoothly they would express themselves mostly through actions. When an English speaking child communicated with a non-English speaking child the latter lacked the words or the proficiency to answer in English, therefore a quarrel over toys and materials was more likely.

5.1 Summary of the Findings

The important findings of this study were:

1. Parents wished their children to be successful in both English and in Turkish (their mother tongue).
2. The more parents got involved in a together activity with their children the more the children got involved in linguistic attitudes.
3. There was little calibration between home and school in the form of spontaneous linguistic development.

4. School support was available and helpful to develop language skills for the immigrant children and parents to learn English.
5. There was little parent concern to the support contributed by the school

This study was an example to the researcher and hopefully to readers in connection with the factors that support young learners from immigrant families acquire English and their mother tongue successfully. Parents' role in their young children's education is important, and so is the achievement to relate to school learning activities and the child's home activities.

One of the most important immigrant children learning steps is parents' motivation to have their language and English successfully in school and home. In different language classroom instruction will be a supplementary means to establish the linguistic fiber of the Romanian society. Different language acquisition develops the intellect. By using and living in multiple language environments the society will acquire the intellectual rewards.

References

-
1. Abdulkadir, K. Analysis of the socio-demographic structure and thoughts of the Turkish bilingual children on 'bilingualism' in Germany,2008
 2. Arnberg, L. Raising Children Bilingually: The Preschool Years. Clevedon: Multilingual Matters, 1987
 3. Bench, J. Audio-frequency and audio-discrimination in the human neonate, International Audiology,1969
 4. Berk, L. Einfants. Children and Adolescents (3rd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon,1999
 5. Berns, M. "Second" and "Foreign" in second language acquisition of foreign language learning: A socio-linguistic perspective, In: Van Patten, B. and Lee, J. E. (Eds.), Second Language Acquisition– Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters,1990
 6. Bridger, W. Sensory habituation and disabituation in the human neonate, American Journal of Psychology,1961
 7. Bronfenbrenner, U. the Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press,1979
 8. Bronfenbrenner, U. Biological systems theory, In: Vasta, R. (Ed.), Annals of Child Development, Vol. 6. Greenwich, CL: JAI Press, 1989
 9. Bronfenbrenner, U. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings, In: Wozniak, R. H. and Fischer, K. W. (Eds.), Development in Context. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993
 10. Chomsky, N. Language and Mind, New York: Harcourt Brace & World,1968
 11. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

12. Genesee, F. Bilingual Acquisition in Preschool Children, 1987 <http://earlychildhood.com/articles/arbiacq.html>
13. Hart, B. and Ridley, T. R. Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes, 1995
14. Hockett, C. The origin of speech, *Scientific American*, 1960
15. Hoffman, C. Language acquisition in two trilingual children, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1985
16. Huit, L. M. and Howard, M. R. *Born To Talk* (2nd Ed.). Needham Height: Allyn & Bacon, 1997
17. Ingram, D. The acquisition of fricatives and affricatives, in normal and linguistically deviant children, In: Carramazza, A. and Zuriff, E. (Eds.), *The Acquisition and Breakdown of Language*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1975
18. Johnson, M. H. The neural basis of cognitive development, In: Khan, D. and Siegler, R. S. (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Cognition, Perception and Language*, Vol. 2. New York: Wiley, 1998
19. Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982
20. Marcus, G. F. Negative evidence in language acquisition, *Cognition*, 1993
21. McCartney, K. The effect of quality of day care environment upon children's language development, *Developmental Psychology*, 1994
22. Molfese, D. I., Freeman, R. B. and Polemo, D. S. The ontogeny of brain lateralization in speech and non-speech stimuli, *Brain and Language*, 1975
23. Morse, P. A. The discrimination of speech and non-speech stimuli in early infancy, *Journal of Experimental Psychology*, 1972
24. Mushi, S. L. P. A comparative analysis of some aspects of educating young children in Tanzanian and in North America: Tanzanian parents' perspectives, *Early Child Development and Care*, 1999
25. Mushi, S. L. P. Some general ideas informing second language teaching globally: Obstacles to their utilization in Tanzania, *Language Culture and Curriculum*, 9(2), 1996
26. Piaget, J. Time perception in children, In: Frazer, J. (Ed.), *The Voice of Time*, New York: Braziller, 1966
27. Piper, T. *And Then There Were Two: Children and Second Language Learning*. Markham, Ontario: Pippin Publishing Ltd, 1993
28. Trehub, S. E. The discrimination of foreign speech sound by infants and adults, *Child Development*, 1976
29. Valian, V. V. *Parental Replies: Linguistic Status and Didactic Role*, Cambridge, MA: MIT Press, 1993
30. Vygotsky, L. S. Thinking and speech, In: Rieber, R. W. and Carton, A. S. (Eds.), 1987
31. Minick, N. (Trans.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 1, *Problems of General Psychology*, New York: Plenum, (Original work published 1934).

Rolul persuasiunii din perspectiva paradigmei constructiviste

*Marcel Bâlici
Nadejda Bâlici*

Abstract

The process of studying foreign languages is assumed and conscious. A perspective of teaching which allows a complete manifestation of the user's personality is the constructivist perspective.

The proposed teaching method is the algorithmization. Accomplishment of tasks included in the algorithm will be carried out from the perspective of constructivist pedagogy (strategies for achieving algorithms will be described).

Communication skills are essential for integration of the user into the society. Acquiring of persuasion skills involves use of the following types of learning: construction, reconstruction and deconstruction.

Actions of both teacher`s and user`s persuasion are exposed at various stages of implementation of the algorithm. Besides the action related aspects, the skills necessary to get the persuasion ability are highlighted as well.

Principles of cognitive and social constructivism combine harmoniously to facilitate the plenary integration of the user. The enounced argument expresses user`s view, attitude and feelings concerning the concrete existence related circumstances. The user creates his own action plan to acquire and manifest skills of persuasion, while the teacher gives advice (on practical aspects).

Procesul de studiere a limbilor străine este unul conștientizat și asumat. Perspectiva de instruire care permite manifestarea plenară a personalității utilizatorului este cea constructivistă. Metoda didactică propusă este algoritimizarea. Realizarea sarcinilor incluse în algoritm se vor efectua din perspectiva pedagogiei constructiviste (se vor descrie strategiile de realizare a algoritmilor).

Esențiale, pentru integrarea utilizatorului în societate, sunt competențele de comunicare. Dobândirea abilităților de persuasiune presupun utilizarea – tipurilor de învățare-construcția, reconstrucția și deconstrucția. Sunt expuse acțiunile de persuadare ale profesorului și utilizatorului la diferite etape ale procesului de realizare a algoritmului. Pe lângă aspectele acționale sunt evidențiate și calitățile necesare obținerii capacității de convingere. Principiile constructivismului cognitiv și cel social se îmbină armonios pentru a facilita integrarea plenară a utilizatorului. Argumentul enunțat exprimă opinia, atitudinea și sentimentele utilizatorului referitor la circumstanțe concrete ale existenței. Utilizatorul crează propriul plan de parcurs pentru dobândirea și manifestarea abilităților de persuasiune, iar profesorul îi oferă consiliere (aspecte practice).

Cuvinte-cheie

constructivism, algoritimizare, TIC, Manual personalizat, persuasiune, calități de persuadare

Valențele metodei algoritmizării în diverse paradigme de învățare

Articolul cercetează modalitățile eficiente de realizare a orei de română pentru studenții străini. Obiectiv esențial este lucrul cu tipul de text argumentativ.

Textul argumentativ presupune, în sine, existența unei structuri, a unei clasificări și ordonări riguroase. Pentru început vom clarifica sensul termenului – text. Conform Cadrului European comun de Referință pentru limbi noțiunea de text include: „... orice secvență discursivă (orală și/sau scrisă), înscrisă într-un domeniu specific de activitate, care, fie ca suport sau scop, fie ca produs sau proces, constituie ocazia desfășurării unei activități comunicative în decursul îndeplinirii unei sarcini.” p. 16.

Textul argumentativ este corelat cu acțiunea argumentării pentru a demonstra sau a emite afirmații, în scopul convingerii interlocutorului de validitatea unei opinii. Este importantă capacitatea cognitivă de a selecta și a organiza argumentele pentru realizarea scopului propus, astfel constituindu-se o anumită relație între aceste concepte de opoziție sau similitudine. [6]

Conform nivelurilor de cunoaștere a unei limbi străine, la etapa de achiziționare a elementelor cognitive și a abilităților de comunicare, B2 utilizatorul poate exprima avantajele sau inconvenientele unei situații. Acestea fiind competențe care facilitează posibilitatea realizării unui text argumentativ.

Strategia de elaborare a textului argumentativ poate avea ca element fundamental paradigma constructivistă a învățării. Metoda selectată este algoritmizarea. Prin prisma paradigmei tradiționale de învățare, această metodă oferă doar o posibilitate de colaborare utilizator-profesor. Profesorul este cel care stabilește pașii pe care utilizatorul urmează să-i parcurge, punând accentul pe organizarea actului de instruire și sunt reliefarea avantajelor timpului și ale disciplinei.

Din perspectiva constructivistă algoritmul este o modalitate de exprimare a utilizatorului cu referire la viziunea proprie a învățării. Actul instruirii este unul asumat și conștientizat, iar utilizatorul are posibilitatea de a crea proiecte de învățare atât la nivel de secvență, în cadrul orei, cât și de proiectarea unui plan de parcurs de durată medie și lungă.

Utilizatorul va înțelege informațiile oferite sau identificate, și va conștientiza modalitatea de achiziționare a acestora. Informațiile nu vor mai fi privite ca o finalitate, ci mai degrabă vor fi considerate mijloace utile pentru realizarea unor obiective personale.

Sucesiunea fixă a operațiilor, din perspectiva constructivistă, reprezintă o expresie a comprehensiunii temei abordate, capacitățile utilizatorului de a cerceta,

de a descompune în părți componente, evidențiază competențele de analiză. Viziunea de perspectivă este fundamentul unui plan de acțiuni indispensabil studierii unei sau altei teme.

Abordarea algoritmică nu are drept scop doar direcționarea energiei utilizatorului spre activități concrete prestabilite de către profesor. Realizarea fiecărui algoritm reprezintă o experiență, care poate fi utilizată la ulterioarele rezolvări de probleme. Stabilirea căii de parcurs poartă amprenta modului de a gândi și de a acționa al utilizatorului. Este identificarea propriului stil de studiu, iar profesorului nu-i rămâne decât să valorifice momentele în care utilizatorul este dispus să primească consilierea și să remodeleze structura propriei strategii de acțiune.

Avantajul incontestabil al algoritmizării este faptul că ea oferă o anumită stare de confort psihologic. Incertitudinea referitoare la acțiunile ulterioare și la modalitatea de integrare a unei activități de învățare într-un tot întreg poate crea o stare de disconfort. Pe de altă parte, prin utilizarea metodei algoritmizării, utilizatorul devine propriul manager al activității de învățare și creează propria cale de parcurs. Nu mai este prezentă dependența de viziunea profesorului, utilizatorul efectuând un act de construcție mentală. Profesorul poate deveni consilierul metodic al utilizatorului.

Algoritmul în sine nu este o metodă de sine stătătoare. Ea reprezintă o succesiune de acțiuni și, totodată, poate fi și o suită de metode, căi de realizare a unui proiect.

Utilizatorul stabilește ordinea acțiunilor, precum și modalitatea de efectuare a lor (proces ce are loc cu ajutorul profesorului). Decizia aparține, prioritar, utilizatorului.

Indicațiile profesorului se pot referi la consecutivitatea logică a acțiunilor. Activitățile de instruire nu vor fi doar enumerate, plasate într-o ordine anumită, ci se va explica motivul optării pentru un algoritm sau altul, pentru o anumită înșiruire logică a activităților de învățare. În învățământul tradițional, algoritmul are rolul de a efectua anumite acțiuni mecanic cu scopul de a le automatiza ulterior.

Modelele moderne de studiu prezintă respectiva metodă ca și o posibilitate de manifestare a resurselor creatoare, fiind evidențiate competențele utilizatorului de a colabora, de a comunica, de a lucra în echipă. Algoritmul are avantajul de a descoperi noi valențe de asimilare a informațiilor, de dobândire a competențelor, de manifestare a personalității.

Profesorul nu are rolul de a controla un produs finit, el este cel care monitorizează întreg procesul de realizare a proiectului prin activități interactive de consiliere, îndrumare și oferire de surse bibliografice.

Sugestii practice pentru elaborarea algoritmului producerii unui text argumentativ

Integrarea pleneră în cadrul unei societăți presupune nu doar comunicare superficială, ci și capacitatea utilizatorului de a formula judecăți de valoare și a argumenta justetea alegerii făcute.

Prima etapă în algoritmul producerii unui text argumentativ este alegerea temei.

Aceasta poate fi sugerată de profesor sau poate fi selectată dintr-o listă propusă sau realizată de utilizator. În propriul fișier electronic, utilizatorul va deține lista de subiecte pentru diverse teme de ordin cotidian sau de specialitate (de exemplu la tema „Sistemul nervos” pot fi incluse următoarele subiecte; Structura sistemului nervos, Rolul SNC, Rolul sistemului nervos periferic, Neuronii și nervii, Realizarea impulsurilor nervoase, Anatomia creierului, Funcțiile trunchiului cerebral și cerebelului, Puterea miraculoasă a creierului, Ariile motorii, Darul inestimabil al comunicării, Ceea ce ne face unici, Comoara în perpetuă valorificare-memoria, Maladii ale sistemului nervos, etc.).

Toate fișierele de lucru vor fi modificate ori de câte ori vor apărea oportunități. Pe parcursul studiului fișierul tematic va putea fi completat cu noi subiecte, în dependență de interesul utilizatorului, precum și de noile experiențe acumulate, de nivelul de percepere a unui sau altui fenomen, proces.

De asemenea, fișierul poate fi completat la sugestia colegilor și profesorului sau a specialiștilor din domeniu. Următorul pas al algoritmului presupune achiziționarea și stocarea informațiilor, ce pot fi selectate din diferite surse, iar utilizatorul va crea fișierul cu sursele sitografice sau bibliografice.

Referitor la bibliografie utilizatorului, i se vor oferi sursele de bază gen dicționare, enciclopedii, monografiile fundamentale în domeniu, anuare statistice regionale și locale.

Proiect personal de perfecționare a utilizatorului va fi crearea unui fișier electronic bibliografic tematic, în ordine alfabetică. Acțiuni similare pot fi efectuate și referitor la crearea unei sitografii adecvate temei. Fișierul va fi completat ori câte ori utilizatorul va identifica noi surse de informație la tema propusă. Un rol semnificativ îl poate avea și selectarea și decuparea de articole publicistice, unor secvențe video sau audio.

Alt aspect al activității de realizare a algoritmului este selectarea, aranjarea și clasificarea informațiilor.

Utilizatorul își poate crea fișiere tematice, cronologice, de autor. Se vor formula mai multe opinii în baza datelor și informațiilor stocate. Opiniile vor putea fi grupate conform criteriului de similitudine sau de opoziție. Referitor la o anumită temă, utilizatorul va alege un număr rezonabil de opinii, care vor fi plasate în ordinea logică a interpretării unui sau altui eveniment, proces, fenomen. Inițial, utilizatorul își va crea agenda duală, în prima parte fiind expuse datele, considerate relevante, iar în a doua opiniile ce decurg din interpretarea datelor stocate. Opțional, utilizatorul va putea atașa propriilor opinii și opiniile experților, specialiștilor în domeniu, și ale personalităților din lumea artei sau a sportului. Formularea opiniilor și plasarea lor într-o anumită ordine reprezintă „scheletul” textului argumentativ. Conform opiniei susținute de Vicenze Lo Cascio în lucrarea „Gramatica argumentării” argumentul reprezintă opinia formulată plus justificarea ei.[7]

Bineînțeles că utilizatorul urmează să realizeze actul de justificare a opiniei selectate. La această etapă se va recurge la consultarea fișierului ”Conectori” pentru a facilita procesul de formulare a justificărilor. Conectorii au mai multe roluri argumentative: de confirmare, de explicare, de concesie, de rectificare, de exprimare a obiecției, dezacordului, de plasare a adaosului, formulare a concluziilor.[1]

Utilizatorul va crea tabelul cu rolurile argumentative ale conectorilor în care va include și modele de enunțuri cu utilizarea conectorilor. La această etapă se va decide caracterul textului argumentativ de confirmare a unor opinii sau de exprimare a dezacordului cu opinia enunțată. Este momentul în care utilizatorul își completează agenda cu rubrica „Formularea enunțurilor de justificare.” Uneori este rațională atașarea și celei de a patra rubrici ”Contraopinie” în care utilizatorul își plasează propriile enunțuri de justificare. Alternanța opinie-contraopinie nu este obligatorie, dar oferă textului un mai mare nivel de credibilitate, deoarece majoritatea fenomenelor, proceselor și evenimentelor din existența umană nu pot fi interpretate univoc. Fiecare text argumentativ are o componentă finală formularea unei concluzii ce înglobează întregul sistem informațional, expus anterior, plus exprimarea propriei atitudini relativ la cazul studiat. În continuare propunem algoritmul de producere a unui text cu caracter argumentativ:

1. selectarea temei
2. selectarea și stocarea informațiilor
3. formularea opiniilor
4. expunerea enunțurilor de justificare a opiniilor
5. formularea concluziilor.

Medierea textului argumentativ și calitățile de persuadare

Medierea reprezintă actul de transmitere a informației dintr-un discurs unei terțe persoane. Este rezonabilă ideea emisă de Adriano Colombo în articolul „Il testo argumentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi”, conform căreia sunt relevate diferențele dintre analiza argumentării și textului argumentativ.[3] Argumentul are o structură fixă bazată pe date-informații și justificarea lor. Textul argumentativ are o structură mult mai complexă, ”poate conține o introducere, abordează problema delimitării dintre obiectul analizei și aspectele controversate, prezintă date și narează fapte ce constituie premise, având diverse forme, pentru perorația discursului. Ordinea în care aceste elemente se succed pot să nu aibă nici o importanță din punctul de vedere al enucleării izolate în schemele argumentative, dar sunt esențiale pentru formarea structurii textului și pentru eficiența lui persuasivă. Fiecărui segment al discursului îi sunt caracteristice anumite elemente de formă, precum și de semnificație, prin relevarea propriei atitudini referitoare la tema discutată, totodată, fiind evidențiate competențele de comunicare și persuadare ale utilizatorului.

De ce ar avea nevoie utilizatorul de să-și formeze competențe de persuadare. Indiferent de do meniul de activitate persuasiunea este un element esențial. Persuasiunea are un rol important în etică, artă și știință, Semnificativă în acest sens este afirmația :

„Poate nu-i vedeți astfel, însă oamenii de știință au misiunea de a convinge. Chiar și în domenii precum chimia, matematica sau fizica – așa zisele științe reale-persuasiunea joacă un rol major. Oamenii de știință trebuie adesea să-i convingă pe ceilalți că cercetările lor au merit științific și valoare socială, că experimentele lor au fost planificate și realizate corespunzător și că interpretările rezultatelor sunt corecte.”[4] .Mai mult, persuasiunea sete indispensabilă actului de comunicare interpersonală.

Actul de comunicare este unul asumat și conștientizat, fiind perceput de utilizator și de ceilalți actori în cadrul activității de mediere ca eficient și adecvat . Utilizatorul își propune, de la etapa inițială să convingă pe interlocutor de valoarea și importanța informațiilor oferite. El pune accentul atât pe conținutul pe care vrea să-l transmită cât și modalitatea de a transmite informația.

Discursul poate avea valențe intrinseci referitoare la calitatea interpretării și argumentării, la structura unitară a textului exprimată prin coerență semantică și coeziune gramaticală, la oferirea datelor și informațiilor veridice, la justificarea lor adecvată. Importante sunt și valențele extrinseci ale transmiterii textului. Calitățile

personale ale utilizatorului, competențele de comunicare, gradul de sociabilitatea, abilitățile de persuadare. Partea introductivă a discursului expune tema abordată, actualitatea ei, dar și atitudinea, punctele de vedere, viziunea utilizatorului referitoare la tema propusă. Este necesar ca utilizatorul să conștientizeze faptul că informația transmisă capătă valoare în dependență de autoritatea celui care realizează acest actul comunicării.

Autoritatea unei persoane este în directă legătură cu integritatea, corectitudinea și consecvența ei. Pedagogia modernă conferă un rol important formării competențelor ontologice în cadrul instruirii, în general, și studierii unei limbi străine, în special. Utilizatorul este cel care selectează modalitatea de aranjare a ideilor într-un text argumentativ. El va aplica legile persuasiunii la diverse etape ale producerii unui discurs. Legea reciprocității îl face pe utilizator să simtă dorința de a oferi și el ceva în schimbul celor primite. Chiar în partea introductivă a textului, el poate crea enunțuri care să exprime sentimente de reciprocitate. Atunci când analizează problema propusă, poate opta pentru cercetarea paralelă utilizând metoda contrastului. Astfel unele idei sunt mai bine evidențiate atunci când sunt plasate în contrast.

Pentru realizarea unei argumentări eficiente este important să stabilim sistemul de valori la care vom face referință. Utilizatorul va opera cu informații, citate, surse bibliografice sau site-uri care se bucură de încredere generală, se face referință la autorii acceptați ca buni specialiști în domeniu. O lege importantă în actul comunicării textului argumentativ este cea a consecvenței. Capacitatea de a susține aceleași opinii în situații diverse cu implicarea elementului de noutate, creează utilizatorului calitatea de a fi consecvent. Profesorul va urmări nu doar construcția unui text argumentativ. Vor fi monitorizate și abilitățile utilizatorului de a comunica acest text folosindu-se de principiile și modalitățile de persuadare în cadrul activităților de mediere. Esențiale vor fi considerate și competențele ontologice. Paradigma constructivismului va trece dincolo de limita realizării unui text, de transmitere a lui, dar va fi, totodată, un punct de reper pentru construcția asumată a propriei personalități, ca parte integrantă a societății.

În lucrarea sa „Totul despre psihologia persuasiunii” Robert B. Cialdini, Ph.D. vorbește despre principiile persuasiunii, unul dintre ele fiind legea reciprocității, care poate fi aplicat cu efecte favorabile sau nefavorabile.[2] În cadrul studiului unei limbi, acest principiu va fi privit diferit, nu sub aspect publicitar sau de business, dar ca o posibilitate de a răspunde la oportunitățile create odată cu însușirea unei noi limbi. Utilizatorul va percepe adecvat posibilitățile de manifestare într-un cadru nou și va răspunde aplicând legea reciprocității prin crearea motivării pentru realizarea actului de instruire.

Aceste avantaje percepute pot fi transmise unei terțe persoane fiind folosite informațiile, abilitățile și capacitatea de persuadare. Principiul reciprocității poate fi aplicat și în diverse domenii de activitate, textul produs având menirea de a explica avantajele realizării unei sau altei acțiuni. Utilizatorul va deveni capabil să explice alegerea unui comportament din punctul de vedere al propriilor avantaje, oportunități și beneficii. Paradigma învățării constructiviste se suprapune activităților de construcție a viziunilor fundamentale, despre viață, succes.

Utilizatorul învață modul de comunicare care va facilita obținerea succesului. Instruirea abstractă, poate avea drept rezultat memorarea unor reguli sau seturi de instrucțiuni, fără a face referire la rolul lor în viața utilizatorului.

Algoritmizarea din perspectiva constructivistă reprezintă modalitatea de a oferi utilizatorului posibilitatea să-și exprime opinia privind calea de obținere a succesului. Modalitățile de producere a textului în stilul constructivist sunt diferite de cele în stil tradițional, la fel sunt și modalitățile de mediere în cadrul celor două paradigme. Utilizatorul își va asuma veridicitatea informațiilor, deoarece el nu va reproduce un text propus, ci va transmite informațiile unui text construit de el, care conține și elemente de persuasiune. Va fi responsabil de propriul text în fața interlocutorului, astfel textul devenind o formă de angajament în relațiile interpersonale.

Textul nu trebuie limitat la actul de producere și reproducere a lui. Fără îndoială, utilizatorul va stabili propriile obiective și va acționa conform propriului mod de a aplica noile competențe. Este important ca textul să capete valențe sociale nu doar la nivel de conținut, element esențial în cadrul producerii textului, dar și să aibă conotații sociale la nivelul etapei de mediere. Dacă după conținut, textul trebuie să corespundă noțiunii de succes, atunci la nivel de mediere textul trebuie să corespundă noțiunii de utilitate. Mediarea fiecărui discurs ține cont de gradul lui de utilitate. Un alt principiu al persuasiunii este capacitatea de a inspira simpatie celorlalți.

Cum ar putea textul argumentativ să răspundă necesității de fi acceptați de ceilalți. Transmiterea unor informații într-un stil clar, coerent este importantă pentru o mediere eficientă. Utilizatorul trebuie să fie capabil să discearnă tipul de discurs enunțat în fața unui sau altui auditoriu. Felul de a fi nu poate fi învățat la ore, dar anumite sugestii, îndrumări și sfaturi pot fi oferite. În procesul de conștientizare a rolului comunicării în societate, este prezent atât actul de transmitere a unei informații, cât și cel de persuadare, de convingere, de influențare. Indicatorii argumentativi pot exprima premisa – pentru că, fiindcă, deoarece și concluzia – respectiv: așadar, rezultă, prin urmare. Utilizatorul va observa clar

utilitatea plasării anumitor indicatori punându-i în relație cu funcția și rolul lor în cadrul textului cu caracter argumentativ. Așadar din perspectiva constructivistă, medierea textului argumentativ are rolul de îmbunătățire a calității vieții persoanei, contribuind la propriul succes. Ea facilitează integrarea în comunitate prin formarea abilităților de conștientizare a propriului comportament, indică utilizatorului modul și timpul de a continua consecvent un anumit comportament sau a-și schimba felul de a fi. Din punct de vedere social, textul capătă rol utilitar, de integrare, de convingere, de persuadare, de implicare. Formarea competențelor lingvistice coincid cu cele ontologice, care au drept obiectiv formarea unei personalități de succes, posesoare de informații, deprinderi și competențe care sunt utile pentru obținerea succesului. Calitățile personale nu fac decât să potențeze aspectele cognitive și sociale ale instruirii. Principiile europene de instruire îndeamnă pe toți participanții la actul instruirii să răspundă nevoilor, motivațiilor, particularităților și resurselor utilizatorului. Modelul constructivist propus se realizează perfect acestor cerințe realiste.

Modelul constructivist cognitiv și social în medierea textului argumentativ

Aspectele modelului constructivist sunt bine structurate în lucrarea „Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii”. Aici observăm îmbinarea armonioasă dintre principiile constructivismului cognitiv și cel social în realizarea actului de construcție, reconstrucție și deconstrucție a textului argumentativ. Semnificativă, din acest punct de vedere, este afirmația referitoare la constructivismul cognitiv „Pornește de la teza că realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine, ci doar dacă individul procesează mental informațiile acumulate, recurgând la o construcție mentală de prelucrare a lor, prin acomodare și asimilare progresivă.”[5]

Utilizatorul va folosi experiența acumulată pe parcursul construcției structurii textuale atunci când va fi în situația de a transmite informația interlocutorului. Textul produs va avea un caracter personalizat, va scoate în evidență viziunea, atitudinea și sentimentele autorului relativ la tema abordată. Medierea nu va reprezenta un act artificial, ci unul individual, firesc, personalizat.

Profesorului nu-i va rămâne decât sarcina de a-i sugera surse bibliografice, demne de încredere în domeniul studiat. Colaborarea profesor-utilizator este de asemenea un act de mediere care implică prezența persuasiunii. Personalitatea profesorului, credibilitatea lui sunt aspecte foarte importante în a-l convinge pe

utilizator să accepte unele surse ca fiind veridice. Profesorul nu mai are rolul de a indica sursele informaționale, ci de a convinge utilizatorul de caracterul util, veridic și necesar al lor.

Profesorului îi revine funcția de monitorizare și de înlăturare a erorilor, neclarităților, confuziilor. Construcția mentală presupune un proces continuu de reconstrucție, deoarece utilizatorul, în fiecare moment, devine purtătorul unei noi experiențe. Medierea, din perspectiva constructivistă reprezintă transmiterea experienței actuale, și poate fi, de asemenea, un proces continuu în schimbare. De asemenea, actul medierii poate pune baza unei reconstrucții a discursului inițial. Textul nu este prezentat drept un produs finit, ci unul care este construit de utilizator și reconstruit ca urmare a influenței noilor experiențe, fie de ordin cognitiv, fie social. Este imposibilă realizarea actului de identificare cu grupul social, limba căruia o învață utilizatorul fără cunoașterea unor elemente fundamentale ale culturii respective. Tradițional se organizează de profesor excursii cu caracter cognitiv, vizionarea unor filme sau spectacole din programul de studiu. Abordarea inovativă constă în faptul că profesorul are rolul unui partener social, care oferă unele informații despre moștenirea culturală ce poate fi dezvăluită prin cunoașterea limbii studiate.

Utilizatorului îi revine misiunea de a efectua cercetări, de a realiza traduceri, de a selecta informații în forma fișelor electronice, de a elabora bibliografia tematică, de a formula întrebări, a exprima neclaritățile și confuziile. El este autorul strategiei de cunoaștere, prin realizarea interviurilor și reportajelor. Interpretările anterioare devin instrumente pentru interpretările ulterioare. Formarea competențelor lingvistice se îmbină cu adaptarea la mediul socio-cultural al grupului. Este evident caracterul bilateral al acțiunii de persuadare. Profesorul utilizează persuasiunea pentru a oferi utilizatorului judecăți de valoare, iar utilizatorul justifică valoarea opiniilor sale. Vastitatea rolului studierii unei limbi o desprindem din următoarea afirmație: „Relațiile interpersonale, negocierile, confruntările, dezbaterile, rezolvările în grup mediază construcția cunoașterii individuale și conștientizează fiecăruia care-i este „zona proximei dezvoltări”, care pot fi remediile și soluțiile de atingere a ei, rolurile potrivite pentru afirmarea competențelor.”[5] Pentru acceptarea unor valori de către utilizatori este foarte important să fie transmisă adecvat, însoțite de argumente personale, care să justifice opțiunea propusă și aleasă. Așadar, persuasiunea este un element indispensabil constructivismului ca paradigmă de învățare și, totodată, este un instrument util pentru a personaliza actul de studiu pentru a realiza obiectivul propus: încadrarea cu succes în grupul social. Profesorul și utilizatorul în comun vor crea strategia pedagogiei succesului.

Bibliografie

1. Academia Română, „Gramatica de bază a limbii române”, *Univers Enciclopedic Gold*, 2010, p. 653.
2. Cialdini, Robert B., „Totul despre psihologia persuasiunii”, *Business Tech*, București, 2008
3. Colombo, Adriano, “Il testo argumentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi”, *La Nuova Italia*, Florența, 1992, pp. 59-84.
4. Gass, Robert H.; John S. Seiter, *Manual de persuasiune*, Polirom, Iași, 2009, p. 25.
5. Joița Elena (coord.), *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*, Craiova, Universitaria, 2007.
6. Lavinio, Cristina *La varietà dei testi*, *Convegno regionale sull'educazione linguistica*, Cagliari, 23 aprile 2008, p. 4.
7. Lo Cascio, Vincenzo, *Gramatica argumentării. Strategii și structuri* (trad. rom.), București, Meteora Press, 2002.

Rolul evaluării interactive în cadrul predării-învățării limbii și literaturii române pentru absolvenții treptei gimnaziale

*Aurica Marcu
Ministerul Educației, RM*

Abstract

The estimate it is "methodology operation" of comparison on the outcome get with the planned objective. The estimate of Strategy ascertain estimate of technical's and methods. The estimate strategies centralizes on formative and formation learning it is, actually, and estimate interacted strategy. The interacted strategy suppose on the existence part hers between the teachers and the schoolboy, thus the teaching-learning process can become once more amenable in the aspect advancement of critical thinking.

Keywords

The interacted estimate, capacity of self-estimate, classical lesson, evocation courses, mediate learning, reorganization on the behavior, the typical exactingness.

Nu există nici o activitate în afara **evaluării**, scopul căreia este de evidenția modalitatea de asimilare a materialului didactic, de a dezvălui cum sunt conștientizate rezultatele predării-învățării prin raportarea la un standard și acomodarea permanentă la ritmul real de avansare în asimilarea noilor cunoștințe de către elevi.

Evaluarea face parte din procesul predare-învățare, pentru că la ea participă atât elevi, cât și profesorul. De fapt, **evaluarea** este o operație metodică de comparație a unui **rezultat obținut** cu un **obiectiv planificat**. Fără evaluare n-ar exista rezultatul unei activități de predare-învățare, deoarece numai ea poate furniza dovezi concludente în vederea aprecierii finale ale elevului.

Absolvenții treptei gimnaziale asimilează mai bine suportul didactic când:

- învățarea este activă, în colaborare, în baza reperelor concludente;
- întrebările, sarcinile sunt relativ ușoare, dar în creștere logico-artistică;
- volumul de informație se asimilează datorită unor sarcini planificate ce pot restructura imaginea evaluată;
- frecvența succeselor în procesul de receptare-asimilare a unui text literar poate fi înaltă și ea le produce elevilor plăcerea de a cunoaște, stimulându-i spre o cooperare ce ține de domeniu.

Pornind de la aceste particularități putem specifica următoarele *coordonate ale evaluării*. Evaluarea se realizează pentru:

- a verifica cunoștințele dobândite în raport cu standardele;
- a interioriza unele motivații;
- a susține spiritul critic de autoevaluare;
- a conștientiza valoarea aprecierii personale și de către colegi; etc.

La ora actuală este dificil de a elabora concepția unui manual școlar fără a reflecta în prealabil asupra noțiunilor de evaluare, autoevaluare, evaluarea interactivă, autoevaluarea didactică în cadrul acestui manual.

Termenul „evaluare” ne oferă un teren favorabil pentru dezvoltarea modalităților în care programa operaționalizată poate să-l sprijine cât mai bine pe cel evaluat (în cazul nostru pe absolventul treptei gimnaziale) sub următoarele aspecte:

- realizarea strategiei și a tacticilor de predare;
- referirea permanentă la necesitățile elevilor;
- adecvarea resurselor la obiectivele de referință.

Absolventul treptei gimnaziale implicat în procesul de evaluare își poate adresa permanent următoarele întrebări:

- De ce sunt la ora de limbă și literatură română?
- Ce scop am?
- Ce motive mă determină?
- Sunt pregătit pentru a recepta textul?
- De fapt, cine sunt eu?
- Sunt sigur că voi reuși?
- Ce se așteaptă de la mine?

Noțiunile „strategie de evaluare” vine să determine metodele și tehnicile de evaluare în scopul realizării unor corelații eficiente între procesul de predare-învățare și cel de evaluare a limbii și literaturii române. Strategiile de evaluare centrate pe învățare, formativă și formatoare se înscriu în categoria *strategiilor de evaluare interactivă*. În acest sens, *evaluarea interactivă* presupune, de fapt, existența unui parteneriat între profesori și elevi, care are la bază procese de colaborare și de negociere constructivă, vizând mobilizarea profesorului și elevului în cadrul proceselor de învățare și evaluare. În felul acesta evaluarea interactivă își poate determina și scopurile, cum sunt:

- stimularea capacității de autoevaluare a elevului implicat în procesul de predare-asimilare;

- conștientizarea necesității de asimilare a programei la limba și literatura română;
- sporirea încrederii în forțele proprii.

Astfel, profesorul predă în virtutea atingerii unor finalități educaționale și evaluează metodele de realizare a acestor finalități în funcție de performanțele efective ale elevilor. Pe de altă parte, procesul de învățare a elevilor se concretizează în obținerea unor performanțe calitative, de care sunt capabili și pe care permanent au capacitatea să și le autoevalueze. Pornind de la această poziție, se produc anumite ajustări la nivelul profesorului în ceea ce privește procesul de predare-învățare-evaluare și ajustări la nivelul elevului referitor la procesul de învățare-autoevaluare. De aici rezultă că autoevaluarea este un proces verificat și dirijat atât de evaluarea profesorului, cât și de eficiența propriei activități a elevului, dacă ținem cont de strategia atingerii performanțelor dorite. Vom încerca în cele ce urmează să determinăm fiecare componentă a actului didactic pentru o analiză conștientă a relației sale cu evaluarea realizată prin intermediul metodelor interactive: *autoevaluarea+inter-evaluarea*.

Astfel, în orice proces de predare-învățare-evaluare, profesorul predă raportându-se la finalități corect formulate, evaluarea volumului de informație în care acestea au fost atinse depinzând de performanțele efective ale elevilor înșiși. Se desemnează două componente ce se află într-o relație constructivă și care apelează la un anumit model-constructiv de transmitere a cunoștințelor și introducând procedee noi, argumentate în verificarea și aprecierea nivelului de asimilare al acestora de către elevi. (Figura 1)

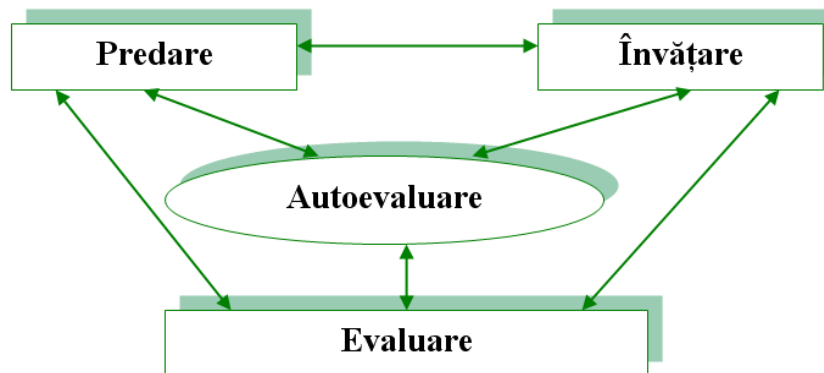


Figura 1. Relația evaluării cu celelalte componente ale procesului de predare-asimilare a limbii și literaturii române pentru absolvenții treptei gimnaziale

Cercetătoarea Pamela Farris ne propune câteva modalități de predare și de organizare a activităților didactice. Pe de o parte, abordează predarea-învățarea didactică în care evenimentele instruirii sunt cele caracteristice lecției „clasice”:

- recapitularea cunoștințelor din lecțiile anterioare;
- prezentarea, pe scurt, a subiectului noii teme;
- prezentarea și explicarea materialului după principiul „pașilor mărunți”, în urma cărora elevul își dezvoltă capacitatea de a înțelege și de a exersa după fiecare pas informația asimilată;
- dinamizarea tuturor elevilor prin oferirea unor sarcini individualizate fiecăruia, de asemenea unui set de întrebări respectând corespunderea lor cu nivelul fiecărui elev și realizarea unui feedback permanent;
- propunerea unor sarcini de activitate independentă pentru fiecare elev și verificarea modului lor de executare.

Unei asemenea forme de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare i se potrivește o evaluare directă, tradițională. Este un segment aparte care ține de formarea evaluării sumative și apelează la metodele „clasice” (chestionarea orală, probele grafice sau practice, testele didactice etc.).

Pe de altă parte, cercetătoarea menționează o serie de forme de organizare a lecției în care rolul elevilor, implicarea lor activă în procesul de asimilare a cunoștințelor, este considerabil sporit. Aș dori să menționez noțiunile de: instruire „holistică” învățarea prin cooperare, temele „ciclice” etc. Ele se disting prin faptul că, elevii pot dobândi strategii utile de învățare și informații adecvate pe care apoi să le aplice în situații concrete.

Deoarece procesul de predare-învățare-evaluare este determinat de capacitatea elevului a pătrunde în esența însușirilor semnificative ale temei asimilate, ne propunem și un suport practic al gândirii critice, care se bazează pe anumite deprinderi și abilități de a raționa justificat, coerent, logic, ținând cont de argumente suficiente, solide și valoroase. De aici rezultă că gândirea critică a unui elev îi poate educa o „superioritate în volumul de cunoștințe”, care, în taxonomia abilităților cognitive a lui Bloom, implică analiza, sinteza și evaluarea. Un asemenea model didactic cu perspectivă, în opinia cercetătorului I. Dumitru, poate presupune următoarele secvențe de operaționalizare:

- evaluarea;
- realizarea sensului;
- reflecția personală.

Conform noului mod de organizare a lecției de limbă și literatură română pentru ciclul gimnazial, evaluării i se „diminuează” statutul de model instrucțional perfect, evaluarea „se îmbracă în forma unui feedback” cu profunde valențe

formative, astfel profesorul și elevii devin o echipă care decid împreună ce anume trebuie să învețe și modul în care trebuie să realizeze această activitate.

Pe de altă parte, principala activitate a elevului este cea de învățare în urma căreia ar putea obține un șir de performanțe pe care le autoevaluează. Renumitul cercetător L. S. Vâgotski încearcă o posibilă clasificare a teoriilor despre învățare, pe care le grupează în numai 3 categorii:

- învățarea urmează dezvoltării intelectuale;
- învățarea reprezintă dezvoltarea intelectuală;
- învățarea precede dezvoltarea intelectuală.

S-a demonstrat, de fapt, că profesorii care se folosesc de teoria „învățării mediate”, elevii acestora dispun de o percepție deosebită asupra relației profesor-elev. Conform teoriei „învățării mediate”, profesorul devine un „facilitator” care preia și prelucrează cunoștințele, iar elevul – o persoană care le recrează, învățând astfel cum să învețe. În cazul nostru modalitățile de realizare a evaluării randamentului de asimilare a cunoștințelor de limbă și literatură română vor fi eficiente și mult mai necesare în urma utilizării a unei metodici interactive de autoevaluare/inter-evaluare atunci când elevii sunt activi și conștienți, ca „subiecți capabili” ai procesului de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române pentru treapta gimnazială.

Cele expuse confirmă că, pentru a explica relațiile care se stabilesc între evaluare și autoevaluare în procesul de predare-învățare, e necesar să dispunem de un model, care ar putea deveni și un demers fundamentat la tema noastră de cercetare. Am apelat la modelul teoretic propus de metodistul C. Stan, din care reiese că principala activitate a profesorului (predarea) și, respectiv a elevului (învățarea) se desfășoară în virtutea evaluării creative a performanțelor școlare. Finalitățile educaționale sunt raportate la un set de criterii ce țin de cerințele curriculumului sau ale manualului, nivelul clasei, chiar și valoarea propriilor performanțe și utilizând o multitudine de strategii didactice: metodele și instrumentele de evaluare. (Figura 2)

Este firesc să menționăm și de felul cum interpretează elevul rezultatele obținute, elevul poate să accepte sau poate să respingă decizia profesorului în urma evaluării didactice, fapt mediat de mulți factori, cum sunt:

- Gradul de obiectivitate și exigența profesorului;
- Factori care pot influența evaluarea;
- Valoarea argumentării rezultatelor actului evaluării;
- Concordanța între performanțele așteptate și cele eficiente;
- Principalele trăsături ale elevului.

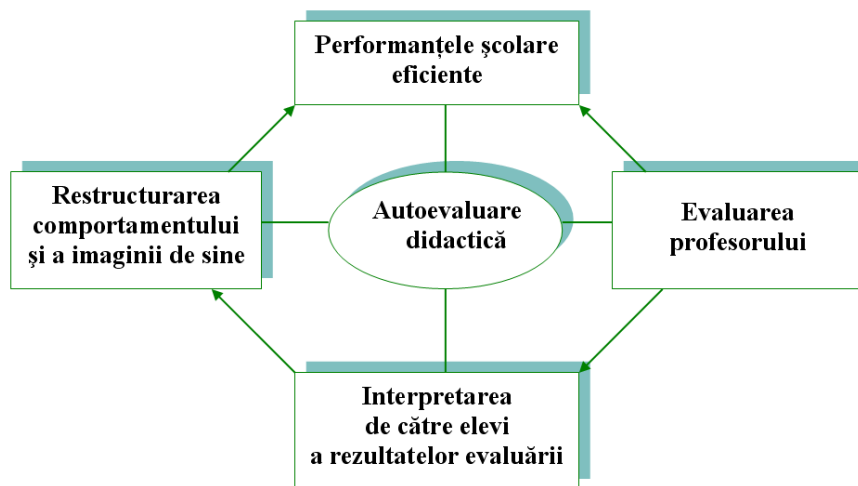


Figura 2. Relația evaluare-autoevaluare din perspectiva procesului de predare-învățare-evaluare.

