

INTERTEXT

**Revistă științifică
Nr. 1/63
anul 18**

Categoria B

**Scientific journal
Nr.1/63
18th year**

Category B

Chișinău, ULIM, 2024

ISSN 1857-3711 / e-ISSN 2345-1750



Director publicație/Editor publisher
Redactor-șef/Editor-in-chief
Secretar de redacție/Editorial secretary
Copertra/Cover design

Elena PRUS
Victor UNTILĂ
Marius CHIRIȚĂ
Cezar SECRIERU

Colegiul de redacție/Editorial board

Viorica LIFARI, ULIM

Ion MANOLI, ULIM

Angela SAVIN-ZGARDAN, ULIM

Inga STOIANOVA, ULIM

Jacques DEMORGON, Filosof, Sociolog, Franța/Philosopher, Sociologist, France

Mircea MARTIN, Academia Română, București/The Roumanian Academy, Bucharest, Romania

Mihai CIMPOI, Academia de Științe a Moldovei/The Academy of Sciences of Moldova

Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța/Lyon 3 University, France

Sanda-Maria ARDELEANU, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, România/University „Ștefan cel Mare”, Suceava, Romania

Efstratia OKTAPODA, Universitatea Paris Sorbonne - Paris IV/Paris Sorbonne University

Antoine KOUAKOU, Universitatea Alassane Ouattara-Bouaké, Coasta de Fildeș/University Alassane Ouattara-Bouaké, Ivory Coast

Roumiana STANTCHEVA, Universitatea „St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria/University „St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria

Tatiana CIOCOI, Universitatea de Stat din Moldova/Moldova State University Moldova

Tamara CEBAN, Universitatea „Spiru Haret”, București, România/University „Spiru Haret”, Bucharest, Romania

Ludmila BRANIȘTE, Universitatea Al.I. Cuza, Iași, România/Al. I. Cuza University of Romania

Volumul a fost recomandat spre publicare de Senatul ULIM (Proces-verbal nr.8 din 28.05.2024).

The volume was recommended for publishing by the Senate of Free International University of Moldova (Minutes N8, may 28, 2024).

Articolele științifice sunt recenzate/The scientific articles are reviewed

ULIM, Intertext N1, 2024, 63, anul 18,

Tiraj 50 ex./Edition 50 copies

© ICFI

Institutul de Cercetări Filologice și Interculturale/Institute of Philological and Intercultural Research

Address/Adresa: MD 2012, Chișinău, 52 Vlaicu Pârcalab Street Tel.: + (3732) 20-59-26,

Fax : + (3732) 22-00-28 site: intertext.ulim.md; e-mail: inst_cult2006@yahoo.fr

CUPRINS

SALONUL INVITAȚILOR

Tatiana CIOCOI. <i>Quijotismul lui Salman Rushdie și iluziile multiculturalismului în romanul Quichotte</i>	9
--	---

STUDII FILOLOGICE/LINGVISTICĂ

Angela SAVIN-ZGARDAN. <i>Frazeologisme cu motivem indigen în Dicționarul frazeologic motivațional</i>	25
Elena Denisa DRĂGUȘIN. <i>The clipped language revolution: Exploring clipping in contemporary Social media English</i>	32
Viorica LIFARI. <i>Studiu intercultural al conceptelor „rușine” și „vinovăție” în limbile engleză și română</i>	45
Olga SCUCHINA. <i>Reduplication in english stylistic word formation</i>	54
Nicolae CHIRICENCU, Zinaida CAMENEV. <i>Limbile artificiale și raționalizarea comunicării</i>	60

STUDII FILOLOGICE/LITERATURĂ

Dan STERIAN. <i>Le dialogue dans la construction pragmatique des discours</i>	71
Irina DUBSKÝ. <i>“They transfigured the earth, and made it eden again” – poetic alchemy in Nathaniel Hawthorne’s the house of the seven gables</i>	77
Galina PETREA. <i>Oppenheimer’s Profile in the Biographical Novel</i>	83
Cristina DICUSAR. <i>Iustin Panța. Firescul și discreția ca artă</i>	92
Elena TARAGAN. <i>Richard al III-lea și Macbeth – imaginea tiranului în opera lui William Shakespeare</i>	99

STUDII FILOLOGICE/TRADUCERE/TERMINOLOGIE

Tamara CEBAN. <i>Consistance stylistique dans la traduction du roumain en français</i>	109
Eugenia MINCU, Dorina MACOVEI. <i>Greek and latin Terminological Units and Their Semantic Variability in different Fields</i>	119
Elena GRAUR. <i>Traduction en roumain des néologismes stylistiques et des occasionnalismes de l’œuvre d’Eugène Ionesco</i>	128

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Mihaela CHAPELAN. <i>Le « FOU », un modèle à generaliser?</i>	137
Valeriu MARINESCU. <i>Nevoia de perfecționare metodică a cadrelor didactice din învățământul superior</i>	146
Maia MOREL. <i>S’interroger sur les représentations relatives aux arts plastiques à l’école pour actualiser la formation enseignante</i>	152
Daiana-Georgiana DUMBRĂVESCU, Susana MERINO MAÑUECO. <i>La carta metódica: instrumento de formación inicial para los futuros maestros de educación infantil en Rumanía</i>	167

STUDIUL ARTELOR ȘI CULTUROLOGIE

Angela CORJAN-COLESNIC. <i>Cuvântul poetic de Lucian Blaga în viziunea muzicală a compozitorului Igor Iachimciuc</i>	181
Mihaela MARINESCU. <i>Scriitori și cărți care au apărut identitatea națională</i>	187
Viola JULEA. <i>Анализ исполнения пьесы My Funny Valentine Эллой Фитцджеральд, Сарой Воон и Билли Холидэй</i>	192
Юлиана ГЕРМАН. <i>Орнамент традиционного румынского ковра как эффективное дидактическое средство эстетического воспитания молодежи</i>	200

EVENIMENTE, RECENZII ȘI AVIZURI

Eugenia MINCU. <i>Frazeologismele – naționalul și universalul valorilor umane</i>	213
--	-----

CONTENTS

SPECIAL GUESTS

Tatiana CIOCOL. <i>Salman Rushdie's Quixotic Fiction and Multiculturalism Illusions in his novel "Quichotte"</i>	9
---	---

PHILOLOGICAL STUDIES

Angela SAVIN-ZGARDAN. <i>Phraseologisms with Indigenous Motifs in the Motivational Phraseological Dictionary</i>	25
Elena Denisa DRĂGUȘIN. <i>The Clipped Language Revolution: Exploring Clipping in Contemporary Social Media English</i>	32
Viorica LIFARI. <i>Cross-cultural Study of the Concepts of "Shame" and "Guilt" in English and Romanian</i>	45
Olga SCUCHINA. <i>Reduplication in English Stylistic Word Formation</i>	54
Nicolae CHIRICENCU, Zinaida CAMENEV. <i>Artificial Languages and the Rationalization of Communication</i>	60

PHILOLOGICAL STUDIES/LITERATURE

Dan STERIAN. <i>The Dialogue in the Pragmatic Construction of the Discourse</i> ...71	
Irina DUBSKÝ. <i>"They Transfigured the Earth, and Made it Eden Again" – Poetic Alchemy in Nathaniel Hawthorne's the House of the Seven Gables</i>	77
Galina PETREA. <i>Oppenheimer's Profile in the Biographical Novel</i>	83
Cristina DICUSAR. <i>Iustin Panța. Naturalness and Discretion as an Art</i>	92
Elena TARAGAN. <i>Richard the IIIrd and Macbeth: The Image of the Tyrant in the Work of William Shakespeare</i>	99

PHILOLOGICAL STUDIES/TRANSLATION/TERMINOLOGY

Tamara CEBAN. <i>Stylistic Consistency in the Translation from Romanian into French</i>	109
Eugenia MINCU, Dorina MACOVEI. <i>Greek and Latin Terminological Units and their Semantic Variability in Different Fields</i>	119
Elena GRAUR. <i>Translating Stylistic Neologisms and Occasionalisms of Eugène Ionesco's Work into Romanian</i>	128

SCIENCES OF EDUCATION

Mihaela CHAPELAN. <i>French for University Purposes: A Role Model?</i>	137
Valeriu MARINESCU. <i>The Necessity for Systematic Faculty Training in Higher Education Field</i>	146
Maia MOREL. <i>Questioning Representations Relating to the Visual Arts in School to Update Teacher Training</i>	152
Daiana-Georgiana DUMBRĂVESCU, Susana MERINO MAÑUECO. <i>The methodical Letter: Initial Training Instrument for Future Early-Childhood Education Teachers in Romania</i>	167

STUDY OF ARTS AND CULTUROLOGY

Angela CORJAN-COLESNIC. <i>Lucian Blaga's Poetic Word from the Musical Perspective of the Composer Igor Iachimciuc</i>	181
Mihaela MARINESCU. <i>Writers and Books that Safeguarded National Identity</i>	187
Viola JULEA. <i>Analysis of the Performance of "My Funny Valentine" by Ella Fitzgerald, Sarah Vaughan and Billie Holiday</i>	192
Юлиана ГЕРМАН. <i>The Ornament of the Traditional Romanian Carpet as an Effective Didactic Means of Aesthetic Education of Youth</i>	200

EVENTS, REVIEWS AND OPINIONS

Eugenia MINCU. <i>Phraseologisms: From the National to the Universal Archetype of Human Values</i>	213
---	-----

SALONUL INVITAȚILOR

SPECIAL GUESTS

QUIJOTISMUL LUI SALMAN RUSHDIE ȘI ILUZIILE MULTICULTURALISMULUI ÎN ROMANUL *QUICHOTTE*

Tatiana CIOCOI

Universitatea de Stat din Moldova

Articolul de față reprezintă o analiză a romanului *Quichotte* (2019, tradus în română în 2021) de Salman Rushdie, bazată pe interpretarea „quijotismului” și a imaginii Cavalerului Tristei Figuri drept metafore fundamentale ale lumii contemporane. Conceptul de „quijotism”, care desemnează idealismul exagerat și incapacitatea de a distinge între realitate și ficțiune, se raportează la noțiunea rushdiană de „sperectomie”, de pierdere treptată a speranței în bine, pe care cercetătoarea Chiara Sereni o analizează magistral în lucrarea *Salman Rushdie. La storia come sperectomia* (2010). Roman al migrației, metaficțiune, rescriere post-colonială a lui *Don Quijote*, satiră, parodie și pastişă trans-semiotică, *Quichotte* transpune bătălia lui Salman Rushdie cu morile de vânt ale ideologiei multiculturalismului și defetismul său în privința capacității omenirii de a realiza idealul armoniei și al toleranței. Studiul demonstrează că romanul *Quichotte*, care readuce în discuție tema nebuniei quijotești, iar odată cu ea, și a conflictului dintre ideal și realitate, este o amară concluzie făcută de Salman Rushdie la capătul unei bătălii de o viață, conduse în numele idealului utopic al unei lumi deschise și inclusive, în care oamenii, etniile, religiile și culturile ar conviețui într-o fructuoasă și benefică îmbogățire reciprocă.

Cuvinte-cheie: *quijotism, multiculturalism, hibriditate, metisaj, roman, pastişă, parodie.*

This article represents an analysis of the novel *Quichotte* (2019, translated into Romanian in 2021) by Salman Rushdie, based on the "quixotism" interpretation and the Knight of the Sorrowful Figure image as fundamental metaphors of the contemporary world. The concept of "quixotism", which denotes exaggerated idealism and inability to distinguish between reality and fiction, is related to the Rushdian notion of "sperectomy", of hope for good gradual loss, which the researcher Chiara Sereni masterfully analyzes in her work *Salman Rushdie. La storia come sperectomia* (2010). A novel of migration, metafiction, postcolonial rewriting of *Don Quixote*, satire, parody and trans-semiotic pastiche, *Quichotte* transposes Salman Rushdie's battle with the multiculturalism ideology windmills and his defeatism concerning humanity's ability to achieve the ideal of harmony and tolerance. The study demonstrates that the novel *Quichotte*, which brings back to discussion the quixotic madness theme, and with it, the conflict between ideal and reality, is a bitter conclusion made by Salman Rushdie at the end of a lifelong battle, led in the name of the utopian ideal of an open and inclusive world, where people, ethnicities, religions and cultures would coexist in a fruitful and beneficial mutual enrichment.

Key words: *quixotism, multiculturalism, hybridity, miscegenation, novel, pastiche, parody.*

Salman Rushdie (1947) este scriitorul cu cea mai tristă faimă din lume. Timp de zece ani, câți s-au scurs de la publicarea ediției Penguin a *Versetelor satanice* (Londra, 26 septembrie 1988), pronunțarea „fatwei istorice” de ayatollahul Khomeini (14 februarie 1989) și până la 24 septembrie 1998, când ministrul iranian al afacerilor externe, Kamal Kharrazi, anunță că Iranul nu a avut niciodată intenția de a executa decretul „divin” și se disociază de recompensa pentru „capul” scriitorului, Salman Rushdie nu a încetat să lupte pentru propriul său drept la viață,

la libertate și la creație, pentru drepturile tuturor scriitorilor persecutați sau interziși din întreaga lume și pentru ideile fondatoare ale gândirii și ale esteticii sale: „hibriditatea”, „metisajul”, „etica impurității” și melanjul prolific al culturilor. „Afacerea Rushdie” l-a transformat pe acest scriitor de naționalitate britanică și musulman de origine indiană într-un adevărat simbol al rezistenței împotriva fundamentalismului și esențialismului, a naționalismului și a oricărui sistem care totalizează și omogenizează existența umană. După condamnarea la moarte, vocea lui Salman Rushdie nu a încetat să denunțe primitivismul construcției dogmatice a identității naționale și simplismul funest al opozițiilor binare (Occident / Orient; bine / rău; noi / ei; secular / religios etc.), exaltând puterea irezistibilă a naratorilor de a schimba lumea prin repovestirea ei în ficțiuni alternative față de discursul „normativ”, sau obligația scriitorilor și a oamenilor în general, de a transgresa liniile de demarcație și frontierele de orice fel. Redus la o captivitate insolită, mereu la ordinea agenților serviciilor secrete britanice, mereu schimbând locația, devenit indezirabil în majoritatea țărilor și lipsit de posibilitatea de a călători (companiile aeriene refuză să-i vândă bilete), Salman Rushdie reușește, totuși, să publice în acest deceniu, 3 romane (*Harun și marea de povești* (1990); *Ultimul suspin al Maurului* (1995); *Pământul de sub tălpile ei* (1999)), o carte de proză scurtă (*Orient, Occident* (1994)), 2 cărți de eseuri (*Patrii imaginare* (1991), *The Wizard of Oz* (1992)) și o antologie de literatură indiană, redactată împreună cu cea de a doua soție, Elisabeth West (*The Vintage Book of Indian Writing 1947-1997* (1997)), continuând să pledeze cu înverșunare, în toate forurile oferite și cu toate ocaziile – fie că e vorba despre Academia Universală a Culturilor de la Paris, unde ține un discurs pe 29 iunie 1993, de întâlnirea scriitorilor europeni de la Strasbourg din același an, de Parlamentul Internațional al Scriitorilor, pe care îl prezidează timp de un an, militând pentru apărarea scriitorilor amenințați din toată lumea, sau de celebra emisiune a lui Bernard Pivot din 16 februarie 1996, *Bouillon de culture*, unde discută, împreună cu Umberto Eco și Mario Vargas Llosa, despre rosturile literaturii în lumea contemporană –, pentru sancrosanctul drept al scriitorilor la libertatea de expresie. Din mai multe puncte de vedere, campania împotriva *Versetelor satanice* și a autorului lor, amintea de „Afacerea Dreyfus”, mai cu seamă că, printr-un straniu concurs de împrejurări, reconfirmarea *fatwei* în data de 14 februarie 1998, cu doar câteva luni înainte de desolidarizarea guvernului iranian de edictul imamului Khomeini, a coincis cu celebrarea centenarului pledoariei *J'accuse*, prin care Émile Zola a consacrat rolul intelectualului în societate și dreptul scriitorilor la libertatea de expresie și de creație. Ca și „Afacerea Dreyfus”, „Afacerea Rushdie” a fost o piatră de încercare pentru democrațiile occidentale, pentru multiplele declarații, carte și rezoluții care consfințesc drepturile și libertățile omului, pentru sistemele de justiție, pentru scriitori și pentru intelectuali în general.

Apărută în 1999, imediat după victoria iluzorie asupra efectelor *fatwei*, lucrarea colectivă *L'affaire Salman Rushdie. Dossier d'un différend international* reface coordonatele globale ale acestui conflict al civilizațiilor, instrumentalizarea politică a „cazului”, aspectele factuale ale relațiilor dintre statele implicate în litigiu și „diagnosticul juridic” internațional al „crimei culturale” (cât despre Salman Rushdie, el își va povesti propria versiune a bătăliei în „biografia neagră” *Joseph Anton* din 2012). Extrem de precisă în documentare (e, totuși, opera unui colectiv de juriști) și bogată în concluzii ce „transcend istoria personală a unui scriitor”,

lucrarea se concludă pe o notă mai mult decât pesimistă: „Disidentul apartenențelor obligatorii, disidentul unitarismului unanimist, revendicând originalitatea și îndoiala inerentă creației, reclamând dreptul la critică, Salman Rushdie a fost jertfit ca un simbol pe altarul adevărurilor indiscutabile. Breșa deschisă cu forță de *Versetele satanice* s-a închis violent în fața îndrăznețului autor, dându-i, poate, lui Salman Rushdie, tristul privilegiu de a fi fost ultimul care a putut să se exprime cu atâta libertate (*L'affaire Salman Rushdie*, 1999, p.118, traducerea noastră). În *Prefața* ediției, Jacq Lang, fost ministru al Culturii în două guverne din Franța (1981-1986 și 1988-1993), menționează că „Afacerea Rushdie a pus problema concilierii dificile și dureroase între libertatea de expresie, dreptul la creația artistică și libertatea cultului”, afirmând, fără echivocuri, că „afacerea Rushdie era o provocare la adresa democrațiilor noastre. Noi trebuia să-i facem față. A ne bate pentru Salman Rushdie însemna a ne bate pentru noi” (Lang, 1999, traducerea noastră). Același Jacq Lang reproduce, cu o ușoară distorsiune optimistă a mesajului, esența cuvântării lui Salman Rushdie în fața Comisiei pentru Afaceri Externe: „Pentru a ilustra condiția scriitorului în istoria europeană, Salman Rushdie a evocat, în iulie 1997, în fața deputaților francezi, mitul lui Orfeu. Orfeu a fost omorât ca un eretic de partizanii lui Dionysos, orbiți de o demență furioasă. Ei nu-i puteau ierta faptul că era mai aproape de rațiunea apolinică decât de frenezia dionisiacă. Orfeu a fost decapitat. Capul său a fost aruncat în râu, dar el continua să cânte, deoarece cântul poetului este nemuritor. Rushdie poetul nu a cedat *fatwei*, continuându-și opera sa de scriitor și demonstrând astfel că nu trebuie să ne îndoim niciodată de Drepturile Omului” (ibidem, traducerea noastră).

Metafora orfică este o imagine de o infinită putere de sugestie, așa cum ne-o demonstrează versiunea contemporană a mitului din romanul *Pământul de sub tălpile ei* (1999), care afirmă însă invincibilitatea artei poetice, dar nu și a poetului. Dincolo de efectele retorice ale discursului, aluzia la soarta poetului Orfeu trădează, mai curând, defetismul lui Rushdie cu privire la *fatwa*, rămasă fără termen de prescripție, cu privire la intențiile obscure ale Teheranului, la inerția decidenților politici occidentali și, cine știe, poate chiar în privința capacității omenirii de a realiza idealul armoniei și al toleranței (un defetism atât de dureros confirmat pe 12 august 2022, când Rushdie a fost înjunghiat pe scena festivalului literar de la Chautauqua Institution din New York). Cu ironia sa specifică, scriitorul și-a întrevăzut bătlia solitară cu morile de vânt în imaginea Cavalerului Tristei Figuri, o altă metaforă fundamentală a lumii moderne, pe care Rushdie o actualizează în cel de-al patrusprezecelea roman al său, *Quichotte* (2019). Acest penultim roman (e urmat doar de *Victory City*, apărut în februarie 2023), care readuce în discuție tema nebuniei quijotești, iar odată cu ea, și a conflictului dintre ideal și realitate, este o amară concluzie făcută la capătul unei bătliai de o viață, conduse în numele idealului (utopic) al unei lumi deschise și inclusive, în care oamenii, etniile, religiile și culturile ar conviețui într-o fructuoasă și benefică îmbogățire reciprocă. Desigur, *Quichotte* nu este primul roman care afirmă viziunea pesimistă și falimentul speranțelor autorului. Pornind de la termenul „sperectomie”, definit de Rushdie în *Copiii din miez de noapte* (1981) drept „the draining – out of hope” (apud Sereni, 2010, p. 13), Chiara Sereni a demonstrat într-un studiu transversal al romanelor lui Rushdie (*Copiii din miez de noapte* (1981); *Ultimul suspin al maurului* (1995); *Shalimar clovnul* (2005); *Seducătoarea din Florența* (2008)), că sperectomia, sau „secarea speranței”, reprezintă „o paradigmă

pancronică și pan-istorică a imaginarului rushdian”: „Această paradigmă corespunde tramei unei progresive degenerări distopice a potențialului pozitiv inerent diverselor perioade istorice și diverselor construcții socioculturale, izolate de Rushdie. Este vorba despre o degenerare determinist orientată – a cărei lege fenomenică principală este dispariția, în creștere, a oricărei speranțe individuale sau colective –, care stă la baza Istoriei umane în momentele ei de splendoare, ca și de întuneric, și chiar în perioadele ei de maximă grandoare” (ibidem, pp.12-13).

În lumea romanului, autorul noului Don Quijote, „o carte radical diferită de toate celelalte încercate vreodată”, este un „american de origine indiană”, născut „cu mult timp în urmă într-un oraș căruia pe vremea aceea i se spunea Bombay” și „transplantat” la New York, care scrie romane de spionaj de un „(in)succes modest” și crede că „rădăcinile [lui] multiple” sunt „un dar”, chiar dacă era conștient că „un astfel de optimism era o minciună”, trecut bine de „șaptezeci către optzeci” și „căzut pradă unei forme rare de tulburare mintală”, „sub influența căreia granița dintre artă și viață a devenit neclară și permeabilă, astfel încât uneori era incapabil să-și dea seama unde sfârșea una și unde începea cealaltă, și, mai rău, s-a lăsat cuprins de convingerea smintită că plăsmuirile oamenilor creativi aveau să se reverse dincolo de marginile operelor propriu-zise, dobândind puterea de a pătrunde în lumea reală și de a o transforma, ba chiar îmbunătăți. Majoritatea semenilor săi din trecut și din prezent i-au tratat această idee cu dispreț și și-au văzut de drumurile lor în sferile pragmatice, ideologice, religioase, egoiste, vicioase în care se trăia, în cea mai mare parte, viața reală” (Rushdie, 2021, p. 46). Cealaltă formă de „paranoia”, venită în urma apropierii prea mari de „realitatea camuflată” a serviciilor de informații ale națiunilor vorbitoare de engleză, despre care scria în romanele sale, îi inoculează convingerea că lumea era „ostilă” și „perfidă”, „nu te puteai bizui pe nimic”, „democrația se dovedea coruptibilă”, „în aliați nu se putea avea încredere”, dar mai ales, că din această lume „poți fugi, dar nu te poți ascunde” (Rushdie, 2021, p. 33-35). Numit generic Fratele, pentru că mai e și fratele unei Surori, de care e legată o istorie de familie și o altă linie de subiect, inevitabil conductibilă la locul de origine „conservat în chihlimbarul memoriei ca o insectă preistorică” („Toate drumurile duceau înapoi la Bombay”), autorul e cunoscut în lumea literară a ficțiunii cu numele de Sam DuChamp, un pseudonim menit să-i protejeze „pielea cafenie”, a cărei sonoritate fonetică trimite la inventatorul non-artei Marcel Duchamp (remarcat de traducătoare la pagina 20 cu referire la „obiectul găsit” / „objet trouvé”), sau la semnificația engleză și franceză a cuvântului „champ” („defensor, campion” și, respectiv, „câmp, domeniu de acțiune”), iar când cititorii americani îi pronunță greșit numele, zicându-i Sam the Sham, omofonia lui „Sham” (din engleză, „un fals prezentat drept adevăr”) cu titlul romanului *Shame* (1983) aruncă un pod spre tristul declin al miturilor fondatoare ale Indiei și Pakistanului. Acrobațiile verbale, travestiul, conectorii, atât de specifici scriiturii lui Rushdie, lasă, totuși, să se înțeleagă că Sam DuChamp este o mască literară a autorului, după cum eroul său, Quichotte, este „o umbră a spiritului său”, pentru că „povestea nebunului Quichotte” era cea pe care „o zărea zilnic în oglindă”, iar „povestea și povestitorul erau înhămați laolaltă de rasă, loc, generație și împrejurări. Poate că această narațiune bizară era de fapt a sa, într-o versiune metamorfozată” (Rushdie, 2021, p. 33).

Sam DuChamp afirmă că „scrierea lui *Quichotte* avea să-i fie încercarea târzie, din amurgul vieții, de a trece granița ce separă cultura înaltă de cea populară”

(Rushdie, 2021, p. 46) – o altă transgresare a liniilor de demarcație, argumentată de Rushdie în *Franchissez la ligne* (2003) –, dar motivele pentru care autorul ficțional și cel real apar travestiți în Cavalerul Tristei Figuri sunt mult mai multe. „Faimosul și viteazul hidalg” Alonso Quijana se trăgea, după cum se știe, dintr-un „sat de prin La Mancha” (Cervantes, 2016, p. 14), după care își luase, imitându-l pe Amadis de Gaula, gloriosul nume de Don Quijote de la Mancha, iar această „patrie”, pe care vrea s-o proslăvească, făcea parte, până la Reconquista catolică, din istoricul regat Al-Andalus. Această Andaluzie maură, văzută ca o epocă de aur a guvernării islamice, când spaniolii, arabii, grecii și evreii conviețuiau și lucrau împreună în cel mai mare centru de știință și cultură din lume, apare în *Ultimul suspin al maurului* (1995) drept o proiecție ideală a hibridității și echilibrului identităților multiple. Pictorița Aurora Zogoiby și artistul Vasco Miranda, despre care DuChamp spune că erau mușteriii salonului boem al părinților, sunt, de fapt, două personaje din *Ultimul suspin al maurului*, care pleacă în Spania, într-o localitate fictivă numită Benengeli, pentru a-și putea realiza proiectul estetic al melanjului dintre elementele orientale și occidentale. Benengeli se dovedește a fi o deziluzie, însă toponimicul trimite, în mod evident, la numele lui Cide Hamete Benengeli, indicat de Cervantes drept adevăratul autor al lui Don Quijote, care oferă o serie de echivalențe și sugestii interpretative: Cide Hamete este un musulman, ca și DuChamp și Rushdie; Cervantes traduce presupusul manuscris din arabă în spaniolă, la fel cum Rushdie / DuChamp „traduce” capodopera culturii occidentale într-o temă a emigranților musulmani (și nu numai); prezența toposului metaficțional al manuscrisului găsit la Cervantes și a romanului din roman la Rushdie; în sfârșit, prezența personajelor de origine creștină, ebraică și arabă la Cervantes și a celor de culoare „albă”, „neagră” și „cafenie” la Rushdie. Mai mult decât celelalte, „traducerea” este cuvântul-cheie pentru înțelegerea straturilor de profunzime ale romanului, pentru că prin acest termen Rushdie i-a desemnat pe emigranți. În *L'écriture transportée* (2007), Catherine Pessa-Miguel spune că „Salman Rushdie nu încetează să repete că tema *Versetelor satanice* nu este religia, ci migrația. [...] nu încetează să celebreze transgresarea frontierelor, plecarea, dezrădăcinarea, pe scurt, curajul și energia migranților, insistând asupra etimologiei preferate și afirmând că migrația este mai curând un câștig decât o pierdere” (Pessa-Miguel, 2007, p.139, traducerea noastră). Citând din *Patrii imaginare* (1991), unde Rushdie afirmă că migranții sunt „oameni traduși”, Pessa-Miguel comentează: „cuvântul „metaforă” și „traducere” au aceeași etimologie. Primul, împrumutat din greacă, prin intermediul limbii latine, înseamnă „transport”, *de pherei*, a suporta, a transporta. Termenul francez *traduire*, ca și cel englez *translate*, trimite la latină (traducere, *translatus*) și la noțiuni foarte apropiate care semnifică a purta dincolo, a transporta, a traversa. Această convergență îi place lui Rushdie pentru că ea poate fi aplicată migranților, adică, ființelor transplantate ca și el, care capătă o altă manieră de a vedea lumea, precum și o altă manieră metaforică și imaginativă de a se exprima” (Pessa-Miguel, 2007, p. 7, traducerea noastră). Toate personajele din *Quichotte* sunt migranți, toate istoriile lor de viață, destrămate și încâlcite, din care e țesută pânza „lăbărțată” a acestei narațiuni, sunt marcate de un trecut care le „curge prin sânge ca o tromboză”. *Quichotte* este un roman al migrației, un roman despre transformările existențiale la nivel global, însă emigranții nu mai sunt „ființe traduse”, ci „frânte”: „Dar prea multe din poveștile de azi sunt și trebuie să fie astfel lăbărțate și plurale, deoarece în viețile și relațiile

oamenilor a avut loc un soi de fisiune nucleară, în urma căreia familii au fost despărțite, iar milioane și milioane dintre noi am călătorit în cele patru colțuri ale acestui glob (care e, evident, sferic și, prin urmare, fără colțuri), fie de voie, fie de nevoie. S-ar putea ca aceste familii frânte să fie lentilele cele mai bune prin care să privim această lume frântă. Iar în interiorul acestor familii frânte se găsesc oameni frânți, frânți de pierderile suferite, de sărăcie, abuzuri, eșecuri, vârstă, boli, durere și ură, dar încercând totuși, în ciuda a tot și toate, să se agațe de iubire și speranță, iar acești oameni frânți, noi, poporul frânt!, reprezentăm, probabil, cele mai bune oglinzi ale vremurilor noastre, cioburi lucioase care reflectă adevărul oriunde am călători, oriunde am ajunge, oriunde am rămâne” (Rushdie, 2021, p. 73).

Ca și Andaluzia morescă din *Ultimul suspin al maurului*, sau Florența renesantistă din *Seducătoarea din Florența*, *Ingeniosul hidalg Don Quijote de la Mancha* este produsul ideal al metisajului cultural, iar dacă realitatea contemporană dezmente dureros posibilitatea multiculturalismului, atunci ficțiunea rămâne unicul spațiu în care oamenii „transplantați”, nomazii și emigranții își mai pot celebra iluzoriile lor victorii asupra pierderilor deznădăcinării. Recursul la capodopera lui Cervantes este, prin urmare, mai mult decât o pastişă postmodernă sau o rescriere post-colonială, el este o magistrală punere în scenă a „nebiei” lui Rushdie, a credinței lui idealiste în mitul unei societăți eterogene și incluzive, el este, în ultimă instanță, un recviem după umanitate și o „căutare a iubirii și a vindecării”, „în care era implicată toată lumea”, nu doar „nebulul Quichotte”. O călătorie turbulentă cu avionul, care îl ducea spre „patul de moarte” al surorii sale, spre o „ultimă scenă de reconciliere” și reunire cu familia sa „destrămată”, îi prilejuiește lui DuChamp o scurtă întâlnire cu îngerul morții și o „clarificare” a sensului morții lui Don Quijote: „Moartea lui Don Quijote a fost ca o dispariție în noi toți a unui fel anume de nebunie frumoasă, a unei măreții inocente, a unui lucru pentru care lumea nu mai avea loc, dar pe care l-am putea numi umanitate. Omul marginal, omul ridicol de decuplat de realitate și stăruitor de ieșit din ritm – precum și, fără îndoială, din minți – se dovedește în ultimele sale clipe cel pe care îl îndrăgim și îl plângem cel mai mult. *Țineți minte acest lucru. Mai presus de toate, rețineți asta*” (Rushdie, 2021, p. 334).

Versiunea actualizată a lui Don Quijote este un comis-voiajor de origine indiană pe nume Ismail Ismail, preschimbător în Smile Smile pentru a-și „masca identitatea etnică” pe tot întinsul Statelor Unite ale Americii, unde comercializa opioidele produse de compania farmaceutică a vărului său miliardar R. K. Smile. De la celebrul său prototip păstrează trăsăturile fizice (are „statură înaltă”, chiar „alungită” și o „barbă răzlețită”), predispoziția la melancolie, „surâsul vesel”, „manierele fermecătoare ale unui domn de modă veche” și statutul de bărbat celibatar, tânjind după o „iubire miraculoasă”, care ar răscumpăra o „viață lungă și mărunță”. Cu douăzeci de ani mai în vârstă decât faimosul hidalg (era „un bărbat de șaptezeci de ani”, în timp ce vârsta jupânului Quijada „bătea spre cincizeci de ani”) și victimă a unui ictus cerebral numit Eveniment Intern (Slavko Zupcic îl diagnostichează pe Don Quijote cu sindromul bipolar (*Observator cultural*)), noul cavaler rătăcitor este un împătimit al „programelor prostești de televiziune”, de pe urma cărora „suferise o formă aparte de vătămare a creierului”: „a căzut pradă acelei tulburări psihologice tot mai răspândite, care făcea ca granița dintre adevăr și minciuni să devină mănjită și neclară, așa că se trezea uneori că nu mai e în stare să facă distincția dintre ele, dintre realitate și „realitate””, sau dintre „ce este așa de ce

nu este așa” (Rushdie, 2021, pp. 11-22). Fără a pretinde că este un descendent direct al ilustrului *don*, comis-voiajorul își ia numele de Quichotte după comedia eroică a lui Jules Massenet, inspirată, la rândul ei, din drama lui Jacques Le Lorrain (*Le Chevalier de la longue figure*, 1906), fiind astfel o copie a copiilor, degradată în timp și masificată prin uzaj. Dat fiind că este istoria unui „om cafeniu în America”, adică, o „alegorie a rupturilor” care „au loc la o scară mai mare”, povestea lui Quichotte începe cu „trăia odată”, o formulă de basm la care, spune Pесо-Miguel pe urmele lui Rushdie cel din *Ultimul suspin al maurului*, „în ultimă instanță, revenim toți, [...] pentru că identitatea noastră nu e altceva decât o construcție fondată pe istoriile personale, pe care predecesorii noștri ni le povestesc și pe care noi ni le povestim nouă înșine” (Pесо-Miguel, 2007, p.28). Fidel arhetipului poveștii, dar și multiplelor și neverosimilelor aventuri ale protagoniștilor, timpul narațiunii este „Epoca lui Orice-e-posibil”, o perioadă cu neputință de redus la „momentul cultural Trump” (după cum remarcă *The Independent* pe coperta cărții), căci efectele acestei „realități” tenebroase și fantasmagorice se manifestă pretutindeni, în timpurile noastre, dincolo de limitele Americii și după guvernarea lui Trump. În aceste timpuri ale „cristalelor lichide” și „deodelor organice emițătoare de lumină”, ale gif-urilor, emoji-lor și Bitmoji-lor, când „nu mai existau nici un fel de reguli clare” și „era posibil ca indivizi ce jucau roluri de președinți la televizor să devină președinți”, Quichotte decide că Dulcineea sa nu poate fi alta decât „regina Programelor TV de Neratat”, o doamnă „Foarte Frumoasă” pe nume Salma R, care se trăgea dintr-o dinastie de vedete bollywoodiene, ajungând o „supervedetă a talk-show-urilor televizate și un factor de imensă influență culturală atât în India, cât și în America” (Rushdie, 2021, p.51). Povestea Preaiubitei lui Quichotte, bineînțeles, și ea o poveste de emigrantă, interesează nu atât pentru aspectele multiplelor sale încarnări, cât pentru apropierea ei profesională de „demonii Americii”: un talk-show este spațiul perfect al înscenării obsesiilor, viselor, ostilităților și temerilor Americii, care reprezintă, alături de India și Marea Britanie, cel de al treilea topos al „frângerii” și al „fricii de secolul XXI”. Scrisorile admiratorilor emisiunii, ca și scenariile filmelor în care Salma joacă rolul central de agentă a serviciilor secrete, povestite pe larg, întrucât ecranizate după romanele lui DuChamp, sunt câteva mostre de satiră mascată a realităților americane.

Cel de-al treilea personaj indispensabil oricărui roman cavaleresc – scutierul –, este rodul dorinței lui Quichotte de a avea un fiu și al fanteziei extravagante a autorului, care face marca specifică a tuturor romanelor sale. „Născut din visul tatălui său” ca Atena din capul lui Zeus, Sancho-fiul, scutierul, războinicul și tovarășul de drum, apare pe lume, mai exact, în Chevrolet-ul gri-metalizat (ramolit și anacronic, la fel ca Rocinante, căci modelul Chevrolet Cruze e scos din fabricație) al lui Quichotte, exact la ora 11:11 post-meridian, în urma unei ploii de meteoriți căzute peste Turnul Diavolului din Wyoming, „marele pământ” al Vestului sălbatec, locuit cândva de indieni, și supranumit, extrem de sugestiv, „orașul drepturilor egale”. Aluziile, conectorii, intertextualitatea furibundă, punțile inter-semiotice dintre texte, filme, benzi desenate sau muzica pop, sunt marile delicii ale lui Salman Rushdie, dar și marile teste de lectură pentru cititori. Ca și căderea lui Gibreel Farishta și Saladin Chamcha din aeronava explodată în Canalul Mânecii, care amintește de căderea lui Gargantua din urechea mamei sale, „partenogeneza” lui Sancho (a Atenei, Afroditei sau a lui Dionysos, „născut din

coapsa lui Zeus”) țineste, concomitent, celebrarea și ironizarea marilor cărți ale culturii occidentale, „procreate” prin puterea de imaginație a autorilor canonici. Sancho este un „copil magic”, la fel ca și „copiii din miez de noapte”, născuți în anul Independenței Indiei (1947), exact când acele ceasornicului s-au întâlnit la ora 12 și dotați cu puteri (și speranțe) supranaturale, însă „responsabilitățile” lui se reduc la „scotocirea prin propriul cap”, care este și cel al bătrânului, respectiv, și al „omului din spatele poveștii”, pentru a-i descoperi gândurile, sentimentele, amintirile și povestea vieții. Prin intermediul acestei voci narrative adolescente, intenționat ignorante și ireverențioase față de trecutul numinos al tatălui, aflăm despre „ditamai biblioteca” din capul lui Quichotte, despre mama sa moartă de cancer când el avea trei ani, despre depresia și dorul de mamă, internatul din Anglia și studiile la Oxford, înveninate de rasism și persecuții, despre ruperea relațiilor cu tata și sora vitregă renegată, călătoriile prin lume, ictusul cerebral și slujba la *Smile Pharmaceuticals*, pe scurt, despre o „emisiune fundamentală” văzută cu ochii minții și comentată imparțial de vocea „vizionarului” care zapează episoadele vieții. Un fiu imaginar ar fi fost însă de prea puțin ajutor într-o călătorie de aventuri eroice pentru cucerirea inimii Preaiubitei (cum, de altfel, și pentru economia romanului), astfel că un Grillo Parlante, un greier vorbitor de italiană, probabil, același greieraș-spiriduș din povestea lui Collodi (o altă partenogeneză), care a suflat peste Pinocchio și l-a făcut să se miște, îl transformă pe Sancho într-un băiat „în carne și oase”, „înalt”, „zdravăn, cu un rânjet pe față și o poftă mare de mâncare” (Rushdie, 2021, p. 130).

În lumea lui Rushdie, trecerea de la poveste la marea tradiție a romanului căutării nu e decât o întorsătură de condei, prin cate tatăl și fiul, cavalerul și scutierul, pornesc într-o lungă călătorie inițiativă, urmând să treacă, iarăși „conform marilor descrieri clasice ale căutării”, prin șapte văi (Valea Căutării, a Iubirii, a Cunoașterii, a Deșteptării, a Împăcării, a Minunării și a Anihilării). Rushdie spune, în *Mulțumirile* de la final, că șirul celor șapte văi i-l datorează lui Farid Uddin Attar și textului său *Divanul păsărilor*. Traducătoarea romanului pomenește însă, la pagina 441, despre cele șapte insule ale Bombay-ului, unite de un dig la sfârșitul secolului al XVIII-lea, și această coincidență, deloc întâmplătoare, îi conferă voiajului inițiativ o semnificație diversă, căci Graalul iubirii, în căutarea căruia a pornit cavalerul galant, nu e altul decât „dorul de Bombay”, de acel oraș pierdut și distrus de „succesorii barbari” prin „decizia de a-l părași”, „hotărârea de a nu privi în urmă și de a nu-și aminti, precum și abilitatea trecutului de a insista, în ciuda a tot și toate, asupra dreptului său de a reveni pentru a bântui prezentul” (Rushdie, 2021, p. 390).

Oricât de împănate cu discursurile bombastice ale lui Quichotte despre sensul spiritual și metaforic al călătoriilor inițiatice, parodiarea clișeelelor narațiunilor căutării nu servesc decât la cunoașterea realităților americane. Abia ieșiți din Valea Căutării, unde s-au lăsat de „orice fel de dogmă, inclusiv de credință și necredință”, Quichotte și Sancho se confruntă, într-un camping de pe malul lacului Capote, cu suspiciunile unei femei „cu piele albă” și o „zgardă de câine” la gât. Lipsa turbanelor și a bărbilor, aspectul și accentul „dubios de străin” îi declanșează femeii un acces de rasism virulent, susținut de corul spectatorilor și cei doi paznici „cu pistoale în toc și o atitudine de oameni care taie și spânzură” (Rushdie, 2021, p. 159), care-i alungă din stațiune. În Valea Iubirii, Quichotte îi vorbește lui Sancho despre „puritatea mărețului fenomen fundamental” în timpul dejunului într-un local

din Tulsa, un oraș din Oklahoma. „Alteritatea potențial ucigașă a pielii” atrage, și de această dată, suspiciunea și ostilitatea mesenilor, care nu întârzie să-și exprime atitudinea: „ – Lua-v-ar dracu’, a spus o altă gură. Ștergeți-o din țara mea și întoarceți-vă în fundăturile voastre falimentare, fanatice și antiamericane din deșert. O să dăm cu bomba nucleară peste voi toți” (Rushdie, 2021, p. 177). După incidentul din Tulsa, drumeții fac un scurt popas la un restaurant din orașul Beautiful din Kansas. Quichotte și Sancho sunt în cea de-a treia Vale, a Cunoașterii, unde „toată cunoașterea lumească încetează să mai fie de vreun folos și trebuie lepădată”, când un bărbat îi împușcă pe doi sud-asiatici „adânciți într-o conversație” și pe un alb care încercase să intervină. La numai un sfert din călătoria inițiată, Sancho devenise un „inițiat” în practica alterității, astfel că se vede nevoit să-și întrebe atotștiutorul tată: „Ce crezi? [...] E loc de noi în această Americă?” (Rushdie, 2021, p. 180). Răspunsul nu-l primește însă de la misticul Quichotte, ci de la Frumoasa din Beautiful, „singura iubire adevărată” spre care l-a condus destinul (e, totuși, fiul tatălui său) și care știe cum stau lucrurile: „Nimeni nu-i în stare să facă diferența – iranieni, arabi, musulmani. În consecință, nu suntem în siguranță” (Rushdie, 2021, p.184).

Rasismul atinge cote absurde și Salman Rushdie reciclează piesa *Rinocerii* pentru a sublinia echivalența dintre fenomenele totalitare trecute și cele prezente. Înainte să ajungă la New York, Quichotte și Sancho fac un popas în orașul New Jersey, reimaginat drept Berenger, unde un oarecare domn Ionéscu, fugit din România ca să scape de comunism, le povestește despre molima care a cuprins orașul. Berenger, un oraș fantomă, cum se va dovedi, este afectat de o epidemie de mastodontită, oamenii se metamorfozează în niște mutanți „ostili și agresivi”, care-și „retrag copiii de la școală și arată dispreț față de educație”, susținând că ei sunt adevărații patrioți americani, iar ceilalți, dinozaurii, trebuie să dispară. Opiniile se divizează între „înțelegători”, „favorabili” și „anti-mastodonți”, care propun introducerea carantinei, pentru ca „Statele Unite ale Americii să nu devină o țară a mastodonților”, și chiar vânarea lor cu arme tranchilizante. Bătălia degenerază într-un scenariu halucinant, oamenii și mastodonții se atacă reciproc într-un vacarm pecetluit de „râsul dement” al lui Ionéscu, apoi se lasă un nor de ceață și întreaga scenă, ca și orașul Berenger, se volatilizează în cel mai pur stil ionescian. Quichotte are o epifanie neașteptată că se află la capătul celei de a patra văi, a Detașării, unde „realitatea pe care am crezut că o știm a încetat să mai existe, iar ochii ne sunt deschiși către această revelație nouă și întunecată despre felul în care ar putea sta în realitate lucrurile” (Rushdie, 2021, p. 227).

New Yorkul, orașul „haotic, diform, supraaglomerat, aspru și lipsit de un fir narativ principal” (Rushdie, 2021, p. 246), este locul celei de-a cincea văi, a Împăcării, care trebuie să instaureze armonia și să deschidă calea spre inima Preaiubitei. Este momentul clarificărilor biografice și al înclinării spre finalul apocaliptic. Întâlnirea lui Quichotte cu sora vitregă, „o persoană nobilă și altruistă” și o „supraviețuitoare a unui cancer mamar”, care „a făcut o grămadă de bani pe Wall Street”, apoi și-a înființat propria organizație de micro-finanțare pentru femeile din Asia de Sud și a luptat împotriva violenței femeilor din India, răstoarnă povestea comis-voiajorului mistic, pornit în căutarea înțeleșurilor ascunse din lume. În versiunea surorii, pentru că întotdeauna există și adevărul celuilalt, Quichotte este un om „ros de invidie, egoist, ambițios, dur” și „incapabil de iubire”, căruia „nu i-a păsat niciodată de inimile oamenilor” și „nu și-a asumat

niciodată responsabilitatea pentru ceea ce a stricat” (Rushdie, 2021, p. 303). Ca orice istorie de familie, și aceasta este marcată de prea puțina dragoste fraternală, de o compasiune redusă, o susținere negată, un cuvânt aruncat la întâmplare și o ceartă pentru averea moștenită. Dintre toate păcatele lui Quichotte, cel mai greu de iertat este acela de a-i fi năruit relația surorii cu Evel Cent, celebrul savant, antreprenor și miliardar american de origine indiană, care propagă fantezii distopice despre „dezintegrarea universului și necesitatea de a supraviețui prin evadarea pe unul sau mai multe Pământuri învecinate” (Rushdie, 2021, p. 315). Marea reuniune de familie le aduce fraților, în cele din urmă, iertarea și împăcarea, așa cum pretinde fabula moralizatoare a poveștii și logica evolutivă a narațiunii.

După „valea scuzelor și vindecării”, întâlnirea cu Preaiubita era iminentă, oricât de neverosimilă și improbabilă ar fi fost, și ea se întâmplă în Central Park din New York, care e și cea de-a șasea vale, a Minunării, unde se ivește iubirea perfectă, după care „lumea, deoarece își va fi împlinit menirea, trebuie să se sfârșească” (Rushdie, 2021, p. 385). E, totuși, Epoca lui Orice-e-posibil, e lumea din Era Google, a „isteriei propagate electronic”, a „smartphone-ului care conduce gloata”, a oamenilor care trăiesc „în interiorul unor ficțiuni create de neadevăruri sau de ascunderea adevărilor”, a „antivacciniștilor”, „trolilor”, „ufologilor” și „paranoicilor de la știri”, a „vremurilor Rele”, „cele mai rele din câte-au fost vreodată”, în care nimeni nu mai știe deosebirea dintre „realitate și „realitate””, iar povestea lui Quichotte nu e decât o reflecție a „unei povești mai ample a ceea ce se întâmplă în jurul nostru”. Salma – Dulcinea se dovedește a fi o opiomână, o dependentă de stupefiantele medicinale paliative prescrise în mod neautorizat și răspândite epidemic în America, prin care își alina sindromul bipolar, o „moștenire biochimică” pe linie maternă, precum pretinde vocea narativă, legată, însă, pe linia genetica literare, de tulburările bipolare ale lui Don Quijote și de cele ale misticului Quichotte, cu care împărtășește alteritatea, Bombayul și New Yorkul, pendularea între două culturi, între două poluri civilizatoare, între un trecut renegat și un prezent fantasmagoric. Profesia de comis-voiajor și rudenia cu proprietarul companiei farmaceutice R. K. Smile își joacă rolul prestabilit în istoria povestită, căci anume așa ajunge cavalerul rătăcitor la aleasa inimii, în calitate de traficant de droguri, de Key-shot / „vârf de cocaină sau heroină luată pe o cheie” , care-i aduce femeii iubite poțiunea magică din timpurile noastre. Din acest moment, lucrurile încep să se deterioreze rapid, granița dintre realitatea din ficțiune și ficțiunea realității se șterge definitiv, profețiile casandrice ale lui Evel Cent despre dezintegrarea Universului încep să se îndeplinească și romanul devine un „rock’n’roll” de elemente SF, imagini apocaliptice, arătări fantastice și viziuni coșmărești. Quichotte stă la sfat cu monumentul lui Hans Christian Andersen, un revolver îi dă sfaturi de bărbăție, prezentatoarea știrilor i se adresează personal de pe ecranul televizorului, iar în New York apăruse o gaură uriașă, „o gaură în care s-au prăvălit mașini”, „un râu de neant imens și mugitor” se căscase de-asupra la Empire State Building, „iar orașul era plin de guri care urlau, de picioare care alergau”, „de Hamleți urlându-și disperarea înspre cerurile trădătoare” (Rushdie, 2021, pp. 435-7). Pentru eroii poveștii, ca și pentru lumea lor, aceasta este cea de-a șaptea vale, a Anihilării, „unde sinele dispare în Univers”. Ultima și singura aventură eroică din acest roman cavaleresc pe dos, este cea a bătrânului Quichotte purtând-o pe Salma visurilor sale spre deșertul din Arizona, bântuit de viziunile surrealiste ale altui *Căutător de vise* (*Arizona Dream*, 1993) și de rămășițele

fantasmagorice ale lumii indo-spaniole, unde se afla portalul post-einsteinian al lui Evil Cent, care promitea trecerea pe Pământul învecinat al făgăduinței, „ca refugiați”. Înainte de acest sfârșit și aidoma ilustrului său predecesor, Quichotte își recapătă „sănătatea mintală, ba chiar și un soi de înțelepciune”, pronunțând această morală testamentară: „Căutarea în care am pornit ca să ajung la tine n-a fost doar o căutare a ta, ci și a bunătății și virtuții mele compromise. [...] Am crezut că dacă te voi cuceri pe tine – imposibilul! –, îmi voi valida viața. [...] Și peste tot în jurul meu – nu doar America, întreaga rasă umană! Da, chiar și India noastră! – își pierdea și ea mințile, apetența morală, bunătatea, sufletul. Și poate că, nu știu sigur, dar poate că acest eșec profund a atras asupra-ne eșecul și mai profund al universului” (Rushdie, 2021, p.447). Cât despre Sancho, rămas o vreme în afara poveștii și pornit în căutarea Frumoasei din Beautiful, cu banii jefuiți de la mătușă, povestea ne spune că un Sancho fără Quichotte este un „nimeni. O ficțiune ce nu putea dăinui”. Nici Grillo Parlante, nici Zâna Albastră nu pot salva această „consecință bastardă a culturii de doi bani” a Americii de o „moarte cvasielectronică, moartea prin dispariția semnalului” (Rushdie, 2021, p. 413).

Reinventarea lui Don Quijote este, prin urmare, o distopie, o altă demonstrație a „inalienabilei paradigme sperectomice a scriiturii lui Rushdie” (Sereni, 2010, p 14), care înfățișează „prăbușirea Americii” și sfârșitul lumii ca o consecință de neevitat a „lipsei de scrupule, narcisismul, lipsa de onestitate, lăcomia, intoleranța, violența” (Rushdie, 2021, p. 403) oamenilor. Dar există și „povestea din spatele poveștii”, cea a vieții Autorului, a multiplelor paralele dintre personajele „reale” și cele inventate, a „îngemănării amețitoare dintre real și imaginar”, a metaromanului care-l familiarizează pe cititor cu felul în care „materialul subconștientului” devine literatură, iar literatura devine viață. Romanul despre roman spune povestea unui scriitor indian din New York, aflat la capătul „unei vieți deja consumate”, cu „gânduri învălmășite despre moarte”, despre fiul său pierdut și familia destrămată. „Crizele altora” – „Apocalipsa Occidentului”, „criza Americii”, criza Angliei, care „se împotriveaua ideii de a deveni pe deplin europeană” – interferează cu propriile crize sentimentale, de familie și de identitate, făcându-l să se simtă un „tată ratat” și un „scriitor ratat”, care „nu va face niciodată parte din canonul literar” (Rushdie, 2021, p. 261). Romanul la care lucrează, *Quichotte*, este cântecul său de lebedă, *opera magna* căreia i se consacră, presimțindu-și sfârșitul, și prin care consacră puterea „cărții care știe mai multe decât autorul” (Rushdie, 2021, p. 420) și frumusețea salvatoare a ficțiunii. Scenele din aceste două romane se reflectă în oglinzi paralele, transformând narațiunea despre propria familie într-o parabolă despre căutarea unicului lucru etern și universal: dragostea aproapelui, afecțiunea filială, fărâmele de căldură și umanitate din viața de familie. Autorul are și el o Soră, o luptătoare pentru egalitatea rasială și o avocată „eficientă”, care ajunge prima femeie (de culoare) președintă a Camerei Lorzilor, supraviețuiește unui tratament oncologic agresiv și se căsătorește cu un judecător englez excentric la propriu și la figurat. O ceartă pentru moștenirea familiei provoacă ruptura dintre frați, pe care o remediază, mult prea târziu, recidiva cancerului, care îi aduce pe ambii în „culoarul morții”, unde regăsesc calea unul către celălalt, răvășiți de compasiune și iertare. Paginile de o sfâșietoare umanitate rănită și vulnerabilă, care descriu omeneasca frică de durerea trupească și de cea a sfârșitului, alternează cu monologuri extinse despre maladiile sociale, sau despre „versiunea mai veche a Angliei, care nu voia să provoace conflicte” și puseurile „xenofobe din noua

Anglie” (Rushdie, 2021, p. 82). În comentariile Surorii, conflictul dintre ideal și realitate capătă nuanțe vădit politice: „[...] după toți acești ani, trebuia să recunoască faptul că înțelesese greșit țara al cărei cetățean era de-acum și ea, țara pe care o considerase a ei. Fusesse absolut convinsă că era un loc decent, deschis la minte, relaxat, unde era bine să locuiești, iar acum descoperirea că era, de asemenea – sau nu „de asemenea”, ci „de fapt” –, îngust la minte, delirant și deloc confortabil ca loc de viață pentru cei care nu posedau marea virtute a unei piei de culoare acceptabilă” (Rushdie, 2021, p. 78). Remarcile ei precise și tăioase vizează nu doar hibebe Angliei contemporane, ci și „ipocriziile și dublele standarde ale așa-zisei intelighenții liber-cugetătoare indiene”, „vulnerabilitatea imigranților la abuzuri și chiar la lucruri mai rele”, sau derivatele ideologice cu privire la *hijab*, și devine limpede că anume acestei voci narrative îi sunt delegate opiniile autorului real: „Toate tinerele alea din ziua de azi care descriu vălul ca pe un semnificant al identității lor. Le spun că suferă de ceea ce actualmente demodatul filosof Karl Marx ar fi numit falsă conștiință. Pe cea mai mare parte din planetă vălul nu reprezintă o alegere liberă. Femeile sunt condamnate la invizibilitate de bărbați. Fetele astea din Occident, care își fac propriile – citez – „alegeri libere”, legitimează oprimarea surorilor lor din acele părți de lume unde alegerea nu este liberă” (Rushdie, 2021, p.340). Pe de altă parte, comentariile Autorului, exagerat poetice și în contrast cu limbajul „juridic” al Surorii, dar cu referire la aceleași subiecte, destabilizează intenționat pretențiile romanului de a înțelege și a reda realitatea. Printre poveștile pe care le spune lângă patul de moarte al Surorii e și cea despre cartea la care lucrează, care sintetizează exemplar tema romanului: „I-a povestit cum voia să se răfuiască cu cultura de doi bani a vremurilor lui, care distrugea și îndobitocea, la fel cum Cervantes se războie cu cultura de doi bani din epoca sa. I-a spus că încerca să scrie în același timp și despre iubirea imposibilă și obsesivă, despre relațiile dintre tați și fii, despre certurile dintre frați și, da, despre lucruri de neiertat, despre imigranți indieni, despre rasismul la adresa lor, despre escrocii din rândul lor, apoi despre spioni cibernetici, despre chestii științifico-fantastice, despre întrepătrunderea realităților ficționale și „reale”, despre moartea autorului și sfârșitul lumii. I-a mai zis că voia să includă și elemente de parodie, satiră și pastişă” (Rushdie, 2021, p. 344). Ca și Quichotte, Autorul este un „traficant de droguri”, pentru că aduce clandestin din America sprayul sublingual cu fentanil, același opioid produs de compania farmaceutică a vărului Smile care domolea tulburările bipolare ale Salmei, și care-i va oferi Surorii și credinciosului ei soț posibilitatea de a „pleca din lume așa cum au trăit în ea: împreună” (Rushdie, 2021, p. 364). Acest final apoteotic și romantic, în care Fratele apare înveșmântat ca Îngerul Iubirii și al Morții, proiectează o viziune radical umanistă asupra naturii adevăratei iubiri și a dreptului oamenilor la demnitatea morții.

Cealaltă latură a iubirii, dintre tată și fiu, este reversul poveștii lui Sancho și Quichotte. Dispărut din viața părinților după divorțul acestora, Fiul se reinventează ca terorist cibernetice, luându-și, pentru viața de zi cu zi, numele Marcel DuChamp, iar pentru filmulețele de pe You Tube, pseudonimul Quix97 și masca din muzicalul de pe Broadway, *Omul din La Mancha*. O altă contopire a realului cu ficțiunea stabilește legătura dintre Sancho născut din imaginația tatălui său și Fiul Autorului, care „se transformase într-o făptură imaginară – în două făpturi imagine! – prin puterea propriei voințe” (Rushdie, 2021, p.277). Doar că, spre deosebire de Sancho, care era un „nimeni” fără Quichotte, în cazul Autorului „Întrebarea Sancho

se punea invers. Întrebarea nu era cine era Fiul fără el, ci mai degrabă cine era el fără fiul său, iar răspunsul care se impunea: nu prea era mare lucru” (Rushdie, 2021, p. 424). Capturat de Serviciile Secrete americane, după un scenariu asemănător cu cel din romanele de spionaj ale lui DuChamp, întâlnirea și reconcilierea tatălui cu fiul are loc în sediul combaterii celui de-al Treilea Război Mondial pentru „viitorul lumii libere, al platformelor de socializare neperversitate și al alegerilor nefraudate, al adevărurilor, legii, democrației și libertății” (Rushdie, 2021, p.278). Convertit din tabăra „hackerilor răi” în cea a „hackerilor buni”, fiului i se permite să petreacă o vreme cu tatăl său și aceștia întreprind o călătorie cu un Chevrolet Cruze spre locurile descrise în *Quichotte*, care este o reluare a călătoriei lui Quichotte și Sancho „derulată în sens invers, ca o peliculă din vremurile când existau pelicule” (Rushdie, 2021, p.426). Este călătoria de vis a Autorului din ficțiune, sau poate, a celui din realitate, sau a oricărui părinte din lumea aceasta, care tânjește după înțelegerea și dragostea propriului copil. La New Jersey, îi povestește fiului „cât de îndatorat îi era lui Ionescu și *Rinocerilor săi*”, apoi îi face o introducere în bucătăria sa de creație, prin care ne explică și nouă, cititorilor, resorturile teoretice ale romanului: „A încercat să-i explice tradiția picarescă, natura sa episodică și felul cum episoadele unei astfel de opere puteau cuprinde multe stiluri, elevate și de rând, fabulatorii și banale, cum aceasta putea fi simultan parodică și originală și cum, prin această năzdrăvănie metamorfică, putea demonstra și căuta să cuprindă diversitatea vieții omenești. A stat pe strada principală a acestui proto-Berenger, care i se părea mai puțin real decât orașul din paginile scrise de el, și a zis despre Absurd, în general, că lua în derâdere și, în același timp, celebra incapacitatea noastră de a da vieții un sens cu adevărat coerent, precum și despre mastodonții lui, în particular, că poate spuneau ceva despre deumanizarea noastră tot mai pronunțată, despre faptul că noi, ca specie, sau unii dintre noi ne putem pierde busola morală, devenind simultan făpturi cu colți lungi dintr-un trecut barbar, preuman, și monștri care torturează prezentul omenesc” (Rushdie, 2021, p. 425). În Kansasul Văii Cunoașterii, Frumoasa din Beautiful lipsește, dar scena cu bărbatul alb care urlă „Cărați-vă din țara mea!” se repetă, doar că Autorul îl sfidează pe agresor, apoi Fiul, prevenit că acesta se va întoarce cu o armă ca să-iucidă, îl anihilează cu o mișcare violentă de karate. În Valea Iubirii din Tulsa, de unde Quichotte și Sancho au fost expulzați, au mâncat *huevos rancheros* și „nimeni nu s-a holbat, nimănui nu i-a păsat”, ceea ce a fost „un alt fel de victorie”, după câștigarea admirației Fiului și „înfruntarea fățișă a ticălosului” cu toată lumea de partea lor. Ultima stație, la Turnul Diavolului din Wyoming, unde Quichotte și-a conceput fiul magic, este locul în care Autorul îi dezvăluie Fiului magia nașterii lui: „În noaptea aceea a fost o ploaie de meteoriți și ne-am rugat să facem un copil. Nu ne-a fost ușor să avem copii. [...] Și apoi te-am avut pe tine. Ai fost copilul nostru din stele. Ai fost dorința noastră îndeplinită” (Rushdie, 2021, p. 431).

Cea mai importantă poveste din viața Autorului a fost spusă, după care, contemplând aurora boreală pe geamul avionului, el se scufundă în pacea mirifică și fermecătoare a *Simfoniei a IX-a* de Beethoven. Finalul apocaliptic din *Quichotte* este contrabalansat de această *Odă bucuriei* celui care a „simțit iubirea” „sufletului drag” pe pământ. Oda lui Schiller încununează viața „frântă” a Autorului, dar versurile ei celebrează Steaua care aduce „pe popor lângă popor” („toți pe lume frați noi suntem / când apari ușor în zbor” (15)) și acest imn al Europei traduce

speranța lui Salman Rushdie în capacitatea vechiului continent de a-și ține promisiunea. Romanul lui Rushdie propune două finaluri – unul care condamnă umanitatea la dispariție și altul care afirmă puterea salvatoare a iubirii –, lăsându-i cititorului, dar și omenirii, dreptul de a face propria alegere.

Referințe bibliografice

- Szurek, Sandra, Nègre Céline, Poutiers, Mikaël. *L'affaire Salman Rushdie. Dossier d'un différend international*. Paris : Éditions Montchrestien, 1999.
- Lang, Jack. *Préface*, în: Szurek, Sandra, Nègre Céline, Poutiers, Mikaël. *L'affaire Salman Rushdie. Dossier d'un différend international*. Paris : Editions Montchrestien, 1999.
- Hassumani, Sabrina, Salman Rushdie. *A Postmodern Reading of His Major Works*, London: Associated University Presses, 2002.
- Teverson, Andrew. *Salman Rushdie*, Manchester: Manchester University Press, 2007.
- Pesso-Miguel, Catherine. *Salman Rushdie. L'écriture transportée*. Bordeaux: L'Imprimerie Pleine Page, 2007.
- Sereni, Chiara. *Salman Rushdie. La storia come sperectomia*. Roma: ARACNE editrice, 2010.
- Cervantes, Miguel de. *Ingeniosul hidalg Don Quijote de la Mancha* (traducere de Sorin Mărculescu). București: Humanitas, 2016.
- Rushdie, Salman. *Franchissez la ligne*. Paris : Plon, 2003.
- . *Seducătoarea din Florența*. Iași: Polirom, 2011.
- . *Pământul de sub tălpile ei*. Iași: Polirom, 2011.
- . *Copiii din miez de noapte*. Iași: Polirom, 2013.
- . *Shalimar clovnul*. Iași: Polirom, 2013.
- . *Quichotte*. Iași: Polirom, 2021.
- Melancolia lui Don Quijote*. În: *Observator cultural*, nr. 823 din 20 mai 2016. Disponibil: <https://www.observatorcultural.ro/articol/melancolia-lui-don-quijote> (accesat: 27 martie 2023)
- Schiller, Friedrich von. *Odă bucuriei*. Disponibil: <https://m.poetii-nostri.ro/friedrich-von-schiller-oda-bucuriei-poezie-id-6891/> (accesat: 31 martie 2023)

STUDII FILOLOGICE/LINGVISTICĂ
PHILOLOGICAL/LINGUISTIC STUDIES

FRAZEOLOGISME CU MOTIVEM INDIGEN ÎN DICȚIONARUL FRAZEOLOGIC MOTIVAȚIONAL

Angela SAVIN-ZGARDAN

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Problema motivației semnului glotic se situează tot mai mult în vizorul lingvisticii europene, în direcția creării chiar a unei noi discipline, lingvistica motivațională. În *Dicționarul frazeologic motivațional*, Chișinău, Bons Offices, 2023, a cărei autoare este subsemnata, se propune conceperea genezei unităților polilexicale stabile prin indicarea tipului motivației – cea extralingvistică, precum și prin aspectul originii lor, ele fiind *indigene* și *generale*. Expresiile stabile de proveniență străină sunt considerate ca fiind *generale* unui mare număr de limbi. Iar celelalte unități polilexicale stabile trebuie privite ca fiind *indigene*, avându-și originea în limba română, chiar dacă au corespondente în alte limbi. Atestarea lor ca fiind similare în terțe limbi poate fi explicată prin varia motive. La apariția lor, unitățile polilexicale stabile au fost inițial unități de limbă denominative, motivate, în cazul în care denumeau anumite fapte concrete din lumea ambiantă sau unități conotative, motivate, în cazul când vorbitorul își exprima atitudinea față de un fapt concret din viață. Pe parcurs, odată cu evoluția limbii și a societății, unele frazeologisme motivate au și rămas motivate, componentele lor sau unul din ele păstrându-și sensul. Explicația constă în faptul că doar aceste unități de limbă pot denumi anumite realități: anumite valori lexico-gramaticale, eliminarea echivocului etc.

Articolul de față de față ne vom opri asupra unor componente ale frazeologismelor date care exprimă unele simboluri și motive indigene românești, ele constituind parte a lingviculturii poporului român.

Cuvinte cheie: *Unitate polilexicală stabilă, frazeologism, motivație, motivem, simbol, indigen.*

The problem of the motivation of the linguistic sign is more and more in sight of European linguistics, in the direction of even creating a new discipline, motivational linguistics. In the *Motivational Phraseological Dictionary*, Chisinau, 2023, whose author is the undersigned, it is proposed to conceive the genesis of stable polylexical units by indicating the type of motivation - the extralinguistic one, as well as by the aspect of their origin, they being indigenous and general. Stable expressions of foreign origin are considered general to a large number of languages. The other stable polylexical units are to be regarded as indigenous, having their origin in Romanian, even if they have correspondences in other languages. Their similarity in the third languages can be explained by several reasons. At their emergence, stable polylexical units were originally denominative, motivated language units, where they denoted definite facts in the surrounding world, or connotative, motivated units, where the speaker expressed an attitude towards a certain fact in life. Along the way, as language and society have evolved, some motivated phraseological units have also remained motivated, their components or one of them retaining their meaning. The explanation lies in the fact that only these language units can name certain realities: certain lexical and grammatical values, elimination of ambiguity, etc.

The present article will focus on some components of the given phraseologisms expressing some Romanian indigenous symbols and motifs, as they are part of the linguoculture of the Romanian people.

Keywords: *Stable polylexical unit, phraseologism, motivation, motiveme, symbol, indigenous.*

Problema motivației semnului glotic se situează tot mai mult în vizorul lingvisticii europene, în direcția creării chiar a unei noi discipline, lingvistica motivațională. În *Dicționarul frazeologic motivațional*, Chișinău: Bons Offices, 2023, 276 p., a cărei autoare este subsemnata, se propune conceperea genezei frazeologismelor, a unităților polilexicale stabile, prin indicarea tipului motivației – cea extralingvistică, precum și prin aspectul originii lor.

În ceea ce privește obiectul de studiu al dicționarului, o problemă principală pe care autoarea și-a pus-o a fost aceea de a prezenta unitățile polilexicale stabile ale limbii în contextul explicării apariției sau pătrunderii lor prin prisma motivației extralingvistice.

În dicționar se propune conceperea genezei unităților polilexicale stabile (UPS) prin indicarea tipului motivației – cea extralingvistică (motivația intralingvistică va constitui obiectul de investigație al unei alte lucrări), precum și prin aspectul originii lor, ele fiind *indigene* și *generale*.

Așadar, frazeologismele, locuțiunile, paremiile, conform motivației extralingvistice a semnului glotic, se divizează în *unități polilexicale indigene* și *unități polilexicale generale*. Unitățile polilexicale *indigene* se referă la realitățile din lumea înconjurătoare: *ce descriu viața cotidiană; ce se referă la profesii și meserii; cu referire la exteriorul omului; legate de faună; având lexic militar; legate de fenomene ale naturii; expresii tabu*. Unitățile polilexicale *generale*, la rândul lor, sunt acelea care au pătruns în limbă pe cale cultă: *biblice; mitologice; bazate pe realități istorice; livrești*.

Motivația originii unor UPS se explică prin faptul că au apărut pe teren propriu, fiind *indigene*, avându-și originea în limba română, chiar dacă au corespondente în alte limbi. Atestarea UPS similare în terțe limbi poate fi explicată prin modul general-uman de a înțelege realitatea, de a se confrunta cu fenomene similare de ordin social – economic, natural, cultural etc., în urma conviețuirii îndelungate într-un areal geografic, datorită relațiilor de contact economice, sociale sau ca urmare a migrației populației etc. La apariția lor, UPS au fost inițial unități de limbă denominative, motivate, în cazul în care denumeau anumite fapte concrete din lumea ambiantă sau unități conotative, motivate, în cazul când vorbitorul își exprima atitudinea față de un fapt concret din viață. Pe parcurs, odată cu evoluția limbii și a societății, unele UPS motivate au și rămas motivate, componentele lor sau unul din ele păstrându-și sensul. Explicația constă în faptul că doar aceste unități de limbă pot denumi anumite realități: anumite valori lexico-gramaticale, eliminarea echivocului etc.

În studiul dat ne vom opri asupra unor componente ale unor unităților polilexicale indigene care exprimă unele simboluri și motiveme indigene românești, ele constituind parte a lingvoculturii poporului nostru.

Ne vom opri asupra unor frazeologisme cu motivem indigen.

A nu avea nas / motivație extralingvistică, indigen, exteriorul omului. Expresia se utilizează cu sensul „a nu avea trecere, a nu îndrăzni, a nu cuteza, a nu avea autoritate”. În Moldova și în alte țări în Evul Mediu era obiceiul ca celui ce îndrăzne să uneltească, să completeze împotriva domnitorului țării cu scopul de a-l răsturna din scaun, să i se taie nasul, să fie crestă la nas. Cei tăiați la nas, adică cei care aveau defect fizic, nu aveau trecere la domnie, nu puteau deveni domnitori.

Toată lumea cunoaște că Nicolae Milescu-Spătaru a fost scriitor, a călătorit chiar până la îndepărtata Chină, fapt rarism până atunci, descriind o țară necunoscută pentru mai toată lumea. Dar puțini cunosc că Nicolae Milescu-Spătaru a fost crestat la nas din cauza că a vrut să-l răstoarne din scaun pe domnul Ștefăniță Vodă. *Context.* Trădătorul *nu* mai *are nas* să se mai arate în fața noastră. (Ex. n.)