Rezumându-ne în problema evaluării, dorim să menționăm ca propunere câțiva pași pentru a forma adevăratele capacități de autoevaluare/inter-evaluare la absolvenții treptei gimnaziale și pentru a prezenta curriculumul de limbă și literatură română într-un proces de optimizare a performanțelor gimnaziale ale elevului:

- educarea permanentă a capacității de autocunoaștere, inter-cunoaștere;
- prezentarea corectă a strategiilor de evaluare pe care ar trebui să le atingă elevii precum și a criteriilor care vor sta la baza aprecierii cunoștințelor;
- utilizarea unor strategii interactive specifice treptei gimnaziale de predare-învățare-evaluare;
- completarea unor chestionare care să cuprindă întrebări de apreciere a proporțiilor performanțe (dificultatea sarcinii, metodele utilizate, succesele obținute, modalitățile de optimizare, modelul de structurare a informației etc.).

Sintetizând cele prezentate în acest articol, am ajuns la concluzia că autoevaluarea și inter-evaluarea sunt influențate de conținutul și modul de interacțiune a componentelor procesului de învățământ, de particularitățile individuale ale elevului și de exigența profesorului. Astfel, includerea autoevaluării și evaluării interactive în procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române pentru treapta gimnazială este un fenomen util și necesar, care poate contribui la optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare.

Bibliografie

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*, Chișinău-Strasbourg: Comitetul Director pentru Educație, 2003.
2. Callo, T., *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial. Limba și literatura română pentru cl. IX-XII. Ghid metodologic*, Chișinău: Editura Litera, 2000.
3. Farris J. Pamela, *Teaching Bearing Tosch*, Northern Illinois University, U.S.A., 1998.
4. Lisievici, P., *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. Editura Aramis, București, 2002.
5. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm?* Editura Polirom, Iași, 2000.
6. Pâslaru, V., *Educația literar-artistică a elevilor*. Chișinău. Editura Lumina, 1999.
7. Radu, I. T. *Evaluarea în procesul didactic*. Editura: Didactică și Pedagogică. București, 2000.
8. Stan, C. *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca, 2001.
9. Vogler J. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Polirom, 2000.
10. Vâgotski, L. S. *Mășlenie i reci*. Moscva, 1976.

Asimilarea limbajului medical prin metode interactive

Maria Pruteanu
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”
Republica Moldova

Rezumat

Strategiile didactice interactive, bazate pe cooperare și colaborare, sunt utilizate atât la formarea competențelor, cât și pentru evaluarea cunoștințelor. Ele stimulează potențialul creativ individual și de grup, solicită toleranță față de opiniile colegilor, favorizează schimburile interrelaționale.

Studiul de caz, ca valoare euristică și aplicativă, urmărește folosirea în practică a lexemelor/îmbinărilor însușite, utilizându-le în conversații tematice și modelându-le în dependență de circumstanțe.

Simularea, ca metodă acțională, necesită formarea rapidă și corectă a anumitor convingeri, formează comportamentul studentului prin luare de atitudine, asigură un autocontrol și dinamizează participanții antrenați în acțiune. Poate fi întrebuințată la consolidarea cunoștințelor, pentru evaluarea deprinderilor practice de vorbire monologată și dialogată, în cadrul lecțiilor de actualizare.

Competiția încurajează solidaritatea în grup, totodată evidențiind rolul personal al fiecărui participant. Tendința de manifestare individuală potențează nivelul de afirmare a grupului. Este oportună la recapitulare.

Strategiile didactice interactive se bazează pe sprijin reciproc, stimulează participarea individuală, dezvoltă capacitățile autoevaluative.

Cuvinte-cheie

Tehnologie pedagogică, strategie didactică interactivă, munca în grup, studiul de caz, metoda simulării, competiția.

Noțiunea de *tehnologie pedagogică* a fost definită de Gilbert de Landsheere ca un „ansamblu al tehnicilor și cunoștințelor practice aplicate pentru a organiza, a testa și a asigura funcționalitatea instituției școlare la nivel de sistem” [2, p. 363].

Capacitatea operațională a conceptului de *tehnologie a educației*, dimensiunea aplicativă a acestuia din perspectiva teoriei instruirii a fost punctată și de savantul Sorin Cristea [Ibidem].

Strategia didactică este arta, măiestria de a combina resursele, formele de organizare, de a integra metodele, procedeele, mijloacele de învățământ etc. într-o structură operațională pentru a realiza obiectivele predării-învățării-evaluării.

În viziunea cercetătorilor din domeniu [1, 3, 5 etc.] procesul de elaborare a strategiilor didactice se axează pe două căi: una teoretică ce potențează realizarea

procesului instructiv-educativ o anumită perioadă de timp și a doua practică, care asigură optimizarea procesului, valorifică noi resurse ce țin de inovația didactică.

Didactica modernă optează pentru o instruire bazată mai mult pe procesul de învățare și orientată spre rezultatele învățării decât spre predare, care necesită „proiectarea unor strategii optime, adecvate de predare, învățare și evaluare, menite să integreze mijloacele de instruire în procesul predării și învățării” [3, p. 124].

Strategiile didactice interactive, bazate pe cooperare și colaborare, sunt utilizate atât la formarea competențelor, cât și pentru evaluarea cunoștințelor. Ele stimulează potențialul creativ individual și de grup, solicită toleranță față de opiniile colegilor, favorizează schimburile interrelaționale.

Componentele unei strategii didactice interactive vizează:

- a) modul de organizare a grupei academice;
- b) tipul și sarcina de învățare;
- c) obiectivele învățării la etapa dată;
- d) dirijarea procesului instructiv-educativ;
- e) metodele și mijloacele utilizate în cadrul predării-învățării-evaluării.

Munca în grup este o metodă care întrunește parametrii necesari în conjugarea reușită a eforturilor individuale și a celor de grup pentru a îndeplini anumite sarcini. În același timp munca în echipă atenuază o posibilă individualizare din partea unor membri ai grupului. Or, în calitate de metodă didactică intersectează și aspectul social al învățării.

Experiența practică a demonstrat că randamentul activității studenților este mai înalt când se lucrează în grup, într-o componentă de 4 persoane. Reușita activității în grup este condiționată de mai mulți factori, între care:

- modalitatea de constituire a echipelor;
- compatibilitatea membrilor acestora;
- nivelul de pregătire al fiecărui membru;
- rolul liderului în grup etc.

Din categoria metodelor didactice interactive face parte și *studiul de caz*, care admite elaborarea și desfășurarea activității didactice prin intermediul analizării și dezbaterii unor situații reale.

Metoda studiului de caz a fost cercetată de mai mulți savanți (Roger Muchielli, Vasile Chiș, M. Ionescu ș. a.). La aplicarea acestei metode specialiștii recomandă să se respecte anumite etape cu valoare de operații didactice cum ar fi:

- identificarea cazului;
- analiza-sinteza cazului;
- stabilirea alternativelor de rezolvare;

- alegerea soluției optime, respectiv luarea hotărârii prin confruntarea variantelor [3, p. 150].

Eficacitatea metodică a studiului de caz este condiționată de anumite exigențe:

- cazul trebuie să fie autentic;
- prezentarea lui să genereze o situație-problemă ce urmează a fi soluționată;
- prin examinarea cazului-model, să se valorifice funcția instructiv-educativă astfel încât aplicarea să fie posibilă și în rezolvarea altor situații.

Utilizarea acestei metode este oportună și la orele de limba română în grupele de studenți alolingvi băștinași și străini pentru asimilarea limbajului medical.

Selectarea „cazurilor” reale, desprinse din viața cotidiană, nu prezintă nici o dificultate, căci mediciniștii chiar din anul întâi de studii sunt antrenați în practica medicală la clinici, spitale, în alte instituții medico-sanitare, unde medicii și alți angajați se confruntă zilnic cu diferite situații care necesită rezolvare urgentă ori de durată, iar studenții deseori sunt fie martori oculari, fie părtași ai acestor întâmplări.

Din perspectiva pregătirii profesionale a viitorilor medici, Programa analitică și Planul de studii la Limba Română (cu elemente de terminologie medicală) conțin teme cu referire la anatomia, morfologia și patologia organelor, profilaxia și tratarea unor afecțiuni. La lecțiile de limba română se însușesc cât mai mulți termeni medicali, se exersează vocabularul care constituie un lexic specializat, formându-se un limbaj preponderent medical.

Pentru antrenarea mai frecventă a vocabularului pasiv recurgem și la *metoda studiului de caz*, care are ca scop aplicarea noțiunilor/cunoștințelor deja însușite. Cazuri-tip pot fi identificate la fiecare temă, dar se aleg cazuri mai dificile, cu rezonanță sporită, care solicită mai mult efort atât din partea profesorului și studenților implicați în roluri, cât și a auditoriului. Exemple de cazuri selectate pentru dezbateri în cadrul anumitor teme pot servi situații frecvent întâlnite în viața cotidiană, cum ar fi situația propusă la studierea temei *Fracturile*. De pildă: „Un grup de mediciniști traversau strada regulamentară în fața Universității de Medicină. De cealaltă parte a bulevardului, un alt pieton a încercat să traverseze la culoarea roșie a semaforului și, din nefericire, a fost grav rănit. I-a fost fracturat un membru inferior. Șoferul autoturismului a părăsit locul accidentului.”

Dacă studiul de caz este folosit în scopul consolidării vocabularului, atunci termenii care urmează să fie memorați sunt prezentați prin intermediul posterelor, pe ecranul televizorului, la calculator sau chiar scriși pe tablă pentru a înlesni realizarea obiectivelor. Când metoda studiului de caz se utilizează la verificarea

temei sau la actualizarea cunoștințelor, în calitate de material ilustrativ pot fi expuse fotografii, imagini video, alte surse cu rol adjuvant (fără suport lexical) în scopul facilitării rezolvării situației date.

La identificarea cazului-model se proiectează o implicare optimă a participanților la dezbateri. Cu statut de procedeu didactic, *dezbateri* poate fi îmbinată cu dialogul și aplicată la orele practice, în cadrul unor mese rotunde etc. În activitate trebuie să fie antrenate toate tipurile de memorie, lexicul activ și cel pasiv, studenții fiind puși în situația să-și argumenteze ipotezele apelând nu numai la terminologie specializată, ci și la lexeme de uz general.

Deși studiul de caz reprezintă o metodă interactivă, rolul profesorului rămâne a fi foarte important. El dirijează întreaga activitate didactică, începând cu selectarea cazului și finalizând cu soluționarea lui. Acțiunile studenților sunt monitorizate și, dacă este necesar, direcționate/redirecționate pe făgașul normal.

Valențele psihopedagogice ale metodei expuse sunt următoarele:

- Proximitatea studierii teoretice și practice prin intermediul exemplurilor din viață.
- Formarea abilităților de comunicare orală în diferite situații, cu propunerea variantelor de decizie și argumentarea ipotezelor proprii.
- Participarea fiecărui membru al grupului la rezolvarea problemei prin evaluarea opiniilor colegilor și identificarea variantei optime de soluționare.
- Prin intermediul studiului de caz contribuim la formarea și dezvoltarea spiritului critic, a capacității de examinare critică a diferitelor strategii de soluționare, favorizând luarea deciziilor eficiente, care pot servi drept modele în viitoarea activitate profesională.
- Ca valoare euristică și aplicativă, studiul de caz urmărește folosirea în practică a lexemelor/îmbinărilor însușite, utilizându-le în conversații tematice și modelându-le în dependență de circumstanțe.

În categoria metodelor interactive se înscrie și *simularea (jocul de rol)*. *Simularea* este o cale de predare-învățare bazată pe reproducerea unor funcții, relații, activități etc. Ea a fost calificată „formă de joc din grupul jocurilor de reproducere, metodă de reducere a unor câmpuri sociale complexe, prin reconstrucție sau anticipare, la situații reale” [6, p. 248]. Cercetătorii care au investigat această metodă didactică recomandă să fie respectate următoarele etape:

1. identificarea unei situații care necesită rezolvare și poate fi supusă simulării prin jocul de rol;

2. prezentarea ei (prin analogie cu studiul de caz) și familiarizarea auditoriului cu regulile jocului;
3. modelarea situației (dacă este necesar, se complică, modificându-se și sarcinile);
4. distribuirea rolurilor și învățarea lor;
5. prezentarea (simularea);
6. dezbateră rolurilor.

Analiza și evaluarea jocului de rol se face cu participarea tuturor membrilor grupei academice.

Aplicarea simulării începe de la jocuri de rol care conțin replici simple și sunt puține la număr. Treptat sarcinile se complică până se ajunge la asumarea și exersarea unor roluri reale.

Ca metodă didactică interactivă simularea poate fi utilizată cu succes și în procesul de însușire a limbajului medical. De exemplu, la expunerea/evaluarea oricărei teme despre morfologia, topografia organelor/sistemelor/aparatelor care formează corpul uman, poate fi simulată o lecție-seminar cu participarea unui student în calitate de profesor care explică materia și răspunde la întrebările colegilor, ori are rol de evaluator. Ceilalți membri ai grupei academice sunt antrenați în alte distribuții (un student expune tema, altul completează răspunsul colegilor etc.).

Simularea dialogurilor între medic și pacient se realizează permanent, la toate temele care presupun acest lucru. Studenții, fiind deja obișnuiți cu această metodă, prezintă dialoguri atât pregătite acasă, cât și improvizate în sala de studii (ad-hoc). Astfel de dialoguri sunt întocmite la atare specialiști: pediatru, stomatolog, internist, chirurg, dermatolog, igienist, geriatru ș. a., precum și în cadrul temelor: *La policlinică, La farmacie, La biblioteca universitară, Într-o secție de internare, Într-un salon de spital* etc.

Cerințele de bază în cazul simulării sunt:

- crearea unei ambianțe cât mai asemănătoare cu cea reală atât ca proces de executare, cât și ca finalitate;
- utilizarea terminologiei medicale (în scop instructiv și evaluativ).

Funcția profesorului rezidă în organizarea, diriguirea/monitorizarea activității. El poate interveni în momente dificile, prin noi indicii pentru a îndruma participanții, a redresa situația etc.

Avantajele acestei metode sunt:

- Studenții participă la propria instruire, formându-și anumite convingeri, comportamente într-un mod interactiv.

- Crearea unui cadru activ permite utilizarea cunoștințelor achiziționate, evidențiază modul de comportare într-o situație concretă, imprevizibilă.
- Dezvoltarea și perfecționarea abilităților de comunicare monologată și dialogată.
- Antrenarea vocabularului activ în procesul de exprimare orală în mod progresiv.
- Cultivarea sensibilității față de cei din jur, față de unele probleme stringente.

O altă metodă didactică, bazată pe colaborare și interacțiune, este *competiția*. Deși, dacă analizăm în plan comparativ competiția și cooperarea, putem remarca unele particularități specifice competiției. Când aceasta devine un scop în sine poate perturba echilibrul climatului educațional, generând egoism, invidie. Pe de altă parte, este cunoscut faptul că motivația învățării poate fi potențată și prin intermediul competiției.

Pentru ca în grupa academică să fie creat un mediu competitiv propice unei motivații adecvate învățării terminologiei medicale, proiectăm activități axate pe munca în echipă care favorizează cooperarea și întrețin competiția constructivă.

Ca și la aplicarea metodei studiului de caz grupa academică se împarte în echipe. Mărimea grupului trebuie să fie corelată cu volumul sarcinii. Pentru o interacțiune mai bună între membrii grupului numărul optim poate fi de 4 maximum 6 persoane. Este important ca între membrii grupului să se identifice un lider. Competiția este organizată între grupuri. Ea poate fi utilizată la diverse tipuri de lecții, dar mai eficientă s-a dovedit a fi în cadrul orelor de totalizare, actualizare și recapitulare a cunoștințelor, grație abilităților și competențelor studenților formate deja.

Folosirea competiției între grupuri mici produce efecte pozitive în plan motivațional, întărește coeziunea grupului de lucru și este benefică când membrii echipei cooperează. De exemplu, pentru studierea mai detaliată a procesului de îmbătrânire a omului propunem grupei academice un text suplimentar necunoscut, dar cu vocabularul de bază însușit anterior. Textul se împarte în fragmente și se distribuie grupurilor de lucru. Sarcina constă în reconstituirea textului și expunera conținutului.

Fiecărui membru din grupurile antrenate în competiție i se repartizează câte un fragment pe care trebuie să-l citească, să desprindă ideea și s-o expună colegilor de echipă. În rezultatul relațiilor reciproce se stabilește consecutivitatea fragmentelor în colectiv, apoi fiecare coechipier prezintă partea sa de text. Juriul evaluează prestația fiecărui grup și apreciază contribuția fiecărui membru al acestuia.

Competiția încurajează solidaritatea în grup, totodată evidențiind rolul personal al fiecărui participant. Tendința de manifestare individuală potențează nivelul de afirmare a grupului.

Ca și alte metode didactice competiția are și unele dezavantaje:

- în unele cazuri poate genera comportamente agresive în cadrul grupului;
- uneori determină interacțiuni slabă între colegi;
- poate favoriza unii studenți, împiedicându-i pe alții să obțină performanțe.

De aceea activitățile bazate pe competiție trebuie proiectate cu mare grijă, fiecare etapă trebuie bine gândită de profesor pentru ca să atingă obiectivele, ținându-se seama și de eventualele blocaje ce pot apărea la studenți în momentul derulării acțiunii.

Menționăm că utilizarea metodelor didactice interactive este utilă, benefică, dar solicită mult timp pentru pregătire și desfășurare atât din partea studenților, cât și a profesorului. Uneori, pe lângă aptitudinile pedagogice, se impune o pregătire specială pentru ca metoda/procedeu cu conotație activizantă să corespundă obiectivelor și conținutului procesului instructiv-educativ.

În concluzie, putem afirma că strategiile didactice interactive se bazează pe sprijin reciproc, favorizează perfecționarea relației student-student și profesor-student, potențează ambiția de afirmare intelectuală a studenților, stimulează participarea individuală, dezvoltă capacitățile autoevaluative.

Bibliografie

1. Cerghit, Ioan. *Metode de învățământ*, Iași: Editura Polirom, 2006.
2. Cristea, Sorin. *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
3. *Didactica modernă* (coord. M. Ionescu, I. Radu), Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.
4. Mândăcanu, Virgil. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Chișinău: Editura Liceum, 1997.
5. Patrașcu, Dumitru. *Tehnologii educaționale*, Chișinău: Tipografia centrală, 2005.
6. Schaub, Horst; Zenke, Karl G. *Dicționar de pedagogie*, Traducere de R. Nicolau. Consultant șt. Cucuș C. Iași: Editura Polirom, 2001.

Teaching Elements of Culture and Civilisation in the Foreign English Classroom

Anamaria Șerpou
Liceul cu program Sportiv, Slatina,
Olt

Abstract

My paper will talk about the importance of incorporating cultural elements in teaching a foreign language. I will demonstrate that effective communication requires communicative competence as well as cultural competence. Next, I will talk about different approaches to teaching culture over the years and then I will enlarge upon some techniques and activities used for teaching culture. Finally, I will give some examples of practical activities that teachers can use to foster cultural awareness and communicative insight into the target civilization. The conclusion drawn will be that cultural competence is indisputably an integral part of foreign language learning.

Keywords

transcultural, foreign language teaching, cultural islands, assimilators

Culture and communication are inseparable because culture not only dictates who talks to whom, about what, and how the communication proceeds, it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed, or interpreted... Culture... is the foundation of communication. [5, p. 14]

A greater understanding of other cultures is one of the expressed goals of any foreign language program. For scholars and laymen alike, cultural competence, i.e., the knowledge of the conventions, customs, beliefs, and systems of meaning of another country, is indisputably an integral part of foreign language learning, and many teachers have seen it as their goal to incorporate the teaching of culture into the foreign language curriculum. Language and culture are in close relationship: the development of language skills gives access to another culture and culture shapes the development and use of language.

Few parents, students or teachers would argue that culture is unimportant, but often we assume that because language instruction is taking place, the cultural insight is bound to be transmitted, more or less automatically. It is certainly true

that ‘language is the first and most important representation of culture’ [3, p. 12], the reflection of how speakers of that language view the world. At the same time, it is the culture within which the language is spoken that determines what meanings are being exchanged. Without cultural insight and skills, even fluent speakers can seriously misinterpret the messages they hear or read, and the messages they intend to communicate can be misunderstood. In fact, the more fluently a speaker appears to deal with the language, the higher may be the expectations for appropriate cultural understanding and behavior on the part of the native speaker. Thus graduates of a long-sequence FLES program, who frequently have developed strong language skills, are likely to encounter very high expectations of cultural proficiency.

The increasingly complex, global, and interdependent world of the twenty-first century will require citizens who can communicate effectively in at least one other language and who have related cultural insights, skills, and understanding. Foreign language school programs have the potential for preparing citizens to be functionally bicultural as well as bilingual, but in order to realize this potential, culture must be fully integrated and systematically planned for as a major focal point of the curriculum.

In the history of culture teaching different approaches can be noticed. The approaches can be classified in different ways. In very broad terms, they can be divided into two: those which focus only (or mostly) on the culture of the country whose language is studied (the mono-cultural approach) and those which are based on comparing learners’ own and the other culture (the comparative approach).

The so-called mono-cultural approach is considered inadequate nowadays because it does not consider learners’ understanding of their own culture. The comparative approach, on the other hand, emphasizes that the foreign culture should be related to the learners’ own. Instead of providing learners with a one-way flow of cultural information, they should be encouraged to reflect on their own and foreign country. The comparative approach draws on the learner’s own knowledge, beliefs and values which form a basis for successful communication with members of the other cultures.

Comparison gives learners a new perspective of their own language and culture and questions their ‘taken-for-granted nature’ [2, p. 6]. Through comparisons, learners discover both similarities and differences of their own and other countries. This, in turn, can lead to increased knowledge, understanding and acceptance.

Risager [4, pp. 243-252] describes four approaches to the teaching of culture, two of which – the intercultural and the multicultural – include a considerable element of comparison.

Though the focus is on the target language, the intercultural approach deals with the relations between the learner's own country and the country/countries where the language is spoken. The aim is to develop the learners' intercultural and communicative competences which would enable them to function as mediators between the two cultures. The approach has become increasingly recognized since the 1980s. However, Risager [4, p. 246] considers it inadequate as it is 'blind to the actual multicultural character of almost all existing countries or states' and suggests that teachers should use the multicultural approach. This approach includes a focus on the ethnic and linguistic diversity of the target country/countries as well as on the learners' own. As in the intercultural approach, comparison is important. The third approach suggested by Risager is the transcultural approach. The basic idea behind this is that in the modern world cultures are interwoven due to extensive tourism, migration, world-wide communication systems, economic interdependence and globalization. The transcultural approach, therefore, deals with the foreign language as an international language. Its main aim is to teach learners to use it for international communication. The mono-cultural approach in Risager's list is represented by what he calls the foreign-cultural approach. It is based on the concept of a single culture and focuses on the culture of the country where the language is spoken. It does not deal with the learners' own country and the relations between the two. The teaching aim is to develop the so-called native speaker communicative and cultural competence. The approach was dominant until the 1980s and is criticized nowadays because of the lack of relationships between cultures.

In addition to the above discussed approaches, there are a number of various approaches that are centered around various aspects of a given culture and concentrate on developing certain skills in learners. The following approaches concentrate on both giving knowledge and understanding of the country's culture and encourage students to compare it with their own.

The theme-based or thematic approach to the teaching of culture is based around certain themes, for example, symbolism, value, ceremony, love, humour, honour, beauty, intellectuality, the art of living, common sense, family, religion, patriotism and education which are seen as typical of the culture.

Though mono-cultural by nature, it tries to show the relationships and values in a given culture and, therefore, helps learners to understand it better. However, it is sometimes thought that the theme-based approach provides learners with a segmented view of the target culture. It might be difficult for them to see individual people and understand social processes and values from this perspective and could lead to stereotyping.

The topic-based approach concentrates on more general and cross-sectional topics which involve various cultural issues. It deals with key elements of current British life, such as class, education, health, not in isolation, but within a series of unifying contexts. Most textbooks are based around certain topics and there is no need for any fixed list or fixed order how the topics should be taught.

No matter what approach is used, it is important that the teaching of culture 'never loses sight of the individual' [6, p. 135]. Seelye (ibid.) goes on to say that the focus should be on 'how societal values, institutions, language, and the land affect the thought and lifestyle of someone living in the culture we are studying'. Second, comparison of one's own and the other culture is important

There is a great variety of techniques and activities developed for integrating culture into language teaching. Different scholars group them according to different principles (if any). The following list of techniques and activities is compiled from various sources [9, 10] and are mostly meant to be used in class.

Cultural Islands

From the first day of class teachers should have prepared a cultural island in their classrooms. Posters, pictures, maps, signs, and realia of many kinds are essential in helping students develop a mental image. Assigning students foreign names from the first day can heighten student interest. Short presentations on a topic of interest with appropriate pictures or slides add to this mental image. Start students off by making them aware of the influence of various foreign cultures in this country. Introduce students to the borrowed words in their native language or the place-names of our country. This helps students to realize they already know many words in the target language (i.e. computer, job, trend). Some of the foods they eat are another example of the influence of foreign cultures (i.e. hot dog, hamburger, sandwich). A good introductory activity is to send students on cultural scavenger hunts to supermarkets and department stores and have them make lists of imported goods.

Culture Capsules (developed by Taylor & Sorenson, 1961)

Culture capsules are generally prepared out of class by a student but presented during class time in 5 or 10 minutes. The concept was developed by Taylor & Sorenson (1961). A Culture capsule consists of a paragraph or so of explanation of one minimal difference between a Romanian and an American's custom along with several illustrative photos and relevant realia. Miller (1974) has developed well-defined culture capsules into classroom activities.

Culture capsules are one of the best-established and best-known methods for teaching culture. They have been tried mostly in classes for foreign languages other than English. Essentially a culture capsule is a brief description of some aspect of the target language culture (e.g., what is customarily eaten for meals and when those meals are eaten, marriage customs, etc.) followed by, or incorporated with contrasting information from the students' native language culture. The contrasting information can be provided by the teacher, but it is usually more effective to have the students themselves point out the contrasts.

Culture Clusters (developed by Meade & Morain, 1973)

A culture cluster is simply a group of three or more illustrated culture capsules on related themes/topics (about the target life) + one 30 minute classroom simulation/skit that integrates the information contained in the capsules (the teacher acts as narrator to guide the students). For example, a culture cluster about grades and their significance to university students could contain the capsule about how a grade point average is figured plus another about what kind of decisions (such as being accepted in graduate study, receiving scholarships, getting a better job, etc.) are affected by a person's grade point average.

Culture capsules and clusters are good methods for giving students knowledge and some intellectual knowledge about the cultural aspects being explained, but they generally do not cause much emotional empathy.

Culture Assimilators (Developed by Fiedler et al., 1971)

The culture assimilator provides the student with 75 to 100 episodes of target cultural behavior. Culture assimilators consist of short (usually written) descriptions of an incident or situation where interaction takes place between at least one person from the target culture and persons from other cultures (usually

the native culture of the students being taught). The description is followed by four possible choices about the meaning of the behavior, action, or words of the participants in the interaction with emphasis on the behavior, actions, or words of the target language individual(s).

Students read the description in the assimilator and then choose which of the four options they feel is the correct interpretation of the interaction. Once all students have made their individual choices, the teacher leads a discussion about why particular options are correct or incorrect in interpretation. Written copies of the discussion issues can be handed out to students although they do not have to be. It is imperative that the teacher plan what issues the discussion of each option should cover.

Critical Incidents/Problem Solving

Critical incidents are another method for teaching culture. Some people confuse them with culture assimilators, but there are a couple of differences between the two methods. Critical incidents are descriptions of incidents or situations which demand that a participant in the interaction make some kind of decision. Most of the situations could happen to any individual; they do not require that there be intercultural interaction as there is with culture assimilators.

Generally, the procedure with a critical incident is to have students read the incident independently and make individual decisions about what they would do. Then the students are grouped into small groups to discuss their decisions and why they made them the way they did. Then all the groups discuss their decisions and the reasons behind them. Finally, students have to be given the opportunity to see how their decision and reasoning compare and contrast with the decisions and reasoning of native members of the target culture. If the ESL class is occurring in an English-speaking environment, students can be assigned to go out and survey native English speakers about how and why they would solve the problem or make the decision required by the critical incident. Reports on the reasoning and the differences can be made in a following class session. If the class takes place in an EFL environment, the native speaker information would have to be gathered by the teacher from reading or from contact with expatriates. Sometimes advice columns like the "Dear Abby" or "Ann Landers" columns, can provide teachers both with critical incidents or problems to be solved and with information about what native speakers would do and why.

Mini-Dramas (Gorden's prototype minidrama, 1970)

Mini-dramas consist of three to five brief episodes in which misunderstandings are portrayed, in which there are examples of miscommunication. Additional information is made available with each episode, but the precise cause of the misunderstanding does not become apparent until the last scene. Each episode is followed by an open-ended question discussion led by the teacher. The episodes are generally written to foster sympathy for the non-native of the culture the “wrong” that is done to him or her by a member of the target culture. At the end of the mini-drama, some “knowing” figure explains what is really happening and why the target culture member was really not doing wrong.

Cultoons

Cultoons are like visual culture assimilators. Students are given a series of (usually) four pictures depicting points of surprise or possible misunderstanding for persons coming into the target culture. The situations are also described verbally by the teacher or by the students who read the accompanying written descriptions. Students may be asked if they think the reactions of the characters in the cultoons seem appropriate or not. After the misunderstandings or surprises are clearly in mind, the students read explanations of what was happening and why there was misunderstanding.

Media/Visuals

Magazine pictures, slide presentations, and/or videos are among the kinds of media/visual presentations which can be used to teach culture. Usually with this method, the teacher presents a series of pictures or slides or a video with explanation of what is going on and what it means in terms of the target culture. Many aspects of culture, such as appropriate dress for activities, kinds of activities students participate in or the weekend, public transportation, etc., can be effectively presented with such visuals. Media/visuals are usually very good at giving information and intellectual understanding, but, like several other methods of teaching culture, they do not cause students to understand the emotion which is involved with so many cultural issues.

Kinesics and Body Language

Culture is a network of verbal and non-verbal communication. If our goal as foreign language teachers is to teach communication, we must not neglect the most obvious form of non-verbal communication which is gesture. Gesture, although learned, is largely an unconscious cultural phenomenon. Gesture conveys the “feel” of the language to the student and when accompanied by verbal communication, injects greater authenticity into the classroom and makes language study more interesting. Gerald Green in his book “Gesture Inventory for Teaching Spanish” suggests that teachers use foreign culture gestures when presenting dialogues, cueing students’ responses, and assisting students to recall dialogue lines. At the beginning of the year, teachers can also show foreign films to students just to have them focus on body movements.

Cultural Consciousness-Raising

Attitude is another factor in language learning that leads to cross cultural understanding. Helen Wilkes believes that the totality of language learning is comprised of three integrated components: linguistic, cultural, and attitudinal. As foreign language teachers, we all teach the basic sounds, vocabulary, and syntax of the target language.

Most foreign language teachers would agree that positively sensitizing students to cultural phenomena is urgent and crucial. Studies indicate that attitudinal factors are clear predictors of success in second language learning. However, effecting attitudinal changes requires planned programs which integrate cultural and linguistic units as a means to cross-cultural understanding. The following method for effecting attitudinal changes is adapted from Helen Wilkes’ article “A Simple Device for Cultural Consciousness Raising in the Teenaged Student of French.” The organization of the notebook can be a useful tool in any discipline, but it can be of special importance in the foreign language classroom as a cultural consciousness raising tool. Helen Wilkes suggests that from the very first day of school the foreign language teacher should have students begin organizing their notebook. The notebook should be divided into four sections: Vocabulary, Maps, Grammar, Symbols. Each section of the notebook will have an illustrated title page.

Celebrating Festivals

Celebrating foreign festivals is a favorite activity of many students. Even though this activity takes a lot of planning, it works well as a culminating activity. This kind of activity enables student to actively participate in the cultural heritage of the people they are studying.

Needless to say, I have mentioned only a few of the most common techniques and activities used for teaching aspects of culture and civilization and I would like to end the present paper by presenting some useful tips that can help to make the teaching of culture a better experience for both you and your students.

- Provide a wide array of cultural information in different formats, including DVDs, music, readings, online programs, guest speakers, literature and newspapers. This helps ESL students learn about a culture from a variety of viewpoints and provides a broader perspective of this culture.
- Ask your students to point out the things they notice about cultural information they learn in class, whether from a written description, picture, or video. Have them mention the differences they observe between their own cultures and the culture that they are studying, using the instructional material as a reference point.
- Assign research papers or projects on topics pertaining to the culture being studied and tell the students to choose a subject within the culture that interests them. Have each student present what he learned to a group of students or to the class, speaking in English, and including a questions and answer session.
- Place students in pairs and ask them to explain to one another their understandings of a particular reading or assignment. This activity is known as reformulation and can help ESL students make sense of what they have learned about the English-speaking culture in question.
- Quiz your students, testing them on the cultural information they've recently learned or help them learn new information. For example, use true or false questions about Australia, if this is where the ESL class is being taught, and have the students guess at the correct answers, if they do not already know them.
- Add fun activities to your culture curriculum such as games, short plays, debates, songs and field trips to help keep students' attention and engage their interest.

In conclusion there is no question that the successful integration of culture and language teaching can contribute significantly to general humanistic knowledge, that language ability and cultural sensitivity can play a vital role in the security, defense, and economic well-being of any country, and that global understanding ought to be a mandatory component of basic education.

Bibliography

1. Byram, M. (Ed.). *Culture and language learning in higher education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1994
2. Byram, M. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 6, 1998
3. Lafayette, R. *The cultural revolution in foreign languages: A guide for building the modern curriculum*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 12, 1975
4. Risager, K. *Language teaching and the process of European integration*. Cambridge: Cambridge University Press, 242-254; 246, 1998
5. Samovar, L., Porter, R. & Jain, N. *Understanding intercultural communication*. Belmont, CA: Wadsworth, 14, 1981
6. Seelye, H. *Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication*, Third Edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1993
7. Stern, H. H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992
8. www.ehow.com. How to Teach Culture in ESL Classes
9. www.lara25.com/mywebdisk/ Teaching Culture in English Classes
10. www.nadasisland.com/culture/. Teaching Culture – Strategies and Techniques by Nada Salem Abisamra
11. www.onlinelibrary.wiley.com. Culture in the Elementary School Foreign Language Classroom by Carol Ann Pesola

Balance in the Classroom

*Martin Sketchley
MA PGCert BA (Hons)
British Council Bucharest,
Romania*

Abstract

Since the introduction of Dogme ELT, there have been no previous studies or research into this proposed technique of language teaching. The talk at the Romanian American University looked at the three key tenets of Dogme ELT, the basis of Dogme ELT in relation to action led research which focused on teacher and student opinions of Dogme ELT, whether teachers were unknowingly incorporating any of the three basic principles of this technique with finally the talk questioning whether teacher focused classes were the way forward in the English language classroom and recommended best practice with a 'balanced approach' with language teaching, dependent upon student expectation. Language Teaching, Methods & Approaches to Second Language Acquisition, Second Language Learning, Dogme ELT, & English Language Teaching

Keywords

Language Teaching, Methods & Approaches to Second Language Acquisition, Second Language Learning, Dogme ELT, & English Language Teaching

Dogme ELT: Key Constructs

Dogme ELT was initially coined by Scott Thornbury, as a consequence of a group of Danish film makers deciding to cleanse any film production from unnecessary artificiality (fittingly termed Dogme 95) during the 1990s. Thornbury (2000) noted that with Dogme 95, any filming “must be done on location” (Von Trier & Vinterberg 2005 p. 88) with relevant props only suitable if they are located where the filming is taking place. Thornbury related the principles of Dogme 95 to the teaching of English as a Foreign Language (henceforth EFL), reflecting that teaching should be accomplished “using only the resources that teachers and students bring to the classroom ... and whatever happens to be in the classroom” (Thornbury 2000 p. 2) with the expectation of a room containing chairs, a board, a teacher and some students. Furthermore, Thornbury (2000) stated that ‘imported methods’, such as the Silent Way, Natural Approach or Communicative Language Teaching (henceforth CLT), should not interfere with “the free flow of participant-driven input, output and feedback” (ibid p.2). As there has been very

little published on Dogme ELT (per se) and is regarded as a relatively new concept of teaching, the literature review will focus on the three key tenets of teaching unplugged and its relation to SLA theory and teaching methodology.

Conversation driven

The most important tenet of Dogme ELT, proposed by Meddings & Thornbury (2009), is that the classroom should focus on a ‘*conversation driven*’ principle. Nonetheless, what is meant by the term ‘*conversation*’? Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (2008) defines ‘*conversation*’ as the “talk between two or more people in which thoughts, feelings and ideas are expressed, questions are asked and answered, or news and information are exchanged” (ibid p. 306). Conversation is also described by Thornbury & Slade (2006) as “the kind of speech that happens informally, symmetrically and for the purposes of establishing and maintaining social ties” (ibid p. 25). It is interesting to note that there is an association of informality related to the term ‘*conversation*’, as the most important tenet of Dogme ELT requires the incorporation and practice of a ‘*conversation driven*’ attitude. Naturally, one would question the suitability of incorporating ‘*conversation*’ within the classroom due to its ‘*informal*’ association. Nevertheless, Farrington (1981) noted that a ‘*conversation class*’ would be more popular among intermediate to advanced levels of adult students (ibid p. 241). Due to Farrington’s observation, this raises the question whether the conversation driven element of Dogme ELT is suitable for only students which have the language ability of intermediate or above. Farrington (1981) also observed that any form of unplanned conversation would encourage particular students to speak with other remaining learners bored, shy or irritated (ibid p. 241). However, the principle of a ‘*conversation driven*’ approach within Dogme ELT emphasises that:

1. Conversation is language at work.
2. Conversation is discourse.
3. Conversation is interactive, dialogic and communicative.
4. Conversation scaffolds learning.
5. Conversation promotes socialisation.

(Meddings & Thornbury 2009 p.8)

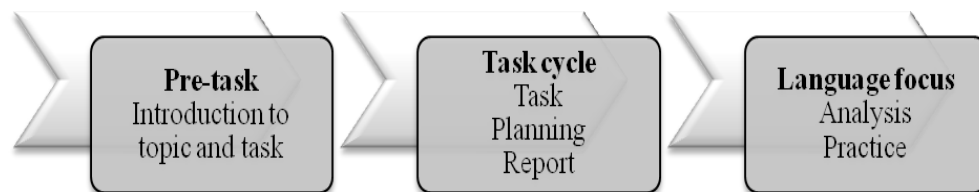
The origins of teaching ‘*interactive, dialogic and communicative*’ conversation, through “language functions and communication” (Hall 2011 p. 93), was initially introduced with the use of Communicative Language Teaching (henceforth CLT).

Communicative Language Teaching

CLT originated during the 1960s and 1970s in response to Situational Language Teaching (henceforth SLT), whereby SLT “was taught by practicing basic structures in meaningful situation-based activities” (Richards & Rodgers 2001 p. 153). It has been noted that the communicative approach to language teaching can mean “many different things to different people” (Savignon & Berns 1983 p. 2) with the adoption of various materials, approaches and styles of teaching (ibid). Furthermore, the perception of ambiguity within CLT, whereby it means “a multitude of different things to different people” (Harmer 2003 p. 289), causes teachers to misunderstand or misapply CLT within the classroom (Scrivener 2011 p. 31). Nonetheless, CLT “makes use of real-life situations that necessitate communication” (CAL, 1993) with teachers preparing activities that learners are likely to encounter outside the classroom. However, the incorporation of authentic materials, with anticipated ‘*real-life*’ encounters, within the classroom is not without contention. Swan (1985b) proposes that authenticity provides learners the opportunity to have “a taste of ‘real’ language in use” (p.85) whilst Tennant (2011) regard the use of authentic materials, which have been imported into the classroom away from their original context, could lose their authenticity (ibid p. 13). Nonetheless, Sayer (2005) noted that with CLT, students are “guided through the conversations aided by the use of role cards, diagramming, or other types of prompts” (ibid p. 14), with the objective to prompt learners to improve their communicative skills. Furthermore, Sayer (2005) also observed that once learners’ levels improve, students require less prompting and are able to communicate more effectively. CLT also “refers to both processes and goals in classroom learning” (Savignon 2002 p. 1) with a primary aim of ‘*communicative competence*’ (ibid). ‘*Communicative competence*’ was first referred to by sociolinguistics (Hymes 1971 in Savignon 2002) and is regarded as “the ability to make language relevant to the context and ... sustain the context through language” (Duranti 2001 p. 39). Sociolinguistics considers “language use in communication is central to the linguistic process and to development” (Owens 2008 p. 45). It is important to note that a “communicative movement in ELT encompasses all modes of language use” (Hedge 2000 p. 45), either spoken or written English, with CLT incorporating either of these productive skills. However, the aim of teaching CLT is to focus on ‘*real-life*’ language (Hall 2011 p. 93) with the use of materials and prompting. Interestingly, Richards & Rodgers (2001) noted that a communicative teaching approach could incorporate elements of task-based material if “activities have been prepared to support Communicative Language Teaching classes” (ibid p. 169).

Task-Based Learning

The first point of a ‘*conversation driven*’ principle is considered by Meddings & Thornbury (2009) that conversation is ‘*language at work*’ which attempts to focus on the naturalistic attitude to language acquisition, such as “a ‘fluency-first’ approach” (ibid p. 9). Task-based learning (henceforth TBL), also recognised as task-based teaching or task-based instruction, “refers to an approach based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching” (Richards & Rodgers 2001 p. 223). TBL ensures learners focus on completing a task or problem, rather than focus on the structure of language (Harmer 2007 p. 71). Interestingly, TBL considers conversation and spoken communication as the primary focus of language learning and the foundation for language acquisition (Richards & Rodgers 2001 p. 228) which respects the ‘*conversation driven*’ principle of Dogme ELT and also supports the assertion from Meddings & Thornbury (2009) that a “Dogme approach shares many of the beliefs and features of a task-based approach” (ibid p. 9). Although, TBL share similar pedagogical principles of language learning towards CLT (Richards & Rodgers 2001 p. 228), there are additional principles which are considered important for TBL. As Richards & Rodgers (2001) highlight, these additional principles for TBL include the observation that task-based activities provide learners both Input and Output processing necessary for language acquisition, task achievement is intrinsically motivating for language learners and also provides learners the opportunity to learn specific aspects of language which have originated from particular tasks (ibid pp. 228-229). Nonetheless, the definition of ‘*task*’ can vary among teachers yet “there is a commonsensical understanding that a task is an activity or goal that is carried out using language” (Richard & Rodgers 2001 p. 224). The pedagogical approach for TBL is split between three stages: ‘*Pre-task*’, ‘*Task cycle*’ as well as ‘*Language focus*’ (please see Figure 1 below).



**Figure 1: The Willis TBL framework
(adapted from Harmer 2007 p. 71)**

Willis (1996) noted that the tasks and activities incorporated within the TBL approach promotes learner awareness of ‘*language form*’ which encourage language learners to become more “conscious of particular language features” (ibid p. 16) and are also considered more beneficial than ‘*form-focused*’ activities. ‘*Form-focused*’ activities have primarily been regarded as “uncontextualized grammar exercises, substitution drills, and pronunciation drills” (Littlewood 2004 p. 322). Littlewood (2004) also noted that there were two dimensions in association with ‘*tasks*’ with one end of the continuum which focuses on forms whilst the opposite concentrated on the focus of meaning (ibid pp. 321-322). Therefore, one can note that there is a constant shift between the two dimensions of ‘*form-focused*’ and ‘*meaning-focused*’ activities. Figure 2 below highlights the pedagogical implications when teachers pursue focus on forms and focus on meaning activities.