Următoarea locuțiune substantivală, s-ar părea, că nu are motivație indigenă, însă doar la prima vedere. **Boneta frigiană** / motivație extralingvistică, **generală, origine istorică**. Boneta *frigiană* este o căciulă de origine anatoliană, purtată în antichitate de sclavii eliberați din Roma antică. Însuși Paris, fiul lui Priam, este considerat frigian, având căciulă frigiană, purtată și de zeul Mithra. Boneta frigiană era asociată, în Antichitate, cu câteva popoare (țări) din Europa de Est și Anatolia, fiind enumerate, acolo, următoarele regiuni: Frigia, Dacia și Balcanii.

Piesa vestimentară pe care astăzi o numim „căciulă dacică” nu era specifică doar strămoșilor noștri geto-daci, ci reprezenta un obiect de vestimentație utilizat în toată lumea tracică, atât în nordul, cât și în sudul Dunării (Tohaneanu 1). Ambele maluri ale Dunării de Jos erau locuite de către același popor: marele neam al tracilor, „cel mai numeros după cel al inzilor”, așa cum arăta Herodot. De altfel, puternicul Burebista era numit „cel dintâi și cel mai mare dintre regii din Tracia”. „Căciulă dacică” apare în reprezentările de pe Columna lui Traian sau în statuile de daci realizate în Antichitate (Tohaneanu 1). Aceste modele de căciuli conice erau confecționate din lână sau piele cu vârful ascuțit, deseori întors către față, fiind eficiente în zonele cu vânt și climă aspră (stepă sau montană).

Căciula frigiană este un obiect vestimentar care a reprezentat și reprezintă un simbol utilizat, ca element de heraldică și simbolistică oficială, de către state precum Franța, SUA, Portugalia, Brazilia, Argentina, Cuba, Nicaragua și altele. În reprezentările antice apar purtând pe cap „bonete frigiene” sau mai bine zis „căciuli tralice” faimoși eroi ai Troiei, precum Paris și Enea, dar și vitezele Amazoane – despre care se spune că au stăpânit în teritoriile de la nordul Mării Negre. Boneta frigiană de culoare roșie și cu vârful îndoit înainte a fost adoptată și de revoluționarii francezi care au făcut *Revoluția franceză* din 1789, ca simbol al luptei pentru libertate. Aceasta s-a răspândit ulterior peste tot acolo unde au ajuns armatele Franței. În prezent, *Marianne*, purtând boneta frigiană, a devenit un simbol al Republicii Franceze. Boneta frigiană a fost folosită ca simbol republican în statele *Americii Latine*, eliberate de sub dominația *Spaniei*. Boneta frigiană figurează pe sigiliul Senatului Statelor Unite ale Americii. Așadar, faimoasa bonetă frigiană este totuna cu căciula dacică, folosită în heraldica unor state moderne.

Context. Cele două fecioare ... sunt Ioana d'Arc, simbolul mândriei naționale franceze...și Marianne, fata cu *bonetă frigiană* întâlnită pe monumente, timbre și monede și e simbolul Franței republicane, și al eliberării de sub opresiune (boneta frigiană era purtată în vremea romanilor de sclavii eliberați). (Reading 42)

Calul de dar nu se caute în gură / la dinți / motivație extralingvistică, indigen, faună. Există o credință înrădăcinată, se pare, în memoria tuturor popoarelor, potrivit căreia, la origine calul vine din bezna adâncurilor, fie din măruntaiele pământului, fie din adâncurile mării.

Calul este simbol al măreției. Calul alb devine imaginea frumuseții desăvârșite. Un cal de un alb strălucitor este mai adesea călărit de cel numit Credincios și Adevărat (Apocalipsa 19:11), adică de Hristos. Potrivit textului

apocalipsei, oștile cerești care Îl însoțesc călăresc pe cai albi. Calul constituie, așadar, unul din arhetipurile fundamentale pe care omenirea și le-a înscris în memorie. Simbolismul lui se întinde de la lumea din jos până în lumea de sus. (Chevalier, Gheerbrant 234)

În mitologia românească locuitorii satelor spun că pe cal l-a făcut Dumnezeu, punându-se astfel dimensiunea sa sacralizatoare. Totodată, el poate fi și malefic, „năzdrăvan”, pentru că se poate preface în drac, că poate vorbi cu stăpânul în mod emblematic. (Antonescu)

Calul, fiind o ființă deosebită, ocupă un loc special în viața românului. Țăranul, cumpărând un cal la gospodărie, îl căuta neapărat în gură, apreciind după starea dinților vârsta și sănătatea animalului. Poporul, dorind să materializeze noțiunea de recunoștință pentru un lucru primit în dar, în special pentru un cal ce are rolul său deosebit, a ales un caz concret, mai aproape de modul de viață a țăranului, astfel demonstrând atât tact, cât și practicism - un lucru primit degeaba nu strică la casă. Frazelogismul dat cu structură și sens similar se întâlnește la diferite popoare. Comp: fr. *à cheval donné on ne regarde pas à la dent*, rus. *даренному коню в зубы не смотрят*. (Savin-Zgardan 80) Expresia are semnificația: lucrurile primite în dar se iau așa cum sunt, fără a se ține seama de defecte. *Context*. Calul troian nu se caută la dinți, dar se caută la interior. (Boia 2)

A da ortul popii / motivație extralingvistică, *indigen, viața cotidiană*. Expresia își are originea în Evul Mediu. Termenul *ort* este un substantiv comun care a ieșit din uz. Conform DEX, *ort* semnifică „monedă de argint de valoare mică, reprezentând a patra parte dintr-un leu vechi (sau dintr-un taler) (DEX), din argint, cu o greutate de aproximativ 7 grame. Inițial, ortul era „ortstaler“, denumire care s-a redus treptat, prin simplificare, la forma „ort“. Era taxa plătită preotului pentru înmormântare. Expresia își are originea într-o străveche practică păgână, punerea unui bănuț mortului la degetul mic al mâinii drepte, pentru ca acesta să-și poată plăti vămile văzduhului. Practica este una antică. Vechii greci și romanii puneau un „obol“, adică o veche monedă grecească, sub limba decedaților, crezând că aceștia îl vor da lui Charon, păzitorul de la poarta „împărăției umbrelor”, ca să-i treacă cu o luntre peste fluviul Acheron sau peste apa Stix (greci). În Franța se pune un bănuț în gura mortului pentru a-l împiedica să se întoarcă printre cei vii, pentru a-și revendica bunurile lumești. Obiceiul a fost adoptat și în țara noastră. În Țara Românească mai există încă datina de a se pune în sânul mortului 24 de parale pentru a plăti cele 24 de vămi. În Ardeal, în special, dar și în Muntenia, se pune un bănuț, un ort, în mâna mortului, aceeași monedă fiind folosită și pentru plata preotului pentru slujba de înmormântare. Familia persoanei decedate „dădea ortul popii“ pentru a se îngriji de îndeplinirea tradițiilor bisericești. Treptat, căci acest sens s-a păstrat prin asociere cu moartea unei persoane, expresia „a da ortul popii“ a devenit sinonimă cu extincția (Mihai).

Frazelogismul se utilizează cu semnificația: *a muri, a deceda*, având coloratură stilistică argotică. De asemenea lexemul *ort* se utilizează și în expresia *Tot doi bani (sau lei) și un ort*= totuna, la fel de neînsemnat. – Din pol. *ort*, germ. *Ort*.

Context. Inculpatul deja a dat ortul popii, chiar și unul dintre complici, dar statul n-a apucat în peste 9 ani de la incident să facă dreptate, prima instanță l-a achitat..., iar celelalte instanțe plimbă dosarul din colo-încoace și îl țin câte un an fiecare, mai ales la CSJ. (Dosarul Babenco 1)

A face focul / motivație extralingvistică, indigenă, viața cotidiană.

Este o locuțiune verbală cu corelatul *a aprinde*. Pe vremuri aprinderea focului era o îndeletnicire nu prea ușoară care necesita deprinderi și materiale necesare: prin frecare sau scâpărare folosind iască, cremene, bucăți de lemn etc. Acțiunea dată era primordială pentru supraviețuire, oferind căldură și posibilitatea de a prepara mâncare. Îmbinarea liberă de cuvinte trece în locuțiune, denumind orice activitate de aprindere. Pentru culturile agrare sunt caracteristice numeroasele rituri de purificare prin foc. Ele simbolizează incendierea ogoarelor care după aceea se împodobesc cu o haină verde de natură vie. (Symboles 42)

După J. Durant, focul poate fi purificator, de iluminare (apărut din fulger sau din lovire de vreun material ce produce scânteii – nota n.) sau sexual, obținut prin frecare (foc dobândit la mișcarea ritmică dintre două suprafețe – nota n.). (Durand 180-183). În simbolistica teologică este des folosită imaginea focului: roți în flăcări, animale arzânde, oamenii cuprinși de foc, mormane de jăratice aprinse, fluvii rostogolind flăcări, tronurile sunt arzătoare, serafimii sunt incandescenti.

În cazul frazeologismului dat motivemul se referă la condiția de viață sau de purificare, actualizat în conceptul „foc material”. Comp.: *fr. faire du feu*, bulg. *запаля огън*, rus. *разводить огонь* (Savin-Zgardan 76). *Context.* *Un bărbat de 56 de ani din satul Ulmu, raionul Ialoveni, a fost sancționat astăzi cu 1200 de lei pentru că acum o lună a tăiat ilegal din pădurea din sat zece arbori de salcâm. Acesta a spus polițiștilor că a tăiat copacii pentru a face focul în sobă.* (TV8.MD)

Față în față / motivație extralingvistică, indigen, relațiile cu alte persoane. Fața omului, chipul lui exprimă gândurile și sentimentele sale sau însăși esența sa. Chipul lui Dumnezeu se referă la esența Sa, de aceea nu poate fi privit. Citim în Biblie: „Fața mea nu vei putea s-o vezi, că nu poate vedea omul fața mea și să trăiască”. (Ieșirea 33:20). Iar evanghelistul Ioan va spune: „Pe Dumnezeu nimeni nu l-a văzut vreodată.” (Evanghelia după Ioan 1:18). A-L privirii pe Dumnezeu *față în față* este o recompensă hărăzită vieții veșnice. Misticii îl imploră adesea pe Dumnezeu să le arate fața Lui. Fața este simbolul ființei însăși a lui Dumnezeu sau a unei persoane umane, de aceea a-l privi în față pe împărat, pretutindeni unde este considerat de natură divină, așa cum este în China, reprezintă un sacrilegiu. (Chevalier, Gheerbrant 37-38)

O analogie găsim în mitologia greacă unde Zeus o mistuie arzând-o pe iubită sa prințesa Semelle, doar pentru că a putut să-i vadă fața.

Frazeologismul are două sensuri: 1. unul către altul; 2. unul împotriva celuilalt. În ambele cazuri motivemul este poziția de vizavi. Diferă caracterul atmosferei: în primul caz e pașnic, intim, în al doilea caz – dușmănos. Frazeologismul, credem, care a fost de la bun început o îmbinare de cuvinte liberă ce denumea o situație concretă, se transformă într-o îmbinare stabilă de cuvinte care și-a pierdut legătura cu imaginea concretă.

Context. *Față în față cu răzburarea* de J.M. Darhower. Un roman incendiar care încalcă toate regulile iubirii. Romanul întunecat de dragoste care transformă tandrețea în pasiune sălbatică, stârnind controverse cu scenele sale captivante. Pericolul te pândește la fiecare mișcare! (Un roman incendiar 1)

Profețiile oracolului / profețiile sibilelor / motivație extralingvistică, generală, istorică. Această expresie face aluzie la premonițiile Sibilelor, femei

profete legendare care au compus o culegere de oracole, constând din nouă cărți și concentrând destinele Romei Antice.

Vechii greci și romani le priveau pe Sibile cu mare respect și nețărmurită încredere. Au jucat un rol nebănuit de important și în vremea creștinismului timpuriu, dovedind înclinarea omului spre latura mistică a existenței, indiferent de religia practică. Profețiile sibilelor au făcut ca generații întregi de femei cărora li se atribuia darul clarviziunii să dăinuie în bazinul mediteranean. La vechii greci și mai apoi la romani, sibilele au fost dintotdeauna niște femei cu statut aproape sacru și cu o poziție complexă de preotese, profetese și păstrătoare ale tainelor. Sibilele erau fie tinere fecioare, fie bătrâne care trăiau preponderent în stare de transă. Primul autor grec antic care a relatat despre ele a fost Heraclit care le menționează în secolul V î.Hr. Cu toate acestea, istoricul Walter Burkert consideră că sibilele vin din vremuri imemorabile, ca urmașe ale femeilor șamani din perioada matriarhală a Neoliticului, din negura timpului, când oamenii erau încredințați că Marea Zeiță Mamă veghea blând și înțelept asupra primelor comunități umane aciuite prin caverne. (Pârlog 1)

În Țara Românească se întâlnesc pe exteriorul bisericilor reprezentări ale tuturor sibilelor. Ele sunt zugrăvite ca femei tinere și foarte frumoase. Sunt înveșmântate în rochii lungi, strânse la brâu cu o centură decorată cu pietre scumpe. Pe cap poartă o căciulă frigiană și un voal de culoare deschisă, numit și flammeum, reprezentând flacăra dătătoare de viață. În mână pot ține un filacter cu precizarea făcută sau diferite simboluri ca: un trandafir alb, o lumânare aprinsă, o mănăușă, o cunună de spini, o iesle, un leagăn sau o sabie. Nici o sibilă nu se reprezintă cu aureolă, ele fiind considerate doar femei înțelepte, și nu sfinte. (2). În iconografia mănăstirilor din Moldova apare zugrăvită o singură sibilă cu denumirea „Împărăteasă Savila”. Regăsim imaginea ei pe picturile murale de la mănăstirea Mănăstirea Sucevița și mănăstirea Voroneț. Ea este reprezentată alături de filosofii greci și este încadrată în tema Arborelui lui Iesei și a Bunei Vestiri. Această unică sibilă are menirea să reprezinte figurat profetia mesianică și cultul Fecioarei prezise în oracole (Ștefăniță 3). În zilele noastre expresia dată se folosește cu sens ironic.

Concluzii

Factorii extralingvistici constituie etapa primară privind apariția UPS în limbă. Motivația originii unor UPS se explică prin faptul că au apărut pe teren propriu, fiind *indigene*, avându-și originea în limba română, chiar dacă au corespondente în alte limbi. La apariția lor, UPS au fost inițial unități de limbă denominative, motivate, în cazul în care denumeau anumite fapte concrete din lumea ambiantă sau unități conotative, motivate, în cazul când vorbitorul își exprima atitudinea față de un fapt concret din viață. Pe parcurs, odată cu evoluția limbii și a societății, unele UPS motivate au și rămas motivate, componentele lor sau unul din ele păstrându-și sensul. Explicația constă în faptul că doar aceste unități de limbă pot denumi anumite realități: anumite valori lexico-gramaticale, eliminarea echivocului etc.

La UPS copii ale realității forma motivațională și sensul motivațional sunt ușor de depistat: *a turna apă la moara (cuiva)*, *a sonda terenul*, *a da tonul*, *a pune la cântar*. Motivația prospectivă în cazul UPS dat e clară, chiar și persoana care nu cunoaște semnificația UPS ce descriu viața cotidiană, o poate înțelege, căci motivemul e bine determinat, iar semantica componentelor e motivată. Alte UPS,

inițial motivate, devin cu timpul demotivate, pierzând sensul incipient. E vorba, în primul rând, de unități frazeologice care capătă imagine pe parcurs.

Putem distinge două categorii mari de UPS privind originea lor: 1. unități denominative, din care fac parte locuțiunile și UF care denumesc realitatea, 2. unități conotative care exprimă atitudinea vorbitorului față de realitatea concretă și care sunt UF.

La baza clasificării conform motivației extralingvistice propunem principiul originii: UPS indigene și UPS generale.

Referințe bibliografice

Antonescu, Romulus. *Dicționar de Simboluri Și Credințe Tradiționale Românești*, 2009. Ediție digitală, 2016.

Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain. *Dicționar de Simboluri*, Vol. 2. București: Editura Artemis, 1995.

Durand, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Armand Collin, 2021.

Mihai, Dana. „De unde provine expresia „a da ortul popii“ și ce legătură are cu un obicei păgân practicat la înmormântări”. *Adevărul.ro*, 03.10.(2015).

Savin-Zgardan, Angela. *Motivația unităților polilexicale stabile în limba română*. Chișinău: „Dina AP”, 2019.

Symboles fondamentaux de la Science Sacrée. Paris: Gallimard, 1962.

Tohaneanu, Tomi. *Faimoasa bonetă frigiană este totuna cu... căciula dacică. Un simbol preluat de la traci și folosit în heraldica unor state moderne!* Artă, Cunoaște România, dezvoltării, Istorie. In:

<https://www.cunoastelumea.ro/faimoasa-boneta-frigiana-estee-totuna-cu-caciula-dacica-un-simbol-preluat-de-la-traci-si-folosit-in-heraldica-unor-state-moderne>

Apocalipsa lui Ioan. In: <http://www.bibliaortodoxa.ro/noul-testament/4/Apocalipsa>

Boia, David. *Aforism*. In: <http://www.citatepedia.ro/index.php?id=16077>

Dosarul Babenco. In: *Curaj.TV media alternativă*. 8 octombrie 2019. <https://www.facebook.com/curaj.tv/posts/10157549923367801/>

Dicționarul explicativ al limbii române. In: <https://dexonline.ro/text/da%20ortul%20popii>

Evangelia după Ioan. In: <https://www.bibliaortodoxa.ro/noul-testament/35/Ioan>

Ieșirea. <https://www.bibliaortodoxa.ro/carte.php?id=32&cap=33>

Pârlog, Nicu. *Sibilele-prezicătoarele lumii antice*. In: *Descoperă.ro*. <https://www.descopera.ro/cultura/9976116-sibilele-prezicatoarele-lumii-antice>

Reading, Mario. *Nostradamus. Profețiile complete 2001-2105*. Grup Editorial Litera, 2016.

TV8.MD. *Bărbatul a tăiat zece salcâmi pentru a face focul în sobă..*

<https://www.facebook.com/tv8moldova/posts/822318438240185/>

Ștefăniță, Gabriela D. *Oracolele Sibiline în pictura murală din România*. In:

Ziarul Lumina. In :

https://www.academia.edu/38236505/Oracolele_Sibiline_in_pictura_murala_din_Romania

Un roman incendiar care încalcă toate regulile iubirii. In: Bookzone,

<https://bookzone.ro/carte/fata-in-fata-cu-razbunarea-bkz>

THE CLIPPED LANGUAGE REVOLUTION: EXPLORING CLIPPING IN CONTEMPORARY SOCIAL MEDIA ENGLISH

Elena Denisa DRĂGUȘIN
Spiru Haret University, Romania

Răspândirea platformelor de socializare a catalizat o revoluție lingvistică, marcată de adoptarea largă a formelor de limbaj trunchiat. Acest articol investighează fenomenul trunchierii cuvintelor în limba engleză contemporană, utilizată în media de socializare online, descriind caracteristicile lingvistice, funcțiile și implicațiile socio-culturale ale acestui fenomen lingvistic. Prin intermediul unei abordări interdisciplinare ce pivotează în jurul lingvisticii, sociolingvisticii și studiilor de comunicare digitală, această cercetare analizează mecanismele și motivațiile care conduc la prevalența trunchierii cuvintelor în discursul online.

Trunchierea este un proces de suprimare a cuvintelor sau grupurilor de cuvinte, rezultând adesea expresii lingvistice informale și condensate. Acest studiu examinează diferite tipuri de trunchiere lexicalizată observate în comunicarea pe diferite platforme de socializare. Se investighează modul în care aceste forme trunchiate servesc funcții de comunicare, cum ar fi facilitarea interacțiunii rapide, exprimarea solidarității în cadrul comunităților online și construirea identităților digitale. De asemenea, articolul explorează rolul trunchierii în evoluția normelor lingvistice și negocierea autenticității lingvistice în spațiile digitale.

Cercetarea prezintă își propune ca metodologie combinarea analizei calitative și a colectării de date cantitative, oferind, astfel, perspective asupra creativității și inovației lingvistice inerente utilizării limbajului trunchiat în media de socializare online. Prin examinarea exemplurilor din lumea reală și a practicilor utilizatorilor în epoca digitală actuală, studiul prezent permite o înțelegere cuprinzătoare a naturii multifacțate a fenomenului de trunchiere lexicalizată în comunicarea online contemporană, comunicare ce se află la intersecția dintre adaptarea limbajului la tehnologia emergentă și dinamica socio-culturală.

Cuvinte cheie: *trunchiere, media de socializare online, economia limbii, creativitate lingvistică, discurs online, comunicare digitală.*

The proliferation of social media platforms has catalysed a linguistic revolution, characterized by the widespread adoption of clipped language forms. This article investigates the phenomenon of clipping in contemporary social media English, shedding light on its linguistic features, functions, and socio-cultural implications. Through an interdisciplinary approach drawing on linguistics, sociolinguistics, and digital communication studies, this research delves into the mechanisms and motivations driving the prevalence of clipping in online discourse.

Clipping refers to the process of shortening words or phrases, often resulting in informal and condensed linguistic expressions. This study examines various types of clipping observed across different social media platforms. It investigates how these clipped forms serve communicative functions such as facilitating rapid interaction, expressing solidarity within online communities, and constructing digital identities. Furthermore, the article explores the role of clipping in the evolution of language norms and the negotiation of linguistic authenticity in digital spaces.

Through a combination of qualitative analysis and quantitative data collection, this research offers insights into the linguistic creativity and innovation inherent in clipped language usage on social media. By examining real-world examples and user practices in the current

digital age, it provides a comprehensive understanding of the multifaceted nature of clipping in contemporary online communication which is to be found at the intersection of language change with technology and sociocultural dynamics.

Keywords: *clipping, social media, language economy, linguistic creativity, online discourse, digital communication.*

1. Overview: The Rise of Social Media English and Its Linguistic Impact

The advent of social media has ushered in a new era of communication, characterized by the proliferation of Social Media English (SME) which encompasses a variety of linguistic features and conventions unique to digital platforms, shaped by the constraints and affordances of online communication. This linguistic phenomenon has had a profound impact on language use, evolution, and identity construction in contemporary society.

One of the defining characteristics of SME is its informality and brevity. The informal nature of social media interactions, often driven by user-generated content, has fostered a more relaxed and conversational tone, leading to linguistic experimentation and the adoption of colloquial expressions. Users frequently engage in linguistic creativity by coining new words, adapting existing ones, and employing various forms of wordplay, proving the plasticity and the dynamic nature of language reflected on social media in response to digital communication needs.

The limited character counts and rapid pace of interaction on platforms like Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter and Snapchat have led to the widespread adoption of clipped language forms such as acronyms, contractions, and abbreviations. Words and phrases are often shortened for efficiency and convenience, giving rise to new lexical innovations and linguistic shortcuts. For example, “LOL” (*laugh out loud*), “BRB” (*be right back*), and “ICYMI” (*in case you missed it*) have become ubiquitous in online communication, transcending linguistic boundaries and becoming integral parts of the digital vernacular.

Moreover, SME is characterized by its fluidity and adaptability. Language norms and conventions are constantly evolving in response to emerging trends, memes, and cultural influences within online communities. Consequently, new words and expressions are coined and disseminated rapidly through viral content and shared memes, contributing to the dynamic nature of digital discourse. This rapid linguistic evolution challenges traditional notions of language stability and authority, highlighting the decentralized and democratized nature of language production in the digital age.

The linguistic impact of SME extends beyond its lexical innovations to encompass syntactic, phonological, and pragmatic features as well. Sentence structures are often simplified and fragmented in online communication, with emojis, GIFs, and other non-verbal cues playing a crucial role in conveying meaning and emotion. Additionally, the blending of multiple linguistic varieties and registers, including slang, internet memes, and regional dialects, contributes to the richness and diversity of SME.

Furthermore, the rise of social media has facilitated the global spread of English as a lingua franca, with SME serving as a common ground for communication among speakers from diverse linguistic backgrounds. This has led to the emergence of hybrid linguistic forms and transnational online communities, where language serves as a vehicle for cultural exchange and mutual understanding

within a cross-pollination phenomenon which contributes to a more inclusive and diverse linguistic landscape.

Thus, the landscape of English language use and communication has been fundamentally transformed along the emergence of SME as a dynamic and innovative linguistic phenomenon, which has reshaped traditional language norms and conventions while fostering new modes of expression and interaction. We cannot but witness how, as social media continues to evolve, so too will the linguistic impact of this digital revolution, shaping the future trajectory of language in the 21st century, by influencing and expanding the boundaries of the standard language.

2. On Clipping and Linguistic Compression

Clipping is a linguistic phenomenon characterized by the shortening of words or phrases by removing one or more syllables. The process involves the truncation of a word, typically at the beginning (fore-clipping), end (back clipping), or middle (middle clipping), resulting in a more concise and abbreviated form. It is a common linguistic strategy used for efficiency, informality, and, in the context of contemporary social media English, it meets the required character limitations among others.

2.1. The Historical Context of Clipping

The practice of clipping has a rich historical context spanning centuries of language evolution. While the term “clipping” may evoke immediate associations with contemporary digital communication, its roots can be traced back to ancient and medieval linguistic practices. Throughout history, clipping has been employed for various purposes, including simplifying language, enhancing efficiency, and fostering social identity.

One of the earliest documented examples of clipping can be found in Old English, where words were often shortened for brevity and ease of pronunciation. This linguistic phenomenon continued through the Middle English period, with words like “hus” (house) and “god” (good) undergoing truncation to form clipped forms that are still recognizable in Modern English.

During the Renaissance and Early Modern English periods, clipping experienced a resurgence as writers and poets sought to innovate and experiment with language. Shakespeare, for instance, famously employed clipped forms such as “tis” (*it is*), “ne’er” (*never*), “oft” (*often*) and “o’er” (*over*) in his works, contributing to the popularization of these shortened expressions in everyday speech.

The Industrial Revolution and urbanization of the 19th century further fuelled the expansion of clipping, as rapid societal changes necessitated efficient modes of communication. Clipped forms became commonplace in colloquial speech, reflecting the fast-paced nature of urban life and the need for brevity in interpersonal communication.

In the 20th century, advancements in technology, mass media, and globalization accelerated the proliferation of clipped language forms. The rise of telegraphy, telephony, and later radio and television communication channels introduced new platforms for the dissemination of clipped and abbreviated language.

The digital revolution of the late 20th and early 21st centuries demanded a new era of linguistic innovation, marked by the widespread adoption of clipped language on the internet and social media. The character limits of platforms like Twitter and SMS messaging, combined with the need for rapid communication in online environments, further popularized clipped forms which have become pervasive in the landscape of digital communication.

While its historical roots can be traced back to antiquity, its contemporary manifestations reflect the ongoing intersection of technology, culture, and language, shaping the way we communicate and express ourselves in the modern world.

2.2. The Prevalence of Clipping in Contemporary Online Communication

In the digital age, where brevity and immediacy are paramount, the linguistic phenomenon of clipping has become pervasive in contemporary online communication. From social media platforms to instant messaging services, users engage in a form of linguistic compression, condensing words and expressions for efficient and streamlined communication. This prevalence of clipping is a testament to the evolving nature of language in response to the demands of the newly emerged digital discourse.

In what follows, we will briefly enumerate the most relevant online communication channels where the phenomenon of clipping is frequently employed by their users.

2.2.1. Social Media Platforms

With its character limit per tweet, Twitter has become a breeding ground for clipped language. Users often employ clipping (front, back, or middle) and acronyms to convey their messages concisely. For example, “LOL” for “*laugh out loud*” or “ICYMI” for “*in case you missed it*”. The visual-centric nature of Instagram does not exclude clipped language. Captions and comments often feature back-clipped words like “pic” for “*picture*” or front-clipped phrases like “varsity” for “*university*” for brevity and trendiness.

While Facebook allows for longer posts, users still resort to clipping, especially in comments and informal conversations. The influence of clipped language from other platforms is evident, emphasizing its cross-platform prevalence.

2.2.2. Instant Messaging and Texting

The character limit in SMS messages has long encouraged the use of clipped language and acronyms. Abbreviations like “OMG” for “*oh my God*” or “BRB” for “*be right back*” have seamlessly transitioned from text messages to broader online communication. Messenger Apps (WhatsApp, Telegram etc.), although not restricted by character limits like Twitter, have inherited and popularized clipped language. Users often choose brevity for quick and efficient exchanges.

2.2.3. Online Forums and Chat Rooms

Reddit, Discord, and other online forums and chat platforms are hubs for clipped language, where users engage in rapid-fire discussions. Acronyms like “TL; DR” for “*too long; didn't read*” and front-clipped expressions, like “cuz” from “*because*”, are prevalent, contributing to a shared online vernacular.

2.2.4. Email Communication

Clipping is not exclusive to casual online communication; it has infiltrated more formal settings. Subject lines of emails often feature clipped language for brevity, and informality in email communication allows for the integration of clipped expressions.

2.2.5. Cross-Platform Influences

Clipped language exhibits remarkable fluidity across different online platforms. Expressions popularized on Twitter may find their way into emails, and acronyms from messaging apps can seamlessly integrate into social media comments. This cross-pollination underscores the adaptability and interconnectedness of clipped language in the online sphere.

2.2.6. Meme Culture and Viral Trends

Clipped language often finds its way into meme culture. Memes, as a form of visual communication, often feature short and clipped phrases that encapsulate cultural references or humour. These expressions can quickly become viral, further perpetuating clipped language trends. The prevalence of clipping in contemporary online communication is a linguistic phenomenon deeply embedded in the fabric of digital discourse. Users across various platforms have embraced this form of linguistic economy, shaping a shared online vernacular that prioritizes brevity, efficiency, and a sense of immediacy.

2.3. Types of Clipping

2.3.1. Fore-Clipping: Definition. Illustration

Front clipping is a linguistic phenomenon in which the initial part of a word or phrase is truncated or shortened, resulting in a clipped form. This process involves the removal of one or more syllables from the beginning of the original word, creating a condensed and abbreviated version.

fore-clipped word	original word
bike	motorbike
brass	topbrass
burger	hamburger
bus	omnibus
copter	helicopter
groom	bridegroom
mum	chrysanthemum
flash	newsflash
pen	fountain pen
phone	telephone
pike	turnpike
plane	aeroplane
quake	earthquake
case	suitcase
tie	necktie
van	caravan
varsity	university

Table 1. Examples of fore-clipping found in the corpus of social media texts.

2.3.2. Back Clipping: Definition. Illustration

Back clipping is a linguistic phenomenon in which the final part of a word or phrase is truncated or shortened, resulting in a clipped form. This process involves the removal of one or more syllables from the end of the original word, creating a condensed and abbreviated version.

back clipped word	original word
ad	advertisement
adorbs	adorably
ag	agriculture
alum	alumna
app	application
auto	automobile
bio	biology
bro	brother
cab	cabriolet
cafe	cafeteria
champ	champion
chimp	chimpanzee
con	convict
co-op	cooperative
cuke	cucumber
curio	curiosity
dad	daddy
deli	delicatessen
delish	delicious
demo	demonstration
disco	discotheque
doc	doctor
dorm	dormitory
exam	examination
expo	exposition
fab	fabulous
fam	family
fan	fanatic
frank	frankfurter
gas	gasoline
gorge	gorgeous
grad	graduate
gym	gymnasium
hitch	hitchhike
ID	identification
info	information
kilo	kilogram
lab	laboratory
limo	limousine
lit	literature
lunch	luncheon
math	mathematics
memo	memorandum
mike/mic	microphone
mom	mommy

news	newscast
non-veg	non-vegetarian
obvi	obviously
pants	pantaloons
path	pathway
pen	penitentiary
photo	photograph
piano	pianoforte
pic	picture
pop	pop music / popular
prep	preparatory
pres	presentation
prob	probably
pro	professional
psycho	psychopath
pub	public house
pug	pugnacious
quad	quadrangle
ref	referee
rehab	rehabilitate
rev	revolution
rhino	rhinoceros
sign	signature
sis	sister
spec	speculation
specs	spectacles / specifications
stats	statistics
stereo	stereophonics
store	storehouse
sub	submarine
taxi	taxicab
teen	teenager
thanks	thx
totes	totally
trad	traditional
tux	tuxedo
typo	typographical error
veg	vegetarian
vet	veterinary surgeon / veteran
vibes	vibrations
web	website

Table 2. Examples of back clipping found in the corpus of social media texts.

2.3.3. Middle Clipping: Definition. Illustration

Middle clipping, also called syncope, is the linguistic phenomenon, which, unlike front and back clipping, which involve shortening the beginning or end of a word respectively, involves removing both the beginning and the end of the word, retaining its middle part. It is less common than front or back clipping but is still observed in informal language, particularly in contemporary online communication where brevity and efficiency are valued.

middle clipped word	original word
cablegram	cable telegram
flu	influenza
fridge	refrigerator
jams	pyjamas
mart	market
movie	moving picture
polly	apollinaris
script (for medicine)	prescription
shrink	head-shrinker
tec	detective
van	advantage

Table 3. Examples of middle clipping found in the corpus of social media texts.

2.3.4. Complex Clipping: Definition. Illustration

Clipped compounds, complex clippings or stub compounds can be easily confused with blends. However, one of the reliable ways of differentiating between the two classes is by analysing the type of concatenations that occur between the two words. Complex clippings combine the first portions of the two source words (as for instance, *sitcom* = *situation comedy*), while real blends combine the first part of the first source word with the final part of the second (as for instance *brunch* = *breakfast + lunch*).

complex clipped word	original word
biopic	biography picture
cyborg	cybernetic organism
froyo	frozen yoghurt
granma	grandmother
linocut	linoleum cut
midcult	middle culture
misper	missing person
navicert	navigation certificate
op-art	optical art
org-man	organization man
pixel	picture element
sci-fi	science fiction
sitcom	situation comedy

Table 4. Examples of complex clipping found in the corpus of social media texts.

3. Analysis of Results and Discussion of Clippings

3.1. Quantitative Data Collection Methodology

The present research is based on a compilation of a comprehensive corpus of social media texts from various platforms, including but not limited to Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, Telegram, Reddit.

We did not aim at comparing the frequency and the pervasiveness of various forms of clipped words across the aforementioned platforms, nor at performing a distribution analysis in terms of user demographics and gender, but just to compile a corpus of social media texts in order to analyse the occurrences of clipping in online communication.

Thus, our corpus comprises a diverse range of user-generated content, such as posts, comments, messages and tweets, spanning different topics, communities, and time periods.

The collected social media texts underwent preprocessing to remove all the irrelevant content (filtering out advertisements, non-English texts etc.) that does not contribute to the analysis of clipped language usage. The findings, which are shown in the table below, and which confirm, once more, that back clipping is the most frequently applied form of clipping, allow us to provide empirical insights into the frequency, distribution, and evolution of clipped language usage on social media, thereby enhancing our understanding of this linguistic phenomenon in contemporary digital communication.

Type of Clipping	Total of Clipped Words	Percentage
Fore-Clipping	17	13.50%
Back Clipping	86	68.25%
Middle Clipping	10	7.93%
Complex Clipping	13	10.32%
Total	126	100%

Table 5. Results of clipping occurrences

3.2. Discussion

3.2.1. Stylistic and Pragmatic Motivations behind Clipping

Clipping is particularly prominent in the digital age, showcasing language's ability to adapt to technological advancements. The constraints and affordances of digital platforms have influenced the emergence of new linguistic forms to suit online communication. Thus, clipping is not merely a pragmatic adaptation; it also serves as a creative linguistic tool, allowing users to construct new forms, expressiveness, and convey meaning with a touch of innovation. The creative aspects of clipped language are evident in several ways:

- a. **brevity and efficiency:** clipping reflects language's adaptability by catering to the need for efficiency and brevity, particularly in digital communication. The shortening of words allows speakers to convey information swiftly and concisely, adapting to the fast-paced nature of contemporary communication. The clipped forms exemplify language in the process of adapting to the demand for succinct expression, especially in contexts like texting or social media where character limits apply.
- b. **wordplay and creativity:** clipping enables users to engage in linguistic play and creativity by constructing new words or variations. The process of shortening words introduces an element of novelty and inventiveness into language use.
- c. **expressiveness and emotion:** clipped language allows speakers to inject personality and emotion into their communication. The truncated forms often carry connotations and nuances that contribute to the expressiveness of language.
- d. **community building and in-group language:** clipped language contributes to community building by establishing shared expressive codes within groups. Users creatively adopt and modify language to create a sense of identity and belonging to a particular online community or subculture.

- e. ***meme culture and internet humour***: clipped language often becomes embedded in meme culture and internet humour, where the creative use of language contributes to the creation of cultural signifiers and shared jokes.
- f. ***versatility and adaptation***: clipping showcases the dynamic evolution of language by adapting to new contexts and linguistic trends. The versatility of clipped forms allows them to seamlessly integrate into diverse registers and modes of communication.

3.2.2. Changes in Word Meanings

As a linguistic phenomenon involving the shortening of words, clipping has the potential to influence and alter word meanings over time. The process of clipping can lead to semantic shifts, impacting the way speakers perceive and use these words. Several factors contribute to the evolution of word meanings through clipping:

- a. ***semantic broadening or narrowing***: clipping can lead to semantic broadening, where the meaning of the clipped term expands to include related concepts or contexts. The clipped form “ad” for “advertisement” may broaden its meaning to include various forms of promotional content beyond traditional advertisements, such as sponsored content on social media. Conversely, clipping can result in semantic narrowing, where the meaning becomes more specialized or specific than the original term, as it is the case of the clipped form “tech” for “technology” which seems to narrow its focus to specifically refer to digital technology, excluding other forms of technological advancements.
- b. ***loss of precision***: clipping often involves the removal of syllables, leading to a loss of precision in the original word's meaning. As a result, the clipped form may acquire a broader or more general sense, deviating from the specificity of the unclipped term. The clipped form “gym” may initially refer to a “gymnasium”, but over time, it might come to encompass a broader range of fitness-related activities and locations, contributing to a semantic shift.
- c. ***pragmatic adaptation***: clipped forms may adapt to specific pragmatic contexts, resulting in changes to their meanings. The clipped word may take on new connotations or nuances based on the practical and contextual usage within a particular community or setting. The clipped form “promo”, for instance, originally derived from “promotion”, but in a marketing context, it may evolve to refer not only to promotions but also to special offers, discounts, and advertising campaigns. Another example subject to meaning change is the clipped form “lit” for “literature” which may shift its meaning in different contexts, ranging from describing exciting and vibrant experiences to signalling approval or enthusiasm.

The semantic evolution of clipped words is a dynamic process influenced by a variety of factors, including loss of precision, pragmatic adaptation, contextual nuances, community-specific meanings, and the rapid dissemination of viral trends on social media. The online environment, with its diverse communities and rapid communication, plays a significant role in shaping and redefining the meanings of clipped terms, contributing to the richness and adaptability of contemporary language.

4. Conclusions

Clipping has become particularly prominent in the digital age, proving the plasticity of the language while facing technological advancements. The constraints and affordances of digital platforms have influenced the emergence of new linguistic forms to suit online communication. Thus, as a linguistic phenomenon, clipping exemplifies the adaptive nature of language, showcasing its ability to evolve, transform, and respond to the dynamic needs and contexts of its users.

This adaptive nature of language through clipping is evident in various aspects. On the one hand, clipped words often acquire meanings specific to online communities or subcultures which shape them in accordance with the shared experiences, interests, and language norms within these digital communities. Thus, clipped words are subject to a rapid semantic evolution due to viral trends on social media platforms, and the quick dissemination of these terms within online communities contributes to their accelerated semantic transformation. On the other hand, clipping reflects language's adaptability by catering to the need for efficiency and brevity, particularly in digital communication. The shortening of words allows speakers to convey information swiftly and concisely, adjusting to the fast-paced nature of contemporary communication. Moreover, clipping adapts to societal changes and linguistic trends, reflecting the evolving interests, technologies, and cultural shifts within a community. As new concepts emerge, language undergoes modifications to encapsulate these developments and to embrace cross-cultural influences. As communication transcends geographical boundaries, clipped forms may emerge from diverse linguistic backgrounds, contributing to a more globalized and inclusive lexicon.

Another characteristic of this linguistic phenomenon consists in its informal style which matches the conversational relaxed tone of various online settings, consequently contributing to the diversity of registers within a language.

An important observation of the environments in which clippings prevail is that clipped language often complements image-focused content by providing succinct and impactful descriptions. Users utilize clipped expressions to enhance the visual appeal of their posts without overshadowing the primary focus on images. They are frequently paired with expressive emojis to convey emotions concisely. This combination enhances the overall emotional impact of image-focused posts, creating a harmonious relationship between language and visuals.

We may affirm undoubtedly that clipped language is likely to continue evolving in response to changes in technology, communication platforms, and linguistic trends. New forms may emerge, influenced by the evolving needs and preferences of digital users. Future developments in clipped language may involve increased integration with multimodal elements, such as emojis, GIFs, and multimedia content. This fusion of language and visuals could further enhance expressiveness in digital communication. In addition, different social media platforms may see the emergence of platform-specific clipped forms as each platform's unique features and communication dynamics may shape the evolution of clipped language in distinct ways. Furthermore, the integration of artificial intelligence in language processing and generation may also influence the development of clipped language. Automated systems could adapt and generate clipped expressions based on user behaviour and linguistic patterns.

Clipped language, with its concise and flexible nature, may continue to transcend linguistic and cultural boundaries, since globalization and the interconnectedness of online communities contribute to the widespread adoption of clipped forms across different languages.

We may anticipate that clipped language may influence language registers beyond informal communication, potentially seeping into more formal contexts. As clipped forms become widely accepted, they may find a place in a broader spectrum of linguistic registers.

In conclusion, the impact of clipping on the English language in the digital age is significant, characterized by efficiency, informality, and linguistic innovation. Looking forward, the future developments in clipped language within social media contexts are likely to be dynamic, influenced by technological advancements, user behaviours, and the evolving nature of digital communication.

Bibliographical References

- Baron, Naomi S. *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford University Press, 2008.
- Crystal, David. *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge University Press, 2006.
- Crystal, David. *Internet Linguistics: A Student Guide*. Routledge, 2011.
- Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2018.
- Danesi, Marcel. *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. Bloomsbury Academic, 2016.
- Danet, Brenda, & Herring, Susan C. (Eds.). *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online*. Oxford University Press, 2007.
- Georgakopoulou, Alexandra, Tereza Spilioti (Eds.). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. Routledge, 2020.
- Herring, Susan C. "Discourse in Web 2.0: Familiar, Reconfigured, and Emergent." *Discourse 2.0: Language and New Media*, edited by Deborah Tannen, Anna Marie Trester, George Town University Press, 2013, pp. 1-25.
- Jamet, Denis. "A Morphophonological Approach to Clipping in English. Can the study of clipping be formalized?" *Lexis* [Online], HS 1 | 2009, Online since 17 September 2009, connection on 30 April 2019.
URL: <http://journals.openedition.org/lexis/884>; DOI: 10.4000/lexis.884
- Mallinson, Christine, Becky Childs, Gerard Van Herk. *Data Collection in Sociolinguistics. Methods and Applications* (2nd ed.). Routledge, 2017.
- O'Grady, William, John Archibald, Mark Aronoff, Janie Rees-Miller. *Contemporary Linguistics: An Introduction* (7th ed.). Bedford/St. Martin's, 2017.
- Page, Ruth. "The Linguistics of Self-Branding and Micro-Celebrity in Twitter: The Role of Hashtags." *Discourse & Communication*, 6(2), 2012, pp. 181–201.
- Pennycook, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Routledge, 2017.
- Peterson Elizabeth. *Making Sense of "Bad English": An Introduction to Language Attitudes and Ideologies*. Routledge, 2020.
- Tagg, Caroline. "English Language and Social Media." *The Routledge Handbook of English Language and the Digital Humanities*, edited by Svenja Adolphs, Dawn Knight, Routledge, 2020, chapter 30.

Tagg Caroline, Agnieszka Lyons. "Repertoires on the move: exploiting technological affordances and contexts in mobile messaging interactions". *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 2021, pp. 244-266.

Tannen, Deborah, Anna Marie Trester (Eds.). *Discourse 2.0: Language and New Media*. George Town University Press, 2013.

Thurlow Crispin, Kristine Mroczek (Eds.). *Digital Discourse: Language in the New Media*. Oxford University Press, 2011.

Zappavigna, Michele. "Searchable Talk: The Linguistic Functions of Hashtags." *Social Semiotics*, 25(3), 2015, pp. 274-291.

STUDIUL INTERCULTURAL AL CONCEPTELOR „RUȘINE” ȘI „VINOVĂȚIE” ÎN LIMBILE ENGLEZĂ ȘI ROMÂNĂ

Viorica LIFARI

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

The study of concepts has become a necessity in the context of globalization and intercultural communication. At the time when specialists in Cultural linguistics identified the fact that apparently similar words in at least two languages are associated with different mental models there appeared a need to clarify this issue so as to avoid miscommunication on the intercultural level as well as leave behind intercultural conflicts.

“Embarrassment” and “guilt” are of special interest for the researchers as often these concepts are confused or considered synonyms in some languages and cultures, letting alone the different types of societies; here we refer to the individualistic, collectivistic or mixed types of societies.

This research is an attempt to conduct an interdisciplinary and cross-cultural study based on the English and Romanian Languages. We use the method of definition, that of cognitive prototypic scenario and the Natural Semantic Metalanguage to investigate the mentioned concepts in two cultures and to avoid ethocentrism.

The results of the study show that what matter most in an individualistic type of society are the conventions and less the moral values, thus “shame” and “guilt” were gradually transformed into “embarrassment”, while in the mixed types of societies or collectivistic ones “shame” is gradually substituted by “guilt”.

Key words: *concept, cross-cultural study, cognitive-prototypic scenario, embarrassment, guilt, social emotion.*

Studiul conceptelor a devenit o necesitate în contextul globalizării și cel al comunicării interculturale. În momentul în care specialiștii de lingvistică culturală au identificat lexeme similare în cel puțin două limbi ce se asociază cu diferite modele mentale a apărut nevoia de a clarifica această problemă pentru a evita comunicarea eronată la nivel intercultural și a nu intra în conflicte interculturale.

„Embarrassment” („jenă” și „rușine” în limba română) și „guilt” („vinovăție”) prezintă un interes special deoarece aceste concepte sunt deseori confundate și considerate sinonime în unele limbi și culturi, nemaivorbind despre diferite tipuri de societăți: aici ne referim la cele de tip individualist, colectivist și mixt.

Cercetarea de față este o încercare de a elabora un studiu interdisciplinar și intercultural în baza limbilor engleză și română. Pentru a investiga conceptele anunțate supra în cele două culturi și a evita etnocentrismul folosim metoda definiției, cea a scenariului cognitiv-prototypic și Limbajul Semantic Natural.

Rezultatele studiului arată că într-o țară de tip individualist de o importanță majoră sunt convențiile și mai puțin valorile morale, astfel conceptele „rușine” („shame” în engleză) și „vinovăție” („guilt” în engleză) treptat s-au transformat în „embarrassment” („jenă” în engleză), în timp ce în societățile de tip mixt și colectivist „rușinea” treptat este substituită de „vinovăție”.

Cuvinte-cheie: *concept, studiu intercultural, scenariu cognitiv-prototypic, rușine, vinovăție, emoție socială.*

„Rușinea” și „vinovăția” sunt emoții umane complexe cu funcții importante atât la nivel intra-personal, cât și la cel interpersonal. Pe de o parte, în calitate de emoții morale, „rușinea” și „vinovăția” se înscriu în cele mai personale („private” din engleză) experiențe ale omului. Pe de altă parte „rușinea” și „vinovăția” sunt legate de relația individului cu alții atunci când acesta simte emoțiile menționate (Tangney et.al. 2).

Dacă facem distincția dintre „rușine” și „vinovăție” prin prisma relațiilor interpersonale notăm următoarele: „... rușinea este o emoție extrem de dureroasă și urâtă care are un impact negativ asupra relațiilor dintre oameni.” (Tangney et.al. 2); gând relatat de cercetători americani.

Savanții psihologi Piers și Singer au tratează „vinovăția” ca o reacție a ciocnirii dintre egoul și super-egoul individului. Această idee neo-Freudiană, propusă de H.B. Lewis în 1961, se vede ca un precursor al distincției ulterioare dintre preocupările personale și comportamentul individului. Totuși teoria savanților Piers și Singer a fost criticată de către Lindsay-Hartz în 1984, cea din urmă insistând asupra ideii că „rușinea” rezultă din idealul negativ (recunoașterea că „Noi nu suntem ceea ce ne dorim” mai degrabă decât recunoașterea că am ratat să ajungem la egoul nostru ideal) (Apud: Tangney et. al. 13).

„Ce-ți spune rușinea? Rușinea vorbește despre inadecvare, teamă de respingere, impresia că, dacă m-ai vedea așa cum sunt, ai fugi de mine, m-ai disprețui. Rușinea de a fi inadecvat, diferit, ca și cum, atunci când s-au împărțit regulile după care se trăiește viața, tu ai fost absent din curtea școlii. Ce îmi spune vinovăția? Că nevoile mele nu sunt importante, iar atunci când mă uit înspre ele cu dorința sau intenția de a le satisface, ceva mă sabotează sau mă face să mă simt stânjenit de faptul că le-am îndeplinit. Vinovăția îmi spune că nu am dreptul să visez la mai mult și mai bine, îmi aruncă în față greșelile, le mărește, mă fac mică în fața lor și capitulez. Sunt greșită. Nu merit fericirea sau iubirea. Nu merit ca viața mea să fie ușoară, bună, prosperă. Mă simt ca un impostor atunci când viața mă surprinde în mod plăcut. Aceasta-mi spune vinovăția, care se ascunde în convingerile mele timpurii, cele mai profunde” (Rotaru).

„Totuși, vinovăția este un sentiment demn de luat în seamă, deoarece ne modulează relațiile sociale și ne oferă indicii legate de comportamentele acceptate sau nu. Cu toții experimentăm emoții de acest tip, într-o manieră mai intensă sau nu, cu o frecvență diferită. Emoțiile acestea incommode, precum rușinea și vinovăția, au un rol bine definit în devenirea și evoluția noastră. Robin Norwood a exprimat un adevăr foarte elocvent: „Ori de câte ori ne întrebăm de ce ni se întâmplă un anumit lucru, trebuie să încercăm să ne amintim că fericirea, confortul, viața tihnită, siguranța și statutul nu purifică, nu întăresc, nu te perfecționează. Doar greutățile te modelează”. ” (Apud: Rotaru).

Mihaela Boza de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, susține părerea savantului Ten Houten care descrie „rușinea” ca pe o emoție terțiară (adică o emoție ce rezultă din combinarea a trei emoții primare sau a uneia secundare și a uneia primare). O primă definiție ar fi „rușinea” ca o combinație de (1) „frică” + „tristețe” + „acceptare”; apoi (2) „rușinea” = „jenă” + „acceptare”. „Jena” poate fi provocată de expunere, care nu este neapărat legată de o evaluare negativă a sinelui, ci de „timiditate” și „modestie”. Urmează (3) „rușinea” = „resemnare” + „frică”. Pierderea sinelui (o sursă de tristețe), împreună cu o

retragere din viața socială ar defini „resemnarea”. Și în cele din urmă (4) „rușinea” = „supunere” + „tristețe”. Persoana manifestă o acceptare temătoare, ca urmare a senzației de lipsă de putere și de a fi lipsită de sprijin social sau chiar ca urmare a abuzului. Această pierdere este o sursă de tristețe pentru dizolvarea legăturilor sociale. „Jena”, în comparație cu „rușinea” și „vinovăția”, este emoția cea mai puțin negativă, cea mai puțin gravă, cea mai trecătoare și cea mai puțin asociată cu implicații și transgresiuni morale. „Jena” presupune mai puțină furie față de sine, mai puțin interes în a face rectificări morale și tinde să implice evenimente neașteptate și accidentale, pentru care oamenii se simt mai puțin responsabili (Apud: Rotaru).

„Vinovăția” este definită ca „o emoție bazată pe neliniște sau senzația dureroasă de regret care apare atunci când actorul provoacă, anticipează sau este asociat cu un eveniment aversiv”. „Rușinea” a fost folosită adesea ca un sinonim pentru „vina” și a fost definită drept „o emoție pasivă a neputinței și respingerii determinată de evenimente aversive legate de sine. Persoana care resimte „rușine” se concentrează mai mult pe devalorizarea sau condamnarea întregului sine, percepe sinele ca fiind profund imperfect, conștientizează dureros vizibilitatea acțiunilor sale, se teme să nu fie disprețuită și astfel îi evită sau se ascunde de ceilalți” (Apud: Boza 112).

Deși sunt utilizate uneori ca sinonime, există diferențe între cele două emoții: (a) Când o persoană simte „rușine”, întregul sine se simte expus, inferior și degradat. „Vina” este în general mai puțin dureroasă și mai puțin devastatoare decât „rușinea” pentru că, atunci când o persoană simte „vinovăție”, principala sa preocupare este legată de un anumit comportament, care este diferit de sine ca întreg, prin urmare nu afectează identitatea. (b) În mod similar, „rușinea”, dar nu „vina”, este legată de discrepanțele dintre convingerile cuiva despre sine și convingerile despre ceea ce sinele ar trebui să fie sau ceea ce ar fi sinele ideal. (c) Și „rușinea” și „vinovăția” implică un sentiment de responsabilitate și sentimentul că cineva a încălcat un standard moral, dar „vina” este considerată mai morală. Ambele emoții pot fi răspunsuri la aceleași situații și ambele pot apărea din preocupările cu privire la efectele comportamentului propriu asupra altora. Numai „rușinea” poate apărea în situații nonmorale (de exemplu, eșecuri în situații de performanță sau comportament social nepotrivit) și numai „rușinea” pare să implice îngrijorarea cu privire la evaluările celorlalți (Apud: Boza 112).

Alte studii consacrate conceptelor emotive susțin că emoțiile sunt constructe sociale și omul ca membru al unei societăți asociază emoțiile pe care le trăiește cu cultura din care provine și cu limba vorbită. Astfel în tradiția romanică și creștinismul ortodox „rușinea” își are începutul de la Biblie sau de la Adam și Eva în momentul când aceștia și-au dat seama că sunt goi și s-au rușinat. Izgonirea din Eden s-a datorat păcatului (vinovăției) de a fi încălcat porunca lui Dumnezeu. Așadar, „vinovăția” și „rușinea” ar fi însoțit dintru început viața omului (Chelcea 139).

Cercetarea conceptelor anunțate la nivel intercultural implică o inversație interdisciplinară pe de o parte, și un studiu la nivel de lingvistică culturală pe de altă parte, nefiind suficient doar să definim „rușinea” ca emoție socială, iar „vinovăția” ca una morală. Bineînțeles există teorii ale emoțiilor sociale din perspectiva psihologiei sociale, bazate pe tipul de structură socială și pe interacțiunea oamenilor în cadrul acestui tip de societate. În acest context

sociologul român Septimiu Chelcea aduce exemplul proverbului englezesc atunci când vorbește despre „rușine” și statusul sau puterea individului în cazul în care un individ înșală cerințele statusului atribuit lui de către altă persoană, bunăoară: „Lie to me once shame on you, lie to me twice shame on me!” (M-ai păcălit o dată, rușine să-ți fie! M-ai păcălit a doua oară rușine să-mi fie!) (Chelcea 148).

Profesorul de sociologie Sighard Neckel analizează „rușinea” generată de poziția de inferioritate în sistemul social și de percepția acestei inferiorități. „Inferioritatea este o relație socială asimetrică pe fondul intereselor definite ca egale. Situația prototipică a inferiorității este lupta sau concurența. Inferioritatea rezultă din deficitul de resurse comparativ cu resursele de care dispune altcineva. Până nu cu mult timp în urmă, era acceptată ideea că de la natură femeile sunt inferioare bărbaților, de aici stereotipul cu reflexe și în prezent că femeile sunt emoționale și bărbații raționali. Există o strânsă legătură între sentimentul inferiorității și „rușine”: ambele stări afective implică o evaluare negativă a sinelui (Apud: Chelcea 148).

Psihologii Tangney June Price, Dearing Ronda L. prezintă diferențe ale „rușinii” și „vinovăției” după 8 criterii pe care le prezentăm în tabelul de mai jos (Apud: Chelcea 149):

	Rușine	Vinovăție
Focalizarea evaluării	Pe <i>self</i> în întregul său. „ <u>Eu</u> am făcut acest lucru oribil”	Comportament specific: „Eu <u>am făcut</u> acest lucru oribil.”
Gradul de distres	Mai puternic decât cazul vinovăției.	Mai redus decât cazul rușinii.
Experiența fenomenologică	A te simți mic, fără valoare, fără putere	Tensiune, remușcări, regrete.
Operațiunile self-ului	<i>Self</i> -ul este „divizat”: observă și este observat	<i>Self</i> -ul rămâne unitar.
Impactul asupra self-ului	<i>Self</i> -ul suferă o devalorizare globală.	<i>Self</i> -ul nu suferă o devalorizare globală.
Centrarea față de alții	Centrarea pe evaluarea de către alții a <i>Self</i> -ului.	Centrarea pe evaluarea de către alții a efectelor comportamentului
Procese de contracarare	Anularea mintală a anumitor aspecte ale <i>Self</i> -ului.	Anularea mintală a anumitor aspecte ale comportamentului.
Caracteristicile motivării	Dorința de a se ascunde, răzbuna.	Dorința de a se confesa, scuza sau de a remedia consecințele.

Din tabelul 1 observăm că emoția „rușine” afectează *self*-ul individului mai intens și fie că duce la dorința de „a se ascunde” sau îl face pe purtătorul acestei stări agresiv și răutăcios.

Lucrările consacrate studiului conceptelor susțin că existența expresiilor lingvistice sau a lexemelor ce denumesc un concept definesc importanța acestuia

pentru cultura și limba dată. Atunci când ne amintim expresii legate de conceptele în discuție, de cele mai dese ori ne gândim la îmbinările: „a da vina pe cineva”, dar „a rușina pe cineva” și „a se rușina”, „a intimidă pe cineva”, „a se jena”, și în engleză: „to shift the blame onto somebody”, „to blame”, „to shame”, „to make ashamed”, „to feel shy”, „to embarrass”, „embarrassment”, „to feel guilty”.

Totuși dicționarele sunt o sursă mai amplă care pun la dispoziție mijloacele lingvistice existente în mod exhaustiv. În această ordine de idei apelând la Oxford English Dictionary notăm că vocabula „shame” și cele mai multe derivate formate de la ea sunt deja cuvinte învechite (Oxford English Dictionary), iar cele mai recente mijloace cu acest sens sunt unele verbe compuse în componența cărora identificăm lexemul „shame”, bunăoară: „slut-shame” introdus în uz din 2007, cu sensul de „condamnare a unei persoane pentru comportament sexual provocator”, de exemplu: 1) *Why don't schools do something to stop this rape culture and sexism, instead of slut-shaming females for their bodies?*; „body-shame” introdus în uz din 2009 cu sensul „a umili sau râde de imperfecțiunile corpului unman”, de exemplu: 2) *Changing your perspective of beauty is also a key to shutting down those who body-shame; „fat-shame” introdus în uz din 2009, cu sensul de „a râde de o persoană obeză”, de exemplu: 3) *It seems that when people fat-shame in order to motivate others to lose weight, they are really just increasing risk for weight gain and negative health outcomes*; și „kink-shame” pus în aplicare din 2011, cu sensul de „a râde de cineva care are experiențe sexuale neconvenționale”, de exemplu: 4) *We sleep with someone once and assume we're dating or we kink-shame our partner when we're confronted with a desire we find 'too out there'.**

Mai mult, într-un text preluat din internet găsim cele patru noțiuni „shame”, „guilt”, „fault” și „embarrassment” folosite de către autor pentru a reda o situație de interacțiune dintre soți și o a treia persoană, creând o situație incomodă pentru participanți, bunăoară:

1) *Ruth was enveloped in a cloud of guilt, and she faced Wyatt, there was an undeniable acceptance in her eyes that she was at fault.*

Deseori noțiunea de „vinovăție” este însoțită și de alte emoții precum în exemplul de mai jos:

2) *Ruth followed in her car, her mind a whirlwind of guilt and confusion.*

În același timp emoția de „vinovăție” în engleză se asociază cu o situație de comportament incorect sau greșeală astfel precum notăm în exemplul 3) *„I'll explain more once she wakes up, but she's the one you should be apologizing to, not me!” he said before turning away, leaving Ruth to process the gravity of her mistake.*

3) *Ruth felt a deep sense of embarrassment and shame wash over her.*

4) *“I am the reason she's in the hospital,” Ruth mumbled to herself, sitting down in the waiting area, consumed by guilt and self reproach for striking a person battling illness.*

Ruth simte „vinovăție” pentru faptul că sora soțului ei a nimerit în spital și simte „rușine” și „jenă” pentru situația percepută incorect și a comportamentului ei incorect în această situație.

Exprimând intensitatea stării afective a lui Ruth, autorul dublează vocabularul prin utilizarea sinonimelor „embarrassment” și „shame” în același context în calitate de atribute a substantivului „wash”.

Consultând Dex-ul pentru definiția cuvântului „rușine”, notăm că primul sens pe care acesta îl comportă este sentiment penibil de sfială, de jenă provocat de un insucces sau de o greșeală (Dex online), astfel cuvântul „rușine” din română deosebindu-se de sensul exprimat de echivalentul său în limba engleză.

Sociologul Septimiu Chelcea în lucrarea „Emoții sociale. Despre rușine, vinovăție, regret și dezamăgire” propune clasificarea emoțiilor elaborată de filosoful Paul F. Griffith (1997). Conform acestuia emoțiile se împart în trei clase: emoții primare / de bază, emoții sociale și cognitive și stări iluzorii, emoții construite social, care nu sunt emoții propriu-zise (Chelcea 79).

Conform acestei clasificări conceptele emotive în discuție se înscriu în tipul emoțiilor cognitive și sociale. Emoțiile cognitive, în contrast cu cele primare /de bază, presupun un grad mai înalt de evaluare, nu sunt reacții reflexe; ele variază mult de la o cultură la alta și de la un individ la altul. Astfel de emoții precum „vinovăția” și „rușinea” au rol important în reglarea comportamentelor sociale (Chelcea 80), însă nu în toate tipurile de cultură, adăugăm noi.

Pentru a putea demonstra că nu toate echivalentele existente în diverse limbi care aparent ar fi, redau în mod exact sensul conceptelor emotive asemănătoare și a exclude etnocentrismul în interpretarea lor savanta Anna Wierzbicka propune descompunerea sensului cuvântului cu ajutorul limbajului semantic natural și alcătuirea scenariului prototipic cognitiv care reflectă gândurile omului dintr-o anumită cultură și care simte o anumită emoție (Wierzbicka 44). Acest experiment ajută la descoperirea diferenței lingvistice și a celei culturale nu numai în cazul percepției „rușinii” și a „vinovăției” în culturi de diferit tip (individualist și colectivist), dar și ne ajută să stabilim diferențele dintre aceste două concepte în cadrul unei culturi.

Anna Wierzbicka susține ca în cultura anglofonă conceptul *rușine* a fost substituit de „embarrassment” (Wierzbicka 112), („jenă”, dar și alte sensuri în română). Lingvistica se inspiră din lucrările cercetătorilor W. Miller, P. Stearns și R. Harré, care studiază acest concept din punct de vedere psihologic, sociologic și fiziologic (Apud: Wierzbicka 112). Astfel, „embarrassment” este considerat unul dintre cele mai importante concepte emotive din lumea anglofonă modernă, care a apărut pe seama conceptelor „shame” și „guilt” („rușine” și „vinovăție”). Este foarte interesant modul în care a avut loc procesul de substituție a două concepte prin unul singur. Conceptul „shame” se referă la o valoare morală, pe când „embarrassment” face referință la maniere și convenții, de aici vine și ideea că „embarrassment” se asociază mai puțin cu *înroșirea feței* individului care simte acest sentiment. R. Harré definește diferența dintre „embarrassment” și „shame” ca fiind o emoție ce apare în momentul conștientizării individului *că alții au aflat ceea ce a făcut cineva ... a încălcat convențiile și codul de maniere, o judecată în care eu, în calitate de actor o produc simultan*, pe când „shame” este o „infrațiune morală” vs „infrațiune convențională” (Apud: Wierzbicka 113).

Fiind de origine poloneză și cunoscând mai multe limbi, Anna Wierzbicka critică ideea lui R. Harré și susține că un individ poate simți „embarrassment”, fără a fi actor sau fără a comite o oarecare infrațiune convențională. Un individ simte „rușine” atunci când lui i se întâmplă ceva, de exemplu, când i se desfac pantalonii în fund și acest eveniment are loc în public. Un alt exemplu de acest gen ar fi *giorăitul mașelor unui om flamând*, în public. Astfel savanta referă apartenența emoției „embarrassment” la timpul prezent (ceva mi se întâmplă acum), și nu la cel

trecut (am făcut ceva contrar convențiilor și simt „embarrassment”). Un alt context în care un individ poate simți „embarrassment” este lauda în public, și, în acest caz, nu se încalcă nicio convenție, spune A. Wierzbicka (Wierzbicka 113). Contrazicem ideea savantei, în acest caz, deoarece situația vizată poate fi interpretată în context social, dar luând în considerare calitățile personale ale individului: unor oameni le place să fie laudați în public, și aceștia vor fi bucuroși și nu vor simți „embarrassment”, pentru că sunt extravertiți și sunt persoane sociale, indiferent de apartenența lor etnică, iar alții vor trăi această emoție, pentru că sunt introvertiți și nu vor să fie expuși în public, mai mult decât atâta: aceștia pot fi *sfioși* din fire.

Mai există ceva, lumea anglofonă se simte mai liberă de convenții și moravuri, datorită accentului pus pe atitudinea neformală și relaxantă, sau deviantă față de convențiile sociale rigide. Astfel, savantul P. Stearns face o legătură dintre problema relatată mai sus și rezultatele obținute de sociologii olandezi, care confirmă existența „noului caracter neformal” al relațiilor sociale de la sfârșitul sec. al XX-lea, în care democrația superficială reduce regulile detaliate ale conduitei în plan emoțional, dar în care necesitatea de a manifesta reacții corespunzătoare și de a evita intimidarea altora continuă să determine constrângeri importante (Apud: Wierzbicka 114).

La această etapă a lucrării propunem 2 scenarii cognitive prototipice a conceptului „embarrassment” în engleză și a conceptului „rușine” în română (Lifari 78).

Conceptul „rușine”	Conceptul „embarrassment”
(a) X a simțit rușine pentru că s-a gândit la ceva.	(a) X a simțit embarrassment când s-a gândit la ceva.
(b) Uneori oamenii se gândesc:	(b) Uneori oamenii se gândesc:
(c) „Nu mi-a reușit, am comis o greșeală.	(c) „Mi s-a întâmplat ceva rău în public.
(d) Alți oameni pot afla despre aceasta.	(d) Oamenii mă pot asocia cu această situație rea.
(e) După acesta ei se vor gândi rău despre mine.	(e) Nu vreau ca aceștia să gândească așa.
(f) Nu vreau ei să afle despre asta.	(f) Când mă gândesc la aceasta mă gândesc la fel ca ei.”
(g) Dacă ei vor afla se vor gândi rău despre mine și eu voi fi pedepsit/ă.	(g) Când X se gândește la aceasta, el/ea simte așa ceva.
(h) Nu vreau aceasta să mi se întâmple.”	
(i) Când X se gândește la așa ceva, el/ea simte aceasta.	

Din tabelul 2 observăm că „rușinea” este asociată cu greșeală comisă în public și cu judecata altor oameni, iar ulterior cu o pedeapsă (simbolică sau serioasă). În scenariul cognitiv-prototipic elaborat după definiția lexemului „embarrassment” notăm aceeași situație publică și un eveniment neplăcut întâmplat

purtătorului emoției, evenimentul nefiind specificat. Lipsește ideea despre judecată din partea publicului, însă publicul asociază „obiectul rușinii” cu această situație neplăcută, iar „vinovatul” este de acord cu cele din urmă.

Conceptul „vinovăție”	Conceptul „guilt”
<p><i>Faptul de a fi vinovat; faptă comisă de cel</i> <i>vinovat; starea celui vinovat</i> <i>(dex online)</i> X a simțit <i>vinovăție</i> pentru că s-a gândit la ceva. Uneori oamenii se gândesc: „Am comis o faptă rea. Nu mă simt bine din această cauză. Îmi asum consecințele.” (f) Când X se gândește la așa ceva, el/ea simte aceasta.</p>	<p><i>A feeling of worry or unhappiness that you have because you have done something wrong, such as causing harm to another person</i> (Cambridge online dictionary): X a simțit <i>guilt</i> când s-a gândit la ceva. Uneori oamenii se gândesc: „Nu am procedat corect cu Y. Când mă gândesc la aceasta mă simt îngrijorat și nefericit.” Când X se gândește la aceasta, el/ea simte așa ceva.</p>

Analizând datele din tabelul 3 observăm asocierea „vinovăției” cu o faptă rea și acceptul purtătorului acestei stări de a suporta consecințele pentru situația creată. În limba engleză „guilt” este conștientizarea faptului de către purtătorul acestei emoții că a făcut pe alt om să sufere și ca rezultat simte remușcări și o stare de îngrijorare și nefericire.

Studiul intercultural al conceptelor „rușine” și „vinovăție” nu poate fi elaborat fără a ține cont de tipul de cultură din care face parte individul. Astfel, profesorul Septimiu Chelcea explică emoțiile prin prisma cuvântului englez „construal” (representare) care nu are echivalent în limba română. Cu alte cuvinte este un mod de reprezentare a sinelui în raport cu alții. Se acceptă că există două modalități divergente de prezentare a *self*-ului: reprezentarea independentă și cea interdependentă. Primul tip de reprezentare presupune centrarea pe caracteristicile individuale interne (sunt harnic, îngăduitor, cinstit), conștiința unicității persoanei (eu sunt X, nu mă confund cu alții), iar reprezentarea interdependentă a *self*-ului se caracterizează prin accentuarea relațiilor sociale ale persoanei (sunt fiul lui X, sunt frate cu Y etc.), pe importanța grupului de apartenență (sunt membru ai clubului X, sunt profesor la universitatea Y) (Chelcea 190). În culturile individualiste America de Nord, Europa de Vest predomină reprezentarea independentă a *self*-ului, pe când în culturile colectiviste (Asia, Africa, America de Sud) este preponderentă reprezentarea interdependentă a *self*-ului. Cele două reprezentări contrastante ale *self*-ului au consecințe specifice asupra cogniției, emoțiilor și motivației (Apud: Chelcea 191).

Aplicând această teorie la societatea românească profesorul Septimiu Chelcea a ajuns la concluzia că românii au un *self* intermediar, poziționat între *self*-ul vestic și cel estic. La aceeași concluzie au ajuns și profesorii de la Universitatea de Vest din Timișoara. Lingvistic mai degrabă auzim sintagma „sunt vinovat” decât „îmi este rușine”, fapt care confirmă cele relatate supra.

În Basarabia, unde influența limbii ruse a avut impact enorm conceptul „rușine” se asociază cu tipul de „rușine publică” sau oprobriu, preluat din tiparele mentale rusești. Aceste observații sunt valabile pentru generațiile născute până în

anii 80 ai secolului trecut. În prezent generațiile Y și Z fiind foarte influențați de globalizare sunt înclinați spre a evita „rușinea” ca valoare socială și educativă, dar nici înțelegând pe deplin conceptul american „embarrassment” (jenă) și au un comportament egocentric mai degrabă decât unul de tip individualist, centrat pe caracteristicile individuale interne.