Focus on forms		←	→	Focus on meaning	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice			Structured communication	Authentic communication
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, ‘discovery’ and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. ‘question-and-answer’ practice		Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or ‘personalized’ questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion
‘Exercises’	←	(Ellis)	→	‘Tasks’	
‘Enabling tasks’	←	(Estaire and Zanon)	→	‘Communicative tasks’	

Figure 2: The continuum from focus on forms to focus on meaning (Littlewood 2004 p.322)

Ellis (2000) suggested that learners which participate with form-focused ‘*exercises*’ are “primarily engaged in producing correct linguistic forms” (ibid p. 196), while meaning-focused ‘*tasks*’ are “primarily engaged in trying to communicate content” (ibid p. 196). Furthermore, when one considers the two distinctions between ‘*form*’ and ‘*meaning*’, in the communicative sense, it is

closely related to aspects of conversational learner production skills: ‘*accuracy*’ and ‘*fluency*’. The term ‘*accuracy*’ has been defined as “the ability of the learner to perform in accordance with target language norms” (Ellis 2000 p. 202), whereas ‘*fluency*’ is regarded as “the capacity of the learner to mobilize his/her system to communicate in real time” (ibid p. 202). There is some suggestion that teachers, within the classroom, are constantly switching between tasks that focus on fluency and accuracy (Harmer 2007 pp. 142-142 & Scrivener 2011 pp. 224-245). However, Scrivener (2011) suggests that there are some lessons that work “on both accuracy and fluency in relatively equal measures” (ibid p. 224). Interestingly, Ellis (2000) suggests a third distinction in relation to TBL which is regarded as communicative ‘*complexity*’ which is described as “the utilization of interlanguage structures that are ‘cutting edge’, elaborate and structured” (ibid p. 202). Nonetheless, it is important to note, in relation to Dogme ELT, a ‘*conversation driven*’ principle should encourage focus on meaning (as demonstrated above) and the ‘*tasks*’ proposed in “Teaching Unplugged” (2009) are expected to develop, train and improve a student’s overall fluency. When one considers ‘*accuracy*’ and ‘*fluency*’ within the context of SLA theory, there is a close relationship with ‘*competence*’. Chomsky primarily referred to ‘*competence*’ as the “abstract and hidden representation of language knowledge” (Mitchell & Myles 2004 p. 10) with a competent communicator “able to conceive, formulate, modulate, and issue messages” (Owens Jr. 2008 p. 9) successfully. Nevertheless, the question arises how teachers are able to improve a learner’s communicative competency in their second language.

Scaffolding Language

In respect for the first tenet of Dogme ELT, as well as the improvement of an English learner’s language competence, which also supports the ‘*conversation driven*’ principle, is related to ‘*scaffolding*’. Ellis (1997) has described ‘*scaffolding*’ as the “the process by which learners utilize discourse to help them construct structures that lie outside their competence” (ibid p. 143). From an interactional perspective, ‘*scaffolding*’ offers language learners the opportunity to improve relevant input and offer instances of negotiation of meaning, conversational repair, etc. (Mitchell & Miles 2004 p. 210). An interactional approach is related to pedagogical methodologies such as a Task-Based Approach, Whole Language or Content Language Learning to name a few (Richards & Rogers 2001 p. 22). Nonetheless, ‘*scaffolding*’ provides language learners the chance to improve ‘*communicative competence*’ through the assistance of interaction. Interestingly,

there are some preconceptions that ‘*scaffolding*’ occurs between the language learner and the teacher, yet Harris (2007) suggests that language learners can assist each other with ‘*scaffolding*’. However, as Harris (2007) highlights, student-to-student ‘*scaffolding*’ techniques are available and require greater learner training and awareness. Nevertheless, ‘*scaffolding*’ is related to sociocultural theory of language acquisition which is considered “a collaborative process whereby learners appropriate the language of the interaction as their own” (Ohta 2000 p. 51). Scaffolding in the language classroom is related to Vygotsky’s concept of the Zone of Proximal Development (henceforth ZPD) which suggests that this model “is the difference between what a learner can do without help and what they can do with the help of the teacher” (Wisniewska 2010 p. 18). Additionally, as mentioned previously by Harris (2007), the scaffolding of language for learners can occur between the learners themselves. Nonetheless, Wisniewska (2010) notes that a particular role for a teacher, although in a one-to-one learning context, which complements the theory of ZPD, is that of a ‘conversation partner’ (pp. 18-20). However, there are challenges with the sociocultural opinion of interactional language acquisition and this is demonstrated below:

- a) “Some individuals are able to achieve a relatively advanced level of L2 proficiency without the benefit of any interpersonal communication or opportunity to negotiate meaning in the language with others.”
- b) “Some individuals engage in extensive interaction with speakers of another language without learning that language to any significant degree.”

(Saville-Troike 2006 p. 116)

The examples above might be related to the culture and previous learning experience for particular language learners. Ellis (1996) suggests that there are several teacher roles expected by language learners and that the cultural appropriacy of learning relates to correct selection of teaching methods and approaches (pp. 213-214). Furthermore, interaction has to be culturally appropriate for the target learner otherwise the development of motivation or ‘communicative competence’ would be less successful (Ellis 1996 pp. 213-218).

Materials Light

The second tenet for Dogme ELT is the emphasis on ‘*materials light*’ which suggests that textbooks are primarily used to “promote the delivery and consumption of ‘grammar McNuggets’” (Meddings & Thornbury 2009 p. 12) with,

to some degree, “an over-reliance on [imported] materials” (Thornbury & Meddings 2003 p. 15) by language teachers. However, the term ‘*materials light*’ is something that is largely related to the banishment of coursebooks from the ELT classroom (Meddings & Thornbury 2009 pp. 11-16). Nevertheless, within “Teaching Unplugged” (2009), there is no explicit explanation of the term ‘*materials*’ yet Thornbury (2006) defines the term ‘*materials*’ as the inclusion of “coursebooks, workbooks, visual aids, charts, board games, Cuisenaire rods, audio and video materials, as well as the software that is run by computers, data projectors and interactive whiteboards” (ibid p. 127). One major criticism regarding an over-emphasis of materials with language learners is highlighted below:

“Drumming material in through practice activities runs the risk that all the compliant and talented learners will do is learn to produce what the teacher wants, under classroom conditions, and that such learning may not truly take root”.

(Skehan 2002 p. 290)

Essentially, materials, particularly coursebooks, could hinder the possibility and potential to focus, with learners, on exploratory teaching. Thus, the paradigm with materials should be re-focused towards the learners with less emphasis on top-down grammar based lessons. However, Meddings & Thornbury (2009) are suggesting that they are not ‘anti-materials’ but they reject materials which appear unconventional towards the other principles of Dogme ELT. Materials which could support a ‘*conversation driven*’ principle, with a focus on ‘*emergent language*’, could include prompts, role cards or other suitable materials which promote “talk-mediated learning opportunities that are so crucial for learning” (Meddings & Thornbury 2009 p. 12). Nevertheless, coursebooks essentially, whether preferred or not, represents “the visible heart of any ELT programme” (Sheldon 1988 p. 238). It is recognised that coursebooks provide teachers with material which can be used if there are time constraints and the coursebooks can foster ‘*unit-by-unit*’ progression as well as provide materials for learners to review at a later date (Harmer 2007 p. 181). Conversely, there are a number of reservations with the use of coursebooks which include prescribing and imposing specific learning styles on the students in class (Harmer 2007 pp. 181-182). Furthermore, coursebooks “give little opportunity or encouragement to adapt ... to the needs, wants, personalities, or styles of the learners or teachers” (Tomlinson et al 2001 p. 83). Hall (2011) also noted that if decisions are solely based on coursebooks, rather than decision based solely on the learners, teachers could become ‘de-skilled’ (p. 214). Thus, this raises the question: “What material supports Dogme ELT?”

Learner-Based Teaching

Learner-based teaching proposes methods to avoid over-dependence with coursebooks (Cambell & Kryszewska 1992 p. 7). It is proposed, that materials include the learners, pens, papers as well as classroom furniture (Cambell & Kryszewska 1992 p. 7). This assertion is related to a '*materials light*' principle of Dogme ELT, whereby the classroom is "simply a room with a few chairs, a blackboard, a teacher and some learners" (Meddings & Thornbury 2009, p. 12). Essentially, both Dogme ELT and learner-based teaching incorporate more humanistic aspects of language acquisition: providing learners with 'space' to interact and communicate in language. For example, humanistic teaching "engages the whole person, including the emotions and feelings ... as well as linguistic knowledge and behavioral [sic] skills" (Richards & Rodgers 2001 p. 90). Cadorath & Harris (1998) noted the importance to provide learner space to allow conversation to flourish in the classroom with unplanned and unpredicted interactions. Notwithstanding, materials which support the principles of Dogme ELT are suggested as newspapers, magazines, objects, photos as well as text messages (Meddings & Thornbury 2009 pp. 48-59). All these materials, it is proposed, provide stimuli to prompt 'real-life' conversation among learners and teachers. However, are there any differences between learner-based teaching and a learner-centred curriculum? Interestingly, teachers preparing materials and planning lessons based upon the learners' communicative goals is one of the key proponents of, not just learner-based teaching, but a principle of a learner-centred curriculum (Nunan 1988 p. 62). With learner-responsive material, students would expect material to support "what they need to be able to do outside [of the classroom]" (Nunan 1988 p. 99) with some respect towards authenticity. It is recognised that "authentic materials motivate learners because they are intrinsically more interesting" (Peacock 1997 p. 144). However, as previously highlighted with CLT and TBL, if one imports authentic material away from their context it could become unauthentic and inappropriate for learners. In some respects, Dogme ELT is seeking to support '*learner authenticity*' with material that is recognised by students so that it relates "to his [or her] interests, background knowledge and experience, and through these, stimulate genuine communication" (Nunan 1988 p. 102). Yet, it must be recognised, with a learner-centred curriculum as well as Dogme ELT, that various materials are incorporated to prompt genuine conversation and develop natural language that emerges with classroom interaction. Nonetheless, although one of the principles of Dogme ELT proposes a '*materials light*' emphasis, appropriate materials, in some form or other, can offer learners the possibility to prompt and encourage natural conversation.

Emergent Language

The third and final tenet of Dogme ELT is regarded as a focus on ‘*emergent language*’. However, what does ‘*emergent language*’ mean? When considering the distinction between traditional grammar-based methods and approaches compared to more recent communicative-based methods (such as the CLT), grammar accuracy practice, such as drills and repetition, have been replaced by fluency based activities (Richards 2006 p. 8). With a fluency-first approach to language acquisition, ‘*emergent language*’ is associated with usage-based descriptions of second language acquisition and connectionism (Thornbury 2006 pp. 47-48 & p. 235). It is noted that “emergentism is an alternative to both nativism and behaviourism and a subtle combination of the two” (Owens 2008 p. 51), whereby “language is an emergent phenomenon, driven by massive exposure and use” (Meddings & Thornbury 2009 p. 19). Obviously, critics raise concerns with ‘*emergent language*’ based upon an apparent lack of structure or predictable language learning (Meddings & Thornbury p. 18). However, EFL teachers should note that traditional language lessons, which follow a grammar-based syllabus, are not sufficient enough for language learners to gain appropriate proficiency in English (van Lier 1996 p. 42). Nonetheless, to promote ‘*emergent language*’ it is necessary to relate Vygotsky’s ZPD theory of scaffolding with language learning (Thornbury 2001 pp. 53-55). With this in mind, we can see how ‘*emergent language*’ and a ‘*conversation driven*’ approach to Dogme ELT are closely related, with both basic principles complementing one another. Nonetheless, there is a suggestion by Meddings & Thornbury (2009) that responsive teaching, during natural classroom interaction, provides further opportunities for teachers to scaffold ‘*emergent language*’ as well as offers possibilities for learners to ‘notice’ language. The role of ‘noticing’ in language learning offers learners the opportunity to distinguish between the “current state of their developing linguistic system, as realized in their output, and the target language system” (Thornbury 1997 p. 326). For example, teachers could incorporate a variety of techniques to increase learner ‘noticing’ opportunities such as drilling, dictation, restructuring or concordance exercises (Thornbury 2006 p. 144).

Balance in the Classroom

Dogme ELT, as highlighted, is considered to be the incorporation of various methods, approaches and techniques such as TBL, CLT or the Learner-based curriculum. As Dogme ELT employs various EFL methods, approaches and

techniques, teachers who might be unaware of teaching unplugged are, as confirmed by primary research, unknowingly incorporate aspects of Dogme ELT. Nevertheless, during the action led research, teacher participants suggested that a balance between Dogme ELT with more traditional, yet structured forms, of teaching would be more suitable. For example, there is a constant struggle between satisfying student demand with material and respecting student-to-student conversation. Thus, Dogme ELT could be considered suitable depending upon the situation in the classroom and that teachers should offer learners the opportunity for a Balanced Approach (please see Figure 3 below). An Equalised Approach to teaching would offer EFL teachers the best of both worlds: the prospect lessons that offer some resemblance of structure as well as having the opportunity to respond to learner participation as well as learning opportunities which could emerge via classroom interaction. For example, selected students and teachers that participated in the research indicated that they preferred structured lessons, yet if an unexpected or unpredicted event arose in the classroom, the teacher should be willing to take advantage of potential learning opportunities, such as a conversation that has arisen from the learners.

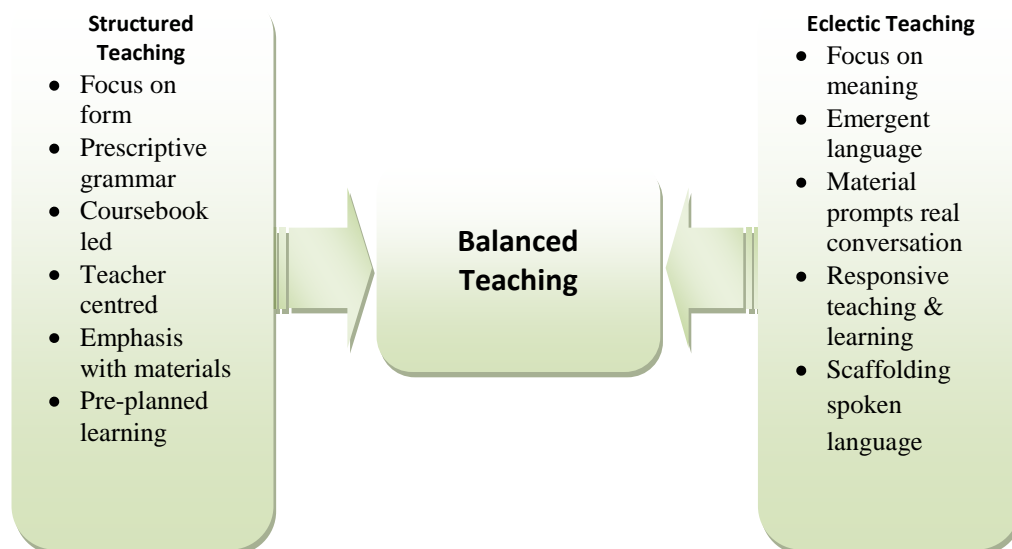


Figure 3: Suggestion of Incorporating a Balanced Approach

Recommended Reading List

1. Alden, E. (2009). 'From ZPD to ZMD'. *English Teaching Professional*, Issue 61, pp. 17-18.
2. Borg, S. (2009). 'English Language Teachers' Conceptions of Research'. *Applied Linguistics*, 30(3), pp. 358-388.
3. Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Brown, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
5. Cambridge Advanced Learner's Dictionary 3rd Edition (2008). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Campbell, C. & Kryszewska, H. (1992). *Learner-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
7. Canagarajah, A. S. (2006). 'TESOL at Forty: What Are The Issues?'. *TESOL Quarterly*, 40(1), p. 9-34.
8. Center for Applied Linguistics (1993). *Communicative Language Teaching: An Introduction And Sample Activities*. Available from: <http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html> (accessed 18 July 2011).
9. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research* 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage, in Richards, K (2009) 'Trends in qualitative research in language teaching since 2000'. *Language Teaching*, 42(2), p. 147-180.
10. Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research* 2nd Edition. Abingdon: Routledge.
11. Duranti, A. (2001). *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
12. Ellis, G. (1996). 'How culturally appropriate is the communicative approach?'. *ELT Journal*, 50(3), pp. 213-218.
13. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
14. Ellis, R. (2000). 'Task-based research and language pedagogy'. *Language Teaching Research* 4(3), pp. 193-220.
15. Farrington, O. (1981). 'The 'Conversation Class''. *ELT Journal*, XXXV(3), pp. 241-243.
16. Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching*. Abingdon: Routledge.
17. Harmer, J. (2003). 'Popular culture, methods, and context'. *ELT Journal*, 57(3), pp. 288-294.
18. Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching* 4th Edition. Harlow: Pearson Longman.
19. Harris, S. T. (2007) 'Scaffolding'. *English Teaching Professional*, Issue 51, pp. 17-19.
20. Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

21. Hymes, D. (1971). 'On Communicative Competence' in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics* quoted in Savignon, S. J. (2002) *Interpreting Communicative Language Teaching: Concepts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press.
22. Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
23. Littlewood, W. (2004). 'The task-based approach: some questions and suggestions'. *ELT Journal*, 58(4), pp. 319-326.
24. Meddings, L. & Thornbury, S. (2003). *Dogme still able to divide ELT*. London: Guardian News and Media Limited. Available from: www.guardian.co.uk/education/2003/apr/17/tefl.lukemeddings (accessed 11 July 2011).
25. Meddings, L. & Thornbury, S. (2009). *Teaching Unplugged*. Surrey: DELTA Publishing.
26. Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* 2nd Edition. London: Hodder Education.
27. Nitta, R. & Gardner, S. (2005). 'Consciousness-raising and practice in ELT coursebooks'. *ELT Journal*, 59(1), pp. 3-13.
28. Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Ohta, A. S. (2000). 'Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar', in Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 51-78.
30. Owens Jr., R. E. (2008). *Language Development: An Introduction*. London: Pearson.
31. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
33. Richards, K. (2009). 'Trends in qualitative research in language teaching since 2000'. *Language Teaching*, 42(2), p. 147-180.
34. Saunders, M, Lewis, P. & Thornhill, A. (2003). *Research Methods for Business Students* 3rd Edition. Harlow: Pearson Education Limited.
35. Savignon, S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Concepts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press.
36. Savignon, S. J. & Berns, M. S. (1983). *Communicative Language Teaching: Where Are We Going?* Available from: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED278226.pdf> (accessed 19 July 2011).
37. Sayer, P (2005). 'An intensive approach to building conversation skills'. *ELT Journal*, 59(1), p. 14-22.
38. Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

39. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* 3rd Edition. Oxford: Macmillan Education.
40. Senior, R. (2008). 'Developing rapport'. *English Teaching Professional*, Issue 54, pp. 4-6.
41. Skehan, P. (2002). 'A non-marginal role for tasks'. *ELT Journal*, 56(3), pp. 289-295.
42. Sketchley, M. (2010). "Teaching Unplugged" – Book Review. Available from: <http://www.eltexperiences.com/2010/12/teaching-unplugged-book-review.html> (accessed 7 December 2010).
43. Swan, M. (1985a). 'A critical look at the Communicative Approach (1)'. *ELT Journal*, 39(1), pp. 2-12.
44. Swan, M. (1985b). 'A critical look at the Communicative Approach (2)'. *ELT Journal*, 39(2), pp. 76-87.
45. Tennant, A. (2011). 'Viewpoints: Adrian Tennant explains why 'authentic' is not always ... well, authentic!', *IATEFL Voices*, Issue 219, p. 13.
46. Thornbury, S. (2000). 'A Dogma for EFL'. *IATEFL Issues*, 153, p. 2. Available from: <http://www.thornburyscott.com/assets/dogma.pdf> (accessed 11 July 2011).
47. Thornbury, S. (2001). *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan.
48. Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.
49. Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
50. Thornbury, S. (2011). *Twitter.com: @thornburyscott*. Thursday 1 September 2011. Available from: <http://twitter.com/#!/thornburyscott/status/109131094561001473> (accessed 1 September 2011).
51. Thornbury, S. & Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
52. Tomlinson, B, Dat, B, Masuhara, H. & Rubdy, R. (2001). 'EFL courses for adults'. *ELT Journal*, 55(1), pp. 80-101.
53. Tudor, I. (1996) *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. Van Lier, L (1996). *Interaction in the Language Classroom: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Harlow: Longman Group Limited.
55. Von Trier, L. & Vinterberg, T. (2005). 'Dogme 95: The Vow of Chastity', in Utterson, A. (ed.) *Technology and Culture: The Film Reader*. Oxon: Routledge.
56. Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
57. Wisniewska, I. (2010). *Learning One-to-One*. Cambridge: Cambridge University Press.

Imaginea cognitiv-comunicativă a lexicului în cadrul predării-învățării-evaluării limbii române pentru studenții străini

*Lidia Strah
Universitatea de Stat din Moldova*

Abstract

The aspect cognitive-communicative in study vocabulary the Romanian language of towards foreigners students appears as pressing necessary in the advance some fluently communicative. The cognitive orientation of foreign students be able developing a lot of skill al opine as make thematics associations. For don't lose the communicative ground, foreigners students needs so accumulates that volume of vocabulary units, which her helps al effected correct "vocabulary rectification". To be assimilated the vocabulary in the cognitive forms, the foreign students gets of activies partners in the "increase capacity of activies accomplishment as vocabulary".

Keywords

Cognitive orientation, cognitive perceive, thematics associations, the ground of expression, the stage of inner as the word, the stage of the training, the semantic aspect of the words, codification of the vocabulary information, forecast of the vocabulary information.

Importanța și actualizarea tratării aspectului cognitiv-comunicativ în studierea lexicului limbii române de către studenții străini se explică prin aceea că, printr-o astfel de abordare lexicul „apare ca o necesitate a concentrării adecvate a întregului sistem lexical cu diferite orientări de comunicare”. Importanța cuvântului în procesul de predare-asimilare al lexicului nu rămâne invariabilă, ci se perfecționează prin diferite „modele de comunicare” și duce spre înțelegerea cognitivă a acestui cuvânt, susține cercetătoarea Șcepilova A. V. Orientarea cognitivă în studierea aspectelor activității de vorbire, continuă cercetătoarea Șcepilova A. V., „are capacitatea de a-i atribui metodicii de comunicare un nou imbold în evoluția acestei orientări”.

Activitatea tradițională de lucru asupra lexicului la momentul vorbirii nu are rezultate pozitive: studenții nu stăpânesc informația lexicală operațional și de durată, ei posedă un nivel scăzut de dezvoltare a sensibilității auditive diferențiale, menționează cercetătorul Ionescu M. E., e necesar ca această deprindere să fie cultivată, continuă cercetătorul Ionescu M., pentru a „nu denatura perceperea sonoră a cuvintelor”.

Un serios neajuns în studierea lexicului este și „nepriceperea studenților de a prognoza materia lexicală”, afirmă metodistul Solso R., pierderea deprinderii de a opina, de a înțelege mesajele din jurul său, de a evidenția caracterul de sintetizare al lexicului, de a face „asocieri tematice” cu diferite cuvinte, de a codifica și a decodifica minimul lexical.

Drept urmare a astfel de motive studentul „își pierde terenul de examinare”, constată Bâhoveț N. N. și priceperea:

1. să se reflecte o anumită „cantitate de opinii” în baza acelor unități lexicale de care dispune la moment;
2. să-și argumenteze convingător reflecția;
3. să evalueze „opinii justificate” pe contul unităților lexicale deja cunoscute;
4. să satureze părerile sale utilizând unitățile lexicale studiate la moment;
5. să efectueze „rectificarea lexicală”.

Ținem să menționăm că abordarea cognitivă a lexicului în cadrul predării-învățării-evaluării LR promovează, în primul rând, cererea imaginii de valoare a cuvântului străin. Metodistul Solso R. pe bună dreptate susține că „imaginile de valoare ale cuvântului contează atât pentru dezvoltarea memoriei, cât și pentru participarea activă la instruire”.

Activitatea de creare a imaginii cognitive a cuvântului poate fi realizată la etapa conceptualizării, susține Miliard R. P. La această etapă studentul simte necesitatea de a cunoaște cuvântul ca o unitate integră a lexicului, „utilitatea informației enorme și variate” despre cuvânt.

Conștientizarea cuvântului, includerea lui în diferite legături semantice, după opinia lui Șamov A. N., cu o anumită „încărcătură informativă”, ne direcționează spre o etapă importantă și responsabilă, numită **etapa interiorizării cuvântului**. Această etapă are ca drept scop evoluția „treptată” a priceperii de a utiliza lexicul nou, a-l memoriza pe o perioadă lungă (studentul obține informația despre cuvânt, „într-o formă specială”, trece prin filiera „conștientizată” a asimilării, ca apoi s-o planifice prin diferite asociații specifice cuvântului, prin diferite forme ce țin de structura acestui cuvânt). Această activitate cuprinde atât procesele cognitive de primă importanță, cât și pe cele care sunt mai puțin importante. În situația respectivă „categoria imaginii devine pentru student un model concret al activității de cunoaștere”.

Pentru etapa actuală, pe care am numit-o **etapă de antrenament**, e necesar să pregătim terenul pentru aplicarea „legăturilor semantice ale cuvântului” deja create. Astfel evoluția imaginii cuvântului spre „noțiunea de utilizare” devine mai trainică, pregătind un teren considerabil de comunicare. Cercetătorul Petrov S. S. consideră că această etapă, de fapt, „participă la creșterea capacității de realizare activă a cuvântului”, pe de altă parte, cuvântul „continuă să însoțească” activitatea de vorbire a studentului, astfel se stabilește o „cristalizare” a imaginii cuvintelor deja formate în diferite modele lexicale și frecvența lor înaltă susține procesul de asimilare al lexicului.

Conștientizarea și precizarea semnificației acestei etape constituie principala problemă în metodică utilizării procesului „de cristalizare”, numai dacă sunt respectate condițiile ce țin de prezența:

- a) nivelul înalt al motivației;
- b) probelor autentice de comunicare;
- c) „afecțiunii” față de limba vorbită;
- d) capacităților combinatorii;
- e) elementelor euristice în activitatea de comunicare a studenților;
- f) elementelor de creativitate în activitatea de vorbire a studenților, studentul ar putea dispune de toate posibilitățile de a exprima verbal sensul lexical al cuvintelor într-o comunicare adecvată.

Condițiile evidențiate de metodista Harlamova M. V. au servit ca punct de reper pentru a evidenția problemele de limbaj și gândire, limbă și comunicare la nivel de activități și la nivel de participare „motivată” a studenților în realizarea activităților extracurriculare, obiectivul cărora este evaluarea cantitativă și calitativă a lexicului în cadrul predării-învățării-evaluării LR.

Diferiți cercetători au încercat să elaboreze cerințe metodice stricte vizând „capacitatea lexicului în procesul de învățare/asimilare”, ignorând aspectele cognitive ale acestui proces.

Metodistul Solso R. a fost acela care a stabilit o condiție importantă în cunoașterea aspectului lexical al vorbirii într-o limbă străină și, anume, crearea sistemului ramificat de corelație (relație, raport) dintre cuvinte. Cercetătorul consideră, că în cadrul procesului de învățare/asimilare a lexicului e necesară prezența sistemului ramificat de corelație dintre cuvinte care ar duce spre

recunoașterea diferitor activități ce țin de domeniul cognitiv-comunicativ de asimilare a unităților lexicale, iar activitățile analitice ce caracterizează aspectul lexical al vorbirii trebuie să țină cont de:

- clasificarea cuvintelor;
- distribuirea cuvintelor pe „rubrici lexicale”;
- distribuirea pe categorii;
- argumentarea;
- generalizarea;
- finalizarea cunoștințelor cu privire la structura cuvântului ținând cont de aspectul semantic al cuvântului, la modalitatea de apariție a noilor semnificații;
- corectarea cunoștințelor ce țin de structura cuvântului;
- specificarea fondului lexical în dependență de context;
- exprimarea atitudinii personale față de cele vorbite, citite, audiate.

Pentru a atinge scopul și sarcinile în asimilarea lexicului în cadrul predării-învățării-evaluării LR de către studenții străini în special ținând cont de cerințele cognitive, se propune „un set special” de exerciții, care ar putea demonstra schimbările substanțiale în procesul de învățare/asimilare al lexicului, perfecționându-l. Cercetătorul Șamov A. N. subliniază faptul, că studenții întâlnesc dificultăți serioase în selectarea unităților lexicale, ceea ce are o deosebită influență asupra asimilării lor. În acest scop sunt propuse aceste exerciții întru perfecționarea procesului de asimilare a cuvintelor, dar trebuie să ținem cont și de faptul că „asimilarea automatizată” micșorează într-o măsură oarecare dependența funcțională a deprinderilor lexicale de procesele cognitive.

Luând în considerație nivelul actual de dezvoltare al metodelor de predare a limbii române pentru studenții străini dorim să evidențiem sarcinile de bază ale acestor exerciții, cum ar fi:

- crearea imaginii cognitive a cuvântului;
- crearea stabilității ce ține de raporturile dintre cuvinte, tematică, contexte, situație, pentru a dezvolta memoria lexicală;
- dezvoltarea deprinderilor de a pronostica materia lexicală;

- dezvoltarea depinderilor de codificare a informației lexicale;
- dezvoltarea creativității lexicale;
- actualizarea imaginii cognitive a cuvântului pentru a exprima „intențiile” de comunicare.

Pentru a ne convinge încă o dată de eficiența acestor exerciții vă propunem un set de exerciții, bazându-ne pe tehnologii speciale de instruire în cadrul predării-învățării-evaluării LR pentru studenții străini:

I. Exerciții pentru dezvoltarea memoriei lexicale și pentru crearea imaginii cognitive a cuvântului

- Memorizați cuvintele cu **chi/ghi**: *chiar – ghimpe; chmil – ghimbir; unchi – unghi.*
- Eliminați cuvântul diferit: *baie, bucătărie, cămară, hartă, boxă, dormitor.*
- Completați enunțurile cu unul dintre cuvintele din caseta lexicală:

<i>rafturi, garaj, ladă, ordine, subsol.</i>
--

 - În cameră este*
 - Pe acest perete sunt ... cu cărți.*
 - Fiecare pat are o*
 - La ... avem o boxă.*
 - Avem nevoie de un*

II. Exerciții pentru evoluția rațiunii lingvcreative

- Completați spațiile libere cu cuvintele potrivite din vocabularul tematic.
- Identificați verbele ce pot forma îmbinări cu cuvintele: *bancă, cont, servicii, monedă, credit.*
- Construiți enunțuri cu următoarele perechi de cuvinte: *abține-obține; bază-pază; calitate-caritate; Ecuador-Ecuador.* Ce ați observat?

III. Exerciții ce țin de pronosticarea cuvintelor și a îmbinărilor de cuvinte

- Găsiți cuvântul potrivit pentru îmbinarea de cuvinte potrivită: *este ușor să vorbești; este ... să realizezi. Un nume bun este și un nume Banii nu sunt fericire, ci*
- Numiți unitățile lexicale care ar descrie activitatea zilnică a unui student.
- Citiți atent articolul, evidențiați unitățile lexicale pentru un vocabular tematic al unui avocat.

IV. Exerciții pentru codificarea materiei lexicale

- Citiți cuvintele. Indicați tema de discuție, utilizând numai vocabularul deja cunoscut.
- Studiați atent programul de activitate al unui economist, numiți ramurile principale de ocupație al acestui economist
- Ce vă spun următoarele cuvinte: *Moldcell, Orange, Unite.*

V. Exerciții pentru dezvoltarea creativității

- Numiți unitățile lexicale care ar putea descrie unele momente din viața unui economist:
 - a) competiție în afaceri;
 - b) mediul favorabil;
 - c) calități manageriale.
- Selectați îmbinările de cuvinte necesare situației: „*Cheia succesului ești chiar tu*”. Colaborează cu colegii și completează caseta lexicală, ai devenit mai bogat?
- E ziua ta de naștere. Dorești s-o petreci cu Vlad Filat la un restaurant. Indică unitățile lexicale necesare pentru această distracție.

VI. Exerciții pentru actualizarea derivatelor după modelele deja asimilate

- Cu verbele: *a produce, a combina, a consuma, a satisface, a căuta, a cunoaște* – formați unități lexicale pentru a prezenta imaginea activității unui economist.
- Care sunt activitățile unui contabil, avocat, jurnalist. Explicați diferența ce o exprimă aceste cuvinte: *a refuza ≠ a lua; director executiv ≠ executorul; manager în afaceri ≠ manager.*

Utilizarea acestor exerciții este direcționată spre evidențierea particularităților de însușire a tuturor unităților lexicale. Înțelegerea semnificației lexicale a cuvântului în sistemul de asociații, de relații semantice, reflectă particularitățile gândirii cognitive, susține cercetătorul Sitnov Iu. A., iar specificitatea acestor exerciții ar putea dezvolta:

- 1) memoria lexicală;
- 2) memoria de activitate lingvistică;
- 3) mecanismul de codificare și pronosticare al cuvântului;
- 4) creativitatea lexicală;
- 5) capacitatea de a exporta semnificația noilor cuvinte;
- 6) dezvoltarea ipotezei de comunicare;
- 7) intuiția lingvistică.

Cercetarea privind abordarea cognitiv-comunicativă a lexicului în cadrul predării-învățării-evaluării LR pentru studenții străini îmbunătățește aspectul cognitiv-comunicativ de studiere al lexicului, ajută la concentrarea adecvată a întregului sistem lexical, astfel studentul străin poate să se includă „în procesul de sintetizare al lexicului”, iar abordarea cognitivă în studierea lexicului promovează crearea imaginii de valoare a cuvântului. Ținem să menționăm că imaginea cognitivă a cuvântului se poate realiza numai în baza etapei de conceptualizare și de antrenament în cadrul predării-învățării-evaluării LR pentru studenții străini; pentru a evita dificultățile serioase în selectarea unităților lexicale e necesar un set special de exerciții ținând cont de cerințele cognitive ale acestui proces cu aplicarea corectă a metodelor de predare-învățare-evaluare a LR pentru studenții străini.

Bibliografie

1. Ionescu, M. E., „Învățarea prin cooperare”. În: *Supliment al revistei Didactica Pro*, 2002.
2. Salso, R. I., *Kognitivnaia psihologhia*. Sankt-Peterburg: Ediția Dot Piter, 2002.
3. Șcepilova, A. V., *Teoria i metodika obucenia franțuzscomu iazâcu cac vtoromu inostrannomu*. Moscva. Vlados, 2005.
4. Bâhoveț, N. N., *Lexiceschie osobenosti angliiskogo iazâca*. Kiev, 1988.
5. Vizental, A., *Metodica predării limbii engleze*. Iași: Polirom, 2008.
6. Zabolkina, V. I., *Novaia lexica sovremennogo angliiskogo iazâca*. Moscva: Vâșșaia școla, 1989.

Communication

La comunicación intercultural como objeto de estudios

*Valentina Ana
Universitatea Petrol și Gaze, Ploiești*

Breve resumen

Desde la teoría de la comunicación hay que saber distinguir perfectamente un proceso comunicativo, en sí mismo, de cuando este fenómeno se convierte en objeto de estudios de una disciplina.

La comunicación humana es una realidad cuyo origen hay que situarlo correlativo al nacimiento de la especie. La idea es que la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar.

Por eso, cabría pensar que cada vez que individuos o colectivos, socializados en formas y contenidos distintos, cuando entran en contacto, se produce una situación de interculturalidad.

Palabras clave

comunicación, interculturalidad, práctica, interpretación, problema

Desde la teoría de la comunicación hay que saber distinguir perfectamente un proceso comunicativo, en sí mismo de cuando este fenómeno se convierte en objeto de estudio de una disciplina.

La comunicación humana es una realidad cuyo origen hay que situarlo correlativo al nacimiento de la especie. La idea es que la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que percibían así mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar.

Por eso, cabría pensar que cada vez que individuos o colectivos, socializados en formas y contenidos distintos, cuando entran en contacto, se produce una situación de intercultural.

La comunicación intercultural significa distintas cosas para diferentes personas: sin embargo, la variedad de interpretaciones no disminuye su importancia como materia de estudio. En vez de eso, refleja la naturaleza interdisciplinaria de la materia, así como sus variados orígenes.

La práctica de la comunicación intercultural no es algo nuevo. Los encuentros entre pueblos y naciones de diferentes culturas se han llevado a cabo a través de la historia de la civilización.

La naturaleza de los encuentros culturales ha cambiado de manera importante en la época moderna. Se viaja más a distintos países gracias al turismo, por razones de estudio o de negocios o como empleados de organizaciones multinacionales. Con independencia de que se queden en el país que visitan por una larga o corta temporada, todos quedan que enfrentarse a ciertos problemas de adaptación. Los contactos entre personas de diversas culturas, razas o etnias tienen como resultado nuevos niveles de contacto y cercanía entre los pueblos, así como la comprensión de que todas las culturas y los pueblos son interdependientes.

Si seguimos una cierta concepción interaccionista de la cultura, deberíamos aceptar, que no hay culturas mejores ni peores. Cada cultura puede tener formas de pensar, sentir y actuar en las que determinados grupos se encuentran en una situación de discriminación. También, esta significa que la única forma de comprender correctamente es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Si no hacemos este esfuerzo de comprensión, la comunicación intercultural se hará más difícil y aumentará la probabilidad de malentendidos.

Una cierta cultura se distingue de otra por algunos criterios como: la lengua, la religión, el género y la edad. La lengua podría ser un criterio, pero hay comunidades de vida que hablando la misma lengua se consideran culturas distintas, como, por ejemplo hispanohablantes. También se pasa y con la religión y los otros. Por consiguiente, aunque una persona nace en una comunidad de vida, las sociedades modernas se caracterizan por un pluralismo cultural, que hace difícil establecer cuáles son las fronteras culturales o los criterios de diferenciación cultural.

La comunicación intercultural ayuda en la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturas, y posee características especiales que les puede permitir realizar tal función. Así aceptamos la idea que toda cultura es básicamente cultural.

Si nos preguntamos cuál es la diferencia entre pluriculturalidad e interculturalidad, por consiguiente si aceptamos la idea interaccionista de la cultura, toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vida que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente que los cambios culturales no tendrán todos las mismas características y efectos. Esta percepción selectiva nos lleva a fijarnos en aquellos fenómenos de la vida cotidiana que reafirman una concepción de la realidad porque vemos, prioritariamente, lo que la reafirma. Pero saliendo de estos contactos se produce el mestizaje cultural, la hibridación cultural. En este caso, hay que aceptar el hecho que la realidad cultural es, en sus orígenes y en la actualidad, pluricultural.

“Los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones de indígenas (sobre todo en las áreas mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicaciones modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, reclusando lo indígena y lo colonial en sectores populares, un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales”. [7, 71]

Varias organizaciones profesionales han reconocido el componente intercultural de sus miembros y han establecido grupos de interés relacionados con la comunicación intercultural dentro de su estructura.

Los estudios sobre comunicación intercultural incluyen las tradiciones y las preocupaciones contemporáneas tanto de las ciencias sociales como de las humanas. El núcleo de la materia muestra algunas contribuciones hechas por las disciplinas de antropología cultural, comunicación lingüística, psicología y sociología intercultural y social, base multidisciplinaria que proporciona amplios recursos para su desarrollo. Desafortunadamente, la fuerza potencial de esta base ha sido debilitada debido a la variedad de enfoques e intensidad que se han empleado en el estudio del área, por lo cual se necesita una redefinición del área y una limitación en el enfoque para hacer que esta materia de estudio sea más fácil de manejar.

La comunicación intercultural puede ayudar a crear una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturas, y posee características especiales que le pueden permitir realizar tal función.

El sentido común apoyado por la evidencia empírica demuestra que la comunicación puede dividir o agravar las diferencias que existen entre las personas.

Esto es una paradoja porque existen diferentes variables cuando establecen contacto personas con orientaciones distintas.

La cultura es un sistema de símbolos compartidos, creados por un grupo de gente para permitirle manejar su medio ambiente físico, psicológico y social. Un mensaje varía de acuerdo con la cultura, así como según el contexto de la comunicación en la que se da.

Por eso, saliendo de una definición que considera que comunicación es igual con la cultura, podemos afirmar que la comunicación es el proceso de transmitir mensajes y compartir significados por medio de símbolos. Las normas respecto al medio ambiente y al contexto son importantes para predecir el resultado de un acto de comunicación.

La comunicación es una parte tan integrada a la vida humana que el acto en sí mismo se da como un hecho. Los seres humanos son criaturas sociales que se valen de símbolos y pueden transmitir el conocimiento social adquirido más que otras. Siempre existe el peligro de que la concepción del mundo o de la realidad por parte de una cultura entre en conflicto con la forma de la percepción del mundo o de la realidad de otra cultura. La historia y los sucesos comunes prueban que no es difícil que esto suceda. La manera de manejar o resolver los conflictos presentes o futuros de este tipo presenta un reto formidable para la comunicación intercultural. Por eso, para aclarar este problema es constatar la existencia de una graduación en la diferenciación cultural. Así, las formas de pensar, sentir y actuar de distintas comunidades de vida estarán más o menos próximas unas de otras porque compartan, por ejemplo, la lengua o algunos elementos de sus estilos de vida. En cada circunstancia la comunicación intercultural tendrá unas características distintas, de acuerdo con la proximidad o lejanía. Si entramos en contacto con personas que hablan una lengua distinta deberemos establecer una lengua común para interactuar.

Es decir, es imprescindible tener una lengua común en la que podamos comunicarnos.

Un factor importante en la comunicación intercultural es la *concepción del mundo*, que sirve como una pantalla perceptiva para los mensajes recibidos, y también se utiliza como base para interpretar los hechos y las actividades observadas.

En lo que respecta al concepto del *rol* en las relaciones dentro del contexto de la comunicación intercultural proporciona un conocimiento profundo de la manera en que la cultura mantiene un orden social y control entre sus miembros. El rol en las relaciones se organiza de acuerdo con la edad, el sexo, la situación social, el parentesco, el poder, la riqueza y el conocimiento.

En lo que respecta a la práctica de la comunicación, intentemos referirnos a algunos requisitos que nos ayudan a analizar la dinámica de la comunicación intercultural.

Un primer requisito, interculturalmente hablando, es conocer la cultura propia. La mayoría de las personas que se identifican con ciertas culturas particulares suponen que su forma particular de vida es la correcta, pero cuando se encuentran con personas que también poseen su forma propia de interpretar la realidad y el mundo, se molestan o se enojan.

El hecho de ser conscientes de su propia cultura permite a las personas tener sensibilidad hacia otras identidades culturales, que no necesariamente deben estar de acuerdo con la realidad subjetiva propia.

Un hecho bastante importante es la aceptación del principio de la revitalidad cultural. De acuerdo con él, cada cultura es única, y sus premisas son tan válidas como las de cualquier otro.

Un requisito más para llegar a lograr una destreza intercultural consiste en adoptar una actitud abierta hacia el cambio. Se va por la vida esperando cambios en las actitudes, en las relaciones o en el medio ambiente, pero cuando de pronto nos enfrentamos con alteraciones a los hábitos establecidos o al medio ambiente familiar, se suele experimentar confusión, incomodidad, frustración o incluso hostilidad. Este fenómeno de confusión o incomodidad que se experimenta al verse expuesto a un cambio repentino se ha denominado “shock cultural”.