În urma elaborării acestui studiu am ajuns la următoarele concluzii:

1. În plan psihologic conceptele „rușine” și „vinovăție” se deosebesc prin apartenența la emoții sociale și morale, cel din urmă neafectând stima de sine a purtătorului de rușine.
2. Definițiile lexemelor „rușine” și „vinovăție” descompuse în scenarii cognitive prototipice au arătat diferențele culturale pe care le comportă aceste cuvinte și au explicat tiparele mentale cu care acestea se asociază în fiecare cultură.
3. Tipul de cultură: colectivist, individualist sau mixt, ajută la înțelegerea importanței conceptului dat pentru cultura dată, iar fuzionarea „rușinii” și a „vinovăției” în „embarrassment” („jenă”, dar și alte echivalente în română), emoție mai puțin dureroasă pentru un individ, axată pe respectarea convențiilor, dar nu a valorilor morale.
4. Fiind o vocabulă învechită „shame” din engleză compune cuvinte noi cu alte lexeme, iar cuvintele nou-formate accentuează tipul de „rușine”, precum „rușine de obezitate și imperfecțiunile corpului”, „rușine de vestimentație necorespunzătoare pentru femei” și „rușine de experiențele netraditionale sexuale ale cuiva”, tipuri de „rușine” a exteriorului, dar nu și a interiorului (valori moral-spirituale), fapt care indică superficialitatea valorilor pe timp de globalizare și accentul pus pe convenții și etichetă.

Referințe bibliografice

- Boza, Mihaela, *Rușinea*, Librarius, disponibil: https://www.libris.ro/pdf?_pid=11038252&for=eBook+Emotiile+complexe+-+Dorin+Nastas [Accesat 31.03.2024].
- Chelcea, Septimiu. *Emoții sociale. Despre rușine, vinovăție, regret și dezamăgire*. București: Tritonic Books, 2020.
- Lifari, Viorica. *Conceptul afectivității în limbile engleză, română și rusă*. Chișinău: CEP USM, 2020. 245 p.
- Rotaru, Alina. *O abordare onestă despre rușine și vinovăție*. Ziarul Lumina din 25 martie 2021, disponibil <https://ziarullumina.ro/societate/psihologie/o-abordare-onesta-despre-rusine-si-vinovatie-161518.html> [Accesat 31.03.2024].
- Tangney, June Price, Dearing, Ronda L., *Shame and Guilt* (Emotions and Social Behaviour). The Guilford Press: New York, London, 2004.
- Wierzbicka, Anna. *Emotions across Languages and Cultures*. Cambridge University Press, 1999.
- Dex online, disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/ru%C8%99ine>, [Accesat 15.03.2024].
- Dex online, disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/vinov%C4%83%C8%99ie> [Accesat 31.03.2024].
- Cambridge Dictionary, disponibil: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/guilt> [Accesat 31.03.2024].
- Oxford English Dictionary*, disponibil: https://www.oed.com/dictionary/shame_v?tab=compounds_and_derived_words#23161813, [Accesat 14.03.2024].

REDUPLICATION IN ENGLISH STYLISTIC WORD FORMATION

Olga SCUCHINA
Comrat State University

Reduplicarea ca mijloc de formare a cuvintelor provoacă o mare controversă în ceea ce privește descrierea proprietăților și tipurilor sale nu doar în limba engleză, ci și în și în alte limbi. Procesul de dublare a unui lexem este privit din unghiuri diferite în limba engleză modernă. În pofida istoriei lungi de studiu a fenomenului reduplicării, lingviștii nu au ajuns la o opinie unanimă cu privire la definiția, esența și statutul reduplicării în sistemul lingvistic. Deci în lingvistică există diverși termeni, puncte de vedere și abordări ale acestui fenomen. Reduplicarea este privită ca un mijloc de formare stilistică a cuvintelor. Reduplicarea stilistică este descrisă ca un proces de inventare a unui nou reduplicativ pentru o anumită ocazie, într-un anumit context. Multe neologisme reduplicative sunt create de autori pentru a exprima un sens nou, sunt folosite o singură dată și nu sunt incluse în dicționare. Se numesc neologisme ale autorilor. Aceste cuvinte nou inventate sunt creații unice, individuale, ele devin un mijloc puternic de a crea forme de cuvinte expresive. Ele servesc la adăugarea de conotații, la executarea funcțiilor expresive, emoționale și estetice ale cuvântului. Din punct de vedere structural, sunt prezentate următoarele tipuri de reduplicare: contrastivă, exactă, rimată și reduplicarea prefixul -*shm*. Se discută despre reduplicarea în vorbirea copiilor și în publicitate.

Cuvintele cheie: *reduplicare, formare de cuvinte, dublare, neologism stilistic, ocazionalism.*

Reduplication as a means of word formation causes a great deal of controversy in terms of describing its properties and types in English as well as in other languages. The process of doubling a lexeme is viewed from different angles in Modern English. Despite the long history of studying the phenomenon of reduplication, linguists have not come to a unanimous opinion regarding the definition, essence and status of reduplication in the language system. So, in linguistics there are various terms, points of view and approaches to this phenomenon. Reduplication is viewed as a means of stylistic word formation. Stylistic reduplication is described as a process of coining a new reduplicative for a specific occasion, in a certain context. Many reduplicative neologisms are created by authors to express some new meaning; they are used just once and are not included into dictionaries. They are called authors' neologisms. These newly coined words are unique, individual creations; they become a powerful means of making expressive word forms. They serve to add connotations, execute the expressive, emotional and aesthetic functions of the word. Structurally the following types of reduplication are overviewed: contrastive, exact, rhyming, and shm-reduplication. Reduplication in children's speech and in advertising is also discussed.

Key words: *reduplication, word-formation, doubling, stylistic neologism, occasionalism.*

Modern English is distinguished by its great ability to form new vocabulary units and it has various trends in word formation. Being active to a more or less degree, word formation methods also show different levels of productivity.

A rare, but a very “connotative” way of forming new units with a stylistic task is known under the term reduplication. It is a means of organizing a word or individual forms of a word, a method of word formation, which serves for various types of meaning intensification.

These are new words containing a doubling of the initial word, either consisting of a syllable repeated twice, or with a more complex type of doubling. These examples appear in many languages: *roly-poly*, *willy-nilly*, *nimmi-pimmy* (in English); *Fronfron* n.m., *glonglon* n.m., *zonzon* n.m. (in French). We come across a wide range of onomatopoeic reduplicatives in Romanian: *mormăi* “grunt”, *țurțur* “sneeze”, *dârdâi* “snarl” as well as widely used phrases: *talmeș-balmeș* “confused mixture, disordered heap from which nothing can be understood or selected”, *harcea-parcea* “In pieces; to make (someone or something) harcea-parcea - to cut (someone or something) into pieces, make pieces”.

There is quite an extensive literature on reduplication, summarizing the material of various languages, as well as for individual languages. J. Hladký overviewed research works devoted to reduplication starting from A.F. Pott, published in 1862. The first, and the last dictionary of reduplicatives, as the author mentions, was compiled by Henry B. Wheatley and published in 1866. A huge list of reduplicatives is given in the research by the Swedish linguist N. Thun. His list contains more than 1,700 words, arranged under thematic headings (Hladký, 1998: 34). A full and detailed analyses of reduplication in French is suggested by N. Steinberg in his book “Reduplication in modern French language”, publishes in 1969. He pays much attention to the description of reduplication as a means of expressive word forms’ formation (43).

Many questions arise in the course of reduplication research. The following are just some of them. Does this happen with other words in English? Are all the reduplicative words compounds? Should all the reduplicatives be studied in lexicology or some of them belong to syntactic level? Is there a clear-cut division between reduplication and repetition? Even terminological diversity points at the complexity of the object being studied. In linguistic literature, such terms as “reduplication”, “gemination”, “doubling”, “duplication”, “reiteration”, “repetitive constructions”, “reduplicative compound words”, “repetition compounds”, and “isosyllabic constructions” were widely used in the early studies (Begimkulova 2023: 189).

In many languages, reduplication is used in inflections to convey grammatical functions and in lexical derivations to create semantic forms. For example, doubling is used to convey a new meaning (as in Turkish, “*zaman zaman*” (*time time*) meaning “*occasionally*”). Lexical reduplication can often result in change of meaning or tone. “The meanings can also range from highly iconic meanings, such as repetition to more abstract morpho-syntactic meanings, to quite subtle meanings, difficult to define precisely” (Urbanczyk, 2017).

Being a very multidimensional phenomenon, reduplication has a diverse nature. Some scientists have a broader view on this process. They say, it can result in doubling of a sound, a letter, an affix, a word, even a syntactic structure. We can come across personal names, surnames, nicknames, fictional characters and geographical names, as a result of doubling. It has long been considered to be a minor means of word formation. However, many authors mentioned its unusual character.

David Crystal wrote in the second edition of *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*: "Items with identical spoken constituents, such as *goody-goody* and *din-din*, are rare. What is normal is for a single vowel or consonant to change between the first constituent and the second, such as *see-saw* and *walkie-talkie*. Reduplicatives are used in a variety of ways. Some simply imitate sounds: *ding-dong*, *bow-wow*. Some suggest alternative movements: *flip-flop*, *ping-pong*. Some are disparaging: *dilly-dally*, *wishy-washy*. And some intensify meaning: *teeny-weeny*, *tip-top*. Thus, reduplication is not a major means of creating lexemes in English, but it is perhaps the most unusual one (130).

Authors of studies in the field of children's speech, children's poetry, and in the field of onomatopoeia inevitably also turn to reduplicatives, since in European languages most formations of this kind are either "children's words" or are onomatopoeic in nature. Even the very first words a child pronounces are usually reduplicative, as well as nursery rhymes: *pinky-winky*, *boo-boo*, *caca*, *dada*, *doo-doo*, *ga-ga*, *goo-goo*, *la-la*, *mama*, *nana*, *papa*, *pee-pee*, *poo-poo*, *wee-wee*.

Some examples of reduplication have existed for centuries and continue to be included in dictionaries updates, besides their occurrence in written and oral speech is rather high (*helter-skelter* (16th century), *riff-raff* (15th century) and *willy-nilly* (10th/11th century). Some of them were coined recently and are used for a particular context on a particular occasion. An example is a catchphrase *timey-wimey* from a British science fiction television series – the longest-running science-fiction TV series in the world. The phrase *timey-wimey* was used to explain the absurd nature of time travel.

The English language is full of such words - words invented on the spur of the moment and intended to be used only once. Such words are simply incomprehensible without context. The context, as it were, prepares the reader to understand the completely unexpected, and, therefore the highly connotative nature of the stylistically marked unit. D. Crystal defines nonce formation: "A nonce word (from the sixteenth century phrase for the nonce, meaning 'for the once') is a lexeme created for temporary use, to solve an immediate problem of communication" (132).

Stylistic reduplicatives appear both in conversational speech and in literature. Besides, they will most probably not be included into dictionaries. These formations belong mainly to the colloquial style in its various varieties and traditions. Many of them arose initially in slang and argot, from where they penetrated into the common language. Often these words remain outside the norm. Some authors call them reduplicative neologisms. As N. Steinberg mentions, "it often occurs as onomatopoeia or as children's words, sometimes as distortions of normal words, reduplication mostly acquires secondary figurative meanings that become the main ones; primary meanings can be completely withdrawn from use" (64).

A great number of stylistic reduplicatives start to be used as proper names – nicknames, brand names, movies and books names. Famous French footballers, for example, *Thierry Henry* and *Zinédine Zidane* are called *Titi* and *Zizou*, famous actor *Jean-Paul Belmondo* had a nickname *Jojo*, even politicians *Jacques Chirac* and *François Mitterrand* were nicknamed *Crac-Crac* and *Tonton* (Minova and oth., 2023).

A lot of product words are coined by means of reduplication. An advertisement slogan *The Quicker Picker Upper* (Bounty Paper Towels, 1965) by Procter & Gamble has proved its effectiveness for over 50 years. A great number of brand names are the result of reduplication, sometimes accompanied by alliteration: *PayPal*, *Coca-Cola*, *Jelly Belly*.

There is an opinion, that sometimes we just like the sound of a product's name - particularly if it contains repetitive syllables. There was even held an experiment with brand names, including the repeated syllables, presenting them to a group of volunteers. The researchers made up similar brand names for each ice-cream, taking care to include repetitive syllables in one but not the other — *Zanozan* and *Zanovum*, for example. The researchers repeated the experiment with five other types of similarly named products, including cell phone plans. Most participants of the experiment chose the products with the repetitive rhythm in their names - but there were exceptions to the rule. If the name included unnatural or uncommon linguistic sounds — *Ranthfanth*, for example — people rejected it (Kluger, 2010).

Scientific research offers a number of classifications, identifying types of reduplication. We will concentrate on some types, probably, more productive than others. This is contrastive, exact reduplication, reduplication with a change in consonant sound, and the so-called shm - reduplication.

Contrastive reduplication is used when we want to emphasize the prototypical meaning of a word, and is quite common in informal English. Contrastive reduplication is sometimes also called lexical cloning or the double construction. The term “word word” was coined by Paul Dickson to describe a word or name that's repeated to distinguish it from a seemingly identical word or name (Nordquist, 2019). "From what I have been able to determine, there is no word for this phenomenon, and 'word word' seemed to be a logical name to give it" (Dickson, 1983).

- *Would you like coffee with soya milk?*
- *No, thanks. I want coffee with milk milk.*

In the phrase “Is he like a *businessman-businessman*? Or is this like when I used to sell lemonade and call myself a businessman” do we mean – is he a “real/real businessman”?

Are you FRIENDS-friends or Facebook friends? Here, the speaker is contrasting the idea of friends in real life versus friends online.

Among this kind of reduplicative formations, occasionalisms – author's neologisms – are quite common.

Exact reduplication appears when two or even three parts of these words are exactly the same. Children's words that show how children learned language most often fall into this category, but there are other examples. *Blah, blah, blah* (and so on) – used for completing a sentence when you do not have to be definite or when the subject is boring. *Hush-hush* (secret, secret) – secret and not to be discussed with others).

Rhyming (change in consonant sound) and ablaut reduplication (change in vowel sound) characterizes repetition with a sound change. The two parts of the reduplicate are not exactly the same, but they rhyme with each other - *flip-flops*, *easy-peasy lemon-squeezy*, *willy-nilly*. This is often how product names are formed, for example, *Tic Tac*, *Fruit Loops*, *Nutter Butters*, *Slim Jims*, *Kitkat*, etc.

In the English language there are a number of reduplicatives, different in sound composition, but homogeneous in construction, which are expressive in nature: *helter – skelter*, *humpty – dumpty*, *hurdy-gurdy*, *hoh-nof*, *hatch-patch*, *hokey-pokey*, *hugger-mugger*, *hurry-skurry*, *horty-forty*, *hanky-panky*, *harum-skarum*, *nimini-primini*, *roly- poly*, *withy-nithy*, etc. The word *Yoba-dobbing* ‘reporting someone’s antisocial behavior to authorities is an example of most recent neologisms, inspired by COVID-19.

In Shm-Reduplication reduplication process, we form a reduplicatant by adding “shm” or “schm” to the base word. X-shmX construction is used almost like an affix to indicate irony, sarcasm, skepticism and jokes: *apple-shmapple*; *baby-shmaby*; *bagel-shmagel*; *breakfast-shmeakfast*; *fancy-schmancy*; *money-shmoney*.

The well-known «танцы-цманцы» is an example of the so-called shm-reduplication in Russian language. Most often, such words are occasional words created in a specific context “at one time”. *Joe Shmoe* (also spelled *Joe Schmoe* and *Joe Schmo*), meaning “*Joe Anybody*”, or no one in particular, is a commonly used fictional name in American English.

All the described types of reduplicatives mainly combine the expressive, emotional and aesthetic functions of the word, they can refer to both the conversational style of speech and be used in publicistic and literary styles.

So, alongside with the well-known and widely used examples of reduplication in English, like *brain drain*, *chit-chat*, *willy-nilly*, new words - reduplicative neologisms are coined from time to time, usually for stylistic purposes. They might appear everywhere, from informal conversational style to political discourse and literary style. Thus, the word *Tony's Cronies* was a term in British politics and media given to people who were viewed as being given positions of power because of their personal friendships with Prime Minister Tony Blair, during his premiership between 1997 and 2007. Another reduplicative word - *apple shmapple* - a slang term for a person who regularly uses and is somewhat obsessed with Apple computers or Macs. Conversational and informal *okey-dokey* and *blah, blah, blah* are common and wide-spread.

Reduplication has enormous neological potential, that is especially widely realized in conversational speech and Internet discourse. Being not the most productive way of word formation in the English language, reduplication plays an important role in enriching the vocabulary of the English language. Its connotative value contributes to adding great emotive and stylistic colouring to our speech. The study of reduplication gives a sufficient understanding of this process as a way of forming an English word and contributes to a deeper knowledge of the language.

Bibliographical References

- Begimkulova, D. *Comparative study of reduplication in English and Uzbek languages*. Novateur Publications. Journal NX- A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal ISSN No: 2581 – 4230. VOLUME 9, ISSUE 10, October -2023.
- Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of English Language*. Cambridge University Press, Cambridge, 2019.
- Gurău, Larisa. *Teza de doctor în filologie „Fenomenul reduplicării în limba română”*. Autoreferat al tezei de doctor în filologie. Chişinău, 2006. <<https://cnaa.md>>.

Dickson, Paul *Words: A Connoisseur's Collection of Old and New, Weird and Wonderful, Useful and Outlandish Words*. Dell, 1983.

Hladký, Josef. *Notes on reduplicative words in English*. Sbornik praci filozofickfi fakult y Brnensk 4, 1998 — Brno studies in English 24. ISBN 80-210-2013-X ISSN 1211-1791.

Kluger, Jeffrey. *Mad Mad Men Men: Why People Love Repetitive Brand Names* Oct. 19, 2010. <<https://healthland.time.com/2010/10/19/mad-mad-men-men-the-lure-of-repetitive-brand-names/>>.

Nordquist, Richard. *Reduplicative Words*. ThoughtCo, Apr. 5, 2023, [thoughtco.com/reduplicative-words-1692030](https://www.thoughtco.com/reduplicative-words-1692030).

Thun, N. *Reduplicative Words in English: A Study of Formations of the Types Tick-tick, Hurly-burly and Shilly-shally*. Published by Uppsala, 1963.

Urbanczyk, S. *Phonological and Morphological Aspects of Reduplication*. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Published online: 29 March 2017.

Маноли И.З., Абабий В.Н. *Редупликация и ее место в лексической и словообразовательной системе французского языка* // Материалы республиканской научно- практической конференции «Актуальные проблемы языка и культуры: традиции и инновации». 21 октября 2022г. – Тирасполь, 2023, с. 27-34.

Минова М.В., Копылова Е.В., Кузнецова Ю.А., Николаева Е.А., Желамская В.А. *Феномен редупликации как способа словообразования в современных французском, испанском, английском и русском языках* // Филология: научные исследования. 2023. №4. URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-reduplikatsii-kak-sposoba-slovoobrazovaniya-v-sovremennyh-frantsuzskom-ispanskom-angliyskom-i-russkom-yazykah>> (дата обращения: 04.02.2024).

LIMBILE ARTIFICIALE ȘI RAȚIONALIZAREA COMUNICĂRII

Nicolae CHIRICENCU, Zinaida CAMENEV
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Termenul „limbaje artificiale/limbi artificiale” indică faptul că aceste limbi se disting de limbile naturale doar prin condițiile lor socio-istorice de apariție. Astfel, în timp ce limbajele naturale se dezvoltă spontan în cadrul comunităților umane, limbajele artificiale sunt cel mai adesea dezvoltate de indivizi înainte de orice rostire Designerii (Conlangerii) de limbi artificiale dictează norme înainte de utilizare, în timp ce utilizarea limbilor naturale precede codificarea lor normativă. Aceste condiții socio-istorice nu aruncă nicio lumină asupra naturii limbilor în discuție: elaborarea, în afara contextului de utilizare, a unui lexic și a unui set de reguli de funcționare permite oare limbilor artificiale să fie considerate ca limbi? Unii cercetători nu le recunosc drept limbi, ci un fel de erzaț lingvistic (substitut lingvistic). O analiză a limbilor artificiale dintr-o perspectivă și funcțională, nu doar una genetică, nu putea asigura că, fiind planificat construite de o singură persoană sau de un grup restrâns de persoane, ele sunt *limbi virtuale*. Și, atât timp cât o astfel de limbă construită nu a cunoscut o etapă de dezvoltare istorică, continuă să rămână limbă numai virtuală aflată în așteptarea apariției unei comunități care, după ce o va asimila, va începe să o vorbească. Ele încerc să se dezvolte prin contribuția colectivă a tuturor membrilor comunității și în evoluția sa se aseamănă cu o limbă naturală. Însă, deoarece e vorbită nu într-o anumită țară sau regiune, ci este dispersată pe întreg mapamondul, această limbă nu este și una autentică vernaculară, indigenă, proprie unei țări, unei regiuni, Dar servește drept instrument de comunicare umană ca și o limbă naturală.

Cuvinte-cheie: *Concep de limbă artificială, conlang, limbaje artificial, conlanger, substitut lingvistic, opoziția limbă-vorbire, limbă vernaculară.*

The term "artificial languages/artificial languages" indicates that these languages are distinguished from natural languages only by their socio-historical conditions of emergence. Thus, while natural languages develop spontaneously within human communities, artificial languages are most often developed by individuals before any utterance. Designers (Conlangers) of artificial languages dictate norms before use, whereas the use of natural languages precedes their normative codification. These socio-historical conditions do not shed any light on the nature of the languages in question: does the development, outside the context of use, of a lexicon and a set of rules of operation allow artificial languages to count as languages? Some researchers do not recognize them as languages, but a kind of linguistic ersatz (linguistic substitute). An analysis of artificial languages from a functional perspective, not just a genetic one, could not ensure that, being planned and built by a single person or a small group of persons, they are virtual languages. And as long as such a constructed language has not experienced a stage of historical development, it continues to remain only a virtual language awaiting the emergence of a community that, after assimilating it, will begin to speak it. They begin to develop through the collective contribution of all members of the community and resemble a natural language in its evolution. But, since it is not spoken in a certain country or region, but is dispersed all over the world, this language is not an authentic vernacular, indigenous, specific to a country, a region, but serves as a human communication tool like a language natural.

Key words: *Concept of artificial language, artificial languages, conlanger, linguistic substitute, language-speech opposition, vernacular language.*

Înainte de a iniția orice deliberare cu referire la noțiunea de *limbă artificială*, e necesar să ne amintim ce semnificație i se oferă noțiunii terminologice de limbă, ceea ce vom încerca să facem în continuare.

Limbă este mijlocul principal de comunicare între membrii comunității umane. Istoric este dezvoltată, limba constituie mai multe sisteme: fonetic, lexical și gramatical și este un instrument de comunicare conformă experienței omenești. Ea este analizată diferită în fiecare comunitate, în unități înzestrate cu un conținut semantic și cu o expresie fonică a unui popor, a unei națiuni. Limba este aspectul abstract, general, al comunicării; ea presupune o sumă de deprinderi și principii de organizare, un sistem de normă care guvernează actele concrete de comunicare. Folosim limba ca mijloc de comunicare pe cale empirică prin contactul direct dintre vorbitori în familie, în practica vieții sociale și pe calea instruirii sistematice în școală (cu sinonimele parțiale – *limbaj, grai, dialect*), (Dicționar enciclopedic. CARTIER, 2003. p. 497). *Limbaj* (pl. *limbaje*)¹ înseamnă procesul de exprimare a ideilor și sentimentelor prin mijlocirea limbii (prin vorbire); limbajul constituie instrumentul necesar al gândirii. Dar de aici nu rezultă că procesul gândirii se reduce la limbaj, că a gândi înseamnă a vorbi cu voce tare sau în gând. Deosebirea dintre gândirea însăși și expresia ei verbală se vede din faptul că aceeași idee delibrată psihologic poate fi exprimată în diverse limbi ale lumii prin mijloace sonore/acustice (deci, - fizice, materiale) diferite

Distincția dintre conceptele de limbă ca sistem și vorbire/discurs ca manifestare a acestui sistem e asociată cu numele fondatorului lingvisticii moderne Ferdinand de Saussure (1916), anul editării Cursului de lingvistică generală *Cours de linguistique générale*, publicat de către studenții săi, după moartea savantului, pe baza notificărilor pe care și le luaseră la cursurile acestuia). În opinia lui Ferdinand de Saussure, limba este, de asemenea, un element social al activității de vorbire, extern individului. „Limbajul este un sistem de semne în care singurul lucru esențial este combinația semnificației și a aspectului/imaginii acustice, și ambele elemente sunt în egală măsură mentală. Limbajul ca sistem de comunicare este în același timp atât un instrument, cât și un produs/rezultat al vorbirii. Vorbirea este suma a tot ceea ce spun/rostesc oamenii. Manifestările vorbirii sunt individuale și instantanee.

În opoziția limbă - vorbire Ferdinand de Saussure (1933, 34-35) consideră limba drept componenta principală, drept ceva stăpânit/asimilat și condiționat, care este normă pentru toate celelalte manifestări ale activității de vorbire. Întreaga expunere a lui Saussure este psihologică; prin urmare, limba/limbajul se obiectivează, se realizează, se manifestă în vorbire, dar nu există în ea. În procesul de comunicare totul ce este material se găsește numai și numai în vorbire. Saussure face deosebirea dintre limbaj ca posibilitate de a folosi o limbă și limbă ca ansamblu de semne folosite de o comunitate, de exemplu, româna, franceza, engleza etc. și vorbire ca formă de exprimare a unui vorbitor într-o anumită limbă. Teoria semnului lingvistic, ca asociere prin gândire a unui semnificant (imaginea mintală, vizuală sau acustică a unui cuvânt) și a unui semnificat (concept, adică reprezentarea mentală a unei noțiuni). Limbajul selectează simultan un semnificant – dintr-o masă informată de sunete – și un concept – dintr-o masă informată de percepțe. Limbajul are o dimensiune sincronică (ca raporturi între semne la un

moment dat) și o dimensiune diacronică (ca evoluție a semnelor în decursul timpului). Orice semn este definit, în raport cu altele, prin simpla diferență (în mod negativ) și nu prin caracteristicile sale proprii ("pozitive"): această idee definește caracterul structural al lingvisticii lui Saussure. Ideea aceasta se află la originea structuralismului în lingvistică și ale altor domenii umanitare.

Limbajul este un fenomen destul de bine definit în multitudinea eterogenă de fapte ale activității de vorbire. Limbajul poate fi localizat într-un anumit segment al actului de vorbire și anume acolo unde imaginea auditivă este asociată conceptului. Reprezintă aspectul social al activității de vorbire, extern individului, care de la sine nu o poate crea și nici nu o poate schimba. Limbajul nu există decât în virtutea unui fel de acord încheiat de membrii colectivului. În timp ce activitatea de vorbire în ansamblu are un caracter eterogen, limbajul, conform opiniei lui Saussure, este un fenomen de natură omogenă - este un sistem de semne în care sensul conexiunii și imaginea acustică și ambele componente ale semnului sunt la fel de psihice. Limbajul, nu mai puțin decât vorbirea, este concret în natura sa, iar acest lucru este foarte propice studiului său. Deși semnele lingvistice sunt psihice în esența lor, în același timp nu sunt abstracțiuni; acestea sunt asociații, ținute împreună prin contract colectiv și constituie în totalitatea lor limbajul, esența realității, localizată în creier. Raportul dintre semnificant și semnificat este arbitrar; aceasta conduce la distincția dintre semn și simbol; de exemplu, cuvântul pisică ce semn imaginea unui mănunchi de păr care se mișcă este un semn, iar imaginea unei balanțe care asigură (indirect, pe baza unei convenții) conceptul de justiție este un simbol... (Ferdinand de Saussure, Curs de lingvistică generală. Traducere și Cuvânt înainte de Irina Izverna Tarabac. București, 1998 p. 85- 86. Фердинанд де Соссюр. Курс общей лингвистики. // Труды по языкознанию. Москва, «Прогресс», 1977. (Теория знака, p. 99-100)².

Cuvântul aparține limbii ca sistem de semne lingvistice, care prin gândire asociază un semnificant (imaginea mentală, vizuală sau auditivă/acustică a unui cuvânt) cu un semnificat, iar propoziția aparține vorbirii/discursului ca sistem de comunicare alcătuit din sunete articulate, specific oamenilor, prin care aceștia își exprimă gândurile, sentimentele și dorințele (sinonime: grai limbaj, vorbire, discurs). Însă cuvintele sunt create în vorbire în procesul actului de comunicare, și doar intrând în limbă, ele încep să fie percepute ca atare. Nu toate cuvintele limbii ca sistem se realizează „în egală măsură” în vorbire/discurs într-un act comunicativ. Întrebarea limitelor de compoziției/de conținut real și potențial al al vocabularului vorbitorilor a fost luată în considerație de L. V. Shcherba (1940), care a introdus conceptul de vocabular activ și pasiv (vezi Shcherba, 59). Acest lucru e redat în dicționarele de frecvență și diferă de la individ la individ.

Limbă artificială este o limbă creată convențional, pe baza unor elemente din limbile latină, engleză, franceză, italiană, spaniolă etc. pentru a servi ca mijloc de comunicare între oamenii cu limbi materne diferite (mai ales în lumea diplomaților). Limbile artificiale, numite și construite², sunt limbi specializate în care vocabularul, fonetica și gramatica au fost special concepute pentru a servi unor scopuri specifice. Expresia „limbă construită / limbaj construit” este folosită, de asemenea, pentru a se referi la limbi planificate și la alte limbi fictive pentru comunicarea umană. Uneori, genul acesta de limbi se preferă să se numească „limbi planificate”, deoarece cuvântul „artificial” poate avea o conotație denigratoare în unele limbi ale lumii. Limbă construită, denumită adesea *conlang*,

(termenul *conlang* provine din abrevierea celor două cuvinte care alcătuiesc termenul englezesc „constructed language”) este o limbă a cărei structură gramaticală, fonetica și vocabularul au fost create într-o perioadă scurtă de timp (câțiva ani, dar, se prea poate, chiar decenii) în mod intenționat pentru un anumit scop, fie de o persoană, fie de un grup de persoane. Cu alte cuvinte, este o limbă care a apărut artificial în loc să evolueze în mod natural, istoricește prin utilizare în vorbire/discurs de către reprezentanții unei oarecare comunități umane timp de secole (Couturat & Léau 1903, Yaguello 2006).

Nu se cunoaște precis numărul limbilor artificiale. Se consideră că există deja peste o mie de astfel de limbi și, în mod constant, în prezent se creează altele noi. Motivele creării unui limbaj artificial am considera că sunt următoarele: facilitarea comunicării umane (limbi internaționale auxiliare, coduri), oferirea de realism suplimentar ficțiunii dintr-o operă literară, asigurarea comunicării într-o lume fictivă, jocuri lingvistice și de divertisment (în lumea copiilor). Cât privește numărul limbilor naturale, nici până azi specialiștii nu au reușit să stabilească exact câte se vorbesc pe globul pământesc. Conform celor mai recente statistici, se apreciază că ar fi peste 3000, iar dintre acestea, peste 1400 ar fi pe cale de dispariție. În privința dialectelor, problema este și mai complicată, numărul lor ridicându-se, probabil, la peste 12.000. Se estimează că până în prezent numai 500 de limbi au fost studiate sistematic și științific; că există 2500 de limbi literare; că 2/3 din limbile vorbite nu au o scriere proprie etc. În conformitate cu datelor centrului de cercetare pentru inteligența lingvistică Ethnologue, acest număr se schimbă constant, pe măsură ce în fiecare zi avem mai multe date despre limbile lumii. În plus, limbile înseși sunt în continuă mișcare. Sunt vibrante și dinamice, utilizate de comunitățile care sunt modelate de lumea noastră în rapidă schimbare. Sunt vremuri fragile: aproximativ 40% dintre limbi sunt acum pe cale de dispariție, adesea cu mai puțin de 1.000 de utilizatori. Între timp, doar 23 dintre cele mai vorbite limbi reprezintă mai mult de jumătate din populația lumii.

Istoria apariției conlang-urilor sau a limbajelor artificiale

Motivele creării unui limbaj artificial sunt următoarele:

- raționalizarea comunicării umane prin limbaje îmbunătățite în aspectele în care limbajele naturale sunt ambigue, afectate de excepții, inconsecvente cu logica;
- căutarea de limbi auxiliare adecvate comunicării internaționale;
- facilitarea comunicării umane (limbi internaționale auxiliare);
- oferirea de realism suplimentar ficțiunii;
- implementarea experimentelor lingvistice;
- asigurarea comunicării într-o lume fictivă.

Numărul limbilor artificiale este destul de impunător și continuă să crească. Astfel: volapük (1880), ido (1907), occidental (1933), interlingua (1951), delmondo (1960) etc. Tot artificiale sunt și limbele obținute prin simplificarea limbilor naturale (reale), cum ar fi basic-english (1932), basic-french sau franceza elementară (1952), latina sine flexione sau le latin vivante (latina vie) (1956) etc. Nu se cunoaște precis numărul limbilor artificiale. Se consideră că există deja peste o mie de astfel de limbi și, în mod constant, în prezent se creează altele noi. Motivele creării unui limbaj artificial am considera că sunt următoarele: facilitarea comunicării umane (limbi internaționale auxiliare, coduri), oferirea de realism suplimentar ficțiunii dintr-o operă literară, asigurarea comunicării într-o lume

fictivă, jocuri lingvistice și de divertisment (în lumea copiilor). Cât privește numărul limbilor naturale, nici până azi specialiștii nu au reușit să stabilească exact câte se vorbesc pe globul pământesc. Conform celor mai recente statistici, se apreciază că ar fi peste 4000, iar dintre acestea, un număr considerabil ar fi pe cale de dispariție. În privința dialectelor, problema este și mai complicată, numărul lor ridicându-se, probabil, la peste 12.000. Se estimează că până în prezent numai 500 de limbi au fost studiate sistematic și științific; că există 2500 de limbi literare; că 2/3 din limbile vorbite nu au o scriere proprie etc.

Informații despre încercări de a se construi limbaj artificial, am putea considera, se întâlnesc chiar în surse din antichitate. În *Cratylus* a lui Platon în afirmația lui Hermogenes că cuvintele nu sunt legate în mod inerent de ceea ce se referă, Athenaeus din Naucratis în cea de-a treia carte a lui Deipnosophisten spune că Dionisie I al Siciliei crea neologisme precum μένανδρος „fecioară” (din μένει „așteaptă” și άνδρας „bărbat”), μενεκράτες „stâlp” (din παραμένει „rămâne într-un loc” și κράτει „puternic, îndelung”) sau τραγουδιανγή „cocoș”, κοινή γλώσσα menekratēs. Cele mai vechi limbi artificiale au fost considerate „supranaturale”, mistice sau inspirate divin. Se consideră că prima autentică limbă construită a fost Limba *Lingua Ignota*, dezvoltată de stareța de Rupertsberg, Hildegard de Bingen în secolul al XII-lea. Nu este clar de ce stareța a dezvoltat această limbă, aparent fără gramatică și cu un alfabet unic inventat. Potrivit unor istorici, sfânta stareță a căutat să dezvolte un limbaj universal pe care l-a obținut prin inspirație divină. Cu toate acestea, pare mai probabil că a fost pur și simplu un mecanism de comunicare secretă în cadrul mănăstirii.

Limba *Volapük* [vola'pyk]) este o limbă artificială, creată între anii 1879 - 1880 de către preotul Johann Martin Schleyer. Schleyer credea că Dumnezeu i-a cerut într-un vis să creeze o limbă internațională. Conferințele Volapük au avut loc în anii 1884 (Friedrichshafen), 1887 (München) și 1889 (Paris).

În anul 1887 filologul și medicul oftalmolog Ludovic Lazar Zamhenof a dezvoltat ceea ce va fi prima încercare serioasă de a inventa o limbă de la zero, care să servească drept bază pentru o nouă comunicare internațională, mai eficientă, deși fără texte etnice și socioculturale. Această a fost limba artificială *Esperanto* și este astăzi una dintre cele mai răspândite, dacă nu chiar cea mai cunoscută limbă construită și cu mari perspective de a deveni jo limbă de comunicare internațională, funcțional apropiată de limbajele naturale. Pe de altă parte, literatura artistică a fost un domeniu fertil în care diferiți autori au creat contururile unui limbaj construit care s-a dezvoltat ulterior în profunzime. În plus, așa cum se întâmplă de obicei în cazul producțiilor literare de succes, aceste lucrări au fost adaptate pentru cinema, ceea ce a necesitat dezvoltarea și a întregii părți fonetice.

Latino sine flexione („Latina fără inflexiune”), Interlingua lui Peano (abreviat IL), este o limbă auxiliară internațională elaborată de Academia pro Interlingua sub președinția matematicianului italian Giuseppe Peano (1858–1932) din 1887 până în 1914. Este o versiune simplificată a latinei, dar își păstrează vocabularul. Studiul *Interlingua-IL* a fost publicat în revista *Revue de Mathématiques* într-un articol din 1903 intitulat *De Latino Sine Flexione, Lingua Auxiliare Internationale* (Despre latină fără flexiune, Limbă auxiliară internațională), în care a explicat motivul creării acestei limbi internaționale. Articolul susținea că alte limbi auxiliare, existente atunci, nu au fost necesare,

deoarece limba latină era deja stabilită ca limbă internațională a lumii. Articolul a fost scris, totuși, în latină clasică.

Limba *Lincos* (o abreviere din limba latină a expresiei *lingua cosmica*) este o limbă artificială descrisă pentru prima dată în anul 1960 de către Dr Hans Freudenthal în cartea sa: *Lincos: Design of a Language for Cosmic Intercourse*. Este un limbaj conceput pentru a fi ușor de înțeles de către orice formă de viață extraterestră inteligentă posibilă, pentru a fi utilizat în transmisiile radio interstelare. Freudenthal a considerat că un astfel de limbaj ar trebui să fie ușor de înțeles de către persoane care nu cunosc sintaxa folosită pe Terra. Or, limbajul. *Lincos* a fost proiectat pentru a fi capabil să înmagazineze *cea mai mare parte a cunoștințelor noastre*.

Termenul „limbă artificială” indică faptul că aceste limbi se disting de limbile naturale doar prin condițiile lor socio-istorice de apariție. Astfel, în timp ce limbajele naturale se dezvoltă spontan în cadrul comunităților umane, limbile artificiale sunt cel mai adesea dezvoltate de indivizi înainte de orice rostire. Designerii de limbi artificiale dictează norme înainte de utilizare, în timp ce utilizarea limbilor naturale precede codificarea lor normativă. Aceste condiții socio-istorice nu aruncă nicio lumină asupra naturii limbilor în discuție: elaborarea, în afara contextului de utilizare, a unui lexic și a unui set de reguli de funcționare permite oare limbilor artificiale să fie considerate ca limbi? Unii cercetători nu le recunosc drept limbi, ci un fel de erzaț lingvistic (sustituto lingüístico). Răspunsul la această întrebare, la drept vorbind, necesită o analiză dintr-o perspectivă socio-istorică și funcțională, nu doar una genetică a limbilor artificiale. Astfel ne putem asigura că, fiind planificat construite de o sinură persoană sau de un grup restrâns de personae, ele sunt *limbi virtuale*. Și, atât timp cât o astfel de limbă construită nu a cunoscut o etapă de dezvoltare istorică, continuă să rămână limbă numai virtuală aflată în așteptarea apariției a *unei comunități* care, după ce o va asimila, va începe să o vorbească. Abia după ce apare/se stabilește un număr semnificativ de vorbitori (preponderent nativi) ai unei astfel de limbi, această limbă va deveni reală. Ele încrpt să se dezvolte prin contribuția colectivă a tuturor membrilor comunității și în evoluția sa se aseamănă cu o limbă naturală. Dar nu este și una autentic vernaculară, indigenă, proprie unei țări, unei regiuni, dat fiindcă ea este vorbită nu într-o anumită țară sau regiune, ci este dispersată pe întreg mapamondul. Numărul de vorbitori ai limbilor artificiale poate fi dat doar aproximativ, deoarece nu există o înregistrare sistematică a vorbitorilor. În această privință, Esperanto, cea mai cunoscută limbă artificială, e singura care s-a răspândit și a unit în jurul său destul de mulți vorbitori nativi și susținători ai acestei limbii internaționale (potrivit cărții de referință *Ethnologue*, există aproximativ 2000 de oameni care vorbesc Esperanto “de la naștere”) ar putea deveni o reală limbă de comunicare umană.

Clasamentul limbilor artificiale

Există multe exemple de limbi construite de autori în scopuri diferite și care, în plus, au caracteristici particulare diferite ceea ce înseamnă că există diferite tipuri de limbaje construite, care pot fi clasificate pe baza diverselor criterii. În conformitate cu scopul pentru care conlangerii intenționează a le utiliza, limbile artificiale (conlang-urile) pot fi clasificate în următoarele categorii:

- limbi auxiliare, inventate pentru a folosi în comunicarea dintre oameni;
- limbi fictive, care apar în creații literare artistice;

- limbi experimentale, create de lingviști ca metodă de cercetare;
- limbi secrete, pentru codificarea informației;
- limbi, inventate doar pentru amuzament.

Există și altele, destul de numeroase, criterii de clasament al limbilor artificiale

De îndată ce o limbă artificială are utilizatori care o vorbesc fluent, mai ales dacă există un considerabil număr de astfel de vorbitori, atunci limba începe să se dezvolte și, prin urmare, își pierde statutul de limbă artificială. De exemplu, ebraica modernă, bazată pe ebraica biblică, nu a fost creată de la zero, ci, odată cu înființarea statului Israel în 1948, a suportat schimbări semnificative. Cu toate acestea, specialiștii susțin că ebraica modernă, pe care o numesc „israeliană” (israelită), este un hibrid semitic-european, deoarece se bazează nu numai pe ebraica biblică, ci și pe idiș și alte limbi, vorbite de adepții mișcării revivaliste. Tot odată, actualmente se aprobă traducerea Bibliei ebraice în limba numită „israelită”. Bonăoară, Esperanto ca limbă vorbită modernă diferă semnificativ de versiunea originală publicată în 1887, astfel că edițiile moderne ale Fundamenta Krestomatio din 1903 necesită multe referiri la diferențele sintactice și lexicale dintre esperantoul timpuriu și cel modern.

În loc de concluzie

Sunt și dintre acei care ridiculizează însăși dorința de a crea limbi artificiale.. Însă cei care iau în derâdere crearea limbilor artificiale greșesc, considerând-o o ocupație inutilă. Ea este o bună experiență de aplicare practică a competențelor teoretice în domeniul lingvistic, o abordare diferențiată a plurilingvistului, contribuie la diversitatea lingvistică și culturală. Limbile construite, reprezentnd un important pas nou în practica lingvisticii, au apărut de mult timp. Dar din primele decenii ale secolului trecut și îndeosebi în ultima perioadă, odată cu tendința de globalizare și datorită dezvoltării a unor tehnologii mult mai eficiente și mai accesibile de informare și comunicații, acestea au dobândit o mai largă răspândire. Majoritatea oamenilor care creează limbi noi care sunt numiți conlangeri, pretind să fie lingviști, ceea ce îi face candidații perfecți pentru a se asigura că limba are o structură adecvată și consecventă. Totuși, acest lucru nu pare să fie așa. De fapt, am menționat deja cum Zamhenof, care era oftalmolog, a creat una dintre cele mai populare limbi construite astăzi. Oricine,avțnd o serioasă insrtuire lingvistică, poate încerca să inventeze o nouă limbă în diverse scopuri. În multe cazuri, crearea unei noi limbi se dovedește a fi, pur și simplu, un exercițiu de testare a cunoștințelor în lingvistică. În altele, se manifestă dorința unui scriitor de a oferi mai mult context unei narațiuni care implică personaje fantastice sau științifico-fantastice.

În perioada unei globalizări ambigue, în care biodiversitatea devine o preocupare majoră, diversitatea lingvistică și culturală trebuie să se impună ca o prioritate. Niciodată exhaustivă sau perfectă, *traducerea* nu poate înlocui apelul direct la formele de expresie ale limbii. Înțelegerea între doi vorbitori de limbi diferite va fi întotdeauna mai bună, atât în plan informațional, cât și în plan emoțional, dacă în loc să se recurgă la o a treia limbă, fiecare dintre ei va folosi limba celuilalt.

Note

- 1) Limbile/Limbajele de programare, limbajele de calculator sau limbile informaționale sunt și acestea numite *limbi/limbaje*, dar nu reprezintă un mijloc de comunicare umană, ci se utilizează pentru procesarea automată a informațiilor cu ajutorul unui

computer sau în diferite sisteme de procesare a informațiilor și nu sunt abordate în discuția noastră.

- 2) Termenii: Limbaj/Limbă construită, planificată, artificială, non-reală se folosesc drept sinonime în opoziție cu antonimul Limbă reală, istoricește dezvoltată.

Referințe bibliografice

Saussure, Ferdinand de. *Curs de lingvistică generală*. Traducere și Cuvânt înainte de Irina Izverna Tarabac. București, 1998.

Eco, Umberto. *În căutarea limbii perfecte*. Iași: Polirom, 2002.

Couturat, Louis; Leau, Léopold. *Histoire de la langue universelle*. Paris : Hachette, 1903.

Fînaru, Dorel. *Lingvistica limbilor lumii*. Iași : Institutul European, 2001.

Соссюр, Фердинанд де. *Курс общей лингвистики*. Москва: «Прогресс», 1977.

Щерба, Л. В. « Опыт общей теории лексикографии ». In : *Избранные работы по языкознанию*. М. – Л., 1957).

**STUDII FILOLOGICE
LITERATURĂ**

**PHILOLOGICAL STUDIES
LITERATURE**

LE DIALOGUE DANS LA CONSTRUCTION PRAGMATIQUE DES DISCOURS

Dan STERIAN

Universitatea Spiru Haret, România

Conceput, de cele mai multe ori, ca simplu suport al unei scrieri, *dialogul* declanșează o întreagă serie de fenomene, printre care un anumit progres la nivel discursiv, la nivelul gândirii sau la nivelul logosului interlocutorilor. Astfel, dialogul permite trecerea de la o conștiință uneori supusă circumstanțelor la o conștiință mai luminată, pragmatică. Orice dialog presupune o înlănțuire logică a replicilor, iar trecerea de la o replică la alta se poate face în diferite moduri: când un vorbitor îl întrerupe pe celălalt sau când se schimbă subiectul. Dar construirea replicilor presupune întotdeauna o mecanică aparte, cuvintele și expresiile folosite de o persoană putând fi reluate de o alta în fluxul vorbirii. În general, într-un dialog ideile se înlănțuie prin repetarea unei teme inițiate de unul dintre vorbitori și dezvoltate de ceilalți locutori. Dialogul ca reprezentare și structură discursivă poate lua forme diferite în funcție de tipul de text în care apare.

Cuvinte-cheie: *dialog, replică, răspuns, dialog-act, dialog-procedeu, dialog-formă.*

In a fiction or non-fiction text, the *dialogue* and the *dialogues* also trigger a whole series of phenomena, as they are always supposed to bring about a certain progress at the discursive level, at the thought level or at the level of the interlocutors' *logos*. Consequently, they are liable to ensure the passage from a conscience that is sometimes subject to contingencies to a more enlightened, if not emancipated conscience. Any dialogue presupposes a logical sequence of lines, and the transition from one line to another can be made in different ways: when one participant cuts another off, this phenomenon is called an interruption and is graphically translated by three dots (...); when the interlocutor changes the subject, there is a refusal to reply. Word sequencing involves the repetition of the words and expressions used by one character/speaker by a second character/speaker. Finally, idea sequencing is done by picking up on a theme initiated by one character and developed by another. Dialogue as a representation takes different forms depending on the type of text in which it appears.

Key words: *dialogue, reply, response, dialogue act, dialogue procedure, dialogue form*

Le dialogue, à la recherche d'une définition

« Le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue, bien entendu, qu'une des formes, des plus importantes il est vrai, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot *dialogue* dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit. [...] Ainsi, le discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion idéologique à grande échelle : il répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et les objections potentielles, cherche un soutien, etc. Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu » (Bakhtine, 1977: 136).

Défini le plus souvent comme échange de paroles ou simple discussion/entretien entre deux ou plusieurs personnes nommées interlocuteurs, le

dialogue (en grec, *dia* et *logos* signifient *entre* et *parole*) représente donc un type particulier de discours s'opposant au discours univoque, un ensemble de paroles qu'on échange habituellement dans tel ou tel contexte. En littérature le dialogue devient la manière dont un auteur fait parler directement ses personnages, la transcription littéraire au style direct d'une conversation réelle ou fictive. En tant que genre littéraire il peut fonctionner d'une manière autonome ou l'on peut le retrouver comme élément des genres romanesque et théâtral. Dans le théâtre, le dialogue est l'essentiel du texte, le texte même, mais

dans un conte ou dans un roman, il alterne avec des passages de récit. Il faut aussi opérer une autre distinction au niveau de sa vocation, texte lu vs. texte représenté; si dans une pièce de théâtre le dialogue sert plutôt à

introduire une action dramatique qu'un débat d'idées, dans un roman/conte le dialogue vise plutôt l'acte de lecture que celui de la représentation. Dans une interview il est aussi l'essentiel du texte, impliquant de même un destinataire et un émetteur, mais le jeu des questions fait que les répliques de celui qui est questionné soient généralement plus étendues que celles de celui qui questionne.

En analysant l'unité dialogale minimale du point de vue sémantique, Anca Măgureanu définit le concept de la manière suivante : « Le dialogue est un type de discours caractérisé par la propriété de cohésion et de consistance. Il en résulte un texte, en tant qu'ensemble de propositions nécessaires. Cet ensemble consistant de propositions nécessaires représente la description du monde actuel des locuteurs » (Măgureanu, 2008: 329). Le dialogue suppose ainsi selon le même linguiste une paire ordonnée de deux événements discursifs impliquant la *réplique* et la *réponse*. Au niveau de la *réplique* ou de la relation réplivative on distingue le *replicans* et le *replicandum*. Le « *replicans* peut être performé sans qu'il soit suivi obligatoirement d'un *replicandum* » (Măgureanu, 2008: 399), tandis que « le *replicandum* est produit – dans le processus discursif - à un moment ultérieur par rapport à la production du *replicans* » (Măgureanu, 2008: 399). La *réponse* ou la relation responsive en échange se construit sur deux moments : le *respondendum* et le *respons*. Le *respons* constitue un « type d'événement discursif créant une situation discursive (...) caractérisée par certaines propriétés, la relation responsive sélectionne un type d'événement qui peut être le *respondendum* : chaque type d'acte de discours est caractérisé, une fois intégré à une structure dialogale, par la propriété d'avoir une réponse d'un certain type » (Măgureanu, 2008: 300).

La fonction du dialogue est plurielle, d'une part il sert à informer sur l'action, c'est-à-dire sur la situation – le lieu, le moment – les personnages et sur le rôle du personnage; d'autre part sert à peindre le personnage/le héros, le langage des personnages, dévoilant leur statut social, leur caractère et leur rôle dans l'action. De cette perspective, le dialogue devient « disponibilité et écoute réciproque aboutissant à la connaissance de l'autre » (Bon, 1967: 23).

Tout dialogue suppose un enchaînement logique des répliques, le passage d'une réplique à une autre peut se faire de différentes manières: quand un participant coupe la parole à un autre, phénomène traduit graphiquement par trois points (...) on parle de l'*interruption*; lorsqu'on change de thème/sujet on a le *refus de répondre*. L'*enchaînement par les mots* vise la reprise des paroles/mots et expressions employées d'un personnage/locuteur par un second personnage/locuteur. Enfin l'*enchaînement par les idées* se fait par la reprise d'un thème initié par l'un des personnages et développé par un autre.

Le dialogue en tant que représentation prend des formes différentes en fonction du type de texte où il apparaît. Le genre romanesque (récit, conte, roman) met souvent les phrases des personnages rapportées au discours direct entre guillemets sans oublier de les précéder d'un tiret et d'un verbe introducteur; dans une pièce de théâtre ce sont les noms des personnages qui précèdent généralement les répliques, les verbes introducteurs et les guillemets étant supprimés. C'est ce que l'on appelle couramment *les entrées de réplique*.

Une autre distinction s'impose : dans un récit on assiste à un changement de situation d'énonciation, ce n'est plus le narrateur qui parle mais les personnages, dans le théâtre le dramaturge se sert de didascalies (souvent mises entre parenthèses) pour expliciter les actes de discours accomplis par les personnages, ayant ainsi la possibilité de donner certaines explications concernant soit le décor, soit la situation.

Mais comment définir le dialogue? Certes il n'est pas un discours univoque. Le dialogue est un type d'interaction qui suppose un va-et-vient de la parole, de celui qui la prononce à celui qui la reçoit, impliquant «un acte conjoint effectué par le couple Destinateur – Destinataire assumant chacun la fonction énonciative qui est la sienne selon le but communicatif de l'acte. » (Măgureanu, 2008: 297) Il suppose également un échange ou une réponse de nature réactive, évaluative voire créative et intégrée de celui qui retourne la parole au premier interlocuteur. Il se fonde toujours sur un langage commun et accepté par les parties (ou instances discursives). Le processus de négociation et de recherche de la vérité devient la quintessence du dialogue en quête d'un consensus en tant que modèle idéal. Le dialogue est censé opérer un certain progrès au niveau du discours, de la pensée ou du logos des interlocuteurs, donc d'assurer le passage d'une conscience parfois soumise aux contingences à une conscience plus éclairée, voire émancipée:

« Le dialogue est une situation dans laquelle des personnes expriment l'une pour l'autre ce qu'elles ont envie ou besoin et que l'une ou l'autre peuvent et veulent bien comprendre leurs messages réciproques » (Leroy, 1970: 10).

En parlant du dialogue, Mariana Tuțescu donne la définition suivante: «Pour qu'il y ait dialogue, il faut donc que l'acte initial soit un acte dialogal. Dans cette interlocution qui crée la situation dialogale, l'énonciateur commence à esquisser des actions répondantes. L'énonciateur doit avoir donc une conduite verbale en mesure de confirmer, par les autres participants, le caractère dialogal de la situation. Cette tâche ne sera possible qu'à travers des actes de type dialogal » (Tuțescu, 2002: 350).

Grâce aux actions répondantes et aux mécanismes qu'elles demandent, le dialogue doit être vu comme système dynamique complexe ou interaction verbale réunissant les actes de discours qui implique au moins deux participants dans le seul but de construire un sens ensemble. « Un dialogue représente donc une séquence d'actes de discours moyennant lesquels les individus échangent des informations en vue d'établir un ensemble de connaissances communes. La condition sémantique qui caractérise le dialogue par rapport à d'autres formes de pratiques communicatives est l'existence d'un sujet unique de discussion : c'est la condition nécessaire de la production d'un texte. Ce texte se construit dans l'axe du déroulement temporel, au terme duquel s'obtient le texte final constitué du stock de propositions évaluées semblablement par les individus participant au dialogue » (Măgureanu, 2008: 321).

Le *dialogue* comme type de discours construit par deux énonciateurs occupant successivement le rôle de destinataire s'oppose au *monologue*, type de discours qui peut résulter d'un seul ou plusieurs énonciateurs, à condition qu'il n'y ait aucun d'entre eux en position de destinataire :

« Si aucune des contributions n'est plus liée à la précédente [...], un dialogue cesse d'être un dialogue ; il devient une suite de monologues tels que nous les connaissons dans certaines situations de communication, où plusieurs locuteurs livrent leur commentaire sur un sujet à tour de rôle, sans tenir compte de ce que disent les autres » (Schwitalla, 1978: 166).

Par conséquent, le dialogue-conversation présuppose une co-construction, une réalisation interactive et fait l'objet d'étude de l'analyse conversationnelle qui s'intéresse, entre autres, à l'enchaînement des tours de paroles et aux rôles des interlocuteurs

Du dialogue aux dialogues dans la construction des discours

Pour mieux comprendre le concept de dialogue, nous devons tenir compte de la classification proposée par Suzanne Guellouz qui, dans le livre *Le dialogue* fait la distinction entre *le dialogue-acte*, *le dialogue-procédé* et *le dialogue-forme*. « Pour qu'on puisse véritablement parler du dialogue, il faut non seulement que se trouvent en présence deux personnes au moins qui parlent à tour de rôle, et qui témoignent par leur comportement non verbal de leur *engagement* dans la conversation, mais aussi que leurs énoncés respectifs soient mutuellement déterminés [...].

Une conversation est un *texte* produit collectivement, dont les divers fils doivent d'une certaine façon se nouer – faute de quoi on parle, à l'aide d'une métaphore qui relève elle aussi de cette isotopie du tissage, de conversation "décousue" » (Kerbrat-Orecchioni, tome I, 1990-1994: 197).

Le dialogue-acte et le dialogue-procédé représentent deux acceptions diamétralement opposées de la même notion. Si l'acte renvoie au langage naturel, le terme étant fortement enraciné au concret, le procédé, qui est du registre de l'abstraction caractérise un type de fonctionnement du discours, même de la pensée si l'on va plus loin. En revanche on peut voir dans l'acception qu'offre le dialogue en tant que procédé une sorte de synonyme de dialogisme ou de dialogicité.

Le *dialogue-acte* a été bien étudié par des linguistes tels Kerbrat-Orecchioni, Austin, Searle, qui ont accordé une attention particulière aux interactions verbales. Le dialogue-acte devient ainsi dans leur acception une conversation au cours de laquelle sont offerts ou sollicités, reçus, commentés ou mis en cause informations, idées ou sentiments, pensées.

La théorie des actes de langage met l'accent sur l'acte illocutionnaire.

John L. Austin (*Quand dire, c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil, 1970) établit cinq types d'actes en fonction des verbes illocutoires qu'ils incluent: les *verdictifs* (condamner, décréter, prononcer), les *exercitifs* (commander, conseiller), les *promissifs* (promettre, donner sa parole, parier), les *comportatifs* (s'excuser, remercier) et les *expositifs* (affirmer, nier, argumenter).

John R. Searle (*Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1969/1972) propose une classification des actes en fonction du but illocutoire et identifie ainsi cinq groupes: les *représentatifs* (affirmer/nier), les

directifs (ordonner/prier), les *promissifs* (promettre), les *expressifs* (féliciter, s'excuser) et les *déclaratifs* (intègrent des verbes performatifs).

Le *dialogue-procédé*, assimilé souvent à une méthode, a constitué l'objet d'étude des logiciens comme Francis Jacques ou des théoriciens de la littérature tels Mikhaïl Bakhtine. Francis Jacques construit une typologie du dialogue en essayant de dévoiler ses enjeux, mettant à la fois au centre de ses recherches l'intérêt pour l'analyse des fonctions interlocutoires, sa démarche vise ainsi à établir une grille des procédures qui fonctionnent à l'intérieur d'une interaction verbale.

« L'individu est au centre d'un environnement vital, la personne est quelque part, en position dans un univers de communication dont elle ne saurait occuper le centre (...) L'accès au statut de personne correspond à la pleine communicabilité du discours » (Francis, 1985: 46). Il définit de cette manière le cadre du dialogue où, « le sens s'installe par la vigueur d'une parole différenciée et conjointe ». (Francis, 1985: 46)

Mikhaïl Bakhtine préfère une approche différente et analyse le concept, tout en insistant sur la relation que suppose le dialogue-principe avec la notion de personne, comme le remarque Tzvetan Todorov : « La personnalisation n'est d'aucune manière subjective. La limite n'est pas le *je* mais ce *je* dans une interaction avec d'autres personnes, c'est-à-dire *je* et *autrui* (...) Le personnalisme est sémantique, non psychologique » (Todorov, 1981: 34).

Le dialogue-procédé peut occuper, lorsqu'il intervient, une position complémentaire dans une narration ou l'on peut le retrouver comme partie discursive d'une œuvre, ce qui peut produire un certain effet de dramatisation, dégageant la responsabilité de l'auteur. On parle dans ce cas d'un dialogue illustratif, performatif ou interprétatif, qui peut reprendre d'une façon différente ce que le récit a déjà illustré. Il peut aussi jouer le rôle de simple acte informatif, injonctif ou discours référentiel ou peut accompagner le procès-narratif dans le but de l'interpréter. Ce type de dialogue qui est le plus proche du dialogue comme forme est nommé dialogue interprétatif-digressif.

Greimas et Courtès se contentent d'expliquer le concept de dialogue-procédé en l'incluant dans la définition du substantif masculin *dialogue* comme « Unité discursive, de caractère énonciatif, obtenue par la projection, à l'intérieur du discours-énoncé, de la structure de communication » et ajoutant : « Ses actants (...) se distinguent du narrateur et du narrataire en ce qu'ils ne sont pas des délégués directs (...) de l'énonciateur et de l'énonciataire, mais des actants de la narration dotés de la compétence linguistique. » (Greimas et Courtès, 1979: 98-99) Avec Greimas et Courtès la frontière entre le domaine du langage naturel et le domaine littéraire semble ainsi disparaître.

Pour Ducrot et Todorov l'opposition qui résulte de l'association des termes *monologue* et *dialogue* semble mieux expliciter le concept de dialogue-procédé. On peut, selon ces auteurs, décrire le monologue par les traits suivants : « l'accent mis sur le locuteur, le peu de références à la situation allocutive; le cadre de référence unique, l'absence d'éléments métalinguistiques; la fréquence d'exclamations. Par opposition, on décrira le dialogue comme un discours qui met l'accent sur l'allocutaire, se réfère abondamment à la situation allocutive, joue sur plusieurs cadres de référence simultanément, se caractérise par la présence

d'éléments métalinguistiques et de fréquence des formes interrogatives. » (Ducrot et Todorov, 1972: 387-388)

Le *dialogue-forme* constitue par excellence le principe qui permet de mesurer le degré de dialogicité dans un texte; il est autonome par rapport au dialogue-acte et au dialogue-principe. Grâce à ce principe on peut faire la distinction nette entre ce qu'on peut appeler les dialogues dialogués et les dialogues monologués, autrement dit, entre les vrais et les faux dialogues, distinction difficile à opérer selon l'optique bakhtinienne, si l'on a faire à des dialogues plus ou moins imprégnés de dialogisme.

Au niveau d'un texte romanesque ou non, le *dialogue* et les *dialogues* deviennent aussi responsables de toute une autre série de phénomènes, car ils sont toujours censés d'opérer un certain progrès au niveau du discours, de la pensée ou du logos des interlocuteurs, donc d'assurer le passage d'une conscience parfois soumise aux contingences à une conscience plus éclairée, voire émancipée.

Références bibliographiques

- Austin, John Langshaw. *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil, 1970.
- Bakhtine, Mikhaïl. *Marxisme et philosophie du langage*. Paris: Minuit, [1929] 1977.
- Bon, Michel. *Le dialogue et les dialogues*. Paris: Éditions du Centurion, 1967.
- Ducrot, Oswald et Tzvetan Todorov. *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris: Seuil, 1972.
- Francis, Jacques. *L'espace logique de l'interlocution, Dialogiques II*. Paris: PUF, 1985.
- Greimas, Algirdas Julien et Joseph Courtès. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du Langage*. Paris: Hachette, 1979.
- Guelluz, Suzanne. *Le Dialogue*. Paris: PUF, 1992.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Les interactions verbales I-III*. Paris: Armand Colin, 1990-1994.
- Leroy, Gilbert. *Le dialogue en éducation*. Paris: PUF, 1970.
- Măgureanu, Anca. *La structure dialogique du discours*. București: Editura Universității din București, 2008.
- Schwitalla, Johannes. « Essai pour l'analyse de l'orientation et de la classification des dialogues », *Stratégies discursives*. Lyon: P.U.L., 1978, p. 166.
- Searle, John Richard. *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann, 1969/1972.
- Todorov, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique suivi de Écrits Du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981.
- Tuțescu, Mariana. *L'Argumentation*. București: Editura Universității din București, 2002.

**“THEY TRANSFIGURED THE EARTH, AND MADE
IT EDEN AGAIN” – POETIC ALCHEMY IN NATHANIEL
HAWTHORNE’S *THE HOUSE OF THE SEVEN GABLES***

Irina DUBSKÝ

Universitatea Spiru Haret, București

Lucrarea de față își propune să ofere o citire a romanului *Casa cu șapte frontoane* – lucrare evidențiată de T. S. Eliot drept „cel mai bun roman al lui Hawthorne” – menită să-l reveleze ca pe o povestire inițiativă, înfățișând un proces de transmutare alchimică, alchimia fiind privită aici în sensul său de poezie existențială și nu în acela de simplă preschimbare a metalelor inferioare în aurul înțelepților. Această interpretare este configurată prin intermediul unei analize a sistemului de simboluri ermetice încifrate în text și a unei încercări de decriptare a acestora. Mai mult, eroii și eroinele povestirii sunt înzestrați cu atribute care invită o interpretare printr-o grilă de lectură din perspectiva hermetismului, aceștia fiind protagoniștii unei reprezentări dramatice similare unui mister, a cărei semnificație este oglindită în parcursul lor inițiativ spre înflorire și iluminare interioară. Fără a fi conștienți de lucrul acesta, personajele sunt angajate într-o călătorie a cărei țintă este împlinirea spirituală. Universul ficțional se află sub semnul unui joc de lumini și umbre menit să descopere procesul de transformare lăuntrică și înaintare spre claritate și armonie care stă la baza structurii narative a operei. Liniile destinelor ficționale converg într-un punct culminant care marchează starea de realizare spirituală, împlinirea *Marii Opere* alchimice.

Cuvinte-cheie : *alchimie, inițiere, transmutare, simbol, lumină, umbră, imagine.*

The present paper aims to propose a reading of *The House of the Seven Gables: A Romance* – singled out by T. S. Eliot as “Hawthorne’s best novel” – as a story of initiation and alchemical transmutation, alchemy being understood here as existential poetry, not as the mere conversion of base metals into the gold of the wise. This interpretation is articulated by means of an analysis of the system of the hermetic symbols encoded in the text. Moreover, the heroes and heroines in the story are endowed with attributes which easily lend themselves to an interpretation through the grid of hermetism as they are involved in a mystery drama the significance of which is a mirroring of their progress towards illumination and inner blossoming. Unbeknownst to them, the characters have embarked on a journey of self-realization. The fictional universe unfolds under the sign of an interplay of light and shadows meant to bring to the fore the meaning of the story as one of upward spiritual transformation and advancement towards limpidity and harmony. The lines of the characters’ fictional destinies seem to converge into a climactic point which marks the state of inner fulfillment, the consummation of *Magnum Opus*, the Great Work of the alchemists.

Key-words: *alchemy, initiation, transmutation, symbol, light, shadow, image.*

In *The House of the Seven Gables: A Romance* the themes of initiation and redemption are inextricably entwined, being articulated through a tapestry of alchemical symbolism. At the core of the story lies a process of initiation which, when completed, corresponds to the consummation of the *Magnum Opus*.

The characters in this Hawthornean romance undertake a spiritual progress the stages of which can be illuminated by decoding the symbols woven into the

story. Richard Harter Fogle describes Hawthorne's patterns of symbols as "elaborate, though unobtrusive" (29), an apt description of the sophisticated imagery encryption the American Renaissance author masterfully handles in his romances. In spite of the "great power of blackness" that Melville so admired in Hawthorne's work, the latter's fictional vision has an essential solar quality (243), the symbolic structure of his stories generating a complex interplay of light and shadows.

The characters themselves have a symbolic aura, too. As the same critic points out, "Hawthorne attached great importance to the symbolic quality of the individual as an actor in a mystery drama of good and evil" (102). The heroes of the story of initiation unfolding in *The House of the Seven Gables* are four: Holgrave, Phoebe, Clifford and Hepzibah, his sister. The world they inhabit is replete with symbols, too. The overarching symbol is the house itself, the other symbolic nuclei being derived from it: the seven gables, the arched-window, the garden, the well, the tree.

Maule's Well, although being reputed to have poisoned water as a materialization of the curse haunting the Pyncheons, has pivotal significance in relation to the transfiguration of the characters. The fountain is an element with ample echoes in the symbolic systems. In Juan Eduardo Cirlot's *Dictionary of Traditional Symbols* the fountain or source is described as "signifying the mystic Center", being associated with ideas of purification and salvation, while "water gushing forth is a symbol of the life-force of man and all things" (169). Moreover, Maule's Well is located in a garden, forming a structure with richer symbolic overtones – the space where it is placed becomes a *temenos*, a hallowed area, cut off from the common surroundings, belonging to the domain of the sacred (Cirlot 169).

Maule's Well exercises a powerful fascination over Clifford who, after his terrible misfortune, tries to shake off his gloomy past: "He had a singular propensity to hang over Maule's Well and look at the constantly shifting phantasmagoria of figures produced by the agitation of the water over the mosaic-work of colored pebbles" (Hawthorne 154).

"The inner light of Maule's well" (*ibidem*) is a source of light for Clifford too. To look into the waters of a well is a gesture of mystic contemplation. Perhaps Clifford attempts to recover his long-lost happiness by attempting to absorb it from the spiritual energy of the watery games. Maule's well functions as a fountain of youth for him, as he has faith in its life-restoring powers able to compensate for his long-suspended life.

Clifford seems to be suspended between "a mysterious and terrible Past" and "a blank Future before him" (*ibidem*: 149). His only reality is his "visionary and impalpable now" (*ibidem*), of which the ephemeral watery images are emblematic.

Clifford's destiny displays the phases of an initiatory process: his drama is one of torment and death but he emerges triumphant out of this tribulation. In *Rites and Symbols of Initiation* Mircea Eliade observes that "initiatory death is indispensable for the beginning of spiritual life. Its function must be understood in relation to what it prepares: birth to a higher mode of being. Initiatory death is often symbolized, for example, by darkness, by cosmic night, by the telluric womb, the hut, the belly of the monster" (xiv).

Clifford, “the lost one, (...) has come back out of his long and strange misfortune” (*op.cit.* 134). His “long-suspended” (*op.cit.* 174) life is symbolic of the descent into hell. The end of the journey through darkness is the equivalent of the overcoming of death. When his troubles are over, he experiences “a kind of a new creation” and reaches a state of “second growth and recovery” (*ibidem*).

Connected with the idea of initiatory death is the symbol of the arched window through which Clifford intends to step in order to achieve “the great final remedy – death!” (*op.cit.* 167). The window, being an aperture, is suggestive of passage and distance. Clifford knows that the stepping over the threshold between two realities “would have made him another man” and that “he would have emerged invigorated, restored to the world and himself” (*ibidem*). This ritualistic gesture is in accordance with the significance of the window as an opening in the soul towards the spiritual realm, suggestive of freedom, distance and possibilities.

Holgrave is another character in the story who undergoes a metamorphosis of inner state. His change of position from that of a passive onlooker and a mere witness to the dynamic role of an actor, a fully-immersed participant in the initiatory drama is proof of his undergoing a process of spiritual advancement. At the start of an initiatory process “the mystic is the spectator of a drama taking place before his eyes – a drama telling of a quest, a death and a resurrection. As the process continues to unfold, he becomes an actor in this very drama. The transformation of state which initiation is meant to effect is revealed in the fact that the newcomer is a spectator at first but becomes an actor towards the end” (Nataf 45).

Holgrave is a witness of Clifford’s drama: his quest for happiness, his misfortune and his moral rebirth. Holgrave is a mystic, both in the sense of postulant, as well as student of the unknown. This truth is proclaimed by himself – “I am somewhat of a mystic” (*op.cit.* 217), he declares – and by the narrator, who pronounces him to be “a lawless mystic” (*op.cit.* 228).

As a candidate, Holgrave is initially the spectator of a tragedy, a role which terrifies Phoebe: “You talk as if this old house were a theater and you seem to look at Hepzibah’s and Clifford’s misfortunes as a tragedy!” (*op. cit.* 217) she exclaims appalled.

However, in the end, the postulant becomes an actant himself by revealing his true identity and becoming part of the Pyncheon family by marrying Phoebe.

Holgrave plays a two-fold role in this initiatory story. He also acts as a mystagogue, a spiritual guide since he is the one who witnesses the inner metamorphosis of the other characters in the story. He is the one who is present at their stepping over thresholds and he is the one who welcomes them into a new mode of being.

Thus, when Hepzibah opens the cent-shop, he encourages her: “This is one of the fortunate days in your life. It ends an epoch and begins one” (*op.cit.* 45).

When Phoebe returns to the gloomy house, he admits her into the house both literally and symbolically. “Phoebe, you have crossed the threshold”, he tells her. Moreover, he initiates her into the mystery of “second youth”: “But sometimes there comes a sense of second youth, gushing out of the heart’s joy at being in love (...). And this profound happiness at youth regained is essential to the soul’s development” (*op.cit.* 215).

The spiritual growth each of the characters experiences is a mirroring of the “Mystic Way” – a journey towards inner illumination – whose traditional stages are: Purgation, Illumination, Union –corresponding to the main phases of the alchemical process epitomized in three colors. The first matter, in the course of its transmutation, assumes three successive colors: black (*Nigredo*), white (*Albedo*) and red (*Rubedo*) (Burckhardt, 179).