El fenómeno de shock cultural tiene su equivalencia en otras respuestas a situaciones críticas ocasionadas por cambios repentinos en la vida o en el medio ambiente. Subraya la necesidad de ser receptivo a nuevas experiencias y retos de la vida diaria.

Finalmente, se debe ser creativo y experimental para llegar a tener una destreza intercultural. La comunicación intercultural requiere respuestas rápidas, adaptación constante y ajustes espontáneos a las necesidades del acto comunicativo. Para fomentar tal creatividad, se necesita estar abierto a las experiencias nuevas y diferentes que surjan en el curso de un encuentro intercultural.

Las pautas mencionadas son generales y están interrelacionadas. Tienen la intención de servir como un punto inicial de consideraciones más precisas acerca de los objetivos y las consecuencias de la conducta de comunicación, especialmente en los contextos intercultural y multicultural. Se espera que estas pautas sean de particular importancia para él que estudia la comunicación intercultural y le interesan las relaciones interpersonales en un mundo cada vez más interdependiente. Aunque los programas pueden diferir en los métodos y suposiciones, su propósito principal consiste en preparar al individuo para que actúe adecuadamente en los contextos interculturales.

Nadie se puede comunicar como si fuera un “agente libre”. La influencia penetrante de la cultura sobre el comportamiento siempre está presente. La cultura afecta cómo se envía el mensaje, cómo se recibe y la forma de interpretarlo. Por lo tanto, cuando interactúan personas que tienen diferentes antecedentes culturales, es muy probable que responda de manera distinta al mismo mensaje, debido al efecto de filtración de su propia cultura. Sus respuestas diferentes pueden causar problemas para la comunicación.

La comunicación es importante para la supervivencia de la cultura. Los componentes culturales se transmiten a través de la comunicación a las generaciones siguientes.

La comunicación ayuda a darle forma a la cultura, mientras que la cultura es la sustancia y la dirección. Esta relación interdependiente es vivamente ilustrada en el proceso de la comunicación intercultural.

De esta manera, la comunicación intercultural se define como el proceso de interacción simbólica entre individuos y grupos que tienen diferencias culturales reconocidas en la percepción y las formas de conducta, de tal manera que esas variaciones afectarán significativamente la forma y el resultado del encuentro.

El concepto de diferencia es una dimensión importante de la comunicación intercultural. El aspecto crítico es el grado de diferencia que existe entre los participantes.

Algunas variables culturales en las que se puede estimar el grado de diferencia incluyen el lenguaje, los códigos no verbales, el rol en las relaciones, la forma de ver el mundo y los patrones de pensamiento. Dichas variables pueden influir en la forma, la dirección y el resultado del encuentro intercultural.

Hay un reconocimiento creciente a la utilidad de la capacitación cultural en la educación profesional. Esto ha llevado a la creación de diferentes programas de capacitación para desarrollar o mejorar la habilidad intercultural. Dos métodos ampliamente utilizados para la capacitación y la enseñanza incluyen la cultura general y la cultura específica. La investigación hecha para valorar estos dos métodos no ha indicado cuál de los dos es superior. Técnicas experienciales que pueden aplicarse tanto al método de cultura general como al método de cultura específica están logrando una amplia aceptación entre los maestros e instructores.

No hay partes sencillas de acción para lograr la eficiencia intercultural. Sin embargo, se ha demostrado que la comprensión del efecto de la cultura en la conducta de comunicación puede ayudar a mejorar la habilidad para interactuar en contextos multiculturales o interculturales.

Referencias bibliográficas

1. Eco, U., *Sociología de la comunicación de masas* (II ed.), pp. 172-195, Barcelona, 1995.
2. Eco, U., *Semiótica y filosofía del lenguaje, introducción*, Barcelona, 1991.
3. Escoffier, J., *The Limits of Multiculturalism*, *Socialist Review*, pp. 3-4; 61-73, State University of New York Press, 1991.
4. Kymlicka, W., *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, 1996
5. Lamo de Espinosa, E., *Fronteras culturales, periódico "Culturas, Estado, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa"*, Madrid, Alianza Editorial, 2005, pp. 13-79.
6. Rodrigo, M., *Els estudis de comunicació intercultural*, Barcelona, 1996, pp. 10-12.

7. Néstor, Garcia Conclini, *Culturas híbridas. Estrategías para entrar y salir de la modernidad*, p. 71, México, Grijalbo, 1990.
8. Rodrigo, M., *Hacia el mito de la identidad cultural, el VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, Zaragoza, nov. 1996.
9. Rodrigo, M., *Etnocentrismo y medios de comunicación*, Barcelona, Voces y Culturas, 1996, pp. 51-58.
10. Todorov, T., *El cruzamiento entre culturas en "Cruce de culturas y mestizaje cultural"*, pp. 9-31, Madrid, 1998.

Les émeutes dans les banlieues françaises en 2005: analyse du discours de la presse croate

Mirna Sindičić Sabljo
Université de Zadar
Croatie
Dubravka Saulan
Université de Zadar
Croatie

Résumé

Une représentation négative et alarmiste des banlieues françaises s'est imposée dans les médias et dans le champ politique en France à partir des années 1980. Les grands ensembles bâtis dans les périphéries des grandes villes françaises sont souvent présentés comme des zones de violence et de non-droit. L'hypermédiatisation et la stigmatisation des banlieues ont particulièrement été observables lors des émeutes qui ont eu lieu en 2005. Ce travail examine le discours de la presse croate sur les violences urbaines en France en 2005, en le comparant à celui des médias français sur les mêmes faits. L'analyse est fondée sur un corpus d'articles tirés de certains quotidiens et hebdomadaires croates (Jutarnji list, Večernji list, Globus) publiés en octobre, novembre et décembre 2005. Le dépouillement des articles de journaux croates traitant les désordres urbains nous a permis de reconstruire le champ lexical concernant cette question sociale. Cette recherche contribuera, nous l'espérons, à une meilleure compréhension du discours médiatique croate sur les émeutes en France.

Mots clés

émeute, banlieue française, discours médiatique, presse croate, tabou du sujet, euphémisme

Introduction

La presse et la télévision françaises apparaissent comme les principaux véhicules de la stigmatisation des banlieues. Elles sont en partie responsables d'une désignation négative du vocable « banlieue » et de la construction de l'image qui lui est réservée (Lapeyronnie, 2008: 153). Par ailleurs, elles fabriquent une représentation de la réalité des faits qui s'éloigne du monde réel. Les quartiers sont systématiquement stigmatisés. La société française possède une représentation collective de ses banlieues souvent à partir de reportages médiatiques axés sur la violence et le malheur. Le traitement médiatique est extrême en période d'émeute et quasi inexistant en période de calme, fût-il précaire ou non¹. Les banlieues sont

¹ Les émeutes sont régulières. Elles interviennent régulièrement, presque d'année en année depuis les trois dernières décennies dans diverses régions françaises.

insuffisamment couvertes au jour du jour, mais hypermédiatisées lors d'émeutes (Bronner, 2010: 170). Cette réalité devient particulièrement transparente lors des émeutes de 2005, inédites par l'ampleur de leur diffusion sur le territoire national et par leur durée.²

Les émeutes en France ont eu une grande résonance en Croatie. L'objectif de ce travail est d'examiner le discours de la presse croate sur les violences urbaines en France en 2005, en le comparant à celui des médias français sur le même sujet. L'analyse est fondée sur un corpus d'articles tirés de certains quotidiens et magazines croates (*Jutarnji list*, *Večernji list*, *Globus*) publiés en octobre, novembre et décembre 2005. Le dépouillement de ces articles nous a permis de reconstruire le champ lexical qui concerne cette question sociale et de constater une grande variété d'expressions utilisées à l'endroit de la banlieue française. D'ailleurs, notre recherche vise à établir si les expressions françaises ont été (simplement) transposées dans la langue croate. Si cette hypothèse est confirmée, les contextes concernés doivent, à leur tour, être examinés. Il s'agit donc ici d'une analyse de corpus de textes journalistiques sur les émeutes de 2005 publiés dans les deux aires linguistiques au même moment discursif : celui qui nous permet d'étudier « la stabilisation et la diffusion de certaines formules » (Moirand, 2007: 4). La plupart des articles ont été publiés en Croatie en novembre de la même année (une quarantaine), à savoir du 3 au 14 novembre, époque à laquelle les événements sont suivis de près de la manière régulière dans la presse quotidienne, celle des émeutes les plus intensives. Les formes représentant les contenus liés aux banlieues (ou à la banlieue, comme nous verrons plus tard), plus particulièrement les euphémismes, seront le sujet de cette analyse contrastive, voire de l'analyse linguistique et critique du discours médiatique. Étant donné que la notion même d'analyse du discours dispose de diverses définitions, les unes s'opposant aux autres, il nous semble important de définir quelques points de départ théoriques autour desquels s'articulera notre analyse. Ainsi pourrions-nous reprendre le constat de van Dijk, consistant à dire que l'analyse du discours est « l'étude de l'usage réel du langage, par des locuteurs réels dans des situations réelles » (1985: tome 4, 2). Nous y ajoutons l'aspect social afin de partir à la recherche d'un point de vue plus spécifique, à savoir celui qui était bien établi par

² Le décès de Zyed Benna et Bouna Traorè qui, poursuivis par la police, se réfugient dans un transformateur et meurent électrocutés vifs à Clichy-sous-Bois le 27 octobre 2005, déclenche une vague de violentes émeutes dans la France entière. Plus de 3 semaines de violence, 274 communautés concernées, 250 millions d'euros au moins de dégâts, 11 500 policiers et gendarmes mobilisés, plus de 10 000 voitures brûlées. (Avenel, 2010: 81).

D. Maingueneau: l'analyse du discours ne représente ni simplement une analyse linguistique du texte ni une analyse sociologique de la situation ou du contexte en question. Elle nous offre une approche qui tient compte des deux, à savoir du texte et de l'énonciation de la situation sociale qui les rend possibles (1995). Nous commencerons donc par une mise-en-contexte social des textes journalistiques produits.

La banlieue et les émeutes dans les médias en France

La banlieue française est un espace physique et social mais également un foyer de discours politique et médiatique.³ Un bon exemple est la banlieue parisienne, née au XIX^e siècle, à l'époque des rénovations haussmanniennes de la ville, lorsque 300 000 Parisiens ont été expulsés des faubourgs pauvres à la périphérie. Dans ces zones s'installent progressivement des populations ouvrières. Un changement profond des banlieues s'opère après la Seconde guerre mondiale lorsque débute la construction de larges bâtiments nommés grands ensembles. Pendant cette période, la croissance économique et l'expansion démographique se concentrent sur les villes. Il est alors indispensable de construire en grande quantité des logements bon marché visant à résorber l'existence des bidonvilles, faire face à l'exode rural, accueillir les repartis d'Afrique du Nord ainsi que la main d'œuvre immigrée et offrir un toit aux jeunes ménages. Les cités de ces grands ensembles, bâties sur des terrains souvent éloignés des centres-villes, sont massives, construites en béton, relativement hautes. L'objet principal de leur existence: loger un maximum de personnes. C'est à la fin des années 1970 que l'on assiste à une paupérisation des grands ensembles et à un départ des classes moyennes. Ils finissent par être étiquetés comme les quartiers des immigrés par excellence. Aujourd'hui, la part des jeunes de moins de 25 ans, ainsi que des familles nombreuses et monoparentales, y est plus grande que dans le reste du pays. Les habitants y sont trois fois plus souvent de nationalité étrangère et le taux de chômage y est plus élevé qu'ailleurs.⁴

³ Etymologiquement, au Moyen Age, le nom « banlieue » désignait un territoire situé autour de la ville et qui était soumis au « ban », autrement dit à la juridiction de ladite ville. C'est plus tard que le mot « ban » prend le sens de « condamnation à l'exclusion ».

⁴ Un rapport de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles affirme que plus d'une personne sur deux (52,6%) vivant dans les quartiers sensibles est issue de l'immigration. Ce chiffre monte à 64% dans les zones urbaines sensibles de la région parisienne. (Frayet et Vincent, 2011: 11.)

La question des banlieues est un complexe de représentations et de discours dont les mécanismes de constitution sont à rechercher dans les logiques du discours informatif contemporain. Cette thématique est au centre d'un rapport de force. Guy Lochard distingue trois périodes dans le traitement de « la question des banlieues » dans les médias (2002: 31-41):

- a) de 1950 à 1980: une montée progressive des interrogations sur ce territoire. La banlieue accède à une forme d'existence télévisuelle à travers « la question du logement ». Les grands ensembles sont présentés comme des solutions, mais on exprime souvent des inquiétudes sur la qualité de vie. À la fin des années 1970, on assiste à une irruption du problème de délinquance. Le délinquant type apparaît sous les traits d'un jeune issu de l'immigration, âgé de 18 à 30 ans, résidant dans un grand ensemble d'habitat social. Cette figure d'un jeune révolté se substitue aux représentations traditionnelles du travailleur immigré, habituellement docile et discret.
- b) de 1981 à 1989: apparition d'images médiatiques dans une tonalité pessimiste et dramatisante. À cette époque, la ville et ses banlieues entrent dans le champ politique et médiatique. Le « problème des banlieues » fait son apparition en 1981, lors des émeutes dans le quartier de Minguette, dans la banlieue lyonnaise à l'est. La France entend parler pour la première fois de « rodéos ». La prise de conscience du problème s'est enclenchée par la médiatisation de la fameuse marche des Beurs en décembre 1983. Durant les années 1980, les médias voient dans les violences une question de non-intégration des immigrés et celle de « nouvelle pauvreté ». À partir de cette époque, une association immédiate est créée entre le problème des banlieues et le problème d'immigration.
- c) de 1989 à 1994: une place croissante de « la question des banlieues » à la télévision. L'émeute de Vaulx-en-Velin en 1990 marque la reconnaissance officielle de l'existence des banlieues en tant que problème public et social. On assiste à une multiplication de reportages au ton alarmiste. La violence devient une catégorie dominante d'interprétation des banlieues dans les discours médiatiques. Les banlieues sont associées à la violence et aux jeunes. Une vision tend à assimiler la banlieue aux ghettos américains. Médias et débats publics ajoutent à la stigmatisation, car on ne parvient à définir les quartiers que par une longue série d'approximations et de déficits.

À la fin des années 1990, la question de l'insécurité passe au premier plan. Le problème des banlieues est perçu comme un problème d'ordre public. Les banlieues sont devenues le symbole de l'extériorité sociale et culturelle. Par conséquent, le concept de zones de non-droit s'impose dans les médias. La « violence urbaine » devient un véritable enjeu politique et un problème d'État. Les initiatives gouvernementales donnent lieu à des débats, critiques et commentaires. Après 2001, une suspicion à l'égard de l'Islam se généralise et la question d'intégrisme des immigrés musulmans entre dans la sphère publique (Sedel, 2009). Le discours médiatique est dominé par la rhétorique de contrôle de l'État. Il mêle sensationnalisme, dramatisation et sentiment de peur. Trois sujets restent permanents : l'immigration, la jeunesse et la violence. Ces derniers prennent au fur et à mesure la forme de sujets auto-désignés, voire de sujets disposant d'une appartenance présentée dans les médias par des tours pronominaux (définis ou indéfinis) comme « on », « nous », « notre communauté » et ainsi de suite, tous consistant à désigner un groupe particulier. Cette auto-désignation concerne donc les dominés et les périphériques⁵, même si l'on sait qu'appartenir aux dominés ne signifie pas nécessairement appartenir aux périphériques, l'appartenance aux périphériques traduisant obligatoirement une appartenance aux dominés. Suite à une marginalisation géographique et sociale des trois sujets mentionnés précédemment, ils commencent à être marginalisés même dans le discours médiatique. Leur position devient ainsi périphérique, et ceci dans les trois sens qui suivent : l'espace physique, l'aspect social et le discours lui-même. Or, l'espace discursif en question, ne représentant que l'unité minimale de la totalité du champ discursif (Maingueneau, 1984), ne dispose donc que de deux positionnements entretenant une relation médiatique: les périphériques (les dominés) et les centraux (les dominants). Comment sont-ils présentés dans les médias français? Le langage étant le miroir de l'idéologie, son dire repose sur la représentation du pouvoir. Selon Foucault, « on sait bien qu'on n'a pas le droit de tout dire, qu'on ne peut pas parler de tout dans n'importe quelle circonstance, que n'importe qui, enfin, ne peut pas parler de n'importe quoi » (1971: 11). D'ailleurs, le pouvoir dans le discours (politique) repose sur ce qui est exclu, et de surcroît sur ce qui est interdit. D'où la nécessité de renvoyer au tabou de l'objet (ibid.) ou, dans ce cas précis, au tabou du sujet (périphérique) réel qui donne naissance aux euphémismes élaborés dans les pages qui suivent. Plus un objet (ou sujet) est

⁵ La notion de « champ » du sociologue P. Bourdieu étant ici reprise et développée par D. Maingueneau en tant que « champ discursif » au sein duquel les « dominants » s'opposent aux « dominés » et/ou les « centraux » aux « périphériques » (1984: 27).

interdit et à la fois obligatoire à prononcer, plus est vaste le champ lexical des euphémismes qui servent à le remplacer (détabouiser cet objet en lui donnant une autre forme). Car, « le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer » (ibid: 12).

L'analyse du discours des quotidiens croates

Concernant les médias croates, leur discours sur les émeutes en France en 2005 ne traduit pas le discours français, rigoureusement parlant. Plus précisément, il se contente de « copier-coller » le discours original. Ce faisant, il omet non seulement d'exprimer les subtilités et les nuances, mais également de décrire les contextes et les situations qui étaient censés apporter une authenticité et une compréhension des enjeux sociaux et politiques. Or, le discours croate ne construit aucun pouvoir, aucune idéologie; il ne transfère que la forme du discours français, en faisant abstraction de toute traduction du contenu, en cherchant une forme qui corresponde le mieux aux champs lexicaux français. La Croatie d'aujourd'hui conjugue une situation politique et une idéologie différentes du contexte politique français. En d'autres termes, la société croate se situe dans un tout autre univers social. Il nous semble important ici d'expliquer quelques faits qui constituent une différence des situations politiques, sociales et idéologique entre les deux pays en général. Tout d'abord, le système administratif et la répartition en régions, départements et communautés sont bien différents (nous y reviendrons ultérieurement). Ensuite, la question d'immigration, telle qu'elle existe en France, toujours mise dans un contexte portant sur des problèmes d'intégration, et de misère des immigrés est considérablement différente de la situation croate. Or, l'immigration en Croatie est d'une quantité plutôt limitée, d'autant plus qu'elle ne s'inscrit pas dans les mêmes situations sociale et politique. En effet, les immigrés en Croatie étant peu nombreux et ne souffrant pas de stigma de « appel au secours », les demandes d'asile ou d'intégration aboutissant à une naturalisation, ne représentent pas une « situation politique » et ne nécessite aucune réglementation. Seule « la question des Roms » est susceptible de provoquer quelques débats publics contestataires, mais ne prenant pratiquement jamais d'ampleur⁶. Un constat est néanmoins établi: les contextes sociaux des deux pays

⁶ Nous ne développerons pas ici la question des Roms, ni en France ni en Croatie. Elle relève d'une autre analyse et d'une tout autre situation idéologique (et par conséquent de tout un autre discours), ce qui risquerait de dépasser les cadres de ce travail.

en question différent. Au lieu d'expliquer adéquatement les enjeux de la société française, la presse croate fait exactement le contraire: elle omet de mentionner certaines réalités et simplifie à outrance bien des données. Le résultat est évident: des lacunes sémantiques qui ne peuvent être compensées par un simple transfert de formes, ni par une simple traduction de phrases consistant à renvoyer à leurs équivalents lexicaux, sans tenir compte du contexte et des situations (politique et idéologique) qui sont partie intégrante de tout discours, et de surcroît du discours en question. L'analyse du discours que nous abordons dans ce travail est fondée sur le vocabulaire, à savoir sur les champs lexicaux qui sont transférés directement des médias français. Par conséquent, l'analyse critique renvoie à des « trous » inévitables, créés par le manque de contexte sans lequel tout discours devient réductible à un sens purement potentiel. Si l'on s'appuie sur le fait que la traduction est possible grâce à la communication (qui est, entre autres, une capacité cognitive nous permettant d'analyser et de valider le dire des interlocuteurs), nous constaterons que c'est précisément la possibilité de communiquer qui rend possible l'émergence de ces trous. Ainsi pourrions-nous dire que l'interlocuteur de la presse croate est en effet la presse française, et que la traduction, malgré le fait qu'elle était rendue possible par le biais de la communication, n'a pas été achevée, puisque l'interdiscours dans les médias croates ne dispose pas de mêmes figements. En effet, la relation (implicite ou explicite) dans laquelle les unités discursives entrent avec un discours particulier n'est qu'un sens interdiscursif, voire un énoncé figé disposant de mots auxquels celui-là procure une « valeur symbolique ». Cette dernière est figée elle-même (Charaudeau, 1994). En d'autres mots, le préconstruit (opposé au construit) représente « les traces dans le discours d'éléments discursifs antérieurs dont on a oublié l'énonciateur » (Pêcheux, 1990: 43). La largeur du préconstruit, à savoir celui des banlieues françaises dans notre cas de figure, échappe au discours des médias croates. Ils l'utilisent plutôt comme un présupposé⁷, comme si les lecteurs n'en devaient rien savoir. Comme si la notion de banlieue française, référant aux immigrés, pouvait simplement être remplacée par la notion de banlieue croate, et / ou des immigrés en Croatie dont on sait qu'ils représentent le préconstruit dans le discours croate.

La banlieue est ainsi nommée dans la presse croate « zona bezakonja », « urbana zona », « geto » » (*Večernji list*, numéro du 5 novembre 2005), ce qui est la traduction directe de *zone de non-droit*, *zone urbaine*, *ghetto*; puis « osjetljiva

⁷ A la différence du préconstruit, le présupposé est visible dans l'énoncé lui-même (Martin, 1976). À titre d'exemple, si on dit « Marie est de retour », il va de soi qu'elle était déjà partie quelque part.

urbana zona » (*Jutarnji list*, numéro du 6 novembre 2005) comme *zone urbaine sensible*, et même « *zgrade zajedničkog stanovanja* » (*Globus*, numéro du 11 novembre 2005), ou *HLM* (« habitation à loyer modéré ») en français. Toutes les dénominations (*banlieue, grand ensemble, quartier, cité, zone, ghetto*) sont accompagnées de qualificatifs comme *sensible, chaud, difficile, en difficulté, pauvre, populaire, prioritaire, perdu, sans avenir, à problèmes, défavorisé*, ou en croate « *radničko* », « *nastanjuju imigranti iz Afrike* », « *imigrantsko* », « *siromašno* ». Si nous attirons l'attention des lecteurs sur le même terme de « banlieue » et son équivalent lexical dans la langue croate, à savoir « *predgrade* », il devient évident, ne serait-ce que sur le plan étymologique, que le terme est dérivé d'un adverbe de lieu (*pred* signifiant « devant »), et d'un nom commun (**grade* < *grad* signifiant « ville »). En d'autres termes, le signifiant est construit autour d'un espace physique consistant à dire que la banlieue (en croate) désigne l'espace se situant à l'entrée des villes, ce qui renvoie directement au contenu du départ, celui des grands ensembles qui servaient à héberger un grand nombre de citoyens dans une sorte de prolongement des villes où les prix seraient (à priori) plus bas, vu l'éloignement qui les sépare des centres citadins. Le contexte social n'existe donc que dans le sème préconstruit, entraînant une baisse des prix dès que l'on s'écarte du centre culturel de la ville. Néanmoins, la presse croate reprend le terme de banlieue française en le transférant vers « *predgrade* », sans lui procurer les sèmes dont dans son contenu en français contemporain.

Les grands ensembles des banlieues parisiennes sont devenus *la banlieue* au singulier, ce qui crée, en effet, un terme générique valable sur tout le territoire national. On peut aussi observer dans des articles de presse une association par métonymie entre *le grand ensemble* et *la banlieue*, les deux entraînant souvent les connotations de « ghetto »⁸. Pourtant, la banlieue n'est pas une entité géographique, urbanistique et sociale homogène. Selon Luc Bronner, « la banlieue n'existe pas. Ou, du moins, n'a pas de sens au singulier » (Bronner, 2010: 32). Les quartiers diffèrent entre eux, et de plus, chaque cité possède sa diversité interne, ses règles et sa diversité culturelle. Néanmoins, la banlieue, au singulier, devient un synonyme pour les banlieues avec des appartements HLM (« habitation à loyer modéré »), où la majorité des habitants sont des immigrés. Ce qui tombe dans l'oubli, dans le discours médiatique, c'est le fait que la France possède également des banlieues

⁸ La plupart des chercheurs reconnaissent que les banlieues françaises ne sont pas comparables aux ghettos noirs américains. Le ghetto américain est mono-racial et clos sur lui-même, tandis que les cités françaises sont multiculturelles et ouvertes (Wacquant, 2006: 30-33).

chic, élites, bourgeoises, des banlieues ouvrières, de classe moyenne, de pavillonnaires, ainsi que le fait qu'aucune banlieue n'est jamais exclusivement une banlieue d'un certain groupe ethnique, social ou religieux. Le terme générique est ainsi réduit à un seul mot spécifique dans sa forme et dans son contenu, ce qui est observable dans les médias croates de la même manière que dans les médias français. Or, pour reprendre les termes de l'analyse sémantique sémique, le sens du mot générique est réduit à un seul sème: nous verrons auquel dans les pages qui suivent.

Les premiers textes en Croatie sont publiés trois ou quatre jours après le début des émeutes, plus précisément le 27 octobre 2005. Au fil du mois de novembre, les nouvelles à ce sujet passent de la rubrique « Monde entier » (cr. *Svijet*) à la rubrique « Nouvelles » (cr. *Vijesti*) et « Événements du jour » (cr. *Događaji dana*). Elles quittent le milieu des journaux, avant de partir vers les premières pages et à la une. Ces reportages dominent les informations diffusées pendant la première moitié du mois de novembre. Les données rapportées représentent essentiellement des renseignements extraits de rapports de police, concernant le nombre de voitures brûlées, celui de personnes arrêtées, de statistiques sur les dégâts occasionnés, de déclarations d'hommes politiques (en l'occurrence des polémiques entre M. Chirac, Président de la République, et M. Sarkozy, ministre de l'intérieur), etc. Ce n'est qu'à la fin du mois de novembre que l'espace médiatique croate commence à recueillir des analyses portant sur les causes de ces mouvements sociaux, des émeutes, ainsi que sur les recherches des solutions possibles.

Le discours médiatique est construit par les dominants ou par les centraux: la source principale des renseignements est la Police ou l'État. Les jeunes sont peu interrogés, tandis que les représentants de l'ordre, les policiers et les politiques sont interviewés individuellement et régulièrement. La parole n'est donc pas donnée aux jeunes. Bien qu'ils soient les premiers concernés dans et par les émeutes, ils ne bénéficient pas d'entretiens; on parle d'eux, mais on ne parle pas avec eux. Les causes de ce déséquilibre restent une énigme, ouverte à toute interprétation possible (fondée sur les paroles de ceux qui ont le droit de commenter, à savoir les dominants dont les propos sont rendus publics), pendant que les dominés n'ont pas la possibilité de s'exprimer. Or, les sujets de l'action ne sont que les objets du discours. En revanche, ceux qui « souffrent », qui sont « attaqués » par les sujets d'actions, prennent la place des sujets de phrases. A titre d'exemple, lorsque le sentiment d'insécurité monte et qu'il devient palpable dans les textes publiés, on y trouve des énoncés comme: « personne n'ose entrer dans ces zones ». « Personne »

signifiant ici « les attaqués »: d'où la conclusion que les périphériques ne font pas partie des sujets concernés par les émeutes, ni des sujets du discours tout court. Les banlieues sont décrites comme des territoires dangereux pour ceux qui ne font pas partie des émeutes: ils ont peur d'y aller ou d'en sortir. En France, comme en Croatie, les médias ne cessent de publier des textes sur les agressions commises envers les conducteurs de bus, de métro et de trains, sur les taxis dont les chauffeurs refusent de conduire vers les banlieues, sur les non-immigrés âgés qui y habitent et qui ont peur de sortir de chez eux à cause des attaques dont ils sont victimes, et ainsi de suite. Le tabou de l'objet reste évident: pendant que les agressés sont nommés au moins par des noms communs (ou génériques) correspondant à un groupe selon un certain critère (les conducteurs, les chauffeurs de taxi, etc.), ceux qui sont responsables des agressions n'occupent même pas la position d'un objet. Ils sont simplement omis d'une partie des textes et remplacés par des récits évoquant les dégâts ou les résultats de leurs actions. Dans la diffusion des nouvelles faisant part de ces agressions figure une expression symptomatique censée désigner un groupe attaqué: « les non-immigrés ». Faut-il donc en déduire que si les non-immigrés sont attaqués, que seuls les immigrés peuvent être leurs agresseurs? C'est précisément ainsi que les immigrés, sans être désignés directement, commencent à prendre place du contenu de mot *banlieue(s)* en général.

Les sujets parlants les plus proches des sujets d'action sont leurs professeurs dans les collèges et lycées qui présentent dans leurs entretiens des histoires sur les problèmes quotidiens dans la classe, de même que leurs mères qui se plaignent déclarant ne pas être en mesure de les raisonner. Pourtant, un tel rapprochement qui donne la parole à ceux qui sont en contact direct et le plus intime avec les premiers concernés, ne suffit pas pour faire de ces derniers des sujets de discours. Ils restent objets pour pouvoir davantage être tabouisés. En un mot, les histoires soulignées sont exclusivement celles qui parlent des jeunes immigrés qui n'ont pas « réussi », le participe renvoyant à la fuite de la banlieue, ou à la « civilisation » qu'ils devaient retrouver en s'intégrant dans la société française. Si, dans la société française, « intégration » signifie « civilisation » ou « fuite de la banlieue », pourrions-nous en déduire, en reprenant le principe d'élimination, que la vie périphérique, dans le discours médiatique, n'est pas partie intégrante de la société française, ou du moins de celle qui fonctionne équitablement, là où il n'y a ni personne ni rien à intégrer?

Le 7 novembre 2005, *Jutarnji list* offre les titres et les chapitres suivants: « Les habitants locaux tremblent » (cr. *Lokalno stanovništvo u strahu*), « les chauffeurs de bus et de métro apeurés » (cr. *vozači autobusa i metroa također*),

« Les policiers sont quotidiennement en danger » (cr. *Policajci svakodnevno ugroženi*), et « Les journalistes attaqués » (cr. *Napadi na novinare*). Or, les périphériques sont toujours systématiquement absents du discours en tant qu'interlocuteurs, mais aussi en tant qu'objets dénommés. A titre d'exemple: « les policiers sont quotidiennement en danger » n'est qu'un des cas représentatifs des expressions disposant de l'omission même de tout tabou. En tant que sujets, « les policiers sont quotidiennement en danger ». Le verbe employé permet de conclure que non seulement le sujet réel est devenu objet, mais que l'objet a été tabouisé et / ou remplacé par un euphémisme. De plus, il est dépourvu de toute apparition dans ladite phrase. « Les habitants locaux tremblent », tout comme les autres exemples énumérés précédemment et qui relèvent du même traitement. Dans les récits des articles ici mentionnés, la situation évoquée est comparée à celle d'une guerre civile où Paris est une ville assiégée. Les émeutes étaient déjà nommées « la guerre contre la police » (cr. *rat s policijom*) et « la guerre dans les rues » (cr. *ulični rat*) (*Jutarnji list*, numéro du 3 novembre 2005). Si nous poursuivons à chercher le sujet de l'action, nous constaterons une fois de plus qu'il est entièrement omis en tant que partie des syntagmes nominaux décrivant les émeutes: l'expression « la guerre contre la police » nomme en effet l'action même (« la guerre ») et « le revers de la médaille », à savoir « la police » ; le sujet étant tabouisé, mais bien observable. Car, s'il s'agit d'une guerre, il est évident qu'il y a deux parties qui y participent : l'une qui est la police « contre » laquelle elle est menée, et l'autre qui devrait être celle qui est « contre » la loi, qui attaque. Ensuite, l'expression « la guerre dans les rues » évoque la même action sous même forme nominale, accompagnée par une détermination de lieu où elle se déroule: une dénomination de plus qui sert à désigner le sujet périphérique sans le nommer.

Les termes de « émeutes », « colère » et « révolte » reviennent sans cesse, mais l'origine de la protestation n'est jamais rattachée à l'événement initial dans le discours. La mort des jeunes est au contraire systématiquement décrite comme un simple « déclencheur », qui mettrait à jour un état général. Néanmoins, la mort des jeunes n'est pas l'événement initial de la réalité à laquelle le discours prétend renvoyer: elle n'est que le moment initial du discours. Pourrions-nous ainsi dire que l'initiation du moment discursif est choisie selon un critère qui nous est inconnu, car elle ne correspond pas à l'initiation des (causes des) événements. Aucune histoire précédente n'a été présente dans les médias, ni avant les émeutes dans un temps discursif réel, ni pendant les émeutes dans un temps de récit (historique) qui servirait à mettre le discours en contexte.

Les émeutes sont comparées à un phénomène naturel: l'incendie. Des noms comme « feu », « flammes » et « incendie » sont utilisés dans presque tous les organes de presse, accompagnés par des photographies de voitures en flamme. À titre d'exemple: « la banlieue française en flamme trois nuits de suite » (cr. *pariško predgrađe treću noć u plamenu*) (*Jutarnji list*, numéro du 31 octobre et du 1^{er} novembre 2005), « Paris brûle » (cr. *Pariz gori*) (*Večernji list*, numéro du 4 novembre 2005), « Paris en flamme » (cr. *Pariz u plamenu*) (*Večernji list*, numéro du 4 novembre 2005.), « La France brûle » (cr. *Francuska gori*) (*Večernji list*, numéro du 5 novembre 2005), « La France en flamme » (cr. *Francuska u plamenu*) (*Jutarnji list*, numéro du 10 novembre 2005). La production de mots comportant un sème lié à « feu » est évidemment riche et répétitive. Cette répétition, accompagnée de verbes au présent (« brûle »), toujours dépourvus de l'objet tabouisé, et de compléments de temps (« trois nuits de suite ») contribue largement à l'interprétation d'une durée frappante des émeutes. D'ailleurs, l'élargissement de l'événement dans le discours médiatique n'est pas sensible uniquement au temps, il l'est également à l'espace: les banlieues continuent à se répandre. A titre d'exemple, ce n'est plus seulement la périphérie qui brûle, mais, selon l'image dont disposent les signifiants dans les exemples cités: la ville de Paris et la France tout entière.

Une fois l'objet tabouisé est devenu sujet, qu'il soit nommé par des euphémismes ou non, la question des violences commence à être traitée sous un angle racial: les arrêtés sont dénommés « les immigrés musulmans » (cr. *muslimanski imigranti*) (*Jutarnji list*, numéro du 3 novembre 2005). En effet, les médias croates présentent les habitants des banlieues comme étant en grande partie des immigrés musulmans, ce qui est loin de correspondre à la réalité. Les textes renvoient aux conflits entre la police et les « immigrés » (cr. *doseljenici*), malgré le fait qu'il s'agit en effet de citoyens de nationalité française, dont la majorité d'entre eux est même née en France (« les conflits entre les forces militaires et les immigrés africains » (cr. *sukobi snaga reda i afričkih imigranata*)) (*Večernji list*, numéro du 4 novembre 2005). Nous en trouvons une profusion d'exemples : « les immigrés ont même détruit un poste de police » (cr. *imigranti uništili i policijsku postaju*), « des groupes d'immigrés jettent des pierres » (cr. *skupine imigranata bacaju kamenje*) (*Jutarnji list*, numéro du 4 novembre 2005), « des mineurs d'Afrique du Nord et des noirs font partie des émeutes » (cr. *u neredima mahom sudjeluju maloljetnici sjevernoafričkog i crnačkog podrijetla*) (*Večernji list*, numéro du 4 novembre 2005), « les agresseurs immigrés tirent sur une voiture de police » (cr. *imigrantski nasilnici pucali na*

policijsko vozilo), « les immigrés musulmans, souvent jeunes, font partie des émeutes » (cr. *u nemirima sudjeluju mladi muslimanski imigranti*) (*Jutarnji list*, numéro du 5 novembre 2005). En nommant enfin le sujet et en le détabouissant, les banlieues commencent à être associées exclusivement aux immigrés, les émeutes aux musulmans. Ceci crée une double particularisation du terme générique: les banlieues, comme nous l'avons déjà remarqué, symbolisent les immigrés (problématiques), et ensuite, les immigrés problématiques symbolisent les musulmans. Tout un chacun qui ignorerait les causes et les enjeux de cette situation risquerait ainsi de conclure, sommairement et « naïvement », comme suit: banlieues = musulmans et musulmans = gens problématiques. C'est ainsi que l'on peut lire: « les émeutes commencent à avoir un caractère religieux » (cr. *nemiri poprimaju vjerski karakter*) (*Jutarnji list*, numéro du 6 novembre 2005), « le gouvernement français accuse les fondamentalistes musulmans d'avoir organisé les émeutes » (cr. *francuske vlasti za organiziranje nemira optužuju islamske fundamentaliste*) (*Večernji list*, numéro du 6 novembre 2005), « les musulmans militants appellent aux émeutes » (cr. *na neredu pozivaju militantni muslimani*) (*Večernji list*, numéro du 13 novembre 2005), « le rapport sur les islamistes arrêtés » (cr. *izvješće o uhićenim islamistima*) (*Jutarnji list*, numéro du 30 novembre 2005). Poursuivons !

Le terme « échec d'intégration des immigrés dans la société française » (cr. *krah francuskog modela integracije*) (*Večernji list*, numéro du 5 novembre 2005) est représenté comme la cause principale des émeutes⁹. En guise de conclusion, le sens le plus répandu qui sort du discours médiatique est le suivant: les émeutes sont liées exclusivement aux immigrés. Cette réalité qui n'en est pas une est fortement soulignée dans la presse française, mais elle ne la domine pas, à la différence des quotidiens croates. Pourtant, la réalité (non présentée par les médias) nous en dit long de la situation générale: les immigrés ne sont pas les seuls habitants des banlieues, ils n'en représentent qu'une moitié. Ensuite, une grande partie des enfants des immigrés en question ne sont pas des immigrés: ils sont nés en France, ils ont la nationalité française et ils ne sont pas liés, ou ils le sont très peu, à leurs pays d'origine. En revanche, les médias lésinent sur les données concernant la nationalité ou, éventuellement, la religion de ceux qui ont participé

⁹ L'émeute de 2005 n'est pas l'expression d'une affirmation identitaire « ethnique », même si les jeunes concernés se sentent souvent victimes du racisme. De même, la religion y est absente. Ils protestent contre la discrimination. Ils sont animés par un sentiment d'injustice et de mépris. Leurs revendications sont simples: une demande de reconnaissance et de respect. C'est pourquoi ils parlent d'une citoyenneté égale pour tous. Une émeute rassemble des individus sur la base de leur condition économique (Avenel, 2010: 85).

aux émeutes. Leur nom est généralisant, dans la mesure où le mot générique n'est pas dérivé d'un sème commun à tous, mais seulement à une partie. Entre les arrêtés, on trouve diverses nationalités, des enfants de parents venant de différents pays du monde. Il ne s'agit pas exclusivement d'arabes ou de musulmans maghrébins. Il y a entre eux des gens des Caraïbes ou du reste de l'Afrique, ainsi que des Français blancs et des Français noirs. Le droit du sol n'étant pas en vigueur en France à l'époque de ces émeutes, N. Sarkozy, alors ministre de l'intérieur, annonce dans les médias qu'il souhaite d'abord « nettoyer la racaille au Kärcher » et ensuite devenir le Président de la République. Selon lui, la nationalité ne doit pas être obtenue « facilement », étant donné que la France souffre de crise et que de nombreux ressortissants des pays du Tiers Monde ne cessent d'arriver¹⁰. D'où l'idée selon laquelle les immigrés, responsables d'émeutes, s'apparentent à la « racaille » dès lors qu'ils deviennent de simples objets des réponses à des questions de journalistes.

Il s'avère donc que les émeutes, prétendument liées à l'islam, au prétendu échec d'intégration des immigrés, à l'Al Qu'Aïda, au fanatisme musulman, etc., sont plutôt provoquées par des causes économiques. Selon les entretiens menés (par des sociologues en général) après les émeutes, ces jeunes disent qu'ils ont grandi dans la société française, entourés de signes de richesse mais qui leur ne sont pas accessibles à cause d'une stigmatisation, déjà mentionnée, dont ils sont les premières victimes (concept qui pourrait être lié à l'auto-désignation par laquelle ils sont nommés dans le discours médiatique, et qui nous aide à fermer le cercle vicieux en question). La couleur de leur peau, leurs noms et prénoms étrangers, une vie dans les banlieues et ainsi de suite, tous ces éléments ont contribué à leur exclusion sociale. Il leur est parfois / souvent difficile de trouver un travail, d'avoir accès aux écoles et facultés privées, etc. Ils sont marginalisés par une société dans laquelle ils sont pourtant nés et dont ils sont partie intégrante (mais non intégrée). C'est pourquoi, selon eux-mêmes, ils s'acharnent souvent contre les symboles de l'État: la police, les écoles, les transports en commun, ainsi que les divers établissements publics. Les périphériques dénoncent cette marginalisation, parlent contre l'inégalité des chances et contre la pauvreté, non en tant que musulmans mais en tant que citoyens. Pourtant, rien de tout cela n'est mentionné dans la presse pour une raison très simple: la parole ne leur a pas été donnée. Ils sont ceux qui

¹⁰ Nous ajouterons ici, à titre de complément d'information, que la politique qu'il a menée en tant que président jusqu'en mai 2012, année où il perd l'élection présidentielle, a en effet apporté l'abolition du droit du sol (la nationalité française obtenue automatiquement dès la naissance en France).

sont dénommés, mais non ceux qui nomment : ils sont les objets dont on parle, et non les sujets parlants.

Détabouisés et nommés dans la presse, les périphériques (toujours en tant qu'objets de discours) reçoivent encore des appellations du type « les jeunes hommes cagoulés » (cr. *mladići s kapuljačom*) (*Jutarnji list*, numéro du 4 novembre 2005), « la bande », « les hooligans », « les militants de l'Afrique du Nord » (cr. *bande, huligani, militanti sjevernoafričkog podrijetla*) (*Večernji list*, numéro du 13 novembre 2005), « les immigrés vandales » (cr. *imigrantski vandali*) (*Jutarnji list*, numéro du 12 novembre 2005) etc. La présence de jeunes maghrébins est ressentie dans ces endroits comme envahissante et dangereuse. Depuis le début des années 1990, la figure de « jeune » renvoie exclusivement aux univers de banlieue et à la délinquance, à la déviance et à la violence. Le « jeune issu de l'immigration » est devenu un véritable ennemi intérieur. Un « jeune » typique est mineur, d'origine africaine ou maghrébine, né dans une cité où il a également grandi, il a un nom non-français, il présente un aspect vestimentaire identifiable (pantalon ample, sweat à capuche, baskets), il est en échec scolaire, etc.

Il devient évident, au fur et à mesure, que les journalistes croates, qui étaient présents sur place, ne connaissaient pas bien la géographie de l'espace en question. À titre d'exemple, la banlieue de Saint-Denis et le département Seine-Saint-Denis ne constituent qu'une notion géographique. Or, ce dernier est nommé « quartier » (cr. *čtvrť*) (*Večernji list*, numéro du 5 novembre 2005), « banlieue » (cr. *predgrađe*) (*Jutarnji list*, numéro du 6 novembre 2005) et « communauté » (cr. *općina*) (*Jutarnji list*, numéro du 9 novembre 2005). De manière générale, les journalistes croates souffrent d'un manque de connaissances des enjeux non seulement idéologiques et / ou sociaux, mais également du système administratif (géographique) français. Le champ lexical est systématiquement mis hors tout contexte (français comme croate) dès lors que les journalistes croates se contentent de trouver de simples équivalents lexicaux des mots comme « département », « communauté » ou « banlieue ». Ce qu'ils ignorent, en l'occurrence, c'est ce à quoi renvoient ces noms au sens administratif, géographique ou social. Rien de surprenant, à titre d'exemple, de voir que Saint-Denis et Seine-Saint-Denis sont confondus dans le discours de la presse croate.

Conclusion

Les traits typiques du discours médiatique sur les banlieues en Croatie, ainsi qu'en France, sont la simplification, la généralisation et la stigmatisation. Le mot même « banlieue » passe du pluriel au singulier en prenant ainsi une

généralisation du mot générique sur l'ensemble de la diversité dont disposent les banlieues françaises. Ces dernières sont comparées, entre autres, aux ghettos américains. Ce qui ressort des articles de presse, c'est l'existence d'un état collectif qui alimente la colère des jeunes, mais surtout, un profond désespoir. Les termes de « mal vivre », de « mal vivre », de « désespoir », de « désespérance », de « malaise » et de « désarroi » y sont récurrents. Les émeutes sont décrites comme un « signe », un « symptôme », un « signal », un « élément révélateur » d'un mal plus important, plus grave et plus profond dont la France devrait être « nettoyée ». La presse nous apprend que: 1) les émeutes sont liées aux banlieues; 2) les banlieues deviennent la banlieue; 3) la banlieue représente les immigrés non intégrés ou, pire encore, non civilisés; 4) les immigrés sont problématiques; et 5) les problématiques, ce sont en général les arabes du Maghreb, les musulmans. Ces faits risquent d'entraîner la conclusion suivante, celle des médias: les musulmans sont responsables de l'émergence des émeutes. Il faut donc que la France s'en débarrasse. Or le discours médiatique les marginalise en usant du même discours que celui qui a entraîné une véritable « chasse aux sorcières » à la périphérie: ils sont les périphériques dominés dans le discours par les centraux: ils n'en sont jamais les acteurs. Bien au contraire, ils ne sont que l'objet du discours médiatique: un objet dont le changement de sens va en se rétrécissant: de la diversité des banlieues aux musulmans en rage.

Bibliographie

1. Avenel, Cyprien, *Sociologie des quartiers sensibles*, Paris: Armand Colin, 2010.
2. Bronner, Luc, *La loi du ghetto. Enquête dans les banlieues françaises*, Paris: Calmann-Lévy, 2010.
3. Charaudeau, Patrick, « Le contrat de communication médiatique », in *Français dans le monde*, numéro spécial « Médias, faits et effets », Paris: Hachette, 1994, pp. 8-19.
4. Dijk Teun, A. van (dir.), *Handbook of Discourse Analysis*. 4 tomes, Londres: Academic Press, 1985.
5. Foucault, Michel, *L'ordre du discours*, Paris: Gallimard, 1971.
6. Frayer, Arthur et Vincent, Elise, „ZUS: un habitant sur deux est issu de l'immigration“, in *Le Monde*. le 2 novembre 2011. p. 11.
7. Lapeyronnie, Didier, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Paris: Robert Laffont, 2008.
8. Lochard, Guy, „La 'question de la banlieue' à la télévision française. Mise en place et évolution d'un conflit de représentation“, in: *Images et discours sur la banlieue* (dir. Marilia Amorim), Ramonville: 9.Editions Erès, 2002, pp. 31-41.

9. Maingueneau, Dominique, *Genèses du discours*, Liège: Mardaga, 1984.
10. Maingueneau, Dominique, «Présentation», in *Langages*, 1995, pp. 5-12.
11. Martin, Robert, *Inférence, antonymie et paraphrase*, Paris: Klincksieck, 1976.
12. Moirand, Sophie, *Les Discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris: PUF, 2007.
13. Pecheux, Michel, *L'inquiétude du discours. Textes de M. Pécheux choisis et présentés par D. Madidier*, Paris: Éditions des Cendres, 1990.
14. Sedel, Julie, *Les Médias & La Banlieue*, Le Bord de l'Eau/Ina, 2009.
15. Wacquant, Loïc, „Les banlieues populaires à l'heure de la marginalité avancée“, in *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n. 4, septembre-octobre-novembre 2006. pp. 30-33.

Simulating Communication in Media Culture

*Cristina-Georgiana Voicu
Alexandru Ioan Cuza University of Iași*

Abstract

This paper attempts to show that media culture, hyperactive in a scenario framed by the loss of referentials, by distorted meanings and of building a new social consciousness, stages its own reality, manipulating communities that continuously recreate their fictional alternatives. The lens of the camera, far from being transparent, forms and deforms images for an audience which chooses to manifest its skepticism selectively, interrogating immediate reality and ignoring its own representation crisis.

Keywords

communication language, social-consciousness, self-identification, media culture

1. Introduction

Communication, instead of offering consistent clues about the objective reality, further degrades significations, constructing a hyper-reality that has nothing in common with primary perception. Culture itself is turned into a victim of this process, flooded by the results of mass production and outlined by a logic of advertising and commercial value. Again, a line is drawn between modern and postmodern parody – the latter is self-conscious, and selfconsciousness is being taken so far as to deny its own intrinsic value, and, in exchange, to attribute a commercial value, just like any other mass-produced object. The wheels of the advertising machine metamorphosizes the filters through which society perceives culture, altering, as a consequence, its manifestations. The key concept in such a philosophical interogation is simulation, as well postmodern society is based on models other than objective reality. These models – defined through an analogy with Borges' fable, in which the map precedes the territory – have ceased to reflect reality: the relationship between original and copy is reversed. It is reality which tries to mimic the copy, it is the real which attempts to reproduce the dimensions of imitation [2, 3].

It is commonplace to recognize in contemporary media culture a tendency toward 'hyperreality' [2, 56], which is associated with the greatly expanded and intensified use of images and simulations in all areas of communication and culture. The predominance of an image culture seems to de-emphasize the

cognitive generation of meaning that is achieved through the linguistically mediated logic of text or speech. The use of images reduces communicatively achieved meaning to the circulation of what, for some, have become undeconstructable 'intensities'. Habermas maintains that the rationality of communicative speech acts is logically different from the rationalities of function, strategy, instrument, power, domination or exclusion. He regards the linguistic medium to be primary (if not dominant) in rational social coordination. The reason for this is that the human use of language is fundamentally oriented toward 'reaching understanding and agreement' (*Verständigung*) among communicating subjects, an orientation that establishes the context for all other intentional action orientations and contexts. Interpretive activity oriented to mutual understanding and agreement through linguistic exchange is what Habermas calls 'communicative action'[7, 78].

2. Reality and Artificiality

Drawing upon Borges's metaphor of the map, Jean Baudrillard analyses the modes in which we perceive reality. Right from the start, perception is biased by cultural mechanisms such as television and films, or the complex system of distributing information through Internet and media. For the individual, trapped inside a system that constantly provides contradictory signals and double-coded clues, reality and hyperreality overlap, in their representation as well as in their effects.

Individuality itself is affected by the newly proclaimed rules of the consumer society, with the overwhelming proliferation of information technology and media communication; mass production, mass media, mass information – these are the new coordinates dictating and shaping the perspective in postmodernity, where the sign has lost its referential capacity and, being devoid of coherent meaning, becomes another product, a new item specifically manufactured for consumption, engineered to fulfil a need or to play a particular part in the new cultural and economic framework. The correspondence between sign and reality is now dependent upon the same rule of supply and demand at work in the socio-economic mechanisms, signs become essentially goods, mass produced to fill a hole in the processes of understanding and representing reality, but bearing no solid attachment to the latter. Identity is easily lost or blurred in this complex cultural sphere, constructed upon simulation and consumerism. The over-consumption of

images and signs creates a paradoxical environment, in which not only objective reality is dissolved, but also the very *need* for it. If simulation proves more gratifying than reality, it is readily preferred – and consequently reproduced in a variety of versions. The distance between individual and environment is artificially enhanced, as the former unconsciously identifies himself with his simulated projections of a flexible reality (modelled, again, in direct relationship with the dynamics of consumer society) than with the more rigid – and more difficult to apprehend – objective reality. True signification being abolished, individuals are suspended in a make-belief environment, where perception itself becomes a social construct.

Discussing the possibility of accessing, in one form or another, an integral reality, and drawing upon Nietzsche's thoughts on the real world and the world of appearances, Baudrillard sees the world not only devoid of truth, but also devoid of any intention of finding it, of any need to encompass it. The universe of reconstructions and appearances takes the place of reality, along a trajectory marked by counterfeit and illusion. Thus, the individual is trapped between the lack of coherent justification for the world and the obsessive need for reality. The contextual intervention of media in the process of deliberately obstructing the vision of the individual becomes a trademark for postmodernity; television alters perception, manipulates perspectives, confuses relations. Communication evades conveying a message, it becomes a tool for the generalized simulacrum conceived by a perpetually duplicating reality-shaped landscape.

For Baudrillard, the postmodern age does not entail a mere remarkable progress in communication, but also a complex process that involves loss of privacy and an increased sense of control. After the “disappearance” [3, 127] of the scene and the mirror, the potentialities of representation have multiplied, having the concept of screen as evolutionary lineage. The images abundantly promoted by television have stirred up a metamorphosis in the entire phenomenology of communication, on the one hand, and of the individual's capability to respond to the interface between himself and the images projected, on the other.

The dimensional aspects of time and space are shaped by a process of miniaturization, as technology reduces distances and the digitalization of communication enables a new way to connect to information channels. But instead of providing closer contact, this process of miniaturization causes a displacement of the individual, rendering him unable to find coherence within the complexity of information, images and continuously changing concepts.

Individual functionality seems cancelled by the entire miniaturization that affects the scene of human existence, as far as information technology is concerned: the very adaptability of the human being depends upon the regulatory mechanisms of electronic tools, the “clues” offered by television, [3, 129] or the information provided by the cultural environment. The extensive commodification at play within the whole range of communication media has constructed a new dimension in the use of images, in general, and in the function of advertising, in particular. The domestic sphere has lost both its privacy and its formerly inherent *need* for privacy: the television screen transforms individual identities into virtual destinies, available for everyone to “consume” via the newly created interface between man and society.

Everything can be readily turned into spectacle, against the background of a complex inversion between interior and exterior, between public and private. The boundaries allegedly preserving privacy intact are being altered by the arbitrary exposure to incomprehensible amounts of information. The supposedly unrestricted access to information does not create any need for validity and does not lead to better understanding. Instead, it consumes any means of objective representation, transforming the loss of privacy and the cluelessness brought about by the excessive amount of information into an obscene “ecstasy of communication”. Any sense of secrecy is dissolved in the digitalized interface between the spectacle and the increasingly alienated individual, entangled in the superficiality of image, representation and conceptualization. The overexposure to a universe that has become too transparent can exacerbate the existential rhythm of the individual to a schizophrenic stage [3, 131].

With media being the most prominent mechanism in creating and perfecting the simulations demanded by popular culture, the entire phenomenology of representation is filtered through the same mechanism: television is no longer an illustration of reality, but of the specific *version* of reality desired by the viewers. As in the stock market, the demand eventually shapes the offer. Cinema no longer imitates real life; instead, real life becomes unknowingly influenced by its own projection on the screen, trying to conform to an idealized, artificial version of itself.

Baudrillard also analyses the difference between modernity and postmodernity in terms of their respective dominant processes – in the case of modernity, the most “obvious” one was that of an explosion, an explosion of commodification. The limitless expansion of production and duplication, in all possible definitions, was bound, in the time of modernity, to the respective logic of the market relations and their interconnectedness with popular culture. Postmodernity

“reversed” the process, transforming it into an implosion of distinctions in all spheres, from social to cultural. This disappearance of boundaries is directly tied to the spiraling evolution of information-exchange, fueled by technology. Social and cultural norms have been transformed accordingly: with reality intermingled with hyperreality, ideologies progressively lose their straightforward lines, their coherence. The over-abundance of information, through all possible channels, from television to Internet, has a paradoxical effect as well: that of cancelling the very possibility to extract meaning. Moreover, information ultimately causes an impossibility to signify meaningfully, because of the proliferation of signs at such a rate.¹ Another element upon which Baudrillard focuses his attention is the central item of the commodification process, also theorized by Lyotard, Jameson and McLuhan: the commodity itself. The new sign-value associated with the commodity in the contemporary age acquires certain discursive elements, since it can convey a variety of messages and can display a significant amount of information within the framework of cultural and social norms.

This sign-value eventually exceeds use- and/ or exchange-value, since it can also provide a more consistent effect within the process of simulation around which the entire functionality of the postmodern environment revolves. Simultaneous with the reversal between representation and reality, the occurrence of a new type of “real” – the hyperreal – further dissolves meaning, against the same background of over-abundance of information. Here, as well, the mechanisms of media act not as facilitators for the process of apprehending reality, but as an annulment of the very possibility to do so. Everyday life is inherently tied to this deterioration of perception and representation, making the individual prone to fall under the disorienting influence of media. Thus, the individual permanently experiences a schizophrenic pattern of existence, when the reality surrounding him unravels itself aggressively, destroying intimacy and turning introversion into impossibility. The inherent state of confusion that follows becomes a regular expression of the way in which the individual seeks to adapt to the social/ cultural environment – with too much information and too little distance from everything around him, the individual is sentenced to a psychologically crippling openness to reality. In this scenario, staged by postmodernity, with proximity being an invasive

¹ “Information is directly destructive of meaning and signification, or neutralizes it. The loss of meaning is directly linked to the dissolving and dissuasive action of information, the media, and mass media. Information devours its own contents; it devours communication and the social... information dissolves meaning and the social into a sort of nebulous state leading not at all to a surfeit of innovation but to the very contrary, to total entropy.” [2, 96]

influence on the subject, existence is simultaneously transparent and coded (through media, culture and the overflow of images, exceeding one's capacity to properly interiorize their *meaning*) [2, 131]. Amidst an environment shaped by simulation and a seemingly meaningless play of images, external reality has become a forgotten myth, since any appropriation of the real is either mediated, biased or excessively subjective.

3. Conclusions

To conclude, even though Baudrillard did not favour the ascent of postmodern theory, [1, 89] focusing on more specific issues like simulation, the hyperreal, the spectacle and the conceptual metamorphosis of the sign, his vision of utopia – or utopian environment – includes all the major tenets of postmodernism. Along with them, the blending together of media culture, hyperreality and simulacra develops into a new concept of “communication”, one that is organically influenced by the theorized dissolution of truth and reality. Thus it seems not the case that the ‘age of hypersignification’ necessarily ushers in a deep crisis of meaning [6, 23-35], since consumers are invited and indeed required to do much more interpretive work with advertising today than they have ever had to do in the past. From a perspective that recognizes the key cognitive moment associated with the interpretive event, the age of hypersignification and its dominant image-based mediations certainly present problems. But since, according to Habermas, reaching mutual understanding in language requires an orientation toward validity claims, every mass-mediated signification is potentially subject to critical reflection by consumers. Such critical reflection is no longer simply excluded or suppressed by the aesthetic distractions manufactured by the culture industry. With the shift to the form of advertising analyzed here, however, autonomous – as opposed to more strictly manipulative – interpretive activity is emphasized more in and through such manipulation, which consequently de-emphasizes mere aesthetic distraction. Therefore, notwithstanding the hyperreality of a society dominated by visual culture, the critical orientation inherent in autonomous interpretive activity is also brought closer to the surface in the cognitive requirements of understanding through continual mediation in language.

Such increased reliance on consumers' interpretive capacities, even in postmodern experience, is accompanied by an increased orientation toward the achievement of valid interpretations and the ability to confirm and maintain such interpretations.

Bibliography

1. Baudrillard, Jean. *Cool Memories II*. Oxford: Polity Press, 1996, p. 89.
2. Baudrillard, Jean. *Simulacra and Simulation*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1994, pp. 3, 96.
3. Baudrillard, Jean. "The Ecstasy of Communication", *The Anti-Aesthetic*, ed. Hal Foster, Bay Press, Washington, 1983, pp. 127-131.
4. Debord, Guy. *The Society of the Spectacle*. Detroit: Black and Red, 1970.
5. Eco, Umberto. *Travels In Hyperreality*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.
6. Goldman, R. and S. Papson. 'Advertising in the Age of Hypersignification', *Theory, Culture & Society*, 1994, 11: 23–53.
7. Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*, vol. 2: *Lifeworld and System*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1987.
8. Hassan, Ihab. *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. Columbus: Ohio State University Press, 1987.
9. Lyotard, Jean François. *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*, trans. Geoff Bennington, Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

Literary Studies

Forța cuvântului în lumea moromeților

Oana Boaru
Universitatea Româno-Americană

Abstract

Fascinația declarată a lui Marin Preda pentru lumea de la țară este datorată, după cum mărturisea autorul spiritului pur, nealterat al oamenilor simpli pentru care primează condiția umană și nu „gradul de civilizație tehnică și urbană”. La exclamația „A, iar țărani!”, răspunsul lui Preda venea scurt și tăios: „De ce iar țărani? E mai interesant cu cerșetori, idioți, vagabonzi sau demenți?” În om, autorul descoperă o artă tulburătoare a spiritului viu manifestată prin forța cuvântului, care nu ține seama nici de condiția sa, nici de gradul de civilizație.

Cuvinte-cheie

Marin Preda, țărani, Moromete, cuvânt, realitate, ficțiune, viață, concepție, om, echilibru, ironie, moromețian, spirit, limbaj, interlocutor, auditoriu.

„Nouă, muntenilor, ne place să stăm de vorbă până ne dor fălcile; capacitatea speculativă ne e bogată, plăcerea de a privi în sinea noastră caracterul celorlalți și a face din asta o adevărată sărbătoare, e fără limită”
(M. Preda, *Imposibila întoarcere*)

Prozatorul descoperă caracterul universal al concepției existențialiste a țăranului. Existența este pentru el percepută ca o datorie și nu ca o „maladie mortală”; nu este privită ca un blestem, ci ceva ce primești în dar. De aceea țăranul din romanele lui Marin Preda își trăiește existența într-un mod absolut senin, orice problematică își găsește o rezolvare sau trebuie să-și găsească o rezolvare, ce nu poate fi rezolvat acum, mai poate aștepta până într-un viitor oarecare ce va aduce de la sine rezolvarea; realitatea nu e ceva de speriat, iar cuvântul are rostul de a aplana toate așa-zisele mari conflicte ce tulburau viața satului. Țăranul lui Preda nu se întreabă de ce s-a născut și de ce trebuie să moară; el trăiește pur și simplu fără să îl doară capul de marile întrebări existențialiste și are o structură mai pozitivă decât filozoful care nu mai știe cum să iasă din labirintul problemelor insolubile. Întreaga concepție despre viață a țăranului se sprijină pe o singură idee: trebuie să fii om, căci cine nu e om, nu merită să trăiască. A fi om înseamnă să-ți respecti rostul și locul tău în lume, altfel se strică echilibrul și armonia universală și apar marile cataclisme. Acest rost presupune munca pământului, îngrijirea vitelor, păstrarea averii întregite, nefărămițate pentru copii, întemeierea și păstrarea

familiei. A fi cinstit, drept, a nu asupri pe omul de lângă tine, a-l ajuta pe cel căzut, a-i respecta pe bătrâni, acestea erau legi intrate în gândirea colectivă, consfințite și respectate, ca atare. Micile abateri de la codul moral nu erau atât de grave încât să răstoarne lumea, viața mergea mai departe; acest lucru e valabil numai în primul volum, până ca legea să se preschimbe în asuprirea omului de către om.

În această lume, primează forța cuvântului, care etalează bogăția și farmecul spiritului lui Ilie Moromete, care „nu de prieteni are nevoie, ci de un auditoriu inteligent” (din vol. „Convorbiri cu Marin Preda”). În lipsa „auditorului inteligent”, Moromete dialoga cu sine însuși, căci nu oricine merita spectacolul inteligenței sale. Relația dintre Cocoșilă și Moromete se bazează pe întreținerea iluziilor moromețiene, definind o atitudine existențială completă, suficientă și absolută, care ignora realitatea ce tindea să anuleze ființa înțeleasă ca individualitate.

În volumul „Marin Preda sau triumful conștiinței”, A. Vlădescu face distincție între cufundarea în lumea ficțiunii, ca mod de existență (la Moromete, care crede în faptul că existența se desfășoară conform propriei sale utopii) și cufundarea în lumea ficțiunii, ca evadare conștientă din real (la Cocoșilă, care se preface a crede în utopia întemeietoare a lui Moromete).

Întâlnirile dintre cei doi presupun un caracter ritualic, ca o taină cu adânci semnificații pentru ei. Prin ironie și prin spirit ascuțit, ei domină clișeele stabilite în lumea satului, ieșind din cotidian, ridicând relațiile dintre indivizi la un nivel superior, evitând astfel mecanicizarea lor. Cocoșilă știa să glumească inteligent și percepea ironiile fine ale lui Moromete; repetatele sale încercări de demonstrare a superiorității deșteptăciunii îl umpleau pe Moromete de veselie. Ritualul salutului dintre ei precedea stabilirea contactului, nu prin rularea unor tipare uzate, ci printr-o tactică de provocare și ignorare a interlocutorului: „... îl căuta cu privirea pe Moromete: unde ești, mă? Moromete stătea cu spatele parcă înadins și se ciorovaia cu unul din ucenici... /-Unde esti, mă pârilitule? Întreba Cocoșilă din nou. Dă-mi o țigare! /-N-am. Observa Moromete. /-Ce vorbești? /-Da! Spuse el parcă fericit.”^[1] Întregul dialog se desfășoară după reguli deja stabilite ce prevedeau ca perechile de adiacență să cuprindă o intenție practică, nerezolvată în final; mărcile emoționale denota caracterul co-participativ la bucuria comunicării.

Ilie Moromete este asemenea lui Don Quijote, care are revelația falsității lumii și încearcă să instituie propria realitate pentru că numai în aceea poate locui, în sens heideggerian, spiritul sau nealterat. El trăiește de la început în iluzie. Compararea realității cu iluzia, o va realiza Moromete la sfârșitul primului volum

¹ *Moromeții*, BPT, Ed. Minerva, București, 1970, vol. 1, p. 109.

după fuga băieților săi la București. Mai evident chiar decât quijotismul lui Moromete pare a fi sancho-panzismul lui Cocoșilă, conștient de rolul său de a acredita, de a conferi sens existențialismul moromețian, fără de care spiritul prietenului său se poate prăbuși.

Năruirea iluziilor moromețiene, revelația faptului că lumea din jur îl încurajase în aceste iluzii provoacă o zvârcolire a spiritului interior care duce la ruperea relației cu Cocoșilă și cu toata lumea. Moromete nu va mai accepta să se lase antrenat în jocul propus de prietenul său pentru că nu-i mai înțelege rostul. El nu va mai percepe frumusețea gratuită a replicilor lui Cocoșilă, ba chiar i se va pareea ca acest prieten al lui se cam întrecea cu gluma.

Forța cuvântului care te face să rămâi „mut de fascinație” și plăcerea superioară de a privi ineputabilul spectacol uman în cele mai diverse forme ale sale (lumea e mereu proaspătă, vie) stabilesc un tip deosebit de relație între Moromete și ceilalți indivizi din lumea Siliștei Gumești.

Achim, băiatul lui Moromete avea sa povestească mai târziu că tatăl său urmărea cu privirea un om, până ajungea în dreptul său și apoi îl petrecea cu aceeași privire, mai departe până ce ieșea din raza lui vizuală, ca și cum n-ar fi fost un simplu om. Pentru Moromete un om însemna cu totul altceva decât însemna pentru ceilalți și el știa că adevărul despre om nu sta în prima impresie pe care ți-o faci privind-l. Astfel Udubeașcă era unul care „nu se distingea prin nimic ca să fie văzut”, deci un personaj neimportant, care nu-ți putea oferi nici un spectacol: „– Bună dimineața, Udubeașcă...Unde ai fost ieri? /– N-am fost nicăieri, am stat acasă! răspunse Udubeașcă naiv, mirat că fusese crezut plecat undeva, când el stătuse toată ziua în ograda lui. /– Ce vorbești! Păi nu te-am văzut! zise Moromete cu un glas din care nimeni n-ar fi putut ghici că nu l-a văzut pe Udubeașcă din pricină că omul nu se distingea prin nimic ca să fie văzut.”^[2]

Cu Dumitru lui Nae, în schimb, Moromete stătea de vorbă ceasuri întregi, chiar dacă acesta nu-i oferea deliciale unui dialog ca cele purtate cu prietenul său, Cocoșilă. Prin glasul lui, care se auzea de la un kilometru, Dumitru devenea ecoul gândurilor moromețiene. El era un spectator activ al piesei puse în scenă de către Moromete și devenea la rândul său, participant: „-A dat ploaie, Moromete, îl lua altul în primire, de la altă podișcă, un om care vorbea tare fără nici un efort.../ – Da, aproba Moromete grav, a plouat. Și după câteva clipe de gândire adăuga: eu zic că a plouat de-a înecat toți șoarecii în găurile lor. /– Șoarecii?! se mira celălalt..., apoi deodată înțelese: da, șoarecii așa în general. Da, dracu i-a luat, conveni el.”^[3]

² *Idem*, p. 105

³ *Idem*, p. 118

Țugurlan îi oferea lui Moromete privescerea spiritului combativ care se deosebea radical de cel necivilizat al înjurăturii grosolane: „Păi așa și pe dumneata te-am înjurat și dumneata de ce nu te-ai supărat? /– Nu, pe mine m-ai combătut... Aia e altceva!”^[4]

Povestind despre copilăria sa în „Viața ca o pradă”, Marin Preda arată cum a descoperit el puterea cuvântului rostit care îi deosebea pe oameni, prin spirit, de vitele lor: „Dar când tatăl meu stătea pe prispă și trecea omul pe drum și îi spunea: <Bună ziua, nea Tudore>, și tata cu toată sinceritatea: <Bună să-ți fie inima, mă Cârstache>, tare, apoi pentru el însuși încet: <te'n c... pe mă-ta de zăltat>, asta da, era ceva senzațional, caci descopeream cum forța cuvântului îmi dezvăluia brusc că omul poate gândi simultan două lucruri care se băteau cap în cap, urarea să-i fie bună inima aceleuia și înjurătura că era smintit.”^[5]

Această calitate a cuvântului e îndelung exploatată în relațiile dintre indivizi în romanele lui Preda. Inteligența dublată de o ascuțită aptitudine ironică îl va face pe Moromete să-și atragă mulți dușmani, neputincioși în a sesiza nuanțele fine din replicile moromețiene și de a le contracara.

Tudor Bălosu, victima obișnuită a subtililor jocuri de limbaj ale vecinului său, intuiește parcă intenția batjocoritoare a interlocutorului său, dar nu e în stare să-i anticipeze reacțiile și să îndrepte enunțul în direcția dorită. El nici nu dispune de strategiile necesare, nici nu se ridică la nivelul propus de Moromete; intenția lui e practică, iar a lui Moromete e speculativă. În plus, Moromete alege un cod diferit de al emițătorului, determinându-l pe acesta să își schimbe traseul după voia lui (scena salcâmului): „-Ce mai faci, Moromete? Ai terminat de sapă? ... Moromete se uită numai o dată la el, apoi începu să se uite în altă parte; se vedea că nu o astfel de apariție aștepta. <...Pe mă-ta și pe tine, chiorule!>, șopti atunci Moromete pentru el însuși ... după care răspunse foarte binevoitor: /– Da, am terminat ... Tu mai ai, mă, Bălosule? /-Am terminat și eu ... Ce faci, Moromete, te-ai mai gândit? Îmi dai salcâmu-ăla? /-Dar Victor al tău ... El nu mai iese la sapă, Bălosule? Sau de când e voiajor nu-l mai aranjează? zise Moromete . Adică ... admitem cazul că fiind ocupat.../-Păi de ce zici că nu vrei să-l mai dai, Moromete? Că vroiam să ți-l plătesc... Drept răspuns, Moromete începu să se uite pe cer. /-Să ții minte ca la noapte o să plouă.”^[6]

⁴ *Idem*, p. 272

⁵ *Viața ca o pradă*, Editura Marin Preda, București, 1993, p. 31

⁶ *Moromeții*, BPT, Editura Minerva, București, 1970, vol. 1, pp. 2-3.

Când se simte încolțit, Moromete folosește disimularea ca armă de apărare. El știe exact până unde poate merge cu gluma și cum să-l întoarcă pe degete pe Jupuitu, care vine să încaseze foncierea, dar atât cât să nu-l supere foarte rău și să mai obțină o amânare.

Moromete e nepărtinitor cu toți copiii săi. Atenția sporită pentru cei trei băieți mai mari e datorată numai incapacității lor de a înțelege că au pornit pe un drum greșit, orbirii lor care-i face incapabili să vadă drumul corect.

Moromete are o atitudine de uimire, stupefiată, dezolată în fața băieților săi, Achim, Nilă și Paraschiv; el se miră ca aceștia sunt copiii lui. De multe ori îi putem surprinde privirea, uitându-se pe furiș, în tăcere la aceștia. Se întreabă cum de au putut să iasă așa de strâmbi și înguști la minte. Pentru a-i educa, el alege metoda lecțiilor corective, cum e cea de la seceriș, când îl lasă pe lacomul Paraschiv să se frigă cu fasolea sau cea cu negoțul de la munte, apelând mereu la disimulare și ironie.

Moromete e de-a dreptul nedumerit ca băieții pot avea o minte așa de înceată. Pe Nilă îl sfătuiește să vină cu caii sub salcâm, ca acesta să cadă peste ei, iar baiatul nu-și dă seama de ironie. Apoi îi spune să se urce în vârful copacului, să lege frânghia și-l sfătuiește să sară de acolo jos dacă vede că se mișcă: „– Unde vii, mă cu ei, Nilă? îl întreabă batjocoritor. /– Cum unde viu? raspunse Nilă, nedumerit. /– Adică, da! exclamă Moromete. Treci cu ei încoă să cadă salcâmul pe ei... /– Dacă vezi că se mișcă, sai jos de-acolo, mai spuse Moromete batjocoritor.” [7]

Prostia fiilor e privită în general cu indulgență, dar alteori îi crează repulsie și cu greu își stăpânește calmul. El sancționează, de ori câte ori are ocazia, prostia și lăcomia lor, manifestându-se necruțător față de acești „ahtiați după avere”. Niculaie, în schimb, e copilul lui, îl recunoaște și îl inițiază în a descoperi singur, formându-l de la distanță. Niculaie intră în mod voluntar în scenariul regizat de tatăl său și devine co-participant. El asistă la spectacolele montate de Moromete și se amuză pe seama fraților mai mari.

Scena cu poiana lui Iocan reprezintă tabloul cel mai fidel al relațiilor stabilite în acea colectivitate. Personajele își ocupă locurile în funcție de rolurile prestabilite, principale și secundare, după importanța acordată în sat. Cel care dă un sens și conferă valoare adunării, protagonistul scenei e Moromete. Cocoșilă și Iocan, receptorii protagonistului pot deveni, la rândul lor, emițători, pot întrerupe, oferi explicații sau apostrofă. Dumitru lui Nae e rezonerul, vocea satului; el provoacă explicațiile și dă tonul interpretărilor. Cimpoacă, Ion al lui Miai, Marmoroșblanc, Iordan, Din Vasilescu formează corul de pe margine; ei sunt

⁷ *Idem*, p. 80.

ignorați, nu pot întrerupe, n-au capacitatea de a oferi explicații, dar li se permite să întrebe, ceea ce nu presupune neapărat că li se va și răspunde. Țugurlan e cel care nu se integrează în comunitate. Principala trăsătură a moromețianismului, caracterizată prin refuzarea iraționalului și a absurdului va dispărea, iar personajul, lipsit de detașarea și de privirea contemplativă, în încercarea sa disperată de a se opune, va sfârși prin a fi strivit de soartă.

În volumul al doilea, lumea nouă e privită ca un spectacol de orori, în care se petrec lucruri de neimaginat. Satul este fărâmițat, iar indivizii nu se mai comportă ca niște oameni care-și știu rostul, ca unii dominați de „spiritul primar agresiv”. Ei pierd libertatea gândului și a cuvântului și nu mai dispun de dreptul asupra proprietății lor. Grupul vechilor liberali, cu Moromete în frunte are rolul de rezonator, comentator al evenimentelor, întreținând un jurnal viu al ororilor ce apar în viața satului. Comunicarea între oameni dispare, și o dată cu ea și țărani din poiana lui Iocan.

„Nouă muntenilor ne place să stăm de vorbă până ne dor fălcile; capacitatea speculativă ne e bogată, plăcerea de a privi în sinea noastră caracterul celorlați, și a face din asta o adevărată sărbătoare, e fără limită”, declara Marin Preda în „Imposibila întoarcere”. Din această stare contemplativă s-a născut originala gândire a lui Moromete care „atrăgea și fermeca lumea, descrețind frunțile și făcându-i nu o dată pe unii dintre ei să simtă că valoarea omului nu stă în cumulara de bunuri, care era singura care conta pentru cei mai mulți, ci în minte, adică în spirit, valoare care îi deosebea cu adevărat de boii pe care îi înjugau.”^[8]

Bibliografie

1. Atanasiu, Victor. *Viața lui Ilie Moromete*, București, Editura Cartea românească, 1984.
2. Mugur, Florin. *Convorbiri cu Marin Preda*, București, Editura Albatros, 1973.
3. Popovici, Vasile. *Marin Preda – timpul dialogului*, București, Editura Cartea Românească, 1983.
4. Preda, Marin. *Moromeții*, vol 1, 2, 3, București, Editura Minerva, Colecția B.P.T, 1970.
5. Preda, Marin. *Imposibila întoarcere*, București, Editura Cartea Românească, 1971.
6. Preda, Marin. *Viața ca o pradă*, București, Editura Marin Preda, 1993.
7. Spiridon, Monica. *Omul supt vremi*, București, Editura Cartea Românească, 1993.
8. Vlădescu, Andreea. *Marin Preda sau triumful conștiinței*, București, Editura Cartea Românească, 1991.

⁸ *Imposibila întoarcere*, Ed. Cartea Românească, București, 1971, p. 89.

Los perros del paraíso, una reescritura histórica

Abel Posse

Aura Cristina Bunoro

Universitatea Româno-Americană, București

Resumen

La recuperación de la libertad de los países de América del Sur del yugo de la corona española significó por otro lado la necesidad de encontrar su propia identidad y de definirse como pueblos con rasgos y costumbres peculiares. Los escritores de los siglos XIX y XX intentaron recuperar la herencia precolombina y ayudar a la consolidación y definición de la identidad nacional.

En las novelas del argentino Abel Posse y específicamente, en *Los perros del paraíso* se encuentran personajes, hechos históricos, situaciones, tiempos o data, sentimientos y relaciones interpersonales transformados en realidad al interior de la obra de ficción.

Los perros del paraíso es una reescritura histórica, la reescritura de las historias del descubrimiento, conquista y posterior colonización de América. Se trata de la reinterpretación del pasado desde un presente postmoderno que busca su identidad y para lograrlo debe desvirtuar la veracidad del tradicional discurso histórico.

Palabras clave

identidad nacional, historia, literatura, reinterpretación

La novela *Los perros del paraíso* está dividida en cuatro partes: *El Aire*, *El Fuego*, *El Agua* y *La Tierra*. Cada una de ellas aparece encabezada por una particular cronología.

En *El Aire* la cronología que encabeza este capítulo va desde 1461 hasta 1649. El anacronismo está utilizado por el autor como un procedimiento que apoya al autor en parodiar acontecimientos históricos [1, 75]: “1469 – En un clima de deliciosa lujuria adolescente Isabel y Fernando de Aragón se amanceban por Iglesia el 18 de noviembre. Los fidelísimos SS. Nace el Imperio donde nunca se pone el sol” [2, 12].

La referida cronología funciona también como una suerte de anticipo o resumen de los hechos que van a narrarse. Intercalada con las fechas que corresponden al calendario occidental, aparece una fecha que pertenece al calendario de los indios americanos: “2-Casa Fracaso de las reuniones incaico-aztecas en Tlatelolco. Abstención de crear una flota para invadir “las tierras frías del Oriente”. Globos aerostáticos de los incas. Pampa de Nazca- Diisseldorf”.

El segundo capítulo, *El Fuego*, según la cronología que lo encabeza, abarca desde “1476 – Colón en Portugal. Casamiento. Su último intento para huir de la excepcionalidad. La secta y la pasión del Paraíso” [2, 73], hasta “1488 – 9 de abril. Panorgasmo de Colón. Queda sellado con Isabel de Castilla el acuerdo de la secretísima secta del Paraíso” [2, 73].

Al igual que en la cronología que corresponde al primer capítulo, en la presente también se intercala una fecha del calendario inca “4-Calli”, y se continúa hasta el final de la novela con el contrapunto espaciotemporal ya señalado.

En el capítulo *El Agua*, los hechos anunciados por la cronología toman un especial interés. La primera fecha “1492-1502 – Una partida que durará diez años...”, refleja la unicidad temporal que el autor imprime a las distintas instancias – viajes – que implica el ingreso de América en el mundo conocido. La última fecha elegida, 1498, “el *omphalos* del mundo” es para el autor el momento en que el hombre, Colón, un elegido, entra en contacto con el Paraíso Terrenal. La fecha elegida no corresponde con el descubrimiento. Se trata de un juego temporal [3, 176].

El último capítulo, *La Tierra*, comienza en 1498 “Llegaron los dioses barbados y transmarinos” y finaliza en el año 1500, con una rotunda metáfora que no deja lugar a dudas sobre el fin, no de la novela, sino de un mundo: “La muerte vuelve a Castilla. El fin de la Secta. Fernando firma la orden de captura del almirante. Rebelión de los perros. Colón en cadenas. Las Puertas del Este desmontadas y enviadas a la Universidad Católica de Bruselas” [2, 232].

También en esta cronología se intercala una fecha del calendario indio, pero a esta altura de la obra, la contradictoria y compleja fusión de ambos mundos se encuentra claramente planteada.

En *Los perros del paraíso* hay una sucesión de secuencias diferenciadas gráficamente. En cada una de ellas, con cierta linealidad cronológica se van desarrollando, contrapuntísticamente, distintas líneas narrativas que luego se fundirán con la llegada de Colón a América.

El libro de Abel Posse representa un conjunto de historia, de crónicas, de filosofía, de diarios, de cartas, de descripciones. Todo esto se consigue con el apoyo de la intertextualidad. Las referencias históricas abundan en el libro. Se nos presenta la situación de Castilla en tiempo de Enrique IV que fue apodado en su tiempo por sus adversarios el *Impotente*, no tanto por no haber tenido descendencia de su primera esposa, Blanca de Navarra, como por ser de dominio público la dejación que hacía de sus obligaciones conyugales. Por eso, cuando su segunda esposa, Juana de Portugal, dio a luz una niña, ésta fue atribuida a una supuesta relación adúltera de la reina con uno de los privados del monarca, don Beltrán de la

Cueva; de ahí que se motejase a la princesa como la *Beltraneja*. Además son presentados algunos de los hijos de los Reyes Católicos, Juana la Loca casada con Felipe el Hermoso, el príncipe heredero Juan que muere joven. Está presente la figura del Maestre de Calatrava, varón ya de 43 años, que no era del gusto de Isabel y ésta rogó al cielo que no llegara a celebrarse la boda con él. Don Pedro murió misteriosamente unos días antes; la figura de Torquemada, la de Beatriz de Bobadilla, la de los condes de Cabra, las de Susana Fontanarrosa y Domenico Colombo, padres de Colón, la de Felipa Moñiz de Perestrello, esposa de Colón, la de Beatriz Enríquez de Arana, amante de Cristóbal Colón.

Relacionados también con la historia son los comentarios del autor acerca de lo que ésta representa. El autor considera que los cronistas, los que escriben la historia, eligen siempre lo fácil: “Los cronistas no retienen el texto de aquella proclama; como siempre, captan lo fácil” [2, 54]. Las crónicas son superficiales, no captan lo profundo.

Abel Posse considera que el sentido de la historia construida para consumo oficial es banal porque “sólo hay Historia de lo grandilocuente, lo visible, de actos que terminan en catedrales y desfiles”. Además “los fracasos y los miedos no se confían a la posteridad”. El autor habla incluso de la falsedad de los historiadores: “No se tiene el detalle de las reuniones de las empresas financieras (muy poco de lo importante queda por escrito, de aquí la falsedad esencial de los historiadores)” [2, 129].

Las referencias filosóficas también están presentes con la ayuda de la intertextualidad. Aparece Platón y el mito de la caverna al lado del pensamiento aristotélico: “Platón gobernaba desde el fondo de la caverna del tiempo aquellos delirios organizados por profesionales de la divinidad que abusaban descaradamente de las geometrías del pensamiento aristotélico” [2, 81].

Tampoco falta Heidegger: “De este modo los esposos de sangre noble accedían a la carne conscientes de la vanidad del placer, de lo pasajero de la vida y de la evidencia del heideggeriano *Seinz zum Tod* (ser para la muerte)” [2, 81]. Al final de libro vuelve a aparecer mencionado el nombre de Heidegger: “Bestezuelas incapaces de ladrar que los primeros cronistas españoles hasta llegaron a negarles naturaleza perruna, la “esencia de la perridad” como diría Heidegger” [2, 300].

Otro filósofo famoso integrado en *Los perros del paraíso* es Hegel al lado de sus “hombres del espíritu”: “Los hegelianos “hombres del espíritu” se habían impuesto sin misericordia” [2, 298].

Un filósofo escondido tras el lansquenete Swedenborg es también Emanuel Swedenborg, científico, teólogo y filósofo sueco.

Sin embargo, la figura más destacada es la de Nietzsche que está presente a lo largo de la obra no siempre nombrado directamente sino a través de sus afirmaciones (“Dios ha muerto”, “Lo que no te mata te hace más fuerte”). Algunos personajes son sumamente sugerentes como por ejemplo Ulrico Nietz que evoca a Nietzsche, no sólo porque utiliza las afirmaciones de Nietzsche sino también por tener el apellido muy parecido con el del filósofo y también por ser alemán. Ulrico Nietz se opone a la figura de Las Casas que simboliza la verdadera fe. Los dos se van en busca de Dios y mientras Nietz necesita pruebas evidentes para Las Casas todo está muy claro: Dios está presente en todo: “No tuvo dudas. No necesitaba más. Había sido educado para comprender a Dios por el lado de la ausencia” [2, 291]. Se evoca a Nietzsche también a través de la idea de superhombre presente a lo largo de la obra: “¡El hombre es una cosa que debe ser superada! Estamos en la medianoche que precede al glorioso amanecer del superhombre. ¡Adelante! No detenerse en la moral que sólo es el refugio de los viejos y los enfermos; los negadores de la vida” [2, 115].

Con la ayuda de la intertextualidad se insertan en la obra fragmentos del diario de Colón, cartas escritas por la reina Isabel a Fernando y las escritas por Fernando a la reina Isabel, se mencionan escritores poetas, pintores, arquitectos importantes como Ovidio (p. 184), Alejo Carpentier (pp. 140 -141), Petrarca (p. 108), Homero (p. 191), Dante (p. 88), Gaudí (p. 179), Michelángelo (p. 100), Botticelli (p. 82), Tiziano (p. 82), Sartre (p. 90), San Agustín (p. 248, p. 271), Thomas Mann (p. 126), Cicerón (p. 187), San Pablo (p. 202), Rousseau (p. 120), Kafka (p. 259). Aparecen también versos de *Chilam Balam de Chumayel*.

En *Los perros del paraíso* aparece una serie de anacronismos, palabras que se refieren a algo que no se corresponde, o parece no corresponderse con la época a la que se hace referencia. Se utilizan palabras como *chic*, *pogrom*, *cross-country*, *cross body*, *negro-hard*, *putsch*, *kitch*, *self-service*, *teen-ager*, *confett*, *marketing* que no se pueden relacionar con la época de Cristóbal Colón y los Reyes Católicos o con el mundo indígena. De hecho la presencia de autores y personajes literarios, pintores, filósofos etc. posteriores al período del descubrimiento de América también representan una forma de anacronismo.