Clifford’s inner transmutation displays each of these three chromatic symbols explicitly. The Nigredo stage corresponds to his original state of utter despondency. At first, his spirit is imprisoned in the darkness of his “long and strange misfortune (*op.cit.* 134)”, being a victim of black malignity. His spiritual state witnesses a sudden improvement under Phoebe’s beneficial influence, which is suggestive of the state of Albedo: “He grew youthful while she sat by him. Her presence did more than to illuminate him: it transfigured him” (*op.cit.* 139) the narrator tells us, highlighting the alchemical core of the textual dynamics.

Phoebe has a transforming effect upon the grim surroundings, bringing life and light into them: “The grime and sordidness of the House seemed to have vanished since her appearance there” (*op.cit.* 136).

The glorious blossoming of the Flower of Eden symbolizes the completion of *Magnum Opus*, namely, the stage of *Rubedo*, which corresponds symbolically to the sunrise. Against this blossoming background, all the characters in the romance attain a state of enlightenment.

Phoebe acts as the catalyst of conversion, as the agent of transmutation. In alchemical terminology, her role is that of “the mercury of the wise” (Evola 146-147), without which no transmutation may be effected. She is as playful as quicksilver, a genuine herald of spiritual influences: “The native gush and play of her spirit was just like a fountain which ever ceases to dimple and warble with its flow (...). There was a spiritual quality in her activity” (*op.cit.* 138). She is endowed with “a kind of natural magic that enables the favored ones to bring out the hidden capabilities of things around them” (*op.cit.*73).

The heroine has the hermetic quality of activating the potentialities in things and people and of giving them an upward tendency, once activated. This attribute characterizing Phoebe is suggestive of the seventh aphorism of the Emerald Tablet of Hermes Trismegistus, the central text of the hermetic tradition: “Separabis terram ab igne, subtile a spisso, suaviter, cum magno ingenio” (“You will separate earth from fire, the subtle from the gross, gently, with great ingenuousness”) (Burckhardt 194).

Furthermore, Phoebe is characterized by another mystic feature – namely, she acts as a hermeneut for Clifford: “She understood him better and even interpreted him to himself” (*op.cit.* 175).

Harmony and spiritual blossoming, epitomized in the Flower of Eden, is also expressed in Phoebe and Holgrave’s marriage. The union between the offsprings of two families separated by bitter hatred is a mirroring of the alchemical wedding, the marriage of Sol and Luna. The “extreme dissimilarity” (*ibidem*) of the two young people, dissimilarity overcome in their marriage, is expressive of the fusion of contraries, *coincidentia oppositorum*, realized in the hermetic marriage.

The perfect insulation of the alchemical oven, the *Athanor* (Burckhardt 156), is a prerequisite for the attainment of the joining of contraries. The world of Phoebe and Holgrave meets this requirement: they live “under the pressure of the

seclusion about them” (*op.cit.* 175). Their world is hermetically closed, thus making their union possible which, in its turn, has a peace-restoring function: “They transfigured the Earth and made it Eden again and themselves the first two dwellers in it” (*op.cit.* 308). Their blissful union, emblematic of the completion of *Magnum Opus*, takes place at dawn. Sunrise is the moment which marks the perfecting of the Great Work, the attainment of Red, the fiery spiritual Sun.

It is through Phoebe and Holgrave’s marriage that the terrible curse cast over the Pyncheons by one of Holgrave’s ancestors is lifted, hatred is overcome and a blissful balance restored. The two young people redeem not only themselves, but also the world surrounding them, reestablishing beauty and blossoming. The weeds of misery and decay are transmuted into the blossoms of happiness. This miraculous transformation is paralleled by the turning of Alice’s posies into flowers in full bloom, crimson blossoms standing for “a mystic expression” (*op.cit.* 286) of the consummation of the alchemical process.

The locus where contraries dissolve and fuse is under the reign of the Sun, which annihilates the world of appearances dominated by the Moon, the world enveloped in a cloak of bubbles, the domain of generation and destruction.

The deepest meaning of the alchemical wedding is the double exorcisement of phantoms. This is the essence of the process Clifford undergoes. As the story advances, his blank life acquires meaning and a solar substantiality. He steps into the story as an image by means of a beautiful miniature in his sister’s possession. When he becomes a flesh-and-blood character in the textual world, he is still under the spell of immaterial entities. He is fascinated with “the phantasmagoria of figures” (*op.cit.* 154) playing in the waters of Maule’s well. He describes himself and his sister as “ghosts”, having “no right” (*op.cit.* 169) among human beings. His commitment to the realm of the airy and the impalpable is manifested in his childish pleasure of blowing soap bubbles. These “brilliant phantasies” (*op.cit.* 171) are the very emblem of his delusory life. However, his existence gains substantiality under Phoebe’s heavenly influence: “And therefore, to this man, whose whole pure and impalpable enjoyment of existence had been a dream, Phoebe’s figure was just what he required to bring him back into the breathing world. She was real: holding her hand, he felt something – a tender something, a warm substance. The world was no longer a delusion” (*op.cit.* 141).

Thus, under Phoebe’s beneficial influence, Clifford succeeds in exorcising the ghosts of his past, a gesture symbolic of the triumph of the solar force over the sublunary world of appearances.

There is another character in the story who operates in a salutary way upon the elements. This is Holgrave himself. Though not as clearly as Phoebe, Holgrave carries out a symbolic separation of the elements, suggested by his very profession and pastimes: “My sober occupation (...) is with a lighter material. In short, I make pictures out of sunshine. I turn up this old black earth by way of pastime” (*op.cit.* 92). Therefore, Holgrave effects the mystical dissociation of the elements, separating the High from the Low.

The whole world of the romance is engaged in the fundamental alchemical process, the rhythm of *Solve and Coagula*. What is solid and gross is dissolved and purified only to re-solidify, this time into a superior substance, emblematic of enlightenment.

Clifford progresses from a state of mental solidification – he bears the leaden burden of his misfortune – to a state of transparency: “I am as transparent as the water of Maule’s Well” (*op.cit.* 266), he triumphantly exclaims towards the end of the story.

For him, the house used to be an ominous, ubiquitous presence, being purged away out of his life through the agency of “the messengers of the spiritual world knocking at the door of substance” (*op.cit.* 264). He has been longing for the dissolution of “these heaps of bricks, and stones” (*op.cit.* 261) hoping to achieve an “ethereal” happiness, a two-phase operation of “dissolution” and reintegration echoing the alchemical *Solve and Coagula*.

The microcosm of the story advances from solidity to transparency. Symbolically, the house built on a “square of earth” (*op.cit.* 10) – an epitome of the lower quaternary, since “in the geometrical symbolism of the cosmos (...) all squares relate to the earth” (Cirlot 16) – vanishes through the action of “the gloom [which] has not entered from without” acting as a “universal solvent” (*op. cit.* 276). Then, this fluid substance is transmuted into “the flower of Eden” (*op.cit.* 350) and the “bright gold” of “the mystic branch” (*op.cit.* 285) of the Pyncheon-elm, typifying the completion of the Great Work.

The final victory of spirit over heavy matter, of inner blossoming over spiritual stagnation, is evoked by the overflowing of Maule’s well, a climactic event which celebrates the preeminence of Light (water) over Darkness (stone), acting as the key meant to unlock the meaning of Hawthorne’s alchemical romance.

Bibliographical References

- Hawthorne, Nathaniel. *The House of the Seven Gables*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.
- Melville, Herman. “Hawthorne and His Mosses” in *The Piazza Tales and Other Prose Pieces 1839-1860*. Evanston: Northwestern University Press, 1987.
- Burckhardt, Titus. *Alchimia. Semnificația ei și imaginea ei despre lume*. București: Humanitas, 1998.
- Cirlot, Juan Eduardo. *A Dictionary of Symbols (Diccionario de simbolos tradicionales)*. Translated from the Spanish by Jack Sage. London: Routledge, 1971, the 2nd edition.
- Eliade, Mircea. *Rites and Symbols of Initiation. The Mysteries of Birth and Rebirth (Naissances Mystiques. Essai sur Quelques Types d’Initiation)*. Translated from the French by Willard R. Trask. New York: Harper & Row, 1958.
- Evola, Julius. *Tradiția Hermetică: Simbolismul ei, doctrina și <<Arta Regală>>*. București: Humanitas, 1999.
- Fogle, Richard Harter. *Hawthorne’s Fiction: The Light and the Dark*. Norman: University of Oklahoma Press, 1964.
- Nataf, André. *The Wordsworth Dictionary of the Occult*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd, 1994.

OPPENHEIMER'S PROFILE IN THE BIOGRAPHICAL NOVEL

Galina PETREA

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Nu există un consens absolut printre criticii literari în polemica dacă biografia este un gen literar: artă sau știință, sau poate un gen hybrid. Articolul de față se axează pe cercetarea profilului lui Julius Robert Oppenheimer în romanul biographic premiant, scris de Kai Bird and Martin Sherwin. "Părintele bombei atomice" este prezentat în carte nu numai printr-o prezentare de fapte ordonate chronologic pe orizontal, diachronic, dar de asemenea dintr-o perspectivă ascendentară de analiză profundă multispectuală. Aceasta nu este doar o microistorie, dar utilizează istoria vieții lui Oppenheimer drept o lentilă, microscop pentru acea perioadă din istoria Americii dar și a lumii în general. Studiul teoretic solid dedicat creării cărții, 25 de ani de lucru cu documente de arhivă, interviuri înregistrate, dezvăluirile mărtorilor, conving că romanul biographic este bazat pe dovezi, se conformează principiului verificabilității. Cu toate acestea, spre deosebire de celalte 30 de biografii despre fizicianul theoretic Oppenheimer, care au fost scrise anterior, această lucrare este și literară prin excelență. Titlul lucrării evocativ sugerează că protagonistul este un erou national. Focalizarea este pe intelectualul polivalent, savant, academic, demnitar de stat, manager al unui proiect grandios top-secret, dar de asemenea un romantic care iubea literatura, care îl citea pe Marcel Proust drept o soluție psihoterapeutică, scria poezie, învăța limbi și filosofie. Strategia de metaficțiune aduce dovezi directe pentru a judeca, mărturii în textura ficțiunii, poemul lui Oppie – energia lui și temperamental, aceleași metafore conceptuale foarte specifice și simbolismul, complexitatea propriilor dileme morale, cât și a timpului lui. Filmul biographic bazat pe acest roman, într-adevăr aduce actorul-agent înapoi pe scenă.

Cuvinte cheie: *gen hybrid, metaficțiune, microistorie, principiul verificabilității, bazat pe dovezi, pragmatica experimentală, ipoteza elecvenței gradate.*

There is a lack of absolute consensus among literary critics in the polemics whether the biography is a literary genre: art or science, or maybe a hybrid genre. The present article focuses on the research of Julius Robert Oppenheimer's profile in the prize-winner biographical novel, written by Kai Bird and Martin Sherwin. "The "father" of the atomic bomb" is presented in the book not only in a horizontal diachronic, chronologically ordered encyclopedic facts, but also from a bottom-up perspective of in-depth multi-aspectual analysis. This is not only a microhistory, but it uses Oppenheimer's life story as a lens, microscope to that period in the history of America and overall the world. The solid theoretical research dedicated to the creation of the book, 25 years of work with archive documents, recorded interviews, testimonies of witnesses, are proving that the biographical novel is evidence-based, meets the principle of verifiability. However, unlike the other 30 biographies on the theoretical physicist Oppenheimer previously written, this impressive work is literary by excellence. The title of the work evocatively suggests that the protagonist is a mythical national hero. The focus is on the polymath intellectual, scientist, academic, statesman, manager of a grandiose top-secret project, but also a romantic man who loved literature, who read Marcel Proust as a psychotherapeutic solution, wrote poetry, learnt languages, and philosophy. The metafiction strategy brings first-hand evidence to judge, testimony within the texture of fiction, Oppie's poem - his energy and temperament, the very specific conceptual metaphors and symbolism, the intricacies of his own and his

time's moral dilemmas. The biopic movie based on this biographical novel, indeed brings the super-human actor-agent back on stage.

Key words: *hybrid genre, metafiction, microhistory, the principle of verifiability, evidence-based, experimental pragmatics, graded salience hypothesis.*

The object of my present research is the American Titan's moral-psychological profile, as reflected in Bird Kai and Martin Sherwin's biographical novel "*American Prometheus, The Triumph and Tragedy of J. Robert Oppenheimer*". There are a number of biography-based books on Oppenheimer, but this one is deemed to be the best one, the most researched and documented. The authors mention in the prologue a quarter of a century of accumulation of interviews, including FBI interrogation-interview records, testimonies and recounts by friends, acquaintances, work-mates. The sensational movie that was released in 2023 "*Oppenheimer*", produced by Christopher Nolan, starring Cillian Murphy as the protagonist, was based namely on this book. Obviously, my approach to understand and make an analysis of such a prominent and impactful personality of modernity, would be modest, full of reverence, but objective, this is not a profile of a fiction character to be deconstructed. As the authors mention, "*the "father" of the atomic bomb, a national hero and an emblem of the scientist as public servant*" [Bird, p.16], only 9 years after the creation of the first successful atomic bomb in 1945, the Republican administration of President Dwight D. Eisenhower declared him a security risk. This made Robert Oppenheimer the most prominent victim of America's anticommunist "*crusade*", very similar in essence to the USSR's red communists, KGB-ist methods of persecution of "*people's enemies*" and security paranoia during the cold war.

The emergence of the biographical research as an accepted critical scholarly method of investigation since the 1980s, indicates a significant evolution in humanities research over the last decades. The demand to bring "*the human actors back on stage*", according to the German historian Simone Lässig, "*is hardly controversial at the moment, in fact, it enjoys a broad consensus and is widely accepted*" [Renders, p. 3]. Biography is regarded as a research perspective that can be applied across the full spectrum of the historical research, and as such being relevant to many fields of study (linguistics, history, literature, sociology, economics, religion, culture, politics). The participants or agency perspective is a specific way of looking at the past that leads to a distinctive framework of historical interpretation (a bottom-up perspective).

When approaching the question whether the biography is an art or science, the polemic has evolved. The biography has moved from a purely scientific trend based on the method of "*writing biographies with the socio-historical, political, and politico-economic analysis*" [Renders, p. 4] as Hannelore Schläffer in a 2013 article wrote about the biographical trend. The authors disagree with the fact that later biography writing departed from evidence-based, hard facts retrieving and data research, they claim that "*We move towards biographies in which facts figure within a broader framework of historical interpretation and analysis*" [ibidem, p.4]. The authors emphasize that "*Theoretical awareness is crucial to the hybrid genre of biography*" [ibidem].

Central to this development is the shift from the abstract and the structural approaches of the past to situating the human experience as the starting point of the historical interpretation. The cultural and linguistic turn and the rise of

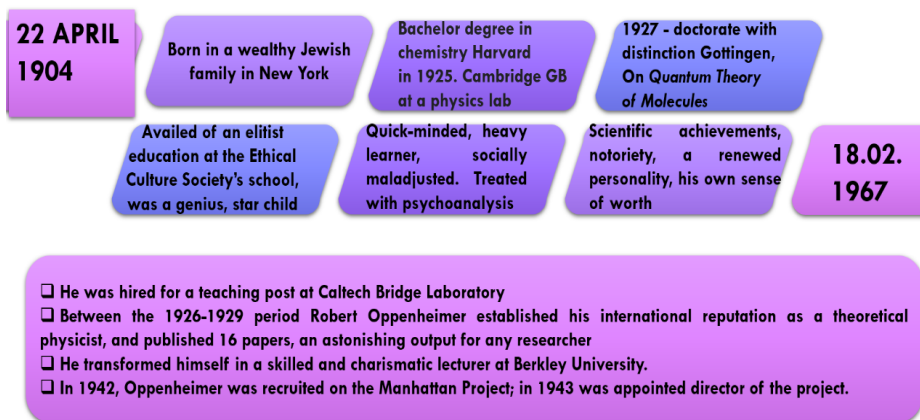
microhistory have been important catalysts and formed the backdrop of the emerging field of the Biography Studies. Microhistory and biography share the approach of scrutinizing, challenging and possibly correcting established interpretations of human history in a scholarly way. Biographical research complies with the research procedure of the microhistorian which are based on the study of the source materials and *the priciple of verifiability*.

Joseph Miller a Modern Atlantic historian, cited by Renders that he remarked "historians do not prove anything but rather explain, in the sense of rendering others' actions plausible even convincing to readers and audiences also positioned in the swirling flows of time" [Renders, p.5].

Using the individual life as a lens or microscope the research methodology of biography functions as a counterweigh to abstract causation and conceptual history using primary sources and the personal perspective to relativize, confirm or correct existing understandings and interpretations of the past.

There are more than 30 biographies published between 1953-2012. Cinematically there are at least 3 biopics and documentaries. The sensational movie that was released in 2023 "Oppenheimer", produced by Christopher Nolan, starring Cillian Murphy as the protagonist, was based namely on this biographical book that I chose as basic resource for my present research.

Kai Bird and Martin Sherwin's biographical novel "American Prometheus, The Triumph and Tragedy of J. Robert Oppenheimer" is considered a synecdoche a part representing the whole for national characteristics. It was published in 2005 – the 60th anniversary year of the Ist atomic bomb test and the end of the WWII. The book was a culmination of 25 years of research and documentation. The authors mention in the prologue about a quarter of a century of accumulation of evidence, including FBI interrogation-interview records, testimonies and recounts by friends, acquaintances, work-mates. The duo-authors devoted 599 pages (721 pages including notes, bibliography, credits, and index) to build a nuanced, multifaceted portrait of his essential nature. This book received the 2006 Pulitzer Prize for Biography, and was widely acclaimed as well as extensively and positively reviewed.



In 1942, Oppenheimer was recruited to work on the Manhattan Project, and in 1943 he was appointed director of the project's Los Alamos Lab, New Mexico, to develop the first nuclear weapon. His leadership and scientific expertise were

instrumental in the project's success. On July 16, 1945, he was present at the first test of the atomic bomb, Trinity. In August 1945, the weapons were used against Japan in the bombings of Hiroshima and Nagasaki.

Manhattan Project (*Brotherhood of the Bomb*) scientists were an elite group that included Hans Bethe, Enrico Fermi, Nils Bohr, James Franck, Oppenheimer, Edward Teller (later the villain of the story), Richard Feynman, Harold Urey, Klaus Fuchs (who shared atomic secrets with the Soviets) and many more glittering names. More than *two dozen Nobel prize winners* got associated with the Manhattan Project. This was a science “*experiment*” done not at a laboratory but industrial scale.

Metafiction is a narratological literary device and genre of fiction, which means fiction about fiction or fiction within fiction [Hongbin, p.118]. It is highly practiced by the fiction writers in the 21st century and Muriel Spark in particular, is also one of those selected novelists who used this complicated layered narratological technique to form a fiction-within-fiction. Muriel Spark's *Loitering with Intent* projects metafiction as its key feature with regard to its complex narrative structure and it has several coatings of fiction-within-fiction and interrupts the reader's expectations of a genre by violating the generic boundaries. *Loitering with Intent* is an autobiographical novel, in which the author retells a story of an Autobiographical society for which she was hired as a sort of typist-secretary, proofreader, editor. She includes description of the discussions of fragments of members' chapters of their autobiographies, her critical approach and additions for improvement, but she includes in novel the stories of the society's members, relationships, interactions, her own poems, literary activity, private life and reflections.

Further on I present such an overlayer in the biographical novel under analysis in which the authors bring in the testimony of accidental witness of the passionate work and ultra-intense effort around the creation of the atomic bomb in record time, in a timed race for life with the German and Soviet nuclear physicists-competitors.

Behind the door, Joseph Weinberg a physics student could hear excited men shouting and arguing. “*What are you doing here?*” Oppenheimer asked. He had just come from Wisconsin, Weinberg explained. “*And what did you do there?*” “*I worked with Professor Gregory Breit*”, replied Weinberg. “*That's a lie*,” snapped Oppenheimer, “*that's your first lie*”. “*Sir?*” “*You're here*”, explained Oppenheimer. “*You worked away from Breit, you worked loose from Breit*”. “*That would be a more accurate statement*”, conceded Weinberg. “*Very well*” Oppenheimer said, “*Congratulations! Come in and join the madness*” [Bird, p. 192].

The emphatic sentence: “*You worked away from Breit, you worked loose from Breit*” – suggests that Oppenheimer made several inferences from the fact that Weinberg was there: he was exceptionally good at physics, he was surpassing his professor in his speed of acquiring new information, because his professor sent him with exasperation to join Oppenheimer in further training. Plus, Oppenheimer calls all that pressing atmosphere in which they were working at that laboratory – “*madness*”, because they worked with a lot of unknowns, they were learning and testing during the process, on the go.

Weinberg was astonished to meet these luminaries of physics. “*It was first names all around, which was ridiculous*” he later recalled. Afterwards, Weinberg went out to lunch with two other people from that group Morrison and Dancoff and while sitting at a table in the student union restaurant, the Heartland, they discussed the significance of a telegram from Niels Bohr about the discovery of fission. Someone got out a napkin and began sketching a bomb based on the notion of a chain reaction. “*On the basis of the data*” said Weinberg, “*we designed a bomb*” [Bird, p.193].

The word „*ridiculous*” (*Slang. absurdly or unbelievably good, bad, crazy*), describes exactly the overwhelming effect, not believing his own eyes and reality instance, of meeting those exceptional researchers and human beings, who already were worldwide known in the domain of nuclear physics. The continuation of the his recount is indeed a unbelievable story that could be qualified as „*ridiculous*” how they designed a bomb on a napkin in a restaurant, proceeding from a sketchy information, several words from a telegram, how their minds were completely immersed in this process of creation.

Experimental pragmatics is a new field that draws on pragmatics, psycholinguistics and on the psychology of reasoning, opening new scenarios in the formulation of testable predictions derived from theory [Bambini, p.40]. Gibbs Raymond defined the Graded Salience Hypothesis as a “*hybrid theory of figurative language*” because it combines both a direct access view (for salient meanings) and an indirect access view (for non-salient meanings). The Graded Salience Hypothesis [Giora. p.10], postulates the activation of salient meaning (the most prominent and faster retrievable from the mental lexicon) in the first stage of language processing without additional pragmatic interferences and regardless of context. It uses the description of the cognitive factors and mechanisms which play a role in communicative exchanges and by testing the validity of the pragmatic theoretical proposals for specific phenomena, for instance the metaphor.

The day Joseph Weinberg arrived at Berkeley, he happened to mention to Phil Morrison that Bohr’s book was one of the few volumes he had thought worth bringing along. Phil burst out laughing, because at Berkeley, among those in Oppenheimer’s tight-knit circle, Bohr’s little book was considered the Bible. Weinberg happily realized that at Berkeley, “*Bohr was God and Oppie was his prophet*” [Bird, p. 195]. This biblical reference suggests us the hierarchy in the nuclear physics research and how scarce and valuable the scientific knowledge was. Niels Henrik David Bohr was a Danish physicist who made foundational contributions to understanding atomic structure and quantum theory, for which he received the Nobel Prize in Physics in 1922. He was the original source of the theory, similar to God, while Oppenheimer who was teaching his theory at a number of universities through a circuit during the academic year, with his own input - was like a preacher, „*a prophet*” who was disseminating the essence of their common „*religion*”.

Oppenheimer’s lectures were invariably accompanied by a slew of formulas written on the blackboard. But like most theoreticians, he had no respect for mere formulas. Weinberg, whom Oppenheimer had come to regard as one of his brightest students, observed that *mathematical formulas were like temporary hand-holds for a rock-climber. Each hand-hold more or less dictates the position of the next hand-hold.* “*A record of that*” Weinberg said, “*is a record of a particular*

climb. It gives you very little of the shape of the rock" [Bird, p. 195]. This excellent metaphor again contributed to Oppenheimer's biography by one of his prodigious students is another example of metafiction. This is an original metaphor created by the mind and private experience, imagination of a physician. Weinberg, Oppenheimer's doctoral student, expresses through the image of an alpinist the gradual and taxing effort applied for the ascent, through mathematical theories, formulas, and still every new advance „*hand-hold*" was not bringing more light, but on the contrary – more unknowns, more complex phenomena to be discovered and explained.

The "*American Prometheus*" found his greatest life achievement in the creation of an instrument of genocide. His own understanding of the complexity of his contribution is quoted as "*the physicists have known sin*" indirectly indicated that they committed a profound moral transgression, a collective sin in creating a genocidal weapon, even if that was one that was necessary for preventing future wars.

In making the bomb, Oppenheimer became immersed in what is called *nuclearism* - the embrace of the weapon as serving humankind (Lifton 1979). Oppenheimer's biography reveals several controversies, which I called moral dilemmas.

1st Dilemma. "*Father of the Atomic Bomb*", prompted the end of WWII - the greatest discovery of modernity, leading to it being used for peaceful purposes, as an energy source. He won the tight race of creating the bomb before the German competitors. Later, however, he assumes a part of the collective guilt for the support of a demonstration as deterrent in using the atomic bomb in Hiroshima and Nagasaki. Later he pleads for the control of the atomic energy.

2nd Dilemma. During his security review hearings he betrayed a close friend, a university professor of French Literature (Haakon Chevalier), who suffered consequences by becoming unemployable in the USA. He became translator, later he wrote a book *Oppenheimer: the Story of a Friendship*. Oppenheimer revealed that in a private situation, Chevalier proposed him to give out the secrets of his then endeavours, discoveries regarding the atomic bomb to the Russian embassy spy. Named some other people who also had to suffer persecutions afterwards. On the other hand, that act was also self-destructive, as he could simply refuse to make any confession at all, and he could simply not give out the secret conversation, not to mention to falsify the narrative. That raised red flags of espionage, although he called himself and everybody else whom he named embroiled in that story as "*innocent*", not guilty of espionage. Psychologists interpreted his destructive behavior as based on a sense of guilt, a desire to improve his own physical and psychological unmanageable status.

3rd Dilemma. He was a great scientist, talented, inspiring university professor and mentor, many of his doctorate students made discoveries in quantum physics, astronomy, some were awarded the Nobel Prize – the highest mark of achievement in science. He was an outstanding leader, he was invited as a consultant for the government, then was appointed as director of the secret project for creating the atomic bomb. On the other hand, he was not the best brother, as he did not make any attempt to help his brother Frank also a great physicist, when he was persecuted because he had been before a communist. Frank lived as a farmer at a remote rancho with his family, unemployable.

He was not the best husband, his wife was an alcoholic, but he refused to offer her professional help, probably out of stigma related to this pang. They home-medicated. He was not the best father for his children either. He did not build a strong attachment and trustful relationship with them. His daughter ends her life by suicide, later after his death, his son did not justify any expectations either.

SYMBOLISM in the biographical novel on which the authors put extra emphasis.

1. The Desert. The authors bring some romantic overtones in the narrative by describing the image of Oppenheimer building ex-nihilo something talismanic. Oppenheimer chose himself the place where the first nuclear experimental explosion had to take place: Jornada del Muerto Desert, New Mexico, Los Alamos, a place not far from their family rancho, where he had spent much time. The spartan, stripped-down landscape of the white sand desert with the snow-capped Jemez Mountains to the west. A fundamental paradox of the desert: stark absence but also lush presence. The mythology of the frontiersmanship which owes at least some of its texture to the desert of the American West, tempers the notion that deserts are wasteland with the notion that they are places of democratic possibility, places where seers and seekers can find the knowledge they want. The symbolic image of the desert is also attributed to American universities, which were like a desert in the field of theoretical physics by the moment he returned with his doctorate from Germany.

2. The Name “Trinity” – Oppenheimer, the scientific director of the Manhattan Project, named the first nuclear test “Trinity” after a line from John Donne’s poetry: “Batter my heart, three person’d God”. The authors Kai Bird and Martin Sherwin of the biographical novel “*American Prometheus, The Triumph and Tragedy of J. Robert Oppenheimer*” associate the mushroom image of the nuclear explosion with the hand, Oppenheimer’s hand. They proceed from the mythologic hero Prometheus who stole the fire from the Sun and gave it to the humans. He was punished by the Gods, by chaining him to a cliff and the raptors tearing his liver over and over. Similarly, Oppenheimer after the successful creation of the atomic bomb was declared a security risk and persecuted.

During his active academic engagements, he transformed himself in a skilled and charismatic lecturer at Berkley University. He invited a lot of his doctorate students to collaborate on papers with him. His good friend at Berkley another young physicist like him Lawrence won the Nobel Prize in 1939 for his Berkley Radiation Laboratory, he was applying already all the new atomic research for military purposes. Paul Dirac entered the greater race of theoretical debates to solve problems and in 1933 won a Nobel Prize. Oppenheimer contributed to all those different discussions. As one Berkley professor remarked “*Oppenheimer and his group essentially got something on all these problems, about the same time as the competition*” [p. 107]. Already his doctoral students started to get the Nobel Prize: Willis E. Lamb in 1957. Although he did Nobel Prize quality work in physics, he never won one, which is frustrating. In March 1963, the General Advisory committee of the AEC selected Oppenheimer to receive its Enrico Fermi Award. Kennedy was assassinated before he could present the award to Oppenheimer, but his successor, Lyndon Johnson did so in a December 1963 ceremony at which he cited Oppenheimer's “*contributions to theoretical physics as*

a teacher and originator of ideas, [and] leadership of the Los Alamos Laboratory and the atomic energy program during critical years“.

Part five of the biography deserves a study in a separate article. That is about the security council hearings in the process of professional disqualification and persecution of, indeed, the most remarkable scientific personality of the modern era.

The main conclusion that can be derived from this study is that the present biography represents more of a literary piece, belongs more to the literary genre than a mere encyclopedic compilation of facts in a chronological order about a top worldwide level of scientist. Here are several strong arguments to this effect:

- The present biographical novel is not organized only on the horizontal diachronic, chronologic account of objectively recorded facts, but it makes an in-depth top-bottom down analysis.
- The focality on multiaspectuality of the protagonist’s personality: background with cultural aspects, social profile, an intellectual, the scientist-researcher, the experimental nuclear project leader, the citizen versus the machine of the state, academic, civic leader.

Oppenheimer is described from a very early age as a polymath, a geniality and talent both in humanities and science and arts. He loved literature, he was writing genial poems (one is included in the novel (metafiction), he had a sophisticated writing style, he wrote scientific articles, motivational discourses that kept the audiences mesmerized. He was good at learning languages, he loved philosophy. In 1927 he received his doctorate degree, his scientific output from Gottingen was seven published papers, phenomenal for a 23 years old young man. He received his hard-earned doctorate with distinction. The authors focus as well on his psychological problems, his difficulties in adaptation to the system from Cambridge University, his strained communication with his peers both men and women which led him to a crisis. However, after passing several years in psychotherapy with the best psychologists of the time, he learnt to manage his episodes and crises by himself. Oppenheimer took responsibility for his stabilization process seriously in his own hands. One of his friends later confirmed that *“the trouble is you’ve got to have a psychiatrist who is abler than the person who is analyzed”*.

His romantic life ended with a tragedy – his lover committed suicide, it is supposed that the denomination of *“Trinity”*, could be a dedication to her, as he brought to that project many personal nuances and the tragedy happened around that time. His family life is depicted in the book as a disaster.

Another argument that this is a biographical novel not an archive documentary, is the very title, the authors weave myths, mythology into the story, creating from the protagonist, indeed and justifyingly a Titanic figure of modern science.

Bibiographical References

Bambini, Valentina and Resta, Donatela. “Metaphor and Experimental Pragmatics: When Theory Meets Empirical Investigation”, *Philosophical perspectives on experimental pragmatics*, 23, 2012, pp. 37-60.

Bird Kai, Martin Sherwin. *American Prometheus, The Triumph and Tragedy of J. Robert Oppenheimer*. New York: Knopf, 2005.

Gibbs, Raymond. "Evaluating Contemporary Models of Figurative Language Understanding", *Metaphor and Symbol*, 16, 2001, pp. 317-333. Disponibil:

https://www.researchgate.net/publication/228784702_Evaluating_Contemporary_Models_of_Figurative_Language_Understanding

Giora, Rachel. *On Our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. Oxford: OUP, 2003.

Hongbin, Dai and Xiyang, Liu. "The Metafictional Strategy in Loitering with Intent", *Advances in Literary Study*, 3, 2015, pp. 118-129.

Miller, Joseph. "A historical appreciation of the biographical turn", *Biography and the Black Atlantic*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 2014, pp. 19-47.

Renders, Hans et al. „The Biographical Turn: Biography as critical method in the humanities and in society”, *The Biographical Turn, Lives in History*. London: Routledge, 2017.

IUSTIN PANȚA. FIRESFUL ȘI DISCRETIA CA ARTĂ

Cristina DICUSAR

Universitatea de Stat din Moldova

Acest articol propune o analiză a expresiilor autenticității în textele poetice ale lui Iustin Panța cu scopul de a distila esența idealului său poetic. Abordarea micilor detalii ale vieții cotidiene cu un mare rafinament poetic a modelat direcții originale prin care autorul și-a manifestat autenticitatea literară. Articolul va evidenția și va exemplifica trei astfel de direcții. În primul rând, se va explora preferința lui Iustin Panța pentru firesc și discreție în poezie. Credința sa în puterea cuvântului de a restabili o ordine și de a readuce echilibrul în lume este evidentă. Autorul își asumă misiunea de a reconstitui naturațea prin intermediul poeziei, menținând firescul prin cuvânt. În al doilea rând, se va explora modul în care Iustin Panța operează cu incertitudinea, ambiguitatea și contradicțiile în poemele sale. O sofisticare ludică îmbracă opera sa, conturând o literatură în care autenticitatea se regăsește în echilibrul subtil al contradicțiilor și într-un cadru al abstractizării datelor personale și senzoriale concrete. În cele din urmă, articolul examinează importanța obiectelor și amintirilor în crearea unui „efect de prezență”, fiecare obiect devenind un simptom al trăirilor interioare. Exemple concrete din opera sa vor fi aduse pentru a ilustra aceste aspecte.

Cuvinte cheie: *autenticitate, nouăzecism, cotidian, firesc, discreție, incertitudine.*

This article offers an analysis of the expressions of authenticity in the poetic texts of Iustin Panța, aiming to distill the essence of his poetic ideal. Approaching the minutia of daily life from a keen poetic perspective has shaped the original direction by which the author has manifested his literary authenticity. Thus, the article highlights and exemplifies three such directions. Firstly, it explores Iustin Panța's preference for a natural, simple tone, and for discretion in poetry. His belief in the power of words to restore order and bring balance to the world are evident. The author takes on the mission to recompose *naturalness* through poetry, maintaining it through words. Secondly, the article delves into how Iustin Panța operates with uncertainty, ambiguity, and contradictions in his creations. A playful sophistication envelops his work, shaping a literature where authenticity is positioned in the subtle balance of contradictions and within a framework of abstraction of personal and concrete sensory data. Finally, the article examines the importance of objects and memories in creating the "presence effect", each object becoming a symptom of inner experiences. Concrete examples from his work will be provided to illustrate these aspects.

Keywords: *authenticity, 90-ism, everydayness, naturalness, discretion, uncertainty*

It's easy to be mysterious about mystery. The difficult thing, the beautiful thing, is to be clear about mystery. (Fairchild 121)

Autenticitatea poeziei lui Iustin Panța (n. 6 noiembrie 1964, București - d. 27 septembrie 2001) derivă, fără umbră de îndoială, din felul în care și-a trăit acest poet literatura, din asumarea identității de poet în toate circumstanțele. Debutează cu poezie în revista Transilvania, în 1985. Prima lui carte, *Intențiile tăcerii*, ar fi urmat în 1986, publicarea ei a fost însă mult amânată și, în cele din urmă, cartea a fost publicată doar postum (în 2012). Debutul editorial propriu-zis are loc în 1991,

cu volumul *Obiecte mișcate*. Urmează *Lucruri simple sau echilibrul instabil* (Ed. Euphorion, 1992); *Limitele puterii sau mituirea martorilor* (în colaborare cu Mircea Ivănescu, Ed. Litera, 1994); *Familia și echilibrul indiferent* (Ed. Arhipelag, 1995). Așadar, autorul publică cinci cărți de poezie până a împlini vârsta de treizeci și doi de ani. Apoi vor urma alte două volume care efasează total granița dintre genuri. *Banchetul; echilibrul stabil* (Ed. Albatros, 1998) e o carte-dialog (scrisă după modelul socratic) în care Iustin Panța începe să-și traseze propria hartă teoretică. Acest volum îmbină proza, teoria, poezia, dar și teatrul. Apoi, în anul 2000, publică o carte care îi însumează viziunea poetică, fiind un jurnal filosofic în oglindă: *Manual de gânduri care liniștesc. Manual de gânduri care neliniștesc. O încercare de filosofie poetică* (Ed. Cartea Românească, 2000), volum în care se ironizează prezența unei viziuni poetice non-contradictorii și în care autorul alcătuiește, de fapt, un manifest ludic al nouăzecismului (în interpretare proprie).

Autorul se situează în toate cărțile lui la limita dintre genuri, fie poezie și filosofie sau poezie și proză, traversând mereu granița dintre acestea două. În cazul lui Iustin Panța, această viziune are câteva aspecte de neignorat, care gravitează în jurul reconstituirii unei prezențe firești în poezie; o viziune care constituie argumentul nostru principal în a-l așeza pe Iustin Panța în fruntea promoției Nouăzeci.

Autenticitate și firesc

Iustin Panța preferă *firescul, autenticității*. *Firesc* are ca rădăcină substantivul *fire*, care provine de la verbul *a fi*, așadar un cuvânt care ne duce la ideea de ființare, domeniul poeziei. A menține firescul prin intermediul cuvântului e modul prin care Iustin Panța ar defini autenticitatea literară: „A menține viu (proaspăt) firescul nu este doar foarte greu, dar mie acest lucru mi se pare un act creator, artistic.” (2000: 236). Nu putem pune la îndoială credința poetului în puterea cuvântului de a restabili o ordine, de a (re)pune lumea în echilibru: „Nu trebuie uitat că așa cum un lucru de nimic poate să răvășească totul în jur, să răpună o ordine, să distrugă un conținut, tot așa un singur cuvânt poate așeza toate lucrurile în buna lor armonie, le poate organiza firescul lor curat și divin.” (2000: 61). Mai mult, îi atribuim această misiune de reconstituire a naturației prin poezie. Căutarea armoniei într-o lume incertă („Numai unui animal lumea aceasta i se pare ceva firesc” (2000: 66)), pe asta mizează și tonul familiar, cald, dezinvolt al poemelor lui Iustin Panța, autorul care crede că „[t]ot ce este în afara firescului ne este fatal” (*Ibidem*: 158). Menținerea acestui firesc presupune un antrenament în discreție, (un antrenament prin excelență ivănescian). Firescul nu poate fi menținut fără discreție, fără a face abstracție de sine, de propria biografie.

Contradicții, incertitudini, ambiguități

Iustin Panța își construiește poemele în jurul ambiguității, a contradicțiilor, a îndoielii, lăsându-i cititorului senzația palpabilă a misterului (un mister limpezit, clarificat). Iustin Panța este autorul prin excelență a elipsei, a trecerii sub tăcere, iar deseori textele acestuia scapă voit din strânsarea logicii lineare¹, ducând cititorul într-o zonă a metafizicului. Într-unul dintre volumele sale, acesta scrie: „Arta este acel șarpe ascuns în iarbă care validează contradicții ireconciliabile, momentul în care distanța dintre obiect (sau subiect) și gândul despre obiect (sau subiect) dispăre. Este o tăcere care geme, o contrabandă în simțiri și emoții” (*Ibidem* 257).

În locul unde se validează, se clarifică și se echilibrează aceste contradicții găsim poezia lui Iustin Panța.

În „Bucăți de ceară”, o poezie din debutul autorului (publicat postum), observăm câteva caracteristici ale atitudinii autorului față de certitudine și incertitudine, față de „încrederea într-o ființă”, acel „sum” precedat de îndoială și gândire. Credem relevantă o analiză a nivelului semantic al acestei poezii, întrucât aceasta ilustrează cu pregnanță direcția poetică a autorului. Reproducem, așadar, poemul mai jos:

„Cogito, ergo sum” - Descartes
 „Încrederea este și ea o bucată de ceară:
 parfumată, cu o culoare și formă precisă înainte de topire,
 însă după ce a fost aruncată în flăcările îndoielii,
 toate acestea dispar.
 O substanță cu o singură însușire: întinderea.
 Atunci oare ce este încrederea?
 Mânerul de argint al unui baston
 cu care cineva te lovește pe obraz?
 Iar încrederea într-o ființă - ulciorul lui Mohamed
 vărsat la plecare cu copita calului,
 ulciorul care ar trebui să nu se golească
 până te întorci dintr-o călătorie lungă?
 Iar dacă ulciorul acesta când te întorci
 îl găsești într-un muzeu de antichități,
 reconstruit din câteva cioburi -
 aceasta să fie încrederea într-o ființă?
 și dacă ființa aceasta ești chiar tu?” (Bucăți de ceară) (*Idem*, 2012: 52).

Prima secvență ideatică a poemului ține de definiția metaforică a încrederii („Încrederea este și ea o bucată de ceară” (52)), definiție care continuă cu o contrapunere a două tipuri de amenințare a încrederii. Pe de o parte, amenințarea vine odată cu „flăcările îndoielii”, pe de alta, cu falsa încredere: „Mânerul de argint al unui baston/ cu care cineva te lovește pe obraz?” (52). Acestea două (încrederea fragilă, care nu rezistă îndoielii și falsa încredere, care recurge la agresivitate) nu sunt tipurile de încredere căutate de autor. Autorul își dorește un alt fel de încredere, una care să reziste îndoielilor fără a cădea în cealaltă extremă).

A doua secvență aduce o nouă metaforă. Acțiunea de a avea încredere „într-o ființă” e comparată cu ulciorul lui Mohamed, vărsat la plecare de copita calului (versurile se referă la faptul că ulciorul lui Mohamed nu a avut timp să se verse în timp ce acesta a ajuns în paradisi pe calul său, întorcându-se când ulciorul era încă în cădere). Așadar, încrederea e mereu într-o stare de cădere, de golire. Pentru a nu-ți pierde încrederea, ar trebui să nu pleci în călătorie, sau să reușești să te întorci înainte ca „vasul” să se verse, așadar fără a trăda încrederea cuiva în tine sau fără a te trăda pe tine părăsind acel vas. Ironia conținută în acest pasaj, ca și în secvența precedentă, e evidentă.

A treia parte a poemului continuă chestionarea, punându-ne, de această dată, nu atât o întrebare ironică, ci oferindu-ne un răspuns conținut în întrebare: „Iar dacă ulciorul acesta când te întorci/ îl găsești într-un muzeu de antichități,/ reconstituit din câteva cioburi - / aceasta să fie încrederea într-o ființă?/ și dacă ființa aceasta ești chiar tu?” (52). Așadar, depășirea îndoielii creată de eroziunea la

care este supusă încrederea, pentru a expune, ca-ntr-un muzeu (sau ca într-o carte?), un sine în care poți avea încredere, un sine, așadar, reconstituit cu ajutorul preciziei imaginației (o nouă contradicție care „echilibrează” poemele lui Iustin Panța).

Vom da un ultim exemplu de subtilă contradicție panțiană. În *Manual de gânduri care liniștesc. Manual de gânduri care neliniștesc*, Iustin Panța definește adevărul în felul următor: „Adevărul este o taină re(-)cunoscută. Pentru ca să-ți dai seama de adevărul unei ființe sau al unei spuse; sau al unei fraze pe care o citești: acestea toate nu trebuie să mai poată accepta negația, să nu mai fie în stare a împărtăși, îngădui, nici o altă valoare (nici măcar o altă umbră) de adevăr. (2000, p. 58); în altă parte, în volumul de poezii scris împreună cu Mircea Ivănescu, *Limitele puterii sau mituirea martorilor: un roman rusesc*, dar și în alte volume, se revine la ideea contrară: „adevărul nu este ceea ce continuă, adevărul este tot ce se contrazice mai mult” (*Idem*, 1994: 10).

O sofisticare ludică învăluie opera lui Iustin Panța și anunță o literatură în care autenticitatea presupune echilibrul contradicțiilor, abstractizarea datelor personale și senzoriale², concrete (un alt fel de a spune: discreție). De la acest tip de poezie pornește nouăzecismul, o poezie în care:

„sensul nu mai este deloc previzibil, ci se dezvoltă *inconsecvent*, textul și imaginea se comportă „illogic”, au aspecte contradictorii, par adesea incoerente sau, dimpotrivă, evocă diverse linii de coerență, toate la fel de probabile. Ele pornesc de la un cotidian recognoscibil ca atare, dar „logica” acestuia, precum adesea în avangarda dadaistă sau suprarealistă, se arată *instabilă*, multiplă și imprevizibilă. *Cotidianul a devenit incert*, el nu mai este direct perceptibil și nici nu mai este omogen, stabil sau previzibil, ci poate deveni inteligibil numai prin eventuală analiză la nivel simbolic, freudian, social ori mitic. (...) Scriitorul sau artistul vizual nu mai sugerează un sens ultim anume, ci doar posibile relații de sens egalmente acceptabile. El nu înțelege lumea mai bine decât noi, ci doar îi simte inconsecvențele mai dureros decât noi” (Alexandrescu 24).

Amintirea și adevărul imaginației. Reconstituirea prezenței

Iustin Panța intră (de la prima frază a oricărui poem) în zona metafizicului în care se instaurează în modul cel mai firesc cu putință, creându-i cititorului senzația de conversație dezinvoltă, de intimitate, o intimitate în care este relevată o taină³. În acest context propice dezvăluirii, poetul se apleacă asupra trecutului, a amintirii, reconstituind-o cu o precizie și o delicatețe de arheolog (în acest sens, Iustin Panța este poundian prin excelență). Prin intermediul imaginației, sunt umplute golurile și crăpăturile lăsate de trecerea timpului, astfel încât un poem despre o absență, despre o amintire, devine, de fapt, un poem al trăirii actualizate a amintirii. Nimic nu este întâmplător în poem: acesta e o mașinărie care lucrează retroactiv, transformând trecutul într-un domeniu al prezenței.

Unul dintre aspectele acestei prezențe sunt obiectele (prezente sau absente), care devin simptome ale unei stări interioare, ale unei trăiri. Un lucru, scrie Maurice Merleau-Ponty în *Fenomenologia percepției*, poate fi perceput și ca

o absență: „Dacă am luat un tablou din camera în care locuim, putem percepe o schimbare, fără a o putea numi” (1999: 382). La fel, în poemul citat mai jos, oglinda (sau, mai curând, absența oglinzii), devine un simptom, o „oglundire” a unui ciudat (dez)echilibru interior: „Deodată simți nevoia imperioasă de a-ți privi fața,/ să știi că ești,/ și privești spre oglindă./ Dar oglinda nu mai este acolo -/ cineva a agățat-o de peretele opus/ iar tu privești porțiunea aceea de zid unde/ odată stătea atârnată oglinda,/ un dreptunghi de zid mai decolorat decât restul peretelui/ și tu chiar crezi că e fața ta -/ fără gură,/ fără ochi,/ numai obraz/ fără nici o expresie...” (Panța, 2012: 100). Absența se face palpabil prezentă în poemele lui Iustin Panța, conturând o estetică a absenței (despre acest aspect a scris Sînziana Șipoș în seria de articole intitulate: *Estetica absenței în poezia lui Iustin Panța*), dar și a reconstituirii prezenței prin evocare, prin cuvânt: „După ce muști din măr numești locul de unde ai mușcat-/ mușcătura mărului -/ numești în cuvinte un loc gol, un spațiu inexistent,/ ca și cum ai bate un cui în aer.” (Vizită) (*Idem*, 2002: 10). B. H. Fairchild observă în unul dintre eseurile sale că magia poeziei nu constă în „a vorbi despre lucruri (informație), dar mai curând în a vorbi lucrul, a îndeplini sarcina imposibilă de a face absentul prezent, palpabil, tangibil prezent.” (trad. nostr.). Comentând afirmația lui Fairchild, Bruce Bond ajunge la definiția poeziei din punctul de vedere al rezistenței disocierii dintre subiectul poemului și forma sa, la fel cum „[n]e putem imagina lumea ca fiind separată de relația noastră cu ea, dar numai cu prețul de a nu avea nimic de spus despre ea. Astfel, subiectul unui poet este întotdeauna o relație cu un subiect.” (trad. nostr.) (Fairchild, 2011). Un alt exemplu al felului prin care poetul își utilizează imaginația ca punere în negativ, făcând un joc al opusurilor, este poemul *Pledoarie pentru ea*. Și aici prezența (iubirii) este legată și subliniată de absență: (...) Era mort. Ea s-a îndrăgostit de el imediat, îngenunchind în următoarea clipă în durere./ Nu-l mai văzuse vreodată. El era mărul pictat/ pus alături de cel adevărat, aparent identic,/ din care nu puteai niciodată să muști./ Din el altcineva a mușcat./ Iar timpul dragostei lor era scurt,/ era timpul priveghiului – o zi, poate două -/ o dragoste pură.” (*Pledoarie pentru ea*) (Panța, 2012: 49).

Atunci când poetul evocă obiecte concrete, prezența acestei evocări transformă textul într-un spațiu al intimității în care putem găsi aceste obiecte (și în care este ușor să ne regăsim): „Numai lucrurile simple nu dezamăgesc niciodată -/ casa umbrită în care dormeam dimineața până târziu,/ fereastra prin care priveam lumea indiferentă trecând prin/ fața porții./ după-amiezile când coboram fără să mă gândesc la nimic.” (*Lucruri simple*) (*Idem*, 2002: 8) sau:

„Și când a dus ceașca la buze părea că are o perfectă înțelegere a ceea ce face. Privind-o simțeam așa... o bucurie-n mine. Dacă orice obiect și orice gest de pe pământ au un corespondent în cer, zeii atunci își beau cafeaua; o eșarfă vișinie stătea uitată pe colțul bufetului din cer, o pipă în scrumieră, bomboniera...”

Ceașca fină de porțelan, plină cu cafea, părea mai ușoară când se avânta spre buzele ei, ridicată de două degete subțiri, decât în momentul coborârii pe farfurioară, după despărțirea de chipul ei, când ceașca era pe sfert golită. Este o aparență turpitudinea lucrurilor: toate obiectele sînt vii.” (obiectele sînt vii) (*Idem*, 1992: 59)

Crearea intimității, în textele panțiene, pornește nu doar de la stilul „vorbit” al discursului, ci și de la puterea acestor obiecte-evocări. Totuși, aceste obiecte familiare, pe lângă apropiere și senzația de familiaritate și firesc, creează și distanță, o distanță care e mărturie a puterii lor extraordinare:

„Puterea obiectelor, uneori atât de violentă, alteori aproape eterică [...]. Așa cum marionetele dintr-un ceas cu figurine de porțelan apar sau dispar în ritmuri mecanice sacadate prin ușițele deschizându-se / închizându-se cu pocnete seci la trecerea lor imperturbabilă, tot așa obiectele, într-o scenă de noi construită, care treptat prinde viață și deci realitate, adevăr, încep să se joace cu noi cu întreaga lor recuzită și decor, de parcă ele ar fi cele care întorc cheia ce ar declanșa funcționarea vechiului ceas, din bătrânul turn, cu figurine de porțelan” (*Idem*, 2000: 23)

Cât ține de amintire, aceasta devine și ea un obiect evocat în așa măsură încât se creează senzația de prezență.

„După ce am șezut pe una dintre cele șase trepte ale casei lui (trecuse peste mine o adiere de la piatra aceea) m-am întors în camera din cartierul de la marginea orașului, A fost prima seară când am trăit până la paroxism spaima: nu era o noapte în care am văzut un film, bine regizat, de groază și apoi, în somn, ai un coșmar, nici atunci când după colț te așteaptă dușmanul infatigabil și-ți strigă în ureche BAU!!!; fals; o spaimă adevărată, groaza, și se întâmplă după miezul nopții când stai la masă și te concentrezi asupra unui lucru (îndrăznesc să spun: te concentrezi asupra oricărui lucru: bomboniera, eșarfa vișinie etc.) și în cartierul tău de la marginea orașului se întrerupe lumina. În clipa imediat următoare, adică în prima clipă de întuneric, te aștepți oricând să.” (pană de curent) (*Idem*, 1992: 15).

Aici autorul își pune în scenă amintirea, iar golul nostalgic este umplut de urgența acestui spectacol al evocării. Chiar atunci când se folosește, inițial, timpul trecut, se trece deseori, subtil, la timpul prezent, astfel senzația de prezent nu ne părăsește nici pentru o clipă. În doar o frază, autorul trece imperceptibil la prezent, folosindu-se de starea presantă indusă de relatarea spaimei, de (re)trăirea ei: „A fost prima seară când am trăit până la paroxism spaima: nu era o noapte în care am văzut un film, bine regizat, de groază și apoi, în somn, ai un coșmar” (15).

Poezia lui Iustin Panța este nepuizabilă în posibilități de interpretare. Ea ne oferă un prisos de teme de discuție, de șanse de observație, dar ne și încurajează să trăim o adevărată (livrescă) prietenie cu autorul. Dacă ne propunem însă să definim felul în care autorul își asumă idealul autenticității, atunci ne putem rezuma la trei aspecte centrale, care pot fi suprapuse în caleidoscop pentru a forma noi și noi înțelesuri.

În primul rând, vorbim despre **asumarea trăirii vieții în și prin poezie**. În biografia lui Iustin Panța nu există jumătăți de măsură. Acesta își dedică întreaga viață activității sale literare poetice. Pe de altă parte, poezia îi „contaminează” autorului viața de zi cu zi. Aceasta nu poate fi izolată de trăirea cotidiană, ea pătrunde în cotidian, devine parte din acesta.

Mentținerea firescului, a tonului dezinvolt, dar și a discreției mărturisirii alcătuiește al doilea strat al po(eticii) autentice a autorului. Poezia lui Iustin Panța dă senzația de discurs familiar, fiind, în același timp, o alcătuire dintre cele mai elaborate. Un echilibru, așadar, dintre simplitate și sofisticare.

Reconstituirea, în poem, a prezenței amintirii este miza autorului (o miză poundiană prin excelență). Obiectele (sau absența lor) devin simptome ale unor trăiri interioare, iar amintirile sunt întrupate în obiecte (sau în absența lor la fel de palpabilă), astfel încât se creează senzația de prezență.

Note

¹ „Limbajul acesta literar și artistic, strălucește însă, față de cel logic, tocmai prin ambiguitate” (Alexandrescu 20), un limbaj poetic care devine central în nouăzecism.

² „Eu sunt pe dos. Eu vreau să abstractizez toate datele mele personale și senzoriale” (Panța, 2000: 201)

³ Lucru pe care, de altfel, Iustin Panța intenționează să-l exprime în poezie în mod explicit: „Totul, dar absolut tot ceea ce se întâmplă este miraculos și obligatoriu: orice sentiment, orice stare de spirit; apoi tot ce atingi cu mâinile: obiectele (eșarfa vișinie, bomboniera, vaza din sticlă albă etc.), îți pătrund în suflet și se transformă acolo într-un suflu viu” (2000: 25).

Referințe bibliografice

Alexandrescu, Sorin. *Lumea incertă a cotidianului. Texte și imagini românești*. Iași: Polirom, 2021.

Bond, Bruce. *Immanent Distance: Poetry and the Metaphysics of the Near at Hand*. University of Michigan Press, 2015. (Ediția Kindle)

Fairchild, B. H. “A Midwestern Poetics”. *New Letters*, 78.1 (2011): 121.

Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia percepției*. Oradea: Aion, 1999.

Panța, Iustin. *Cealaltă obișnuință*. Cluj-Napoca: DACIA, 2002.

Panța, Iustin. *Familia sau echilibrul indiferent*. Târgu-Mureș: Arhipelag, 1995.

Panța, Iustin. *Intențiile tăcerii*. Bistrița: Charmides, 2012.

Panța, Iustin; Ivănescu, Mircea. *Limitele puterii sau mituirea martorilor*. București: Litera, 1994.

Panța, Iustin. *Lucruri simple sau echilibrul instabil*. Sibiu: Euphorion, 1992.

Panța, Iustin. *Manual de gânduri care liniștesc, manual de gânduri care neliniștesc*. București: Cartea Românească, 2000.

RICHARD AL III-LEA ȘI MACBETH – IMAGINEA TIRANULUI ÎN OPERA LUI WILLIAM SHAKESPEARE

Elena TARAGAN

Universitatea de Stat din Moldova

Prezentul articol pune în discuție o serie de trăsături definitorii ale personalității tiranice, descrise de William Shakespeare prin conturarea personajelor Richard al III-lea și Macbeth. Sunt enumerați factorii ce determină propensiunea spre tiranie și contextul în care ascensiunea spre tiranie se produce. Richard al III-lea și Macbeth rămân în istoria literaturii universale drept personaje care au pășit pe calea faptelor neumane, din rațiuni diferite, dar al căror traseu se aseamănă prin faptul că, o dată deveniți tirani, crimele comise generează alte crime, răul amplificându-se și îndepărtându-i pe protagoniști de orice sursă posibilă de lumină. Sunt punctate diferențele de nuanță între temperamentul acestor două personaje, ambele oglindind personalitatea tiranică, dar prezentând moduri deosebite de a se raporta la lume. Ambii întreprind acțiuni condamnabile, distrugerea și răul capătă proporții tot mai mari, dar se poate sesiza că există deosebiri în gradul de moralitate pe care fiecare dintre aceste două personaje îl încorporează. Realizând acest studiu, observăm finețea analizei psihologice realizate de Shakespeare în redarea evoluției și dezvoltării caracterului uman în anumite contexte care favorizează pactul cu nelegiuirea.

Cuvinte-cheie: *Richard al III-lea, Macbeth, William Shakespeare, tiran, putere, influență, complex de inferioritate.*

This article discusses a number of defining traits of the tyrannical personality, as described by William Shakespeare through the outlining of the characters Richard III and Macbeth. The factors that determine the propensity towards tyranny and the context in which the rise towards tyranny occurs are listed. Richard III and Macbeth remain in the history of universal literature as characters who stepped on the path of inhuman deeds, for different reasons, but whose paths are similar in that, once they become tyrants, the crimes committed generate other crimes, the evil amplifying- and distancing the protagonists from any possible source of light. The nuanced differences between the temperaments of these two characters are punctuated, both mirroring the tyrannical personality, but presenting particular ways of relating to the world. Both undertake reprehensible actions, the destruction and evil take on ever-increasing proportions, but it is noticeable that there are differences in the degree of morality that each of these two characters embody. Carrying out this study, we observe the finesse of Shakespeare's psychological analysis in rendering the evolution and development of human character in certain contexts that favor the pact with lawlessness.

Keywords: *Richard III, Macbeth, William Shakespeare, tyrant, power, influence, inferiority complex.*

Scopul studiului. Conturarea imaginii tiranului prezentă în literatură, având drept reper protagoniștii shakespeareieni Richard al III-lea și Macbeth, prin identificarea factorilor declanșatori ai propensiunii spre tiranie și ilustrarea diferențelor în modul de raportare la obținerea puterii pe căi nelegitime ale acestor două personaje.

Actualitatea temei. În contextul crizei democrației pe mapamond, se impun în toate domeniile științei analize care să trateze cauzele fortificării

societăților dictatoriale, ascensiunea personalității tiranice și modul în care aceste perspective sumbre se răsfrâng asupra societății. Literatura ne oferă câmpuri de interpretare vaste și ilustrații concludente. Portretizarea imaginii tiranului în opera marelui Will rămâne de relevanță și astăzi, întrucât timpurile se schimbă, dar esența umană rămâne eternă. Studiarea în profunzime a resorturilor psihologice și a condițiilor contextuale ce determină ridicarea la putere a unor personalități despotice poate constitui o sursă pentru ulterioare cercetări în vederea evitării unor asemenea crize în lume și crearea unei societăți mai pașnice și mai incluzive.

Contextul interdisciplinar se constituie în interacțiunea acestui subiect de cercetare din literatură cu psihologia și teoria criminalității, referindu-ne în mod exact la aspectul factorilor care sunt inseparabili în orice crimă, după cum îi identifică H. Mannheim, E. Seeling ș.a.

Cercetări efectuate în domeniul. Unul dintre cei mai reprezentativi exegeți ai lui Shakespeare este Harold Bloom. În „Canonul occidental” acesta îl plasează pe dramaturgul englez în centrul canonului, vorbind despre faptul că Shakespeare a inventat psihanaliza, iar Freud a codificat-o. Paul A. Jorgensen afirmă că „Macbeth” este o piesă despre ascensiunea și căderea unui general ambițios, este o reprezentare pe scenă a concepției creștine tradiționale a unui suflet uman în drumul său spre diavol. G. Wilson Knight constată că este o piesă despre distrugerea și restabilirea ordinii. G. R. Elliot vorbește despre faptul că „Macbeth” ilustrează cum răul infernal poate lucra în om mai rapid decât binele. Grid Modorcea definește regula superstiției, ca determinantă în șirul acțiunilor. Cercetătorul basarabean Anatol Gavriloș semnalează căderea omului în perioada Renașterii târzii, prin „Macbeth” reliefându-se eroziunea morală. Leon Levițchi pune în discuție conflictul interior, omniprezent în tragediile lui Shakespeare. Zoe Dumitrescu-Bușulenga vorbește despre inteligența pusă în slujba răului în „Richard al III-lea”. Dana Monah subliniază că există o serie de determinanți psihologici care configurează o logică a răului. Stephen Greenblatt prezintă un studiu de mare actualitate privind ascensiunea tiraniei, atât în „Richard al III-lea” cât și în „Macbeth”. Opera dramaturgică a lui Shakespeare a fost teoretizată și de oameni ai teatrului, nu doar pusă în scenă. Interesantă, sub acest aspect, este și piesa lui Matei Vișniec „Richard al III-lea nu se mai face sau Scene din viața lui Meyerhold”, în care dramaturgul operează o plasare față în față a personajului cu regizorul rus care a montat piesa în timpul sovietic, revelând anumite aspecte originale ce caracterizează tirania. Aureliu Manea, cunoscutul regizor, în lucrarea „Spectacole imaginare”, vorbește despre amenințările la adresa păcii oglindite de Shakespeare prin acești doi tirani.

Metodologie. Prezentul articol este un studiu comparat prin care încercăm să particularizăm fiecare dintre cele două personaje analizate, să observăm trăsăturile care le definesc, le apropie, dar le și distanțează. Pentru realizarea acestei comparații, am aplicat metode de cercetare teoretice, sinteza, analiza pe text, inducția și deducția.

Discuții. Jacob Burckhardt în lucrarea „Cultura Renașterii în Italia” (1860) definește Renașterea drept perioada în care omul își recapătă conștiința de sine ca individ după o lungă perioadă de anihilare. În epoca Renașterii în centrul preocupărilor intelectuale stă tot ce e legat de viața omenească (humana studia). Umanistul italian Pico della Mirandola compune un imn închinat măreției și frumuseții omului, „Despre demnitatea omului”, care reflectă idealurile artiștilor

Renașterii, încrederea lor în „omul universal”, armonios dezvoltat, deopotrivă de minunat în manifestările naturii sale fizice și spirituale: „Nimic nu este mai presus pe pământ decât omul, nimic nu este mai presus în om decât mintea și sufletul” (apud. Grati 422). Într-un asemenea spirit a creat Shakespeare. El a produs personaje caracterizate prin măreție și voință puternică, prin spirit atotcuprinzător și pătrunse de idealism. Dar, totodată, se impunea și o altă fațetă. Revelarea demonicului din om, care, asemenea elevației spirituale, se manifestă cu forță și intensitate pe tărâmul sufletului omenesc. Epoca a produs titani. Am putea spune că cele două personaje, Richard al III-lea și Macbeth, sunt doi titani ai răului, întrucât vorbim de două personalități foarte puternice, care domină și anihilează, care prezintă, în structura lor, cealaltă fațetă a supremației sinelui.

În construcția personajului Richard al III-lea este foarte probabil ca Shakespeare să se fi servit de „Principele” lui Machiavelli, întrucât acesta îi aplică metodele: este abil, își urmărește tenace planul, dă dovadă de o inteligență magistrală a răului, este fățarnic, pretinde că ar avea o inimă „dulce, milostivă”, nu se lasă pradă mustrărilor de conștiință și aplică principiul „divide et impera”.

Ne oprim din start asupra monologului de început al dramei în care personajul își face autoportretul, întrucât acesta este o mostră din care derivă întregul schelet al acțiunii, comprimând o întreagă filosofie a viitorului tiran: „Dar eu n-am trupul bun de țopăială / Nici chip frumos să-l mângâi prin oglinzi. / Eu nu pășesc fălos, s-atrag privirea / Zânelor care trec cu galeș mers. Eu sunt lipsit de formă arătoasă, / Că m-a-nșelat, făcându-mă, natura / Schilod, neisprăvit, scos prea devreme / În lume, jumătate nefăcut, / Nearătos, diform că și dulăii / Mă latră când adast în preajma lor, / În țevăria fleșcăită-a păcii / N-am cum petrece, fără doar privindu-mi / Umbra în soare și să mă tot mir / Eu însumi ce hidos sunt întocmit. / Cum de amant nu-s bun, să țin cu vorbe / Isonul ăstor zile fericite, / Mă prind să fiu nemernic” (Actul I, scena 1).

Acest monolog este edificator în conturarea caracteristicilor de personalitate ce prilejuiesc propensiunea spre tiranie, spre deținerea unei puteri absolute care să „consoleze” individul în fața inferiorității lui în alte domenii: diformitatea fizică, lipsa atractivității în fața sexului opus și, așa cum ne amintim din „Henric al VI-lea. Partea a treia”, lipsa iubirii materne: „Dragostea s-a lepădat de mine / Din burta mamei”. Desigur, toate aceste aspecte nu „justifică” viitorul tiran și criminal în serie, dar, am putea afirma, cu o oarecare reținere, „îi explică” comportamentul.

În vremea lui Shakespeare, exista convingerea că diformitatea fizică e un semn al desfigurării morale. Diformitatea lui Richard se conjugă cu ticăloșia și personalitatea lui odioasă. Aceasta, împreună cu modul în care ceilalți oameni se raportează la el, disprețuindu-l, poate constitui sursa psihopatologiei lui. În acest sens, Stephen Greenblatt deduce: „Firește că Shakespeare nu spune că toți oamenii cu coloana vertebrală curbată vor deveni ucigași perfizi. Dă de înțeles, în schimb, că un copil neiubit de propria mamă, pe care cunoscuții îl iau peste picior și care e silit să se considere un monstru, va dezvolta anumite strategii psihologice compensatorii, dintre care unele vor fi și distructive, și autodistructive” (66). Și Corneliu Dumitriu observă conflictul psihologic dublu al personajului, unul cu sinele și altul între el și lume: „Conflictul este psihologic și se petrece între Richard și el însuși, pe de o parte, și Richard și cei care-l înconjoară, pe de altă parte” (Dumitriu 545).

Mai mult decât atât, așa cum arată Mark Thorton Burnett, diformitatea fizică este dublă, Richard combină trăsături aparținând la două tipuri de monstruoziitate: ba apare ca neterminat, nedezvoltat („schilod, neisprăvit, scos prea devreme/ În lume, jumătate nefăcut”, ba drept mult prea dezvoltat – regele Henric al VI-lea îi spune că s-a născut cu dinții gata să muște („Născut ai fost cu dinți în gură, semn / Că ai venit să muști din oameni” „Henric al VI-lea, Partea a treia, Actul V, scena 6) – dentiția noului-născut fiind un semn de diabolism, de ingratitudine și respingere a feminității (apud. Monah 110).

Aureliu Manea se oprește în mod special asupra acea „disprețuire a păcii” de către personaj, un fel de angoasă existențială: „Om infirm, suferind de complexe, Richard consideră chipul păcii ca pe o amenințare. În ce constă oare criza lui Richard? Bineînțeles, în plictiseală. Un fel de spleen de care eroul nu se poate vindeca (108).

Macbeth e cel mai cunoscut și mai memorabil tiran al lui Shakespeare. Spre deosebire de Richard, acesta nu este damnat de la începuturi astfel încât să purceadă pe unica cale, în viziunea lui, posibilă, cea a răului. Macbeth este înconjurat de prieteni, are o relație conjugală aproape idilică, se bucură de recunoștința regelui Scoției pentru meritele sale în luptă, rege pe care tot el îl asasinează.

În sprijinul acestor afirmații, reproducem cuvintele lui Stephen Greenblatt: „De data aceasta însă, singurătatea, ura de sine și deșertăciunea din inima tiranului n-au nimic de-a face cu diformitatea fizică. Macbeth nu-și folosește puterea ca să compenseze pentru faptul că nu e atrăgător; nu spumegă de mânie abia ținută în frâu; n-a învățat încă de mic să-și ascundă adevăratele sentimente în spatele unei măști înșelătoare de căldură și evlavie” (107). Mobilul acțiunilor sale e diferit. Pe o pârlăoagă, trei vrăjitoare îi prezic că va fi rege. „Ar fi astfel firesc să ne gândim că „vrăjitoarele” pot fi în capul lui Macbeth sau Lady Macbeth! Căci dacă prezicerile vrăjitoarelor și-au făcut atât de repede efectul în mintea și sângele lui Macbeth și apoi ale soției sale, nu oare aceste „gânduri de mărire” erau adormite în tiparul ființei lor și somnul rațiunii stătea gata să se deștepte și să zămislească monștri?” (Modorcea 17).

Comparând discursurile și parcursul celor doi protagoniști shakespeareieni, observăm că, spre deosebire de Richard, Macbeth n-a nutrit o viață ambiția de-a depăși toate obstacolele și de-a obține puterea absolută. Așa cum observă Stephen Greenblatt, primirea misterioasă a celor trei vrăjitoare – „Slăvit să fii, Macbeth, căci vei fi rege!” – îl face să tresară, dar șocul e provocat mai întâi de frică, nu de dorință. În vreme ce Richard e mândru că nu-i pasă de obligațiile morale și de sentimentele omenesți obișnuite – „Din ochiul meu nu stoarce lacrimi mila” –, Macbeth este extrem de sensibil la ele. Este un conducător militar viteaz și de încredere, un apărător credincios al domniei regelui Duncan. Când bietul Duncan se hotărăște să-i facă o vizită, Macbeth, deși stârnit de visul de trădare deșteptat în el, e îngrozit de gândul că și-ar putea trăda un oaspete în propria casă, un conducător căruia i-a jurat credință, care l-a răsplătit pentru serviciile sale și care și-a exercitat autoritatea cu o cinste exemplară: „Chiar ieri mi-a dat onoruri. Am primit / Dovezi de stimă de la toată lumea/ Și se cuvine să le port cu cinste, / Nu să le-arunc” (Actul I, scena 7). Cuvintele acestea, rostite numai pentru sine, într-o stare de mare suferință sufletească, sunt la polul opus față de orice ar fi rostit vreodată Richard al III-lea. Universul moral și psihologic în care ne aflăm este cu

totul altul. Deși e un războinic neînfricat, obișnuit să-și sfășie inamicii „din fălci până-n buric”, simte că se pierde cu firea doar contemplând ideea de trădare (108-109).

Adevăratul instigator al complotului ucigaș nu este Macbeth, ci soția lui. Ea îi intuiește împotrivirea, pentru că-și cunoaște bine soțul și se teme că îi lipsesc anumite trăsături esențiale ale personalității tiranice. Firea lui e plină de „laptele iubirii omenеști” ca să facă ce trebuie să facă. Ea e cea care ticluiește planurile pentru ceea ce numește „treaba-acestei noți”; ea își învață bărbatul cum să se poarte. Pe Macbeth îl chinuie în continuare îndoielile și ezitarea. Pe măsură ce se apropie clipa fatală, el încearcă să împiedice complotul. Este foarte fină observația lui Stephen Greenblatt cu referire la relația femeie-bărbat, a presiunilor asupra masculinității, care generează repercusiuni:

„Înțepăturile lui Lady Macbeth cu privire la masculinitatea soțului ei – capacitatea lui de a fi în faptă la fel ca în dorință – scot la iveală o insinuare recurentă despre tiranii lui Shakespeare. „Macbeth”, dar și alte piese, sugerează că tiranul e animat de o serie de anxietăți sexuale: nevoia compulsivă de a-și dovedi masculinitatea, teama, ce-l macină constant, că nu va fi considerat îndeajuns de atrăgător sau puternic, frica de eșec. De aici și tendința de a batjocori, misoginismul răutăcios și violența explozivă. De aici și vulnerabilitatea în fața insultelor, mai ales a celor care au încărcătură sexuală implicită sau explicită” (110).

De asemenea, Stephen Greenblatt observă că odată ce săvârșește fapta, din clipa în care Macbeth capătă „puterea” și „domnia” spre care l-a îndemnat soția lui, abisul psihologic și moral dintre el și Richard începe să se îngusteze rapid. El, pe care cândva îl îngrozea chiar și numai gândul la trădare, plătește acum ucigași pentru a-și distruge cel mai apropiat prieten. El, care era odată un „copil al biruinței”, un om pe deplin lipsit de frică, se teme dintr-odată de orice. El, care cu greu ascundea ce gândește, este acum prins într-un păienjenis de înșelătorii și minciuni. Sentimentul de pângărire lăuntrică a tiranului e sugerat de Shakespeare doar în încheierea piesei „Richard al III-lea” – „De mine mai curând mi-e silă / De câte-am săvârșit blestemății”; pe Macbeth, în schimb, îl frământă încă de la început. Și, împreună cu sentimentul că și-a pângărit propriul cămin, Macbeth se simte și „năuc pe veci” – o anxietate constantă, care îl macină pe de-a-ntregul (112).

Tirania nu încearcă să otrăvească doar generația actuală, ci și pe cele ce vor urma; vrea să se întindă la nesfârșit. Macbeth, la fel ca Richard, nu ucide copii doar pentru că o cere firul narativ. Tiranii sunt dușmanii viitorului (ibidem 118).

Dacă Macbeth este o forță brutală, un personaj puternic dezumanizat, mai mulți cercetători observă că Richard al III-lea are capacitatea de a produce fascinație: „Cu inteligența-i diavolească, maestru în arta prefăcătoriei (e, în tiradele lui viclene, în care se joacă sprinten cu înțelesul vorbelor, un adevărat actor), câinosul Gloucester fascinează și domină. Domină și ucide, cu un amoralism de anvergură. Iar crima crimă atrage, infamia născând infamie. Richard își dorește înverșunat sceptorul și îl va obține tăind potecă printre stârvuri” (Faifer 280).

Propunem următorul tabel-sinteză al diferențelor dintre cei doi protagoniști, insistând pe latura morală a personajului Macbeth, în antiteză cu demonicul ce-l caracterizează pe Richard al III-lea.

Richard al III-lea	Macbeth
Richard este crud de la natură	Macbeth devine crud în circumstanțe accidentale
Richard este, din naștere, diform la trup și la minte și în mod instictiv incababil de bine	Macbeth este plin de „laptele iubirii omenești”, este sincer, sociabil, generos
Richard nu are nevoie de ispite și alți factori externi pentru a porcede la comiterea unui șir de crime până la apogeul ambiției sale	Macbeth este ispășit să comită regicidul de profeția vrăjitoarelor și sub presiunea soției sale adorate
Richard nu se lasă pradă chinurilor de cuget și acționează ca o mașină de ucis	Macbeth este plin de groază la gândul uciderii regelui Duncan, pe care este constrâns cu dificultate să-l ucidă și de remușcări după comiterea crimei
Richard nu are nicio urmă de umanitate, nicio atenție față de rude și nicio grijă față de posteritate, este singur.	Macbeth nu este lipsit de sentimente de simpatie și empatie, regretă pierderea prietenilor și a bunului său nume.

În ciuda acestor diferențe, nu este neapărat intenția noastră de a-l „umaniza” pe Macbeth. El rămâne un agent al răului, iar, după cum constată Anatol Gavrilov: „Toate meritele și calitățile personale, toate faptele eroice ale omului pălesc și se devalorizează, dacă acestea sunt puse în slujba unor scopuri neumane” (68). „Principiul răului învinge. Îmboldit de soția sa, Macbeth săvârșește crimă după crimă; cu toate acestea, până la urmă, biruința este a Conștiinței trezite din letargie” subliniază Leon Levițchi (220).

Ca o remarcă constatativă asupra acestor două personaje, menționăm aserțiunea lui Corneliu Dumitriu: „A-l citi pe Shakespeare înseamnă a „citi” într-un catalog al psihologiilor umane și a analiza drumul sincer sau întunecat pe care îl parcurg unii dintre eroii de prim-plan către puterea absolută, pentru a contempla apoi prăbușirile, frământările sau remușcările acestora” (538).

Concluzii. Din perspectiva analizei comparative a celor două personaje shakespeariene, Richard al III-lea și Macbeth, constatăm o serie de trăsături definitorii ale tiranului: inteligență pusă în slujba răului, instinctul de conservare a puterii, vulnerabilitate și tărie deopotrivă, precum și factorii declanșatori și condițiile contextuale de „producere” a tiranului (complexul de inferioritate, spleenul existențial, lipsa iubirii materne, lipsa atractivității erotice, sau, în celălalt caz, puterea superstiției, presiunea din partea femeii iubite, nu mai puțin, propria ambiție). Tiranul, așa cum îl portretizează Shakespeare, este un model al omului căzut în magnitudinea sfâșietoare a necesității devenirii.

Referințe bibliografice

- Bloom, Harold. *Canonul occidental*. București: Grupul Editorial Art, 2007.
- Dumitrescu-Buşulenga. *Richard al III-lea – drama și eroul*. In: *Richard al III-lea*. București: Biblioteca pentru toți, 1964.
- Dumitriu, Cornel. *Teatrul lui Shakespeare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2020.
- Faifer, Florin. *Incursiune în istoria teatrului universal*. Iași: Timpul, 2010.
- Gavrilov, Anatol. *În căutarea de noi repere pe drumul gândirii*. Chișinău: Profesional Service, 2013.
- Grati, Aliona. *Dicționar de teorie literară*. Chișinău: Arc, 2018.

- Greenblatt, Stephen. *Tiranul. Politica în viziunea lui Shakespeare*. București: Humanitas, 2023.
- Jorgensen, Paul A. *Our Naked Frailties. Sensational Art and Meaning in „Macbeth”*. Los Angeles and London: University of California Press, 1971.
- Levițchi, Leon. *Istoria literaturii engleze&americane*. Cluj-Napoca: Dacia, 1985.
- Manea, Aureliu. *Spectacole imaginare*. București: EIKON, 2018.
- Modorcea, Grid. *Shakespeare&Eminescu*. Craiova: Aius Printed, 2006.
- Monah, Dana. *Logica răului. In: Richard al III-lea*. București: Tracus Arte, 2014.
- Shakespeare, William. *Macbeth. Traducere de Horia Gârbea*. București: Tracus Arte, 2014.
- Shakespeare, William. *Richard al III-lea. Traducere de Horia Gârbea*. București: Tracus Arte, 2014.
- Vișniec, Matei. *Richard al III-lea nu se mai face sau Scene din viața lui Meyerhold*. Pitești: Paralela 45, 2011.

**STUDII FILOLOGICE
TRADUCTOLOGIE/TERMINOLOGIE**

**PHILOLOGICAL STUDIES
/TRANSLATION/TERMINOLOGY**

CONSISTANCE STYLISTIQUE DANS LA TRADUCTION DU ROUMAIN EN FRANÇAIS

Tamara CEBAN

Université Nationale de Science et Technologie Polytechnique, Roumanie

Consistența stilistică în traducere ne poate oferi tot felul de turnuri, de posibilități care la rândul lor, cer întrebuințarea procedeele de traducere.

În comunicarea de față ne vom limita la traducerea din limba română în limba franceză a trei texte compacte din proză, deoarece proza tratează procedeele de traducere în starea lor naturală și exemplifică într-un mod semnificativ particularitățile discursului dat. Am ales trei autori români : Liviu Rebreanu cu romanul său *Răscoala*, în care autorul ne oferă un discurs mai mult sau mai puțin neutru din punct de vedere al procedeele de traducere ; Vasile Voiculescu, *Povestiri*, al cărui stil este mult mai marcat prin posibilitățile de traducere autohtone și poetice și Ion Creanga cu povestea *Soacra cu trei nurori*, în care regăsim discursul său *pitoresc* care oferă în traducere procedee ca echivalarea, modularea, dar și adaptarea.

În final, după o analiză succintă a consistenței stilistice a celor trei texte propuse, vom insista asupra relației între tipul de discurs și procedeele de traducere folosite în limba franceză.

Cuvinte cheie : *consistență stilistică, traducere, discurs, procedee de traducere.*

The stylistic consistency in the text translation may be characterized by unexpected kinds of turn of expression and solutions which, in turn, require the use of various translation techniques.

In this paper we have limited ourselves to the analysis of the French versions of three Romanian prose texts because prose can best illustrate the translation techniques and exemplify the particulars of a given discourse in a significant way.

We have selected three Romanian authors : Liviu Rebreanu's novel *Răscoala (The Uprising)* - in which the author employs a discourse which is more or less neutral from the perspective of the translation methods ; Vasile Voiculescu, *Povestiri (Tales)* – whose style is much more heavily marked through the local and poetic translation techniques ; Ion Creanga's fairy-tale *Soacra cu trei nurori (The Mother-in-law and her Three Daughters-in-law)* in which one can identify his picturesque discourse in the translation of which several translation methods such as the equivalence, the modulation and the adaptation have been employed.

In conclusion, after a brief analysis of the stylistic consistency of the three texts under analysis, we will highlight the relationship established between the discourse type and the translation methods employed in the French language.

Key-Words: *stylistic consistency, translation, discourse, translation techniques.*

Introduction

La vraie dimension, la portée des procédés de traduction ne se voit que dans la pratique de la traduction, plus exactement dans les textes. C'est pourquoi nous avons envisagé un travail sur des textes compacts.

Comme au niveau artisanal, celui dont nous disposons, on ne peut pas traiter des textes amples, mettons un volume entier (pour cela il faudrait une équipe

fort compétente qui travaille sur ordinateur), nous avons décidé de recourir à des échantillons tirés de trois auteurs roumains, chacun d'une page (2000 signes).

Ce sont des échantillons raisonnés, autrement dit, choisis pour illustrer d'une façon significative les particularités du discours en question.

Nous les avons étudiés minutieusement sans aboutir pour autant à des analyses statistiques sophistiquées et à des interprétations en termes de probabilités, pour lesquelles il faudrait recourir à des spécialistes de ces domaines.

Nous nous sommes limités au thème, traduction du roumain en français.

Il va sans dire qu'on s'est limité à la prose puisqu'elle traite les procédés de traduction à l'état naturel, pour ainsi dire. Nous avons choisi donc trois auteurs, Rebreanu, Voiculescu et Creangă. Pour le premier, il s'agit d'une page tirée du roman *Răscoală*, traduit en français par Valentin Lipatti. Quant à Voiculescu, il s'agit du recueil *Povestiri*, traduites par Irina Bădescu. Pour Creangă, nous avons choisi *Soacra cu trei nurori*, dans la traduction de Yves Augé.

L'hypothèse de départ c'était que Rebreanu offrait un niveau de discours plus ou moins neutre, donc plus apte à la traduction littérale, avec les transpositions structurelles de rigueur, mais aussi des modulations. Comme Voiculescu a un style beaucoup plus marqué par ses tournures autochtones et poétiques, on s'attend à un nombre plus grand d'équivalences et modulations. Pour ce qui est de Creangă, tout le monde connaît son discours *pittoresque* qui conduit normalement à un grand nombre d'équivalences, de modulations, voire même d'adaptations.

A cette fin, nous adoptons en adaptant le modèle de Elena Slave, celui de consistance métaphorique, appliqué à la nouvelle *La vulturi* de Gala Galaction (voir Elena Slave, 1991, p.244-258). Pour nous, il s'agit de la consistance stylistique de chaque fragment; il s'ensuit que nous ne nous limitons pas aux seules métaphores, mais nous y incluons aussi d'autres procédés stylistiques, comme chez Creangă: *casa bătrânească, pojijia, orânduï, zicea în sine, s-au trecut toate etc.*, etc. Autrement dit, toutes sortes de tournures qui exigent l'emploi des procédés de traduction.

Nous formulons ici une hypothèse selon laquelle la fréquence de tel ou tel procédé de traduction dépend du type de discours auquel le locuteur recourt dans la communication orale, mais plutôt écrite, dans notre cas.

En grand, on doit mentionner l'opposition entre discours descriptif et narratif. Dans le premier, on recourt plus naturellement à des procédés rhétoriques du type des métagèmes. Or, dans ce cas, c'est la modulation qui intervient plus fréquemment dans la traduction.

Le discours narratif, quant à lui, offre moins de métagèmes et par conséquent il est soumis à moins des modulations, au profit des autres procédés, comme l'équivalence et la transposition.

La situation de la consistance des procédés stylistiques

Après avoir étudié la consistance stylistique de chaque fragment, nous nous arrêterons plus longuement sur la relation entre type de discours (descriptif ou narratif) et les procédés de traduction.

Voici maintenant les trois fragments dans l'ordre croissant de la consistance stylistique: Rebreanu, Creangă, Voiculescu.

Liviu Rebreanu, <i>Răscoala</i>	Valentin Lipatti, <i>La révolte</i>	
Texte en roumain	Traduction en français	Procédé
<i>Grigore Iuga se perpelea în pat fără somn.</i>	<i>Grogire Iuga s'agitait¹ dans son lit sans parvenir à s'endormir².</i>	Modulation¹ Équivalence²
<i>Răsfoise gazetele de seară și nu reținuse nimic.</i>	<i>Il avait parcouru¹ les journaux du soir mais rien ne l'avait intéressé.</i>	Modulation¹
<i>Gândurile îi rățăceau tulburi, neostenite, răscolind amintiri, amărăciuni, planuri, speranțe și izgonind mereu liniștea sufletului.</i>	<i>Ses pensées erraient troubles¹, inquiètes², traversées³ de vieux souvenirs, de rancoeurs passées, de projets, d'espérances et son coeur ne trouvait pas de la paix⁴.</i>	Littérale¹ Modulation² Modulation³ Modulation⁴
<i>Stinsese becul de pe noptieră de câteva ori și tot de atâtea ori îl reaprinsese, ba să refacă un calcul salvator, ba să controleze un preț al zilei, ba să observe un amănunt pe fotografia Nadinei, care, din perete, deasupra patului, îl urmărea cu ochi galeși.</i>	<i>Il avait éteint la lampe de chevet plusieurs fois¹ mais chaque fois il l'avait rallumée, soit pour refaire un calcul qui devait lui être salutaire², soit pour contrôler un prix du jour, soit encore pour observer un détail quelconque de la photographie de Nadine, qui accrochée au mur au-dessus du lit, ne le quittait pas³ de ses yeux langoureux⁴.</i>	Littérale¹ Transposition² Modulation³ Transposition⁴
<i>Prăvălită, trei sferturi goală, pe o blană de urs, cu brațul răzimat pe capul fiarei, sânii ei mici păreau încremeniți într-un spasm voluptos, iar șoldurile-i calde se alintau cu îndemnuri, în vreme ce întreaga-i figură surădea cu o candoare virginală și prefăcută.</i>	<i>Étendue¹, au trois quarts déshabillée, sur une fourrure d'ours, le bras appuyé sur la tête de l'animal², ses seins menus semblaient pétrifiés³ en un spasme voluptueux⁴, et ses hanches tièdes⁵ étaient un langoureux appel, cependant que sa figure⁶ souriait toute, avec une candeur virginal⁷ et artificielle.</i>	Littérale¹ Littérale² Littérale³ Littérale⁴ Littérale⁵ Littérale⁶ Littérale⁷
<i>În ramă grea, fotografia mărită aproape natural¹ era un cadou de ziua lui din partea ei.</i>	<i>Dans le cadre lourd, la photo, presque grandeur nature¹, était un cadeau pour son anniversaire qu'elle lui avait fait.</i>	Transposition¹
<i>Atunci, cu trei ani în urmă și numai un an după cununie, a mințit că-l bucură cadoul ei, i-a mulțumit și a îmbrățișat-o, dar în sineși a fost întristat și decepționat.</i>	<i>Alors, il y avait trois ans de cela, un an après leur mariage, il avait mentit, disant que le cadeau lui plaisait¹. Il avait remercié et embrassé sa femme, mais, au fond de lui-même², il était</i>	Modulation¹ Transposition²

	<i>triste et déçu.</i>	
<i>Avea pretenția, nemărturisită, să-i aparție exclusiv lui măcar goliciunea ei trupească.</i>	<i>Il avait la prétention, inavouée, de garder pour lui seul au moins la nudité¹ de sa femme.</i>	Littérale¹
<i>Il indigna închipuirea că soția lui, dragostea lui cea mare, s-a putut arăta astfel unui bărbat străin, fie el chiar fotograf.</i>	<i>Il était indigné à l'idée¹ elle, son grand amour², qu'elle avait pu, se montrer ainsi à un étranger, fut-ce à un photographe³.</i>	Modulation¹ Transposition² Transposition³
<i>Sosise în București plin de încredere că toate vor merge strună.</i>	<i>Iuga était revenu à Bucarest plein de confiance¹, certain que tout irrait à merveille².</i>	Littérale¹ Équivalence²
<i>A încasa rata a doua și ultima din prețul grâului vândut și livrat, a aranja cu Dumescu, la Banca Română, polița care ajunge luni la scadență erau treburi ce se puteau lichida în două ore.</i>	<i>Toucher la seconde et dernière somme qui lui était due sur la vente du blé qu'il avait déjà livré, se mettre d'accord¹ avec Dumesco à la Banque Roumaine, au sujet de la traite arrivée à l'échéance² tout cela pouvait être terminé³ en une heure ou deux.</i>	Modulation¹ Transposition² Modulation³
<i>După ce va isprăvi afacerile, proiectase să mai stea vreo două-trei zile, să se întâlnească cu prietenii, să le reamintească prin prezență că trăiește.</i>	<i>Ses affaires finies¹, il voulait rester encore quelque jours² à Bucarest y rencontrer des amis, leur rapperer par sa présence qu'il vivait toujours.</i>	Transposition¹ Transposition²
<i>Pe urmă, înapoi la Amara cu restul de bani, care va fi suficient pentru nevoile curente până la valorificarea porumbului.</i>	<i>Ensuite, retour à¹ Amara où le reste de l'argent suffirait à couvrir les besoins courants où il pourrait faire valoir son maïs.</i>	Littérale¹
<i>Era ordonat și meticulos.</i>	<i>C'était un homme ordonné¹ et méticuleux².</i>	Littérale¹ Littérale²
<i>Cu atâta se alesese din cei doi ani petrecuți în Germania.</i>	<i>C'est tout ce qui était resté¹ de deux années passées en Allemagne.</i>	Modulation¹
<i>Iși întocmise programul de acasă în toate amănuntele.</i>	<i>Il avait établi son programme avant de partir de campagne, jusque dans les moindres détails¹.</i>	Transposition¹
<i>Polița cerealistului o avea în buzunar cu scadența pentru mâine.</i>	<i>Le billet à ordre du négociant en grains était dans sa poche et venait à l'échéance¹ le lendemain.</i>	Transposition¹
<i>O considera aur curat.</i>	<i>C'était comme de l'or¹.</i>	Modulation¹
<i>Semnătura celei mai importante firme de export de cereale din România se</i>	<i>La signature de la plus importante maison d'exportation de céréales, de</i>	Modulation¹

<i>bucura de respect în toată Europa</i>	<i>Roumanie était respectée¹ dans toute l'Europe</i>	
--	---	--

Il existe dans ce fragment une quarantaine de procédés stylistiques qui posent des problèmes de traduction. Comme on le verra, par rapport aux autres, c'est le fragment le moins marqué stylistiquement. Au fond, il s'agit d'une consistance stylistique normale pour un discours narratif *classique*. Les procédés sont centrés sur les deux personnages, Grigore Iuga et sa femme, Nadina. Dans les deux cas, il s'agit de description de personnage. Mais pour Grigore Iuga c'est le dynamisme qui compte avant tout, alors que Nadina est écrite dans sa photo, à travers les impressions du mari.

Les procédés stylistiques sont déterminés par ces perspectives du discours. Le dynamisme de Iuga est traduit par des figures comme: *se perpelea, rățăceau, răscolind, izgonind*, etc. Le statisme de Nadia est rendu par des procédés comme: *prăvăliță, încremeniți, se alintau, figură, candoare, goliciume*.

Au niveau des métasémèmes on a des métonymies (*se perpelea, fără somn, încremeniți*), des métaphores (*rățăceau, izgonind*), des synecdoques (*fiarei, merge strună*).

Outres les traductions littérales, ce canevas stylistique oblige le traducteur à recourir à un grand nombre de modulations. Autrement dit, il est bien évident que la proportion de tel ou tel procédé de traduction est en raison de la structuration stylistique de l'original.

Donc, la traduction littérale l'emporte (14 occurrences), suit par ordre décroissant la modulation (13 occurrences), on a des exemples, du type: *izgonind mereu liniștea sufletului - son coeur ne trouvait pas la paix*; la transposition intervient en troisième position (11 occurrences), on a des exemples du type: *nu reținuse nimic - rien ne l'avait intéressé*, ou encore *răscolind amintiri - traversées de vieux souvenirs*; on s'y attendait, étant donné que le discours de Rebreanu est moins marqué stylistiquement et la moitié du texte renferme de la narration simple.

Voici maintenant le fragment de Creangă:

Ion Creanga, <i>Soacra cu trei nurori</i>	Yves Augé, <i>Œuvres</i>	
Texte en roumain	Traduction en français	Procédé
<i>Era odată o babă, care avea trei feciori nalți ca niște brazi și tari de virtute, dar slabi de minte.</i>	<i>Il était une fois¹ une vieille qui avait trois fils tous hauts comme chêne², vigoureux de corps³, mais faibles d'esprit⁴.</i>	Littérale¹ Modulation² Modulation³ Modulation⁴
<i>O răzășie destul de mare, casa bătrânească cu toată pojiția ei, o vie cu livadă frumoasă, vite și multe paseri alcătuiau gospodăria babei.</i>	<i>Quelques terres¹, la maison paternelle² avec tous ses meubles³, un vignoble, un beau verger, des bestiaux et nombre de volailles composaient</i>	Transposition¹ Modulation² Modulation³

	<i>le bien de la vieille.</i>	
<i>Pe lângă acestea mai avea strânse și părăluțe albe pentru zile negre; căci lega paraua cu zece noduri și tremura după ban.</i>	<i>Elle avait amassé aussi pas mal de sous pour les mauvais jours¹, car elle était chiche² et tremblait pour son magot.</i>	Équivalence ¹ Adaptation ²
<i>Pentru a nu răzleți feciorii de pe lângă sine, mai dură încă două case alături, una la dreapta și alta de-a stânga celei bătrânești. Dar tot atunci luă hotărâre nestrămutată a ține feciorii și viitoarele nurori pe lângă sine - în casa bătrânească - și a nu orându-i nimic pentru împărțeală până aproape de moartea sa.</i>	<i>Afin de ne pas perdre de vue ses fils, elle avait élevé¹ deux maisons: l'une à droite, l'autre à gauche de la maison paternelle², tout en prenant la décision irrévocable³ de garder ses fils et ses futures belles-filles, auprès d'elle et de ne pas partager ses biens⁴ qu'à la veille de sa mort.</i>	Transposition ¹ Modulation ² Modulation ³ Transposition ⁴
<i>Așa făcu; și-i râdea inima (babei), de bucurie, când gândea numai cât de fericită are să fie, ajutată de feciori și mângâiată de viitoarele nurori.</i>	<i>D'avoir agi ainsi lui remplissait le coeur d'aise¹, car elle ne cessait de penser combien elle serait heureuse, aidée par ses fils² et choyée par ses brus.</i>	Modulation ¹ Littérale ² Transposition ³
<i>Ba de multe ori zicea în sine: voiu priveghea nurorile, le-oiu pune la lucru, le-oiu struni și nu le-oiu lăsa nici pas a ieși din casă, în lipsa feciorilor mei.</i>	<i>Souvent, elle se disait tout bas¹: „J'aurai l'oeil sur mes belles-filles²”, je les ferai travailler³, le leur tiendrai la bride haute⁴, je leur interdurai de sortir⁵ en l'absence de leurs maris⁶.</i>	Équivalence ¹ Modulation ² Transposition ³ Modulation ⁴ Modulation ⁵ Transposition ⁶
<i>Soacră-mea – fie-i țărâna ușoară! – așa a făcut cu mine.</i>	<i>C'est ainsi que ma belle-mère- Dieu ait son âme!¹ - s'y est prise avec moi.</i>	Modulation ¹
<i>Și bărbatu-meu - Dumnezeu să mi-l ierte! - nu s-a putut plânge că l-am înșelat ... sau i-am răsipit casa - deși câteodată erau bănuieli ... și mă probozea ... dar acum s-au trecut toate!</i>	<i>Aussi mon mari¹ - Dieu lui pardonne!² - n'a-t-il pas eu à se plaindre³ d'avoir été trompé, ni d'avoir eu sa fortune gaspillée⁴ ... Il est vrai qu'il a bien eu, par-ci, par-là, quelque petit soupçon⁵ et qu'il m'a semoncée⁶ parfois ... mais tout cela est bien loin⁷.</i>	Littérale ¹ Littérale ² Modulation ³ Modulation ⁴ Transposition ⁵ Modulation ⁶ Modulation ⁷
<i>Tustrei feciorii babei</i>	<i>Les trois fils de la</i>	Littérale ¹

<i>umblau în cărăușie și câștigau mulți bani.</i>	<i>vieille¹ étaient rouliers² et gagnaient tout plein d'argent.</i>	Transposition²
<i>Celui mai mare îi veni vremea de însurat, și baba simțind asta, umbla val-vârtej să-i găsească mireasă; și în cinci-șese sate, abie-abie putu nimeri una după placul ei: nu prea tânără, naltă și uscățivă însă robace și supusă.</i>	<i>Lorsque l'aîné fut en âge¹ de se marier, la vieille, s'en rendant compte se mit fiévreusement² à lui chercher femme³. Après avoir fouillé cinq ou six villages⁴, elle en trouva enfin une à son goût⁵: et point très jeune⁶, une perche⁷ décharnée⁸ mais bûcheuse⁹ et soumise.</i>	Modulation¹ Équivalence² Littérale³ Modulation⁴ Littérale⁵ Transposition⁶ Modulation⁷ Littérale⁸ Modulation⁹
<i>Feciorul nu ieși din hotărârea maică-sa, nunta se făcu și baba își luă cămeșa de soacră; ba încă netăiată la gură: care însemnează că soacra nu trebuie să fie cu gura mare și să tot cârtească de toate cele!</i>	<i>Le jeune homme obéit aveuglément à sa mère¹, le mariage se fit², et la vieille endossa sa chemise³ de belle-mère, chemise à l'encolure non découpée⁴, ceci signifiant⁵ qu'elle ne devait être ni tracassière, ni chicaneuse⁶.</i>	Modulation¹ Modulation² Modulation³ Littérale⁴ Transposition⁵ Modulation⁶

Comme on s'y attendait la consistance stylistique est plus grande chez Creangă: elle arrive à une cinquantaine de procédés. Mais, selon l'opinion courante, on s'attendait à davantage.

Par rapport à Rebreanu, qui est plus descriptif, chez Creangă domine ici le récit, comme d'ailleurs dans tout son oeuvre.

Le texte démarre par la formule d'un incipit de conte, avec une courte description de ses fils, qui introduit des procédés stylistiques forts: *ca brazi, tari de virtute, slabi de minte*.

La courte description de la maison est au fond une énumération qui finit par le topos de l'argent, marqué par une diction *părăluțe albe pentru zile negre* et une métonymie: *lega paraua cu zece noduri*.

Suit le projet de la vieille, qui est exprimé dans un récit de macro-prolepse, associé à une analepse (voir G.Genette, 1994, p. 137-141). („Soacră-mea – **fie-i țărâna ușoară!** – așa a făcut cu mine”).

Le dernier paragraphe c'est un récit vertigineux, parsemé de courtes descriptions. Ce passage renferme à lui seul une vingtaine de procédés, soit un tiers du total. La majorité comportent des locutions et expressions (*val-vârtej, cinci-șese, abie-abie, după placul ei, nu ieși din hotărârea, nunta se făcu, își luă cămeșa de soacră, gura mare, de toate cele*). Comme nous allons voir, le problème fondamental d'un tel type de discours à traduire ce sont les équivalences. Mais, les modulations sont présentes elles-aussi.

La difficulté de la traduction réside justement dans la consistance stylistique du texte de départ.

On se trouve en présence d'un autre type de discours par rapport à celui de Rebreanu, plus nettement marqué par la consistance stylistique, réalisée par des éléments provenant en grande partie de la langue parlée, modulé ici sous forme de récit voisin du conte fantastique.

En première position figure le procédé de traduction - la modulation comme procédé fondamental de la traduction (24 occurrences), on a des exemples du type : *o răzășie destul de mare - quelques terres, cu toată pojijia ei - avec tous ses meubles* etc. En deuxième position se trouve la transposition (10 occurrences) du type : *care însemnează - ceci signifiant, nu prea tânără- et point très jeune*. Apparaît en plus l'adaptation *căci lega paraua cu zece noduri - car elle était chiche*. Retenons que Creangă est difficile à traduire, il faut donc se rapporter à la domination très nette de la modulation, accompagnée de part et d'autre par la traduction littérale et la transposition.

Voici maintenant le fragment de Voiculescu:

Vasile Voiculescu, <i>Povestiri</i>	Irina Bădescu, <i>Récits</i>	
Texte en roumain	Traduction en français	Procédé
<i>Lacul, cu ape tragice, sta posomorât, adâncit în el însuși, încleștat asupra prăzii pe care de trei zile o ținea cu îndărătnicie la fund.</i>	<i>Le lac aux ondes tragiques¹, demeurait sombre², plongé³ en lui-même, crispé⁴ sur la proie depuis trois jours, à retenir qu'il s'acharnait⁵ en ses tréfonds.</i>	Littérale ¹ Littérale ² Modulation ³ Modulation ⁴ Modulation ⁵
<i>În ciuda cruntei muțenii a apelor, malurile spuzite de lume lărnuiau de strigăte și tânguiri.</i>	<i>En dépit du terrible¹ mutisme² des eaux, les berges fourmillaient³ de monde, résonnaient⁴ de cris et de gémissements⁵.</i>	Modulation ¹ Littérale ² Modulation ³ Modulation ⁴ Modulation ⁵
<i>Oamenii pe jumătate despuiați alergau de colo-colo prin rogozul până la brâu: femei rătăcite își frângeau mâinile și o forfotă de copii se ȳea necontenit, dâră de ștafete între satul ascuns de dâmburi și lacul ce umplea oibul uriaș al văii.</i>	<i>Des hommes à moitié nus¹, courraient de ci de là² parmi les laiches poussés jusqu'à mi-cors: des femmes affolées se tordaient³ les mains et un va-et-vien⁴ s d'enfants se tressait sans arrêt, porteurs de messages⁵ entre le village blotti parmi les collines et le lac qui remplissait creux⁶ l'immense de la vallée.</i>	Modulation ¹ Littérale ² Modulation ³ Équivalence ⁴ Modulation ⁵ Modulation ⁶
<i>-L-a găsit?</i>	<i>On l'a retrouvé?</i>	
<i>-Aș, nu...</i>	<i>Que non¹...</i>	Transposition ¹
<i>Și frământul, dacă se mai ostoia o clipă, se pornea din nou, stârnit de mama înecatului, care cutreierând soborul, scula, îndemna mulțimea obosită, la un nou ropot de jelanie, cu bocetele ei răgușite.</i>	<i>Et le fourmillement¹, un instant apaisé², reprenait de plus belle, aiguillonné par la mère, du noyé, laquelle parcourant³ la foule⁴, poussait, excitait les gens las à partir, d'une nouvelle vague</i>	Modulation ¹ Transposition ² Littérale ³ Modulation ⁴ Modulation ⁵ Modulation ⁶

	<i>de lamentations⁵, par ses rauques sanglots⁶.</i>	
<i>Aoleu, Gheorghieș, maică, lumina zilelor mele, urla femeia cu gura arsă spre cer, cum s-a îndurat iezerul să te înghită, usca-i-ar Dumnezeu rădăcinile apelor...</i>	<i>Hélas, hélas, Gheorghieș, mon fils, lumière de mes jours¹, clamait-elle, la gorge brûlée² par les cris et prenant le ciel à témoin, ce lac sans pitié³ qui t'a englouti, maudit soit-il, Dieu fasse que soit à jamais tarie⁴ la souche de ses eaux⁵.</i>	Littérale ¹ Transposition ² Modulation ³ Adaptation ⁴ Modulation ⁵
<i>Și sfâșiindu-și pieptul secăt cu unghiile, ridică blesteme și mai cumplită asupra lacului, care neclintit în prevazul dimineții, nu se sinchisea, turnat în cositor.</i>	<i>Et, labourant¹ sa poitrine creuse² de ses ongles, elle appelait³ des malédictions encore plus terrifiantes, sur le lac, immobile, dans l'embrasure⁴ de l'aube n'en avait cure, l'on l'aurait dit coulé en étain.</i>	Modulation ¹ Modulation ² Modulation ³ Modulation ⁴
<i>Bântuit de duhuri și vârtejuri lăuntrice, lacul se știa că e fără fund, lac rău: înhață – și ce apucă nu mai dă drumul.</i>	<i>Hanté¹ par des esprits² et des gouffres³ intérieurs⁴, le lac on le savait bien⁵, n'avait pas de fond, le vrais lac mauvais⁶: se dont il s'empare⁷ il ne le lâche plus jamais⁸.</i>	Littérale ¹ Littérale ² Modulation ³ Littérale ⁴ Équivalence ⁵ Transposition ⁶ Transposition ⁷ Équivalence ⁸
<i>La față se arată curat și ademenitor.</i>	<i>La face s'en montrait pure et engageante¹.</i>	Modulation ¹
<i>Dar numai la câteva palme dedesubt mișună o plasă vie de brădiș lacom, răsfirat ca o nesfârșită caracatiță, care te prinde și te încâlcește fără putință de scăpare.</i>	<i>Mais à quelques doigts seulement de profondeur, grouillait¹ un lacis vivant² d'algues voraces³, déployé comme infinie une pieuvre⁴, qui vous happait et vous entortillait⁵ sans retour⁶.</i>	Transposition ¹ Modulation ² Équivalence ³ Littérale ⁴ Modulation ⁵ Transposition ⁶
<i>În câteva clipe, iezerul te trage într-unul din nenumăratele puțuri și cotloane care-l căptușesc, unde te închide ca într-o pungă.</i>	<i>En quelques instants, le lac vous entraînait en l'un des innombrables gouffres¹ ou recoins² qui le redoublaient³ et vous y emprisonnait comme dans un sac⁴.</i>	Modulation ¹ Modulation ² Littérale ³ Modulation ⁴
<i>Lacul rău își avea tainele lui venite din vechi veleaturi, pravile pe care pescarii le țineau din moși-strămoși cu smerenie.</i>	<i>Le lac mauvais¹ avait ses mystères à lui², légués par les siècles³, ses lois⁴ que les pêcheurs respectaient de père en fils⁵ sans jamais faillir⁶.</i>	Littérale ¹ Transposition ² Équivalence ³ Équivalence ⁴ Équivalence ⁵ Modulation ⁶

C'est le texte le plus saturé au niveau stylistique, comme nous avons eu l'occasion de le montrer par des citations fournies pour illustrer tel ou tel procédé

de traduction. Dans l'ensemble, il y a cinquante-sept procédés, donc 10 de plus que chez Creangă et 17 par rapport à Rebreanu. C'est que Voiculescu rehausse le discours narratif en le faisant parsemer d'éléments poétiques, car, rapporté aux écrivains étudiés ici, il est aussi un grand poète.

Le fragment démarre par un paragraphe descriptif où s'accumulent beaucoup de procédés stylistiques, ce qui représente un record de consistance stylistique. C'est la personnification des éléments du lac qui détient la priorité: (ape) *tragice*, (lac...) *posomorât, adâncit în el însuși, încleștat* (asupra prăzii), (ținea cu) *îndărâtnicie, crunta muțenie* (a apelor), (malurile) *lărmiuiau*. On a effectivement l'impression que le *lac* est un personnage; autrement dit la description d'un élément naturel (l'eau) se fait en termes de description humaine.

Inversement, la description des hommes se fait parfois avec des éléments inanimés: *frângeau, ițea, dâră*.

Suit un fragment de dialogue; mais dans les répliques on revient à des éléments descriptifs, plus dynamiques cette fois-ci: *frământul, ostoia, stârnit, cutreierând, ropot*.

La partie finale introduit des éléments descriptifs fantastiques: *bântuit, duhuri, lac rău, taine*; ceux-ci sont suivis d'un récit atemporel (au présent), marqué par des figures très fortes: *înhață, mișună, lacom, caracatiță, încâlcește, căptușesc*.

Les procédés de traduction chez Voiculescu va nous offrir certaines surprises. C'est la modulation qui aura un rôle capital. On constate d'une façon surprenante un grand nombre de modulations: 29 occurrences. Étant donné que le style de Voiculescu est plus marqué que celui de Rebreanu, la modulation est double par rapport aux autres procédés de traduction (traduction littérale - 12 occurrences, transposition - 8 occurrences, équivalence - 7 occurrences et adaptation - 1 occurrence).

Donc, la modulation attestée dans le discours de Voiculescu est trois fois plus grande que la traduction littérale et quatre fois plus grande que la transposition si on fait une comparaison entre les procédés de traduction directe et oblique. Elle monte en première position comme nombre total de degré de difficulté.

Références bibliographiques

- Ceban, Tamara. *Traduction. Autotraduction*, Editura Ars Docendi, Université de Bucarest, 2011.
- Gérard, Genette. *Figures I,II,III*. Paris: Seuil, 1994.
- Creangă, Ion. *Opere, Œuvres*. Editions *Meridiane*, traduit en français par Yves Augé, 1963.
- Rebreanu Liviu. *Răscoală*. Bucarest : Editura pentru literatură, 1967, (traduit en français par V. Lipatti), Éditions en langues étrangères, Bucarest, 1958.
- Slave, Elena. *Metafora în limba română*. București : Editura Științifică, 1991.
- Voiculescu Vasile. *Capul de zimbru*. Craiova : Scrisul Românesc, 1988, (traduit en français par I.Bădescu), Editura Minerva, 1984.

GREEK AND LATIN TERMINOLOGICAL UNITS AND THEIR SEMANTIC VARIABILITY IN DIFFERENT FIELDS

Eugenia MINCU,
Dorina MACOVEI

Universitatea de Stat din Moldova

Limbile latină și greacă sunt sursă de extragere și de creare a unităților terminologice, asigurând o terminologie universală, nelimitată de anumite bariere pentru nicio națiune. Unitățile terminologice constituite în baza limbilor savante formează lexiconul general internațional, responsabil de crearea, stocarea și funcționarea terminologiilor domeniiale. Necesitățile denominative în terminologie implică interacțiunea conceptelor și formarea de noi câmpuri conceptuale. Menționăm atestarea unei „existențe paralele” a termenului în mai multe sisteme terminologice, prin instalarea polisemiei terminologice. Unitatea terminologică în funcție de variabilitatea domeniială este susceptibilă a aduce cunoștințe suplimentare despre „lucrurile” domeniului specializat, asigurând comunicarea specializată în domeniul respectiv.

Tendința onomasiologică de a denumi noutățile tehnico-științifice în baza unităților lexicale deja existente în limbă (în plan pragmatic „formațiunile savante” țin de domeniul generalului prezentând invariante cu sens unitar și concepte bine stabilite: de exemplu, elementul terminologic *angi(o)-* < gr. *angeion*, „vas sanguin”) produce integrări conceptuale noi, fiind utilizat intra-/interdomenial. Variantele, puse în situația de a se acomoda noilor noțiuni în funcție de domeniile de activitate care le solicită, suportă modificări semantice prin restricție sau extindere semantică. Astfel, fiind solicitate în plan sintagmatic a acoperi golul denominativ domeniial, acestea se realizează în variantele: *angi(o)¹-* „receptacul”: *angioblastom* „tumoare musculară malignă”; *angi(o)²-* „canal”: *angiocolită* „inflamația căilor biliare”; *angi(o)³-* „vas arterial”: *angioragie* „hemoragie arterială”; *angi(o)⁴-* „de culoarea sângelui”: *angiolupoid* „tuberculoză cutanată atipică, caracterizată prin plici roșii” etc.

Prezentul articol propune un studiu al variabilității unităților terminologice din perspectiva tridimensionalității limbii (cuvânt → obiect; cuvânt → cuvânt, cuvânt → *ego hic nunc*), în funcție de nevoile denominative domeniiale.

Cuvinte-cheie: *unități terminologice, variabilitate terminologică, limbi savante, denominație, modificări semantice.*

Latin and Greek are a source of extraction and creation of terminological units, forming an unlimited, universal terminology. Terminological units based on these languages form the general international lexicon responsible for the creation, storage and operation of domain terminologies. Denominative needs in terminology involve the interaction of concepts and the formation of new conceptual fields. We mention the presence of a “parallel existence” of the term in several terminological systems, through the installation of terminological polysemy. The terminological unit according to the domain variability is likely to bring additional knowledge about the “things” of the specialized field, ensuring specialized communication.

The onomasiological tendency to name the technical-scientific novelties based on the lexical units already existing in the language (pragmatically, “Latin and Greek formations” belong to the common language, presenting invariants with unitary meaning and well-established concepts: for example, the terminological elements *angi(o)-* < Gr. *angeion* “blood vessel”) produces new conceptual integrations, which is used intra-/interdomainly.

The variants, inflicted to adapt to the new notions depending on the fields of activity that require them, support changes in meaning through semantic restriction or expansion. Thus, they are used to cover the denominative gap (e.g., medicine) in the variants: *angi(o)*¹- “receptacle”: *angioblastoma*; *angi(o)*²- “channel”: *angiocolitis*; *angi(o)*³- “arterial vessel”: *angiorrhagia*; *angi(o)*⁴- “blood-coloured”: *angiolupoid*, etc.

The article will propose a study of the variability of terminological units from the perspective of the three-dimensionality of the language (word → object; word → word, word → *ego hic nunc*), according to domain denominative needs.

Keywords: *terminological units, terminological variability, Latin and Greek languages, denomination, semantic modification.*

Introduction.

Scientists face the problem of urgently representing a recently appeared notion, a dilemma dictated by the fact that science and technology progress faster than the evolution of the language. In fact, science resorts to abstract, monosemantic terms, devoid of connotations and the possibility of having synonyms. According to the Quesnay (1694-1774), “it is not natural to conform to a language that only expresses confused and equivocal ideas, but it is normal to conform to exact knowledge in natural order” (Picoche 360).

The creation of new words is not done *ex nihilo* both morphologically and semantically: various neologisms contain novelty through the original association of already registered morphemes (derivation, composition, and conversion), but they are created in an original way obtaining the status of neomorphs. The pre-existence and existence of these units form the system even if the new created units cover the voids (Cusin-Berche 13).

Scholarly elements and the international general lexicon

The core of the international general lexicon is formed by autonomous lexical units (terms) and non-autonomous lexical units (terminological elements) of Greek and Latin origin. The Greek and Latin languages (since they did not evolve over time) provide predominantly monosemantic lexical units, a decisive aspect in the constitution of terms.

Elena Kubrjakova (13) considers the international lexicon to be a totality of lexical units, and its functioning in the language is dictated by two mechanisms – the nominative and the syntactic one; one is responsible for the selection and creation of denominative units, the other – for the architectonics of the word.

The scholarly elements and the formation of terminology

When referring to pathological chemical disruptions in the myocardium’s structure in the context of disturbances in the dietary process, the therapist Derby G. Lang (1875-1948) introduced the term *myocardiodystrophy*, combining neomorphemes of Greek origin: *myos* “muscle” + *kardia* “heart” + *dys* “dysfunction” + *trophe* “nutrition.” These neomorphemes, which exist in the general lexicon as autonomous lexical units, provide a logical conceptual conjunction and a transparent suture of the term, facilitating the information decoding. The newly coined term possesses a high capacity for information preservation and compression.

The general lexicon adopted the term *myocardiodystrophy*, subsequently proposing it to other languages: English – *myocardiodystrophy*, French –

myocardiodystrophie, German – *Myokardiodystrophie*. This term replaces a lengthy and obscure circumlocution (the use of many words where fewer would do, especially in a deliberate attempt to be vague or evasive): “dysfunction in the nourishment process of the cardiac muscle”. Thus, Greek and Latin are scholarly languages that unify national scientific languages.

Scholarly elements used in terminologies become terminological elements (combining forms/elements). When related to autonomous lexical units in scholarly languages, these elements subsequently become part of a word/term. The presence of suffixes, especially in the structure of postpositive scholarly elements, is noteworthy. For example, < Greek *pathos* “disease” + *-ia* → < Greek *pathia* → suffixoid *pathe* “disease, suffering” = *angiopathy* “disease of blood vessels” (< Greek *angeion* “vessel” + <Greek *pathos* “disease”); < Greek *-skopia* < Greek *skopein* “to observe”) + *-ia* → < Greek *scopia* → the element *-scopy* “observation, examination, look” = *angiосcopy* “examination of capillary vessels using an angioscope” (< Greek *angeion* “vessel” + < Greek *skopin* “examination, look”).

The terminological element *ectomy* is subject to a double derivation (prefixation/suffixation): < Greek *ek* “outside” + < Greek *tome* “cutting”) → < Greek *ektome* + *-ia* → < Greek *ectomia* “excision, removal, cutting”. These terminological elements are viable due to their ambition to be relexicalized.

Variation, variability, and scholarly elements

The onomasiological tendency to name technical and scientific innovations based on existing lexical units (from the pragmatical point of view, scholarly elements belong to the general domain, presenting invariants with a unified meaning and well-established concepts: *angi(o)-* < Greek *angeion* “blood vessel”; *clin(o)-* < Greek *kline* “bed”; *-phobia* < Greek *phobos* “fear,” etc.) results in new conceptual integrations. When required in a syntagmatic context to fill a denominative gap, it produces various forms, such as:

- *angi(o)-*¹, meaning “receptacle”: *angioblastoma* “malignant muscular tumour” – clinical terminology;
- *angi(o)-*², meaning “canal”: *angiocholitis* “inflammation of the bile ducts” – clinical terminology;
- *angi(o)-*³, meaning “arterial vessel”: *angiorrhagia* “arterial haemorrhage” – clinical terminology;
- *angi(o)-*⁴, meaning “blood-coloured”: *angiolupoid* “atypical cutaneous tuberculosis characterized by red folds” – clinical terminology;
- *clin(o)-*¹, meaning “lying down”: *clinomania* “obsessive preference for the lying-down position, for a bed” – psychomedicine.
- *clin(o)-*², meaning “treating immobilized patients”: *clinician* “a doctor who studies and treats diseases through direct observation of patients” – clinical terminology, etc.

The honourable terminologist Eugene Wüster delineates two types of linguistic variation:

1. Diachronic variation (temporal tridimensionality “up to now” – “initially” – “until then”), which includes etymology, synonymy, and other historical linguistic changes.

2. Interlinguistic variation (“analysis of the concept in the study of linguistic signs”) which focuses on the variation in the way concepts are represented in different languages.

Regarding variability, the distinguished scholar mentions three levels:

1. Stylistic variation (*descriptive norm* versus the *prescriptive norm*).
2. Individual variability (the individual in the act of communication) – influenced by extralinguistic factors.
3. Domain-based variability (domain transfer involves differences, including vulgarization, which leads to the modification of definitions) presupposes borrowing at the formal level, leading to neologisms and conceptual semantic transfer. Terminological elements can undergo meaning transfer, forming relationships of conceptual homonymy – *synnformhomonyms* (apud Candel 16-30).

The strictly intradisciplinary use within a single field of activity partially or totally preserves the invariant concept, ensuring it with a singular meaning. This is the case with linguistic units like *-algia*, *-ectomy*, etc., which can only be used in medicine and currently lean towards lexicalization. Depending on the complexity of the field of activity, interdisciplinary variability can impose changes in the nuance of the invariant concept. For instance, the prefixoid *angio-* (< Greek *angeon* “vessel”), which is exclusively used in medicine but has been adopted by various medical sub-disciplines, undergoes certain changes in meaning:

- a) in anatomy, it refers to “anatomic vessel”: *angiogenesis*.
- b) in clinical contexts, it refers to “receptacle” or “blood-coloured”: *angioblast*, *angiolupoid* “atypical tuberculosis”.

Interdisciplinary variability involves the conceptualization of terminological elements or affixoids, adapted to the semantic and conceptual needs of different fields of activity, depending on the dimensions they operate with. It is within this context that terminological elements demonstrate their variability, as they can take on different meanings and nuances in the semantic dimension. According to the communication theory, the concept (the content of a term) attached to language and social structure evolves by acquiring new characteristics. The invariant concept, subject to the processes of semantic expansion and restriction, as well as their combination through succession or simultaneous use, is transformed into variant concepts. For example, the terminological element *brachi-*, *brachio-* (< Greek *brakhys* meaning “short” or “narrow”) can have different meanings in various domains: in medicine and anatomy, it means “short, related to arm” – *brachydactyly*; in music, it means “abbreviated” – *brachicatalectic*; in linguistics, it denotes “ellipsis” – *brachylogy*; in biology, it signifies “small” – *brachiopod*. A good example is the terminological element *demo-* (< Greek *demos* “people” or “population”) which can have different meanings in various contexts: in ancient history, it referred to “common people” – *demos*; in social sciences, it denotes “population” – *demography*; in ethnography, it signifies “folklore and traditions” – *demology*; in medicine, it relates to “crowds of people” – *demophobia*; in politics, it means “people” – *democrat*; in general usage, it implies “creating popularity” – *demagogue*, etc.

As previously mentioned, a crucial factor in the creation of variants is the extralinguistic factor – the denominative necessity of language. Elena Kubrjakova (18) identifies two extralinguistic factors: a) the volume and speed of the expansion

of conceptual categories, and b) the quantity of words capable of serving as thematic models in the formation of new lexemes. At the interlinguistic level, the capacity of terminological elements to interact in phonetic, morphological, and lexical dimensions is delineated.

The formation of variants of the same terminological element is particularly prone to phonetic variations, such as:

- *acid(i)-/acid(o)-* < Latin *acidus* “sour”;
- *cal(i)-/cal(o)-* < Greek *kallos* “beautiful”;
- *celcidi-/cecido-* < Greek *kekis, -idos* “gala”, here, the presence of phonetic variants can be explained by the fact that the first variant is a French form of the affixoid of Greek origin: *cecidiphytes, cecidogen* (biology, botany, etc.);
- *chemi-/chemi(o)-/chimi(o)-* < Greek *khymos* “juice”: *chemotaxis* (medicine), *chemosterilization* (chemistry), etc.

Rephrasing M. Leiris’s statement “Words are among the most chameleonic...”, we note the chameleonic nature of terminological elements. This can be demonstrated through the illustration of the genealogical tree of the prefix *tele-* (one of the most productive elements in a language) performed by Jean Peytard (37-44) (on a **French** corpus), and Florica Dimitrescu (180-184) (on a **Romanian** corpus). We present below both models for comparison and evaluation (Table 1).

Table 1. Lexical functionality of the terminological element *tele-*

<p>Florica Dimitrescu's classification of the prefix <i>tele-</i> demonstrates the chameleonic nature of terminological elements. The prefix <i>tele-</i> is derived from the Greek word <i>tele</i>, meaning “distance”.</p> <p>Dimitrescu's classification of Romanian words includes three categories:</p> <p><i>Tele</i>⁻¹: Words from scientific language that denote devices or actions related to the concept of distance. Examples include words such as <i>teledirecție, teleski</i>, etc.</p> <p><i>Tele</i>⁻²: Words related to television. Examples include <i>telereclamă, telespectator, teletransmisie</i>, etc.</p> <p><i>Tele</i>⁻³: Ephemeral words with an ironic or playful character. Examples include <i>teleașteaptă</i> (over-waiting, implying someone who waits excessively), <i>telemanie</i> (obsession with television), <i>telepărinte</i> (humorously, implying someone who relies on television to babysit their children), <i>teleplictis</i> (indicating extreme boredom - related to television), etc.</p> <p>This classification highlights how the same prefix <i>tele-</i> can take on different meanings and connotations in various contexts, reflecting the chameleon-like nature of linguistic elements.</p>	<p>Jean Peytard evaluates the significance of the affixoid considering the functionality of <i>télé-</i> based on the degree of motivation, analyzing French lexemes in circulation in the 19th and 20th centuries:</p> <p>a) <i>Téle-</i> with specific motivation: this category includes terms formed by adding the prefix <i>télé-</i> to non-autonomous lexical units. Examples of such terms are <i>télescope, télévision, télésonique</i>, etc. This prefix <i>télé-</i> has specific motivation since it is closely related to the non-autonomous unit to create a precise concept.</p> <p>b) <i>Télé-</i> with extended motivation: in this category, the word formation scheme involves adding the prefix <i>télé-</i> to autonomous lexical elements. Examples include <i>télécomande</i>, where the prefix <i>télé-</i> is combined with autonomous words like <i>comande</i>. This prefix <i>télé-</i> has extended motivation as it can be used with various autonomous lexical elements, allowing the creation of terms with varied meanings.</p> <p>This evaluation highlights how the prefix <i>télé-</i> can be used to form words with specific or more general meanings, depending on how it is combined with other autonomous or non-autonomous linguistic elements.</p>
--	--

Jean Peytard’s study aims to examine how the prefix *télé-* originally used in specialized language penetrates common language, where it functions as a prefix. This adaptability is dictated by a certain degree of productivity and specific conditions that lead to the semantic “fade” of the root. The French linguist delimited two samples for his study.

In Sample I, he included three lexicographic sources: *Grand Dictionnaire Universel Larousse* (1866 – 1876) – 21 words; *Litttré* (1863 – 1877) – 19 words; *Dictionnaire Général* (1890 – 1900) – 13 words; sample II consisted of two lexicographic sources: *Larousse, le XX-e siècle* (1953) – 98 words; *Encyclopédie Quillet* (1955) – 80 words. Additionally, various editions of the *Le Petit Larousse Standard* (1924 – 1963) were used.

The conclusions are as follows:

a) The Greek-origin root *télé-* is a polysemic prefix that can be identified in the following ways:

- As a prepositional element with the semantic value of “far”.
- As a prefix, it has the semantic value of “related to television.”
- As a prefix, it refers to “what is associated with cable cars (funiculars for transporting people)”: in Romanian *teleferic*, in French *téléphérique*.

b) *Télé-* became a prefix due to the following conditions: rapid technological development (1950 – 1961) that led to the use of long-distance communication techniques; a quantitative explosion of words formed with *télé-*; changes in lexical distribution that allowed the dominance of “extended motivation” over “specific motivation”; and associations with lexical bases belonging to different and varied lexicons.

The extended motivation of *télé-* is explained by its inflowing into the general vocabulary. Thus, the transition of *télé-* into common usage (as described by Jean Peytard) was encouraged by the formation of homonymous variants: *télé*⁻¹ “television” and *télé*⁻² “télépherique, cable car.”

Dicționarul Actualizat de Neologisme (The Updated Dictionary of Neologisms) (Marcu 858-861) contains 154 terms with the prefix *tele-*. The systematisation of compound words with this affixoid has resulted in the following semantic groups (Table 2).

Table 2. Semantic samples in words containing the affixoid *tele-*

Primary meaning	Semantic modifications
<p><i>tele</i>⁻¹ (67 terms) “far”/“distant”</p> <p>a) <i>tele-</i> + non-autonomous unit: <i>telepat</i>, <i>telestezie</i>, <i>telescop</i>, <i>telealgie</i>, etc.</p> <p>b) <i>tele-</i> + autonomous unit, formed by combining a prefixoid + a suffixoid: <i>telecardiogramă</i>, <i>teleautograf</i>, etc.</p> <p>c) <i>tele-</i> + lexeme from general vocabulary: <i>telebusolă</i>, <i>teleprelucrare</i>, etc.</p>	<p><i>tele</i>⁻² (55 terms) “related to television”:</p> <p>a) <i>tele-</i> + autonomous lexeme: <i>teleenciclopedie</i>, <i>telecentru</i>, <i>teleafișaj</i>, etc.</p> <p>b) presence of blend words: <i>tele/viziune</i> + <i>electrică</i> = <i>telegică</i></p> <p>c) recruitment of non-autonomous units from specialized languages: <i>-phagia</i> (< gr. <i>phagein</i> “to eat, medicine”): <i>telegie</i>, etc.</p> <p><i>Tele</i>⁻³ (7 terms) related to “cable car”: <i>tele-</i> + autonomous lexeme: <i>telegabină</i>, <i>telegtransport</i>, <i>teleganie</i>, etc.</p> <p><i>Tele</i>⁻⁴ (16 terms) “telephone; related to telephone”:</p> <p>a) <i>tele-</i> + autonomous lexeme: <i>telegobil</i>, <i>telegvănzare</i>, <i>telegtaxă</i>;</p> <p>b) derivatives of the word “telephone”: <i>telegnometru</i>, <i>telegnogramă</i>, etc.</p> <p><i>Tele</i>⁻⁵ (10 terms) related to</p>

	<p style="text-align: center;">“telecommunications”:</p> <p>a) <i>tele-</i> + autonomous unit: <i>teleconferință</i>, <i>teledialog</i>, <i>telemarketing</i>, <i>teleimprimator</i>, etc.;</p> <p>b) <i>tele-</i> + non-autonomous unit: <i>telegraf</i>, <i>telegramă</i>.</p>
--	--

The information regarding the origin of these terms is the following: the combining element *tele-* is attested in compound words in the 16th century. In 1611, Jean Tarde used the term *telescope* for Galileo’s invention. In 1873, the verb *to telescope* (in a figurative sense) was used to describe a train collision.

At the end of the 19th century, André-François Miot coined the term *telegraph* to refer to the device invented by the Chappé brothers. In 1842, the word *telegraph* was introduced, later, in 1866, the term *telegraphist* was attested. Jean-François Sudré used the word *telephone* to denote an acoustic device; later, in 1876, it was adopted by Alexander Graham Bell. By the end of the 19th century, words such as *to telephone*, *telephonic* and *telephonist* were also attested. *Telepathy* is an English term created by the English psychologist Frederic Myers in 1882. In 1887, the Frenchman Jacquez introduced the term *téléphéage*, following the English model *telpherage* (a system of automatic electric transportation) (1883, Fleeming Jenkin), from which the term *telpher* (a light car suspended from and running on aerial cables, late 19th century) also originates (Dauzat 703).

Currently, we are witnessing changes in the status of the *tele*⁻⁴ element, which relates to “telephone”:

a) Tendency towards lexicalization: on advertising billboards and in the mass media, the word *Tellus* is used: *tell-* meaning “telephone” (a phonetic variant that distinguishes it from another lexicalized variant *tele*⁻² referring to television) + *-us*, a Latin suffix, masculine gender, declension II. This suffix is also present in other new words such as *Domus*, etc.

b) Status as a postpositive element: if initially the element *tele-* established itself as a prefixoid, we are now witnessing its transformation into a suffixoid: *tele-/-tel* (the *tele*⁻⁴ variant through truncation of the word). For example, *Eurotel GSM Service* (rapid and high-quality phone repair service) formed from *Euro/pe/* + *tel/ephone*. Another word is *Voxtel*, a past mobile company with extensive networks in Moldova: < Latin *vox* meaning “voice” + *-tel*.

c) It is attested in mid position: *Moldtelecom*, in words formed by the conjunction of several phonetic segments.

This demonstrates the adaptability of *tele-* to various denomination needs, allowing it to be used in different positions within a word: initial, mid, and final positions; and even having the freedom to constitute a standalone lexical unit on its own.

Currently, *tele-* is entering the field of medicine, combining with autonomous lexical units: *telemedicine* “remote medical consultation and even patient surgery”; hence terms like *teleencephalon*, referring to “the most highly developed and anterior part of the forebrain, consisting chiefly of the cerebral hemispheres”, etc.

Thus, a unit “manifests” itself in its variants, receiving contextual and situational determinations. When required to adapt to new concepts based on the fields of activity that demand them, variants change meaning through semantic restriction or extension. For example, the French linguist Jean Peytard notes that

the rules of use or combination of morphemes are essentially stable, on the other hand, checking the editions of Petit Larousse from 1924 to 1964, one can notice the semantic stability of some Greek prefixes, the regression of others, or the progression of a mobile class: “*auto-* became polysemous due to the development of the automobile industry, while *tele-*, initially exclusively a technical-scientific term, in *Littre*, attaches to seven bases, one of which is autonomous, and combines with 47 bases in *Grand Larousse du XXe s.*, out of which 15 are autonomous and enter the common language, where they function as both prefixes and nouns” (Pichon 360).

How words are formed demonstrates the validity of Ferdinand de Saussure's statement: “What is a new word – more precisely, what is the difficulty in imposing a new word – if not the affirmation of the systemic connection between all parts of language? Millions of forms are created [...], but none suddenly appears from an unknown source. And not only must the elements be taken up in known combinations, but, moreover, everything is prepared to give rise to a new combination” (Saussure 107). We consider domain variability a strong condition because it determines revisions of the primary concept of scholarly elements, which, when penetrating various specialized human activities, are forced to adapt to denominative needs, generating concept-variants within terms. To demonstrate that inter- and intradisciplinary variability generates the semantic flexibility of autonomous and non-autonomous lexical units (of scholarly origin), an analysis of “cultisms” included in the letter A, in *Dicționar actualizat de neologisme* (Marcu 19-107), revealed the following: out of the total analyzed words (5639 autonomous and non-autonomous lexical units), 149 (2.64%) are terminological elements (110 – invariants and 39 – variants), which, in turn, form 1675 terms (29.7%); 2 lexical units are affixes, and 2204 (39%) are terms formed by the juxtaposition of Latin and Greek elements.

Out of 110 (100%) terminological elements, 18 (16.3%) maintain their primary meaning, used in a single field of activity, while 92 (83.7%) undergo semantic changes, sometimes to the point of completely losing their primary meaning. For example, the ambipositional element *adelfo-/adelf, -adelfie* (from Greek “brother”) is used with the meanings “co-growth,” “union,” and “gamete” in botany and biology.

“Cultisms” are attested that form single terms (> Fr. *atto* “a billionth of a billion” - *attosecond*, a word used in physics) to several hundred terms: *auto-* > Gr. *autos* “alone, self” forms a total of 444 terms in the homonymous variants (*auto*⁻¹ “alone,” *auto*⁻² “individual,” *auto*⁻³ “own energy, automobile,” *auto*⁻⁴ “on one's own” etc.) used in mechanics, philosophy, biomedicine, sociology, linguistics, chemistry, geography, music, botany, psychology, sports, construction industry, and more.

Conclusions. Each scholarly element has its origin, a root, and a concept (invariant). Variability favours the process of meaning fading, especially variability depending on fields of activity or “horizontal” variability. The concept attached to language and social structure evolves as it penetrates various fields of activity, adding new characteristics. Evolution does not always replace the concept, but it generates changes in its morphology: expanding/narrowing the concept, partially or fully fading the basic meaning. Inter- and intradisciplinary variations generate semantic chameleonism, which increases the degree of semantic flexibility in

words due to frequent updates in various fields and the ability of “cultisms” to be receptive and viable in new designations.

Notă: Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

Bibliographical References

- Candel, Danielle. « Wüster par lui même », *Terminologie: problèmes théoriques, Cahiers du CIEL*. Colette Cortès ed. 2004, p. 15-32.
- Cusin-Berche, Fabienne. « Le lexique en mouvement: création lexicale et production sémantique », *Langage Revue trimestrielle*. Paris, 1999, p. 5-25.
- Dauzat, Albert. *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris: Librairie Larousse, 1938.
- Dimitrescu, Florica. *Dinamica lexicului românesc: ieri și azi*. Cluj-Napoca: Clusium, 1995.
- Marcu, Florin. *Dicționar actualizat de neologisme*. București: Editura Saeculum, 2013.
- Peytard, Jean. *Motivation et préfixation: remarque sur les mots construits avec l'élément télé-*. Cahiers de lexicologie. Paris, 1960, p. 37-44.
- Pichon, Edouard. *L'enrichissement lexical dans le français d'aujourd'hui*. Paris: Larousse, 1942.
- Picoche, Jacqueline et Christiane Marchello Nizia. *Histoire de la langue française*. Paris: Nathan, 1989.
- Saussure, Ferdinand. *Scrieri de lingvistică generală*. Iași: Editura Polirom, 2004.
- Kubryakova, Elena. *Chelovecheskij faktor v jazyke. Jazyk i porozhdenie rechi*. Moskva: Nauka, 1991.

TRADUCTION EN ROUMAIN DES NÉOLOGISMES STYLISTIQUES ET DES OCCASIONNALISMES DE L'ŒUVRE D'EUGÈNE IONESCO

Elena GRAUR

Université Libre Internationale de Moldova, Chisinau

Prin bilingvismul său, apartenența și contradicția la două spații identitare, Ionesco a dat naștere unor creații individuale, compunând un caleidoscop spectral al plurinomiei și dezvăluind personalitatea artistică în mare măsură incongruentă. Departate de a fi haotică, strategia auctorială ionesciană își impune coerența și potențialul semnificativ de succes prin supraviețuirea inteligentă a modelelor și trecerii timpului. Ca expresie, negând pragmatic nu numai modelele consacrate, ci chiar ordinea esențială a acestora, dramaturgia ionescică propune inițial o antiteatralitate care pare/se pretinde, de fapt, fixată în orizontul non-teatralității. Opera lui Eugène Ionesco ilustrează o poetică a fragmentarului și a intermitenței ca sistem, culminând cu o estetică a precarității (și a semanticii) urmărită pe măsură ce se transformă într-o singură formă de viață. aparent paradoxală: persistență sincopată, retour continu, revalorizare, resemantizare, recuperare. Include totul: homoioteleuts, counterpètries, omonimie aproximativă.

A scrie ca Ionesco înseamnă a juca, a inventa, a crea, a folosi din plin libertatea care conferă imaginației, imaginii literare. Iubește cuvintele și le binecuvântează.

Cuvinte cheie: *creație individuală, Ionesco, neologism, plurinomie, contrepètries, persistance syncopée.*

By his bilingualism, belonging and contradiction to two identity spaces, Ionesco gave birth to individual creations, composing a spectral kaleidoscope of plurinomy and revealing the largely incongruous artistic personality. Far from being chaotic, the Ionescian authorial strategy imposes its coherence and its significant potential for success by intelligently surviving models and the passage of time. As an expression, pragmatically denying not only the established models, but even their essential order, the Ionesian dramaturgy initially proposes an anti-theatricality which seems/claims itself, in fact, fixed in the horizon of the non-theatricality. Eugène Ionesco's work illustrates a poetics of the fragmentary and intermittency as a system, culminating in an aesthetic of precariousness (and semantics) pursued as it becomes converted into a single form of life. apparently paradoxical: syncopated persistence, continuous return, revalorization, resemantization, recuperation. It includes everything: homoioteleuts, counterpètries, approximate homonymy.

Writing like Ionesco means playing, inventing, creating, making full use of the freedom that confers the imagination, the literary image. He loves words and he baptizes them.

Keywords: *individual creation, Ionesco, neologism, plurinomy, contrepètries, syncopated persistence.*

Le néologisme stylistique (création de l'auteur) diffère profondément d'un néologisme « standard » dans la langue. Celui-ci est inventé pour exprimer un référent ou un signifié nouveau ; son emploi dépend donc d'un rapport entre mots et choses, bref de facteurs non linguistiques.

Le néologisme stylistique est toujours perçu comme une anomalie, comme un écart de la norme, et utilisé en raison de cette anomalie, parfois même indépendamment de son sens.

En 1969, Maurice Rheims, un auteur fécond dans l'écriture française du XXe siècle, publie un dictionnaire ayant un titre « moins » lexicographique : *Dictionnaire des mots sauvages des écrivains des XIXe et XXe siècles*, revu et réédité plus tard en 1989 puis en 2004.

Ces mots fixés et définis par Rheims ne peuvent pas ne pas attirer l'attention, parce que qu'ils sont perçus en contraste avec leurs contextes, et que leur emploi comme leurs effets dépendent des rapports qui se situent entièrement dans le langage.

Les dictionnaires en terminologie linguistique (J. Marvuzéau, J. Dubois, Bidu-Vrinceanu, O.C. АХМАНОВА) ne définissent pas le terme « néologisme stylistique ». On ne comprend point pour quelle raison ce terme est tellement ignoré par les sources terminologiques en linguistique.

Nous avons trouvé une dans le *Dictionnaire des termes stylistiques et poétiques* de M. Ion Manoli que nous prenons comme « ustensile » de travail pour cet article.

On appelle néologisme stylistique toute création individuelle (poétique, journalistique, cinéaste) traditionnelle d'après la forme et nouvelle d'après le contenu, ayant toujours une valeur connotative (expressive, émotive ou affective). Le néologisme stylistique est toujours déterminé par le micro ou macrocontexte (Manoli 338).

Pendant longtemps, Ionesco a été littéralement torturé par son bilinguisme (littéralement, mais aussi culturellement), par son appartenance simultanée et contradictoire à deux espaces identitaires, autrement dit, à deux niveaux de réalité « caractéristiques » également importants, des définisseurs, d'abord différent, puis inscrit dans une relation disjonctive tendue. Si le moi rationnel/diurne, pleinement motivé par le contexte existentiel, a fait un choix sans équivoque, clair et (pendant des décennies) exclusif, au fond de l'âme hanté par les prémonitions et les cauchemars il est resté enfoui le spectre de la plurinomie, le sentiment de double identité, sentiment souvent « échappé », sous des formes diverses, dans le théâtre de Ionesco. Les pièces ionesciennes composent un kaléidoscope saisissant et déroutant - la figure même de l'oxymore, dans une réalisation vivante, saisissante, provocante. En tant qu'expression, niant pragmatiquement non seulement les modèles établis, mais même leur ordre essentiel, la dramaturgie ionésienne propose, dans un premier temps, une anti-théâtralité qui semble/se prétend, en fait, fixée dans l'horizon de la non-théâtralité. Or, le but alors avoué par Ionesco est la redécouverte du classicisme, c'est-à-dire - précise-t-il - la récupération des caractéristiques éternelles et éternellement significatives de théâtralité compromise par les formules et les expériences malheureuses du terrain : « J'ai enfin réalisé que je ne voulais pas vraiment faire de l'anti-théâtre, mais du théâtre. J'espère avoir trouvé, intuitivement, en moi les schèmes mentaux permanents du théâtre. Après tout, je suis pour le classicisme : c'est l'avant-garde. Découverte d'archétypes oubliés, immuables, renouvelés dans l'expression : toute vérité créatrice est classique. C'est le petit bourgeois qui a oublié l'archétype pour se perdre dans le stéréotype. L'archétype est toujours jeune ». (Angelet 80)

La personnalité artistique d'Ionesco est largement incongrue selon le mode de pensée fondé « sur le postulat « ils ont ceci, ou l'autre » ; mais les aspects contradictoires « cessent d'être absurdes dans une logique fondée sur le postulat « et ceci, et l'autre » ou, plutôt, « ni ceci ni l'autre ». Dans l'équation paradoxale

ionésienne, le tiers inclus peut être, par exemple, la réunion des deux héritages immédiats, transmis par les parents. C'est la recherche de la clé perdue d'un secret, perdu dans le temps, - une clé, en fait, moins importante en elle-même que dans la valeur qu'elle donne à la recherche au-delà du temps individuel, dans un espace de plus en plus large temps, dans une histoire toujours plus compréhensive, au terme de laquelle devrait être un jardin. C'est le sens acquis par la nostalgie des origines lointaines, du point de départ incertain, part de la nostalgie plus profonde du paradis, qui n'est-ce pas le paradis s'il n'avait pas perdu ».

L'œuvre d'Eugène Ionesco illustre une poétique du fragmentaire et de l'intermittence comme système, aboutissant à une esthétique de la précarité (et de la sémantique) poursuivie au fur et à mesure qu'elle se convertit en une seule forme de vie apparemment paradoxale : persistance syncopée, retour continu, revalorisation, résémanisation, récupération. Ionesco semble les vouloir tous, même en même temps, et la logique soutenue du contradictoire révèle la ou les manières de les avoir - bien sûr, pas nécessairement et pas toujours comme des acquis, mais aussi (peut-être plus important) comme des virtualités. Loin d'être chaotique, la stratégie auctoriale ionésienne impose sa cohérence et son important potentiel de réussite en survivant intelligemment aux modèles et au passage du temps.