Abel Posse pone en antítesis la imagen de España durante el reino de Enrique IV, cuando el país estaba amenazado por la locura con la imagen de España durante el reino de los Reyes Católicos y con la imagen de España después de la llegada de Colón a América y después de los maltrato aplicados a los indígenas.

La parte sobre la situación mórbida de España sigue a las páginas llenas de dolor cuando se presenta la situación de los indígenas maltratados por los “falsos dioses”. Los indios se presentan como pacíficos, blandos, sometidos a las injusticias de los españoles que se aprovecharon del malentendido teológico para sojuzgar a la población de América: “Desde el primer día en que descubrieron Europa y los barbudos, el 12 de octubre de 1492 (según el calendario – no venusino – de los blancos), se habían sometido con docilidad a las malolientes “divinidades”.

Cumplían, de su parte, estrictamente con la palabra cristiana. Después de la tortura (hasta les arrancaban los ojos y los testículos para hacerles confesar depósitos de oro y perlas), recogían sus ropitas, se inclinaban y agradecían” [2, 280-281].

El autor presenta la visión de los vencidos desde un presente postmoderno que busca su identidad.

Los personajes centrales de la obra son Cristóbal Colón, Isabel la Católica y Fernando de Aragón. Todo lo demás gira a su alrededor. Sin embargo, el personaje más destacado es Colón. La novela es simétrica. Empieza presentando a los tres en su adolescencia y juventud y cierra con los recuerdos de ellos de ese período.

Colón era “rubio y fuerte como un ángel, solía decir Susana Fontanarrosa, su madre. El joven se negaba al sombrío ejercicio de la sastrería. Tampoco quería ser cardador, ni quesero, ni tabernero” [2, 22].

“¡Solo, sin patria, externo, viudo sin herencia, pobre y cargado con un terrible conocimiento esotérico que nadie parecía dispuesto a soportar!” [2, 84]. Sin embargo, luego, “comprendió, con sosegada y agradecida modestia, que en él el genio había sobrepasado al humano” [2, 95]. Esta idea de “superhombre” acompaña a Colón a lo largo de toda la novela.

Vive momentos de amor al lado de Beatriz Enríquez Arana, al lado de la reina Isabel, intenta domar a Beatriz Peraza. Pero su gran meta en la vida ha sido descubrir el Paraíso Terrenal: “Sólo uno busca el Paraíso, los demás huyen del infierno español”. Él ha sido el elegido, el que tenía que encontrar el Paraíso: “Yo creo que soy el único que busca el Paraíso y tierras para los injustamente perseguidos” [2, 148].

No sólo la búsqueda del Paraíso está reservada y oculta al común de los mortales, sino que también la intuición y certeza de su existencia es para unos pocos. Sólo los elegidos, “al Paraíso Terrenal no puede llegar nadie, salvo por voluntad divina”.

Independientemente de esa España que resurge febril y que Posse encama en la “angélica” pareja de Isabel y Fernando; Colón y la Reina son en última

instancia, los verdaderos iluminados, sólo ellos saben de la existencia del Paraíso. Y sólo ellos podrán encontrarlo.

La función encuentro, está totalmente a cargo del Almirante. El llega a América. Su otrora “nostalgia del Paraíso” se convierte en una realidad concreta y mensurable. El misterio se desvela, y a cada paso en estas nuevas tierras, Cristóbal lo confirma.

No es el grito de ¡Tierra! el que confirma el contacto, es algo más profundo, que viene desde el principio de la historia. Es el hombre que vuelve a su origen y se reconoce en su mismidad. Es el hombre que recupera lo perdido, lo olvidado: su identidad en su principio.

Después del tiempo pasado en América, Colón se da cuenta de que está *en* el mundo, de que se había transformado: “Sin saberlo, como para apenarse o jactarse vanamente, se había transformado en el primer sudamericano integral. Era el primer mestizo y no había surgido de la unión carnal de dos razas distintas. Un mestizaje sin ombligo, como Adán” [2, 289].

Colón creyó en el Paraíso. Lo encontró. Vivió en la certeza del Paraíso. Su ciclo no se cierra con un fracaso, había llegado al Origen. Pero estaba solo, y por eso es derrotado.

En ese Occidente jadeante y agónico, no sólo Colón busca el Paraíso. Isabel es su cómplice. La reina también es una elegida. Con un empeño obsesivo y casi patológico emprende sus empresas y logra sus fines [3]. Así llega a sus bodas con Fernando. Siendo casi una niña, en esa corte “más herencia que actualidad” despliega sus redes y ejerce su seducción con antigua sabiduría.

Más adelante, la vemos ya en plena lucha por Fernando. El enlace se produce y el mundo se conmueve ante aquellas “conjunción de los adolescentes angelicales y salvajes”.

En la relación de Isabel con Fernando, aparece ya una especial modalización del autor. La perfección en la relación física eleva al hombre a un plano supraterráneo, a la vez que confirma una condición sobrehumana. Consumado el matrimonio y consolidado su omnímodo poder, “monta tanto monta, Isabel como Fernando”, empieza otra conquista: “... conseguir nuevas tierras... invadir Francia, dominar el Papado con los Borja y por último adueñarse del mundo” – Vienen los hijos, Juana la Loca “que no necesitó crecer mucho para mostrar su extraña y trágica naturaleza” y , y el Infante Juan. que ya se muestra débil y enfermizo.

Finalmente, se consolida el dueto erótico-histórico que conmoverá los cimientos de todo Occidente. Isabel y Cristóbal se encuentran. Después de una

danza, ambos buscadores convalidan el contacto. La Reina era su cómplice secreta en la secretísima aventura del Paraíso.

Isabel ya ha conseguido a Fernando pero se siente sola en la empresa. Fernando que en algún momento destelló en su cama y compartió sus visiones, desde la coronación de Isabel “la sometería a la exasperada lujuria del despechado, del burlado”. La reina se siente sola, sabe que hay algo más, que su poder no será total si no lo consigue. Tampoco puede contar con la débil estirpe que la continua.

Isabel aparece como una mujer fuerte que sabe alcanzar sus objetivos. Y junto con Colón son los dos “elegidos” que deben cumplir con su misión.

Abel Posse recurre a la prolepsis y vuelve a contar o evocar anticipadamente hechos ulteriores. La novela abunda en este tipo de evocaciones. Aparecen también referencias a la Segunda Guerra Mundial.

Se nos habla también del *lingam*, “ese fenómeno que los sexólogos alemanes llamarán *Verfremdung*”. El autor evoca también a “aquellas apasionadas y elegantes tísicas que proliferarían en el siglo XIX” [2, 182]. Otros ejemplos de utilización de la prolepsis son también los siguientes:

“Como escribirá a los agentes de la *Banca San Giorgio*: Ningún hombre, desde los tiempos del rey David, recibirá gracia parecida a la mía” [2, 221].

“Con su instinto político –que Maquiavelo elogiará- intuía que se estaba iniciando un expediente de muy peligrosas consecuencias” [2, 237].

“De las ciudades hanseáticas se importaban sales de plomo (las mismas que Francisco I recomendaría a Carlos V)” [2, 293].

La parodia también ocupa un lugar destacado en *Los perros del paraíso*. Se establece una parodia irónica a las tablas cronológicas en la que emerge una clara crítica al laconismo y estilo telegráfico de las tablas de las crónicas. Con un tono fragmentario, se introducen hechos específicos y sin ninguna relevancia histórica: “1468 Tardía, ambigua e intencionada circuncisión de Cristobal Colón”. En las tablas cronológicas, se mencionan interpretaciones del narrador y explicaciones que no sólo presentan los hechos; los describen y justifican, características inexistentes en la crónica.

La parodia está presente también en la presentación de la situación del cristianismo y de la religión en general: “el judío Torres defecó sobre una cruz y el alemán Nietz orinó sobre la estrella de David” [2, 268].

Colón es un personaje parodiado cuando se le dice “dominador, chulo, acabronado”. O cuando en una nota no se nos aclara muy bien su origen: “Colón, como la mayoría de los argentinos, era un italiano que había aprendido español” [2, 76].

Los perros del paraíso es una reescritura histórica, la reescritura de las historias del descubrimiento, conquista y posterior colonización de América. Se trata de la reinterpretación del pasado desde un presente postmoderno que busca su identidad y para lograrlo debe desvirtuar la veracidad del tradicional discurso histórico.

En las novelas del argentino Abel Posse y específicamente, en *Los perros del paraíso* se encuentran personajes, hechos históricos, situaciones, tiempos o data, sentimientos y relaciones interpersonales transformados en realidad al interior de la obra de ficción. La reescritura de la historia es uno de los elementos esenciales de la narración y un recurso al que el autor acude para recuperar todo lo que la historia oficial había silenciado o manipulado [1, 46].

Bibliografía

1. Aracil Varón, M. Beatriz, *Abel Posse: de la crónica al mito de América*, Cuadernos de América sin nombre, Compobell, Murcia, 2004.
2. Posse, Abel, *Los Perros de! Paraíso*, Plaza & Janés Editores, Barcelona, 1993.
3. Patiño Correa, Viviana, *Los perros del Paraíso de Abel Posse*, en *Anales de literatura hispanoamericana*, núm. 19. Ed. Univ. Complutense, Madrid, 1990, URL: revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/download/.../23773.

Blairism and reflections of Globalism as the New Ideology in Jonathan Coe's "The Closed Circle"

Denisa Dumitrascu
The Romanian-American University

Abstract

The present paper analyses reflections of Blairism and ideological strands of Globalism as depicted in Coe's "The Closed Circle". I shall argue that post-millennial times have brought a generalized, stabilised phase of a specific answer (or rather, non-answer) to political power at the level of the individual. In this phase, the amorphous category, referred to by Thatcher as "the people", have no awareness or intention of escaping, or opposing the hegemony of the dominant discourse.

The paper uses an interdisciplinary approach, based on Cultural Studies, to which key concepts from Sociology, (Neo) Marxist Criticism and Political Theory have been added.

Keywords

dialogic democracy, Third Way, neo-liberalism, globalism

The hereby paper converges with Manfred B. Steger's, John Schwarzmantel's and Slavoj Žižek's theories regarding ideology in contemporary times, but also with Stuart Hall's and Robert Leach's description of "Blairism".

The new generalised "ideology", connected to the contemporary economic situation, dominated by globalisation, was called by Manfred B. Steger "globalism". In his book, entitled *Globalization: A Very Short Introduction* (2003) Steger makes the clear distinction between "globalization" which is defined as the "social processes of intensifying global interdependence" and "globalism – an ideology that endows the concept of globalization with *neoliberal values and meanings*". [8, 94, my italics]

As Robert Leach has shown: "New Labour is sometimes perceived as quite different from the old Labour Party from which it emerged; the ideas embraced by Blair's party and government have become linked with the concept of a 'Third Way'". [6, 210].

Just as in the case of Thatcherism, there has been intensive debate over whether the "Third Way" can be considered a proper "ideology". Moreover, during Blair's office, Thatcher's intensive privatization programmes have been continued and the primacy of the market has been maintained. Ideologically speaking, critics argued that "Blair had abandoned socialism, and even social democracy, and some accused him of being Thatcher's heir". [6, 210]

Stuart Hall expressed his intuition about this course of events in 1989, in *New Times*, edited with Martin Jacques, when he prophesized that the new political context would find the Left “re-articulating” itself ideologically, to cover traditional Right-wing territory, in a more “humanised” form.

“the Left will produce, in government, a brand of New Times which in practice does not amount to much more than a slightly cleaned-up, humanised version of that of the radical Right”. [5, 16]

Coe’s novel *The Closed Circle*, the sequel of *The Rotters’ Club* (2001), seems to be an ample confirmation of Hall’s prophecy.

Benjamin Trotter, the intellectually refined teenager from *The Rotters’ Club*, who had aspirations to become a writer and who had styled himself as “the artist”, with explicit ideological implications, in the sequel works as a clerk in a bank. He is the focaliser in numerous scenes of the novel and subsequently, he reveals his brother’s (Paul) hypocrisy, which has helped him become the youngest New Labour MP under Blair’s newly appointed cabinet. Paul had been known, since adolescence, to foster right-wing sympathies, yet he did not hesitate to join the Labour party, embracing an extremely vague and diffuse rhetoric, in order to fool the constituency with illusions of return to the values of the *old consensus*. Benjamin’s analysis confirms his awareness and his political refinement. His analysis contains the intuition of an extended period of *Thatcherism* and, in this way, it is convergent with Hall’s views.

“I mean if the public ever got to hear what he really thinks – well, they’d realise. *Because most of them still believe that they’ve voted in a left-wing party. Whereas really they’ve just voted for another five years of Thatcherism. Ten years. Fifteen, even.*” [1,109, my italics]

As in Thatcherite times, the new post-millennial times offer a regression to one important aspect of proto-Marxist ideology – the “false consciousness” stand, according to which “the people” are as gullible as to accept any form of manipulation by the dominant classes. This regression seems to have become “the norm” in constructing political discourses, although this vision is officially denied, as well as anything remotely connected with Marxism. The situation seems politically unchanged, continuing both the reforms and the ideological persuasion mechanisms of Thatcherism.

As in the other novels, *The Closed Circle* uses statements made by real-life political figures (some even appear as cameos) to sustain the claims of various

characters, maintaining, in this way, the status of the novel as *historiographic metafiction*. Thus, a quotation from Gordon Brown, taken from the *Financial Times* and dated the 28th of March 2002, shows that New Labour maintains the primacy of the market and the privatization of all the domains, including what remained of health and education. The quotation is accompanied by Benjamin's comments and explanations.

“‘The Labour Party is more pro-business, pro-wealth creation, pro-competition than ever before.’ It strongly recommended that the role of private firms in the public sector be extended still further, with special emphasis on health and education.” [1, 290]

Here, however, an important specification is due. The text seems to embrace, by and large, another of Robert Leach's views, what he calls the “intermediate position”. [5, 211] While he contests, throughout his work that Old Labour has really been profoundly socialist, he defines post-millennial British realities, not so much as self-referential outcomes of isolated internal decisions, but as a consequence of an unprecedented connection with a world which has changed.

“New Labour is different not so much because Blair has betrayed his party's (always contestable) socialism, but because Britain and the world has changed. Firstly British society has changed. The old manual working class with which Labour was identified is smaller and more fragmented. New cleavages on lines of ethnicity, nationality and gender now overlay and complicate old class divisions. [6, 211, my italics]

In Coe's political fiction dealing with post-millennial times, we can certainly argue that the “old manual working classes”, so prominent in the 1970s, have completely disappeared from the text, as well as anything vaguely connected with “production”, which is bitterly looked down upon by many characters in Coe's latest novel. This, of course, does not mean they do not exist in society anymore. The Thatcherite legacy has transformed them into the unimportant and maneuverable category which falls under the vague label of “the people”, a status which Blairism, in its turn, consecrated.

The Closed Circle deals with Blairite “Third Way” neo-liberalism, yet offers plenty of evidence for the infiltration of the new ideology of “globalism”, which becomes the “norm” in Coe's latest novel *The Terrible Privacy of Maxwell Sim* (2010).

However, John Schwarzmantel is, to the best of my knowledge, the first theorist to explicitly make the connection between “globalism” and “neo-liberalism” claiming that “they can be seen as alternative labels for the same phenomenon”. [7, 39] In this context, one of the aims of the present paper is to explore how this new ideology recycles or subverts ideological elements of the liberal tradition and how the new response to such new ideology articulates itself. At the same time, I shall also analyse whether it has reached hegemonic status in Coe’s post-millennial fiction.

As usual in Coe’s socio-political fiction, it is not at random that the sequel opens through the eyes of Claire, who becomes the most indicated focaliser, as she returns to Britain after several years spent in Italy. This distance in time has the role of emphasising the ideological shock induced by a world which has changed so much during the last years, that has become unrecognisable even for natives.

Not only has the general atmosphere in the country changed dramatically, but the people’s behaviour seems to have lost its characteristic traits. What Claire finds is a globalised, depersonalized Britain, whose defining traits belong to the past, and which seems more and more similar to any other European country – in this case, one deemed traditionally very different: Italy.

Another element of change that Claire remarks is related to the new perception on what *work* should consist of, in the sense of the disappearing of production activities, at least at a visible level.

“my first impression is that there are vast numbers of people who don’t work in this city any more, in the sense of making things or selling things. All that seems to be considered rather old-fashioned. Instead, people meet, and they talk. And when they’re not meeting or talking in person, they’re usually talking on their phones, and what they’re usually talking about is an arrangement to meet.” [1, 6, italics in the original]

What she finds is a shift from a tangible, concrete reality, represented decades ago by productive activity and this new, fluid and apparently antithetic reality. This fluidity, immateriality, and complete lack of concrete co-ordinates, is the quintessence of the “New Times” and is to be found in the political discourse as well.

Claire’s findings are convergent with Anthony Giddens’s views expressed in *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (1994). According to Giddens, the evolution of the contemporary political situation has gone beyond the traditional, oppositional poles, of “left” and “right”, focusing instead on what he calls “lifestyle politics”, defined by “issues of consumption, individualism and the

private sphere which the established ideologies of the past neglected” [3, 180], ideas he elaborates on in *The Third Way: the Renewal of Social Democracy* (1998).

Another important contribution for our study of Blairism is his description of the new “post-traditional” society, Giddens’s term for contemporary (post-) Modernity, which, according to him is defined by new co-ordinates: “the idea of a post-scarcity economy; an idea of negotiated power; and finally the invocation of ‘dialogic democracy’”. [3,180] The idea is partly Foucauldian (in the sense of “negotiating” power relations in a “dialogic” democratic context), yet it brings an element of originality. In the “post-scarcity economy”, “productivity” is re-accented (to use Stuart Hall’s term) to negative meanings, as it “stands opposed to compulsiveness and to dependency, not only in work but in other areas, including personal life.” [3, 180].

While the few interventions of the omniscient author’s voice in *The Closed Circle* are definitely unfavorable to such views, they seem to be fostered by the Blairite dominant discourse throughout the novel.

Everything which Claire used to associate with the idea of “home” – Britain, and the British lifestyle– have changed, which has important social implications. Reserve and the social manners she associated with the British seem to have vanished forever, all diluted into an aggressive, generalised search for profit. The people’s social behaviour has changed dramatically, to the point in which they become unrecognisable, people have become aggressive, from the way in which they drive, to the way in which they interact with each other.

“You can take the temperature of a nation from the way it drives a car, and something has changed in Britain in the last few years. Remember I’ve been in Italy, the homeland of aggressive drivers.” [1, 11, italics in the original]

Moreover, the country seems to have lost its national and ethnical landmarks, the living proof that globalisation has affected not only the economic climate, but also the very psychological-behavioural structure of the contemporary subject/individual.

The familiar political involvement of the British from the 1970s, seems to have vanished as well, and to have reached a “post-political” or a-political stage. If we compare it to the political awareness in *The Rotters’ Club*, the description Claire finds in the *Corriere della Sera* seems to be describing a different country altogether, 20 years after, defined by an unrecognisable apathy.

“A few months ago I read an article in the Corriere della Sera which was called ‘Apathetic Britain.’ It said that now Tony Blair had been voted in

with such a huge majority, and he seemed like a nice guy and seemed to know what he was doing, people had breathed a sort of collective sigh of relief and stopped thinking about politics any more.” [1, 11, italics in the original]

Although she wishes the article to be just a stereotypical version of Britain outside, in a Latin country which wishes to distance itself, ideologically and ethnically from the image of “apathy”, unfortunately, Claire discovers that this description is founded and true. Social aggressiveness is doubled by a lack of political involvement altogether, which leads, slowly, but steadily, to a complete *depoliticization* of society. The only thing which the post-modern contemporary society can ever hope for in terms of a “collective” effort is simply the renunciation to any form of preoccupation, involvement or responsibility.

The *depoliticization* of society does not mean, automatically the “end of ideologies”. From this point of view, Coe’s fiction appears to embrace Saul Newman’s vision of *depoliticization*, which is done through the cancellation of ideological struggles over equality and community.

“It would appear that the ‘end of politics’ might already be upon us. We live in an age that proclaims itself to be ‘post-ideological’. Instead of the turbulent, violent political and ideological conflicts of the past, we have ‘rational’ policies and ‘good governance’. This is the age of *technocratic ‘post-politics’, where the ideological struggles over equality and community simply have no place. One could argue, though, that this ‘end of ideologies’ thesis is the worst kind of ideological obfuscation – an example of ideology at its most cunning and insidious.* The world of ‘post-politics’ is more mystifying than ever. While the political problem of community appears to have been solved through a *formal liberal pluralism*, this is only achieved through its *depoliticization.*” [7, 132, my italics]

As “the people” regress in terms of political awareness and the society becomes *depoliticized*, as they “stop thinking about politics any more” [1, 11], the dominant discourse wins territory by a simple “ideological struggle over image”, as Hall remarked in Blair’s case, a method used successfully by Thatcher as well. [4, 16] It is amazing for Claire to discover, after the sophisticated political arguments she and her colleagues had as teenagers in *The Rotters’ Club*, twenty years later, the majority of people appears to be easily persuaded, in recent times,

only by the image of a person who “seemed like a nice guy and seemed to know what he was doing”. [1, 11]

However, Claire knows that apparent apathy does not mean that all the negative energies, all the frustrations of a certain society have been healed. Her analysis evinces sociological depth and refinement, arguing that: “*if you scratch the surface of that apathy, I think what you find underneath is something else altogether – a terrible, seething frustration*”. [1, 11, italics in the original]

In the light of the above-mentioned competing ideological strands, and fragmentarian tendencies in society and politics depicted in *The Closed Circle*, Claire’s argument seems, at least partly, conclusive and persuasive.

Bibliography

1. Coe, Jonathan. *The Closed Circle*, New York: Alfred A. Knopf, 2005.
2. Giddens, Anthony. *The Constitution of Society*, Oxford: Polity Press, 1984.
3. Giddens, Anthony. *Beyond Left and Right: the Future of Radical Politics*. Cambridge, UK: Polity Press, 1994.
4. Hall, Stuart. “Gramsci and Us”, in *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left*. London: Verso, pp. 161-173, 1988.
5. Hall, Stuart. “The Meaning of New Times”, in Stuart Hall and Martin Jacques (eds). *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*. [Reprinted]. London: Lawrence & Wishart, pp. 116-134, 1990.
6. Leach, Robert. *Political Ideology in Britain*. Basingstoke: Palgrave, 2002.
7. Newman, Saul. *Power and Politics in Poststructuralist Thought: New Theories of the Political*: London: Routledge, 2005.
8. Schwarzmantel, John (2008). *Ideology and Politics*. London: SAGE
9. Steger, Manfred B. *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University, 2003.
10. Žižek, Slavoj (ed). *Mapping ideology*. London [etc.]: Verso, 1994.

Arc poetic transatlantic: Mihai Eminescu – E. A. Poe

Ioan Iacob
Universitatea Româno-Americană

Rezumat

Există în bibliografia legată de MIHAI EMINESCU afirmația că „POE este congener al lui EMINESCU în mai mult de o privință”. Întrucât am studiat EMINESCU în anii studenției la Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași („orașul lui EMINESCU”), fiind student la FILOLOGIE, am avut o intuiție asupra poeziei lui MIHAI EMINESCU cu un an înainte de apariția cărții Profesorului GEORGE MUNTEANU, „Hyperion 1. Viața lui Eminescu”, Editura „Minerva”, București, 1973. Atunci când a trebuit să optez pentru un proiect privind teza de doctorat, am ales „Arc poetic transatlantic: EMINESCU – POE” tocmai pentru a explora afirmația ca cei doi sunt „congeneri în mai mult de o privință”. Teza mea de doctorat are doua mize importante: o noua viziune revoluționară (din perspectivă europeană) asupra lui POE, văzut ca POET EXPONENȚIAL AL AMERICII și faptul ca orice relaționare a lui EMINESCU față de POE atrage după sine promovarea marelui nostru poet în zona specialiștilor de limba engleză de peste Atlantic (promovare care se face, evident, nu față de comunitățile românești din Statele Unite, care știu ce înseamnă EMINESCU (depărtarea de țară determinându-i pe americanii de origine română să aibă o și mai mare prețuire pentru „poetul tuturor românilor”); ci o promovare care trebuie făcută în limba engleză, pentru care nici un efort nu este niciodată îndeajuns, sens în care există unele contribuții remarcabile).

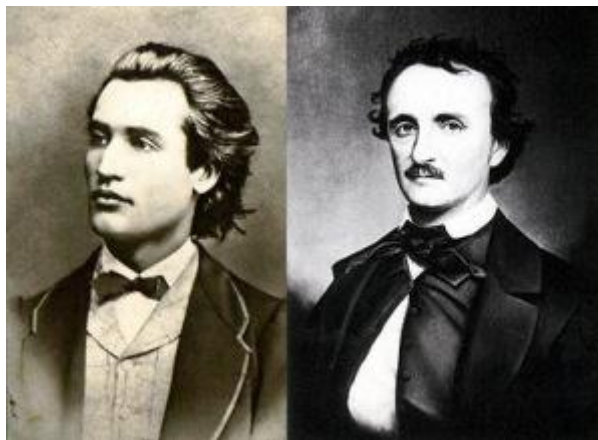
Cuvinte cheie

Mihai Eminescu , E. A. Poe, arc poetic transatlantic

Am studiat Eminescu pe vremea când eram student la Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași („orașul lui Eminescu”) și am avut o intuiție asupra poeziei eminesciene cu un an înainte de apariția cărții Profesorului George Munteanu, “Hyperion 1. Viața lui Eminescu”(1973), carte la care Profesorul lucrase un deceniu. Doamna Conferențiar Elvira Sorohan mi-a făcut rost de adresa domniei sale și i-am scris. Mi-a acordat credit și m-a invitat să-i fac o vizită la București. Această întâlnire s-a tot amânat, cam cu vreo trei ani de zile deoarece, după terminarea facultății, am fost în stagiatură ca profesor de limba engleză la Făgăraș, județul Brașov, apoi am plecat în armată la Zalău, județul Sălaj; dar am făcut, din când în când, schimb de scrisori și abia în 1976 am reușit să-l vizitez. Fiindcă Profesorul George Munteanu era o personalitate care exercita o puternică fascinație asupra noastră, a tinerilor filologi de la Iași, am fost în acea vizită împreună cu cel

mai bun prieten al meu din studenție, Dragoș Tătăraș (ce luase repartiție pe germană în București și în garsoniera căruia stăteam când treceam prin Capitală). Când eram în armată, la Zalău, promisem din partea Profesorului Munteanu o scrisoare extraordinară; în armată, fiindcă urma Ziua Națională de atunci, se dădeau niște permisii. Dar se dădeau pe relații și, cum eu nu aveam așa ceva la Zalău, urma să rămân „consemnat” în cazarmă. Însă promisem o scrisoare de la București, în care mi se spunea așa: „Domnule Iacob, continuă să crezi în ceea ce crezi și continuă să faci ceea ce faci. Până la urmă VEI ÎNVINGE!” (semnat George Munteanu). În momentul acela suportul moral primit a fost atât de puternic încât nu mă mai interesa nici un fel de permisie și nu mai sufeream că nu aveam să ajung de la Zalău acasă, la părinții mei, la Bârlad, în județul Vaslui, în Moldova.

Am discutat cam două ore cu Profesorul George Munteanu, despre literatură, despre poezie și, firește, despre Eminescu. De fapt, pe cartea domniei sale îmi bazasem masteratul meu („Universul feminin în poezia lui Mihai Eminescu”) fiindcă era lucrarea ce confirma intuiția mea privind rolul “iubitei moarte de la Ipotești” în evoluția poeziei eminesciene.



Din perioada în care studiasem Eminescu îmi rămăsese în minte afirmația că „Poe este congener al lui Eminescu în mai mult de o privință”. Atunci când s-a pus problema să prezint, pentru Școala Doctorală a Universității București, un proiect pentru o teză de doctorat, am fost tentat să explorez această afirmație care mă obseda, dar am realizat că există încă două mize uriașe: din perspectiva mea europeană Poe este „Poetul exponențial al Americii” și doream să fac cunoscut acest lucru și dincolo de Atlantic (misiune care, în timp, mi se pare aproape imposibilă); iar orice demers al meu legat de Eminescu (în relaționarea cu Poe)

însemna implicit și un demers de promovare transatlantică a lui EMINESCU (și cred că, în direcția aceasta, nici un efort nu putea fi considerat zadarnic sau prea mare). Când vorbesc de promovarea transatlantică a lui EMINESCU nu mă refer la comunitățile românești din Statele Unite (care știu ce înseamnă Eminescu și pentru care depărtarea de țară sporește și mai mult prețuirea pentru “poetul tuturor românilor”). Promovarea transatlantică a lui EMINESCU trebuie făcută, evident, în limba engleză. De aici o alta misiune „aproape imposibilă” fiindcă niciodată nici o traducere într-o limbă străină nu va egala originalul, ceea ce nu înseamnă că nu ar trebui facute nici un fel de eforturi de traducere. Și, evident, că s-au înregistrat câteva demersuri remarcabile în acest sens.

Am avut șansa să realizez recent interviuri cu doua personalități din S.U.A. despre EDGAR ALLAN POE și, fiindcă ambii mari poeți s-au născut în ianuarie (Mihai Eminescu pe 15, iar E. A. Poe pe 19, primul în 1850, iar al doilea în 1809), m-am gândit să scriu, în perioada 15 – 19 ianuarie, acest „arc poetic transatlantic” ce ar putea lega – imaginar – pe Mihai Eminescu de Edgar Allan Poe.

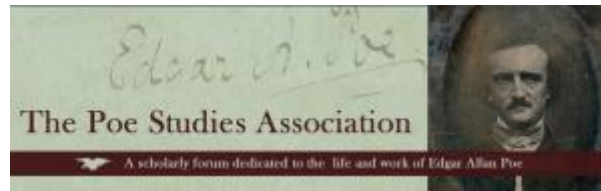
M-am gândit ca pe 15 ianuarie (ziua de naștere a lui MIHAI EMINESCU) acest „arc poetic transatlantic” să fie inaugurat în limba română, pe 16 ianuarie să fie continuat prin câteva considerații în limba engleză asupra lui Mihai Eminescu, în 17 și 18 ianuarie să iau în considerație interviurile a două personalități din S.U.A. despre E. A. Poe, iar în 19 ianuarie (ziua de naștere a lui EDGAR ALLAN POE) să încheiem acest „arc poetic transatlantic” vorbind despre Poe.

Cum „Arc poetic transatlantic: Mihai Eminescu și Edgar Allan Poe” este și titlul tezei mele de doctorat, voi evita să fac speculații pe această temă, preferând să vorbesc mai mult după ce teza va fi gata. Demersul actual poate fi considerat, într-un fel, o introducere și, evident, o modalitate de a celebra zilele de naștere din ianuarie a doi mari poeți: Mihai Eminescu (născut pe 15 ianuarie în România, o țară din Europa, continent despărțit de Atlantic de țara celuilalt mare poet) și Edgar Allan Poe (poet născut pe 19 ianuarie în Statele Unite ale Americii, o țară cât un continent). Am avut șansa, în 2004, când am fost invitat oficial ca jurnalist în S.U.A., să mă aflu și la celălalt capăt al acestui „arc poetic transatlantic”, atunci când am început o corespondență transmisă telefonic pentru Radio România Actualități cu versurile lui Egdar Allan Poe: ‘It was many and many a year ago, / In a kingdom by the sea, / That a maiden there lived whom you may know / By the name of Annabel Lee...’

De unde să-mi fi imaginat atunci, în 2004, că acest arc poetic transatlantic Eminescu – Poe va deveni într-o zi realitate într-o teză de doctorat? Și că el va putea oferi o provocare – într-o „misiune aproape imposibilă” – pentru un demers

cu două mize extraordinare: promovarea lui Eminescu în limba engleza în „țara cât un continent” de dincolo de Atlantic și o viziune revoluționară (din perspectivă europeană) asupra lui Poe (ca poet exponențial al Americii).

„Interesul pentru Poe în Statele Unite nu a fost niciodată mai mare, afirma John Gruesser, Președintele ‘The Poe Studies Association’.



‘The Poe Studies Association’ /Asociația de studii Poe’, din Statele Unite, a fost înființată în 1972 ca o organizație de studiere a vieții și operei lui Edgar Allan Poe. Asociația are în prezent 250 de membri, cercetatori și adepți ai lui POE din S.U.A. și din străinătate. Președintele actual al asociației este John Gruesser. Dintr-un interviu realizat recent cu domnia sa și publicat în CLUBUL PRESEI TRANSATLANTICE am selectat câteva opinii interesante: “Let me try to describe how much Poe has meant to me. One summer when I was in my early teens, I set out to read all of the author’s stories and poems. Although I fell short of my goal (in part because the vocabulary forced me to keep consulting an unabridged dictionary), I have never forgotten those nights spent spellbound. I still have the battered copy of *The Complete Tales and Poems*—my mother’s college textbook – that I pored over nearly forty years ago. A decade and a half later, I savored the exquisite pleasure of having something published for the first time, a reading of Poe’s “Ligeia” that drew upon the theory of Edward Said. Since then, compelling discussions of Poe’s texts in the classroom and at conferences have been high points of my career as an academic. I have been active in the Poe Studies Association, an organization with 250 members in forty countries, since the 1990s. „I-am spus Domnului Președinte Gruesser că, în 2004, am intrat în contact cu o mare poetă contemporană din Statele Unite, **Diane Wakoski** (appreciated as an “important and moving poet” by Paul Zweig in the *New York Times Book Review*, is frequently named among the foremost contemporary American poets by virtue of her experiential vision and her unique voice). I-am trimis Domnului Președinte John Gruesser textul exact al mesajului trimis prin e-mail către mine (atunci când aceasta poetă a aflat că teza mea de doctorat va fi despre EMINESCU si POE) :

To: IoanIacob
Sent: Tuesday, 7 August 2012, 22:07
Subject: Re: Congratulations + Interview

Dear Ioan,

Thanks for your good wishes, and congratulations on your academic accomplishments. I myself know very little about Poe, but I have no doubt you have formulated interesting theories. The Europeans have always had a greater appreciation of Poe than his fellow Americans. Be well. Yrs, Diane Wakoski

L-am întrebat pe Președintele **John Gruesser** de ce europenii au avut întotdeauna o mai mare apreciere a lui Poe decât colegii / camarazii săi americani. Am preferat să păstrez răspunsul în engleză: ‘This is a fascinating question without an easy answer. Some of it has to do with Poe’s life and work. He was not affiliated with any literary cliques, he made many enemies during his life, and he died under sordid and mysterious circumstances. He was also very poor, earning his living by writing for magazines at a time when they paid very little. In addition, he was far ahead of his time, inventing detective fiction and making important contributions to science fiction – genres that would become immensely popular after his death. Today, however, interest in Poe in the United States has never been greater.’

Explicația oferită de Președintele Asociației de studii Poe, **John Gruesser**, vine exact în sprijinul intuiției mele că cele două viziuni (europeană și americană) asupra lui Poe diferă uneori fiindcă în Europa POE nu a fost cunoscut decât prin opera sa (în impunerea căreia Baudelaire /care îl considera pe Poe “suflet geaman”/a avut un rol imens, muncind paisprezece ani la traducerea lui Poe în franceză, într-o epocă în care franceza era cea mai răspândită limbă în Europa secolului al XIX-lea), pe când Statele Unite l-au cunoscut și pe omul Poe; dacă „imperfecțiunile” operei pot fi trecute uneori cu vederea în Europa, “imperfecțiunile” omului Poe nu au fost niciodată “iertate” în Statele Unite (mai ales de către acei autori care, prin “opera” lor, au făcut obiectul criticii necruțătoare a lui Poe ca jurnalist). Am păstrat pentru finalul acestor considerații despre „Arcul poetic transatlantic EMINESCU – POE” (o influența directă a lui POE asupra operei lui EMINESCU nu poate fi „detectată”, singura referire directă este o traducere făcuta de Eminescu / povestirea „Morella”/, la care se referea și Ioana Pârvulescu, în „România literară” numărul 14, din 2007, unde ea precizează că „Augustin Z. N. Pop, îngrijitorul ediției din 1979 de corespondență a Veronicăi

Micle, amintește că „Eminescu dăduse, în Curierul de Iași nr. 111, din 8 oct. 1876, o versiune luminoasă a nuvelei”), am păstrat pentru final, spuneam, câteva referințe asupra modului cum a fost receptat Poe de-a lungul timpului în Statele Unite (referințe selectate din arhiva: „Asociației de studii Poe” din Baltimore, S.U.A. /sursele din care am selectat aceste referințe fiind trecute în BIBLIOGRAFIE, unde am amintit și cartea lui Bliss Perry, ‘The American Spirit in Literature’ (ce are un capitol extrem de interesant, capitolul VIII, dedicat lui POE și WHITMAN /și unde lui Whitman i se impută includerea în poemele sale a unor pasaje fără acoperire estetică, ceea ce îl diferențiază față de Poe/):

„Nu putem acorda o prea mare apreciere povestirii „Morella” de Edgar A. Poe. Este creația unei imaginații neconstrânse de judecată și nedirecționată de nici o intenție.” (The Charleston Chronicle, May 30, 1835)

‘Dacă Dl. Poe nu ar fi scris altceva decât “Morella”, „William Wilson”, “Casa Usher” și „Manuscris găsit într-o sticlă” el ar merita un loc înalt printre scriitorii bazați pe imaginație...’ (Louis F. Tasistro, (a review of Poe’s tales of the grotesque and Arabesque), New York Mirror, December 28, 1839)

„Poe a fost născut poet, mintea sa poartă sigiliul geniului. El este, poate, cel mai original scriitor care a existat vreodată în America.” (George Lippard in Citizen Soldier, Philadelphia, November 15, 1843)

„Perfecțiunea ororii care abundă în scrierile sale a fost atribuită pe nedrept câtorva defecte morale ale omului. ...Dintre toți autorii, vechi sau moderni, Poe ne-a dat cel mai puțin din el însuși în lucrările sale.

El a scris ca un artist.” (C. Chauncey Burr, “Charater of Edgar A. Poe”, Nineteenth Century, V, February 1852, pp. 19-33)

„Poe a scris ca un bețiv și ca un om care nu este obișnuit să își plătească impozitele.” (Arthur Twining Hadley, Președinte al Universității Yale (1899 – 1921) explicând, în 1909, refuzul său de a sprijini alegerea lui Poe pentru Sala celebritatilor. În ciuda opiniilor injuste ale lui Hadley, numele lui Poe a fost admis în 1910)

„Că Poe avea un intelect puternic nu se poate nega; dar îmi pare intelectul unei persoane foarte talentate aflate înainte de pubertate.” (T.S. Eliot, “From Poe to Valery”, Library of Congress Lecture, November 19, 1948)

„Ar trebui de asemenea să se spună că Poe și-a sacrificat viața sa operei, destinul său uman nemuririi.” (Jorge Luis Borges, “Edgar Allan Poe”, La Nacion (Buenos Aires, October 2, 1949)

„Din cauză că îmi plăceau povestirile lui Poe atât de mult, am început să fac filme cu suspans.” (Alfred Hitchcock, dintr-un interviu publicat în 1960).

‘A man can enter many fields without justifiably claiming the ownership of any. This is not true of Poe. He has a strong claim to the titles of our best poet, our best short story writer, and our best critic. Whether each of these titles be genuine or not, the overall achievement they represent is not easily challenged by any other American author.’ (Vincent Buranelli, Edgar Allan Poe, Boston: Twayne Publishers, 1977, pp. 130-131.)

La sfârșitul acestor considerații am formulat o concluzie care am dori să o exprimăm în limba engleză pentru ca și eventualii cititori care îl apreciază pe Poe, dar nu cunosc limba română, să poată înțelege relaționarea lui Eminescu față de Poe:

First of all I’d like to say that this is an imaginary transatlantic poetry arc; there is no direct impact of Poe on Eminescu’s poetry, but there are some similar events which make them to be pretty congenial:

- they were born in January
- they had a tragic love with impact about their poetry
- they both were great journalists so on.

From European point of view POE (and not Whitman) is the exponential poet of America; it was a special European historical context when Poe was promoted in Europe by the hard work of Baudelaire (Baudelaire translated Poe into French when French prevailed in Europe). This is a historical fact which cannot be ‘negotiated’ by literary critics from the both sides of the Atlantic Ocean. On the other hand, Poe lived in the U.S.A. as a human being, too; in Europe he ‘lived’ only as literary work (work of the best known American poet – thanks to Baudelaire’s translations). As in the U.S.A. Poe was very severe as critic, some American authors could never forgive that. For example one of them wrote a book against Poe (when Poe died); he blamed Poe for a lot of ‘bad things’, but History was ironical for him: that book boosted Poe’s legend and so he became... the first biographer of Poe!

* * *

At the end of this transatlantic poetry arc we have to thank to January for the opportunity to celebrate two great literary personalities. We know (and many European literary critics know) that POE is the exponential poet of America. On the other hand, many critics from the U.S.A. haven’t heard about EMINESCU, this great poet which belongs not only to Romania, not only to Europe; in fact they both, EDGAR ALLAN POE and MIHAI EMINESCU, are two great poets which belong to the universal literature.

Referințe bibliografice

1. Bliss, Perry, 'The American Spirit in Literature', Ross & Perry, inc., May 15, 2003.
2. Carlson, Eric W., ed., *The Recognition of Edgar Allan Poe: Selected Criticism since 1829*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1966.
3. Gruesser, John, Interviu în „Clubul presei transatlantice”, 17 ianuarie, 2013.
4. Munteanu, George, „Hyperion 1. Viata lui Eminescu”, Editura Minerva, Bucuresti, 1973.
5. Parvulescu, Ioana , „Ce citea Veronica Micle”, Romania literara, nr. 14, 2007.
6. Piollin, Burton R., “Poe ‘Viewed and Reviewed’: An Annotated Checklist of Contemporary Notices, “Poe Studies, XII, No. 2, December, pp. 17-36, 1980.
7. Pollin, Burton R., “Poe in the Press: An Posthumous Assessment,” American Periodicals, II, pp. 6-50, 1992.
8. Walker, Ian M., *Edgar Allan Poe: The Critical Heritage*, London: Routledge & Hegan Paul, 1986.

Femeia de origine cercheză în literatura și pictura romantică din spațiul Principatelor Române

Ana Mihaela Istrate
Universitatea Româno-Americană

Rezumat

Lucrarea reprezintă o analiză sincronică a poemului lui Dimitrie Bolintineanu, intitulat Esmé și a celor două portrete de femei de origine cercheză ale pictorului Theodor Aman. Studiul debutează cu o analiză a evoluției comunităților de cerchezi în Principatele Române, evidențiind fenomenele la care literatura și arta românească s-au supus, în procesul de adaptare la universalitate.

Cuvinte-cheie

cerchezi, Dimitrie Bolintineanu, interacțiunea culturală individuală – cultură totală, costumul de gală al femeii cercheze.

În evoluția Țărilor Române, din prima jumătate a secolului al XIX-lea se produce o importantă modificare de perspectivă în privința raporturilor cu Orientul, inspirată de acțiunile Europei. Astfel Orientul devine un important centru de interes, din punct de vedere politic și cultural, după Revoluția Franceză, campaniile lui Napoleon Bonaparte din Egipt, sau războiul anglo-turc (1807-1808), interesul europenilor pentru Orient ajunge la cote maxime.

Când Victor Hugo își publica *Orientalile*, iar Lamartine călătorea în Egipt, Siria și la Constantinopol, Orientul deja era un subiect îndelung exploatat de literatură, nu numai prin jurnalele de călătorie, traduceri ale unor opere celebre ale Asiei, dar și prin adaptarea și imitarea unor texte preexistente. Traducerea celor *O mie și una de nopți* de către Antoine Galland, precum și deschiderea în Europa a ambasadelor unor țări orientale, aduc în prim plan note de călătorie, relatări despre obiceiuri, costume, limbă.