Autrement dit, comment le langage construit le sens, il ne le découvre pas, il découvre des potentialités, actualise ou démontre, les fait prendre forme à l'horizon, prédit « les stratégies qui construisent un monde de sens qui n'est pas donné d'avance », l'écriture, Eugène Ionesco s'est découvert au fil du temps - ou, plus exactement, s'est imposé et a duré comme un esprit supérieur.

Évaluant son passé - anxieux, déçu, insatisfait ou sévère - l'auteur est venu contempler tous ses anciens avatars, surmontant sa gêne, sa frustration ou sa tendresse et comprenant, pour sa propre réconciliation, la raison de son désarroi foncier (par lequel il a nié - toujours et toujours - la mort, la stagnation, la pétrification), ainsi que la signification de sa fidélité à la contradiction qui régissait sa nature intérieure. La différence - à plusieurs niveaux, du programme/intention auctorial(e), à l'articulation de l'écriture théâtrale - entre l'auteur de la *Cantatrice chauve* et celui du *Voyage chez les morts*, par exemple, est indéniable.

La différence ici ne veut pas dire « plus » ou « mieux » (en faveur d'aucun des pôles de la comparaison) : on ne dit pas que *Le Roi se meurt* est l'œuvre d'un plus mûr et digne d'intérêt, « plus universel » ou au contraire plus terne (car « beaucoup plus/trop conformiste ») que celui qui a écrit la *Cantatrice chauve* ou *La Leçon*, etc. Les goûts varient et les choix personnels pour une pièce ionésienne ou une autre n'impliquent pas nécessairement un jugement de valeur stricte.

Ce qui semble définir Ionesco, à tous les niveaux de son être, c'est la disponibilité - théâtrale - d'être (successivement, mais - occasionnellement - et en même temps) plusieurs. Chacune de ses manifestations exprime son vrai moi, mais sa vérité profonde et « complète » transcende non seulement chaque geste, mais aussi la « somme » lucrative des gestes (« pommes » cueillies avec des « poires » et même des « œufs » ou des « clous »). C'est un territoire incompréhensible, générateur de perplexité, qui nourrit et dans lequel existe une infinité de potentialités - certaines réalisées et en quelque sorte perceptibles, d'autres restant secrètes pour un temps et dans une mesure indéterminée. Par son travail paradoxal,

il s'est ouvert au tiers inclus, à son apparence, il a projeté un ailleurs infiniment éloigné de pétrification, de l'engourdissement - de la mort.

L'œuvre une fois achevée et livrée au public, les intentions de l'auteur, même si déclarées péremptoirement, compétent – malheureusement ou heureusement – assez peu, qu'une fois entrée dans le jeu (ou le conflit) des interprétations, l'œuvre cesse, pour une bonne partie, de lui appartenir encore, en devenant une sorte de miroir qui reflète l'image de son lecteur.

Ionesco est un révolté. Un révolté dans la pensée, dans le langage dans l'esprit. C'est un contestataire. Il se sent seul et craint de sombrer lui aussi dans l'extrémisme. Aujourd'hui on peut affirmer sans aucune réticence qu'il y a un langage poétique (théâtral) à part – celui de Ionesco. Il est un joueur de mots. Il joue, il jongle, il triche sur des sonorités de sens, d'images, d'idées. Il invente des néologismes stylistiques inouïs, il ranime des mots vieilliss et des mots historiques, il découvre des dialectismes considérés depuis longtemps morts, il fait des allusions perfides. L'ironie, l'humour, l'absurde nous guette à chaque pas. Quand il prononce en forme de tirade un *vice-verso*, *versa-versé*, *vircé-versa*, *vircé-verso* (*Impromptu*) – cela veut dire qu'il fait un simple jeu de mots reposant sur des associations de sonorités à l'état du type *crâne-croupissant-cresson-croisé-crevasse-crugit-cronfusion*. (Riffaterre 65)

Bref, dans l'œuvre d'Ionesco on trouve tout : homoiotéleutes, contrepètries, homonymie approximative. L'étude de Régis Boyer sur les mots et jeux de mots chez Ionesco, Queneau, Boris Vian, Prévert est réellement une preuve. On ne connaît pas la juste raison pourquoi les néologismes ionesciens, créations pures, inventions insolites, « re – créations », néologismes sémantiques n'ont pas constitué un thème d'analyse, surtout l'aspect de la traduction de ces créations sans d'autres langues. (Boyer 320)

Ecrire comme Ionesco cela veut dire jouer, inventer, créer, utiliser à plein la liberté qui confère l'imaginaire, l'image littéraire. Il aime les mots et il les baptise.

L'unicité de l'œuvre de Ionesco a éveillé l'intérêt pour voir la transposition lexicale des néologismes ionesciens dans la langue roumaine.

Terme	Structure morphologique	Possible traduction	Structure morphologique	Contexte	Source
Actographe	n.m. + n.m.	Copistar	n.m. + suffixe « ar »	<i>Jacques mère – On parlera de toi dans les journaux, actographe !</i>	<i>Jacques ou la Soumission, p. 102</i>
Aïeufs	n.m. + n.m.	Moşouar	n.m. + n.m.	<i>Jacques père : - ...Je ne reste plus là. Je veux demeurer digne de mes aïeufs.</i>	<i>Jacques ou la Soumission, O.C., p. 102</i>
Aristocrave	n.m. + n.m.	Aristostâr c	n.m. + n.m.	<i>... élevé dans</i>	<i>Jacques ou la</i>

				<i>reproches, comme un aristocrave, dans une famille de véritables sangsues, de torpilles authentiques, avec tous les égards dus à ton rang, ...</i>	Soumission, p. 99
Arithmétiser	v	aritmetiza	v	<i>Le Professeur. – Bon. Arithmétisons donc un peu.</i>	La Leçon, O.C., p. 64
Arpipices (artifices+ pipi)	Fusion de n.m.+n.m.	Arpipicii (artificii+ pipi)	Fusion de n.m.+n.m.	<i>Le Grand-Père, dans son cadre, à Jacques fils. – Occupe-toi de tes œufs. Robert père à Jacques fils. – Tu n’as qu’à aller aux feux d’arpipices !</i>	L’avenir est dans les œufs, O.C., p. 229
Chapatouiller (n.f.+v.) Chapa(mot galicien)-feuille de métal Ouiller-Remplacer la quantité de vin qui s’est évaporée du tonneau par un vin. English translation : to ullage	n.f.+v.	A fereca gavanosul	v.+n.m.	<i>Jacqueline. – Mais c’est pour marcher. Jacques mère. – Pour marcher ! Jacques grand-père. – Dame oui, et pour te chatatouiller.</i>	Jacques ou la Soumission, O.C., p. 103
Consombrition	Fusion n.f + adj.	Sumbroză	Adj.+suffixe	<i>Jacqueline. – Oh ! mère, tous les chemins</i>	Jacques ou la Soumission, p.

				<i>mènent à Rome. Jacques mère. – Laissons ton frère à sa consommation lente. Jacqueline. – Ou plutôt à sa consombrition !</i>	101
Cordoléance	Fusion d'adj.+n.f.	Cordolean ță	Fusion d'adj.+n.f.	<i>Jacques père. – Consolez-vous les uns les autres ! Roberte mère. – Va donc présenter tes cordoléances. Robert père. Allons-y nous aussi, puisque maintenant nous somme de la famille.</i>	L'avenir est dans les œufs, p. 214
Glouglouteur	n.m. (onomatopée)+ suffixe <i>teur</i>	Cogâlțar/ă	n.m. (onomatopée)+ suffixe <i>teur</i>	<i>Mme Martin. Espèces glougloute urs, espèces de glougloute uses.</i>	La Cantatrice chauve, p. 52
Principice	n.m.+n.m.+n.m.	Pribisiție	Fusion de n.m.+n.m.+n.m.	<i>Robert père, à sa femme. – C'est par avarice, plutôt que par principice ! Roberte mère à son mari. – C'est peut-être aussi par principice.</i>	Avenir dans les œufs, p. 211

(Rheims : 1969)

L'essai de traduire ce type de néologismes a constitué un défi culturel et lexicographique intéressant, impliquant des recherches sur les possibilités bilinguistiques de transposition du signifié et du signifiant.

La traduction des néologismes a démontré que non dans tous les cas le tandem signifié et signifiant d'un terme sont transposé sous la même forme que dans la langue source ou c'est le signifié qui peut différer comme dans *aristocrave* (ro : *aristostârc*).

Le néologisme d'auteur, loin d'être arbitraire, loin d'être un corps étranger dans le contexte, est le signifiant le plus motivé qu'on puisse trouver dans le texte poétique.

Sa force et son rôle sont indiscutables. Il a toujours une double ou multiple appartenance. Il est produit à la fois par une séquence morphologique et par une séquence sémantique, ou par plusieurs séquences, ou par des combinaisons plus complexes, ce qui est impossible au mot préexistant, normatif.

Sa fonction est donc de réunir ou de fortifier et condenser en lui les caractéristiques dominantes du texte. Fait exprès pour un texte strictement individuel, il est par excellence un mot-pouvoir, une création stylistique individuelle aux traits d'aventure.

Références bibliographiques

Actes du colloque « Eugène Ionesco – Tribulations identitaire », Iasi 15-16 octobre 2009. *Revue roumaine d'études francophones* n° 2/2010.

Ахманова, О. С. *Словари лингвистических терминов*. Москва: «Советская энциклопедия», 1969.

Angelet, Christian. « La néologie d'André Gide, *Communication au XXIV-e Congrès de l'Association Internationale des études françaises (juillet 1972), Cahiers de l'Association « Les Belles-lettres* », 1973, N 25, p. 59-76.

Boyer, Régis. « Mots et jeux de mots », *Studia Neophilologica*. Uppsala : 1968, N 2, p. 317-358.

Dopagne, Albert. « Le néologisme chez Raymond Queneau », *Communication au XXIV-e Congrès de l'Association Internationale des études françaises (juillet 1972), Cahiers de l'Association « Les Belles-lettres* », 1973, N 25, p. 91-106.

Manoli, Ion. *Dictionnaire des termes littéraires : Etymologie. Définition. Exemplification. Théorie*. Chisinau : ULIM, 2022.

Manoli, Ion. « Néologismes lexicaux et néologismes sémantiques, créations néologiques-termes et néologismes sémantiques comme sujet de la lexicographie », *Intertext N 1-2*, 2015. 162-170 p.

Матвеева, Т. В. *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов н/Д: Феникс, 2010.

Rheims, Maurice. *Abracadabrantique ! Dictionnaire des lots inventés par les écrivains des XIX-e et XX-e siècles*. Paris : Larousse, 2004.

Rheims, Maurice. *Dictionnaire des mots sauvages des écrivains des XIX-e et XX-e siècles*. Paris : Larousse, 1969.

Rheims, Maurice. *Les mots sauvages. Dictionnaire des mots inconnus des dictionnaires*. Paris : Larousse, 1989.

Riffaterre, Michael. « Poétique du néologisme », *Communication au XXIV-e Congrès de l'Association Internationale des études françaises (juillet 1972), Cahiers de l'Association « Les Belles-lettres* », 1973, N 25, p. 77-90.

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
SCIENCES OF EDUCATION

LE « FOU », UN MODÈLE À GENERALISER?

Mihaela CHAPELAN

Université de Bucarest, Roumanie

În ultimele decenii didactica a elaborat o multitudine de concepte noi sau a adaptat cerințelor proprii concepte împrumutate din alte domenii, ceea ce i-a permis să se constituie ca o disciplină științifică de sine stătătoare. În articolul nostru ne vom opri asupra unuia dintre cele mai recente dintre acestea, și anume cel referitor la predarea francezei în scopuri universitare (acronimul francez fiind *FOU*). După o repunere în discuție a principalelor trăsături caracteristice ale acestui tip de demers, ne propunem să analizăm în ce măsură ar putea fi el delocalizat și transformat într-un model de acțiune didactică colaborativă, capabilă să răspundă nu doar nevoilor studenților străini din cadrul universităților franceze, ci și studenților nativi din diverse alte instituții universitare, care se confruntă din ce în ce mai des cu dificultăți de integrare în viața și cerințele academice.

Cuvinte-cheie *didactică, predarea limbii franceze în scopuri universitare, competențe transversale, cursuri magistrale, receptare, luarea de notițe.*

In recent decades, didactics has developed a multitude of new concepts or adapted concepts borrowed from other fields to match its own requirements, which has enabled it to establish itself as a scientific discipline in its own right. In our article we will focus on one of the most recent of these, namely the one relating to the teaching of French for university purposes (the French acronym being *FOU*). After a reappraisal of the main features of this type of approach, we propose to analyse to what extent it could be relocated and transformed into a model of collaborative teaching, capable of responding not only to the needs of foreign students in French universities, but also to those of native students in various other academic institutions, who are increasingly facing difficulties in integrating into academic life and requirements.

Keywords: *didactics, French language for academic purposes, transversal skills, master classes, receptivity, note-taking.*

Positionnement du « FOU » dans le champ didactique

L'acronyme « FOU » (Français sur objectifs universitaires) renvoie à l'un des plus récents concepts élaborés dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et nous avons choisi de nous arrêter sur certains de ses traits spécifiques parce qu'il nous semble constituer un véritable cas de figure pour illustrer la nécessité de plus en plus pressante de transgresser les frontières entre les disciplines pour aboutir à une action pédagogique efficace et cohérente.

Remplaçant une appellation plus ancienne, partiellement similaire, celle de « français académique », le FOU a commencé à s'imposer surtout à partir des années 2010. Un rôle particulièrement important dans son adoption comme problématique majeure de la réflexion théorique mais également de la pratique didactique universitaire française revient au colloque « Le Français sur Objectifs Universitaires » organisé par le Forum Mondial HERACLES et l'Université de Perpignan Via Domitia, en juin 2010. Les débats qui ont eu lieu lors de ce colloque ont constitué un véritable coup de fouet pour l'essor de ce concept.

A peine une année plus tard, à cela vient s'ajouter la publication d'un ouvrage qui reste jusqu'à aujourd'hui la référence incontournable lorsqu'on veut définir le FOU, à savoir l'ouvrage de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *Le français sur objectif universitaire*.

Ces deux auteurs définissent le FOU comme étant une déclinaison en contexte universitaire francophone de la démarche FOS (Français sur Objectif Spécifique). Le FOS est une appellation qui s'est imposée dans les années 1990, et désigne l'enseignement du français à des publics spécifiques, qui manifestent des besoins professionnels particuliers. Le développement de ce concept correspond à la prise de conscience de plus en plus aigüe que l'acquisition du français professionnel (français médical, français scientifique, technique ou bien de celui des relations internationales) pose d'autres problèmes que l'acquisition du français général. Le FOS lui-même remplaçait des appellations plus anciennes, comme par exemple celles de français de spécialité ou français fonctionnel, issues à leur tour des recherches linguistiques et pédagogiques des années 1960 sur les langues dites de spécialité.

Bien évidemment, il ne s'agit pas là d'un simple remplacement terminologique, tous ces changements s'accompagnent aussi de changements au niveau des contenus à enseigner, des méthodes et des stratégies didactiques et, pas en dernier lieu, de politiques linguistiques qui accordent plus ou moins d'importance à la diffusion internationale du français et qui établissent des priorités différentes, en accord avec les nécessités et les intérêts du moment.

Tous les chercheurs qui se sont penchés sur ce sujet s'accordent à reconnaître comme cause pragmatique de l'émergence du FOU l'augmentation du nombre d'étudiants allophones dans l'enseignement supérieur francophone. Selon les chiffres avancés par le Campus France et le Ministère de l'Éducation nationale, la France a accueilli durant l'année académique 2023 – 2024, 412 000 étudiants étrangers, ce qui constitue environ le triple par rapport aux chiffres d'il y a 30 ans. Ces étudiants étrangers, qui venaient traditionnellement d'Algérie, du Maroc, de Tunisie, et auxquels se sont ajoutés après la chute du communisme un grand nombre d'étudiants provenant des pays de l'Europe de l'Est et de Chine, constituent plus de 15 pour cent de la population estudiantine et souvent, même lorsqu'ils parlent couramment la langue française, ils rencontrent des difficultés d'adaptation à l'organisation des institutions qui les accueillent et, notamment, à la méthodologie universitaire.

Cette dernière, appelée souvent *méthodologie à la française*, est différente et souvent beaucoup plus rigoureuse et plus formellement structurée que celle de leurs pays respectifs ou celle anglo-saxonne. Pour n'en donner qu'un exemple, beaucoup d'étudiants roumains des filières littéraires, possédant un très bon niveau de langue française, des connaissances théoriques appropriées et une capacité d'analyse approfondie des textes littéraires, échouaient à des travaux beaucoup plus simples, telle que la rédaction d'un résumé.

Ce type d'échec était justement dû aux différences entre les visions pédagogiques des deux systèmes d'enseignement ainsi qu'aux différences méthodologiques. Dans le système universitaire roumain on abordait rarement ce type d'exercice, car il était considéré d'un intérêt intellectuel limité aux petites classes du cycle pré-universitaire, qui plus est, la méthodologie roumaine pour la rédaction d'un résumé est beaucoup plus permissive, il n'y a pratiquement aucune

règle très précise concernant les dimensions d'un résumé par rapport au texte de départ, ou bien concernant le système énonciatif ou les temps verbaux à utiliser. Restant dans le cadre de notre exemple, il faut dire que les facultés roumaines de lettres ont pris conscience elles-mêmes de ce problème et ont tenté d'y remédier en introduisant systématiquement dans le cursus universitaire des classes de préparation à la rédaction académique. Mais ce genre de modifications, aussi importantes qu'elles soient, sont loin de résoudre le problème, principalement parce qu'elles restent cantonnées dans les frontières de leur propre discipline.

Bien évidemment, la coopération entre les systèmes éducatifs des divers pays en vue d'une harmonisation des compétences et des objectifs didactiques peut être d'une réelle utilité, constituant une voie à ne pas négliger, mais il faut être également conscient que pas tous les systèmes d'enseignement ont les moyens ou le désir de collaborer sur ce point et que de toute manière une réforme de ce type prend du temps à s'imposer et à donner des résultats sensibles. Le désir donc d'aider de manière concrète, efficace et immédiate les étudiants étrangers à résoudre une partie de leurs difficultés d'acclimatation à une nouvelle culture universitaire a conduit en fait à l'émergence d'un nouveau champ au sein du Français sur Objectif Spécifique. Le FOU, nouvel acronyme qui vient s'ajouter à une liste déjà assez longue d'abréviations fonctionnant dans le domaine, est teinté d'une certaine ambiguïté qui pourrait prêter aux plaisanteries, mais cela ne devrait pas empiéter sur le sérieux ou la nécessité de sa démarche.

Définition et caractéristiques du « FOU »

Plusieurs définitions de ce concept ont été proposées. Celle de Stéphane-Ahmad Hafez nous semble réunir tous les éléments essentiels pour la compréhension de la spécificité de cette démarche :

C'est une acquisition de compétences linguistiques combinée à une acquisition de savoir-faire en situation, en l'occurrence de savoir-faire universitaires. Il permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques. Cela concerne la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite (Stéphane-Ahmad Hafez 86).

La plupart des spécialistes adeptes du FOU s'interrogent sur cette problématique d'un point de vue institutionnel, mais également d'un point de vue linguistique et méthodologique. Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette parlaient eux-aussi d'une dimension quadruple du FOU : institutionnelle, culturelle, linguistique et méthodologique. Dans l'ouvrage de 2011 que nous avons déjà mentionné, Mangiante et Parpette ont mis en évidence quelques-unes des caractéristiques les plus importantes de la démarche FOU, dont nous retenons plus spécialement :

- le choix des contenus à enseigner repose sur une analyse des besoins et des discours universitaires,
- la démarche didactique implique un travail sur des documents authentiques,
- elle présuppose une forte contextualisation disciplinaire et institutionnelle, l'ancrage d'une formation linguistique dans des situations réelles d'enseignement et d'évaluation, bref, ce que l'on pourrait appeler une perspective pragmatique,

- elle exige également une collaboration entre linguistes, didacticiens et spécialistes de la discipline, donc une interdisciplinarité doublée d'une transdisciplinarité.

Les compétences à acquérir en FOU sont généralement classées en trois catégories :

- les compétences langagières liées aux exigences universitaires : compréhension / production de discours universitaire oral,
- les compétences pragmatiques liées à la méthodologie universitaire : compréhension des situations de communication écrite universitaire (projets, études de cas, simulations), savoir-faire et savoir-être,
- les compétences culturelles : être capable de mettre comprendre et d'émettre un avis sur les contenus culturels abordés dans les cours, être capable de relativiser sa culture source, de la comparer, de la replacer dans un contexte plus global, etc...

En ce qui concerne cette dernière catégorie de compétences, on peut aisément constater qu'il s'agit notamment de compétences interculturelles, telles qu'elles ont été définies dans le Cadre européen commun de Référence pour les Langues. Un autre aspect qui mérite d'être souligné lorsqu'on parle de compétences, c'est que même si les compétences disciplinaires ne sont pas négligées par la démarche FOU, au centre de ses préoccupations se retrouvent en fait les compétences transversales dont les étudiants ont besoin pour réussir leur intégration académique quelle que soit la filière choisie.

Parmi les critiques qui ne manquent pas d'être formulées à l'adresse de cette nouvelle démarche didactique, il y a une qui revient souvent, à savoir celle qui met en évidence que les contenus de formation en FOU se focalisent davantage sur sa dimension méthodologique aux dépens de sa dimension linguistique. En effet, le FOU est souvent associé et réduit à la méthodologie universitaire (comment rédiger un résumé, un commentaire de texte, élaborer une dissertation, faire une synthèse, etc.), et à l'intégration institutionnelle et interculturelle des étudiants allophones (démarches administratives, vie étudiante, etc.). Les compétences langagières et discursives requises pour comprendre ou produire des discours universitaires oraux et écrits seraient trop rarement prises en considération dans les formations de FOU.

Mais une telle critique ne tient pas compte exactement de ce qui fait la spécificité du FOU, de ce qui le distingue dans le cadre du champ plus général de la didactique du FLE. Tandis que ce dernier concerne plutôt l'enseignement général du français, le FOU a pour objectif de faire acquérir à l'apprenant un français spécifique, en fonction de ses besoins langagiers et selon les exigences de l'institution universitaire respective. Donc les formations FOU ne se proposent nullement de remplacer les cours de formation linguistique en français général (enseigner les règles de grammaire, un vocabulaire général minimal, etc...), son objectif reste celui de faire acquérir aux apprenants un français très ciblé sur le contexte universitaire, envisagé sous tous ses aspects.

Le « FOU » et les littéracies

D'autres chercheurs tels que Jean-Pierre Jaffré, Marie-Christine Pollet, Yves Reuter, etc... rapprochent l'émergence du FOU des recherches menées dans le monde anglophone sur les littéracies. La notion de *littéracie* a été définie par Jean-Pierre Jaffré comme :

l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base,

linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre et aussi dans le temps (Jaffré 31).

L'idée de variation des pratiques selon les contextes est un trait caractéristique de la notion de littéracie et elle est mise en évidence à plusieurs reprises dans des travaux divers. Dominique Lahanier-Reuter, Isabelle Delcambre ou bien Yves Reuter, prenant en discussion les enjeux sociaux de la littéracie, insistent sur ce que la notion de littéracie a fait gagner à la didactique, à savoir une analyse plus nuancée des pratiques scolaires et disciplinaires et une réflexion cohérente sur l'échec vu comme une conséquence de l'incapacité de maîtriser de manière appropriée les techniques de l'écrit.

Sur ce point, ils proposent de changer de perspective et de prendre en considération l'échec scolaire non seulement comme un *défaut* de préparation imputable à certains apprenants moins motivés, mais aussi comme une difficulté à affronter ensemble par l'apprenant et l'enseignant. Il ne faut surtout pas oublier d'analyser avec sérieux le rôle de l'institution scolaire et des discours que celle-ci produit. À cela s'ajoutent, à un niveau supérieur sur lequel on peut moins directement intervenir, les discours produits par la société dont elle fait partie. Et si l'on veut arriver à des résultats sensibles il faut accompagner cette analyse critique, de la mise en place de démarches pédagogiques concrètes, appropriées à l'objectif de résoudre ces difficultés.

Et c'est sur ce point plus précisément que les deux démarches didactiques, celle du FOU et celle des littéracies, se rencontrent réellement. Le FOU est apparu comme réponse aux difficultés rencontrées le long de leur cursus par les étudiants allophones du système universitaire français, mais dès qu'il a commencé à s'imposer on a constaté que la problématique posée pour les étudiants allophones peut s'appliquer aujourd'hui aux étudiants natifs, qui enregistrent eux aussi un fort taux d'échec. De nombreux enseignants de français langue maternelle remettent en cause leurs pratiques didactiques habituelles et se dirigent de plus en plus souvent vers la démarche proposée par les modules de FOU pour pallier aux difficultés de leurs étudiants natifs. Des institutions autres que celles qui reçoivent des étudiants étrangers adoptent cette démarche-là. Les formations de ce type peuvent s'adresser désormais non seulement à des étudiants étrangers venus faire leurs études en France ou à des étudiants français natifs ayant des difficultés, mais aussi à un public étudiant qui se trouve dans d'autres pays mais qui suit des études dans des filières francophones.

Nous revenons ainsi vers la question qui figure dans le titre de notre article: est-ce que le FOU, qui est une démarche didactique localisée, ancrée dans une problématique spécifique, peut-elle devenir un modèle à généraliser? En Roumanie, par exemple, chaque année après les examens de baccalauréat on se lamente sur les résultats de plus en plus faibles des élèves. Et cela non seulement pour une discipline, mais pour l'ensemble des compétences examinées. Dans le système universitaire, la situation n'est pas complètement différente. Là aussi le corps enseignant se sent désarçonné devant les lacunes ou le désintérêt d'un nombre d'étudiants de plus en plus grand. Les mesures proposées restent souvent formelles, inefficaces ou simplement inapplicables et invérifiables. En fin de compte on s'en remet à la conscience et à l'initiative professionnelle de chaque

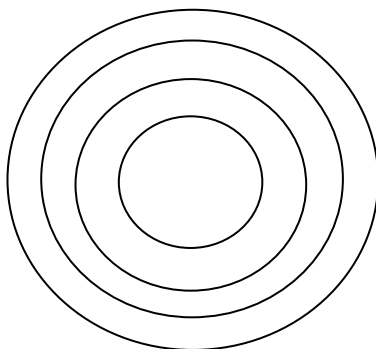
enseignant, sans prendre en considération que les enseignants eux-mêmes peuvent se retrouver devant des situations pédagogiques difficiles, qui excèdent leur savoir-faire ou tout simplement la portée de leur action individuelle.

La mise en place de formations de type FOU, intégrant des équipes mixtes d'enseignants, qui sachent assurer un cadre collaboratif et qui soient capables de se démarquer d'une approche strictement disciplinaire pour s'orienter vers des opérations cognitives plus générales, aptes à faciliter l'intégration dans la vie académique, serait une solution beaucoup plus avantageuse et cohérente. Certaines institutions ont franchi ce pas et dernièrement on voit se multiplier les initiatives en ce sens. Ainsi l'Université d'Artois, International Academy de Lille, ou bien l'Université Libre de Bruxelles ont introduit des cours centrés sur le développement des compétences langagières académiques, organisant ces modules par filières d'études, principalement la filière des sciences exactes et celle des sciences humaines. Ces cours sont souvent organisés avant la rentrée académique, pour ne pas perturber l'activité didactique courante et notamment pour préparer les futurs étudiants aux diverses pratiques de communication des savoirs à l'Université. Il ne faut pas faire semblant d'ignorer le fossé cognitif qui se creuse parfois entre les exigences didactiques auxquelles devaient faire face les apprenants lors du lycée et les exigences académiques, qui se placent à un niveau nettement supérieur. Ce qui est normal et bénéfique pour leur évolution intellectuelle, mais si l'on veut réduire le taux d'échec il faut comprendre aussi qu'il faut les aider à s'accoutumer aux pratiques et méthodologies universitaires. Le renoncement aux concours d'entrée dans une bonne partie des filières universitaires a conduit à une forte hétérogénéité du public étudiant et il faut prendre en compte cette nouvelle réalité, nos étudiants ont des expériences et des capacités d'apprentissage plus contrastées et on ne peut pas s'illusionner qu'ils réussiront tous, tout seuls.

Pour ne prendre qu'un exemple, celui auquel on est confronté dans toutes les filières et cela dès le commencement du parcours universitaire, à savoir la réception du cours magistral. Comment pourraient-ils savoir suivre, comprendre et prendre des notes lors d'un cours d'une durée et d'une complexité auxquelles ils n'ont été presque jamais exposés ? On laisse à la latitude de chaque enseignant de leur donner quelques bons conseils sur le sujet, mais à la vérité beaucoup d'enseignants passent très vite sur ces aspects, voire ne les abordent pas du tout, étant trop préoccupés par la transmission immédiate des contenus de leur discipline. D'autres, n'ayant aucune expérience de travail dans le système éducatif pré-universitaire, ne se rendent même pas compte de la difficulté que représente cette tâche pour leurs étudiants.

Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette ont insisté à plusieurs reprises sur l'importance de travailler sur la réception des cours magistraux, car elle a un rôle déterminant dans la réussite universitaire. Comme ils le soulignent, on a souvent du cours magistral une représentation qui tend à en faire un discours dense de transmission disciplinaire. Ce qui est effectivement sa fonction fondamentale. Mais cette transmission s'effectue dans une perspective pédagogique, avec un enjeu non seulement de formation individuelle, mais de validation officielle par le biais de l'obtention d'un diplôme, dans une institution particulière – l'université - gérée par des règles d'organisation à la fois locales et nationales. Et au sein d'une culture partagée, tant universitaire que nationale. (Mangiante et Parpette, 2011 : 116). Ils représentent cet emboîtement de contextes sous la forme d'une suite de cercles concentriques, insistant sur le fait que dans le discours des enseignants toutes ces dimensions qui coexistent laissent des traces que les

étudiants ne perçoivent pas toujours ou qu'ils ont du mal à situer dans le contexte approprié.



Représentation du cours magistral et de ses contextes :

- Cercle 1 (central) : Culture nationale
- Cercle 2 : Organisation universitaire
- Cercle 3 : Organisation de la discipline
- Cercle 4 : Cours magistral

Or il est particulièrement important pour les étudiants de comprendre correctement les interférences de ces contextes, pour qu'ils réussissent à établir une hiérarchie des informations à portée immédiate ou pratique (par exemple les questions d'organisation de l'étude de la discipline : répartition des activités entre cours magistraux, travaux dirigés, séminaires ; faire la distinction entre ce qui tient aux exigences institutionnelles et ce qui tient aux exigences de l'enseignant lui-même ; fréquence minimale obligatoire / conseils concernant la fréquence ; questions concernant l'évaluation, etc...).

Même si une partie de ces informations figurent sur les sites officiels des universités, il ne faut pas toujours présumer de la capacité des futurs étudiants de les comprendre précisément, qu'il s'agisse d'étudiants allophones ou natifs. Bien évidemment, lorsqu'il s'agit d'étudiants allophones, les difficultés sont plus amples, car la compréhension peut être limitée non seulement par l'insuffisance des connaissances linguistiques, mais aussi par les interférences avec le système des pays d'origine. Mais nous tenons à le répéter, l'expérience des dernières années nous prouve que de nombreux étudiants natifs ont eux-aussi du mal à se repérer dans la multitude d'informations présentées sur un site et à extraire celles qui leur sont nécessaires. On a un peu trop tendance à considérer que les jeunes générations maîtrisent parfaitement les littéracies informatiques, mais à la vérité de nombreux jeunes ont des problèmes autres que la maîtrise technique des outils informatiques, il leur manque parfois justement ces compétences transversales qui permettent d'établir une hiérarchie des informations utiles, de prendre des décisions correctes quant à leur fiabilité ou à leur pertinence.

C'est la raison pour laquelle le contenu d'un module FOU devrait prendre en compte de manière préférentielle la mise en place d'activités de travail concret sur la compréhension des cours magistraux à partir d'enregistrements vidéo ou audio volontaires. Les mêmes Mangiante et Parpette offrent plusieurs exemples d'enregistrements de cours magistraux et proposent divers exercices qui visent notamment les objectifs pédagogiques suivants :

- comprendre l'organisation institutionnelle;
- se familiariser avec les méthodes de travail ;
- repérer les rituels discursifs;
- repérer les modalités d'accompagnement pédagogique ;
- comprendre les notions disciplinaires;
- conserver les données enseignées.

Tous ces objectifs, formulés indépendamment uniquement pour les mettre en évidence et pour permettre de concevoir des activités appropriées à chacun d'entre eux, sont en fait étroitement reliés :

La maîtrise des notions enseignées est bien évidemment l'objectif central de l'activité de réception du cours, mais celui-ci ne peut être atteint que parallèlement au repérage des autres aspects discursifs du discours de l'enseignant. C'est en sachant distinguer les rappels, les reformulations, les digressions, les postures, etc., que l'étudiant pourra repérer les contenus à retenir. Ceux-ci sont à traiter à la fois à travers des extraits où ils sont clairement isolables [...], et au contraire à travers des passages où leur repérage demande de les extraire de phénomènes discursifs qui peuvent en rendre la perception un peu difficile (Ibid.: 122).

Conclusion

Par leur démarche, les tenants du FOU ont le mérite de remettre en discussion la nécessité d'étoffer la dimension didactique de la transmission du savoir à l'université. En ce qui nous concerne, on ne doute pas des avantages d'une telle démarche pour nos étudiants et nous pensons qu'en attendant que les institutions se décident à mettre en place des formations de ce type, on a tout intérêt d'adopter (de manière individuelle mais aussi en collaboration avec d'autres collègues qui enseignent des disciplines connexes ou avec certains services administratifs de l'établissement) au moins quelques-unes des activités et des stratégies qu'elle propose. L'aide à la compréhension des cours magistraux, à la prise de notes, à l'apprentissage des cours à partir des notes prises, à la rédaction de certains travaux universitaires ou la familiarisation des étudiants avec les énoncés des exercices d'évaluation sont de nos jours une nécessité pressante et même dans les établissements universitaires qui rechignent à adopter ouvertement une démarche de type FOU, les recommandations faites par les responsables à l'intention des enseignants encouragent ceux derniers à dédier une partie de leurs premiers cours à la résolution de tels difficultés.

Références bibliographiques

- Brousseau, Guy, *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage. 1998.
- Cuq, Jean-Pierre, et Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires, 2020.
- Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique, « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, 18 (2010) : 41-123.

Jaffré, Jean-Pierre, « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », in Barré-De Miniac C., Brissaud C., Rispaïl M. (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 2004.

Hafez, Stéphane-Ahmad, « L'enseignement du FOU en milieu universitaire francophone : besoins et contraintes », (2011) : 77-95. <https://books.openedition.org/apu/13753?lang=fr>

Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE, 2004.

---. *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG, 2011.

Mangiante, Jean-Marc, « Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels », *Terres de FLE, L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté, 2 (2009) : 19-30.

Pollet, Marie-Christine. *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2014.

Reuter, Yves, « Les didactiques et la question des littéracies universitaires », *Pratiques*, 153-154 (2012): 161-176.

Sensévy, Gérard, *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2011.

NEVOIA DE PERFECTIONARE METODICĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Valeriu MARINESCU

*Universitatea de Științe Agronomice și Medicină Veterinară din București/
Universitatea din București, România/
Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
(ARACIS)*

Potrivit legislației în vigoare (*Legea învățământului superior nr. 199/2023*), în România, studenții sunt beneficiari direcți ai procesului educațional, iar învățarea trebuie să fie centrată pe student, pe nevoile și pe interesele lui, așa cum solicită ESG – European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education. În acest scop, este nevoie de recrutarea și dezvoltarea adecvată a personalului didactic, care să cunoască și să utilizeze în mod flexibil metode de predare diverse, moderne și interactive, motivante pentru studenți, dar și criterii obiective și tehnici corespunzătoare pentru evaluarea studenților. Articolul de față valorifică experiența de evaluator ARACIS a autorului, dar și expertiza obținută în urma absolvirii, de către acesta, a Programului postuniversitar *Calitate, Inovare, Comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*, organizat de Ministerul Educației din România. Periodic, cadrele didactice din facultăți trebuie să participe la sesiuni de formare în vederea îmbunătățirii competențelor de predare și de evaluare. Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) analizează, în timpul evaluărilor de programe de studii universitare și în timpul evaluărilor instituționale, modul în care aceste prevederi legislative se respectă și, în același timp, este direct interesată de satisfacția studenților din România raportată la experiența lor universitară.

Cuvinte-cheie: *învățarea centrată pe student, metode atractive de predare.*

In compliance with the effective legislation (“Higher Education Act no. 199/2023”), in Romania, students are the direct beneficiaries of the educational process and learning must be centred on the student, on their needs and interests, as set forth by the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education. This aspect requires appropriate recruitment and development of the teaching staff who are familiar with and employ in a flexible manner diverse, modern and interactive teaching methods that motivate the students to learn, but also objective criteria and proper techniques for student assessment. This article reflects the author's experience as an ARACIS (the Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education) evaluator, but also his skills developed following the completion of the “Quality, Innovation, Communication in the system of continuous training of higher education teaching staff” postgraduate programme organised by the Ministry of Education (in Romania). The higher education teaching staff must periodically participate in training sessions towards the improvement of their teaching and assessment competencies. During the assessment of the university programmes of studies and during institutional evaluations, Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS) analyses the compliance with the legal provisions and focuses on the level of satisfaction of the students in Romania in terms of their academic experience.

Keywords: *student-centred learning, appealing teaching methods.*

1. ARACIS – promovare a învățării centrate pe student

Prin Hotărârea nr. 915 din 14 decembrie 2017 (care modifică anexa la Hotărârea Guvernului nr. 1418/2006), se aprobă o nouă Metodologie de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (<http://www.aracis.ro/metodologia-general/>). Prof. univ. dr. Radu-Mircea Damian a realizat, în 2018, o excelentă sinteză a principalelor modificări, disponibilă pe site-ul ARACIS, permițându-se folosirea acestui material, cu citarea sursei. În primul rând, se menționează că noua metodologie asigură concordanța cu Standardele și Liniile Directoare Europene privind Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ESG – European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education), aprobate în 2015 la Conferința de la Erevan de miniștrii responsabili cu învățământul superior din Spațiul European al Învățământului Superior. Astfel, pentru asigurarea calității în învățământul superior și a învățării centrate pe student, este nevoie – printre altele – de „metode de predare diverse, moderne și interactive, criteriile obiective și tehnici corespunzătoare de evaluare a studenților; recrutarea și dezvoltarea adecvată a personalului didactic; organizarea fluxurilor de predare, învățare și examinare a studenților”. De asemenea, este absolut necesar să se creeze „un mediu de învățare favorabil și eficient pentru studenți” și să fie „luate în considerare așteptările, nevoile și nivelul de satisfacție a studenților în raport cu programul de studii”. Instituțiilor de învățământ superior li se cere să dispună de „resurse umane corespunzătoare pentru a realiza misiunea și obiectivele asumate” și de „mecanisme pentru analiza colegială anuală a modului în care cunoașterea este transmisă și asimilată de studenți”. În ceea ce privește Criteriul C.3 (Proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării), standardul S.C.3.1 (Evaluarea studenților) impune ca fiecare proces de evaluare a studenților să fie obiectiv și să se bazeze pe criterii și pe metode clar stabilite la începutul semestrului și aduse la cunoștința studenților. Metodele de evaluare folosite trebuie să fie diverse și să încurajeze gândirea critică, munca în echipă, creativitatea, studiile de caz. La standardul S.C.3.1 (Evaluarea studenților), indicatorul de performanță IP.C.3.1.2. (Integrarea examinării în proiectarea predării și învățării, pe cursuri și programe de studiu) se modifică și va avea următorul cuprins, pentru nivelul minim: „Fiecare curs este astfel proiectat încât să îmbine predarea, învățarea și examinarea. Procedeele de examinare și evaluare a studenților sunt centrate pe rezultatele învățării și anunțate studenților din timp și în detaliu. Studenților li se oferă informații - feedback, care, dacă este necesar, sunt legate de consiliere pentru procesul de învățare ulterioară”.

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) analizează, în timpul evaluărilor de programe de studii universitare și în timpul evaluărilor instituționale, modul în care aceste prevederi legislative se respectă și, în același timp, este direct interesată de satisfacția studenților din România raportată la experiența lor universitară. Astfel, Conf. univ. dr. Octavian Bunoiu, Președintele ARACIS la vremea aceea, a participat, pe 27 septembrie 2022, la masa rotundă organizată de UEFISCDI (Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării) cu tema *Provocări și perspective în chestionarea satisfacției studenților din România cu privire la experiența universitară*. Masa rotundă a vizat prezentarea rezultatelor și concluziilor studiului #ChestionarulNaționalStudentesc și ale cercetării naționale

din cadrul studiului european #Eurostudent. Evenimentul a fost organizat în cadrul proiectului *Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc*, proiect care a urmărit dezvoltarea și implementarea de măsuri sistemice pentru creșterea nivelului calității în învățământul superior și pentru adaptarea universităților la cerințele pieței muncii, inclusiv la standardele internaționale (<https://www.aracis.ro/informare-participarea-aracis-la-masa-rotunda-cu-tema-provocari-si-perspective-in-chestionarea-satisfactiei-studentilor-din-romania-cu-privire-la-experienta-universitara-organizata/>).

Pe de altă parte, Planul operațional al ARACIS pentru anul 2023, care pune în practică Strategia ARACIS pentru perioada 2022-2026 (<https://www.aracis.ro/strategie/>), a cuprins activități și acțiuni ce vizau învățământul centrat pe student și implicarea studenților în procesele de asigurare internă a calității, precum „creșterea accentului pus pe rezultatele învățării în evaluarea externă a programelor de studii universitare”, „colectarea și analiza opiniilor părților interesate cu privire la modul de desfășurare a procedurilor de evaluare externă a calității”, „elaborarea unui document intern de diagnoză în baza opiniilor primite de la universități/evaluatori cadre didactice și studenți în urma desfășurării procedurilor de evaluare și asigurare a calității, care va conține măsuri de îmbunătățire a activității” ș.a.

2. Propuneri de ameliorare

La Criteriul C.4 (Proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral), Metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (<http://www.aracis.ro/metodologia-general/>), aprobată prin Hotărârea Guvernului României nr. 915 din 14 decembrie 2017, stabilește că instituțiile de învățământ superior susțin și promovează explicit dezvoltarea profesională, pedagogică și științifică a propriilor cadre didactice și că „periodic, cadrele didactice participă la sesiuni de formare în vederea îmbunătățirii competențelor de predare și evaluare” – aspect extrem de important. La standardul S.C.4.1 (Calitatea personalului didactic și de cercetare), se introduce indicatorul de performanță IP.C.4.1.5. (Condițiile pentru buna desfășurare a activității cadrelor didactice) care impune să fie încurajată inovarea în metodele de predare și în utilizarea de noi tehnologii, pregătirea pedagogică a cadrelor didactice universitare urmând să se realizeze în „centre/departamente de inovare și formare continuă în predarea și învățarea de nivel universitar”. La standardul S.C.5.1 (Resurse de învățare și servicii studentești), indicatorul de performanță IP.C.5.1.2 (Predarea ca sursă a învățării) se modifică și va avea următorul cuprins: „Min: Structurile interne de asigurare a calității urmăresc procesul didactic, astfel încât fiecare cadru didactic să aplice strategii actualizate de predare și evaluare centrate pe student pentru fiecare curs, conforme cu programul de studii, caracteristicile studenților, forma de învățământ și criteriile de calitate predefinite.”

Știind că unele universități realizează formarea continuă a cadrelor didactice, în evaluările pe care le derulez ca expert ARACIS, întreb profesorii și conducătorii facultăților dacă în fișa postului, pe lângă activitățile de predare și de cercetare științifică, există și obligații privind pregătirea continuă în zona psihopedagogică și metodică și dacă ele sunt sprijinite de instituție.

În perioada 2010-2013, Ministerul Educației din România a derulat proiectul *Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior* (proiect POSDRU 87/1.3/S/63709), în parteneriat cu Universitatea din București, Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași, Universitatea *Babeș-Bolyai* din Cluj-Napoca, Universitatea Politehnica din București, Universitatea *1 Decembrie 1918* din Alba Iulia, Universitatea din Pitești. Proiectul avea în vedere tocmai îmbunătățirea formării continue a cadrelor didactice care predau în instituții de învățământ superior, iar unul dintre obiectivele sale era sensibilizarea cadrelor didactice universitare cu privire la importanța formării inițiale și continue a lor. Pe de altă parte, proiectul urmărea să contribuie la dezvoltarea de competențe cheie pentru societatea cunoașterii, la deschiderea învățământului superior către alte sisteme de învățământ – sistemul preuniversitar (de pildă, profesorii din facultăți care predau la anul I ar trebui să știe exact ce învață studenții ca elevi în liceu, la disciplina lor – de exemplu, la literatură română, la chimie, la istorie ș.a.m.d.), sistemul de învățare pe tot parcursul vieții, dar și la creșterea atractivității învățării în învățământul superior. Pentru sensibilizarea cadrelor universitare cu privire la importanța formării inițiale și continue a lor, proiectul își propunea acțiuni de promovare și de diseminare, dezbateri online, activități derulate în cadrul Academiei de vară și Conferințelor anuale de didactică ș.a. Mai multe detalii privind acest proiect pot fi obținute prin accesarea site-urilor universităților partenere sau care au avut cadre didactice formate în cadrul acestui proiect: Universitatea Politehnica din București (www.dppd.upb.ro/Calitate-inovare-comunicare-in-sistemul-de-formare-continua-a-didacticienilor-din-invatamantul-superior/), *Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași* (www.psih.uaic.ro/calitate-inovare-comunicare-in-sistemul-de-formare-continua-a-didacticienilor-din-invatamantul-superior-ghiduri-de-bune-practici/), Universitatea din Oradea

(www.uoradea.ro/Calitate%2C+inovare%2C+comunicare+%C3%AEn+sistemul+de+formare+continuu%C4%83+a+didacticienilor+din+%C3%AEnv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%AEntul+superior), *Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca* (<https://fondurieuropea.centrebucuresti.ro/calitate-inovare-comunicare-in-sistemul-de-formare-continua-a-didacticienilor-din-invatamantul-superior/>) etc.

Participarea mea la proiectul POSDRU menționat și informațiile prezentate mai sus legate de legislația în vigoare mă conduc să propun organizarea cât mai rapidă a programelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul superior, programe care, pe de o parte, să promoveze strategii cât mai variate de predare-învățare-evaluare și, pe de altă parte, să-i ajute pe profesori să-și alcătuiască judicios fișele de disciplină. Multe cadre didactice au o certă nevoie să își actualizeze cunoștințele pedagogice și metodice, mai ales în noul context al învățământului bazat pe competențe și al învățării centrate pe student. Unor profesori nu le este foarte clară triada *cunoștințe – abilități* (deprinderi și priceperi) – *alte achiziții* (valori și atitudini) care formează *competența*. Predarea nu înseamnă exclusiv a le transmite studenților cunoștințe, ci mai ales a îi ajuta să pună în practică respectivele cunoștințe și să le vadă valoarea, adică importanța pentru viața lor de adult încadrat pe piața muncii. Profesorii trebuie să se gândească la strategiile prin care predau, dar și la scopurile pentru care predau și să se întrebe permanent: Pentru ce vin studenții la facultate? Dar noi, profesorii? Ne interesează, prin urmare, modul în care studenții învață, adică asimilează noile cunoștințe, își

formează deprinderi și priceperi și manifestă atitudini așteptate, dezirabile. „Profesorii buni sunt ei înșiși implicați într-o învățare continuă, atât a materiei pe care o predau, cât și a meseriei de dascăl, dezvoltându-se pe tot parcursul vieții” (Senge 28), asumându-și rolul de profesioniști care învață.

Putem lua ca model învățământul preuniversitar, unde profesorii sunt formați în cadrul mai multor proiecte, așa cum este CRED – *Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți* (<https://www.educred.ro/>). De asemenea, putem lua ca exemplu de bune practici Universitatea din București (în cadrul căreia sunt conferențiar universitar asociat), unde există *Serviciul pentru Formarea Profesorilor și Învățare Continuă*, destinat atât beneficiarilor externi, cât și personalului academic și de cercetare al respectivei universități. După cum se poate citi pe site-ul serviciului: (<https://unibuc.ro/despre-ub/organizare/administratie/serviciul-pentru-formarea-profesorilor-si-invatare-continua/>), „prin programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, UB urmărește să își îndeplinească la cele mai înalte standarde de calitate cea de-a doua misiune a sa: aceea de a contribui la formarea și dezvoltarea profesorilor din învățământul preuniversitar și superior”. Oferta de cursuri pentru formarea continuă, destinate cadrelor didactice ale Universității din București, este, cu adevărat, generoasă și deosebit de utilă. Pentru anul 2023 – de pildă, au fost propuse 38 de workshop-uri și sesiuni de formare, menite să contribuie atât la creșterea capacităților pe patru arii tematice fundamentale, cât și la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colegialitate și pe cooperare. Temele strategice, derivate din prioritățile instituționale asumate, au fost: *Publishing* (cu workshopul *Scrisul ca joacă, scrisul ca terapie*), *Project writing & project management* (workshopuri și sesiuni de formare: *Cum implicăm stakeholderii în cadrul proiectelor? Perspectiva managementului impactului social și Explicit and tacit knowledge in the academia: how to be a researcher?*), *Data analysis* (workshopuri și sesiuni de formare: *De la Excel la baze de date; Modelarea Markov în Excel pentru luarea deciziilor de analiză cost-eficiență; Cartarea domeniilor științifice folosind CiteSpace și analiza diversității semantice a termenilor teoretici cheie; Analiza datelor introspective*), *Innovative pedagogies* (workshopuri și sesiuni de formare: *Mindfulness și expresivitatea emoțională în relația didactică și Dezvoltarea aptitudinilor de comunicare în public*).

Potrivit legislației în vigoare (avem în vedere Legea nr. 199/2023 – Legea învățământului superior), formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice în învățământul superior se va realiza în universități prin programul universitar de formare psihopedagogică pentru învățământul superior de 30 de credite de studii transferabile. Aceste programe de formare (ca și cele de formare continuă) ar trebui să se realizeze prin Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD-uri), care organizează, în prezent, formarea pentru cariera didactică a studenților și masteranzilor (nivelurile I și II). ARACIS ar fi necesar să includă, în evaluarea acestor departamente (a se vedea <http://www.aracis.ro/ghid-raport-autoevaluare-evaluare-dppd/> și <http://www.aracis.ro/proceduri-evaluare-dppd/>) și noile programe de formare. Evident, în cadrul vizitelor desfășurate la instituțiile de învățământ superior, ARACIS va trebui să constate cum se derulează aceste formări.

3. Concluzii

Trebuie să armonizăm informația cu formația, adică să ne concentrăm mai mult asupra abilităților de cadru didactic; nu vom ignora informația dobândită prin cercetare științifică, dar nici nu o vom absolutiza – așa cum fac standardele CNATDCU (Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare) – pentru simplul motiv că, din punct de vedere legal, atât în *Legea nr. 199/2023 – Legea învățământului superior*, cât și în standardele invocate, se face distincția între profesia de „cadru didactic” (cu treptele prevăzute de legislație și cu procedura de ocupare a acestora) și profesia de „cercetător științific” (de asemenea, cu treptele prevăzute de legislație și cu procedura de ocupare a acestora). Dacă discutăm despre două profesii diferite, atunci și standardele de ocupare a acestor profesii trebuie să fie diferite și să țină cont de specificul fiecărei profesii, de munca efectivă a celui care o prestează, dar și de beneficiarii direcți ai acelei munci.

Referințe bibliografice

Marinescu, Valeriu. *Elemente de didactică a disciplinelor filologice: noi perspective*. București: Editura Pro Universitaria, 2021.

Marinescu, Valeriu. «TRANSformări în practica pedagogică pentru învățământul liceal și superior: de la o activitate formală la o instruire eficientă», *Border Crossings: Rethinking “TRANS-” in Literature, Language and Media*. Milano (Italia): Rediviva Edizioni, 2017, p. 357-365.

Senge, Peter (coordonator). *Școli care învață: a cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura Trei, 2016.

<http://www.aracis.ro/metodologia-general/> (accesat la 30.09.2023)

<https://www.aracis.ro/informare-participarea-aracis-la-masa-rotunda-cu-tema-provocari-si-perspective-in-chestionarea-satisfactiei-studentilor-din-romania-cu-privire-la-experienta-universitara-organizata/> (accesat la 30.09.2023)

<https://www.aracis.ro/strategie/> (accesat la 28.10.2023)

<https://unibuc.ro/despre-ub/organizare/administratie/serviciul-pentru-formarea-profesorilor-si-invatare-continua> (accesat la 28.10.2023)

S'INTERROGER SUR LES REPRÉSENTATIONS RELATIVES AUX ARTS PLASTIQUES À L'ÉCOLE POUR ACTUALISER LA FORMATION ENSEIGNANTE

Maia MOREL

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Cercetarea noastră face bilanțul unei lungi reflecții asupra pregătirii pentru predarea artelor vizuale în școlile primare din Quebec. Studiul exploratoriu de tip calitativ, analizează diferitele reprezentări pe care viitoarele cadre didactice le au cu privire la arte la școală (dominarea criteriilor „tradiționale” în artă, „liberă exprimare” și „fabricarea obiectelor” ca scopuri ale predării artelor la școală). Aceste rezultate, care sunt în mare parte moșteniri ale trecutului, ne determină să remarcăm urgența îmbunătățirii pregătirii inițiale a profesiei didactice în domeniul educației artistice. Aceasta presupune integrarea în parcursul studentului a trei dimensiuni esențiale legate de rezultatele cercetărilor actuale în educația artistică și anume: dimensiunea disciplinară (cunoștințele artistice de predat/învățat), dimensiunea integrativă (educarea prin artă), dimensiunea culturală (formare) a oamenilor care transmit cultura prin artă). Concluziile subliniază, într-o linie istorică de gândire despre educația artistică din Quebec, necesitatea revizuirii critice a efectelor vechilor *doxas* pentru a deconstrui eventualele obstacole în calea înțelegerii actualizate a artelor la școală și pentru a oferi educației artistice deplina sa disciplinară - dimensiunea educațională și culturală.

Cuvinte cheie: *arte vizuale, școală din Quebec, formarea profesorilor, reprezentări, cunoștințe disciplinare, cunoștințe culturale, dimensiune integrativă.*

Our research evaluates the results of a long reflection on teachers training in visual arts in primary schools of Quebec. This exploratory study of a qualitative type analyzes the representations of future teachers as to the role of arts in school (dominance of “traditional” criteria in art, “free expression” and “production of items” as main goals of arts education at school). The results highlight the urgency of improving the initial training of the teachers in the field of artistic education. This involves integrating three essential dimensions linked to the findings of current research in artistic education, into the student curriculum, namely: the disciplinary dimension (arts skills to be taught/learned), the integrative dimension (educating through art), and the cultural dimension (training of people who transmit culture through art). The conclusions underline, in a historical perspective on artistic education in Quebec, the need to critically review the effects of the old *doxas* in order to deconstruct possible obstacles to the updated understanding of the arts at school, and to give artistic education its full disciplinary, educational and cultural dimension.

Keywords: *Fine arts, school in Québec, teachers training, representations, disciplinary skills, cultural knowledges, integrative value.*

Introduction

La reconstruction disciplinaire des dernières décennies et la nouvelle compréhension des arts visuels en tant que matière scolaire (Ruppin, 2016 ; Seban, 2008 ; Valentin, 2006) ont bousculé les croyances et les façons de « faire la classe » de plusieurs générations de praticiens et praticiennes dans l'enseignement artistique. Les études montrent qu'au Québec, par exemple, depuis sa légitimation dans le cadre de l'instruction publique (deuxième moitié du XIX^e siècle) et jusqu'à

la mise en pratique de la dernière réforme des programmes officiels entre 2000 et 2007 (Commission des programmes d'études [CPE], 1998), l'enseignement des arts plastiques a été marqué, du primaire au secondaire, par plusieurs tendances consacrant une évolution du « dessin » vers « l'expression spontanée », jusqu'à viser à présent des compétences disciplinaires précises tout en accordant une place de plus en plus importante à leur portée culturelle (Lemonchois, 2007 ; Saint-Jacques, 2001). Ce changement de paradigme confère aujourd'hui à cette discipline scolaire (et ce, au niveau mondial) une place significative dans différents aspects du développement créatif, cognitif, émotionnel, esthétique et social de l'apprenant (O'Farrell, 2010). Dans ce contexte, nous nous sommes interrogée sur la compréhension qu'ont les futures personnes enseignantes du rôle et de la dimension éducative des arts plastiques à l'école. Sont-elles conscientes du virage culturel intervenu dans les finalités des apprentissages en arts ? Sont-elles ouvertes à la diversité d'expression des artistes ? Comprennent-elles les liens entre l'art à l'école et le monde de l'art ? Quels sont leurs vécus d'expérience de création et/ou d'appréciation esthétique ? Enfin, quelles seraient leurs attentes d'une formation en enseignement de l'art actualisée ?

Cette dernière interrogation vise particulièrement les approches contemporaines axées sur une dimension culturelle (Lemonchois et Beaudry, 2017), émancipatrice (Kerlan, 2021), réflexive (Morel, 2020) et/ou inclusive (Trudel *et al.*, 2018) de l'éducation artistique, orientations qui seraient difficiles à mettre en place sans avoir établi préalablement quels sont les freins qui font obstacle à ce changement de paradigme dans l'enseignement des arts à l'école.

Pour y parvenir, nous avons formulé les objectifs suivants :

- préciser la façon dont les futures personnes enseignantes considèrent les arts à l'école au regard de leur propre vécu,
- déterminer quels sont les effets de ces expériences sur leurs attentes quant à la formation en enseignement des arts plastique au primaire,
- identifier les possibles dissonances entre leurs points de vue et le rôle éducatif que la société attribue à l'art.

Ce faisant, nous avons l'intention de réfléchir à de nouvelles orientations permettant d'actualiser la formation en arts plastiques des futures personnes enseignantes au primaire.

Dans ce qui suit, nous présenterons brièvement l'historique des arts plastiques dans l'école québécoise (rappel qui nous semble indispensable pour la compréhension des diverses postures enseignantes dans le domaine) ; nous proposerons ensuite le cadre de référence de notre recherche et, enfin, après avoir tracé un portrait des opinions sur les arts à l'école recueillies auprès des personnes participantes, nous ferons quelques propositions qui pourraient, à notre avis, être utiles dans le processus d'actualisation de la formation enseignante.

1. Les arts plastiques à l'école : pourquoi ?

Cette question, qui semble interroger la finalité des arts dans le système scolaire, ne se posait guère dans les pays occidentaux à l'époque de l'essor de l'industrialisation, car l'enseignement du dessin était indispensable à la formation des jeunes devant répondre aux attentes du marché de travail (Lemerise, 2020 ; Márquez Cuesta, 2018) ; le cours scolaire de « dessin » était alors associé aux habiletés techniques visant soit la formation de l'élève géomètre (dessin

utilitaire orienté vers la production en série), soit celle de l'élève observateur et décorateur (reproduction mimétique des objets). C'est sans doute à cette période où les arts s'enseignaient dans le respect le plus rigoureux des normes de l'académisme que la notion de « beau » est identifiée (et ce de façon remarquablement tenace) comme une qualité obligatoire de toute réalisation plastique de l'élève : celle-ci devait être soigneusement exécutée, agréable à voir, et accessible à la perception immédiate des choses représentées. Ces occurrences vont installer dans l'imaginaire collectif la primauté du « beau » et l'importance de la tradition, qui sont inévitablement associées aux contenus de la discipline enseignée dans le cadre scolaire.

La naissance de la modernité dans l'art au début du siècle dernier amène quant à elle un remaniement (non sans résistance de la part des « traditionnalistes ») des attentes envers l'école en matière d'activité artistique : l'expression de soi devient l'activité privilégiée, le « réalisme » n'est plus la norme. De plus, avec le développement de la psychologie expérimentale, par qui l'enseignement artistique se voit pratiquement accaparé (Márquez Cuesta, 2018), le domaine de l'art est vu comme réconfortant et compensatoire, voire thérapeutique. La rigueur et la reconnaissance d'un savoir technique à enseigner privilégiées par l'ancienne école font place à la croissance personnelle et à une estime de soi frisant « le narcissisme » (Saint-Jacques, 2001) : l'individu avec sa créativité « naturelle » et son imagination est au centre de l'activité. La personne enseignante se place alors dans une posture non-interventionniste d'observateur de l'activité spontanée de l'enfant (Lemonchois, 2007 ; Rickenmann, 2018), posture pédagogique d'inspiration « expressionniste » qui influence, aujourd'hui encore, les activités scolaires (Márquez Cuesta, 2018).

Au Québec, une reconsidération radicale du rôle des arts à l'école se produit avec l'avènement du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) implanté et/ou mis en application entre 1999 et 2003 pour différents cycles d'enseignement (CPE, 1998), qui placera au premier plan les savoirs essentiels et culturels qui s'y rattachent (Saint-Jacques, 2001), ainsi que la progression des apprentissages disciplinaires que l'élève doit s'approprier (Lemerise, 2000 ; Lemonchois, 2007).

C'est en considérant cette dynamique de la discipline que nous avons été amenée à nous poser la question du point de vue des cohortes actuelles de personnes étudiantes en éducation sur les arts à l'école. Le rappel de ces grandes périodes de l'enseignement des arts nous permettra en effet de comprendre les liens entre l'évolution historique de la discipline et la compréhension qu'en ont les futures personnes enseignantes.

2. Cadre de référence

L'étude exploratoire que nous présentons ici a été menée au Québec, auprès d'une cohorte étudiante censée avoir bénéficié lors de sa scolarisation au primaire-secondaire d'une éducation artistique conforme aux nouveaux programmes (2000-2003), qui, comme nous l'avons mentionné plus haut, changeaient sensiblement le paradigme de l'enseignement de l'art. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure (et comment) cette période d'études au primaire/secondaire avait contribué à la structuration des points de vue de ces personnes étudiantes sur le rôle des arts à l'école, et quelles étaient leurs attentes relatives à leur formation professionnelle

dans le domaine. Ces éléments de réflexion nous ont amenée à formuler les questions de recherche suivantes :

1/ Quelles sont les représentations des personnes participantes à l'égard des arts plastiques à l'école ainsi que sur la formation nécessaire à l'exercice de la profession enseignante au primaire ?

2/ Quelles seraient les orientations à adopter afin d'actualiser éventuellement cette formation ?

Pour y répondre, nous nous sommes appuyée sur le concept de représentation sociale (Jodelet, 2003), conçue comme un « savoir de sens commun », « naïf » ou « naturel », et définie comme un « ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social » (Moliner *et al.*, 2002: 13).

Dans les sciences de l'éducation il est, à notre avis, essentiel de s'intéresser aux expériences à partir desquelles l'individu intègre diverses représentations, au contexte de ces expériences, et surtout aux effets que les représentations produites exercent sur son comportement, ses pratiques et/ou ses attitudes. Nous pensons notamment à la relation que peut entretenir un individu avec une situation vécue dans le passé, à savoir une opération mentale par laquelle l'être humain

[...] rend à nouveau sensible [...] un phénomène oublié ou lointain qu'il a déjà perçu en vertu d'une image, d'un signe, d'un mot le rappelant, mais qui, encore et surtout, exprime par l'encodage que permettent cette image, ce signe et ce mot, ce que ce phénomène signifie, non plus en lui-même, mais par et pour ce même individu (Bédard, 2016: 538).

Autrement dit, comme le préfixe re- le laisse entendre, la re-présentation de l'individu lui « présente à nouveau » et lui restitue symboliquement dans un autre espace temporel et dans un contexte différent une image mentale de ses expériences antérieures (Jodelet, 2003).

Dans la formation enseignante, les représentations sociales servent d'instrument d'analyse des savoirs préalables des apprenants (Barthes et Alpe, 2016: 30), aspect qui nous préoccupe particulièrement dans le cas de l'enseignement des arts plastiques, domaine qui, comme nous l'avons souligné, est traversé par des visions pédagogiques différentes, ce qui crée un risque de controverses et/ou d'obstacle à une approche actualisée de l'éducation artistique.

Il nous semblait donc indispensable d'établir la nature des représentations des personnes participantes à notre étude afin d'identifier quelle était la toile de fond de la formation que nous nous apprêtions à leur proposer en tant que futures personnes enseignantes au primaire.

Pour ce faire, nous avons analysé les représentations sur les arts à l'école des personnes participantes afin de préciser les éléments marquants de leur vécu (qui peuvent jouer un rôle déterminant dans leurs attentes quant à la formation), et de vérifier l'existence d'éventuelles divergences entre leur savoir antérieur (conditionné par ces représentations) et le savoir à construire (que nous nous apprêtions à leur offrir).

2.1. Public participant, contexte de l'étude et méthodologie

Nous avons obtenu le consentement de 16 personnes étudiantes inscrites dans une université québécoise à participer à notre étude visant leur compréhension du rôle

des arts plastiques à l'école, et les besoins en formation liés à ce domaine. Ces participantes (toutes de genre féminin) étaient à ce moment en troisième année au programme de baccalauréat (premier cycle universitaire, d'une durée de quatre ans) en éducation préscolaire et enseignement primaire ; nous nous sommes assurée qu'elles avaient toutes terminé leurs études au primaire/secondaire après la date d'introduction des programmes actualisés en arts plastiques (2000-2003).

L'étude a été réalisée dans le contexte du premier d'une série de deux cours de formation en enseignement des arts plastiques, offerts dans ce programme de baccalauréat. L'ensemble de la formation s'étendait sur sept rencontres d'une durée de 6 h 30 chacune, au rythme d'une fois toutes les deux semaines.

La collecte des données a été effectuée lors de la première rencontre et ce, à l'aide de deux outils de collecte distincts : 1/ des réponses soumises via l'environnement numérique d'apprentissage (ENA), moyen de travail qui permet d'anonymiser la réponse, et 2/ des réactions lors d'un entretien de groupe semi-dirigé, dont les contenus ont été consignés dans notre journal de bord, outil de recherche utilisé pour rendre compte des réactions des personnes participantes et/ou de leurs réponses aux questions à une étape précise du travail (Savoie-Zajc, 2011).

La cueillette des données via l'ENA a été effectuée en deux étapes (avec, entre les deux, un entretien de groupe). Nous avons d'abord demandé à chaque participante d'accéder à la fonction « Enquête » du système informatique universitaire et d'écrire spontanément cinq mots (ou syntagmes) qui s'associaient pour elle à l'expression : « arts plastiques à l'école ». Cette technique, dite « d'association libre » (Abric, 2011), permet au chercheur ou à la chercheuse de répertorier un ensemble d'items constituant chez les personnes participantes l'univers sémantique de l'objet étudié. Elle convenait donc parfaitement à notre intention à cette étape de recherche, soit recueillir des éléments que les participantes associaient spontanément aux arts plastiques à l'école.

Dans un deuxième temps, nous les avons invitées à discuter (entretien semi-dirigé) de leurs souvenirs scolaires et/ou de leurs expériences antérieures quant aux arts plastiques, récits que nous avons consignés dans notre journal de bord. Ces données devaient nous apporter des précisions sur le vécu des participantes, vécu auquel elles recouraient pour formuler leur point de vue sur les arts plastiques à l'école.

Enfin, durant la même séquence de cours, nous les avons conviées à accéder à nouveau au système ENA et à y inscrire de 3 à 5 items correspondant à leurs attentes vis-à-vis du cours en question. Cette activité visait à circonscrire les représentations qu'elles se faisaient de la spécificité de la discipline, ainsi qu'à établir si, et comment, leurs attentes étaient conditionnées par leurs expériences antérieures dans le domaine.

Le traitement des données a été effectué en utilisant les stratégies usuelles de la recherche en éducation (Paillé et Muchielli, 2012), soit : l'analyse thématique, le codage et sous-codage, la classification des items en grappes. Nous avons ainsi pu organiser les données en catégories sémantiques, en utilisant comme premier indicateur hiérarchique la fréquence (« saillance ») de chaque item (Abric, 2011 ; Valence, 2010). La triangulation méthodologique (Denzin 1978) nous a permis d'utiliser nos deux instruments de collecte (réponses anonymes et entretien de groupe semi-dirigé) pour étudier le même phénomène particulier, à savoir la

compréhension qu'avaient les futures personnes enseignantes du rôle et de la dimension éducative des arts plastiques à l'école.

Ce protocole découlait de nos objectifs et ciblait les questions de recherche ; les résultats recueillis devaient nous indiquer dans quelle mesure les points de vue des participantes étaient représentatifs (ou non) de la pratique éducative contemporaine en enseignement des arts, et quelles étaient les orientations à proposer afin d'actualiser leur formation.

2.2. Résultats et discussion

Que nous révèlent les résultats ? Il apparaît dans l'étude des données issues de la première série de réponses via le système ENA (« association libre ») que les participantes attribuent aux arts plastiques à l'école des fonctions qui peuvent être regroupées en trois catégories :

- l'activité artistique comme terrain exclusif de l'art au sens traditionnel du mot, par exemple : *beauté / talent / original / modèle / tableau / musée / artiste* ;
- l'activité artistique comme source de motivation et lieu d'auto-expression, soit : *fun / agréable / encouragement / plaisir / satisfaction / créativité / imagination / expression / liberté / fantaisie / confiance / intéressant / émotion / réussite* ;
- l'activité artistique comme production d'objets divers et/ou bricolage (incluant des matériaux et techniques) avec des occurrences comme : *décoration / pantin / carte de vœux / Noël / paysage / papillon / mandala / carte à gratter / illustration / vitrail / papier mâché / origami / métal repoussé / motif / couleur / dessin / collage / peinture / modelage / pastel / technique mixte*.

La deuxième série de réponses anonymes soumises à l'aide de l'ENA nous apprend que les attentes vis-à-vis du cours sont multiples et variées, mais facilement classifiables en trois catégories :

- nous avons constaté en tête des attentes les apprentissages liés à des techniques d'art (par exemple : *apprendre à manipuler divers outils et matériaux / connaître des techniques intéressantes / travailler des techniques variées / faire des œuvres avec du pastel, de l'acrylique ou d'autres matériaux / apprendre comment faire de la sérigraphie / travailler des techniques en volume, faire du modelage mais aussi d'autres techniques*),
- un deuxième groupe de réponses visait les sujets (« thèmes ») d'ateliers (par exemple : *idées à réaliser avec mes élèves / projets artistiques / exemples d'ateliers / idées d'activités pour le préscolaire / des thématiques et des méthodes pour donner à l'élève la liberté d'exprimer sa créativité*),
- enfin, quelques réponses ont évoqué les références culturelles (par exemple : *artistes / œuvres d'art / land-art / art québécois*).

Notons que, conformément à ce que prévoit le règlement universitaire, le plan du cours avait été déposé pour lecture une semaine avant le début de l'activité pédagogique ; cependant, nous n'avons pas repéré dans les contenus des réponses se référant aux besoins/attentes des personnes participantes de traces des contenus visés dans le plan de cours (par ex., savoirs essentiels de la discipline, compétences à développer), ce qui montre que les étudiantes avaient comme point de départ « la formation idéale », telle qu'elles l'imaginaient, et non pas la structure du cours, dont elles auraient dû prendre connaissance avant la rencontre.