Cerchezii în Principatele Române

Populația de origine cercheză pe teritoriul Principatelor Române, pentru că trebuie să recunoaștem că a existat, sub forma unei minorități de aproximativ 4% din populația țării, are o istorie foarte tulbură, dispărând cu totul în apropierea anului 1900. Secolele al XVII-lea – al XIX-lea sunt exact perioada în care istoricii remarcă o activitate considerabilă din partea acestei comunități.

După destrămarea Hanatului Crimeei și anexarea teritorială la Imperiul Țarist, în 1788, o mare parte a populației de origine tătară din zona Caucazului, se refugiază în Dobrogea, iar după încheierea Războiului ruso-turc din 1806-1812, când Bugeacul și Basarabia au fost cedate Rusiei, comunitatea de cerchezi de origine tătară se stabilește în zona județului Tulcea de astăzi, în perimetrul situat între localitățile Isaccea și Babadag.

Se estimează că mai mult de 200.000 de cerchezi și-ar fi găsit refugiul pe teritoriul țării noastre în timpul Războiului din Caucaz, din aceeași perioadă, lăsându-și inevitabil amprenta asupra vieții comunităților în jurul cărora s-au așezat.

Deasemenea, după anul 1864, aproximativ 10.000 de cerchezi au fost forțați să se refugieze în România, însă cei mai mulți au fost deportați adânc în interiorul Imperiului Otoman. Cei rămași se presupune că au fost asimilați de populația locală. Printre cele mai importante figuri ale istoriei, de origine cercheză, putem menționa pe Alemdar Mustafa Pașa, Mare Vizir al Imperiului Otoman până în anul 1808, care s-a născut chiar pe teritoriul Moldovei de astăzi, în ținutul Hotin.

Genocidul îndreptat împotriva populației de origine cercheză este considerat de istorici drept cel mai sângeros al secolului al XIX-lea. Karl Friederich Neumann, profesor la Universitatea din Munchen, nota în 1839, în lucrarea intitulată *Russland und die Tscherkessen* (publicat în colecția *Reisen und Länderbeschreibungen*, vol. 19, 1840), anticipând atât de devreme, parcursul nefericit al populației de origine cercheză, supusă atâtor mutații, de ordin geografic și religios – creștini la origine, trecuți la Islam și apoi deveniți păgâni.

Ideea unei analize aprofundate asupra contactului dintre cultura românească și cea cercheză/ tătară în epoca romantică a apărut ulterior, din dorința de explicare a fenomenelor la care literatura și arta românească s-au supus, în procesul de adaptare la universalitate. Astfel, interacțiunile *individ-societate, cultură individuală – cultură totală* se înscriu în teoria caleidoscopică a „mecanismului intern de prelucrare și transmitere de modele culturale între grupuri umane și indivizi cu moduri diferite de viață” [1].

Influențele occidentale, atât în tehnica artistică a pictorilor români de secolul al XIX-lea, dar mai ales în poezia de inspirație orientală, cu tematică exotică, au contribuit la o elevare spirituală și o rafinare a gustului, ducând în final la *o inventare a unor noi mijloace culturale*. [2]

În cazul comunității cercheze de pe teritoriul României, din analiza puținelor studii avute la dispoziție, se poate remarca o „mișcare contra-culturativă” [3], prin care populația de origine cercheză, cu obiceiurile, tradițiile și

portul popular, a fost asimilată forțat grupului etnic de tătari, aflați pe teritoriul țării noastre, ca parte a unui fenomen extrem de polaritate. În cazul cerchezilor nu s-a putut remarca fenomenul de respingere – preluare, nici acela de schimbare-rezistență, naturale în cazul unor culturi aflate la zona de contact.

Picturile lui Theodor Aman, în care avem ilustrări ale unor portrete de femei de origine musulmană, din țara noastră, vestimentate în costum oriental, și pe care pictorul le intitulează *Odalisca* sau *Odaliscă cu mandolină*, ne relevă o dată în plus afinitatea între poezia lui Dimitrie Bolintineanu și pictura sa.

Compozițiile artistice menționate anterior evidențiază momentul de discontinuitate, survenit în modul de gândire și acțiune al omului occidental, care vede în tentația Orientului o modalitate de îmbogățire a personalității culturale. Dacă luăm în calcul și faptul că Aman a experimentat pe viu cultura cercheză, în călătoria inițiativă efectuată în zona Caucazului, în timpul Războiului ruso-turc, putem afirma că artistul transpune pe pânză, într-un spațiu aflat la limita într Orient și Occident, dar cu evidente influențe occidentale, modelele feminine circasiene.

Tabloul lui Theodor Aman face apel la întregul arsenal de simboluri orientale, utilizate de Gérôme sau Ingres, printre care aminteam, în afara costumului vestimentar, lăuta, narghileaua, cafeaua, covorul floral, ornamentat după rigorile grădinii persane, sau mobilierul cu încrustații de sedef.

Lucian Boia afirma chiar că între Aman și Bolintineanu există o asemănare izbitoare, în ceea ce privește interesul comun al celor doi pentru anecdota eroică [4], însă eu cred că dincolo de tematica istorică, cei doi vădesc un interes comun și pentru elementele exotice, pe care amândoi le experimentează pe viu, în călătoriile întreprinse în Imperiul Otoman.

Omul occidental se supune procesului de inovație, restructurând vechile modele comportamentale și de viață, pentru ca în acest fel să putem ajunge la portretul femeii occidentale vestimentate în costum oriental, sau la falsul persan al lui Montesquieu.

Declinul Imperiului Otoman, în perioada 1828-1908 a reprezentat terenul propice pentru instaurarea unui nou model de viață, a unor noi forme culturale și respingerea incompatibilităților sociale și culturale. Putem vorbi în epocă despre un adevărat șoc cultural, la care omul occidental se supune, prin „transplantarea unor indivizi sau grupuri de indivizi într-o cultură străină și diferită” [5]. Ceea ce a urmat ocupației franceze în Egipt, Maroc sau Algeria a fost o perioadă de confuzie și dezorientare culturală, în ambele direcții.

Pe de-o parte impunerea unor restricții privind poligamia, de către omul occidental, proaspăt cuceritor, nu a făcut altceva decât să bulverseze, încă o dată,

modificând dinamica interacțiunii între culturi și producând rupturi majore. Așa putem explica și mutația pe care au suferit-o cerchezii din Principatele Române, din zona Băltăgești, Subași, Slava Cercheză, Ortachioi, Bașchioi, Babadag, care dispar total în apropiere de anul 1900, sau care refuză să-și mai consemneze identitatea etnică.

El este un atent observator al detaliilor legate de portul popular oriental, ceea ce îl apropie foarte mult de poetul Dimitrie Bolintineanu, ambii oferind descrieri amănunțite de port popular. Această înclinație este dublată de pasiunea pentru colecționarea unor obiecte orientale, precum: arme, articole vestimentare, mic mobilier decorativ, decorațiuni interioare, pe care le va folosi pentru a-și întregi atelierul de pictură, această înclinație apropiindu-l foarte mult de artistul englez John Frederick Lewis.

Interesul deosebit pentru obiectele vestimentare, cunoașterea în detaliu a componentelor costumului de război al soldatului turc, precum și faptul că a avut acces în palatul Sultanului, mă determină să consider că pictorul a cunoscut poate și costumul purtat de femeile orientale din interiorul Palatului din Constantinopol. Remarcăm în tablourile sale de inspirație orientală și elemente influențate de temele majore ale picturii de inspirație orientală din Occident. Astfel, putem recunoaște *Baia turcească* a lui Ingres, sau *Femei algeriene în apartamentul lor* a lui Delacroix, în câteva dintre tablourile sale, precum: *Baie turcească (Cadânele)*, 1865?, Muzeul Th. Aman, *La baie* 1864, MNAR, *După baie* 1873, sau *Odaliscă cu mandolină (1865-1880?)*, Muzeul Th. Aman.



Theodor Aman, *Odaliscă cu mandolină*,
Muzeul Aman

Personajul feminin al lui Aman din tabloul *Odaliscă cu mandolină* este văzut frontal, într-o poziție semi-relaxată, cântând la mandolină, unul dintre instrumentele în care erau inițiate scalvele din haremul oriental. Fundalul tabloului este realizat în nuanțe neutre de ocru, ceea ce dovedește plasarea portretului într-un spațiu artificial, decorul fiind transformat într-unul oriental cu ajutorul costumului oriental purtat de tânăra femeie, și fiind întregit cu ajutorul piesei de mobilier – măsuța cu entarsii de sidif.

Trebuie să remarcăm totuși faptul că reprezentările exotice din creația lui Theodor Aman sunt inegale, sporadice, nu urmăresc un traseu special, direcționat spre reliefarea acelor elemente deosebite ale lumii orientale. Interesul său este mai degrabă urmare a unei mode a epocii, dar și din dorința de a confirma într-un fel poziția ocupată în zonă de artiști din Țările Române, sub forma unor destăinuirii emoționale, încărcate de lirism ale artistului.

Poemul *Esmé* al lui Dimitrie Bolintineanu, căruia anterior îi admiram plasticitatea și abundența culorilor, conține termeni precum *cerkez*, *kiahul*, *șalvari de geanfez*, *dalga de selemie*, în context termenul *cerchez* făcând referire la costumul de gală al femeilor de origine turcă, și care are la origine costumul cerchez, sau circasian, cum era el cunoscut în Occident. De aici putem deduce că poetul cunoștea nu numai costumul femeii exotice din Imperiul Otoman, dar avea cunoștință și despre frumusețea circasiană, atât de admirată de occidentali. Acest lucru are două explicații: pe de-o parte știm că Bolintineanu urmase studii la Paris, deci avusese acces în saloanele literare și artistice franceze, unde probabil că luase contact cu aceste informații, iar în al doilea rând călătorise la Istanbul, unde cu siguranță faima sclavelor de origine cercheză era mai mult decât cunoscută.

Ceea ce îmi confirmă faptul că tânăra Esmé ar putea fi de origine circasiană este referirea la culoarea pielii și a părului acesteia, și după cum afirmam într-un capitol anterior, tinerele circasiene, sclavele perfecte în haremul oriental, erau considerate, după standardele europene ale secolului al XIX-lea, drept modelul perfecțiunii și purității rasei albe, în opinia antropologului german Johann Friederich Blumenbach.

Poemele lui Bolintineanu din ciclul *Florile Bosforului*, precum și creațiile artistice ale unor pictori precum Theodor Aman sau Carol Popp de Szathmary, reprezintă un ansamblu caracterizat prin unitate tematică, furnizând perspective diferite asupra aceleiași probleme, a spectacolului de lumini și umbre, arome, „miresme îmbietoare, ba chiar și aromele exotice care mângâie papilele gustative ale personajelor”¹, amplasate în acel spațiu exoticizat al Asiei Mici, în care muzica, dansul, pictura, completează imaginea unei lumi aflate în perfectă armonie.

¹ Mihai Dinu, *op. cit.*, p.139.



Theodor Aman, *Odaliscă*,
Muzeul Municipiului București

Bibliografie

1. Maria Ciobanu-Băcanu, *Românii la contactul dintre culturi*, Editura România pur și simplu, București, 2007, pp. 43-44.
2. Maria Ciobanu-Băcanu. *op. cit.*, p. 46.
3. Maria Ciobanu-Băcanu, *op. cit.*, p. 54.
4. Lucian Boia, *History and Myth in Romanian Consciousness*, Central European University Press, 2001, p. 195.
5. Maria Ciobanu-Băcanu, *ibid.*, p. 59.

Conexiuni ale literaturii române cu literatura universală

Florina Lezeriuc
Profesor preuniversitar
Colegiul Tehnic „Anghel Saligny” Bacău

Abstract

Raportată la literatura universală, literatura beletristică română a apărut târziu, la începutul secolului al XIX-lea. Au contribuit la această situație izolarea de Occident datorată dominației otomane și utilizarea limbii slavone ca limbă a culturii scrise.

Împrejurările în care a apărut și a evoluat literatura română îi conferă acesteia trăsături specifice, generând proliferarea unor „mituri” sau „iluzii” numite ca atare de către criticul literar Eugen Negrici.

Pionierii beletristicii autohtone au antrenat energii colosale în efortul lor de a reduce decalajul dintre literatura română și cea universală. În primele etape ei au recurs la traduceri, prelucrări, adaptari ale unor modele străine, mai ales franțuzești. Imitația, preluarea necritică a acestora s-au perpetuat, în pofida opoziției unui Mihail Kogălniceanu sau a unui Titu Maiorescu.

Și în perioadele de afirmare a literaturii originale, influența literaturilor occidentale s-a manifestat pregnant, dar literatura română nu mai este la fel de tributară modelelor occidentale datorită fenomenului de sincronizare.

Apar contribuții românești la dezvoltarea literaturii universale în perioada marilor clasici și, mai ales, în prima jumătate a secolului al XX-lea. Este recunoscută contribuția scriitorilor români la afirmarea avangardismului în perioada dintre cele două războaie mondiale.

Același Eugen Negrici semnaleză "mitul unei Arcadii culturale" plasate fie în epoca marilor clasici, fie în perioada întebelică.

Afirmarea modernismului, neomodernismului și, mai ales a postmodernismului conferă noi valențe relațiilor dintre literatura română și cea universală, în spiritul modernizării literaturii naționale.

Cuvinte-cheie

Mitologie, literatură beletristică cultă, ortodoxia de ritual slavon, texte religioase, renașterea, umanismul, evoluția limbii literare, Nicolaus Olahus, clasicismul, Ion Budai Deleanu, eclecticismul, avangardismul, postmodernismul, Mihai Eminescu.

Mitul este rezultatul nevoii spirituale și cognitive a omului de a conferi ordine haosului, de a se opune iraționalului, de a reda universului înconjurător ordinea și armonia perturbate de cauze neidentificate. Ca unică explicație posibilă a unor fenomene ce se refuză rațiunii, el dobândește, în consecință, din momentul genezei, valoare de adevăr absolut care se perpetuează prin prestigiu și repetitivitate. Caracterul său explicativ îl face să se propage în cele mai diverse domenii de manifestare a spiritului uman.

Prin natura genezei și evoluției sale, literatura română s-a dovedit un teren deosebit de fertil pentru nașterea și propagarea unor mituri care, nu o dată, au denaturat interpretarea obiectivă a evoluției ei cronologice. Ele au fost promovate cu pasiune și convingere, dăinuind până azi. Criticul bănățean Eugen Negrici identifică două „stări de conștiință generatoare de mit.” Prima ar fi „sentimentul vacuității și al frustrării, indus de complexe de identitate legate de nașterea târzie a literaturii culte în sens modern, de defazările și desincronizările ei, de posibila inferioritate și probabilul ei provincialism.” [Eugen Negrici, *Iluziile literaturii române*, Cartea Românească, Buc., 2008, p. 23]

Despre o literatură beletristică cultă, în sensul modern al termenului, nu poate fi vorba, în spațiul cultural românesc, decât din secolul al XIX-lea. Împrejurările cu totul particulare în care a evoluat cultura scrisă pe teritoriul românesc, au reprezentat pentru ea un insurmontabil handicap. Nu este locul aici să insistăm asupra acestora într-o măsură mai mare decât a unei simple enumerări: absența unor formațiuni statale puternice, capabile să genereze prosperitate, să stimuleze dezvoltarea culturală, să protejeze independența teritorială; afilierea la ortodoxia de ritual slavon și, implicit, adoptarea limbii slavone ca limbă liturgică; izolarea de Occident ca urmare a dominației otomane.

Cele mai vechi manifestări de cultură scrisă vin de dincolo de hotare, din perimetrul ortodoxiei slavo-bulgare și sârbești și îmbracă haina limbii slavone. Opinia lui N. Cartoian – „suflet românesc în haină slavonă” – trebuie luată cu rezerve, oricâtă încărcătură emoțională ar îngloba. Textele în discuție au un conținut, în proporție covârșitoare, religios, puținele compuneri originale (scrisori, imnuri religioase) sunt interesante mai ales ca fapte de limbă și se încadrează în sfera cuprinzătoare a culturii.

Cu un remarcabil spirit critic, George Călinescu evită implicarea emoțională, tentația exagerării în abordarea evoluției literaturii române. În cunoscuta sa **Istorie a literaturii române de la origini până în prezent**, nu consacră un capitol special, asemenea altor autori de istorii ale literaturii române, textelor religioase în limba slavonă, prezentându-le ca pe simple fapte de cultură pe cele în limba română, pornind de la observația întemeiată că „*ceea ce dintr-un explicabil bovarism istoricii au numit până acum "literatură" religioasă nu are nicio legătură cu creațiunea, oricât de minimă, așa cum e cazul cu poemele biblice și hagiografice franceze... sau cu germanicul Heliant.*” [G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, 1941, ed. a II-a, Minerva, București, 1982, p. 9].

Un decalaj temporal greu de recuperat separă primele manifestări de cultură scrisă în limba națională de pe teritoriul românesc de cele din occidentul european. Lăsând la o parte îndoielnicul „text” citat în Cronografia lui Teophan, „Torna, torna, fratre”, cuvinte pe care le-ar fi rostit la 579 un soldat în timpul campaniei împotriva avarilor, cel mai vechi text scris în limba română transmis până în zilele noastre, Scrisoarea lui Neacșu, din 1521 (dată propusă de N. Iorga pe baza informațiilor din text) este pentru limba română ceea ce pentru cea franceză e Jurământul de la Strasbourg, (842) sau, pentru italiană, Cartea capuană (960), decalaj măsurat în jumătăți de mileniu sau chiar mai mult! Un atare decalaj nu poate fi ușor recuperat și, firește, el se perpetuează de-a lungul timpului. Este motivul pentru care istoria literaturii române nu se relevă ca o succesiune firească de etape și epoci de evoluție, comparabilă cu aceea din literaturile occidentale.

Renașterea, Umanismul trimit în cultura românească ecouri târzii-mai ales în planul ideilor, concepțiilor și nu sunt de natură a stimula creația beletristică propriuzisă. Umanismul românesc, atât cât a fost, datorează enorm Occidentului. Cel mai reprezentativ umanist, în sensul propriu al cuvântului, Nicolaus Olahus, este contemporan și colaborator al lui Erasmus, deși cei doi nu s-au întâlnit niciodată. A-l revendica drept bun de patrimoniu pe învățatul cu ascendență autohtonă ar fi totuși oarecum exagerat. Secretar-consilier al regelui Ungariei Ludovic al II-lea, apoi al văduvei acestuia, regina Maria, și în cele din urmă al lui Ferdinand I, din 1542, înnobilit (rangul de baron), episcop catolic, el se subordonează intereselor Coroanei maghiare și ale catolicismului.

Fără a cumula trăsăturile curentului propriuzis, umanismul autohton se caracterizează prin abordări ale realităților social-istorice autohtone: latinitatea și unitatea spirituală a românilor, aspirația spre libertate, ortodoxia. Reprezentanți pentru umanismul românesc, Dimitrie Cantemir, cronicarii moldoveni și munteni ai secolelor al XVII-lea – al XVIII-lea, asimilând influențele umanismului european anticipă prin unele particularități ale scrisului lor apariția beletristicii, contribuie decisiv la procesul de constituire și evoluție a limbii literare, dar este încă prematur să se poată vorbi despre o literatură beletristică în accepția modernă a termenului.

Prezența activă a tiparului medieval și inexistența unei limbi literare evoluat afectează evoluția firească a literaturii române. Clasicismul- curent literar cu o contribuție decisivă la dezvoltarea literaturilor occidentale – la noi e ca și inexistent. Absența unei limbi literare evoluat reprezintă un handicap insurmontabil pentru afirmarea unui curent a cărui trăsătură definitorie o reprezintă aspirația către perfecțiunea formală.

Aceleași cauze au determinat manifestarea târzie și a iluminismului în cultura română, într-o perioadă în care în Occident mijecau zorile preromantismului și ale romantismului. Paradoxal, la noi, iluminismul antifeudal și ateu este promovât, în lipsa unei autentice burghezii, de reprezentanți progresiști ai clasei feudale și ai clerului. Nimic mai semnificativ decât faptul că reprezentanții de frunte ai Școlii Ardelene-forma instituțională, am zice, de manifestare a iluminismului autohton, au avut formația și profesia de clerici.

În plan literar iluminismul românesc a avut consecințe ne semnificative. Unica operă reprezentativă, **Țiganiada** lui Ion Budai Deleanu ,le-a rămas complet străină contemporanilor săi. Tipărită târziu, după peste o sută de ani de la data redactării, (prima variantă, de la 1800 a fost tipărită în 1876-1877, a doua, din 1812, abia în 1925) – ea nu a exercitat o autentică înrăurire asupra literaturii române, nici la data redactării, nici mai târziu, reprezentând doar un bun de patrimoniu.

Aceleași destin l-au avut poeziile Văcăreștilor (Ienăchiță, Alecu, Nicolae) tipărite de I. Al. Odobescu în 1878 (**Colecție de poezii vechi**). Străduința istoricilor literari de a-i conferi o patină de noblețe literaturii române a generat apariția unui autentic mit al ”intemeietorilor”. În poezia naivă a începuturilor ei s-au strădui să identifice manifestări ale clasicismului(neoanacreontic) sau ale preromantismului, eroare sancționată de E. Negrici: *„Dezorientându-i pe istoricii literari, prezența încă vizibilă a spiritualității medievale în Țările Române în vremea luminilor și chiar la începutul care ar fi trebuit să fie romantic al secolului al XIX-lea, atrage atenția asupra erorilor care îi pândesc pe cei ce socotesc istoria literaturii române ca pe o succesiune firească de vârste literare.”* [E. Negrici, *op. cit.*, p. 125].

Adevărata aventură a literaturii române începe în primele decenii ale secolului al XIX-lea – momentul nașterii ei. Emanciparea de sub dominația otomană, întoarcerea către Occident pun în lumină abisul dintre cultura noastră și cea din apusul Europei. Graba febrilă de a recupera decalajul temporal imens conferă literaturii române a începuturilor trăsături specifice ce se perpetuează, în anumite privințe, până azi.

Preluarea necritică a modelelor

Lipsită de forțe proprii, literatura începuturilor recurge la împrumuturi, prelucrări, adaptări, localizări ale modelelor literare străine, franțuzești mai ales, dar nu numai, tradiție denunțată de M. Kogălniceanu în mult citata „**Introducție**” din fruntea primului număr al revistei **Dacia literară**(Iași, 1840).Devenind o adevărată „manie” ele sunt primejdioase fiindcă „*omoară în noi duhul național.*”

Deceniul al cincilea al secolului al XIX-lea cosemnează nașterea romanului românesc. Primele încercări, adesea nefinalizate, aparțin lui M. Kogălniceanu, Al. Pelimon, C. Boierescu, I. Ghica, C. D. Aricescu, V. A. Urechiă, Pantazi Ghica, D. Bolintineanu, mai toate romane polițiste, de aventuri, fantastice, de dragoste, de „mistere” (mai ales) cu pronunțate trăsături romantice, al căror senzațional – trăsătură dominantă – este cultivată spre a-i atrage pe cititori. Modelele sunt ușor de recunoscut și, de altfel, autorii nu țin să facă din asta un secret ci, am zice, dimpotrivă. Printre modele, se găsesc Eugen Sue, Paul Feval, Ponson du Terrail, Emile Gaboriau, Al. Dumas etc.

Întors din străinătate, de la Paris, pătruns de cultura și civilizația franceză, Vasile Alecsandri este numit, alături de câțiva camarazi, director al nou înființatului Teatru Național din Iași. Înzestrat cu un acut instinct de pionierat, Alecsandri își asumă dificila răspundere de întemeietor al repertoriului dramatic național. Procedează, la început, asemenea celorlalți întemeietori: traduce și adaptează piese din repertoriul universal, franțuzesc mai ales, valorificând cu precădere teatrul boulevardier, căci, publicul trebuie, înainte de orice, atras. Primele lui piese, **Farmazonul din Hârlău**, **Iorgu de la Sadagura** (1840) – dar nu numai-sunt astfel de adaptări. Modelele, Eugene Scribe, Eugene Labiche, Emile Augier sunt abia disimulate. Identic procedează și când Kogălniceanu îi cere proză pentru **Dacia literară: La Bouquetiere des Champs-Elisees**. De Paul de Koch și Valory se metamorfozează în **Buchetiera de la Florența (Dacia literară, 2, Iași, 1840)**. Alecsandri nu trebuie judecat cu exagerată asprime: plagiatul nu era reglementat juridic în epocă, nu era condamnat moral și, de altfel, se practica și la case mai mari: cazul Shakespeare versus Marlowe, în dramaturgia britanică sau a lui Lope de Vega în cea iberică sunt de notorietate.

Eclectismul

Sucesiunea diacronică a curentelor literare în literatura universală a permis o decantare și o conturare distinctă a trăsăturilor acestora. Chiar într-un astfel de context, conceptul de curent literar este greu de precizat. George Călinescu afirmă că, în cazul curentelor, se poate vorbi mai curând de concepte teoretice, instrumente de lucru utile criticilor și istoricilor literari pentru a sistematiza materialul supus analizei. Potrivit opiniei criticului, clasicismul, romantismul, barocul sunt „tipuri universale, desprinse de contingențele istorice” [Clasicism, Romantism, Baroc, în Florea Pârvan, Constantin Popa, Călinescu, Poesis, Craiova, 1995, p. 78]. În consecință, „Clasicism, Romantism sunt două tipuri ideale, inexistente practic în stare genuină, reperabile numai la analiza în

retortă”(id., p. 79). Cu atât mai puțin distincția este funcțională pentru literatura română caracterizată prin „arderea” etapelor de evoluție în graba febrilă de a se sincroniza cu literatura universală.

Alexandru Dima semnaleză „fenomenul caracteristic al pătrunderii curentelor unele în altele și pe cel al suprapunerii lor generale”, constatând că „situația e cu mult mai accentuată și mai specifică în țările din centrul și estul Europei, și, prin urmare **și la noi**”(subl. ns.) [Al. Dima, Aspecte naționale ale curentelor literare internaționale, Cartea Românească, f. l., f. a., p.26]

Din spațiul balcanic preia literatura română și influențe determinate de vecinătatea geografică. Acestea se resimt în opera lui Anton Pann, N. Filimon, Ion Luca Caragiale, Ion Barbu, Mateiu Caragiale. „Miticismul” lui I. L. Caragiale este asociat de George Călinescu deopotrivă cu balcanismul și cu modelul occidental.

Acumulările succesive nu rămân fără consecințe: ele generează o susținută emulație artistică, sincronizarea literaturii române cu cea universală, dar, totodată, un nou mit, „mitul unei Arcadii culturale”, cum îl numește E. Negrici, plasate, fie „în vremea lui Carol I și al Junimii, fie în aceea a lui Mircea Eliade, Emil Cioran, Eugen Ionescu, Ion Barbu, Camil Petrescu, Lucian Blaga și a multor alora.” [E. Negrici, *op. cit.*, p. 112].

Împrumutul alternează în această perioadă cu restituirea. Ajunsă la un nivel satisfăcător de maturitate artistică, literatura română are posibilitatea de oferi la rândul ei. Semnificativă este contribuția la afirmarea avangardismului în perioada afirmării acestuia.

În 1916, la Zurich, în Elveția, ia naștere dadaismul. Între fondatori, poetul român Tristan Tzara și pictorul Marcel Iancu, alături de Hugo Ball, Hans Arp, Richard Huelsenbeck, Emmy Hennings, Sophie Tauber și alții. Alături de futurismul promovat de Filippo Tommaso Marinetti(1909), dadaismul contribuie la definirea curentului avangardist la sfârșitul primului război mondial.

Avangardismul nu este un curent unitar. În interiorul lui se manifestă mai multe orientări: futurismul (Marinetti), Dadaismul (Tzara), suprarealismul (Andre Breton) constructivismul etc., toate având ca numitor comun negarea. Paradoxal, contestând o retorică, sfidând-o, avangardismul sfârșește prin a impune una de semn contrar, o retorică a negării de un nihilism devastator: „Suprarealismul nu s-a temut să-și facă o dogmă din nesupunerea totală, din sabotajul în regulă, și din faptul că nu așteaptă nimic decât de la violență. Actul suprarealist cel mai simplu constă, cu revolvere în mâini, să cobori în stradă și să tragi la întâmplare, atât cât poți, în mulțime.” [A. Breton, *Cel de al doilea manifest al suprarealismului*, 1930, apud Sașa Pană, *Antologia poeziei române de avangardă*, E. P. L., 1969, p. 12].

Revistele(cele mai multe efemere)**Contimporanul, Integral, Urmuz, Alge** etc găzduiesc producțiile artistice ale avangardiștilor autohtoni, Tristan Tzara, Marcel Iancu, Victor Brauner, M. H. Maxy, Ilarie Voronca, Ion Călugăru, B. Fundoianu, Brunea-Fox, St. Roll etc. Cei mai mulți migrează de la o revistă la alta, esteticește apropiați, diferențele fiind mai curând de natură teoretică, la nivelul „manifestelor” artistice – domeniu în care s-au dovedit deosebit de prolifici.

În perioada interbelică romanul românesc se maturizează sub raport artistic, afectat chiar, potrivit opiniei lui G. Călinescu, de o „criză de creștere”. Ample dezbateri teoretice acompaniază această „criză de creștere”. Cu privire la roman sunt elaborate teorii diverse generate de „coexistența de formule ideologice și estetice diferite, uneori chiar antinomică.” [Al. Dima, *op. cit.*, p. 21]. Pentru Lovinescu, **Ion** de Liviu Rebreanu aparține realismului, prin caracterul obiectiv, fiind comparabil cu marile construcții epice tolstoiene, zoliste, stendhaliene etc., dar din perspectiva tematicii, este, evident, tradițional. Călinescu, polemizând cu Camil Petrescu pe tema celei mai adecvate formule de roman, optează pentru metoda balzaciană, valorificată în romanul **Enigma Otiliei**, dar Nicolae Manolescu identifică în roman „*un balzacianism fără Balzac*”! Camil Petrescu optează pentru formula de roman modern, de investigație psihologică, proustiană, teoretizată în **Noua structură și opera lui Marcel Proust**, ilustrată în romanele **Ultima noapte de dragoste... și Patul lui Procust**. Proustianismul său e însă relativ și, de altfel, credem noi, proustianismul fără Proust e un nonsens. Formula scriitorului francez este atât de originală, lipsită de variabile, încât exclude orice posibilitate de a genera un curent, o direcție literară ci, doar, cel mult, imitații mai mult sau mai puțin reușite. Sincronizarea cu literatura universală se reflectă și în romanele din perioada debutului ale lui Mircea Eliade, sever taxate de G. Călinescu drept „*cea mai integrală(și servilă) întrupare a gidismului în literatura noastră*” [G. Călinescu, *op. cit.*, p. 956]

După al doilea război mondial literatura română parcurge cea mai teribilă criză din istoria sa, confruntându-se cu „*simplitatea imbecilă a realismului socialist*”. [E. Negrici, *loc. cit.*, p. 143]. Controlată sever de o cenzură inflexibilă, este subordonată total intereselor politice și se transformă în instrument de propagandă. Statul comunist, totalitar investește sume uriașe în traducerea și tipărirea acestei subliteraturi- ceea ce generează un alt mit, al universalității și al valorii excepționale a acesteia, ilustrat, de exemplu, în afirmația lui Zaharia Stancu potrivit căruia romanul său, **Desculț** a străbătut lumea încălțat în sandale de aur.

În perioada dezghețului ideologic începe mișcarea de reabilitare a literaturii compromise de realismul socialist. Protocronismul încurajat de politica în

domeniul culturii a P C R, resuscitează mitul nobleței literaturii române, conferite de patina vechimii. Printre precursori l-am număra pe G. Călinescu. În **Istoria literaturii române de la origini până în prezent**, citind literatura română dinspre prezent spre trecut, i-a clasicizat pe contemporani și i-a contemporaneizat pe clasici. Interpretări protocroniste pot fi identificate la tot pasul, de la manuale școlare, cursuri universitare la comunicări științifice și lucrări de doctorat. Ileana Berlogea citând-o pe Anna Colombo (**Vita e opera di I. L. Caragiale**) crede că în lucrarea acesteia „se întâlnesc afirmații care-l anunță pe Caragiale ca pe un precursor al teatrului contemporan ba chiar, al teatrului absurd” [Ileana Berlogea, *Teatrul românesc-Teatrul universal*. Confluente, Junimea, Iași, 1983, p. 23].

Încercările regimului totalitar de a limita și chiar de a anihila firava libertate de creație lăsată artiștilor au generat o tot mai acută opoziție față de totalitarism. Neputându-se manifesta în plan social datorită aparatului de represiune, ea se metamorfozează într-una orientată împotriva canoanelor estetice tradiționale prin mecanisme similare acelor care, cu câteva decenii înainte făcuseră posibilă apariția Avangardei. Așa apare în peisajul literar românesc Postmodernismul în primii ani ai deceniului al optulea al secolului trecut. Îndeobște se admite că primele manifestări ale acestuia au apărut în cadrul Școlii de la Târgoviște(1970), extrapolate ulterior întregii generații optzeciste. „Când, la începutul anilor `90, cineva trebuia să definească postmodernismul, se ajuta de portretul canonic al optzecistului, obținut prin sinteza unor trăsături specifice și a unor dorințe specifice.” [E. Negrici, *op. cit.*, p. 170].

În plan universal, postmodernismul se manifestă în literatură, film, televiziune, teatru, muzică, sociologie ca și în filozofie și teologie sau morală și tehnologie. Deschiderea generației optzeciste către postmodernism e stimulată de contactul cu literaturile occidentale, cu cele de limbă engleză, mai ales. Sunt asimilate narațiuni care evocă o lume destructurată, ce o ia razna ca **Ferma animalelor** de **George Orwell**, **Fahrenheit 451** de **Ray Bradbury** sau **Portocala mecanică** de **Anthony Bugess**. Nu rămâne fără ecou nici literatura S. F. promovată de direcții ca Cyber Punk, Post Cyber Punk sau Cybernoir.

Alphabetical Africa de **Walter Abish** este alcătuit din 62 de capitole intitulate prin cuvinte care încep cu literele alfabetului, de la A la Z și apoi în ordine inversă (Z-A). Procedeu este preluat de Mircea Nedelciu. Romanul său, **Zmeura de câmpie**, are 24 de capitole intitulate prin cuvinte ce încep cu literele alfabetului, de la A („arac”) la Z („zaț”). În **Florin scrie un roman**, **Mircea Cărtărescu** realizează un exercițiu de metaroman asemănător cu cel din **Daniel Martin** de **John Fowles**, „un roman despre efortul eroului de a scrie un roman”

sau cu acela din **A Fan`s Notes de Frederik Exley**, „*metaliteratură, autobiografie și joc ce exploatează ironia operantă între încercările inutile ale lui Frederik de a scrie un roman și capacitatea lui Frederik Exley de a folosi materialele protagonistului său pentru a crea romanul*”. [Ștefan Avădanei, *Acolada Atlantică*, Institutul european, Iași, 2001, p. 49].

Tot Ștefan Avădanei contrazice mitul notorietății literaturii române peste hotare și, mai ales, peste Ocean: consultând 16 lucrări de referință (dicționare ale literaturii universale, enciclopedii) identifică doar câțiva scriitori români, informație săracă, incompletă, adesea eronată până și despre Mihai Eminescu.

Rezultă din cele expuse că literatura română a luat naștere și a evoluat într-un larg context universal, într-o strânsă interdependență cu literaturile europene și de peste Ocean, cărora le datorează în bună măsură maturizarea. La rândul ei a oferit literaturii universale experiența unei literaturi fragile, pândită de mari primejdii datorită contextului cultural-istoric în care a evoluat.

Bibliografie

1. Avădanei, Ștefan, *Acolada atlantică*, Institutul European, Iași, 2001.
2. Berlogea, Ileana, *Teatrul românesc-Teatrul universal confluențe*, Junimea, Iași, 1983.
3. Bote, Lidia, *Simbolismul românesc*, E.P.L., București, 1966.
4. Bote, Lidia, *Antologia poeziei simboliste românești*, E.P.L., București, 1968.
5. Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, ed. a II-a, Minerva, București, 1982.
6. Crohmălniceanu, Ov. S., *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. I, E.P.L., București, 1967.
7. Dima, Alexandru, *Aspecte naționale ale curentelor internaționale*, Cartea Românească, f. l., f. a.
8. Eliade, Mircea, *Aspecte ale mitului*, Univers, București, 1978.
9. Firan, Florea, Popa Constantin, M, Călinescu, *Poesis*, Craiova, 1995.
10. Maiorescu, Titu, *Critice*, București, 1966.
11. Negrici, Eugen, *Iluziile literaturii române*, Cartea Românească, București, 2008.
12. Pană, Sașa, *Antologia literaturii române de avangardă*, E.P.L., 1969.
13. *Pionierii romanului românesc*, antologie, E.P.L., (Scriitori români), București, 1962, Antologie, text stabilit note și prefață de Ștefan Cazimir.
14. *Poezia română modernă de la G. Bacovia la Emil Botta*, vol. I – II, E.P.L. (B.P.T), Anthologie, prefață și note de Nicolae Manolescu.

El viaje en las novelas de Enrique Vila-Matas

Sorina Dora Simion
Colegio Nacional “I. C. Brătianu” – Pitești

Abstract

Analizaremos el tema recurrente del viaje en la obra del escritor barcelonés contemporáneo, Enrique Vila-Matas, puesto que el viaje es un tema importante, que reúne los hilos dispersos de la trama, es decir, es un importante elemento inventivo y dispositivo. Los viajes son dinámicos u horizontales, y recorren países y continentes diversos, pero también, los viajes son imaginarios o estáticos, alrededor del cuarto, o bien verticales en el propio ser. Viajando, el ser humano está buscando la sustancia necesaria para escribir y para definirse a sí mismo como escritor original. El viaje simboliza un recorrido perpetuo a través de espacios, culturas y etapas diferentes; es un modo propio de vivir, de escribir, de relacionarse con los demás. En conclusión, en las novelas vila-matianas, el viaje está presente siempre, y los personajes emprenden viajes tras viajes, exteriores o interiores, horizontales o verticales, buscando el sentido de sus vidas nimias.

Palabras clave

Viaje, Enrique Vila-Matas, temas recurrentes, elementos inventivos, elementos dispositivos.

1. Introducción

Según otros investigadores también [1] *Viaje y fuga en las novelas de Enrique Vila-Matas*, Tesis doctoral presentada por Gonzalo Martín de Marcos, dirigida por el Dr. José Ramón González, Valladolid, 2009, el papel que desempeña el viaje en la obra vila-matiana es importante. La importancia del viaje reside tanto en lo temático, en los elementos inventivos, como en el papel estructurador del viaje, elemento unificador utilizado en la *dispositio* y organizador de la macroestructura. No obstante, hay reglas retóricas declaradas que permiten la selección de los elementos semánticos y jerarquizan los tópicos y subtópicos textuales; es decir, ordenan el sistema de los mundos y submundos. Con el fin de resaltar los aspectos mencionados, utilizaremos el análisis retórico-general presupuestado por Antonio García Berrio.

2. La *intellectio*

Su ensayística se refiere a la existencia de varios mundos, y, aparentemente, entre sus mundos, no existiría ninguna relación lógica, y esta “separación” se transmitiría automáticamente a su obra “desatada” o “fragmentada”.

En realidad, Vila-Matas puede navegar con facilidad por entre mundos distintos, creados por él o tomados de los otros, siguiendo unas reglas de la creación del modelo de mundo. Según sus afirmaciones, se trata de “tres geografías distintas”: “el viaje al extranjero, el paseo por el barrio de toda la vida y el vagabundeo literario”. Estas geografías y el viaje mismo se observan a través de la mirada *shandy*, una mirada oblicua, al revés. La situación del escritor contemporáneo y la relación entre él y los demás escritores se pueden analizar si alguien se fija en la existencia y establece su unidad y su sentido o su falta de unidad y su sinsentido, establece la posibilidad de escribir y afirmar o de dejar de escribir y de negar; eso es, vincular la odisea clásica y la odisea del individuo moderno. Su solución es paradójica: puede creer en Dios o no, puede emplear teorías contradictorias, puede escribir novelas que mezclan elementos distintos. Puede ir a la nada, pero construyendo un sistema sólido de coordenadas para expresar su relación con la realidad, la ficción, con el mundo. Puede viajar de todos los modos posibles.

Consiguientemente, aparece la obsesión del viaje, antiguo motivo que une los hilos temáticos dispares y elemento arquitectónico importante para realizarse el enlazamiento de los episodios, lo que significa la construcción de una macroestructura basada en una progresión lineal en la superficie. Lo más importante es el hallazgo de tres elementos fundamentales para la *inventio*, de tres campos temáticos distintos: la realidad lejana y extraña, la realidad habitual, común, cotidiana (aunque esta “realidad” es una ficción entre otras posibles, como él mismo declara) y la ficción de los otros. Y, de aquí, las reglas que configurarán el modelo de mundo vila-matiano, con su mezcla fluida entre lo verdadero, lo ficcional verosímil y no verosímil. Mejor dicho es un viaje por los mundos ficticios de Gombrowicz, Borges, Céline, Conrad, por el mundo del cine (Brando), por los espacios de la geografía real, en un intento claro y declarado de reunir estos universos – el real efectivo y los alternativos –, pero sin fijar un centro de sus sistemas de mundos, sino estando en un permanente movimiento y empeño de recentrar su sistema de mundos posibles.

3. La *inventio* y la *dispositio*

El tema del viaje y la asociación con el mito de Odiseo ya es un lugar común en *Lejos de Veracruz* o *El viaje vertical*, novelas alegóricas, pero que utilizan como nexos tanto la búsqueda como el viaje o el aprendizaje, y ofrecen una mezcla de mitos: el mito de Ulises, de la Atlántida, de las islas, de Don Quijote.

Lejos de Veracruz (1995) es una reflexión sobre el destino del escritor, sobre su actividad, sobre el destino de los tres hermanos Tenorio, Antonio,

Máximo, Enrique. Es el destino del “manco”, símbolo para el autor de Don Quijote. Los temas principales son: los viajes por todo el mundo, los viajes imaginarios, los viajes por la Literatura, la vida, la imaginación. Estas direcciones se reúnen en las figuras de los tres Tenorio: el escritor, el pintor y el manco, que rechaza la Literatura, prefiere vivir la vida y que, después de vivir duros trances, descubre el encogimiento, las lecturas, la Literatura y el placer de escribir. Enrique Tenorio tiene que enfrentar los obstáculos de la vida, tiene que sufrir los achaques causados por sus opciones, elecciones, tiene que vivir experiencias, como el viaje, el amor, la muerte de Carmen y de sus hermanos, los celos, el aislamiento en la lectura, el aislamiento propio del proceso de creación, las heridas, los sufrimientos causados por estas diversas experiencias. Los orígenes ya no cuentan: Enrique es de Barcelona, pero al mismo tiempo, es de Veracruz, hace de la vida su obra de arte, y empieza a leer y a escribir cuando su hermano mayor, Antonio, se suicida. Quiere escribir sobre los tres Tenorio, los Tenorio, en el cuaderno de los tres tucanes, quiere encontrar los puentes, los vínculos entre el mundo antiguo y el Nuevo Mundo, y no sólo el leitmotiv de la luna enlaza los espacios diversos sino que también el leitmotiv del viaje. Regresar a Veracruz parece imposible, puesto que la decisión del último de los Tenorio es irrevocable: nunca volverá al puerto de Veracruz y a sus playas. Pero siempre él regresa, siempre vuelve a casa, en un movimiento circular fundamental, en un tipo de recurso fundacional de los libros de aventuras, desde la *Odisea* hasta *Robinson Crusoe*. En su habitación, en la isla de Mallorca, en Veracruz, en el edificio de Sant Gervasi, Enrique Tenorio rememora sus viajes, su vida, lee y escribe en el cuaderno de los tres tucanes, vive plenamente la reclusión, el retroceso en tiempo, la sumersión en la lectura, las dos hipóstasis fundamentales, de lector y de escritor y de vividor. Se ubica en un universo transfronterizo, en el cual vida y ficción se mezclan. La ficción viene a entrometerse en su vida imperceptiblemente, gradualmente, hasta transformarlo por completo, hasta transmutar la sustancia de este ser, al principio tan estrechamente vinculado a la experiencia directa, a la vida vivida y no plasmada, al viaje efectivo, y que llega a ser adicto a los viajes imaginarios y al modo de escribir de su hermano mayor. Los tres artistas sintetizan los tres modos de enfocar la realidad, el arte y el viaje desde el punto de vista del escritor mismo: el artista realista que evoca las experiencias de la vida misma y viaja recorriendo el espacio; el artista que ofrece imágenes de sus obsesiones más devastadoras y emprende un viaje vertical; el artista que imagina experiencias sin haberlas vivido nunca, que sigue el trayecto de sus viajes imaginarios. Enrique, Máximo, Antonio representan una trinidad evocadora de tres direcciones consideradas importantes en el arte por el

novelista mismo. La síntesis de la realidad y de la ficción, la mezcla de verdades y mentiras, la presencia de la autobiografía inventada, de las dos vertientes de la realidad y de la ficción, de la ficción de la ficción, sueño del sueño, imágenes de las imágenes, la aproximación de la lectura y del viaje aparecen en las últimas páginas de la novela. He aquí la *coincidentia oppositorum* transmoderna.