Enfin, entre les deux étapes de réponses étudiantes via l'ENA, les données de notre journal de bord indiquent que les vécus scolaires en lien avec les arts plastiques des 7 personnes participantes qui ont pris la parole sont agréables pour 5/7 (c'était au primaire, je sentais beaucoup de liberté...j'allais avec plaisir à l'école quand on devait faire de l'art / ça me changeait les idées et permettait d'exprimer ma créativité / j'ai un souvenir agréable du secondaire...en classe d'art nous pouvions nous exprimer en peinture chacun à sa manière / je me souviens qu'on avait des projets stimulants à la manière d'un artiste, puis quand on avait un modèle ce n'était pas compliqué...tu réussis même si tu n'as pas de talent par exemple / personnellement j'aimais ça, c'était bien de nous laisser la liberté de créer ce qu'on voulait, ça fait qu'on a plus d'estime de soi / on avait beaucoup de projets d'art, surtout pour les fêtes... Halloween, Noël, puis on préparait des cartes pour les parents) ; les récits de 2/7 personnes témoignent d'expériences moins positives (je ne suis pas bonne en art, je suis vraiment au bonhomme allumettes, et à l'école je n'étais pas sûre... j'aurais aimé faire de la danse plutôt que de la peinture / on nous demandait de respecter beaucoup de consignes, c'était trop strict et je ne me sentais pas à l'aise pour exprimer mes idées dans mes œuvres).
Que pouvons-nous conclure sur les représentations de nos participantes à propos des démarches enseignantes en arts plastiques à l'école ?

Une démarche « traditionnelle »

Tout d'abord, « l'art à l'école » est souvent associé pour nos participantes à la *beauté* / au *beau* (9/16 réponses), notion qui renvoie, de toute évidence, aux modes d'enseignement hérités de l'académisme : fidélité au monde réel et respect des règles de l'art. Par ailleurs, un commentaire fait lors de l'entrevue de groupe, témoignant d'une expérience vécue comme désagréable (*je ne suis pas bonne en art...*), laisse entendre que la performance « technique » est considérée comme centrale dans une activité d'arts plastiques. La recherche souligne que ce type de représentation sociale affecte la capacité d'appréciation, créant des « malaises » face aux oeuvres d'art contemporain (Émond *et al.*, 2015) et/ou d'art actuel, qui « revisitent la notion du beau, transforment et questionnent le rôle du spectateur » (Trudel *et al.*, 2018: 114). Cependant, nous avons observé que ce critère, bien qu'il soit situé en tête de cette liste de réponses, a moins d'impact quand il s'agit de « l'expression de soi », surtout lorsque l'art est donné comme « récompense le vendredi après-midi » (Lemonchois, 2007: 37) dans un climat de complaisance où tout gribouillis devient « génial », « extraordinaire », et donc forcément « beau ».

Une démarche « libertaire »

Un autre type de représentation que nous retrouvons dans les réponses de nos participantes est celle de l'art comme activité stimulante et plaisante, voire distractive (*fun* / *agréable* / *liberté* / *fantaisie*), ainsi que comme moyen de mise en valeur des capacités créatives (*expression* / *créativité* / *imagination*), position qui, dans la lignée des idées expressionnistes, considère les activités artistiques essentiellement comme une occasion de motiver l'enfant et de développer son estime de soi (Lemonchois, 2007). Ce point de vue explique à nos yeux l'importance toujours accordée aux stades de l'évolution graphique dans la formation universitaire, cette dernière créant un effet en boucle : la même position se perpétue dans les représentations sociales sur l'art à l'école précisément parce

que la formation enseignante continue à la véhiculer dans son cursus. À notre connaissance, au moment de la rédaction de ce texte, six sur les neuf universités francophones québécoises font toujours – que ce soit par des cours complets de 3 crédits, ou par des modules à l'intérieur d'un cours d'arts visuels – la promotion du concept d'évolution graphique chez l'enfant (diffusé en 1927 par les travaux de Luquet, et renforcé en 1947 par les recherches de Lowenfeld sur le *growth* [« développement » et/ou « croissance »]), concept qui, aujourd'hui, ne correspond plus aux contenus des programmes de formation de l'école québécoise (Lemerise, 2000), ni aux recherches sur l'éducation artistique comme vecteur d'émancipation de l'individu (Kerlan, 2021). La pérennité dans la formation des enseignants québécois du concept d'évolution graphique est patente dans la manière dont se diffuse et prend racine l'idée d'« étapes naturelles » de la création enfantine où l'intervention de l'adulte est non désirable, parce qu'on s'imagine qu'il suffit de « faire faire » pour que la créativité existe, sans savoirs disciplinaires ni visées éducatives. Les effets de ce type de représentation chez les personnes enseignantes ressortent systématiquement dans la pratique scolaire et nous avons souvent entendu dans le milieu de formation dire : « en art il ne faut pas formuler trop de contraintes ! » (ou, comme l'a déclaré une participante lors de l'entretien de groupe, « *on nous demandait de respecter beaucoup de consignes* »). Une telle remarque ne résiste cependant pas à l'analyse dans le contexte d'une pédagogie actualisée où la contrainte est justement « le facteur qui, dans un dispositif didactique, conduit vers l'obstacle : c'est le déclencheur du questionnement que l'on veut susciter » (Gaillot, 2012: 152). Toutefois, les résultats mettent en évidence un autre aspect non négligeable : nous avons repéré plusieurs fois des récits qui associent un plaisir ressenti au cours d'activités artistiques. Ainsi, dans le premier groupe de réponses via l'ENA, nous pouvons relever les mots *fun / agréable / plaisir / satisfaction / émotion*, qui s'apparentent aux contenus des interventions exprimées lors de l'entretien de groupe : *j'allais avec plaisir à l'école quand on devait faire de l'art / j'ai un souvenir agréable / j'aimais ça*. La notion de « plaisir d'apprendre » correspond par ailleurs à une compétence spécifique du nouveau référentiel de compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2020, Compétence-8) et nos données permettent d'affirmer que les activités artistiques sont très bien placées pour répondre à cette exigence. De plus, le « plaisir » renvoie aisément à la notion de bonheur (Point, 2023), dimension actuellement fort valorisée par la société ainsi que par l'école. Il reste que cette expérience, rattachée au sentiment de « bien-être », n'est possible dans un contexte d'apprentissage qu'à une condition, « celle d'accorder autant de place à la dimension éducative de cette expérience. Le sentiment de bien-être pourrait alors être compris comme le résultat d'une expérience éducative réussie que viendrait attester les "effets" esthétiques et éthiques de cette dernière » (*ibidem*).

Une démarche « productive »

Pour ce qui est de la troisième catégorie d'items sélectionnés à partir des données collectées (réponses anonymes et entrevue de groupe), elle se réfère à des travaux manuels remplaçant les activités d'arts plastiques, et notamment la fabrication de divers objets (*décoration / carte de vœux / pantin / papier mâché*). Ces représentations sont liées à l'interprétation de l'art à l'école comme un « passe-

temps », voire un « passe-temps consacré à bricoler des choses utiles ». Il s'agit ici d'une posture enseignante assez courante qui consiste à « faire » et « faire faire » dans le but d'avoir comme résultat un objet soigneusement fabriqué, fini, bon à être exposé, démontrant une habileté technique, et/ou pouvant soutenir des apprentissages dans d'autres disciplines.

Par ailleurs, cette tendance à substituer à l'interdisciplinarité ce « qu'elle n'est pas » (Lenoir, 2017: 10), en modelant en art des champignons pour le cours de sciences par exemple, confirme une fois de plus une représentation sociale très courante, celle de devoir « légitimer » la présence des arts plastiques à l'école (Gaillot, 2012 ; Kerlan, 2008) et les rendre « utiles » pour des apprentissages dans des matières plus valorisées (Bordeaux, 2017), attitude contre laquelle Jean Deslauriers et Marcel Rioux nous mettaient en garde déjà en 1969 :

Les arts, considérés comme des techniques utilisées par d'autres disciplines, restent finalisés par des buts qui sont extérieurs à l'art en soi, qui est envisagé comme sujet d'éducation. C'est pourquoi en insistant sur l'importance de l'utilisation des techniques artistiques, il ne faut jamais perdre de vue l'essentiel qui demeure la véritable éducation artistique (1969: 105-106).

2.3. Quelques limites

Nous sommes consciente que – compte tenu de l'anonymat des réponses et donc de l'absence de moyens de vérification supplémentaires auprès des participantes – il est possible que certains mots employés par les participantes soient porteurs d'un autre sens que celui que nous leur avons attribué. Cette marge d'erreur fait partie des points faibles de la technique employée, tout comme c'est le cas de la présence de plusieurs items que nous n'avons pas pu intégrer dans une catégorie précise, car leur interprétation pourrait être ambiguë : *appréciation*, *projet*, *œuvre*, *cubisme*, *Van Gogh*, *Picasso*. En effet, l'emploi de ces items s'interprète aussi bien dans un contexte de savoirs disciplinaires et culturels (*appréciation* d'œuvres, *projet* artistique, *œuvre* d'art, *cubisme* comme courant artistique, *Van Gogh* et *Picasso* comme artistes marquants de l'histoire de l'art), que dans d'autres contextes relevant de représentations éloignées du rôle de l'art à l'école tel que prescrit par les programmes officiels, par exemple : « j'ai une bonne *appréciation* de mes amis quand je crée une *œuvre* » ; « *projet* de bricolage ». Il se pourrait aussi que le *cubisme* et les noms d'artistes (*Van Gogh*, *Picasso*) soient cités en souvenir d'activités « à la manière de... » (tel que mentionné dans les notes de notre journal de bord) qui, présentées comme activités à visée culturelle, sont très souvent encore réduites à une appropriation technique et à une posture d'imitation (Márquez Cuesta, 2018).

Il est aussi important de souligner que, étant donné que les réponses recueillies étaient anonymes, certaines (qui auraient pu nous apporter plus de clarifications sur les questions de recherche) n'ont pas pu être développées lors d'une entrevue en face-à-face car cela contrevenait au certificat d'éthique du projet. Nous pensons notamment à des participantes qui exprimaient à notre avis une situation vécue comme une frustration et/ou un échec personnel (par exemple, *stress*, *non-douée*, *ennuyé(eux)*, *anxieuse*, etc.).

3. Actualiser la formation enseignante

L'étape initiale de notre recherche a montré que plusieurs participantes ont intégré des idées préconçues sur les arts à l'école qui sont véhiculées depuis longtemps tant dans la société que dans le milieu scolaire. Il est pertinent de préciser que, par ailleurs, nous avons constaté une concordance entre les propos des participantes en lien avec les arts plastiques à l'école et notre expérience de travail de longue date auprès de ce type de public. Nous avons aussi reconnu dans les données obtenues des expressions couramment employées dans le milieu et que nous avons entendues depuis plus de deux décennies. Dès lors, puisqu'il est établi que les personnes enseignantes sont très souvent influencées par le vécu de la période où elles étaient élèves (Laberge, 2021 ; Vause, 2010) et que les opinions basées sur leurs expériences scolaires ont un impact sur leurs pratiques enseignantes, il nous semble que lors d'une formation initiale à l'enseignement il est important de prendre en compte cet état des lieux en cherchant des dispositifs qui permettraient de faire évoluer leurs opinions.

S'agissant du rôle des arts à l'école, le fait de confronter les représentations recueillies avec les nouveaux paradigmes culturels et éducatifs de l'éducation artistique nous permet de préciser les savoirs présents et les savoirs à introduire (Barthes et Alpe, 2016) et de proposer des approches actualisées (et actualisantes) dans l'enseignement des arts plastiques au primaire.

Une dimension disciplinaire

Pour contrer les effets des idées reçues liées aux arts plastiques comme matière scolaire (donc comme espace d'apprentissages), il suffit à notre avis de faire une bonne lecture du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) qui, sans être parfait, trace clairement les fils conducteurs du processus d'enseignement des arts plastiques au primaire. Il y est explicitement mentionné que les arts plastiques reposent sur des savoirs essentiels « que l'élève utilise de façon autonome à la fin du cycle, et ce, dans des situations d'apprentissage complètes et complexes » (218). Bien que le texte du document puisse parfois être source de confusion quant aux contenus à enseigner (en indiquant par exemple dans la rubrique Savoirs essentiels des notions comme « Les lieux », « Le monde construit », etc. [192], laissant ainsi entendre que ces notions feraient partie des savoirs à enseigner, et donc à évaluer, ce qui n'est pas le cas), il répond de manière générale à l'intention « d'alphabétiser » (210). Par-là, nous comprenons que, tout comme, dans le domaine de la langue, avant d'écrire/lire on enseigne/apprend d'abord et avant tout l'alphabet, il convient, dans le domaine des arts plastiques, de s'approprier le langage plastique avant de réaliser/apprécier. Pour des raisons déjà évoquées (idées reçues quant aux arts plastiques à l'école), la pratique scolaire donne toujours priorité, malgré les directives du programme officiel, aux thèmes (ex. : « Paysage », « Personnage ») et à la technique de réalisation (ex. : « tamponnage », « modelage »). Les savoirs disciplinaires qui serviraient « d'alphabet », en l'occurrence les éléments de langage plastique, ne sont que très peu, voire pas du tout, explorés, expérimentés, exercés, ajustés (phase 1 de la démarche de création, Gosselin *et al.*, 1998) avant d'être utilisés dans la réalisation des créations personnelles des élèves. C'est à notre avis un des principaux fléaux de l'enseignement des arts qui vide la discipline de son fondement, laissant ainsi toute la place au « faire », « finir », « exposer », alors qu'une phase préliminaire d'inspiration (Gosselin *et al.*, 1998), encore trop souvent omise dans la pratique

enseignante, est une excellente occasion d'amener l'élève à réfléchir, à chercher, à répertorier des variations d'un élément précis de langage plastique (ligne, forme, texture, ou autre) pour ensuite faire son choix d'éléments et procéder à la phase de réalisation (correspondant au « thème » de l'atelier). De plus, cette phase pourrait servir aisément à l'objectivation des apprentissages et à leur évaluation sans que la personne enseignante soit dans une position « d'expert » qui évalue le « résultat final » avec un seul critère qui serait celui de son appréciation subjective. Dès lors, cibler le savoir, le décortiquer et construire des situations d'apprentissage permettant aux élèves de se l'approprier par de multiples transformations est un exercice didactique essentiel de la part de la personne enseignante. Un autre point important de cette approche est de, tout en laissant aux élèves un champ ouvert aux investigations personnelles, ne pas perdre de vue les contraintes (le problème plastique à résoudre), qui offrent un cadre, et qui facilitent aussi l'évaluation des apprentissages.

Cette approche est destinée à éviter des propositions de création qui visent souvent une « imprégnation non didactisée » (Gaillot, 2012: 64) et elle permet de réduire dans l'enseignement des arts les tendances à ne « transmettre que des contenus incertains » (*ibidem*).

Une dimension intégratrice

Les idées présentées ci-dessus s'inscrivent dans une démarche pédagogique qui considère l'art comme « objet » d'étude, incluant des savoirs spécifiques. Dans ce qui suit, il est question de l'art comme « moyen » qui, employé dans une démarche pédagogique, permet d'intégrer dans l'enseignement des arts plastiques des savoirs d'autres domaines d'éducation. Dans notre vision, il ne s'agit pas ici de mettre les arts au service d'autres matières scolaires (bien que cela puisse se faire avec succès, ce ne serait pas d'après nous un enseignement des arts), mais de convoquer au cours des apprentissages artistiques des savoirs issus d'autres disciplines et/ou des savoirs sociaux. Cette ouverture du champ de l'art au-delà de ses frontières (ou de ce qui est communément défini comme tel) dans des buts éducatifs est un axe de recherche émergent qui se demande notamment de quelle manière développer, par diverses expériences liées au sensible, « [les] compétences disciplinaires et des compétences transversales qui y sont associées, et permettre de trouver des points d'ancrage dans les domaines généraux de formation » (Gouvernement du Québec, 2006: 211). À titre d'exemple, des recherches présentées lors d'un colloque annuel organisé dans le cadre du congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS 2019, 2021, 2022, 2023, 2024) proposent diverses orientations dans le domaine de l'enseignement des arts (et ce, à tous niveaux, du préscolaire au secondaire) touchant à la sensibilisation aux enjeux sociétaux. Ce type d'approche vise des questions socialement vives, telles que la diversité culturelle, l'inclusion, l'environnement (Morel, 2019), en offrant au personnel enseignants des repères pour la mise en pratique¹ de ce mode « d'apprentissage croisé », ce qui pourrait stimuler davantage le décloisonnement des arts et leur arrimage aux finalités éducatives de l'école.

Une dimension culturelle

Une troisième dimension de la formation à l'enseignement se réfère au rôle de passeur culturel que les personnes enseignantes devraient assurer dans l'exercice

de leurs fonctions. Ce concept est au cœur d'un texte officiel québécois : *L'intégration de la dimension culturelle à l'école, document de référence à l'intention du personnel enseignant* (Gouvernement du Québec, 2003). Il fait aussi couler beaucoup d'encre dans la recherche en éducation, qui aborde la culture sous divers aspects : formation enseignante à l'approche culturelle (Lemonchois et Beaudry, 2017), rehaussement de la formation culturelle des élèves (Simard, 2017), rôle de la personne enseignante dans la transmission culturelle (Nadeau, 2021), dynamique de l'évolution du concept d'enseignant-passeur culturel vers celui d'enseignant-partenaire culturel (Lépine *et al.*, 2021), etc. Mais, bien que pour les spécialistes du domaine de l'art ce dernier fasse incontestablement partie de la culture, pour le personnel enseignant du primaire cela n'est pas toujours une évidence. Comme nous l'avons vu précédemment, le cours d'art continue à être considéré comme un espace où l'on « fait de l'art » sans parler d'art (Trudel *et al.*, 2018). Dès lors, le point fondamental à considérer dans l'approche culturelle de l'enseignement des arts serait la règle selon laquelle il n'y aurait pas de cours d'art sans œuvres d'art : la référence artistique et culturelle devrait être au cœur de la démarche de création et/ou d'appréciation permettant à l'enfant de « prendre du recul sur sa propre culture pour s'ouvrir à soi, aux autres et au monde, mais aussi d'apprendre à faire des choix pertinents pour son bien-être personnel et social » (Lemonchois, 2016: 32).

Enfin, cette approche contribue à l'intégration naturelle des arts à la culture et inscrit de cette façon leur enseignement dans les dispositifs de mise en œuvre des droits culturels des jeunes², ce qui permet à l'école d'approfondir et de consolider son adhésion aux idéaux humanistes qui sont une de ses dimensions essentielles.

Conclusion

Cette étude dresse le bilan d'une longue réflexion sur la formation à l'enseignement en arts plastiques au primaire ; elle s'appuie sur les représentations qu'a le futur personnel enseignant au regard des arts à l'école ainsi que sur le constat de l'urgence d'une amélioration de cette formation pour laquelle nous présentons quelques propositions.

Rappelons que la réforme des programmes entreprise au Québec dans les années 2000 (CPE, 1998) positionnait les arts comme matière scolaire à part entière, en tant qu'ils sont à la fois porteurs d'une dimension culturelle et phénomène social inspiré de la vie quotidienne (Gouvernement du Québec, 2006: 190). Or, une vingtaine d'années après cette refonte des programmes, que nous disent les actuelles personnes étudiantes, qui ont bénéficié de cette nouvelle version de la formation scolaire ?

Comme l'a montré notre étude de terrain, force est d'admettre que, malgré ces belles ambitions, l'école a continué à reproduire des modèles anciens d'enseignement artistique ; Suzanne Lemerise constatait déjà en 2000 que les universitaires tardent toujours à revoir critiquement les effets des anciennes *doxas* : « Au nom d'une rigueur qui fait bonne figure auprès des directions d'école et du public, on réduit et simplifie considérablement la signification de l'apprentissage de l'art dans ses multiples dimensions » (2000: 18).

L'amélioration de cet état des lieux nécessite, d'après nous, une formation actualisée qui soit fondée sur ce que Claire Duchesne définit comme un « apprentissage transformationnel » (2010), « [qui] consiste en un processus

cognitif au cours duquel l'apprenant adulte donne sens à son expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales [...] en nouvelles perspectives [...] qui guideront par la suite ses actions futures » (33).

Cette approche se veut arrimée au constructivisme dans la mesure où les nouveaux apprentissages s'appuient sur des « liens entre les nouvelles informations auxquelles l'apprenant est exposé et les connaissances antérieures qui sont stockées dans sa mémoire ; les nouvelles connaissances s'associent aux anciennes pour les confirmer, pour les modifier ou pour les remplacer » (*ibidem*: 37).

Par conséquent, considérant les représentations sur les arts à l'école qui persistent encore dans le milieu éducatif, un travail de fond reste à faire dans la formation enseignante afin de déconstruire d'éventuels obstacles à la compréhension actualisée des arts à l'école, de « recadrer » l'enseignement artistique et de lui donner sa pleine dimension disciplinaire, éducative et culturelle.

Notes

¹ Dans le prolongement de ces études, une plateforme pédagogique Art&ERE a été créée permettant de mettre en œuvre le maillage entre les arts et l'éducation relative à l'environnement, <https://www.arts-ere.net/>

² Droits reconnus dès 1948 par la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU, <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/> et rappelés par la Déclaration de Fribourg de 2017, <https://liguedesdroits.ca/les-droits-culturels-la-declaration-de-fribourg/>

Références bibliographiques

- Abric, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France, 2011.
- Barthes, Angela et Yves Alpe. *Utiliser les représentations sociales en éducation : exemple de l'éducation au développement durable*. Paris : L'Harmattan, 2016.
- Bédard, Mario. « Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie ». In: *Cahiers de géographie du Québec*, 60.171 (2016): 531–549. <https://doi.org/10.7202/1041221ar>
- Bordeaux, Marie-Christine. (2016-2017). « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles ». In: *Quaderni*, 92 (2016-2017): 27-35. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1033>
- Commission des programmes d'études. *Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1998. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64133>
- Denzin, Norman K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York : McGraw-Hill, 1978.
- Deslauriers, Jean et Marcel Rioux. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (4 vol.). Québec : Éditeur officiel du Québec, 1969. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=68747
- Duchesne, Claire. « L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle ». In: *Éducation et francophonie*, 38.1 (2010): 33–50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Émond, Anne-Marie, Lisandra Eick de Lima et Dominic Marin. « Les sources du plaisir de l'art contemporain ». In: *Éducation et francophonie*, 43.1 (2015): 45–62.

Gaillot, Bernard-André. *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*. Paris : Presses universitaires de France, 2012.

Gosselin, Pierre *et al.* « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique ». In: *Revue des sciences de l'éducation*, 24.3 (1998): 647–666. <https://doi.org/10.7202/031976ar>

Jodelet, Denise. Représentations sociales : un domaine en expansion. In: Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 2003, (p. 45-78).

Kerlan, Alain. Bilan prospectif. L'art et la culture pour éduquer: justification, évaluation, légitimation. In: Alain Seban (dir.), *Symposium européen et international. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle : de recherche*. Paris : Documentation française/Centre Pompidou, 2008, p. 509-516.

---. *Éducation esthétique et émancipation*. Paris : Hermann, 2021.

Kerlan, Alain et Roselyne Erutti. Des artistes à l'école maternelle. Quels effets dans l'école, dans les apprentissages et le développement des enfants, chez les enseignants ? In: Alain Seban, Symposium européen et international. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Paris : La Documentation française/Centre Pompidou, 2008, p. 241-250.

Laberge, Yves. « Cinq types d'étudiants adultes quant à leur rapport à l'environnement – L'approche wébérienne de l'idéal-type ». In: *Éducation relative à l'environnement*, 16.1 (2021). <https://doi.org/10.4000/ere.7243>

Lemerise, Suzanne. La fabuleuse histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec. In: Anne-Marie Émond *et al.* (dir.), *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université de Sherbrooke 2018*. Montréal: CRÉA Éditions, 2020, p. 45-58.

---. Théories du développement graphique : de la naissance à l'épuisement d'un modèle. In: Francine Gagnon-Bourget et France Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*. Victoria : Société canadienne d'éducation par l'art, 2000, p. 11-24.

Lemonchois, Myriam. « L'art à l'école : quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage ? » In: *Formation et Profession*, 14 (2007): 37-39.

---. « L'enseignante, ce passeur vers une culture qui en vaut la peine ». In: *Revue Préscolaire*, 544 (2016): 29-32.

Lemonchois, Myriam et Marie-Christine Beaudry. (2017). Démarche culturelle et expérience esthétique : étude de cas en formation initiale d'enseignants. In: Jean-Charles Chabanne (dir.), *Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon*. Hypothèses, 2017.

<https://rdidlit17.hypotheses.org/lemonchois-beaudry>

Lenoir, Yves. « Être interdisciplinaire dans mon enseignement, c'est respecter un certain nombre d'exigences ». In: *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 6.12 (2017): 9-14.

Lépine, Martin, Audrey Bélanger et Anne Nadeau. Former des Passeurs culturels dès la formation initiale en enseignement ou comment mieux articuler éducation informelle et formelle en matière de culture ? In: Olivier Maulini *et al.* (dir.), *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, enjeux pédagogiques et politiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université, 2021, p. 153-167.

Márquez Cuesta, Francisco. « Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire ». In: *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23 (2018): 143-158.

Ministère de l'Éducation, ministère de la Culture et des Communications. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec, 2003.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf

- Ministère de l'Éducation, ministère de l'Enseignement supérieur. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2006. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Moliner, Pascal, Patrick Rateau et Valérie Cohen-Scali. *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2002.
- Morel, Maia. Arts plastiques et éducation relative à l'environnement : comment repenser une formation des enseignants engagée et critique ? In: Anne-Marie Émond, Alain Savoie, Maryse et Catherine Nadon. (dir.) *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université de Sherbrooke, 2018*. Montréal : CRÉA Éditions, 2020, p. 73-91. <https://www.erudit.org/fr/livres/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels-2018/004708co.pdf>
- . « Quand l'art s'engage pour l'éducation : réflexions à partir du colloque ACFAS-2019 ». In: *Vie des Arts*, 256 (2019): 80-81.
- Nadeau, Anne. « Accueillir un médiateur culturel dans sa classe ». In: *Vivre le primaire*, 33.4 (2021): 46-47.
- O'Farrell, Larry. *Rapport final de la Seconde Conférence Mondiale sur l'Éducation artistique*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2010.
- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff : Armand Colin, 2012.
- Point, Christophe. « Avec John Dewey, penser l'expérience du bonheur au cœur du travail éducatif ». In: *Recherches & éducations*, Hors-série 2 (2023). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14991>
- Rickenmann, René. « Acquis et développement d'une didactique des arts ». In: *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23 (2018): 45-63.
- Ruppin, Virginie. « Les arts plastiques en France : Une discipline scolaire en mutation ». In: *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 58 (2016): 159-173. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0159>
- Saint-Jacques, Diane. « La dimension culturelle du programme de formation en regard du domaine des arts ». In: *Québec français*, 121 (2001): 42-44.
- Savoie-Zajc, Lorraine. La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique, 2011, p. 123-147.
- Seban, Alain (dir.). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche*. Paris : La Documentation française et Centre Pompidou, 2008.
- Simard, Denis. « Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique ». In: *Éthique en éducation et en formation*, 3 (2017): 30-46. <https://doi.org/10.7202/1042935ar>
- Trudel, Mona, Adriana De Oliveira et Élyse Mathieu. « L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques ». In: *Éducation et francophonie*, 46.2 (2018): 109-124.
- Valence, Aline. *Les représentations sociales*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2010.
- Valentin, Élisabeth. *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Québec : Institut national de la recherche scientifique, 2006.
- Vause, Anne. « Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants ». In: *Cahiers de recherche du Girsef*, 82 (2010): 1-54.

LA CARTA METÓDICA: INSTRUMENTO DE FORMACIÓN INICIAL PARA LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN RUMANÍA

Daiana-Georgiana DUMBRĂVESCU

Universidad Spiru Haret, Rumanía

Susana MERINO MAÑUECO

Universidad de Valladolid, España

Este deja cunoscut faptul că autoritățile educaționale din România obișnuiesc să trimită, anual, tuturor instituțiilor de educație timpurie (creșe și grădinițe) din țară, indiferent dacă sunt instituții publice sau private, un document numit *scrisoare metodică*. Aceasta conține o serie de recomandări referitoare la aplicarea în sistemul de învățământ a *Curriculum-ului pentru educație timpurie*, document fundamental al educației naționale pentru învățământul preșcolar. Scrisoarea metodică, cu o structură mai mult sau mai puțin fixă, transmite o serie de recomandări pentru o mai bună implementare a curriculumului național, pune în dezbatere aspecte de reflecție asupra practicii de predare în cadrul lucrului cu copii preșcolari. În acest articol, ne propunem să facem o incursiune în ultimele cinci scrisori metodice din perspectiva considerării lor ca resurse pedagogice și didactice utile studenților aflați în perioada de practică pedagogică de specialitate. Considerăm că atât pentru studenții în formare inițială, cât și pentru Agenții educaționale – cadrele didactice (Galisson, 1990) care predau în instituțiile de nivel preșcolar aceste documente reprezintă un instrument de formare util și necesar pentru profesia didactică. Parcurgerea scrisorilor metodice este de un real interes mai ales în vederea consolidării cunoștințelor despre tot ceea ce înseamnă procesul educațional, dar, mai ales, pentru a reflecta asupra competențelor profesional-didactice necesare defășurării actului didactic și, implicit, în vederea unei înțelegeri mai bune a practicii didactice pe care studenții o observă și o analizează pe parcursul practicii pedagogice de specialitate.

Cuvinte cheie: *scrisoare metodică, formare inițială, viitoare cadre didactice, educație timpurie.*

It is now an established practice for the Romanian education authorities to send to Romanian early childhood education institutions (nurseries and kindergartens), a document called methodical letter, regardless of whether they are public or private institutions, on an annual basis. This letter contains a number of recommendations regarding the *Curriculum pentru educație timpurie* (Curriculum for early education). The *Curriculum pentru educație timpurie* is the basis of national education at pre-primary level. The methodical letter written by national institutions, with a relatively fixed structure, sets out a number of issues and recommendations for better implementation of the national curriculum, as well as issues for discussion of teaching practice in the classroom. In this article, we aim to investigate the last five methodical letters in the perspective of considering them as pedagogical and didactic resources for students during their internship period. Both students in initial training, as well as Educational agents (Galisson, 1990) who teach at the pre-school level can find in these documents a useful and necessary training tool for the teaching career. We believe that the methodical letters can be useful for students - future educators to consolidate their knowledge about the educational process in the classroom as well as to consider their professional-teaching competences and, implicitly, to gain a better

understanding of the teaching practice they observe and analyse during the different internship periods.

Key words: *methodical letters, initial training, future teachers, early childhood education.*

Introducción

Ya desde 2002, Reding consideraba que los profesores son los *actores clave* de todo sistema de educación, y, por tanto, su formación debe preocupar a las autoridades nacionales, al considerar que:

“ [...] sont considérés comme les acteurs essentiels de toute stratégie visant à stimuler le développement de la société et de l'économie (...). Un corps enseignant motivé et hautement qualifié est une condition essentielle à la qualité de l'éducation offerte aux jeunes par les systèmes éducatifs”. (III).

Las acciones para la mejora de la calidad de la educación y formación del profesorado se han concretado en poner a disposición tanto de los profesionales en activo como también de los futuros enseñantes del nivel preescolar diversos documentos que, en opinión de Guillén Díaz (2007), “deben funcionar y ser utilizados como marcos conceptuales de referencia comunes” (86).

Para el contexto educativo rumano, las cartas metódicas, redactadas por las instancias educativas nacionales, pueden ser consideradas auténticos marcos conceptuales de referencia comunes, documentos con carácter de orientación, que contienen recomendaciones didáctico-prácticas. Dichas cartas son depositarias de un conocimiento curricular, en la perspectiva de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la mencionada etapa educativa.

En el sistema educativo rumano, desde el año 2019, la educación preescolar tiene como base y fundamento el nuevo *Curriculum pentru educația timpurie (Currículo para la educación temprana)*, un documento actualizado e implementado en práctica educativa nacional. Se trata de un documento curricular adaptado a los nuevos contextos educativos y acorde a los cambios permanentes que caracterizan el medio de enseñanza/aprendizaje, en general, y el de preescolar, en particular.

Las cartas metódicas vienen, por ende, a ser una prolongación del currículo nacional para la educación temprana y en este artículo nos proponemos indagar en aquellos aspectos relacionados con los actos profesional - docentes (APD) que forman parte de la responsabilidad del enseñante.

La carta metódica para el curso escolar 2019-2020

La carta metódica para el curso escolar 2019 - 2020 titulada *Educación temprana - una necesidad, Evoluciones en plan sistémico y curricular* se centró en dos de los tres actos profesional docentes (APD) que entran en la responsabilidad de todo enseñante: *la evaluación y la planificación*, según representamos en la Figura 1.

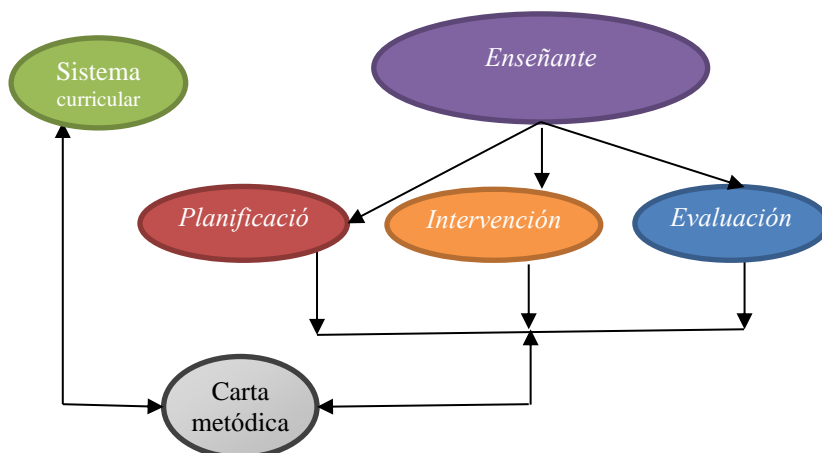


Figura 1: Las cartas metódicas como vínculo entre el sistema curricular y los APD, responsabilidad del enseñante. Adaptado de Area Moreira (1991, p.78) y Dumbrăvescu (2014, p.126)

Como es sabido, toda toma de decisiones del *Agente recurso humano – enseñante* afecta el nivel metodológico y organizativo de la enseñanza y el aprendizaje en el aula; una *toma de decisiones* que obedece, según afirmaba Zabala (1990), “a un complejo análisis del contexto educativo y de las intenciones educativas” (125) y se inscribe en el paradigma de la complejidad (Aguirre Baztán, 1995). Esto implica, en primer lugar, el conocimiento de los APD, así como la movilización de una serie de procesos como: recogida de información, análisis, diagnóstico, elección de otras posibles alternativas.

El APD de evaluación aparece, en la mencionada carta, entendido en términos de seguimiento del progreso del niño en relación consigo mismo (5), así como el proceso que el enseñante debe *monitorizar, registrar y comunicar* a los padres. Un proceso que cumple tres funciones didácticas, a saber: **función de medición** (respecto a lo que ha aprendido el niño), función de **predicción/predictiva** (se establecen cuáles son los contenidos mínimos en torno al desarrollo del niño que le permita acceder al nivel siguiente de escolaridad) y **función de diagnosis/ diagnóstica** (en torno a la descripción del estado actual y la descripción de los posibles aspectos que pueden perturbar el desarrollo del niño). APD de evaluación que, para el nivel al que nos referimos, se realiza a través de **observación sistémica** realizada por el enseñante, a lo largo de todo el proceso educativo. En la Figura 2, representamos las funciones del APD de evaluación en la etapa educativa de educación preescolar.

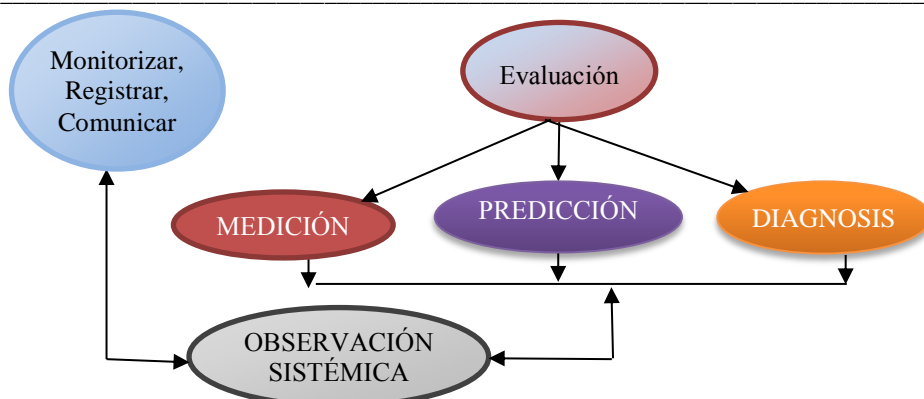


Figura 2: APD de evaluación: funciones y medio de realización en el aula en etapa preescolar

La mencionada carta metódica también hace hincapié en los tres tipos de evaluación. Se indica que la **evaluación predictiva** es la que tiene lugar al principio de cada curso escolar y, por lo tanto, es en la que se fundamentará la caracterización del grupo de niños e influirá en la planificación anual realizada por el *Agente recurso humano – enseñante para la etapa de preescolar*. Todos los datos recogidos en esta etapa se registrarán en el *Cuaderno de observación del niño* o en la *Ficha de apreciación del progreso del niño*. Respecto a la *Ficha de apreciación del progreso del niño*, aparece presentada como instrumento de trabajo cuyo objetivo es recoger la evaluación longitudinal en torno al desarrollo del niño, de su nivel de formación, por tanto, tiene que reflejar el progreso realizado por el niño. Todo lector de la carta puede encontrar ejemplos de cómo rellenar tal *Ficha de apreciación del progreso del niño*.

Acorde a la especificidad de este nivel de educación y formación, la carta metódica viene a resaltar los métodos y las técnicas principales de evaluación, entre estas se mencionan: *el juego, la observación y la conversación*, pero también se indican posibles métodos alternativos de evaluación, como, por ejemplo, *las discusiones individuales con el niño, la autoevaluación, las apreciaciones verbales, la valoración de los resultados* (lo que implica recurrir a alabanzas, refuerzos positivos, uso de medallas, etc.) *juegos alternativos, juegos de rol, trabajos prácticos, presentación de los trabajos realizados*, etc.

Además, en la carta metódica, se destacan aspectos relacionados con la **evaluación continua** y la **evaluación sumativa** (que se realiza a final del semestre o del curso escolar), evaluación que supone la recogida constante de información, en la perspectiva de rellenar las ya mencionadas *Fichas de apreciación del progreso del niño*. En este caso, el documento recomienda el uso de un amplio abanico de medios e instrumentos de evaluación al tiempo que se insiste en evitar el exceso de uso de fichas de trabajo, en la perspectiva de conferir al niño seguridad, sin que sienta una carga excesiva de tensión durante el proceso evaluativo.

El siguiente APD que se presenta en la carta metódica es el de *Planificación*. Respecto a este APD, las instancias educativas nacionales indican la necesidad de recurrir a métodos y técnicas específicos para la realización de las actividades de enseñanza/aprendizaje específicas para este nivel preescolar, entre estas: el juego (en sus distintas variantes y formas: *juego libre, dirigido, iniciado*

por los niños o por el enseñante, el juego didáctico, el juego lógico, de perspicacidad, de creatividad, el juego musical, de movimiento, etc.), pero también el cuento, los ejercicios con material individual, los experimentos, las construcciones, la lectura de imágenes, la observación, los cuentos creados por los niños, la memorización.

Más allá de estos dos APD, en la carta metódica, también se hace referencia a las actividades facultativas y extracurriculares. Retenemos en este sentido la interesante propuesta en torno a la necesidad de apoyar el estudio de las lenguas extranjeras en niveles de educación preescolar y, en este sentido, a los enseñantes se les recomienda aprovechar sus habilidades reconocidas y certificadas durante la formación inicial/continua en materia de lenguas extranjeras en la perspectiva de que sean ellos quienes introduzcan el CLIL (Content and Language Integrated Learning) (1). Desde esta perspectiva, consideramos que el documento viene a destacar la necesidad de que el enseñante se forme en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero a la vez, entienda la importancia de dicho aprendizaje desde edades tempranas.

La carta metódica para el curso escolar 2020-2021

La carta metódica del curso escolar 2020 – 2021 titulada *Un curso escolar diferente. Puntos de referencia y reflexiones* es un documento centrado, sobre todo, en las reglas de higiene, limpieza y medidas de seguridad adoptadas tras el período de pandemia de SARS-CoV-2 que atravesamos durante dicho curso escolar. Aunque no faltan las recomendaciones en torno a los APD, no vamos a indagar en el contenido de dicha carta metódica ya que el sistema de enseñanza/aprendizaje ha vuelto a desarrollarse en condiciones normales, de enseñanza/aprendizaje presencial.

La carta metódica para el curso escolar 2021-2022

En sintonía con las propuestas de la Comisión de las Comunidades Europeas, el lanzamiento del *Proyecto del programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación* (2001) en el que se destacaba como prioritario el objetivo relativo a la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, calidad que empieza por la mejora de la educación y la formación de profesores y formadores, por cuanto que ellos son los principales agentes de cualquier estrategia orientada hacia el desarrollo de la sociedad y la economía, la carta metódica para el curso escolar 2021-2022 parte de la idea de reconocer el papel del profesor como principal agente del cambio.

Ya en 2007, los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo Europeo habían admitido que la calidad de la docencia y la formación del profesorado representan factores clave para mejorar los resultados de aprendizaje en todas las etapas educativas. En este sentido, se había consensuado la importancia de la formación de los profesores. Formación que se erige, desde el Consejo de la Unión Europea (2007), no sólo en “un elemento esencial de la modernización de los sistemas de enseñanza y formación europeos” (7), sino como una condición imprescindible para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un Agente - enseñante que juega un

papel imprescindible y que influye de manera decisiva en y sobre el progreso del niño desde edades tempranas y del alumno, en general.

Respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje, la carta metódica viene a destacar la importancia de tener en cuenta la ya de sobra conocida Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), y en consecuencia identificar, seleccionar y llevar al aula aquellas actividades que se adecuen a los ocho tipos de inteligencias que caracterizan al ser humano.

En la mencionada carta metódica se hace hincapié en la importancia del juego como actividad presente en la vida del ser humano, en general, y del niño, en particular, por cuanto que cumple la función de desarrollar las aptitudes y habilidades intelectuales, motrices y sociales del niño, bajo todos los aspectos: *cognitivos, motrices, afectivos, sociales y morales*.

En esta carta metódica también encontramos referencias al APD de *planificación*, acto al que se debe conceder una especial atención y que “*implica desarrollar un plan y una estructura para la acción de enseñar en el aula*” (Dumbrăvescu, 127). La carta propone dos conceptos claramente delimitados: el de *la planificación* (acto entendido como realizado anual, temática y semanalmente) y el de *la proyección* (acto entendido como proyección de los temarios y de las actividades diarias).

Se insiste en el hecho de que toda *planificación* tiene que estar en estrecha y directa relación con las necesidades educativas de aprendizaje y desarrollo del niño, al tiempo que se recomiendan respetar los siguientes siete pasos en *la proyección* didáctica. Los siete pasos que se proponen la carta metódica del curso escolar 2021-2022 se concretizan en:

1. Establecer- el nivel de desarrollo del grupo de niños.
2. Seleccionar los ámbitos de desarrollo que se van a desarrollar.
3. Seleccionar por lo menos una dimensión del desarrollo.
4. Indicar los comportamientos/conductas a desarrollar.
5. Formular objetivos operacionales para cada comportamiento/conducta.
6. Proponer situaciones de aprendizaje.
7. Seleccionar contenidos, establecer el tema de la actividad integrada y las estrategias didácticas.

Es interesante la propuesta de la carta metódica respecto al denominado rol del profesor como “curador de contenidos” (6). Un concepto entendido desde la perspectiva de buscar, identificar, seleccionar contenidos nuevos e interesantes que el enseñante comparta con los padres de los niños, con la comunidad docente, en general, recurriendo a distintos canales de comunicación. A la vez, se recomienda que los contenidos se integren, en la medida de lo posible, en el modelo de educación STEM/STEAM (2) y de la educación en valores. En este sentido, para la educación STEM/STEAM, en la carta metódica, se propone un recorrido en seis secuencias que perfilen un proceso de aprendizaje auténtico por parte del niño según representamos en la Tabla 1.

1. La focalización	paso en que el alumno aprende a identificar los interrogantes a los que tendrá que buscar respuestas.
2. El detalle	paso en el que el niño se centra en la identificación de los aspectos clave que han determinado el interrogante inicial.

3. El descubrimiento	paso en el que el niño investiga y analiza lo que corresponde y lo que no corresponde al problema que se ha de resolver.
4. La aplicación	paso en el que el aprendizaje y la investigación se unen para resolver el problema); es cuando el niño propone soluciones innovadoras recurriendo a las informaciones e instrumentos de los que dispone.
5. La presentación	paso en el que se expone lo aprendido y, consecuentemente, recibe un feedback a su solución.
6. La conexión	paso en el que el niño tiene la oportunidad de repasar su propio trabajo tras recibir el feedback por parte de los compañeros y/o del docente.

Tabla 1. Los 6 pasos para una educación STEM/STEAM en la etapa preescolar

Unida a la educación STEM/STEAM está la educación en valores. La educación STEM/STEAM en sí representa una propuesta respecto al desarrollo de los valores asociados a las actividades humanas. Educar en valores supone formar al adulto de mañana, como persona y ciudadano con unos determinados valores morales y éticos. Una persona empática, que respete al otro y que sepa defender lo propio, lo nacional. Una formación en este sentido pasa por conceder una atención especial tanto al conocimiento de la ciencia, de la cultura, del arte, como al de las tradiciones nacionales propias, de cómo mantenerlas y perpetuarlas de generación en generación y desde edades tempranas.

La carta metódica para el curso escolar 2022-2023

El contenido de la carta metódica para el curso escolar 2022-2023 titulada *Juego, respeto y alegría* está construido alrededor de estos tres componentes clave en la formación del niño.

Como el propio título indica, se parte de la consideración del juego como principal medio y método de enseñanza – aprendizaje en edades tempranas. El juego en educación preescolar, según se presenta en la carta, viene a ser entendido desde sus múltiples facetas, a saber: como medio de comunicación y resiliencia, como medio de desarrollo y aprendizaje, como vivencia que estimula la creatividad, como medio que estimula el ocio y la recuperación, como método didáctico, como medio para realizar las actividades didácticas (1).

El otro concepto clave que se revela como pilar en el desarrollo de la carta es *el respeto* como valoración manifestada hacia la propia persona, hacia el otro, hacia los valores transmitidos de generación en generación, hacia los valores nacionales, la naturaleza, el patrimonio vivo. *El respeto* por ende se presenta como valor que se ha de entender como componente importante en la formación del futuro adulto.

Por otra parte, el tercer componente es la alegría, la cual es la emoción que ha de marcar la existencia del niño y ha de ser entendida como sentimiento común compartido con el otro y medio para el bienestar y el desarrollo de una persona.

De la carta metódica para el curso escolar 2022 – 2023 recuperamos una serie de aclaraciones en torno al medio educativo específico para las instituciones de enseñanza de la etapa preescolar y su influencia en el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía personal del niño. Considerado el tercer educador junto con el docente y los recursos innatos del niño, el medio influirá decisivamente en el desarrollo físico y

cognitivo, así como en la personalidad del niño. Un medio de calidad, según se indica en la carta, es el que debe cumplir con los siguientes requisitos:

- tranquilo, ordenado, dominado por la armonía,
- en el niño pueda correr, cantar, reír,
- ofrezca seguridad física y emocional al niño,
- falto de sobrecarga de actividades, pero que despierte la curiosidad del niño,
- en el que se exprese y reciba respuestas y confirmaciones a sus logros,
- en el que se refleje la diversidad cultural,
- adaptado a las particularidades de la edad e individualidades del niño.

Como en las anteriores cartas metódicas, en esta también se hacen recomendaciones en torno a los dos APD de *planificación*, *proyección* y *evaluación* en edades tempranas. Respecto a la evaluación, se retoman los pasos mencionados en la carta metódica para el curso 2021-2022, haciéndose hincapié en los roles del Agente – enseñante en la evaluación inicial, roles que enumeramos a continuación:

- observa comportamientos, actitudes, destrezas y habilidades (el lenguaje y las interacciones del niño con los demás niños),
- discute con el niño, con sus padres y las demás personas implicadas en la educación del niño,
- aplica fichas de evaluación integrada o específicas para distintos ámbitos de desarrollo del niño,
- se orienta en función de la ficha de reflexión en la perspectiva de asegurarse de haber recorrido todas las etapas,
- registra todas las observaciones en la ficha del progreso del niño y decide las prioridades en torno a la intervención,
- analiza y describe el nivel de desarrollo del grupo de niños,
- identifica las prioridades para los ámbitos de desarrollo que se han de seguir a lo largo del curso escolar.

Respecto al APD de *planificación*, en función del tipo de planificación, el Agente enseñante tendrá que realizarlo teniendo en cuenta los aspectos que retomamos de la carta metódica.

Planificación anual:

- seleccionar aspectos relevantes de los contenidos,
- comparar los temas de los contenidos propuestos con los recorridos en los años anteriores, evitando la superposición y proponiendo una perspectiva diversa y complementaria,
- elaborar una planificación anual respetando las metodologías para aplicar el plan de enseñanza para educación temprana,
- seleccionar para cada temario las competencias específicas propuestas así como los soportes informáticos y los materiales necesarios para desarrollarlas.

Planificación seminal:

- aplicar el plan de enseñanza y el programa diario,
- relacionar los contenidos,
- respetar el nivel de desarrollo del grupo,
- anticipar los distintos acontecimientos en la vida social de la comunidad o de la vida personal del niño,

- asegurar un equilibrio entre las actividades en grupo y actividades individuales a lo largo del día,
- alternar las actividades estáticas con las dinámicas, las tranquilas con las ruidosas, las activas desde el punto de vista físico y mental) con las de ocio, las actividades estructuradas con las no estructuradas,
- conectar los contenidos con distintos tipos de actividades,
- conceder prioridad a lo lúdico así como a un proyecto didáctico integrado.

La carta metódica para el curso escolar 2023-2024

La última carta metódica en cuyo contenido nos adentramos es la que corresponde al curso escolar 2022-2023 y que fue titulada *Sobre sentido en educación*. Como los anteriores documentos, en esta también se enfocan distintos aspectos sobre los APD de *planificación y evaluación*.

Partiendo de la importancia de conocer y entender la comunicación desde una perspectiva educacional, de los conceptos específicos para la comunicación y especialmente de la comprensión del rol del enseñante en la comunicación pedagógica y didáctica, más allá de las recomendaciones de carácter general en torno a la *planificación y evaluación*, se hacen también recomendaciones con respecto a la proyección de las actividades de asesoramiento a los padres. Se indican los siguientes pasos a seguir en dicho proceso de asesoramiento (10-11):

- Establecer una conexión de comunicación eficiente con la familia del niño.
- Establecer un plan para informar a los padres sobre la actividad del niño, tanto en el aula como en el medio extraescolar.
- Escuchar activamente y observar las manifestaciones del interlocutor.
- Identificar los posibles interrogantes que la familia pueda plantearse con respecto a las manifestaciones del niño.
- Asegurar un alto grado de concienciación por parte de la familia con respecto a la relación con el niño.
- Analizar las soluciones alternativas posibles y la toma de decisiones.
- Acompañar a la familia en el proceso de conocer al niño para que juntos, padres y enseñantes, lleguen a entenderlo mejor y responder a sus necesidades.

A modo de conclusiones

Tras este sucinto recorrido por las cinco cartas metódicas consideradas documentos emitidos por instancias rumanas oficiales, nacionales, que se redactan a modo de recomendaciones y se envían a todas las instituciones educativas que imparten enseñanza en la etapa de educación preescolar, podemos afirmar que dichas cartas representan marcos comunes de formación docente. Por una parte, desde las autoridades educativas se indica el hecho de que la *Planificación* como APD, implica ser consciente de que el enseñante ha de desarrollar un plan y una estructura para su acción didáctica y pedagógica en el aula. El *Agente - enseñante* al que le corresponde la responsabilidad de seleccionar y organizar los contenidos de conocimiento para su propuesta de itinerario didáctico – pedagógico, siempre atendiendo a las necesidades de los niños como sujetos de su actividad y a los

objetivos de la enseñanza y el aprendizaje propuestos. La calidad de la planificación influirá en la calidad de su intervención en el aula.

Por otra parte, el APD de *Evaluación*, componente básico del currículo, está presente durante todo el proceso educativo, y se convierte en un auténtico indicador de cómo va desarrollándose el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Asimismo, a través de todos los contenidos presentados, las cartas metódicas cumplen la función de informar y formar tanto a los docentes en activo, como también a los futuros enseñantes, estudiantes en formación inicial. Son, en definitiva, contenidos que se constituyen en fundamentos teóricos, conceptuales y disciplinares importantes para toda actividad docente, así como planteamientos y posicionamientos teóricos de las autoridades nacionales en torno a los APD cuya responsabilidad corresponde al enseñante activar a lo largo de la etapa preescolar.

- (1) En este nivel de aprendizaje entenderíamos el CLIL como una propuesta de aprendizaje integrado de lengua extranjera.
- (2) Los expertos en educación, ya desde décadas, han reunido bajo la sigla inglesa de STEM (Science, Technology, Engineering, Math) y, más recientemente, de STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Math) un programa de educación que viene a marcar el paso del modelo de enseñanza pluridisciplinar a la enseñanza interdisciplinar de una serie de actividades teórico – prácticas en torno a las asignaturas y contenidos ya mencionados por las iniciales que integran las dos siglas.

Referencias bibliográficas

Aguirre Baztán, Ángel. El contexto educativo como sistema social. En J. Beltrán Llera y J. A. Bueno Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación* (p. 626 – 639). Barcelona: Boixareu Universitaria. 1995.

Area Moreira, Manuel. *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona. Sendai, 1991.

Comisión de las Comunidades Europeas. Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación. Comunicación de la comisión del 07.09.2001. Bruselas. [COM (2001) 501 final].

Consejo de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, sobre la mejora de la calidad de la Educación del profesorado. [Diario Oficial de la Unión Europea 207/C 300/07, del 12.12.2007].

Dumbrăvescu, Daiana – Georgiana. *Estatus de las unidades fraseológicas en español y rumano: indicadores de actualización para la formación filológica en Rumanía*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. 2014.

Guillén Díaz, Carmen. (2007). La formación del profesorado de lenguas extranjeras en el EEES: de las concepciones y elementos de referencia a la forma de los contenidos. *Lenguaje y Textos*, 25, 65-92.

Ministerul Educației Naționale. *Curriculum pentru educația timpurie*. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019.

Ministerul Educației Naționale. Direcția Generală Educație Timpurie, Învățământ Primar și Gimnazial. *Scrisoare metodică. Educația timpurie – Necesitate. Evoluții în plan sistemic și curricular*, nr. 38.407/01.10.2019.

Ministerul Educației și Cercetării. Scrisoare metodică. Scrisoarea metodică: 2020 – 2021, Un an școlar altfel. Repere și reflecții. nr. 35,707/07.10.2020.

Ministerul Educației. Direcția Generală Invățământ Preuniversitar. Scrisoarea metodică: 2021 – 2022, Anul comunităților profesionale de învățare. nr. 33,774/15.10.2021.

Ministerul Educației. Direcția Generală Invățământ Preuniversitar. Despre rost în educație. Scrisoare metodică pentru anul școlar 2023 – 2024, nr. 31.815/25.10.2023.

Reding, Viviane. Préface. En Eurydice, *Questions clés de l'éducation en Europe. La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport I. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*, 3, (p. III – IV). Bruxelles: Commission Européenne. Direction Générale de l'Education et de la Culture. 2002.

Zabala, Antoni. Materiales curriculares. En T. Mauri, I. Sole, L. del Carmen y A. Zabala, *Cuadernos de educación: El currículo en el centro educativo* (p. 125 – 167). Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona. 1990.

STUDIUL ARTELOR ȘI CULTUROLOGIE

STUDY OF ARTS AND CULTUROLOGY

CUVÂNTUL POETIC DE LUCIAN BLAGA ÎN VIZIUNEA MUZICALĂ A COMPOZITORULUI IGOR IACHIMCIUC

Angela CORJAN-COLESNIC

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Republica Moldova

În centrul atenției autoarei se află ciclul vocal *Poemele luminii* (Poems of Light) pentru mezzo-soprano și pian pe versurile marelui poet român Lucian Blaga semnat de Igor Iachimciuc în 2005. Creația talentatului compozitor din Republica Moldova Igor Iachimciuc, stabilit în SUA, reprezintă un fenomen aparte în peisajul componistic național la confluența secolelor XX – XXI. Tendință spre universalismul estetic și stilistic, caracterul sintetic al limbajului muzical în creațiile compozitorului se manifestă printr-o sinteză organică a muzicii academice cu muzica rock și pop, precum și cu folclorul național (care, în ultima perioadă a activității compozitorului se completează cu muzica folclorică din alte arealuri geografice). Fiind alcătuit din 4 părți – *Vreau să joc!*, *Mugurii*, *La mare*, *Trei fețe* – ciclul vocal *Poemele Luminii* se deosebește prin profunzimea conceptului muzical-poetic, complexitatea limbajului muzical, îmbinarea procedeelelor muzicale care aparțin diferitor genuri, stiluri și sfere estetico-stilistice. Este analizată tratarea conceptului filosofic al poeziei blagiene în partitura muzicală a ciclului. Pe lângă faptul, că fiecare miniatura vocală simbolizează starea generală de spirit al poeziei, compozitorul tratează foarte atent fiecare nuanță emotivă a textului literar; prin urmare, realizarea cuvântului blagian în materia sonoră se efectuează la diferite nivele ale partiturii muzicale. Având drept scop amplificarea semnificației cuvântului poetic, compozitorul folosește procedeul de deconstrucție, realizată prin repetarea anumitor cuvinte sau silabe.

Cuvinte cheie: *ciclu vocal, Lucian Blaga, Igor Iachimciuc, Poemele luminii.*

In the center of the author's attention is the vocal cycle *Poemele luminii* (Poems of Light) for mezzo-soprano and piano on the poems of the great Romanian poet Lucian Blaga signed by Igor Iachimciuc in 2005. The creation of the talented composer from the Republic of Moldova Igor Iachimciuc, settled in the USA, represents a special phenomenon in the national compositional landscape at the turn of the 20th and 21st centuries. The tendency towards aesthetic and stylistic universalism, the synthetic character of the musical language in the composer's creations is manifested through an organic synthesis of academic music with rock and popular music, as well as with national folklore (which, in the last period of the composer's activity, is complemented with folk music from other geographical areas). Consisting of 4 parts – *I want to play!*, *Mugurii*, *La mare*, *Trei fețe* – the vocal cycle *Poemele Luminii* is distinguished by the depth of the musical-poetic concept, the complexity of the musical language, the combination of musical processes that belong to different genres, styles and aesthetic-stylistic spheres. The treatment of the philosophical concept of Blaga's poetry in the musical score of the cycle is analyzed. In addition to the fact that each vocal miniature symbolizes the general mood of the poem, the composer treats very carefully every emotional nuance of the literary text; therefore, the realization of the Blaga's word in sound matter is carried out at different levels of the musical score. Aiming to amplify the meaning of the poetic word, the composer uses the deconstruction method, achieved by repeating certain words or syllables.

Keywords: *vocal cycle, Lucian Blaga, Igor Iachimciuc, Poems of light.*

Creația talentatului compozitor din Republica Moldova Igor Iachimciuc, stabilit în SUA, reprezintă un fenomen aparte în peisajul componistic moldovenesc la confluența secolelor XX – XXI. Tendința spre universalismul estetic și stilistic, caracterul sintetic al limbajului muzical în creațiile compozitorului se manifestă printr-o sinteză organică a muzicii academice cu muzica rock și pop, precum și cu folclorul național (care, în ultima perioadă a activității compozitorului se completează cu muzica folclorică din alte arealuri geografice).

În plus, mai multe creații semnate de compozitor demonstrează un interes constant față de muzică jazz, fapt confirmat de mai mulți cercetători (Tcacenco 244). Lista impresionantă de lucrări scrise pentru diverse componente interpretative sub influența esteticii și stilisticii jazzului include: *Opt piese în stil folk-jazz* pentru flaut, vioară și chitară, *12 prelucrări de melodii populare pentru țambal, chimvale, chitară și contrabas în stil jazzistic*. Un șir de creații au fost scrise special pentru formația *Univox Vocal Band*: printre care se enumeră ciclul din cinci părți *Descânțete* pe texte folclorice, fanteziile *Blues*, *Ciocârlia*, prelucrarea cântecului popular *Păsărica, mută-ți cuibul*, fiind interpretate în repetate rânduri de membrii formației atât în țară, cât și în străinătate. Opusurile compozitorului de diferite genuri și componente interpretative ne oferă un material benefic pentru studiere, având drept scop depistarea și fundamentarea noilor procedee de sinteză a muzicii jazz cu tradiția academică în arta muzicală națională la etapa actuală.

În centrul atenției noastre se află un ciclu vocal *Poemele luminii* (*Poems of Light*) pentru mezzo-soprano și pian pe versurile marelui poet român Lucian Blaga. Ciclul dat reprezintă o creație recentă a compozitorului: a fost finisat în noembrie, 2005. Fiind alcătuit din 4 părți – *Vreau să joc!*, *Mugurii*, *La mare*, *Trei fețe* – ciclul vocal *Poemele Luminii* se deosebește prin profunzimea conceptului muzical-poetic, complexitatea limbajului muzical, îmbinarea procedeelelor muzicale care aparțin diferitor genuri, stiluri, sfere estetico-stilistice. Deși în ultimul timp au apărut niște articole științifice dedicate creației compozitorului, ciclul vocal *Poemele luminii* nu se bucură de atenția cercetătorilor, fapt ce argumează noutatea științifică și actualitatea analizei făcute. Merită de menționat faptul, că studierea acestei creații cameral-vocale inedite se realizează în premieră în muzicologia autohtonă. Un interes deosebit reprezintă alegerea textelor poetice pentru ciclul vizat. Compozitorul a adresat la moștenirea spirituală a unuia din cele mai enigmatice figuri în arta poetică românească din sec. XX Lucian Blaga (1895-1961). „Prin versurile poetului, pășim într-o lume complexă, vastă și uneori paradoxală, în care ne întâmpină ca obiecte concepții despre viață, crize lăuntrice, reproșuri, revelații spirituale, viziuni transcendente și uneori însingurarea care pare să contrazică panteismul afirmat deseori.” – astfel o mărturisire aparține antropologului cultural românesc, prof., dr. Sebastian Francisc Stănculescu. Igor Iachimciuc alege poeziile de debut ale lui L. Blaga care fac parte din prima culegere poetului *Poemele luminii*, editată în 1919 la Sibiu. Fiind prima manifestare a tânărului creator, această culegere blagiană are unele trăsături tipice universului poetic al acestuia. După cum spune George Gană, poezia lui Blaga „... începe cu îndreptarea privirii spre întregul lumii și căutarea miezului ei absolut, a substanței ce dănuie dincolo de moartea fenomenală, a irealității, de dincolo de lucruri”(147). Diferite motive simbolice, inclusiv cele mitice, „sunt uzate în sens creator, liber” în ciclul poetic vizat (Neacșu 112). *Poemele luminii* se deosebesc printr-o unitate conceptuală uimitoare. Ele „aduc în prim plan frenezia realului,

odată cu bucuria atașamentului dintre corp și spirit, dintre om și divinitate. Aparent, Blaga nu se arată preocupat acum de dimensiunile cerești ale omului. Dar e cuprins de elanuri titanice, în stare să cucerească și cerul și pământul, să stăpânească timpul și spațiul, adică tot ce limitează existența noastră”(Crăciun 344).

Sub aspect stilistic Poemele luminii asimilează cele mai importante tendințe artistice ale timpului, fapt confirmat de un alt cercetător al creației blagiene – Gh.Crăciun, care relatează: „ar trebui să asociem momentul „Poemelor luminii”...unor direcții pre-expresioniste ca Jugendstil-ul, Art Nouveau sau Sezession” (345).

Explicând cum a venit ideea de a adresa la poezia lui Blaga, compozitorul a relatat: ”Blaga e un poet la care mi-am adresat mai des până la și după compunerea ciclului vocal *Poemele Luminii*. E un poet simbolist care folosește deseori natura ca mijloc de expresie al lumei lăuntrice omenești. După mine, Blaga arată relația *omul-Univers* și redă posibilitățile infinite ale sufletului și în același timp limitele și imperfecțiunile omenești.” (Aici și în continuare sunt folosite fragmentele din interviul cu compozitorul realizat în decembrie 2017).

Din 38 de poezii ale culegerii *Poemele luminii*, compozitorul scoate în evidență cele mai enigmatice versuri, patru la număr: *Vreau să joc!*, *Mugurii*, *La mare*, *Trei fețe*. Ca răspuns la de ce anume aceste patru poezii au fost alese, I. Iachimcuc spune: „inițial am vrut să pun pe muzică mai multe poezii din culegerea *Poemele Luminii* (1919), dar din motive practice, am ales numai patru poezii, care după caracter sunt contrastante.”

Reflectând problema raportului *cuvânt – muzică* în ciclul vocal vizat, compozitorul îl descrie în modul următor: “Am fost foarte atent cu tratarea cuvântului. Noțiunea de depictarea cuvântului (*word painting*) se trage din antichitate și îmi este foarte aproape estetic. În majoritatea cazurilor, accentele în propoziții și în cuvinte nu sunt schimbate în varianta muzicală. Totodată, îmi permit deplasarea (mutarea) frazelor în timp muzical creând sincope. De exemplu, în fraza “vreau sa joc!” cuvântul “joc” apare și pe timpul tare al măsurii, și pe timpul slab.” Prima parte a ciclului are o denumire *Vreau să joc!* :

O, vreau să joc, cum niciodată n-am jucat!
Să nu se simtă Dumnezeu în mine
un rob în temniță – încătușat.
Pământule, dă-mi aripi:
săgeată vreau să fiu, să sprintec nemărginirea,
să nu mai văd în preajmă decât cer, deasupra cer,
și cer sub mine –si – aprins în valuri de lumină să joc
străfulgerat de – avânturi nemaipomenite
ca să răsuflă liber Dumnezeu în mine,
să nu cârtească:”Sunt rob în temniță!”

Mai mulți cercetători ai stilului blagian afirmă, că poezia *Vreau să joc!* manifestă „Jocul apolinic dionisiac al descătușării ființei, care-l conține lăuntric și pe Dumnezeu” (Crăciun 344). Aici poetul dezvăluie „... misterul lui *homo ludens*, bucuria absolută a creatorului, în atingerea cu misterul lui *Deul ludens*. Divinitatea captivă este eliberată prin joc, într-un elan cosmic de sacralizare, de spiritualitate și creație ingenuă” [ibidem].

Structura textului poetic pare una deosebită: lungimea diferită a rândurilor poetice, construcția liberă a acestora, nerespectarea rimei și alte procedee creează un flux liber și spontan al discursului poetic. I. Iachimciuc întărește acest efect prin repetarea cuvântului vreau, în măsurile 1-10, apoi 11-16, 18-22, 23-28; aceasta schimbă structura poetică incipientă. O astfel de tehnică redirecționează atenția ascultătorului de la conținutul textului la aspectele sonore, iar folosirea unui cuvânt scurt cu două consoane consecutiv (vr) amintește de un astfel de procedeu al jazzului vocal ca scat. Partea a doua a ciclului are o denumire Mugurii:

*Un vant de seara
aprints saruta cerul la apus
si-i scoate ruji de sange pe obraji.
Trantit in iarba rup cu dintii
gandul aiurea - mugurii
unui vlastar primavaratic.
Imi zic: "Din muguri
amari infloresc potire grele de nectar"
si cald din temelii tresar
de-amarul tinerelor mele patimi.*

Aici se observă o transformare bruscă a bucuriei în tragicul, tipică caracteristică stilului blagian. După cum afirmă Gh. Crăciun, dacă în partea întâi a ciclului „Divinitatea captivă este eliberată prin joc, într-un elan cosmic de sacralizare, de spiritualitate și creație ingenuă” [ibidem], în cadrul poeziei *Mugurii* „această bucurie abisală, „... este mai aproape de tragic” [ibidem]. Această calitate a poeziei bliagene care a devenit o constantă conceptuală a creației marelui poet, este descrisă de mai mulți cercetători ca, „o tristețe metafizică”, care „exprimă un proces adânc din ființa poetului, Lucian Blaga” (Alexandrescu, Gavrilă, 329).

În pofida mărimii sale destul de modeste (38 măsuri), partea a doua a ciclului – *Mugurii* – reprezintă o altă latură a conceptului componistic. Aici procedeele depistate în cadrul primei miniaturi nu sunt în centrul atenției: în schimb, aici găsim alte influențe stilistice și de gen, legate, pe de o parte, de practica avangardistă și, pe de altă parte, de fenomenul rock-ului. În partida pianului compozitorul utilizează un procedeu specific: în secțiunea introductivă și cea concludivă a miniaturii respective el introduce un procedeu de emiteră a sunetului prin zgârierea strunei pianului cu unghia (vezi remarca compozitorului: *Scratch the string with fingernail*). Ca rezultat apare un sunet atipic pentru pian, puțin deformat, ca în interpretare la chitară sau la sitar în muzica rock, cu intonația labilă, și sonoritatea foarte specifică (distortion). Astfel se creează o anumită asociere între rock ca cultura tinerilor și eroul convențional al acestei poezii bliagene. Această miniatură se deosebește printr-o paletă mai senină, transparentă, prin implicarea tuturor registrelor pianului, prin folosirea procedeelelor tipice școlii noi vieneze. Partea a treia a ciclului – *La mare* – este o manifestare a unui suflet solitar:

*Vițe roșii, vițe verzi
sugrumă casele- nălătări sălbatici
vițe roșii, vițe verzi
și vînjoși asemenea unor plopi
ceși strâng în brațe prada.
Soarele în răsărit*

*de sânge – și spală – n mare lăncile,
cu care a uciis în goană noaptea ca peo fiară.
Eu stau pe tărnm
Și sufletul mie dus de –acasă.
Sa pierdut pe – o cărăruie
Și nu – și găsește drumul înapoi.*

Având o paletă emoțională foarte bogată, această parte sună mai enigmatic, neavând puncte comune cu imaginea părților precedente. Gândirea lineară, mișcarea paralelă a vocilor din acompaniamentul pianistic predomină în această parte. Totodată, factura pianistică este mai transparentă, mai laconică în comparație cu părțile precedente. Ultima, a patra parte a ciclului Poemele luminii are o denumire Trei fețe. Natura filosofică a textului poetic, caracterul simbolic al lui are ca fundament trei categorii ale existenței umane: jocul, iubirea, înțelepciunea, inerente copilăriei, adolescenței și bătrâneții. Jucând foarte lejer și iscusit cu aceste trei categorii simbolice, ce „sugerează diferite moduri de existență” (Alexandrescu, Gavrilă 328) poetul construiește un concept profund și totcuprinzător al existenței umane:

*Copilul râde:
„Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!”
Tânărul cântă:
„Jocul și-nțelepciunea mea-i iubirea!”
Bătrânul tace:
„Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!”*

Aici se generalizează ideile exprimate în părțile precedente ale ciclului. Toate procedeele descrise găsesc o întruchipare nouă în cadrul părții finale. De exemplu, procedeul de folosire a silabelor onomatopeice, apropiat tehnicii scatului, îl găsim în cadrul unei secțiuni aparte după expunerea primei strofe. Având un caracter relativ finalizat pe baza silabelor ta-ga-da ti-ta-ra, care nu sunt tipice scătului tradițional, această secțiune totodată exploatează principiul de bază al acestuia. Mai mult decât atât, scăt-ului este alocat o secțiune aparte (mm. 19-23). Acest procedeu reconstruiește, într-o oarecare măsură, succesiunea temei, melodiei în jazz după care urmează improvizație.

Este important de accentuat că, în secțiunea dedicată adolescenței, compozitorul introduce un citat, mai bine zis, o intonație din Aria lui Tony din musicalul West Side Story, expusă în tonalitatea Fis-dur (spre deosebire de tonalitatea originală Es-dur), păstrând linia vocală și compunând o partidă pianistică proprie, care reiese stilistic din limbajul muzical al ciclului. Reamintim, că aria lui Tony este o arie de dragoste, care demonstrează nașterea sentimentului liric: aici acest simbol muzical susține textul poetic pe repetarea cuvintului iubire. Grație păstrării liniei melodice neschimbate acest procedeu se recunoaște cu ușurință de ascultător. Pe marginea celor spuse tragem unele concluzii. 1. O analiză succintă a ciclului permite să afirmăm că compozitorul Igor Iachimciuc a reușit să redea conceptual filosofic al poeziei bliagene la diferite nivele ale partiturii muzicale.

2. Pe lângă faptul, că fiecare miniatura vocală simbolizează starea generală de spirit al poeziei, compozitorul tratează foarte atent fiecare cuvânt, fiecare nuanță

emotivă a textului literar; așadar realizarea cuvântului blagian în materia sonoră se efectuează la diferite nivele ale partiturii muzicale.

3. Având drept scop amplificarea semnificației cuvântului poetic, compozitorul folosește procedeul de deconstrucție, realizată prin repetarea anumitor cuvinte sau silabe.

Referințe bibliografice

- Ткаченко, Виктория. *О некоторых парадоксах композиторского творчества Игоря Якимчука*. In: Anuar Științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice. 2012, nr. 4, p.242-247.
- «Căutarea lumii spirituale. Întâlniri cu versuri de Lucian Blaga».<
<http://sebastianstanculescu.ro/cautarea-lumii-spirituale-intalniri-cu-versuri-de-lucian-bлага>
- Gană, George. *Opera literară a lui Lucian Blaga*. București: Ed. Minerva, 1976.
- Neacșu, Ioan. *Introducere în poezie*. Bacău: Cartea românească, 1983.
- Crăciun, Gheorghe. *Istoria didactică a literaturii române*. București: Ed. Magister, 1997.
- Alexandrescu, Emil, Gavrilă, Dana. *Literatura română în analize și sinteze*. Chișinău: Pontos, 2001.

SCRIITORI ȘI CĂRȚI CARE AU APĂRAT IDENTITATEA NAȚIONALĂ

Mihaela MARINESCU

Liceul Teoretic „Benjamin Franklin”, București, România

Apărarea originii latine a poporului și a limbii române, precum și evidențierea poziției pe care o deține poporul nostru în contextul civilizației europene au constituit un punct central al activității cărturarilor noștri din toate vremurile. Spațiul dintre Carpați, Dunăre și Marea Neagră a reprezentat, în timp, o zonă de tranziție, influențată de modele preluate de-a lungul secolelor. Poporul român a devenit o punte între civilizații, culturile și mentalitățile s-au împletit și românii au răspuns în două moduri diferite la acest fenomen, prin dezvoltarea a două feluri de atitudini complet diferite: una de respingere totală (care implică o stare de izolare și de autoînchidere) și una de receptivitate – uneori exagerată. Secolul XX a adăugat noi dimensiuni procesului de cultivare a limbii, pe măsură ce numărul savanților care se străduiau să păstreze identitatea națională a crescut. Problema menținerii identității noastre naționale prin cultivarea limbii a fost considerată de mare relevanță pentru poporul nostru și tocmai acesta este motivul pentru care cărturari precum Bogdan Petriceicu Hasdeu, Mihai Eminescu, Nicolae Iorga ș.a., pentru a-și transmite opiniile, au recurs la forma de mass-media cu cel mai mare impact la acea vreme: presa scrisă.

Cuvinte-cheie: „ciocnirea” mentalităților, a credințelor și a civilizațiilor.

Defending the Latin origin of the Romanian people and language, as well as highlighting the position held by our people within the context of the European civilization, has been a focal point of the activity of our scholars throughout the centuries. The space between the Carpathians, the Danube and the Black Sea has represented, in the course of time, a space of transition, influenced by models taken over throughout the centuries. The Romanian people became a bridge between civilizations, the cultures and mentalities coalesced and the Romanians responded in two different ways to this phenomenon, by developing two entirely different kinds of attitudes: one of total rejection (involving a state of isolation and self-closure) and one of receptiveness – sometimes exaggerated. The XXth century added new dimensions to the process of language cultivation, as the number of scholars striving to preserve the national identity increased. The problem of maintaining our national identity by cultivating the language was regarded as highly relevant for our people and this is precisely the reason why such luminaries as Bogdan Petriceicu Hasdeu, Mihai Eminescu, Nicolae Iorga a.o., in order to convey their views, resorted to the mass media form with the highest impact at the time: print journalism.

Keywords: the "clash" of mentalities, beliefs and civilizations.

Mulți români de astăzi cred că a fi european înseamnă renunțarea la valorile neamului, înseamnă acceptarea orbească a „bunelor practici” dictate de globalizare. În același timp, mulți elevi de astăzi aleg să își continue studiile liceale sau universitare în afara României, considerând că alte țări le aduc, în mod sigur, și o îmbogățire spirituală. Însă evidențierea locului special ocupat de români în civilizația europeană a stat în atenția scriitorilor noștri din toate timpurile, începând cu cronicarii moldoveni și cu reprezentanții Școlii Ardelene, continuând cu junimiștii din secolul al XIX-lea și cu apărătorii specificului național din veacul al

XX-lea. Eforturi în acest sens s-au făcut și în perioada contemporană, cu accente mai puternice după integrarea României în Uniunea Europeană, în anul 2007. Dorința noastră de a fi europeni sau internaționali este firească, dar ea nu trebuie să însemne a ne pierde spiritul național, adică identitatea.

Articolul de față are la bază comunicarea *A Gender Approach to Language: Efforts to Highlight the National Identity* susținută de mine la Conferința internațională *The Gender Construction of Society*, organizată de Facultatea de Limbi și Literaturi Străine a Universității Creștine *Dimitrie Cantemir* din București, în perioada 22-24 aprilie 2016.

În 1860, imediat după Unirea Principatelor Române, domnitorul Alexandru Ioan Cuza legiferează scrierea cu alfabet latin. În scurt timp se constituie societatea *Junimea* (în 1863 - 1864), apare prestigioasa revistă *Convorbiri literare* (Iași, 1 martie 1867) și se impun tinerii scriitori de atunci: Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ion Luca Caragiale, Ioan Slavici, iar mai apoi Octavian Goga, Mihail Sadoveanu, Ioan Alexandru Brătescu-Voinești ș.a.

Titu Maiorescu – cel care spunea: „să fim naționali cu fața spre universalitate” – duce o adevărată luptă pentru păstrarea identității naționale prin limbă. În studiul *Neologismele*, el atrage atenția că, acolo unde s-a ajuns la concurența între un cuvânt slavon și un cuvânt „curat român”, acesta din urmă se impune păstrat (și astfel – exemplifică Maiorescu – vom spune *binecuvântare*, în loc de *blagoslovenie*, *Preacurată* în loc de *Precistă*, *Bunavestire* în loc de *Blagoveștenie*). Sub nicio formă, cuvintele foarte cunoscute de vorbitori și folosite de aceștia nu trebuie înlocuite cu altele noi, doar de dragul... noului (deci, nu vom accepta termenul *benedicțiune*, pentru a-l elimina pe *binecuvântare*, ca să dăm un exemplu). Maiorescu respinge tendințele de eliminare din limbă a cuvintelor de alte origini decât latina și consideră introducerea excesivă a neologismelor o adevărată manie care înstrăinează limba „din ce în ce mai mult de la înțelesul ei popular”.

La rândul său, Bogdan Petriceicu Hasdeu – spirit european prin excelență, considerat de G. Călinescu „un geniu universal” ce „a izbutit aproape peste tot” – consideră că europenizarea trebuie să înceapă cu evaluarea fondului spiritual autohton, pentru că naționalismul reprezintă „o condițiune esențială a tuturor creațiilor mari în sfera ideii. Ceea ce-i originalitatea pentru un individ, este naționalitatea pentru un popor” (Hasdeu 154). „Fără naționalism, progresul poate ajunge la apogeu, dar numai progresul material, progresul brut, progresul vitei” (*ibidem*). În acest context, limba reprezintă elementul definitoriu pentru cultura oricărui popor; atunci când limba unei națiuni trezește „admirațiunea popoarelor prin tezaure de geniu, aceasta se cheamă mărire națională, iar dorința acestei măriri se cheamă patriotism” (Hasdeu 162).

Mari eforturi de cultivare a limbii române pentru păstrarea identității naționale depune Mihai Eminescu, cel care definește limba noastră drept „floarea sufletului etnic al românimii”. Ca și Titu Maiorescu, Eminescu se pronunță împotriva introducerii excesive a neologismelor, care pur și simplu transformă limba strămoșească din „împărăteasă bogată” în „cerșetoare”. „Primirea de termeni străini fără trebuință și numai din lene de a căuta echivalentul românesc” înseamnă, în opinia lui Eminescu, lipsă de respect pentru limbă. Această lipsă de respect se observă mai ales la tinerii școliiți în Occident, care vorbesc „o pășărească coruptă în locul frumoasei limbi a strămoșilor”.

I. L. Caragiale, prin limbajul pus „în gura” personajelor din opera sa comică, satirizează jargonul franco-român (a se vedea, de pildă, limbajul lui Rică Venturiano din piesa *O noapte furtunoasă*), dar îi ridiculizează și pe latiniști; Marius Chicoș Rostogan (din *Un pedagog de școală nouă*) îmbină, în exprimarea sa, mania latinistă a epocii cu savoarea regională a graiului ardelenesc și, astfel, Caragiale demonstrează că limba literară trebuie „curățată” de elemente regionale și de latinisme.

În secolul al XX-lea, Nicolae Iorga vede în cultură factorul unificator pe plan social și național: „Avem un stat național fără o cultură națională, ci cu o spoială străină, franțuzească. [...] O nouă epocă de cultură *trebuie* să înceapă pentru noi. *Trebuie*, sau altfel vom muri!” (Iorga 23-24). Iorga își exprimă puternica satisfacție că, în cele din urmă, „toți visătorii etimologiști au fost învinși”, Academia admitând ortografia „temperată” promovată de Junimea, primul pas în legiferarea ortografiei fonetice. Eliminarea din limbă a elementelor străine de prisos, primite „numai pentru paradă sau pentru dovada unor teorii s-a săvârșit și ea pe încetul”.

Un roman cu totul special din secolul al XX-lea care poate fi recomandat elevilor de liceu ca să înțeleagă mai bine „ciocnirea” mentalităților, a credințelor și, mai ales, a civilizațiilor este *Creanga de aur*, publicat în anul 1933. Prin acest roman, Mihail Sadoveanu se dovedește un scriitor foarte interesant, propunând cititorului o simbolistică medievală, criptică. Acțiunea este – așa cum știm – proiectată într-o mitologie consacrată de tradiție și prezintă vechi civilizații și credințe. Personajele romanului (cele mai importante fiind Kesarion Breb și Maria din Amnia) devin simboluri și trimit spre fabulos. Breb este primul dintre cei șapte frați ai unei familii de păstori, păstoritul fiind una dintre ocupațiile fundamentale ale dacilor. El trăiește în vremea când, în Dacia, este încă viu cultul păgân al lui Zamolxe, însă dincolo de Dunăre, o nouă religie devenise foarte puternică (păgânismul intră în declin și se naște o nouă religie: creștinismul). Religia dacilor presupune o deschidere spre cosmos, spre natură și este propovăduită de preoții lui Zamolxe, numiți „Decenei”/„Dechenei”. „În neamul Brebilor, era datină ca feciorul cel mare să fie jertfit lui Dumnezeu”, situație pe care Kesarion o acceptă bucuros și astfel el va deveni ultimul mag, slujitor al vechii religii a dacilor. Cel de-al XXXII-lea Decheneu îl trimite pe Breb într-o călătorie de cunoaștere și de inițiere, pentru a se pregăti ca să devină cel de-al XXXIII-lea Decheneu. Este vorba despre o cunoaștere interioară (ce se va face la templul din Memfis, din Egipt și va cuprinde șapte ani de învățătură), dar și despre o cunoaștere exterioară, socială (în Bizanț, unde străinul Breb are misiunea să constate dacă noua religie, răspândită cu repeziciune, i-a îmbogățit spiritual pe oameni). Sosit din Egipt în Bizanț (motiv pentru care va fi numit Egipteanul), Kesarion Breb observă că lumea poleită de aici este, de fapt, putredă pe dinăuntru, plină de vicii, peste tot domnind spaima, teroarea. Neasimilat de lumea cu care vine în contact, Breb compară acest spațiu civilizată cu lumea simplă, primitivă a Daciei, definită însă prin înțelepciune, prin înțelegerea naturii, prin harul vorbirii.

Problema păstrării identității naționale a fost considerată, în toate timpurile, de maximă importanță pentru poporul nostru. Unii cărturari – precum Bogdan Petriceicu Hasdeu, Mihai Eminescu sau Nicolae Iorga – au recurs, pentru a-și formula pozițiile, la mijlocul de comunicare în masă cu cel mai mare impact la vremea aceea: ziaristica, presa scrisă. Același lucru îl realizează, în zilele noastre,

omul de cultură, actorul și regizorul Dan Puric, care, prin emisiuni de televiziune și prin cărți precum *Cine suntem*, *Despre omul frumos*, *Fii demn!*, încearcă trezirea conștiinței tinerilor și animarea acestora:

Am conștientizat că neamul nostru este în primejdie și că sunt obligat să trag semnalul de alarmă. [...] România intră în Europa secularizată, dar în ce măsură va intra Europa secularizată în România creștină? Cu mare discernământ, trebuie să ne opunem la a fi anexați unei ideologii transmise de așa-zisa societate civilă. În această relație, trebuie să fim dezinhibați și să ne comportăm firesc, deschiși la dialog. Să avem puterea de a spune ce merge și ce nu merge la noi (Puric 17-18).

Prefațatorul cărții *Cine suntem* – părintele Iustin Pârvu – scrie că astăzi „asistăm la adormirea unei societăți românești care-și pierde valorile neamului și ale creștinismului” (Puric 8). Regretatul academician Eugen Simion, Președintele Academiei Române, în comunicarea publicată în volumul *Cetățenie națională – cetățenie europeană*, afirmă că românul a făcut față succesivelor migrații răsăritene, s-a retras și a revenit în istorie, a asimilat și, când a fost cazul, a așteptat ca răul să treacă, păstrându-și limba și credința creștină. Adică existența, identitatea... [...] G. Călinescu crede că Țările Române n-au fost niciodată în afara Europei și, cu toate că procesul sincronizării cu Occidentul a fost lent și deloc rectiliniu, românii n-au trăit niciodată complet izolați – cel puțin cultural – de lumea apuseană (Simion 8-9).

Cred că elevii de astăzi trebuie măcar să cunoască aceste atitudini și opinii, iar profesorii de limba și literatura română, prin cărțile recomandate ca lectură suplimentară, pot să creeze dezbateri interesante legate de identitatea națională, stimulându-le interesul, respectul și toleranța față de valorile și de realitățile socioculturale românești. Astfel, elevii vor dobândi abilități de mediere interculturală, pentru a gestiona eficient conflictele culturale, vor înțelege particularitățile sociale și culturale românești, precum și elementele integratoare ale acestora în cultura europeană. În plus, vor putea realiza analize între diferite aspecte de cultură și de civilizație românească și aspecte similare din culturile țărilor cu care vin în contact direct (prin vizite, excursii, perioade de studiu etc.) ori indirect (pe baza informațiilor obținute din cărți, documentare, emisiuni tv, pagini de internet etc.).

Concluzia la cele prezentate în acest studiu mi se pare cel mai bine trasă prin citarea câtorva pasaje din comunicarea regretatului profesor universitar Avram Filipaș, intitulată *Cetățenie națională – cetățenie europeană*:

Cetățenia nu reprezintă decât o formă de manifestare a naționalității. [...] Noi avem o identitate națională alcătuită într-un timp îndelungat și transformată într-un dat, pentru realitățile politice ulterioare. [...] identitatea de european pe care și-o asumă în prezent cetățeanul Uniunii Europene nu este altceva decât o moștenire primită de la creatorii valorilor naționale, de la cetățenii tuturor statelor de pe Continentul European (Filipaș 64; 67; 74).

Referințe bibliografice

- Eminescu, Mihai. *Ziaristică*. Ediție de Georgeta Mitran. Cuvânt-înainte de Valeriu Râpeanu. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2000.
- Filipaș, Avram. « Cetățenie națională – cetățenie europeană », *Cetățenie națională – cetățenie europeană*. București: Editura Fundației Culturale „Libra”, 2003.
- Hasdeu, Bogdan Petriceicu. *Publicistică*. Introducere, notă asupra ediției și alegerea textelor de Mihai Iordănescu. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2001.
- Iorga, Nicolae. *O nouă epocă de cultură*. Studiu introductiv și ediție de Valeriu Râpeanu. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2000.
- Maiorescu, Titu. *Critice*. Prefață de Gabriel Dimisianu. București: Editura Minerva, 1989.
- Puric, Dan. *Cine suntem*. București: Editura Platytera, 2008.
- Simion, Eugen. «A fi european», *Cetățenie națională – cetățenie europeană*. București: Editura Fundației Culturale „Libra”, 2003.

АНАЛИЗ ИСПОЛНЕНИЯ ПЬЕСЫ MY FUNNY VALENTINE ЭЛЛОЙ ФИТЦДЖЕРАЛЬД, САРОЙ ВООН И БИЛЛИ ХОЛИДЭЙ

Viola JULEA

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Republica Moldova

Articolul este dedicat piesei *My Funny Valentine*, lucrare care a devenit unul dintre standardele clasice folosite de interpreții de jazz pentru prelucrare sau implementare în activitatea individuală, în improvizație sau în studio. Improvizația, ca metodă de exprimare determină existența generală a muzicii de jazz, inclusiv a standardelor de jazz, pe care muzicienii le pot interpreta de-a lungul anilor, însă de fiecare dată într-un mod diferit. *My Funny Valentine* este refrenul cântecului din musicalul *Babes in Arms* din 1937 de Richard Rodgers și Lawrence Hart. Această melodie a devenit un cunoscut standard de jazz și de aproape 100 de ani a atras atenția cântăreților și instrumentiștilor de diverse stiluri, care au reușit să prezinte o gamă largă de tehnici de dezvoltare melodică: figurație armonică, divizarea unei melodii monofonice în două, ornamentație bogată, etc. În scop analitic am cercetat trei versiuni de interpretare a compoziției *My Funny Valentine*, ale unor remarcabile vocaliste de jazz: Ella Fitzgerald, Billie Holiday și Sarah Vaughn. Aceste înregistrări au fost realizate în ani diferiți și se disting printr-o abordare individuală a emiterii sunetului, frazare, articulare, modalități de prelucrare a materialului melodic și ritmic. Un rol important rezidă și în individualitatea de percepere și asimilare a improvizației propriu-zise.

Cuvinte cheie: *My Funny Valentine, standarde de jazz, improvizație, interpretare, analiză, jazz vocal.*

The article is dedicated to the song *My Funny Valentine*, a work that has become one of the classic standards used by jazz performers for processing or implementation in individual work, in improvisation or in the studio. Improvisation as a method of expression determines the general existence of jazz music, including jazz standards, which musicians can perform over the years, but each time in a different way. *My Funny Valentine* is the chorus of the song from the 1937 musical *Babes in Arms* by Richard Rodgers and Lawrence Hart. This song has become a well-known jazz standard and for almost 100 years has attracted the attention of singers and instrumentalists of various styles, who have managed to present a wide range of melodic development techniques: harmonic figuration, splitting a monophonic melody into two, ornamentation rich, etc. For analytical purposes, I researched three interpretation versions of the composition *My Funny Valentine*, by outstanding jazz vocalists: Ella Fitzgerald, Billie Holiday and Sarah Vaughn. These recordings were made in different years and are distinguished by an individual approach to sound emission, phrasing, articulation, ways of processing melodic and rhythmic material. An important role resides in the individuality of perception and assimilation of improvisation itself.

Keywords: *My Funny Valentine, jazz standards, improvisation, interpretation, analysis, vocal jazz.*

Введение

Основой джазового вокального и инструментального репертуара являются джазовые стандарты: это мелодии, пришедшие из мюзиклов,

которые стали популярны и привлекают внимание самых разных исполнителей, становясь основой самых разных трактовок. В истории вокального джаза можно выделить наиболее популярные мелодии. Так, в 1910-х годах джазовыми стандартами считались *After You've Gone* (Тёрнер Лайтон, 1918), *St. Louis Blues* (Уильям Кристофер Хэнди, 1914), *Indiana* (Джеймс Хэнли и Баллард МакДональд, 1917). В 1920х – *The Man I Love* (Джордж Гершвин, 1924), *Stardust* (Хоги Кармаикл, 1929), *What Is This Thing Called Love?* (Кол Портер, 1929). В 1930х – *Summertime* (Джордж Гершвин, 1935), *My Funny Valentine* (Ричард Роджерс, 1937). В 1940 – *How High the Moon* (Морган Льюис, 1940), *Round Midnight* (Телониус Монк, 1944), *Autumn Leaves* (Жозеф Косма, 1947). В 1950х – *Misty* (Эрролл Гарнер, 1954), *Take Five* (Пол Дезмонд, 1959), *Satin Doll* (Дюк Эллингтон и Билли Стрейхорн, 1958).

Мелодия *My Funny Valentine* является одной из тех пьес, которые можно назвать «классикой» в музыке джазовых стандартов, используемых джазменами для индивидуальной, импровизационной или студийной обработки. Импровизация, как метод воплощения джаза, определяет способ существования джазовой музыки, в том числе, джазового стандарта, который музыканты способны интерпретировать на протяжении многих лет, и притом всякий раз по-разному.

Глава I Структура пьесы *My Funny Valentine*

Мелодия *My Funny Valentine* является частью песни из мюзикла Ричарда Роджерса и Лоренса Харта, *Babes in Arms* (*Вооруженные Крошки* или *Дети в доспехах*), поставленной в 1937 году. Эта мелодия стала т.н. *evergreen*, *jazz standard* и на протяжении почти 100 лет привлекала внимание певцов и инструменталистов самых разных стилей, среди которых Чет Бэйкер (Chet Baker), Фрэнк Синатра (Frank Sinatra), Энди Вильямс (Andy Williams), Майлс Дэвис (Miles Davis), Элла Фитцджеральд (Ella Fitzgerald), Шер (Cher), Стинг (Sting) и многих других. Она также появляется в знаменитом голливудском фильме *Талантливый мистер Рипли* в исполнении актера Мэтта Дэймона. В настоящее время в мире насчитывается свыше 1300 записей этого шедевра, исполненного более чем 600 исполнителями.

Структура поэтического текста соответствует строению стандарта: простая двухчастная репризная форма *AABA*. Третья четверть формы – в джазе она называется *bridge* или *channel*, за которой следует репризное построение на начальном материале.

Текст песни строится следующим образом:

My funny Valentine

Sweet comic Valentine

You make me smile with my heart A1

Your looks are laughable

Unphotographable

But you're my favourite work of art. A2

Is your figure? It's less than Greek

Is your mouth just a little weak

When you open it to speak

Are you smart?

B (bridge)

*Don't change a hair for me
Not if you care for me
Stay little Valentine stay
Each day is Valentine's day.* **A3**

В некоторых исполнениях после импровизационного материала, повторяется часть **B** и **A3**.

Таким образом, из-за повторения третьего и четвертого предложений общая форма выглядит как двухтрехчастная.

Приведем нотный материал песни, типичный для джазового мэйнстрима, то есть представленный в виде мелодии с буквенно-цифровыми обозначениями гармонии (chorus):

Нотный пример 1:

Что касается тональности, то в одних источниках (как в приведенном ранее), указан *до-минор*, в других же – *си бемоль минор*. В качестве материала для сравнения я выбрала три композиции, принадлежащие самым выдающимся джазовым вокалисткам: Элла Фитцджеральд, Билли Холлидей и Сара Воан. Эти записи сделаны в разные годы и отличаются индивидуальным подходом к звукоизвлечению, фразировке, артикуляции, способам работы с мелодическим и ритмическим материалом, ролью индивидуальности в понимании импровизации как таковой, и в связи с этим - интерпретации

пьесы *My funny Valentine*. Все они размещены в интернете, в Youtube или в виде mp3¹.

Глава II Исполнительские различия *My funny Valentine*

Элла Фицджеральд (1917 – 1996), американская певица, одна из величайших вокалисток в истории джазовой музыки. Обладательница голоса диапазоном в три октавы, мастер скэта и голосовой импровизации, оставила в своем фонографическом наследии множество разных версий *My Funny Valentine*, записанных в разные годы. Например, в своей серии *Songbooks* она записала полную версию песни с куплетом, который традиционно отсутствует в джазовых исполнениях. В данной версии акцент сделан на более простой трактовке, на близости мелодии оригиналу, на сознательном ограничении элементов импровизации. Следует отметить и характер оркестрового аккомпанемента, основанного на т.н. *sweet jazz*, с привлечением тембровых возможностей симфонического оркестра, что типично для традиционного джаза 1930-х годов. С точки зрения выявления тембровых характеристик голоса, певица опирается на единый, ровный, унифицированный тембр, нивелируя регистровые различия и делая акцент на мелодическом развитии внутри мелодии².

Есть другая версия стандарта, характер аккомпанемента и стилевые особенности трактовки которого приближаются к стилистике 1950-х годов. В концерте *Live in Paris* певица исполняет стандарт только в сопровождении рояля. В этой исполнительской версии певица выбирает тональность *соль-минор*, которая отличается от той, что указана в печатных источниках и позволяет задействовать более низкий регистр голоса. Тем не менее, нельзя утверждать, что Фицджеральд в полной мере эксплуатирует малую октаву, она помещает мелодические фразы преимущественно в первую октаву. Не используется также вторая октава, то есть диапазон лимитирован удобным для пения амбитусом: от *фа* малой октавы до *си-бемоль* первой.

В плане трактовки мелодии, в анализируемой нами версии, у Эллы Фицджеральд на первый план выходит работа с ритмом и заменой основных нот мелодии. Она умело смещает сильные и слабые доли, помещая звуки, которые в оригинальной мелодии приходятся на сильные доли - на слабые, и наоборот. Таким образом, обнаруживается разнообразие опережающих и запаздывающих синкоп³.

Примером такого типа является такт 2, где звук *ля* помещен на сильную долю второго такта.

Нотный пример 2:



Можно подчеркнуть использование певицей мелизматике джазового плана: это трели в т. 3, опевание ступеней, заполнение скачков диатоническими и хроматическими секундами в тактах 8, 14 и др. В то же время опорные точки мелодии выдерживаются певицей, благодаря чему сохраняется узнаваемость мелодии:

Нотный пример 3:

Опора на узкообъемные интервалы, хроматизация мелодии, преобладание нисходящего движения придадут мелодии более меланхолический характер. Важно отметить и то, что певица не озабочена поиском разнообразных тембровых решений: звук ее голоса ровный во всех регистрах, однородный, динамика неконтрастная, основное внимание уделяется развитию мелодии и свингованию.

Билли Холидей (1915 – 1959) – этой певице принадлежит самое загадочное исполнение стандарта *My Funny Valentine*. Прежде всего, Билли Холидэй выбирает тональность *до-минор*, которая указана в оригинальной версии нотного текста⁴. Но фокус в том, что она исполняет всю мелодическую линию на октаву ниже, что придает мелодии сумрачный, меланхолический оттенок. Важно подчеркнуть, что здесь певица не применяет свое кошачье интонирование, *глиццандо*, *портаменто*, не использует импровизацию. Общий диапазон стандарта составляет дециму: от звука *до* малой октавы до ноты *ми бемоль* первой октавы. Ее исполнение очень близко оригинальной мелодии, мелодическую основу певица исполняет практически без изменений, избегает мелизматики, не украшая фразы импровизационными моментами. Создается впечатление, что данный стандарт исполняет очень усталый человек, исполнитель, который не хочет понравиться публике, избегает стандартных способов привлечь к себе внимание. Можно предположить, что это одна из поздних записей певицы, хотя данных об этом не было найдено. Это исполнение является частью некоей новой эстетики, которая позже будет развита в джазе и поп-музыке – этот мяукающий звук сейчас называют Твангом.

Если мы сравним аудиозапись и нотный пример стандарта, приведенный выше, то обнаружится, что Билли Холидэй воспроизводит всю мелодическую линию стандарта практически без изменений. Однако эта точность мнимая. Импровизационное начало в данной исполнительской версии переносится в область метра и ритма. Вся мелодия переписана другими длительностями по сравнению с оригиналом, за счет чего и достигается индивидуальный характер трактовки стандарта.

Нотный пример 4

Здесь преобладает умелое сочетание бинарных и тернарный паттернов в ритмике фраз, множество триолей и простого синкопирования. Важно

отметить, что это наиболее блюзовая трактовка стандарта из всех анализируемых: певица сознательно укорачивает фразы, давая пространство солилирующим инструментам, создавая эффект *вопрос-ответ* или *call and response*. Ее партнером по блюзовому диалогу является Луи Армстронг, который применяет сурдину *cup mute*, придающую светлое прозрачное звучание, которое резко контрастирует с трагическим тембром голоса певицы и намеренно низким диапазоном.

Сара Воан (1924 – 1990), исполнительская манера Сары Воан характеризуется поисками особого вокального звучания, глубоких звуков, особенно в нижнем регистре. По мнению критиков, с годами голос Сары Воан становился глубже, а исполнительский стиль усложнялся, балансируя на грани изысканности и манерности. Свой уникальный голос она считала своеобразным музыкальным инструментом, в то время как слова исполняемых песен и их смысл играли для неё подчинённую роль. Для её вокального стиля характерны *глиццандо*, охватывающие интервалы октавы и более широкие, ритмическая свобода в трактовке мелодии и другие приемы. Американский джазовый критик Скотт Яноу охарактеризовал певицу „как один из самых удивительных голосов 20-го столетия” [4].

Композиция *My Funny Valentine* в исполнении певицы сохранилась в разных версиях. Обратим внимание на запись, сделанную в Токио в 1973 году в дуэте с пианистом Карлом Шредером (Carl Schroeder)⁵. Важно отметить выбор певицей тональности, который в значительной мере обуславливает общее тембровое и регистровое решение композиции. Вместо традиционных *си-бемоль минора* или *до-минора*, как и Элла Фитцджеральд, Сара Воан выбирает более низкую тональность – *соль минор*. Это решение придает звучанию глубину, позволяет певице в полной мере продемонстрировать ее выдающиеся вокальные данные именно в среднем и нижнем регистрах. Певица намеренно избирает очень медленный темп и исполнение *rubato*, что стало возможно благодаря исполнительскому составу: ей аккомпанирует только пианист, который прекрасно знает все исполнительские приемы певицы и очень деликатно сопровождает ее, не навязывая свою волю. В принципе, здесь нет тактовой пульсации, это своеобразное *parlando rubato*, все зависит от певицы, от слова, а не ритмических закономерностей, *steady tempo*, который обычно играет доминирующую роль в джазе.

Основное внимание певица уделяет качеству звуку: глубокому, богатому тембровому, то есть вся импровизационность переносится из мелодического развития в сферу тембра, артикуляции, регистра. Сара Воан использует длинные ферматы, педали, на фоне которых пианист комплиментарно развивает свою партию. В вокальной партии применяются очень длинные звуки в конце фраз, намеренно длинные, нередко раскрашенные в конце *vibrato*. Такой прием пришел из джазовой музыки и называется *terminal vibrato*.

Нотный пример 5



Еще один индивидуальный прием С. Воан состоит в том, что она словно разрывает мелодическую линию широкими скачками: как, например,

в начале композиции, в начальной фразе *My Funny Valentine*, добавляя мелодии глубину и большую взволнованность. Начальное изложение стандарта нельзя назвать темой: певица сразу подвергает мелодию значительной трансформации, что, впрочем, встречается в инструментальном и вокальном джазе второй половины 20-го века.

Нотный пример 6

MY - FUN - NY VA - LEN - TINE
 SWEET - CO - MIC VALEN - TINE
 YOU MAKE ME SMILE WITH YOUR HEA -
 RT, YOU LOOKS ARE LAUGHABLE
 UN - PHOTO - GRAPHABLE BUT YOU'RE MY
 EDUMUCATE WORK OF ART

Одним из фирменных приемов, присущих С. Воан, является своеобразное переключение регистров, когда внутри музыкальных фраз осуществляется переброс голоса из одной октавы в другую, из грудного регистра – в головной. Вообще, диапазон этой композиции в версии С. Воан является одним из самых больших и демонстрирует гигантский разброс от *ре* малой октавы до *фа* второй октавы, причем речь не идет об отдельном вкраплении высоких или очень низких звуков, а о позиционировании целых фраз в этих регистрах, о полноценном, полнозвучном их воспроизведении. Причем из-за особенностей тембра голоса певицы звуки, издаваемые в малой октаве, акустически кажутся более низкими, певица сознательно заглубляет их позиционно, но в контексте ее трактовки данной композиции это выглядит оправданно. В разделе **B** окраска звука меняется, она становится более светлой, а на смену скачкам на большие интервалы приходит узкообъемное движение, повторение звуков мелодии на одной высоте (на текст *Is your figure less than Greek*). Но в целом, этот раздел не исполняется унифицировано: после относительно высокого регистра и мелодизированной трактовки темы, происходит резкое погружение в низкий регистр, и осуществляется кульминация песни (на текст *When you open it to speak*, раздел **B**). В разделе **B1** на тот же текст: *When you open it...* мелодия обогащается *arpeggiato* на звуках уменьшенного нонаккорда, охватывая диапазон, превышающий две октавы.

Нотный пример 7

WHEN YOU O - PEN IT WHE - N YOU - O - -
 - - - - PE - N IT TO SPEAK

Выводы

Таким образом, исследуя указанные исполнения, можно отметить, что представленные версии очень разнообразны с точки зрения использования красок, вокальных ресурсов и различных приемов вокальной техники. Певицы показывают многообразные приемы мелодического развития: гармоническую фигурацию, расщепление одноголосной мелодии на две (то есть, скрытое двухголосие), богатую орнаментику, очень разнообразную штриховую артикуляцию (*staccato*, *legato*, *tenuto*). Версия Эллы Фитцджеральд подкупает безукоризненным чувством свинга, более легким, инструментальным вокалом, выровненным звуком во всех октавах. В своем исполнении, Билли Холидей избирает супернизкий регистр и делает акцент на блюзовых свойствах исполнения: она оставляет пространство для реализации типичного для блюза приема *call and response*, выстраивает собственную метроритмическую трактовку, имеющую свои корни в традиционном джазе (простое синкопирование, триольное деление и т.д.), а Сара Вон удивляет своей неограниченной палитрой красок голоса, и возможностью свободно трактовать известную всем мелодию, разрывая мелодическую линию широкими скачками и использованию *parlando rubato* во время исполнения.

Note

- ¹ Элла Фицджеральд <https://www.youtube.com/watch?v=UjuaZDdqmCw>
Билли Холидей https://ipleer.fm/song/38695167/Billie_Holiday__My_Funny_Valentine
Сара Воан <https://www.youtube.com/watch?v=aZvlM3h98dk>
² (363) Ella Fitzgerald - My Funny Valentine - YouTube
³ (363) Ella Fitzgerald - My Funny Valentine (Live 1957) – YouTube
⁴ My Funny Valentine — Billie Holiday, Miles Davis (yandex.ru)
⁵ Sarah Vaughan in Japan - My Funny Valentine (Lyrics in Description) - поиск Яндекса по видео (yandex.ru)

Библиографические ссылки

- Sanchez, Vegara Maria Isabel. *Ella Fitzgerald*. London: Frances Lincoln Children's Books, 2018.
Харт, Х. *Ella, I love You! Не беспристрастно о первой леди джаза Элле Фицджеральд и певческом искусстве в целом* (переведено: Патрунова Ольга). Ridero, 2020.
Biography.com Editors. *Biografia Sarah Vaughan*, <https://www.biography.com/musicians/sarah-vaughan> (доступно 01.08.2023);
Sarah Vaughan, https://ru.wikibrief.org/wiki/Sarah_Vaughan (доступно 15.07.2023);
Stuart, Nicholson. *Ella Fitzgerald The complete biography*. New York: Routledge, 2004.
www.routledge-ny.com (доступно 01.08.2023).

ОРНАМЕНТ ТРАДИЦИОННОГО РУМЫНСКОГО КОВРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Юлиана ГЕРМАН

*Кишиневский Государственный педагогический университет И. Крянгэ,
Национальный художественный музей Молдовы*

Lumea diversă a ornamentului și decorului ne înconjoară de-a lungul vieții și nu numai că ne înconjoară, dar are un impact uriaș asupra formării personalității noastre. Prin contactarea naturii, studierea și analiza fenomenelor culturale, a valorilor culturale (a unui covor tradițional, care fără îndoială reprezintă o valoare culturală), oamenii asimilează primele idei despre frumusețe și spiritualitate, armonie și perfecțiune.

Articolul prezintă un studiu de formare competenței profesionale inițiale a studenților facultăților de arte plastice, decorative și design, prin valorificarea ornamentului covorului tradițional basarabean.

Problema științifică abordată în cercetare constă în evaluarea insuficientă a rolului și priorității ornamentului tradițional al covorului românesc (basarabean) în procesul de educație estetică a tineretului, în lumina cerințelor pedagogiei artistice moderne. Valoarea științifică și noutatea constă în identificarea eficacității Modelului de formare a competențelor profesionale ale studenților, în fundamentarea științifică a cercetării pentru a umple golurile din practica pedagogică modernă din Republica Moldova.

Să remarcăm că materialul expus conturează principalele modalități de dezvoltare a istoriei artei și cercetării etnologice, etnopedagogice și de altă natură care vizează formarea competenței profesionale inițiale, promițătoare de calități personale și cultura etnoartistică a studenților, atât de necesare în învățământul superior artistic al Republicii Moldova, în condițiile mediului multicultural modern.

Cuvinte-cheie: *ornament, covor tradițional, instrument didactic, etnodidactică, studenți-designeri, patrimoniu cultural-istoric, fenomen artistico-estetic, valori culturale.*

The diverse world of ornament and decor surrounds a person throughout his life, and not only surrounds him, but has a huge impact on the formation of his personality. It is by contacting nature, studying and analyzing cultural phenomena, cultural values (a traditional carpet, undoubtedly, is a cultural value) that a person receives his first ideas about beauty and spirituality, harmony and perfection.

The article is devoted to the study of the formation of the initial professional competence of students at the faculties of fine, decorative arts and design, through mastering the patterns of the traditional Bessarabian carpet.

The scientific problem solved in the study is the insufficient assessment of the role and priority of the traditional ornament of the Romanian (Bessarabian) carpet in the process of aesthetic education of youth, in the light of the requirements of modern artistic pedagogy. The value and novelty lie in identifying the effectiveness of the Model for the formation of professional skills among students, in the scientific substantiation of the research to fill the gaps in modern pedagogical practice of the Republic of Moldova.

Let us note that the above material outlines the main ways of development of ethnopedagogical and other art history and ethnological research aimed at the formation of initial professional competence, promising personal qualities and ethnoartistic culture of

students, so necessary in higher art education of the Republic of Moldova, in the conditions of a modern multicultural environment.

Key words: *ornament, traditional carpet, didactic tool, ethnodidactics, student-designers, cultural and historical heritage, artistic and aesthetic phenomenon, cultural values.*

Орнамент традиционных ручных ковров, разнообразные геометрические формы и фигуры, орнаментальные мотивы растительного и животного мира — это неиссякаемый источник творчества для всего человечества с самых древних времен и до наших дней. Традиционный бессарабский ковер наделен самобытностью и своеобразным орнаментальным почерком, обладает отличительными национальными чертами, что представляет особую ценность для нации в целом.

Орнамент традиционного бессарабского ковра – это эффективное дидактическое средство и неотъемлемая часть материальной культуры современного молдавского общества. Обращаясь к истории декоративно-прикладного искусства, мы неизменно встречаемся с желанием отобразить животный мир и растительные мотивы в разного рода произведениях, и, прежде всего, в традиционных тканях, различных текстильных изделиях, народных коврах. С течением времени неизбежно меняется видение человека на ход истории, явления природы, культурные ценности, традиции и феномены, а вместе с этим изменяется характер и трактовка используемых в декоративном (оформительском) искусстве и дизайне символов и мотивов. Орнамент рассматривают как своеобразный почерк эпохи, даже как элемент стиля важного исторического периода конкретного этноса (Козлов, 1981). *Орнаментальное искусство* – это некое единство знаний, накопленного опыта с тонкой интуицией, а также с глубоким эмоциональным восприятием автора, ассоциацией, творчеством, ценностями. Учебно-творческий процесс создания орнаментальных композиций для текстильных изделий немислим без глубокого освоения знаний, опыта предшествующих поколений ремесленников, символики и семантики орнаментальных ковровых мотивов.

В.Н. Козлов считал, что орнамент – это *«часть общей материальной культуры общества, а предметы декоративно прикладного искусства — это прямое свидетельство материальной культуры, созданной человечеством за многие века его существования, — и все они всегда играли существенную роль в жизни человека» (ibidem)*. Подтверждается вышесказанное и тем, что предметы искусства, а именно традиционные румынские (бессарабские) ковры по природе своей многофункциональны. Они представляют не только художественно-эстетическую ценность и по сей день, но и удовлетворяют идейно-националистическую потребность общества, выполняют декоративную, познавательную, символично-магическую (как оберег), воспитательную, иную утилитарную функцию. Среди всего многообразия молдавских традиционных ковров, символические и достаточно сложные по технике тканья изделия «скоарцэ» представляют собой «тайный код молдавских ковров» и занимают самое почетное место (Buzilă, 2013). Сделать копии старинных ковров в наше время не удастся даже студентам художественных ВУЗов. Действительно, не стоит умалять значения молдавского ковра и роли орнаментальных традиций. В орнаменте традиционных молдавских ковров зашифрованы коды, символы, верования, определенные смыслы, богатый опыт и знания нашего народа, целых

поколений. Следовательно, традиционное ручное ковроткачество – великое достояние материального и духовного наследия молдавского народа. Ведь высокая художественная ценность как старинных, так и современных ковров, всегда привлекала внимание ученых и получила разностороннее освещение в научной литературе. Достаточно весомыми и фундаментальными трудами в данном контексте можно считать работы таких авторов, как I. Daghi, V. Malcoci, O. Arbuz-Spatari, A. Simac, A. Vitcovschi, V. Buzilă, L. Moisei, Iu. Babin (Gherman) и др. Формирование профессиональных компетенций и ценностных ориентаций в молдавской педагогике исследовали P. Cerbușca, C. Cuceș, I. Gâncu, O. Zgurean и др.

Предпосылки обращения к данной проблеме, связь с этнопедагогикой

У Г.Н. Волкова *этнопедагогика* представлена как высшая ценность и сокровищница народа (Волков, 1999). N.Silistraru определил основы этнопедагогики в Молдове как интегративной теоретико-праксиологической системы знаний (Силистрару, 1997). Практика показывает, что народная педагогика также становится настоящим феноменом и истинным критерием демократии в сфере образования и воспитания подрастающих поколений в Республике Молдова. Но из-за глобальных негативных явлений в области образования были нарушены основополагающие принципы педагогики (*преемственность, народность, природосообразность*) и в настоящее время необходимо активное пробуждение национального самосознания народов – «национально-этнический ренессанс». Так, современный исследователь этнодидактики, Ф.Г. Ялалов отметил, что по причине нарушения главного принципа образования – преемственность поколений – современное образование и система воспитания оказались оторванными от традиций и исторических корней (Ялалов, 2002).

Итак, причины исследования данной проблемы являются самыми разнообразными:

1. Молдова – полиэтничное государство, многокультурная страна, насчитывает около 50 этносов. Следовательно, наличие множества социально-экономических, культурных, политических факторов и предпосылок, др.
2. Постепенная депатриотизация населения, в особенности молодого поколения, стремление к западным ценностям, упадок культуры.
3. Недостаточная информированность студентов в области истории и этнографии, относительно национальных традиций, истории культуры родного края, техник традиционного ковроткачества, внесенного в *список ЮНЕСКО*, орнаментального коврового искусства молдаван (Рис.1-2, Табл. 1).
4. Размывание традиционных ценностей, отрыв от исторических корней, усиленные процессы миграции населения, глобализация, цифровизация общества, межгосударственные конфликты, иные вызовы и постпандемические последствия.
5. Дефицит доброты, ценностей, традиционной народной педагогики, частичное использование принципов: преемственности, народности, природосообразности.

6. Отчуждение/разобщение между людьми, отделение от семьи, рода, своего этноса.
7. Отстранение молодежи от включенности в активную социально-полезную деятельность, «на благо общества», во имя добра, и продвижения этнокультурных традиций и общенациональных ценностей.
8. Спонтанная тенденция в направленности – на познание мира, приобретение технических знаний, умений, направленных на социализацию личности и приобретение функциональной грамотности в области изобразительного искусства, при некотором пренебрежении развития этнохудожественной культуры, художественно-эстетической и качественной аксиологической составляющей.
9. Непрофессиональное применение обучающимися в художественных вузах символической и семиотической системы элементов традиционного орнамента в учебно-творческих работах.
10. Отсутствие толерантного (положительного) отношения к социальным и культурным различиям, иным культурам, отсутствие бережного отношения к историческому наследию и культурным традициям Молдовы; непонимание роли духовно-нравственных, высших художественных идеалов в изобразительном, декоративном, орнаментальном искусстве Республики Молдова.



Рис. 1. Автор произведения – Сергей Семенович Чоколов, традиционный молдавский ковер, 256x112 см, Всемирная выставка в Брюсселе, 1958 г. (архив: Национальный художественный музей Молдовы)



*Рис. 2. Рисовал – Владимир Егорович Арбузов, Чистошерстяной традиционный молдавский ковер из Кишиневского уезда. №9. Из коллекции (альбома) - **Ковры Бессарабии** / рис. В. Арбузова. Вып. 1. Одесса. 1902. 15 л. ил. 44,5×30,5 см. (архив: Национальный художественный музей Молдовы)*

Орнамент традиционного румынского ковра является эффективным педагогическим (дидактическим) средством, обладает дидактическим потенциалом, представляет элемент этнохудожественной культуры, и доказано, что его углубленное изучение и применение в вузах на художественных факультетах положительно отразилось на учебно-творческой активности студентов, их ценностных ориентирах. Освоение традиций коврового орнамента расширило духовные горизонты обучающихся, пробудило патриотический дух, трепетное и бережное отношение к культурному наследию Молдовы, обогатило педагогический опыт, усовершенствовало педагогическое художественное руководство, взаимодействие между студентом и преподавателем, способствовало продвижению ценностей в обществе, укреплению межкультурного диалога в условиях поликультурности.

Ниже представлена *таблица 1* с наиболее встречаемыми орнаментальными мотивами в композициях традиционных румынских (бессарабских) ковров:

№	Группы орнаментов с семантической точки зрения	Виды орнамента	Мотивы в композициях традиционных ковров
1.	Абстрактные (наиболее древние в истории, архаичные)	Геометрические знаки	<i>Ромбики, зубцы, звездочки, квадратики, «солнечный Бараньи рога</i>
2.	Конкретные/Реалистические	Фитоморфные	<i>Роза, (хлебный) колос,</i>
		Зооморфные	<i>Змея, рыба, собака, лошадь, тигр, олень, жук, рак</i>
		Авиморфные	<i>Голубь, кукушка, навалин, петух</i>
		Антропоморфные	<i>Хора, девичий хоровод, рука, глаз, "călărețul"</i>
		Скеоморфные	<i>Гребни, расчески, зигзаги, ножницы, "zăluța", "pieptenele", "cărlițul ciobanului", "plugul"</i>
		Астральные	<i>Звезды, луна, солнце (круг)</i>
3.	Символы	Геоморфные (топонимические)	<i>Волны, меандры, "calea răităciță", "șânăităul" (сакральный мотив)</i>
		Эмблематические/геральдические	<i>Национальный символ Молдовы – подсолнух. Также – тур, зубр. Символическая композиция – Корова ребро ("coasta vacii")</i>
		Фольклорные	<i>Символами также выступают – "zeiță-Mamă", роза, базилик, цветок яблони, лошадь, петух и др.</i>
		Мифологические	<i>Проскура (христианский сакральный мотив)</i>
		Религиозные	

Источник: таблица разработана автором на базе исследований современных ученых, искусствоведов и этнологов (V.Malcoci, A.Simas, V.Buzilă, L.Moisei)

Концептуальное положение предложенного спецкурса по истории искусства и дизайна, по этнографии в рамках художественных факультетов

Орнаментальное искусство традиционного румынского ковра представляет собой целый комплекс концепций, принципов, подходов, содействующих формированию профессиональных компетенций студентов на начальном этапе. Предложенный нами экспериментальный курсикулум валорифицирует следующие *концепции*: национальные традиции, орнаменты и символы, декодирование орнаментальных мотивов, продвижение национальной культуры, традиционные занятия молдаван (ремесла), ковроткачество, историческое и этнокультурное наследие, гуманизм, этнопедагогическая среда, межкультурная адаптация студентов, межкультурный диалог, культурный плюрализм, национальное и человеческое достоинство, самоидентификация, кризис ценностей, аксиологические и духовно-нравственные ориентиры, этнические и общечеловеческие ценности, художественно-эстетический феномен, преодоление этнонациональной напряженности, поликультурное многообразие. Мы взяли за основу следующие *принципы*:

- аксиологический принцип;
- национальное воспитание;
- национальный курсикулум + опыт европейских государств;
- приоритет этнокультурных традиций (традиционного коврового орнамента Молдовы);
- преемственность традиций;
- народность;
- природосообразность;
- межпредметной связи;
- межкультурности;
- диалогичность (диалог культур);
- связь теории с практикой;
- активное взаимодействие субъектов (студентов и педагога).

Компетенции будут развиты, если использовать следующие *подходы*: аксиологический, этнопедагогический, системный, личностно-ориентированный, программно-целевой, интегративный, историко-культуроведческий, культурологический, поликультурный, деятельностный, искусствоведческий и др.

По мнению многих ученых, в современном развитии *этнопедагогики* и в разработке содержания многоуровневого *этнохудожественного образования* определяющими *факторами* являются такие *подходы*:

- *этнопедагогический подход* (опора на культуру и национально-этнические традиции народа, в том числе текстиль/орнамент, обрядность/обычаи, праздники/ритуалы, мифы, учет идентичности);
- *гуманистический подход* (человек – высшая ценность в мире);
- *аксиологический подход* (личность и традиции – главные ценности в обществе; обеспечивает ценностную ориентацию и самоопределение личности, «самоцель» общественного развития, признание *этнохудожественного образования* в социуме важной *общечеловеческой ценностью*);

-
- *системный подход* (систематизация, закрепление/упорядочение комплексных знаний);
 - *лично-ориентированный подход* (каждый студент – отдельная личность, главный субъект художественной деятельности в процессе его полноценного развития);
 - *программно-целевой подход* (комплексная реализация *ценностного* содержания курса, базовых знаний, современных *этнопедагогических/ этнологических/ этносоциальных/ этнопсихологических* исследований и профессионального художественно-творческого опыта, духовно-нравственное воспитание студентов);
 - *интегративный подход* (интеграция учебных дисциплин и дидактических принципов);
 - *историко-культуроведческий подход* (изучение и анализ историко-культурного наследия страны, посещение национальных исторических/этнографических музеев, художественных музеев, выставочных центров, заводов, др.);
 - *культурологический подход* (сочетает в себе *синхронический и диахронический*, рассматривается также с перспективы преемственности, с учётом возможных социокультурных условий и *этнорегиональных* особенностей);
 - *поликультурный подход* (изучение лингвистических и других аспектов в условиях поликультурной среды и полиэтничного образования в республиках);
 - *деятельностный подход* (имеет место в разработках методологий, внедрении, мониторинге современных инновационных технологий в обучении);
 - *искусствоведческий подход* (рассмотрение явлений современного искусства в целостности, в мировом контексте).

Помимо *этнопедагогических концепций*, акцентируем роль художника-педагога в художественном ВУЗе как настоящего мастера, «созидателя», «носителя» и «транслятора» особенностей национально-этнической культуры и народного искусства страны. Мы предлагаем *аксиологический компонент* с его «этноценностными ориентирами» (по Б.Г. Ананьеву, N. Silistraru, I. Gâncu, P. Cerbușca) на первом месте при рассмотрении необходимых компонентов начальной профессиональной компетенции студентов (художников, дизайнеров, др.).

Обязательно выделяем и *когнитивный компонент* (интегрированный, формально-динамический, операциональный или деятельностный), который включает осмысление, владение этнокультурными и базовыми знаниями на профессиональном и высоком уровне, умения, навыки мастерства в творчестве и оригинальность применения ковровых орнаментов. Общую теорию деятельностного подхода, напрямую связанного с мотивацией, разрабатывали многие ученые – в особенности, С.Л. Рубинштейн и др. Деятельностный подход в своей научной работе использовала также исследователь молдавской этнопедагогики Т. Рансо. И третий – *поведенческий* компонент (продуктивно-результативный, с эмоционально-волевым), интерпретируемый как действенный механизм для проявления личностного роста и уровня мастерства в творческой деятельности, в

социуме. Таким образом, освоение *начальной профессиональной/специальной компетенцией* студентов, планируемой результатом обучения, с акцентом на орнаменте традиционного молдавского ковра, предполагает основные *четыре компонента*:

- 1) мотивационно-ценностный либо аксиологический (ценности),
- 2) поведенческие установки,
- 3) умения и практические навыки,
- 4) знания и их критическое осмысление (на базе европейской концептуальной модели компетенций, согласно национальным образовательным стандартам РМ).

Триада ЗУН (обозначает *знания-умения-навыки*) по форме отражения выделяет:

1.вербальные/теоретические знания (закодированные в знаковых/языковых системах),

2.образные (собственно, и воспринимаемые через органы чувств),

3.вещественные (в предметах искусства, творческой и трудовой деятельности),

4.процедурные/операциональные (наблюдаются в текущей практической профессиональной деятельности субъектов, навыки, умения, технологический процесс, как протекает творческий процесс, т.д.). Мы предполагаем, что благодаря усовершенствованной авторской методике преподавания орнамента традиционного бессарабского ковра, у студентов-художников проявляется «объемность личности» (данное определение применил ранее Г.К. Селевко) и в комплексе развиваются следующие наиболее важные составляющие компоненты *начальной профессиональной (специальной) компетенции художников-дизайнеров*.

Педагогическая и дидактическая значимость проделанной опытно-экспериментальной работы

Научные изыскания, разработанные учебные материалы и методические рекомендации служат как дополнение к организации занятий ряда дисциплин художественно-эстетического цикла на базе этнопедагогике с элементами национальной направленности (обычаи, традиции, творчество, искусство, фольклор, народный театр, народный танец, ремесла). *Народ, нация, культура* будут существовать до тех пор, пока большинство граждан говорит на своем родном (государственном) языке, изучает и сохраняет свои культурные традиции, семейные ценности и обычаи, в повседневной жизни, транслируя этнические ценности предков, используя в творческой деятельности черты своей национальной культуры, воспитывая молодое поколение в этническом духе и уважительном отношении ко всем народам и их культуре, соответственно. Особенности черты и традиции народной культуры находят свое отражение и в текстиле, дизайне, и в произведениях живописцев Молдовы, утверждают молдавские педагоги и критики-искусствоведы (A.Simac, L.Toma, V.Malcoci, T.Stăvilă, C.Spînu, Iu.Gherman, L.Moisei). Последовательную модель формирования этнических ценностей от этапа ознакомления с традицией до перевода в личностно-значимый элемент (до идентификации и культивирования традиций) представила T.Panco (Panco, 2021:82).

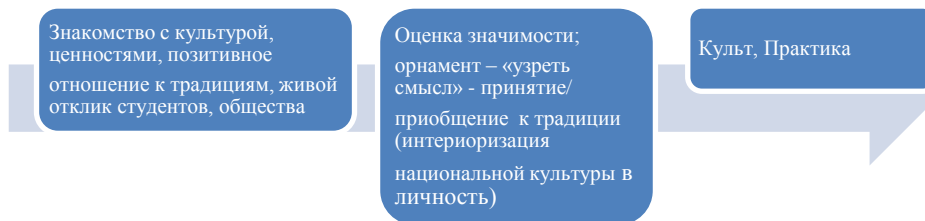


Рис. 3. Модель традиция-ценность-культ

Выводы, предложения о дальнейшем использовании

Материалы нашего педагогического исследования могут быть рекомендованы для применения в учебно-творческой деятельности, педагогической практике на художественных факультетах в вузах страны (как дополнение), так как соответствуют общим целям образования, отражают основную концепцию *Стратегии развития образования на 2014-2020 годы «Образование-2020»*, концепцию *Национальной стратегии развития «Молдова-2030»*, и согласованы с образовательной политикой Республики Молдова. Орнаментальное искусство РМ рассматривается нами как главное средство приобщения студентов к этнохудожественной культуре в процессе преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла. Лучшее духовное наследие и напутствие потомкам, а также своеобразное завещание народам, зиждется на основах этнопедагогике и этнодидактики, и представлено в постулатах великих педагогов-классиков прошлых веков.

Создание подлинно национальной молдавской высшей школы в РМ возможно только на этнопедагогической основе. Народная культура воспитания представляет собой основу всякой культуры. Никакое национальное возрождение, никакое воссоздание прогрессивных народных традиций невозможно без приведения в действие исконных традиций воспитания и дидактических принципов, классической народной педагогики и этнопедагогике.

Рекомендации

- 1.Использовать в полной мере потенциал национальных художественных музеев, исторических и этнографических музеев столицы (Кишинэу, Республика Молдова) в образовательно-воспитательных целях и обеспечить сохранение достояния народа и продвижение национального культурного и художественного наследия.
- 2.Трансляция в мировое пространство культурных ценностей молдаван/румын. Принятие ценностных ориентаций через образование.
- 3.Интериоризация важных элементов традиционной культуры в личность.
- 4.Фундаментальное исследование молдавского декоративного искусства в период с 1990-х по 2025 гг., его состояния и развития как материально-духовной составляющей парадигмы нации.
- 5.Целенаправленная тенденция на эмоционально-волевую, ценностную, духовную область обучающихся, вариативность форм обучения, дифференцированность видов творческой деятельности и диалог; активный межкультурный диалог.

- 6.Преимственность традиций как фактор духовного прогресса общества и обязательное условие непрерывного развития студентов и всех граждан.
- 7.Использовать лейтмотив народного воспитания – формирование «совершенного человека», цельной личности, культурного и образованного индивида, с развитой способностью совершенствоваться, что представляет высшую ценность человеческой природы.
- 8.Применять и внедрять в творчестве элементы и комбинации традиционного орнамента румынского (бессарабского) ковра, архетипы и национальные символы, подчеркивающие художественную выразительность и принадлежность к определенному (румынскому) этносу.
- 9.Создание в вузах благоприятного культурно-образовательного пространства. Важность музейной педагогики и практики.
- 10.Государство должно выступить гарантом и обязано обеспечивать качественное художественно-эстетическое развитие подрастающего поколения, поддержку талантливых студентов, тем самым способствуя воспроизводству молодой активной *творческой элиты*, а также обязано брать под защиту значимые для всей нации произведения и предметы искусства, памятники и объекты культуры, которые нуждаются в реставрации, консервации, музеефикации, не допуская их разрушения, незаконного перемещения, исчезновения либо полного забвения.
- 11.*Этнопедагогизация* всей системы образования, применение позитивного педагогического опыта народов (связь времен), творческое использование элементов этнокультурного и исторического наследия, развитие этнохудожественной культуры студентов. Обращение к современной этнодидактике.

Библиографические ссылки

- Arbuz-spatari, Olimpiada, Simac, Ana. *Dezvoltarea creativității artistice la studenți în cadrul cursului de artă textilă: ghid metodic*, Garomont Studio, Chișinău, 2012.
- Buzilă, Varvara. *Covoare basarabene*, București, Edit. Institutului Cultural Român, 2013.
- Cerbușca, Pavel. *Formarea orientărilor valorice la adolescenți (în contextul curriculum-ului la filosofie pentru învățământul preuniversitar)*: teză de doctor în pedagogie, Chișinău.
- Cucoș, Constantin. *Educația: dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000:
- Daghi, Ion. *Istoria Sistemii metodologice de pregătire a personalităților creative în artele decorative și design* / dr. Ion Daghi // *Intellectus*. – 2019. – Nr 3/4. – P. 117-123. – ISSN 1810-7079 ; [Resursă electronică]. – URL: <http://agepi.gov.md/ro/intellectus/intellectus-3-4-2019/istoria-sistemii-metodologice-de-preg%C4%83tire-personalit%C4%83%C5%A3ilor> (accesat: 21.04.2020).
- Gâncu, Irina. *Orientările valorice în formarea profesională*. Teză de doctorat în pedagogie. USM, 2015, p. 184.
- Malcoci, Vitalie. *Structuri și semnificații mitofolclorice în arhitectura populară din Republica Moldova* / Vitalie Malcoci; Min.Cult.al REP.MOLDOVA, IPC, CSA. – Chișinău: Epigraf, 2021 (F.E.-P.Tipografia Centrală).
- Moisei, Ludmila. *Ornamentul – fenomen artistico-estetic (Viziuni ontologice și estetice asupra ornamenticii țesăturilor tradiționale)*, Acad. de Științe a Moldovei, Inst. Patrimoniului Cultural, Centrul de etnologie. Chișinău: Pontos, 2017 (Tipografia «Bons Offices»): fig., tab.

Silistraru, Nicolae. *Etnopedagogie și educație: Monografie / Nicolae Silistraru; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Pedagogie și Psihologie Gen. – Chișinău: CEP UST, 2019 (2021).*

Spînu, C. *Arta decorativă din RSS Moldovenească: anii 1944-1991/ C.Spînu; Inst. Patrimoniul Cultural, Centrul Studiul Artelor. Chișinău: Epigraf, 2018 (Tipogr. «Bons Offices»).*

Toma, Ludmila. *Procesul artistic în Republica Moldova (1940-2000): Pictură. Sculptură. Grafică. Chișinău: Muzeul Național de Artă al Moldovei, 2018.*

Babina (Gherman), Yuliana. *Osnovy primeneniya ornamenta v vysshem khudozhestvennom obrazovanii: Uchebnoye posobiye / Yuliana Babina, Anna Simak; nauchnyy rukovoditel': Anna Simak; Ministerstvo obrazovaniya, kul'tury i issledovaniy Respubliki Moldova, Gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. I. Kryange, Fakul'tet „Izobrazitel'nogo iskusstva i dizayna”, Kafedra „Studiul artelor, Grafică și Metodologia instruirii”. – Кишинэу : Б. и., 2020 (Tipografia UPS „Ion Creangă”).*

Volkov Gennadiy. *Etnopedagogika, M. 1999. Tekst.: ucheb. dlya stud. sred, i vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / G.N. Volkov. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 1999.*

Gherman, Yuliana. *Formirovaniye professional'nykh kompetentsiy studentov posredstvom osvoyeniya traditsiy kovrovogo ornamenta (v ramkakh khudozhestvennykh fakul'tetov): Monografiya/German Yuliana, GPU «Ion Kryange». – Kishineu: B. i., 2021 (SEP UPS).*

Zguryan, Olesya. *Tekhnologiya pedagogicheskikh stanovleniy prepodavateley vysshikh uchebnykh zavedeniy. Dissertatsiya doktora pedagogicheskikh nauk, Kishinev, 2018, 204 s.*
Kovry Bessarabii / ris. V. Arbuzov. Vyp. 1. Odessa: Tipografiya i khromolitografiya Ye.I. Fesenko, 1902. 15 l.

Kozlov, Vyacheslav. *Osnovy tekstil'nogo dizayna izdeliy. Moscva: 1981.*

Pan'ko, Tat'yana. *Professional'naya etnopedagogicheskaya podgotovka uchiteley. Diss. na poisk uchenoy stranitsy doktora pedagogicheskikh nauk. Kishinev, 2021.*

Yalalov, Farit. *Etnodidaktika. Monografiya. Moscva.: GITS VLADOS, 2002.*

Motiv de mândrie – Covoare moldovenești au ajuns în patrimoniul cultural UNESCO. <https://www.publika.md/motiv-de-mandrie-covoarele-moldovenesti-au-ajuns-in-patrimoniul-cultural-unesco_2831211.html#ixzz5xjv5pDsV> (data обращения: 27.08.2023).

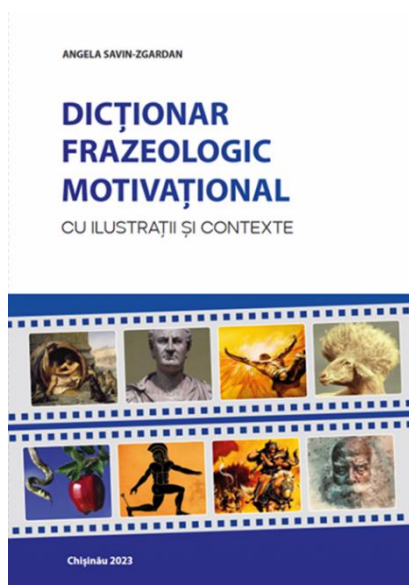
EVENIMENTE, RECENZII ȘI AVIZURI
EVENTS, REVIEWS AND OPINIONS

FRAZEOLOGISMELE – NAȚIONALUL ȘI UNIVERSALUL VALORILOR UMANE

Recenzie la *Dicționarul frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte*.
Chișinău: Bons Offices, 2023, 276 p. ISBN 978-5-36241-018-6; autor:
Angela SAVIN-ZGARDAN.

Eugenia MINCU

Institutul de Filologie Română „B. P.-Hasdeu” al USM



Lingvista Angela SAVIN-ZGARDAN, doctor habilitat în filologie, (domeniile științifice de cercetare: istorie a limbii, semasiologie, motivologie), este o personalitate filologică consacrată.

„Îmi place să fac cercetare, să descopăr anumite legități în evoluția limbii care este „ergo”, după cum spunea marele Coșeriu, este energie, energie vie [...]. Cercetătorul care poate prinde vibrația vie a limbii, o poate descoperi, este un veritabil cercetător”, menționează Domnia Sa într-un interviu.

De fapt, prin aceste afirmații, profesorul Angela SAVIN-ZGARDAN definește activitatea de cercetare (a munci în „miezul limbii”, vorba poetului Grigore Vieru) și calitățile de cercetător („vibrația vie a

limbii”) ce se descoperă doar posedând capacități intelectuale deosebite, intuind această vibrație cu „ochiul minții”.

Despre ce este această carte?

Dicționarul frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte este un frumos rezultat al cercetării științifice, în care este surprins și este explicat *ergo*-ul motivațional al unităților polilexicale stabile; de altfel, un obiect de studiu interdisciplinar.

Referindu-se la noțiunea *unități polilexicale stabile*, autoarea menționează următoarele: „Există grupări de cuvinte în care componentele și-au pierdut independența și formează un întreg semantic și funcțional. Aceste îmbinări exprimă o singură idee, o imagine unică și nu au sens decât în unitatea lor. Componentele acestora au fost inițial motivate în momentul formării îmbinării libere de cuvinte pe axa sintagmatică a limbii, apărând în urma necesității denominării unei realități din lumea ambientă; aceste Îmbinări de cuvinte se vor transforma din „sintagme libere” (F. de Saussure) în „sintagme legate” (Ch. Bally)...” sau pentru a arăta atitudinea vorbitorului față de unele fenomene.

Dicționarul frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte este o reprezentare motivațională a frazeologismelor, locuțiunilor și a paremiilor în contexte lingvistice și culturologice, la nivel extralingvistic.

În această ordine de idei, autoarea Angela SAVIN-ZGARDAN, veritabil cercetător, intuiește și explică „vibrația” motivațională a unităților polilexicale stabile.

De ce este necesară această lucrare lexicografică?

Dicționarul frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte este un dicționar de valoare și este foarte necesar – este „clar ca bună ziua”!

Explicarea de către autoare a acestei locuțiuni (p. 70) este cel mai reușit răspuns.

„*Clar ca buna ziua!* Este un frazeologism care își trage motivația extralingvistică din motivațiile lumii înconjurătoare unde ziua poate fi clară, luminoasă sau posomorâtă. Când e zi cu soare totul este bine conturat; omul poate observa și cele mai mici amănunte”. Valorile existențiale sunt universale; astfel, această locuțiune are echivalente în mai multe culturi lingvistice: (engl.) *It's clear as day*; (fr.) *C'est clair comme le jour*; (ru.) *Ясно как божий день* etc.

Comuniunea om-univers dintotdeauna a fost reper de meditații asupra valorilor existențiale; omul (microuniversul) în toată complexitatea sa: corp, suflet, spirit.

Cuget, deci exist! / Cogito ergo sum! Este o maximă latină, preluată de filosoful și savantul francez René Descartes (1596-1650), pe care o găsim în a patra parte din *Discurs (Discours de la méthode, 1637)*. Această teză comportă constatarea existenței unui subiect vorbitor. Fiind idealist, în cercetările sale, René Descartes s-a manifestat ca un adevărat materialist în fizică; nu recunoștea decât materia și legile ei. Blaise Pascal scria în *Cugetările sale*: „Nu îl pot ierta pe Descartes: a voit în toată filosofia sa să pornească de la Dumnezeu, dar nu a putut să se împiedice de a-L scutura, pentru a pune lumea în mișcare; după aceasta, el nu a putut să se facă decât Dumnezeu” (p. 82).

Astfel, *Dicționarul* propune un corpus frazeologic motivațional extralingvistic, însoțit de contexte, utilizate intra-/transdisciplinar.

Articolele de dicționar pot fi utile în procesul de:

a) elaborare a studiilor lingvistico-motivaționale de către specialiștii în domeniu (de ex., elucidarea procesului de formare, stabilire, utilizare a unităților polilexicale „legate”). Materialul faptic, analiza acestora oferă posibilități de: (re)valorificare a transferului semantic (de ex., *Alma mater/(ad litt. Mama care ne alăptează/hrănește/Mamă care ne instruește* (fig. Universitate) (p. 11); achiziționare a unităților stabile din limbile savante, greacă și latină, prin reflectarea fenomenului de popularizare etc.;

b) întocmire a lucrărilor didactico-instructive; pot fi aplicate în didactică (la nivel de diverse instituții de învățământ, general și superior), dat fiind „didacticismul” indubitabil al frazeologismelor și al articolelor de dicționar.

De ce trebuie să citim această carte? Argumente

Prin tematica sa, *Dicționarul* este destinat Omului de toate vârstele (copii, maturi etc.), de toate profesiile, implicat în multiplele activități, inclusiv în cele de a învăța și de a cunoaște etc.

Dicționarul frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte este și o formă de didactică umană, pentru că frazeologismele nu sunt nimic altceva decât

„finalitatea îngrijită, dar ușor dubioasă [...] în abrevierea sa algebrică, un micromodel de anchetă empirică”, în care calitatea de „a fi nesistemic este specifică tuturor adevărilor, bazate pe experiență” (John Stuart Mill, filosof britanic (1837).

Frazeologismele incluse în *Dicționarul frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte* asigură o mai bună înțelegere a culturii etnolingvistice (au drept reper realități istorice antice, medievale etc., dar și percepții, experiențe ale poporului român). Multe dintre acestea reprezintă „capsule temporale”, conservând convingeri, atitudini, experiențe din toate timpurile.

Dicționarul frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte dezvoltă o atitudine „gnoseologică” față de valorile universale. Concise și evocatoare, frazeologismele din această lucrare lexicografică sunt și modele de comunicare eficientă, creativă, elegantă și expresivă.

Și nu în ultimul rând, *Dicționarul* este o sursă de cultivarea intelectuală a cititorului prin lectură; articolele de dicționar sunt atractive, dinamice, creatoare de imagini vii, adică conțin „energia” unităților polilexicale stabile.

În concluzie, dată fiind formula în care sunt propuse frazeologismele în acest *Dicționar*, acestea nu sunt doar instrumente lingvistice, ci și modele de sinteză a valorilor existențiale universale, cu deschideri spre interculturalitate.

„Am avut bucuria de a-mi vedea cărțile publicate, rod al multor ani de cercetare”, mărturisește doamna doctor habilitat Angela SAVIN-ZGARDAN într-un interviu. Editarea *Dicționarului frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte* (un rod al unei munci asidue de cercetare și al unei capacități intelectuale de excepție) este un nou motiv de bucurie personală și profesională pentru doamna Angela SAVIN-ZGARDAN.

Considerăm *Dicționarul frazeologic motivațional cu ilustrații și contexte* o lucrare lexicografică de valoare excepțională și îl recomandăm cu drag cititorilor!

NOTE