Las estructuras novelescas parecen cerradas, pero a causa de la fragmentación y del ahondamiento, centramiento y enlazamiento continuos, estas estructuras son, en su esencia, estructuras abiertas e ilimitadas. Siempre existe la posibilidad de añadir más y más, asimismo, hay mucha flexibilidad, y las conexiones se pueden establecer o no, interrumpirse, reanudarse. Son estructuras que corresponden a sus intenciones pragmático-comunicativas, a la voluntad del género, al tipo de ficcionalidad, de narratividad laxa, a la poeticidad mimética, expresiva e imaginaria. Son estructuras proteicas, que pueden transformarse, son estructuras centrípetas y centrífugas, que se doblan, se pliegan según los esquemas imaginarios reinantes. El camino y el viaje son las obsesiones constructivas que pueden separar o unir. Al fragmentarismo se contraponen la recurrencia, al espejo roto, el fractal, con su construcción irregular, autosimilar, con su dimensión topológica y repetitiva o con su algoritmo recurrente. En el caso del escritor, podemos afirmar que cada una de sus novelas es un sistema dinámico, y esta dinámica consta de ciclos. En su sistema dinámico reinan la ley de la cuasiautosimilitud y el algoritmo de tiempo de escape, y este sistema es el sistema circulatorio de la Red, sistema que facilita la transmisión de las informaciones múltiples e instantáneas. El sistema circulatorio es un fractal natural, y, por supuesto, se desarrolla según *las reglas de la geometría fractal*. En su narrativa, la Red se construye a través de acciones recurrentes: cortar y pegar, siguiéndose *las reglas del retazo y las reglas de la geometría fractal*. Son las líneas del laberinto o de la espiral, son los caminos y todos los recorridos de los seres en un mundo reticular. El viaje ofrece un esquema móvil y repetitivo de una narratividad laxa, reticular, dispersa.

4. *La elocutio*

El viaje, tanto el exterior como el interior, es un recurso necesario para descubrir los profundos sentidos de sus vidas, y la sumersión pertenece a la misma constelación simbólica de la búsqueda y del reencuentro de sí mismo. Son las consecuencias mismas del *viaje vertical*, metáfora de la capacidad de hundirse y de un tipo de indagación especial, de la *odisea* que investiga en las profundidades de

sí mismo para hacer posible el regreso: este gesto posible de volver a casa, de regresar al primer *yo* que tuvo el protagonismo por muy poco tiempo, por tanto, simbolizar el movimiento del continuo repliegue, de una recuperación necesaria.

La *odisea* es la manera predilecta de Vila-Matas de organizar la historia del destino de cada personaje, ya que cada destino se va haciendo a través de un viaje, viaje en el cual se actualizan lugares y épocas. Sin duda, el viaje en avión de Federico Mayol (*El viaje vertical*) y el itinerario que conecta el continente y las islas son simbólicos. Así como para cada *hijo sin hijos* la vida cotidiana, el vagabundeo o la andanza y el enfrentamiento de los obstáculos diarios se están edificando a través de una acción desmitificadora propia de la novela contemporánea: mito y subversión en una asociación original, dado el valor que cobran las aventuras de Ulises en nuestro mundo. Por supuesto, la integración en el texto de la lectura de *Ulises* de Joyce es cierta, y Vila-Matas alude a las relaciones entre el mito antiguo y la novela de Joyce, asociando el sustantivo común *odisea cotidiana* con los habitantes de Dublín, pero a distancia también en tiempo y en novelas distintas: *Hijos sin hijos* y *Dublín*.

En *Lejos de Veracruz*, destaca la comparación entre Robinsón y Ulises, puesto que Ulises tiene algo de Robinsón, y Robinsón, algo de Ulises, y a la lectura del libro de Defoe sigue la lectura de Homero, y después siguen los clásicos, en un esfuerzo autodidacta de Enrique Tenorio, que intentó buscarse la vida, es decir, los libros más importantes desde el comienzo de la humanidad. Al mismo tiempo, el leitmotiv del regreso une Pedro Páramo de Juan Rulfo a la *Odisea*, también, pero es un regreso muy penoso, dramático, que no puede salvar: “El librito – como *Odisea* – trata también del tema del regreso. Pero en este caso la diferencia está en que el héroe, el que regresa, es un alma en pena, un perfecto muerto.”

Los personajes tienen que emprender viajes, por diferentes razones exteriores o interiores: a Mayol le echa de casa su esposa, otros personajes quieren simplemente “viajar, perder países” (*Suicidios ejemplares*), porque tienen que superar sus angustias, luchar en contra de sus demonios interiores. Al confrontarse con ellos mismos y con los demás, los personajes se aíslan por propia voluntad, asumen un rol: el de mayordomo, como en el caso del secretario del doctor Vigil, Barnaola, de la novela *Impostura*; el del escritor Ramón Bruch asumido por el tipógrafo Claudio Nart, en la novela mencionada antes; el de Ulises y Penélope por Juan y Rita de *Hijos sin hijos*, el del emperador de Abisinia por el viejo de *Una casa para siempre*. Y los ejemplos pueden seguir. Asumir un rol significa encontrar el sentido de sus vidas, superar los obstáculos y llegar, por fin, a la isla deseada sin ser reconocidos – como le ocurrió a Ulises mismo –, significa vivir la

impostura permanente del escritor, que está detrás de cada personaje. Es el polimorfismo del mundo textualizado, y la personalidad multifacética de Ulises (*polytropos*) simboliza la capacidad de este mundo de transformarse rápida e indefinidamente, de una manera sutil, astuta y engañosa. El mundo es un inmenso *escenario*, la vida es *espectáculo*, los seres son *muñecos*, *títeres*, *sombras*, simplemente actúan como personajes manejados por invisibles cordeles, y no se sabe quién mueve los cordeles, quién dirige todo. Ellos tienen la impresión de ser dueños del juego, pero al fin y al cabo las figuraciones múltiples no dejan vislumbrar al dueño del juego, puesto que permanentemente se esconde detrás de otras *máscaras*.

Por tanto, las islas y todas las metáforas que se relacionan con las islas (pueblos, ciudades) se conectan, y esta conexión se realiza simbólicamente por el viaje, pero el trayecto es caprichoso, zigzagueante, y atraviesa laberintos concéntricos. Los vínculos se hacen y se deshacen sin seguirse una lógica: es el entramado de la red, y la metáfora, en este caso, es *el mapa*: el mapa del *shandy*; el mapa del mal de Montano (“un primer boceto de la geografía del país del mal de Montano de la Literatura, con sus abyectas zonas en sombras, sus provincias, religiones, islas, barrancos, volcanes, lagos, madrigueras, recodos, ciudades. Llegué a Barcelona convertido en el topógrafo del mal de Montano”). *El mapa* es imagen en la pantalla y no puede orientar a estos Ulises, que tratan de volver a casa, de encontrar al primer *yo* fulgurante, de encontrar el camino entre los núcleos de la Red. Son características de la Transmodernidad, muestran el encadenamiento sin fin de metáforas, un tapiz que se dispara en muchas direcciones y acumula metáforas y símbolos a cada paso. Pero la cadena se rompe, y desde otro centro se echan puentes en otras direcciones, renunciándose a las conexiones realizadas y abriéndose otros caminos: es el *ovillo* (también elemento recurrente). Es la estrategia de nunca acabar y de perder todo, de no realizar vínculos, conexiones entre todos los centros, sino de cambiar todo, dar una vuelta de tuerca: el mapa se hace y se deshace en un ritmo mareante. El *mar* infinito y el *bosque* infinito o la *selva* sugieren los amplios espacios que pueden separar los centros y determinar la dificultad de relacionarlos siempre, de acertar siempre el camino hacia determinado centro. Hay que encontrarse en el último *muelle* y buscar *puentes*, lo que Riba, el personaje de *Dublín*, como su mismo apellido lo sugiere (*riba – ladera, orilla*), lo intenta. En la novela *Dublín* (2010), Samuel Riba, editor literario retirado, intuye, a causa de su sueño, que sólo puede encontrar respuestas y dar un sentido a su vida al recorrer Dublín con sus amigos, al acudir a *Bloomsday*. Se sitúa, de esta manera, en el mundo del novelista y recupera los itinerarios de Joyce,

cuestionándose sobre el actual enfrentamiento entre dos épocas distintas: la de la imprenta, ya revoluta, y la virtual, que se apodera de la contemporaneidad. Mito y subversión, reintegración de lo ya desmitificado en otro mito, en una figura que intenta recuperar el pasado en el cual Joyce había transcrito el mito de Ulises. Samuel Riba es otra faceta de Bloom, otro Ulises moderno que quiere reactualizar lo que se puede olvidar, quiere establecer conexiones absolutamente necesarias entre épocas, lugares y culturas. El pasado vuelve a la actualidad, revivificado por otra narración, todo se salva del olvido a través de las nuevas andanzas de Ulises contemporáneos: los mitos nunca mueren, se transforman, sobreviven, a veces disfrazados, a veces contaminados, pero reconocibles, al fin y al cabo, porque la parodia y la ironía pueden revivificar, no sólo destruir. Las conexiones son aleatorias, y se salta de un centro a otro, unos centros se desconectan, y las relaciones se establecen entre otros, la comunicación se corta y vuelve a empezar desde otro centro o lugar. Pero hay que tener en cuenta que desde cualquier isla, desde cualquier espacio cerrado, se puede viajar sin moverse uno. Éste es un viaje estático alrededor de su cuarto, un viaje sin moverse, un viaje que rellena huecos, pero que no puede conectar, sino que impone el regreso al mismo espacio, punto de salida y punto de regreso imprescindible, alfa y omega. Este viaje explora la virtualidad pura que se puede actualizar de diversos modos, y cualquier actualización es imagen, representación, ilusión, sólo compensación de la soledad y del aislamiento.

5. Conclusiones

En la opinión de Enrique Vila-Matas, en la Literatura, también, la *odisea* es fundacional. El viaje clásico de Ulises organiza, ordena, da sentido y hace posible el transcurso de la escritura y de la lectura, y se relaciona con esquemas antropológicos antiguos, con impulsos naturales, sencillos y permanentes del ser humano: regresar a casa siempre, buscar su identidad y mantenerla a pesar de los duros obstáculos de la travesía, cimentar esta identidad y reafirmarla de regreso a casa. La transformación del sentido de la odisea clásica proyecta a los modernos en un mundo de permanentes disfraces habitado por personas nimias, que tienen identidades cambiantes, inciertas, difuminadas. Son seres humanos que desconocen la trayectoria circular del viaje, que se lanzan en una dimensión lineal, y nunca pueden reforzar su propia identidad. Es la diferencia entre Homero, Joyce y Musil, entre lo apolíneo y lo dionisiaco, entre las dos posibilidades de concebir la odisea, como vivencia y elemento estructurador.

Bibliografía

1. Albaladejo Mayordomo, T., *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*, Alicante: Universidad de Alicante, 1998.
2. Albaladejo, T., *Retórica*, Madrid: Síntesis, 1993.
3. Chico Rico, F., *Pragmática y construcción imaginaria. Discurso retórico y discurso narrativo*, Alicante: Universidad de Alicante, 1988.
4. García Berrio, A., “Retórica como ciencia de la expresividad (presupuestos para una Retórica General)”, en *Revista de la Lengua Española*, Alicante, 1984.
5. Martín de Marcos, G., *Viaje y fuga en las novelas de Enrique Vila-Matas*, Tesis doctoral, dirigida por el Dr. José Ramón González, Valladolid, defendida en 2009.
6. Mayoral, J. A., *Figuras retóricas*, Madrid: Síntesis, 1994.
7. Oñoro Otero, C., *El universo literario de Enrique Vila-Matas*, Tesis doctoral defendida en la Universidad Complutense Madrid en 2007.
8. Pozuelo Yvancos, J. M. ^a, “Enrique Vila-Matas en su red literaria”, en J. M. ^a Pozuelo Yvancos, *Ventanas de la ficción. Narrativa hispánica, siglos XX y XXI*, Barcelona: Península, 2004, pp. 264-276.
9. Vila-Matas, E., *Impostura*, Barcelona: Anagrama, 1984.
10. Vila-Matas, E., *Una casa para siempre*, Barcelona: Anagrama, 1988.
11. Vila-Matas, E., *Suicidios ejemplares*, Barcelona: Anagrama, 1991.
12. Vila-Matas, E., *El viajero más lento*, Barcelona: Anagrama, 1992.
13. Vila-Matas, E., *Hijos sin hijos*, Barcelona, Anagrama, 1993.
14. Vila-Matas, E., *Lejos de Veracruz*, Barcelona: Anagrama, 1995.
15. Vila-Matas, E., *El viaje vertical*, Barcelona: Anagrama, 1999.
16. Vila-Matas, E., *El mal de Montano*, Barcelona: Anagrama, 2002.
17. Vila-Matas, E., *Dublinesca*, Barcelona: Anagrama, 2010.

La relación ética con el modelo imitado en las *Anotaciones* de Fernando de Herrera

Silvia-Alexandra Ștefan
Universidad de Bucarest

Abstract

El cosmodernismo emergente en la teoría literaria viene a imponer en todos los niveles del discurso artístico a aquel elemento ético relacional descrito por Levinas. Con referencia a la modernidad temprana española y sobretudo al apparatus metapoético de Fernando de Herrera, lo que sigue es un intento de evaluar la posibilidad de la existencia de un tal elemento ético en la elección de los modelos por el poeta y en su relación íntima con éstos durante el proceso de la transformación sutil de la práctica de la imitación retórica en emulación creativa, a través de la reflexión narcisista y de sustitución del otro, en virtud de un canon estético y poético individual, compatible con la visio interior central del modelo.

Palabras clave

Renacimiento, artes poéticas, imitatio, visio interior, fenomenología, conocimiento sensorial, cosmodernismo.

La moral ética es una cuestión que la tradición filosófica europea trató en varios de sus momentos de su historia desde una multitud de perspectivas, a veces vinculándola con la estructura de la razón (Kant), o con el deseo por el placer (el utilitarismo), o con la voluntad de Dios (Tomás de Aquino). Emmanuel Levinas, a continuación de la tradición fenomenológica, intenta buscar una respuesta al nivel individual, anteriormente a la intervención de la razón, puesto que en su manera de pensar lo ético nace primordialmente al nivel del contacto directo entre dos personas, la meta no siendo el descubrimiento de la verdad ética, sino la apelación misma a una transformación ética interior. El proceso de la imitación retórica durante el Renacimiento desvela un tal contacto directo del poeta con el modelo imitado y con las fuentes estéticas que el poeta emula, siéndole imposible que ignorara tales fuentes, así como declara Fernando de Herrera en *Vida de Garcilaso de la Vega*, la primera parte de las *Anotaciones*, con relación a la escritura de Petrarca: „que ninguno no ai tan arrogante i sobervio de ingenio, que no piense aver hecho mucho en acercarsele con su imitacion” [3, 71]. El petrarquismo llegando hasta Herrera fue el codificado en el siglo XVI italiano a

partir de la lectura de Pietro Bembo sobre las bases filosóficas de un platonismo revisado por Ficino y la Academia florentina, de un aristotelismo fisiológico-espiritual y de una poética de origen provenzal que englobaba el *amour courtois* y el *dolce stil nuovo*, por lo tanto Petrarca, el modelo al que no se podía ignorar, acaba siendo la pauta esencial de cualquier proceso de *imitatio*. El aristotelismo del discurso petrarquista en el *Canzoniere* – además del modelo lingüístico culto – se define por la introspección y la codificación poética de la escritura, y las representaciones de este mundo mental en el espacio ibérico llevaron a la aparición y el crecimiento progresivo de la tendencia expresiva, que culmina con „*el triunfo de la lámpara sobre el espejo, es decir, de la luz individual sobre la mera repetición de la realidad o de los discursos anteriores.*” [7, 2]

A lo largo de los comentarios en las *Anotaciones*, Herrera ilustra la relación directa del poeta con las fuentes a través de la muestra de mini-genealogías poéticas de ciertos sintagmas específicos (*topoi*), sentencias, versos enteros, semas (transposición de un rasgo semántico de una palabra del griego a otra del romance), figuras de estilo, mitos, ideas, materias y *pensamientos* (temas), los verbos utilizados siendo “tomar” o “recoger”, en la representación fiel de una de las más frecuentes metáforas del proceso de la imitación retórica, la del modelo apiano, por el cual el poeta se asemeja a una abeja que está colectando el nectario (la esencia misma del modelo) para que posteriormente produzca la miel, la creación poética propiamente-dicha [8, 5]. El maestro Francisco de Medina, en su Prólogo “*a los lectores*” encabezando a las *Anotaciones*, cuenta como Herrera „*descubrió las minas de donde saco [Garcilaso] las joyas mas preciosas, con que enriquecio sus obras.*” [3, 10]. Este despliegue de genealogías poéticas desvela un espacio mental anterior a la separación de las disciplinas, en el que la información “científica”, hallada en la frontera entre una racionalidad empírica y una fabulación de tipo intuitivo, aparece al lado de elementos de lo imaginario en el *chronotopos* de un texto poético donde todo es posible en ocurrencia simultánea. Herrera invoca a las fuentes de la Antigüedad y a las contemporáneas suyas en el mismo párrafo, sin ninguna intencionalidad cronológica, histórica, o alguna intención de periodización, utiliza para las referencias el tiempo presente, la excepción siendo siempre la citación de sus contemporáneos ibéricos, los que se benefician de tales fuentes. Todas co-existen, como si se ubicaran en el mismo cuarto, a disposición del que quiera escribir poesía, la épica histórica de Homero, o el empirismo de Galeno se mantienen en el mismo plano como valor. Aún más, los personajes de las obras citadas representan también un motivo del conocimiento, con el mismo valor de validez y verosimilitud de la información que proporcionan.

Puesto que el tiempo, el espacio y la causalidad, las formas apriorísticas kantianas de la realidad objetiva como pautas racionales subordinando a lo sensorial, parecen anuladas en la reflexión metapoética de Herrera, y como la poesía se dirige al intelecto a través del sonido y de la imagen, primordialmente por medio de los sentidos, y de éstos en principal el oído y la vista, cabe pensar que la *imitatio* debe de tener lugar más bien al nivel sensorial, pre-cognitivo, representado por un continuum de afectos. María José Vega Ramos [10, 285] ha estudiado la manera en la cual la actualización de las cualidades sonoras, a través de la *elocutio*, genera imágenes y crea la ilusión de la presencia de las cosas, procedimiento condensado por la fórmula *poner ante los ojos*, y realizado principalmente por las figuras del pensamiento, *la evidencia por fantasía (enargeia)* y *la descripción (descriptio evidentissima)*. Al mismo tiempo demuestra como las poéticas renacentistas no se limitan a legislar sus modos, sino también a esclarecer los mecanismos de la *visio interior* – la visión estética interior misma o la *imago interior* [1, 39] – y a indagar sus potencialidades y su eventual responsabilidad ética y política. De las dos, como procedimientos suasorios envés de la *percursorio*, la evidencia induce a los oyentes a asumir la posición de testigos oculares de los hechos, pretendiendo de ellos no tanto el entendimiento, sino la identificación, mientras que la capacidad de la descripción es la de mover a los afectos.

Desde la teoría aristotélica del *proton organon*, el sentido común en *De anima*, hasta los tratados de medicina medieval de Galeno y la doctrina teológica de Tomás de Aquino sobre *el sentido interior* y la tradición medieval y renacentista sobre la *pneuma fantástica*, la *phantasia* o el intelecto (*phantasma tis*), el que comunica a los cinco sentidos a través de fantasmas [2, 26] que el espíritu puede percibir, también la obra de otro médico renacentista, contemporáneo de Herrera, Alonso López Pinciano, recoge los mismos pensamientos sobre el impacto fisiológico-espiritual de la poesía en sus receptores. En resumen, el *ornatus* poético produce los efectos de la hermosura, percibidos de manera sensorial a través de la vista y del oído, siendo los *sentidos exteriores* los que comunican directamente, a través del *sentido común*, la información hacia los *sentidos interiores*, instrumentos, facultades o células del cerebro: *cella imaginativa*, *cella aestimativa rationis* y *cella memorativa*. Lo que percibe el sentido común, la memoria conserva y la imaginación, que “*pide calor con sequedad, compañeros del furor, a cuya causa es un sentido muy conveniente para la poética*” [5, 34], finge y compone imágenes semejantes a las *especies verdaderas* percibidas por los sentidos exteriores mientras que la facultad *aestimativa* tiene el papel de discernir entre lo

triste y lo deleitoso y los hábitos intelectuales del *entendimiento* y *memoria* tienen la finalidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso. Por lo tanto, lo que define a lo hermoso es lo que deleita al oído y a la vista y lo que da gusto al entendimiento, a través de las funciones interiores de la memoria y de la imaginación. A través de los mecanismos sensoriales que desencadena el ornamento inhabitual y extraño, el lector descubre unos conceptos habituales y una materia conocida, provisto que tenga en cuenta que *“para esto conviene juicio cierto i buen oído que conozca por ejercicio i arte la fuerza de las palabras.”* Todo puede imitarse, todo *“cuanto cabe debajo de lengua y pluma, porque todo cuanto hay se puede imitar, sino es Dios que es inimitable, y aun se atreven los poetas muchas veces a imitarle.”* Cada poeta es libre de elegir *“la materia que se le antoja y él se halla más habil para seguir”* [5, 121-123], y cualquier técnica que use está bien, con tal que su actitud sea consistente con el efecto de belleza que pretende comunicar. En la misma dirección, como continuación natural del tipo de educación proporcionada por la escolástica medieval, así como muestra Francisco Rico, *“para los fascinados por los studia humanitatis, la centralidad de la literatura no fue sólo una teoría del saber, sino, todavía antes, una experiencia estética personal. Pues en el fondo, en las latine litere, considerados la raíz de todas artes y el fundamento de todas las ciencias, radix artium nostrarum et omnis scientie fundamentum, bulle una fascinación estrictamente hedonista por los logros de la Antigüedad, por el mundo antiguo como obra de arte: un entusiasmo gratuito y libérrimo por una especie de belleza que se justifica a sí misma y en última instancia no requiere más razones que el puro hecho de disfrutarla.”* [9, 33]

La necesidad de relacionarse al nivel sensible de la satisfacción de los sentidos en el plan individual es la base misma de la teoría de Levinas sobre el conocimiento. En Levinas el conocimiento estrictamente racional, al que lo denomina *totalización*, es un tipo de violencia hacia el Otro, puesto que le niega la autonomía, limitándole a un par de categorías racionales, porque ya existe la preconcepción relativa a la esencia del Otro, antes de que éste se expresara a través del lenguaje, la totalización siendo la negación de la diferencia del Otro y la afirmación de su inscripción en el Mismo. Si la ética supone la existencia del Otro como persona real, entonces este tipo de totalización es en sí non-ética. De este modo, Levinas no recurre a la razón para el conocimiento del Otro, sino a la sensibilidad. Esta sensibilidad enfatizada por la tradición fenomenológica es la que hace posible la interpretación del reflejo narcisista en el modelo, estudiado por

Cristian Moraru¹, quien opone el paradigma mimético al narcisista, partiendo de la idea expuesta por Aristóteles en su *Poética* de que „*mimeza este un dar înnăscut, sădit în om din vremea copilăriei – lucru care îl deosebește de restul viețuitoarelor, dintre care el este cel mai priceput să imite și cele dintâi cunoștințe îi vin pe calea imitației, plăcerea pe care o dau imitațiile fiind și ea resimțită de toți*” [6, 46] Usando los enfoques de la filosofía contemporánea, Moraru muestra como más allá de la generalidad del pensamiento del Estagirita, desde las perspectivas del *logos* mimético, la imitación retórica se convierte en una categoría mucho más comprensiva, subordinada a lo artístico, marcando el intelecto humano en su complejidad, desde la actividad del aprendizaje hasta la creación propiamente dicha. Como sucede en el caso del aprendizaje mimético, la expresión artística se dibuja por una serie de imágenes en espejo que actualizan en el poema el reflejo de la conciencia artística y la manera en la que el arte se expresa como un sistema de espejos deformados progresivamente, en los que las imágenes de los modelos ceden frente al espacio creciente de las proyecciones subjetivas de la autoafirmación del poeta creador. En el paradigma mimético como reflejo, el reflejo es posible solamente como reflejo del Otro. „*Când autos își găsește în heteros propriu-i chip pe care apoi îl oglindește, evident, reflectarea se relevă ca autorefectare. Se înțelege deci că aceasta depinde de structurile reflectatului, de participarea / nonparticiparea lor la identitatea structurală a reflectantului. Când este actualizată prima alternativă, autorefectarea (autooglindirea) se impune ca natură mai adâncă și deopotrivă principală finalitate a reflectării (oglindirii); ea propulsează eicoticul, opticul, în orizontul superior al eideticului, într-o autospecularitate narcisistă aptă să devină Idee (la acea Idee “zărită” în sinele autooglindit). Iar atunci mimeza nu mai este sinonimă simplei oglindirii, ci se înscrie într-un scenariu catoptric complex ce implică suispecularitate.*” [6, 54]

La sensibilidad para Levinas aparece *anteriormente* al momento en el que el pensamiento entra en el juego, siendo pasiva, no activa, como la razón. La vida así como se vive, más bien que entendida, viene vivida como satisfacción de “rellenarse” de sensaciones, la satisfacción de estar nutrido del medio que le rodea al sujeto, como un tipo de consumo del otro, transfiriéndole en el sujeto, como parte de éste último. Correlacionada con la efusión amorosa provocada por la contemplación pasiva de la hermosura preexistente en la poesía de la Antigüedad, la expresión lírica de la

¹ Cristian Moraru, crítico literario y actualmente profesor en la Universidad de Carolina Norte, Greensboro, UUEE, representante de la generación literaria rumana de los años '80.

modernidad temprana se conceptualiza como fruto de la inspiración o emanación del “alma hermosa”, anteriormente a la participación racional del arte del artificio, es decir antes del estudio y la aplicación de la ciencia de la poesía por un lado, pero también como una consecuencia natural de éstos. Francisco Rico también cuenta cómo el clasicismo se relacionó pronto con el *bon ton* de los ciudadanos prominentes, y citando a Platina en *De falso et vero bono*, [9, 47], muestra que únicamente los educados en los buenos saberes “*advierten con extraordinaria agudeza las cualidades más diversas y aun opuestas: su personalidad tiene un no sé qué de delicadeza y exquisitez que falta a los demás, y poseen una sensibilidad especialmente dispuesta para el conocimiento de las cosas.*” [s.n.] En los términos de Levinas, una vez establecida la subjetividad al nivel de la sensibilidad individual, las sensaciones vendrían hacia el sujeto del mundo exterior sólo para que éste las viviera. Pero, a diferencia de las ideas, las sensaciones se descubren, se dan, no se inventan. El momento ético es el de la sustitución del sujeto frente al Otro, por el sacrificio del ego y por la superposición del Otro al sujeto, por el sometimiento del sujeto al Otro, al que el sujeto no puede reemplazar, por haber sido “rellenado” y tenido preso por éste hasta el corazón mismo de su ser.

En posición correlativa con el enfoque de Moraru basado en la fenomenología de Levinas, las reflexiones hechas por Pedro Pérez Ruiz [7, 2] a propósito de la teoría poética del Renacimiento, revelan que la tematización de este deseo sensible subjetivo es lo que articula los cuatro planes de las escrituras de Fernando de Herrera: el sentimiento (proyectado en el medio amoroso), el conocimiento (los modelos eróticos y poéticos), la expresión (construcción lingüística específica de la poesía) y finalmente la publicación (como proyección en la eternidad), y este deseo tematizado se constituye como fundamento de un edificio poético alzado sobre la problemática de la relación con los modelos. Desde esta perspectiva, la revisión renacentista del concepto de la imitación en el sentido de la emulación incluye a la noción del “deseo mimético”, e implícitamente al problema del relacionar, no tanto por la imitación escolástica de tipo racional, sino por la sustitución directa del modelo al nivel de lo sensorial individual, por la apropiación de la herencia petrarquista y su asimilación partiendo de la concienciación de su presencia en la tradición.

Para la elección de los modelos, Herrera muestra el proceso de la deconstrucción y reconstrucción del petrarquismo canonizado por Pietro Bembo, recogido e imitado por Garcilaso, mientras que en lo que concierne a la materia tratada, por la preocupación por introducir en la poesía particularidades del

tipo del día o el lugar del enamoramiento, en la mayoría de las veces en los alrededores de la ciudad de Sevilla o de Toledo, la componente mítica llega a excluirse, lo que representa la ausencia de una parte esencial del modelo canónico, síntoma de su obvio descomposición. La materia de todo lo que ya se haya formulado en la poesía ya viene apreciada como *cosa común* y lo que recrea a las *cosas comunes* y les da nuevo espíritu y nueva vida, es el estilo y la elocución que opera en la dimensión semántica de la lengua poética, buscando lo insólito expresivo: “[*in duda alguna es mui difícil dezir nueva i ornadamente las cosas comunes; i aþi la mayor fuerza dela elocucion con[i]te en hazer nuevo lo que no es*]” [3, 292]. Ya no se trata solamente de la desaparición de los rasgos superficiales del modelo canónico, sino de la disolución de su estructura semiótica misma, “[*porque no es grandeza del poeta huir los cōcetos comunes, pero [i, cuando los dize no comunmēte. i quanto es mas comun, [i]endo tratado con novedad, tanto es de mayor e[spiritu, i, [i]e puede decir, mas divino. e[sto es lo que pretendio Petrarca, i porque re[plādecen mas [us obras; que todo es genero]o i alto i felice i manifico i lleno de e[spiritu i flores i hermo]ura, i cuidado]o del ornamento i cōpo]sicion dela lengua.*]” [3, 295]. El modelo invariante, disuelto a través de la *imitatio*, renace en una inflorescencia de variantes temáticas, en parte distintas como uso estilístico, pero invocando personajes recurrentes y provocando sensaciones comunes, hablando de cosas simples (las cosas comunes tratadas con más novedad) reelaboradas en el mundo anacrónico y atópico de la poética introspectiva.

En conclusión, la noción de la responsabilidad ética, entrañadamente vinculada con la capacidad de responder, implica que siendo sujeto, el ego ya se halla en la posesión del Otro. De la misma forma, el paradigma moral de la creación poética, así como nos la está revelando la escritura de Fernando de Herrera en sus *Anotaciones*, supone no solamente la imposibilidad de ignorar a las fuentes, sino aún más, una relación ética con el modelo, dado que éste impone una respuesta, porque siendo poeta, el autor ya se halla bajo la incidencia de la tradición canónica por la educación recibida y el medio social y cultural de su época. También, la responsabilidad ética significa que el Otro precede a la subjetividad ética del ego, así como el modelo precede autoritariamente a la creación poética, y la ética precede a cualquier ciencia conceptual. Mientras la responsabilidad siga fundamentar cualquier relación interpersonal, el sujeto-poeta, por medio de su labor de creación, debe de pasar del encuentro con el Otro verdadero a la ética. La responsabilidad viene a revelarse como el vínculo entre el poeta y su modelo, o, en términos más generales, la fuente de la ética moral de la poética.

Bibliografia

1. Cărtărescu, Mircea. *Eminescu. Visul chimeric*, Humanitas, București, 2011.
2. Culiianu, Ioan Petru. *Eros și magie în Renașterea. 1484*, Nemira, București, 1994.
3. Herrera, Fernando de. *Obras de Garcilaso de la Vega con anotaciones de Fernando de Herrera*, Edición facsimilar, Prólogo de Antonio Gallego Morell, Clásicos Hispánicos, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1973.
4. Levinas, Emmanue. *Altfel decât a fi sau dincolo de esență*, Humanitas, București, 2006.
5. López Pinciano, Alonso. *Obras Completas, I, Philosophía Antigua Poética*, Edición y Prólogo José Rico Verdú, Ediciones Biblioteca Castro, Madrid, 1998.
6. Moraru, Cristian. *Poetica reflectării. Încercare în arheologia mimezei*, Univers, București, 1990.
7. Pérez Ruiz, Pedro. *De la teoría a la práctica: modelos y modelización en Algunas Obras*, Universidad de Córdoba, 1997 (www.cervantesvirtual.com).
8. Pigman, George. *The metaphors of imitatio and aemulatio*, California Institute of Technology, Pasadena, California, Humanities Working Paper, January, 1979.
9. Rico, Francisco. *El sueño del humanismo. De Petrarca a Erasmo*, Biblioteca Francisco Rico, Ediciones Destino, Colección imago mundi, Volumen 14, Barcelona, 2002.
10. Vega Ramos, María José. *El secreto artificio. Quilias sonorum, maronolatría y tradición pontianiana en la poética del Renacimiento*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad de Extremadura, Madrid, 1992.

Eugene Ionesco în textele teoretice

Mihaela Zanet

Abstract

Pornind de la afirmația lui Eugene Ionesco: "Avangarda înseamnă libertate", lucrarea de față va încerca să demonstreze apartenența scriitorului la acest curent artistic, primul care a încercat să rupă toate barierele impuse de arta însăși, precum și modul cum acesta se raportează la avangardism în studiile sale teoretice. Că dramaturgul Eugen Ionescu a fost dublat de teoretician, este evident din mulțimea articolelor sale critice în care își expune pe larg concepțiile asupra artei în general, a curentelor artistice și a modului cum acestea se reflectă în arta dramatică, exemplificand cu propriile creații.

Vorbind despre teoriile sale dramatice, autorul afirmă că acestea nu au precedat creația artistică, fiind doar rodul acesteia, ceea ce a condus deseori la modificarea lor.

In demersul său teoretic, autorul pornește de la concepția despre misiunea artistului care trebuie să facă din opera sa un mijloc de a rosti propriul adevăr, indiferent prin ce formă.

Consider ca fiind esențială opinia acestuia conform căreia în orice operă de artă accentul cade pe originalitate și, de aceea, autorul nu poate fi tributari unor considerații de ordin exterior cum ar fi popularitatea sau nevoia de a ilustra o ideologie, militând pentru libertatea totală în artă. Acesta este și punctul de întâlnire între concepția artistică a lui Eugene Ionesco și curentul avangardist care promova libertatea artistului de a-și alege mijloacele de expresie, chiar cu riscul de a scandaliza publicul sau critica literară.

Lucrarea va urmări modul în care nevoia de independență artistică l-a condus pe autor spre orizonturi încă neexplorate în teatru, considerat domeniul unde se poate îndrăzni totul. Inovația sa se reflectă în primul rând asupra mijloacelor de expresie, cuvântul fiind considerat insuficient în a surprinde toate semnificațiile și astfel completat prin mijloace vizuale, continuat prin joc și pantomima.

Cuvinte-cheie

teatru, originalitate, ideologie, Ionesco, avangardism

Teatrul lui Eugene Ionesco a primit nenumărate interpretari critice fiind considerat, pe rând, teatru de avangardă, antiteatru, farsă, teatru abstract sau nonfigurativ. Vorbind despre piesele sale, autorul afirmă că nu și-a dorit să facă antiteatru, ci teatru, dar un teatru liber în care personajele „rătăcesc în incoerență, neposedând nimic în afară de angoasele, de remușcările, de eșecurile lor, de golul vieții lor”. [1]

Că dramaturgul Eugen Ionescu a fost dublat de teoretician, este evident din mulțimea articolelor sale critice în care își expune pe larg concepțiile asupra artei în general, a curentelor artistice și a modului cum acestea se reflectă în arta dramatică, exemplificand cu propriile creații.

Vorbind despre teoriile sale dramatice, autorul afirmă că acestea nu au precedat creația artistică, fiind doar rodul acesteia: „E destul să scriu o nouă piesă de teatru, și punctul meu de vedere poate fi profund modificat. Se întâmplă să fiu obligat să mă contrazic și să nu mai știu dacă gândesc întotdeauna ceea ce gândesc.”[2]

În demersul sau teoretic, autorul pornește de la concepția despre misiunea artistului: ”Problema ce trebuie să se pună pentru un autor este așadar pur și simplu de a descoperi adevăruri și de a le rosti. Iar modul de a spune este, firește, neașteptat, deoarece însăși această rostire este, pentru el, adevărul. El nu-l poate spune decât pentru sine. Tocmai întrucât îl rostește pentru sine, el îl rostește pentru ceilalți.” [3]

Este esențială concepția acestuia conform căreia în orice operă de artă accentul cade pe originalitate și, de aceea, autorul nu poate fi tributar unor considerații de ordin exterior cum ar fi popularitatea sau nevoia de a ilustra o ideologie. „O operă de artă, deci și o operă teatrală, trebuie să fie o adevărată intuiție originală, mai mult sau mai puțin profundă, mai mult sau mai puțin vastă, după talentul sau geniul artistului, însă neapărat o intuiție originară ce nu datorează nimic altcuiva decât sieși.” [4]

Popularitatea creației artistice autentice nu trebuie să fie, în concepția lui Eugene Ionesco nici deziderat și nici consecință atâta timp cât, prin originalitatea ei, opera artistică vine în contradicție cu expectanțele publicului larg: „De altfel, o creație artistică este, prin chiar noutatea ei, agresivă, spontan agresivă; ea merge împotriva publicului... ea indignează prin îndrăzneala ei, care este ea însăși o indignare.” [5] Fără a se teme de lipsa popularității, artistul afirma: „eu concep foarte bine un teatru fără public” [6], arătând că publicul va urma, mai devreme sau mai târziu, o piesa valoroasă, fără a fi necesar în acest scop să I se facă anumite concesii.

Originalitatea devine astfel, pentru orice autor, scopul afirmării: „Când un autor scrie o operă, o piesă de teatru, de pildă, el are... impresia... că duce o luptă, că, dacă el însuși are ceva de spus, este pentru că ceilalți n-au spus bine acest lucru, și că vrea să spună ceva nou.” [7], iar unicitatea e consecința firească: „O viziune nu se exprimă decât prin mijloacele de expresie care-i convin, în așa măsură încât ea este însăși expresia aceea unică”. [8]

De aici apare nevoia artistului de libertate absolută, refuzând constrângerile de orice fel, chiar și pe cele ale ideologiei. Dacă pentru artă în general ideologia este o constrângere ca atâtea altele, aceasta i se pare cu atât mai periculoasă în teatru care ar trebui să fie un tărâm al celei mai mari libertăți. Teatrul, afirmă

dramaturgul, a devenit locul celei mai mari constrângeri, al unui sistem înțepenit. În opinia sa, teatrul este locul unde se îndrăznește cel mai puțin, deși potențialul este maxim. Autorul se arată refractar față de orice constrângere: „Nu vreau să am alte limite decât cele ale posibilităților tehnice... mi-am propus, în ce mă privește, să nu recunosc alte legi decât cele ale imaginației mele”. [9]

Departate de a se integra unor principii ale majorității, dramaturgul pledează pentru originalitate ca singur pivot al actului creator. Când acest fapt îi cere să utilizeze în piesele sale elemente de circ, el nu se ferește cu repulsie temându-se că teatrul sau ar putea fi considerat minor sau chiar prea popular, ci afirmă îndrăzneț: „Cu atât mai bine: să integrăm circul”...

Nevoia artistului de libertate totală, este, de fapt, nevoia de identitate și astfel acesta se apropie de mișcarea de avangardă pe care definește ca nevoia de libertate. În concepția sa, avangarda înseamnă opoziție și ruptură și este caracterizată prin exigență și dificultate. Prin urmare, teatrul de avangardă este teatrul unei minorități, deci un teatru nepopular. Fără a se teme de lipsa popularității, autorul declară că lipsa publicului i se pare foarte normală în noul teatru, deoarece teatrul popular înseamnă trivializare, simplificare, un teatru rudimentar.

Referindu-se la piesele proprii, Ionesco afirmă că, prin intermediul acestora, a dorit să se lupte cu o serie de prejudecăți, în special la nivel lingvistic, așa cum sunt: clișeele cele mai tocite ale limbii, banalitatea frazelor care, departe de a mai exprima ceva, ajung să deservească dorința individului de comunicare. Așa au apărut piese precum *Cântăreața cheala* sau *Lecția*.

O altă prejudecată privește acțiunea teatrală pe care autorul ar dori-o eliberată de elemente ce până atunci i se atribuiau în mod natural: intriga, cadrul istoric sau conflictul dramatic. Personajelor li se ia individualitatea pentru a fi doar măști.

Ce aduce în schimb Eugene Ionesco? – ceea ce el numește <<înnoire tehnică>> prin încercarea de a amplifica expresia teatrală” făcând să joace decorurile, accesoriile”. Inovația sa se reflectă în primul rând asupra mijloacelor de expresie, cuvântul fiind considerat insuficient în a surprinde toate semnificațiile și astfel completat prin mijloace vizuale, continuat prin joc și pantomima. Actorilor li se cere un joc simplificat pentru ca astfel personajul să plutească între personajul realist și marionetă, pentru ca actorul să nu intre în pielea niciunui personaj, jucându-se pe sine, oferind astfel o generalizare privind condiția umană în societatea modernă.

Note

- [1] Text pentru programul de la « Theatre du Nouveau Lancry », 1952.
- [2] Discurs de inaugurare a Convorbirilor de la Helsinki despre teatrul de avangarda, organizate de Institutul International de Teatru, iunie, 1959.
- [3] Ionesco, Eugene, *Note si contranote*, Editura Humanitas, Bucuresti, 1992, pp. 70-71.
- [4] *Idem*, p. 72.
- [5] *Discurs de inaugurare* a Convorbirilor de la Helsinki despre teatrul de avangarda, organizate de Institutul International de Teatru, iunie, 1959.
- [6] *Idem*.
- [7] Ionesco, Eugene, *Note si contranote*, Editura Humanitas, Bucuresti, 1992, p. 74.
- [8] *Idem*, p. 71.
- [9] *Idem*.

Bibliografie

1. Ionesco, Eugene, *Cântreața cheală*, Editura Humanitas, Bucuresti, 2007.
2. Ionesco, Eugene, *Note și contranote*, Editura Humanitas, Bucuresti, 1992.
3. Călinescu, Matei, *Eugène Ionesco: teme identitare și existențiale*, Iași, Editura Junimea, 2006.
4. Gelu Ionescu, *Anatomia unei negații. Scrierile lui Eugen Ionescu în limba română (1927-1940)*, București, Editura Minerva, col. Universitas, 1991.